

Educación infantil y familias inmigrantes: posibilidades y limitaciones comunicativas

Marta Ana Vingut Riggall, Marta Bertran Tarrés¹

Abstract

La incorporación de población inmigrada a las aulas catalanas ha generado una oportunidad para detectar algunos de los puntos débiles del sistema pedagógico en la etapa infantil, concretamente del periodo de tres a cinco años. El presente artículo analiza la relación entre escuela infantil y familias inmigrantes a través del análisis del discurso de los maestros. Para ello se han aplicado los principios de la metodología *video-cued multivocal ethnography* en cuatro centros educativos de segundo ciclo de educación infantil. Se han detectado tres grandes bloques de estudio que tienen repercusiones directas sobre la incorporación del alumnado de origen inmigrado: los principios pedagógicos que guían la etapa infantil, la lengua vehicular del aprendizaje en un entorno bilingüe y la relación entre escuela y familia. Centrados en el último bloque, se argumenta la necesidad de fomentar una mayor cultura colaborativa entre familias (autóctonas e inmigrantes) y escuela infantil, incidiendo no sólo en la comunicación sino también en los contenidos de esta. Para realizar la investigación se pidieron los permisos pertinentes y se han utilizado pseudónimos para proteger la identidad de los participantes.

Palabras clave: educación infantil, familias inmigradas, relación familia-escuela, *video-cued multivocal ethnography*, 'voluntad comunicativa'.

Abstract

The incorporation of immigrated populations into catalan classrooms has generated an opportunity to detect weaknesses in the early childhood educational system, specifically relating to children between the ages of three to five. The article discusses the relationship between school and immigrant families throughout teacher discourse analysis. For such, methodological foundations on «video-cued multivocal ethnography» have been applied. Focus group discussions have been carried out in four early childhood education schools. Data analysis has detected three large topics of study having direct impact in the incorporation of children of immigrant origins: the pedagogical principles in early childhood education, the vehicular language of learning in a bilingual environment and the relationship

¹ Marta Ana Vingut Riggall, Investigadora – colaboradora externa en GRADASEL (Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat. Aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics – Universitat Autònoma de Barcelona); Marta Bertran Tarrés, Profesora lectora e investigadora en el Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona.

between school and families. Focussing on this last topic, the article argues the need for a more collaborative culture between families (native and immigrant) and schools, entailing not only emphasis in communication but also its contents. Ethical concerns regarding permission and anonymity have been taken into consideration in the investigation.

Keywords: early childhood education, immigrated families, school and family relationships, «video-cued multivocal ethnography», 'willingness to communicate'.

1. *Introducción*

La incorporación de alumnado de origen inmigrado en las escuelas de Cataluña es un hecho relativamente reciente. Tras los movimientos de población nacional de la postguerra y de los años sesenta, ya asentados en el territorio y en su mayoría bilingües (en español y catalán), la primera década del S.XXI ha supuesto una nueva etapa migratoria para Cataluña con la llegada de población extranjera. Así, en el curso académico 2000-2001 (datos obtenidos de idescat y Generalitat de Catalunya), las escuelas acogían un 2,5% de población extranjera mientras que en el curso 2010-2011, su presencia se había incrementado hasta el 13,7%, siendo su procedencia mayoritariamente del Norte de África y del Sur de América. Si atendemos a las cifras de la etapa de segundo ciclo de educación infantil (que en España comprende de los tres a los cinco años y tiene un índice de escolarización del 100% según idescat), se constata que estas son muy similares (2,2% y 9,4% respectivamente).

Según el Decreto 181/2008, de 9 de septiembre que establece la organización de las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil, existe un reconocimiento del papel de la familia en la educación infantil y en el artículo 3.2 se subraya que «se deben establecer los mecanismos de participación y colaboración necesarios que permitan informar a las familias y compartir criterios de intervención educativa, para favorecer la participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas». La pregunta que surge es qué sucede cuando las familias, reflejo de la complejidad existente, son diversas, no sólo por motivos socioeconómicos sino también por motivos de procedencia, lo cual comporta una experiencia educativa previa diferente en el país de origen.

En España la investigación sobre las relaciones entre familias y escuela es extensa² destacando la importancia de la cooperación entre ambas

² Bertran, 2005; Besalú y Vila, 2007; Colectivo IOÉ, 2000; Collet y Tort, 2008, entre otros.

instituciones a la vez que lamenta una falta de cultura colaborativa. Aún así, el tema ha sido principalmente abordado desde la etapa primaria, siendo mucho menor el número de estudios que se focalicen en las relaciones entre familia y escuela en la educación infantil cuando los organismos supranacionales (por ejemplo UNESCO en el Marco de Acción de Dakar, 2000, la definición de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2000, o la OCDE a través de *Starting Strong* de 2001, 2006) y nacionales (por ejemplo el Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008 y el índice Estrategia de Educación de la Cooperación Española 2008) advierten de la relevancia de esta etapa educativa, especialmente en los colectivos socioeconómicamente más vulnerables y miembros de minorías.

El objetivo de este artículo es, pues, analizar los retos comunicativos entre familias inmigrantes y centros de educación infantil a través de las percepciones que tienen el profesorado y las familias con el objetivo de detectar las necesidades derivadas de dicha situación.

2. Marco Teórico

La literatura internacional y nacional reconoce el papel socializador fundamental de la familia en los primeros años de vida (Bertran, 2005). Aún así, el proceso de expansión de la educación en la etapa infantil en España, como exponen Besalú y Vila (2007) o Collet y Tort (2008), ha tendido a incorporar una dinámica «escolarizadora» (en términos de Bennett, 2006) semejante al de la etapa obligatoria en vez de una dinámica de cuidado y atención infantil, concibiéndola como un espacio dirigido por el docente, organizado con sillas y mesas individuales, con un objetivo de instrucción dirigida y de superación de contenidos cognitivos y lineales, muy especialmente centrados en el aprendizaje de la lectoescritura. Se trata de un «dominio propio del profesorado» (Bertran, 2005). Esto conlleva una apropiación, por parte del profesorado, del conocimiento de lo que necesita un niño y de su espacio educativo, derivando en dinámicas de distanciamiento hacia las familias. En esta situación es excepcional la invitación y participación de las familias, así como cualquier intento de acercamiento por parte de agentes externos, especialmente familiares, lo cual es percibido como intrusivo (Garreta, 2008). Esta tendencia también ha sido informada en otros países como constatan los trabajos de Bennett (2006), Brougère *et al.* (2008), Moss (2008), Tobin (2009) o los informes *Starting Strong* de la OCDE (2001, 2006).

La falta de cultura colaborativa entre escuela y familia se ha hecho más evidente con la llegada de población de origen inmigrado, repercutiendo tanto en estas como también en las familias autóctonas (Bertran, 2010; Ortiz, 2008). Ahora bien, las familias de origen inmigrante deben superar múltiples dificultades en relación a la estructura familiar y sus roles, inestabilidad y/o precariedad en las condiciones laborales y de regularidad ciudadana, cambios intensos en los referentes culturales, convivencia con estereotipos y, por supuesto, la confrontación con nuevos valores educativos y prácticas escolares (Bertran, 2005; Essomba 2006). Por ello, han sido las familias de origen extranjero quienes han sufrido más directamente las consecuencias de tal distanciamiento; un distanciamiento que suele justificarse, sin embargo, en supuestas barreras culturales y lingüísticas que alimentan, a su vez, visiones estereotipadas que a menudo se convierten en prejuicios (Bertran 2010; Ortiz, 2008). Derivado de ello, las investigaciones sobre relaciones entre familias inmigrantes y escuela han detectado los siguientes retos: poca cultura de colaboración entre escuela y familia³, falta de oportunidades para compartir expectativas educativas⁴, devaluación o desconocimiento de las aportaciones educativas de las familias que proceden de grupos minoritarios⁵, barreras lingüísticas⁶, percepción de barreras por diferencias culturales⁷, bajo nivel educativo de las familias⁸. Aunque Garreta (2008) sintetiza las principales dificultades en cuatro ejes (barreras lingüísticas, culturales, institucionales y socio-económicas), puntualiza que uno de los aspectos clave son las dificultades derivadas de problemas de comunicación, destacando que, más allá del desconocimiento del idioma y/o un nivel de instrucción diferente, existe un desconocimiento del sistema educativo y una falta de comprensión de lo que se espera de ellas.

La pedagogía ha propuesto diferentes enfoques para dar respuesta a los retos presentados anteriormente, pero siempre convergen en la creación de espacios de intercambio. Dahlberg y Moss (2004), entre otros, proponen una *pedagogía de la escucha* en entornos educativos multiculturales para superar la barrera comunicativa y acercarse a las familias

³ Defensor del Pueblo, 2003; Garreta i Llevot, 2003; Jordán, 1994; Salas *et al.* 2012; Tobin, 2009.

⁴ Bertran, 2005; Colectivo IOÉ, 2000; Leiva, 2010; Tobin, 1989, 2005.

⁵ Colectivo IOÉ, 2000; Jordán, 1994.

⁶ Defensor del Pueblo, 2003; Garreta, 2008; Ortiz 2008; Salas et al. 2012.

⁷ Garreta, 2008; Ortiz, 2008.

⁸ Defensor del Pueblo, 2003; Garreta, 2008.

inmigrantes. Consiste en crear espacios de interacción para compartir necesidades y expectativas y dar cabida a lo que Tobin (1989) llama «las voces silenciadas» cultivando, a su vez, una relación estrecha y de confianza mutua, como también han concluido otros autores⁹. Ello resulta beneficioso para los alumnos al asegurar una mayor coherencia entre los valores y las expectativas educativas de una y otra institución (Ogbu, 1995 entre otros), pero también puede favorecer los procesos de integración y relación de estas familias con la sociedad en la que se incorporan (Bertran, 2010). En España, el Colectivo IOÉ (2000), Jordán (2001) o Leiva (2010), entre otros, insisten en que es necesario avanzar hacia una pedagogía intercultural, lo cual requiere de un posicionamiento crítico, empático y más sensible que permita tomar conciencia de las jerarquías establecidas a partir de las diferencias sentidas, partiendo de un eje de desigualdad.

De este modo, las aportaciones de los investigadores señalan que la relación con las familias, bien sean autóctonas como de origen inmigrado, debe fundamentarse en un vínculo de escucha atenta y empática, así como en un clima de comunicación y confianza para poder compartir valores y expectativas y favorecer, así, los mecanismos de participación. Ahora bien, en el caso específico de las familias inmigradas, conviene ser más flexible. Besalú y Vila (2007) o Leiva (2010) proponen que la relación debe establecerse con especial sensibilidad o a partir de lo que Garreta (2009) denomina una *comunicación afectiva*, empleando todos los canales posibles de comunicación, lenguas y formatos, compartiendo siempre con la familia los criterios sobre el valor educativo. Como señala Tobin (2005), no existe un estándar de calidad universal, sino que éste no es más que un constructo social elaborado dentro de cada contexto cultural, con unos valores y unas percepciones específicas para ese tiempo y espacio, por lo que siempre debe ser compartido. En el análisis de los datos partimos de esta idea de construcción social para comprender qué ideas favorecen y cuáles limitan las relaciones entre las familias y la escuela.

3. Metodología

El presente artículo deriva de los resultados de la investigación *Els Infants d'Origen Immigrat i l'Educació Infantil a Catalunya. La percep-*

⁹ Besalú y Vila, 2007; Leiva, 2010; Tobin, 1989; 2009

*ció dels mestres a partir de l'anàlisi del discurs. Metodologia video-cued multivocal ethnography*¹⁰, desarrollada como tesis doctoral a partir del trabajo iniciado con el grupo de investigación GRADASEL¹¹ de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Desde éste, se había iniciado un estudio como extensión del laboratorio de Investigación EXPÉRICE de la Universidad de París 13 siguiendo la línea de trabajo del antropólogo estadounidense Joseph Tobin, quien se centraba en el análisis de la incorporación de alumnado de origen inmigrado en la etapa infantil desde una perspectiva transcultural.

Se ha utilizado la metodología *Video-cued Multivocal Ethnography* (introducida por Tobin 1989, 2009) que se fundamenta en la escucha de la voz de los agentes implicados en la acción educativa, en este caso de los maestros y maestras de educación infantil. Este método, de fundamentación etnográfica, se basa en el análisis del discurso de grupos de discusión (*focus groups*) a partir de los comentarios y las observaciones formuladas por los participantes al visualizar vídeos etnográficos elaborados para la investigación. Los vídeos son producciones audiovisuales cortas que siguen directrices muy específicas de grabación y edición mostrando un día normal en la escuela, focalizado en tres tipos de contenidos: rutinas, situaciones clave y situaciones provocativas. De acuerdo con los principios metodológicos, el vídeo etnográfico se convierte en una herramienta proyectiva que pretende estimular la reflexión sobre la práctica educativa y provocar que emerja un discurso espontáneo entre los agentes educativos, poniendo de relieve sus valores personales y expectativas sobre la educación. A su vez, el vídeo etnográfico procura crear una oportunidad para compartir expectativas y creencias sobre la educación así como estimular la creatividad pedagógica hacia la atención educativa (Tobin, 1989, 2009).

Siguiendo los principios metodológicos, y con el objetivo de provocar un discurso polifónico, los grupos de discusión visionan tres vídeos etnográficos: el primero muestra el contexto educativo en el que se desarrolla la investigación, en este caso el catalán, mientras que los dos restantes muestran el curso de la etapa infantil de dos países distintos (en esta investigación se han utilizado los vídeos de los contextos edu-

¹⁰ Traducción propia al español: «Los niños y niñas de origen inmigrado y la educación infantil en Cataluña. La percepción de los maestros a partir del análisis del discurso. Metodología vídeo-cued multivocal ethnography».

¹¹ GRADASEL es el acrónimo del *Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat: Aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics*. Universitat Autònoma de Barcelona.

cativos de los EE.UU. y de Alemania, ambos cedidos por el proyecto *Children Crossing Borders*, liderado por J. Tobin como estudio comparativo con un equipo de investigadores europeos). Según Tobin (2009), el hecho de utilizar vídeos extranjeros como estímulo para generar una discusión multivocal permite acceder a una perspectiva transcultural y ayuda a descentrarse de uno mismo, cuestionando y reflexionando sobre las propias prácticas desde la alteridad en un discurso construido de forma grupal, dejando entrever los valores culturales que influyen en la práctica educativa, al tiempo que permite generar suficientes elementos de reflexión como para revisar estereotipos, detectar necesidades y redefinir valores e identidades.

Con la intención de reflejar diferentes percepciones docentes en relación a la incorporación de alumnado de origen inmigrado, en esta investigación se ha recurrido a una muestra de cuatro grupos de discusión, todos procedentes de escuelas situadas a las afueras de la ciudad de Barcelona pero característicamente diferentes en función de dos criterios dicotómicos combinados entre sí. De este modo, han participado dos escuelas con alta concentración de alumnado de origen inmigrado (C y D) y dos con poca presencia (A y D), diferenciándose a su vez entre sí según siguieran un estilo pedagógico más tradicional (A y D) o bien de carácter innovador (B y C).

Los discursos de los maestros participantes en los grupos de discusión se han complementado con los del personal educativo de la escuela donde se filmó el vídeo etnográfico autóctono (Escuela E) así como con el de los familiares del grupo filmado, aportando, así, elementos de contestación al discurso multivocal. Asimismo, se han considerado las anotaciones del diario de campo fruto de la observación participante en encuentros de bienvenida con familias extranjeras en la Escuela E.

Aceptada la participación de los implicados y, de acuerdo con los condicionantes éticos, antes de llevar a cabo la investigación se definió un código ético para obtener el consentimiento de los participantes así como asegurar el uso controlado de las filmaciones y la protección de la identidad de los participantes. Todos los nombres han sido anonimizados.

4. La excesiva intromisión de algunas familias autóctonas: límites entre el objetivo educativo de las familias y el de las escuelas

La comunicación con las familias destaca como un tema crucial en todas las escuelas de la investigación. Sin embargo los retos existentes en

relación a la comunicación difieren en función del tipo de escuela y de familias. Vamos a detener la atención en primer lugar sobre los discursos referidos a familias autóctonas para entender el contexto de relación. En una de las escuelas, las maestras manifiestan su elevada sensación de tensión respecto al intento de aproximación de las familias, a las que perciben de forma inquisitiva, o intrusiva en términos de Garreta (2008). Vamos a analizar en qué términos se percibe esta intrusión:

M1A: ¿Sabes qué es esto? Nuestra seguridad de decirle... [refiriéndose a un padre]: «Mire señor, yo en vez de hacer esto [se refiere a lo que sugiere el padre] que el próximo año lo aprenderá en dos semanas, en vez de dedicarle todo el curso a hacer esto, yo estoy trabajando con su hijo esto, esto y esto». No tenemos esta seguridad y nos 'meamos encima' cuando alguien nos hace alguna pregunta y, a partir de aquí, apaga y vámonos. [...] ¡Nos falta autoestima! (Escuela A)

En esta cita la maestra expresa su molestia ante la expresión de discordancia que se produce cuando las familias exponen una idea de "buena educación" que difiere de la que ellas realizan. En esta escuela, la discordancia se produce porque las familias tienen asimilado como indicador de buena praxis educativa que sus hijos sepan leer y escribir antes de terminar la etapa infantil, objetivo que vinculan a un modelo didáctico más disciplinario. Por ello, las familias esperan que las relaciones de aula se basen en una estructura vertical donde la maestra sea capaz de controlar el clima de trabajo, que los niños trabajen en silencio y de manera organizada y que la dinámica de aula esté centrada en contenidos de aprendizaje vinculados a la adquisición de la lectoescritura, coincidiendo, así, con los trabajos de Brougère *et al.* (2008) en el contexto educativo francés.

Sin embargo, las maestras de educación infantil de esta escuela consideran que este objetivo no se corresponde con el de la etapa educativa, tal y como expone la maestra M2A:

M2A: Las familias tienen una imagen de la escuela que no es lo que realmente es, ¿no? Y nosotros, en vez de creernos cuál es nuestra función como educación infantil, nos vamos como contaminando de la escuela de hace veinticinco años que, en vez de aprender a leer en primero de primaria, lo hemos traspasado a P3¹² y nos vamos estresando, ... y nos lo tenemos que creer [...].

¹² P3 es el primer curso del segundo ciclo de educación infantil que acoge niños y

Las maestras viven estos comentarios y expectativas familiares como intromisiones a su profesionalidad aunque se pone de manifiesto la permeabilidad de la acción docente a las exigencias o presiones externas. Dicha situación limita la posibilidad de realizar un trabajo más constructivo centrado en el crecimiento del niño desde un enfoque holístico, para priorizar unas dinámicas de trabajo de lectoescritura demasiado exigentes para aquellos niños que aún no están preparados, convirtiendo el aprendizaje en una tarea mucho más difícil o compleja. Por consiguiente, esta situación reafirma la tendencia a mantener las distancias con las familias, percibidas como foco de presión. Las maestras, sin embargo, también realizan reproches hacia el rol de las familias tal y como puede observarse en la respuesta de otra maestra a la cita anterior:

M1A: Hay muchos niños a los que les enseñan a leer en casa pero, en cambio, no les enseñan a limpiarse el culo, no les enseñan a vestirse solos, a comer... (Escuela A)

Esta cita, recogida de manera similar en la escuela D, muestra como las maestras reprochan a las familias su falta de atención educativa en relación a los hábitos de autonomía básicos y de cuidado, mientras ellas, por su parte, sienten que las familias les presionan para que enseñen contenidos cognitivos como leer y escribir para los cuales los niños y niñas en las primeras etapas de la escolarización no están preparados. Es decir, se produce una confusión entre los agentes sobre el modelo educativo de cada institución (Moss, 2008) y, en consecuencia, sobre las expectativas de cada uno. Como señala Garreta (2008, siguiendo los estudios de Holh, 1996), la distancia entre lo que los padres quieren de la escuela y lo que hace la escuela, y entre lo que los maestros quieren los padres y lo que hacen, alimenta los prejuicios. Las evidencias muestran como las maestras reaccionan limitando las oportunidades de contacto con las familias con el fin de evitar su enfrentamiento; es decir, apuestan por una actitud de evasión del conflicto. De hecho algunas maestras verbalizan explícitamente que su objetivo es marcharse cuanto antes de la escuela al acabar su jornada laboral para evitar este contacto, justificando que ello alargaría su jornada, situación por la que no están dispuestas a ceder su tiempo. Así pues, las maestras y las familias en este centro no comparten sus expectativas sobre lo que necesitan aprender los niños en cada

entorno y por medio de qué agente; es decir, no comparten la idea de lo que un niño es o, en otras palabras, no comparten el concepto de «niño» (Bertran, 2010). Dicha situación alerta sobre los déficits comunicativos de los profesionales: las maestras, además de priorizar los contenidos de aprendizaje cognitivos desvalorizando las atenciones de cuidado de las familias, tampoco saben comunicar esta intención a las familias.

Sin embargo otras escuelas, como la escuela B, han podido crear espacios para potenciar oportunidades de contacto e interacción con las familias, a la par que elaboran un discurso sobre su necesidad y los beneficios que se derivan de la proximidad y el contacto con ellas:

M7B: Es necesario para los papás... y para las mamás también...

M1B: y para los niños.

M3B: Sí, y los niños también.

M7B: ... saber dónde lo dejas... y que el niño o la niña vea que su papá habla con su maestra, ¡claro!, eso da mucha confianza al niño. [...] Los padres tienen una paz emocional, ¿no? [...] Porque hacemos una función de familia, ¿no? [...]

M4B: Todo esto forma parte de establecer un vínculo... no se puede hacer de otra manera que con el contacto del día a día. [...] Desde la escuela lo vemos así, ... un niño con la familia detrás. (Escuela B)

En el discurso de esta escuela, las maestras defienden la importancia de la relación familia-escuela y, aunque las oportunidades de contacto sean todavía muy limitadas y pautadas por la escuela, las maestras se muestran más satisfechas de su posicionamiento y aprovechan las reuniones para introducir la línea de escuela y explicarla a las familias.

La contraposición de ambas posturas y el análisis de los discursos nos lleva a establecer ciertos paralelismos. Por un lado parece que las escuelas que siguen una línea de trabajo centrada en la superación de contenidos cognitivos y procesos instrumentales propios de la etapa primaria (A y D), viven con mayor tensión el proceso de enseñanza y aprendizaje. El discurso de las maestras no se focaliza tanto en la comunicación en sí misma, sino en los contenidos de la comunicación; es decir, en qué debe aprenderse y en los desacuerdos entre familias y maestras en relación a objetivos y mecanismos pedagógicos. Esto parece provocar una menor relación y un vínculo comunicativo pobre con las familias, situación que tiende hacia el mantenimiento de las distancias entre escuela y familia. De manera contraria, el discurso de los maestros de las escuelas B y C manifiesta más interés en el desarrollo socioemocional de los alumnos y, aunque como decíamos, las ocasiones de interacción con las familias

sean todavía limitadas, el discurso es mucho más positivo y permeable a la comunicación.

5. *La barrera comunicativa entre las maestras y algunas familias inmigradas*

Como se ha mostrado en el apartado anterior, a relación entre escuela y familia es un binomio que depende de las expectativas educativas de unos y otros así como de las oportunidades de acercamiento y comunicación afectiva entre ambas instituciones.

La primera referencia explícita que hacen las maestras sobre la relación con las familias inmigrantes está relacionada con las limitaciones de comunicación. Esto alerta sobre un prejuicio latente que pone el énfasis en la dificultad antes que en el entendimiento como otros autores señalan (Garreta y Llevot, 2003; Salas *et al.*, 2012; el Defensor del Pueblo, 2003). Ahora bien, aunque esta percepción de dificultad exista, en esta investigación se han encontrado más evidencias que demuestran que las maestras valoran las barreras de comunicación como obstáculos salvable tal y como se muestra en esta cita:

M4B: Yo me he encontrado con un niño árabe y... con él no tenía problema, pero cada vez que tenía que dirigirme a la familia,... Uf!... Yo ya... para decirle que... y en castellano y en lo que quieras... porque algún día tenía que llamar por teléfono porque no había venido o porque... y al día siguiente teníamos una salida o algo, pues,... llamaba y... Uf!... y decía... [hace ver que coge un teléfono y habla]: «No, mira, que soy la profesora de tal y...» [aumentando el volumen en señal de sorpresa]... y se ponía otro! Y yo supongo que no entendían nada y pasaban el teléfono de uno a otro, y yo me quedaba que no sabía si lo habían entendido o no. No sabía si vendría, si no vendría... y yo qué sé, ¿no? y sí que es verdad que... en este caso de aquí de la escuela,... con el niño ningún problema, hablaba un catalán perfecto, pero con la familia...

M1B: Pero yo creo que las familias, poco o mucho, pero,... [...] palabras muy simples,... árabes, o,... cuatro palabras muy sencillas en castellano, en catalán no, pero en castellano, las saben, porque yo, con «X», yo me acuerdo de que era muy [con expresión clara y pausada y gestos de diálogo, ejemplifica una conversación con una familia marroquí]: «El Lunes. Vale. Sí,... Tal,...» muy en plan monólogo, de yo hacia a ella y ella... ¿vale? y preguntaba si no lo entendía. (Escuela B)

Aquí se evidencian dos niveles de limitaciones a superar. Por un lado, se constata el interés hacia la comunicación y la predisposición que existe hacia ella, a través de una intención comunicativa real o una ética

dialógica. Esto apoya los resultados de las investigaciones de otros autores (Garreta, 2009; Bertran, 2005) cuando muestran que allí donde hay una «voluntad comunicativa» (*willingness to communicate*), en términos de MacIntyre (2007), se llega al entendimiento. En esta situación de apertura, las maestras verbalizan los esfuerzos que hacen estas familias para comunicarse y superar las situaciones de interacción con la escuela. Por otro lado, la eficacia pragmática de la comunicación cuando no se habla la misma lengua también se encuentra en entredicho, puesto que la maestra no sabe con quién ha hablado exactamente, y no sabe si su mensaje llegará a quien estaba dirigido, enfatizando, de nuevo, la necesidad de crear espacios de contacto o de acercamiento entre ambas instituciones. Más allá de una necesidad de crear espacios de contacto, esta situación dirige la atención hacia la competencia intercultural de los docentes, haciendo referencia a una *pedagogía culturalmente sensible y comprometida*, término derivado del concepto original de Osborne (2001) *culturally responsive pedagogy*, que enfatiza la competencia emocional de los maestros como fundamento para educar en la sociedad actual (Vingut, 2014): una sociedad multicultural aunque, como dice Jordán (1994), deseablemente intercultural.

6. La voz de las familias inmigradas

En relación con la necesidad de crear espacios de comunicación, la investigación también recoge la voz de algunas familias inmigradas. Así, por ejemplo, también ellas, cuando desconocen las lenguas cooficiales (el catalán y el español) manifiestan cómo este hecho produce malentendidos y dificulta el acceso y conocimiento del funcionamiento de la escuela. En una sesión de bienvenida de la escuela E entre maestros y familias extranjeras (en la que también participaba una mediadora), una madre marroquí explicó su experiencia, recogido en el diario de campo:

Sesión de Acogida y Bienvenida. Escuela E (curso 2008-2009). En el intercambio de experiencias con familias magrebíes, una madre explica que no sabe leer y cómo su hijo se había aprovechado de su analfabetismo. El año anterior su hijo le había enseñado una nota de la maestra donde esta explicaba un conflicto en el que su hijo había estado involucrado. El hijo, aprovechando el desconocimiento de la madre, le había explicado que era una felicitación por su buen rendimiento. Ella, satisfecha, lo firmó y felicitó a su hijo pero, sin embargo, comenta que vivió una situación embarazosa cuando la maestra le pidió una entrevista y le retrajo que no hubieran reprendido al niño en casa.

Si bien situaciones de malentendidos son descritas en otras investigaciones (Bennet, 1998; Bertran, 2005) nuestro interés aquí es remarcar el énfasis de la madre ante la percepción de la maestra; es decir, la valoración de la profesora quien, aún sin saber lo que había sucedido, interpreta que la familia no tiene interés en la trayectoria escolar de su hijo, delatando que el problema se encuentra precisamente en la comunicación. Ahora bien, las evidencias constatan que esta limitación comunicativa y los desencuentros consecuentes se producen con familias de orígenes muy dispares, también europeas:

Sesión de Acogida y Bienvenida. Escuela E (curso 2011-2012). Las familias comparten sus impresiones respecto a las diferencias en el grado de exigencia académica y las dinámicas de comunicación y contacto por parte del centro. En cuanto al grado de exigencia académica, a partir de las observaciones de una de las madres alemanas que no está de acuerdo con la línea pedagógica de la escuela anterior a la que asistía su hijo, se abre un debate respecto al grado de exigencia académica de la escuela catalana a través de la visión de la Escuela E. Desde el punto de vista de la madre rusa, esta es demasiado laxa. En cambio, para las madres alemanas, es muy adecuada. [...] En el caso de las familias de Nueva Zelanda, estas valoran que la escuela catalana es más laxa que en su país, pero no por ello se muestran en desacuerdo con el funcionamiento de la escuela, sino que aprecian que en ella se trabajan otros aspectos de crecimiento personal muy importantes. También genera un gran debate el contacto y la comunicación con la familia. La familia de Nueva Zelanda dice sentirse abrumada (*overwhelmed*) por la continua demanda de comunicación entre maestros y familia, ya sea mediante la agenda como con las peticiones de entrevistas personales. No lo valoran de forma negativa pero todavía se están intentando adaptar [después de aproximadamente tres meses escolarizados en Cataluña]. La madre Rusa, que ya hace un año que lleva a su hija a la escuela, explica cómo al principio ella también se sorprendió por este hecho, explicando que se sentía intimidada.

Por un lado resulta interesante la disparidad de opiniones reflejadas por parte de las familias sobre los objetivos educativos de la educación infantil y la línea pedagógica. Aunque las maestras de este centro no sienten las presiones que presentamos en la primera cita, parece ser que, aquí, las familias sí conocen y comparten los objetivos educativos, argumentando sus cualidades en el trabajo con los niños; es decir conocen cuál es la propuesta de la escuela y por qué.

Por otro lado, la demanda participativa que realiza esta escuela es novedosa para algunas familias, como expone la madre rusa quien, en un inicio se sentía intimidada ante tantas demandas por parte de la escuela

y que, gracias a una buena comunicación, finalmente comprendió. Es decir, el centro ha tenido capacidad de generar un clima de confianza y diálogo de manera general basado más en las emociones que en las palabras (como señala Bennett [1998], el lenguaje es un sistema abstracto capaz de generar malentendidos, pero la comunicación no verbal y las expresiones emocionales son menos manipulables y, por tanto, más fiables). De este intercambio, la escuela también se beneficia ya que puede conocer cuáles son las preocupaciones de la familia y puede dar respuesta. Precisamente, gracias a las sesiones de acogida de las familias recién llegadas en la Escuela E, por ejemplo, se pudo tomar conciencia de algunas de las limitaciones de comunicación con las familias magrebíes y, junto con el apoyo de personal mediador, se diseñó una herramienta de comunicación más accesible a base de pictogramas y posteriormente compartida con las familias para confirmar el nivel de comprensión y asegurar su utilidad.

7. La voz de las familias autóctonas

En el análisis de la escena 1 se ha mostrado que existen centros donde las familias autóctonas explicitan desacuerdos sobre la línea pedagógica de la escuela en función de las expectativas de evolución de los propios hijos. En el encuentro de validación del vídeo con las familias de los niños y niñas filmados se recogieron los siguientes comentarios:

P2E3: ¿Qué entendemos por tanto... por adaptación completa de niños recién llegados? ¿Tienen que... que hablar el catalán? ¿Tienen que hablar el español en el aula? ¿Deben adaptarse? [...] Yo no veo que estuviera a disgusto [refiriéndose al alumno de origen inmigrado protagonista del vídeo etnográfico], sino que hacía las actividades como todo el mundo y estaba integrado, ¿no? [...] Yo, incluso, el nuestro... [refiriéndose a su propio hijo] lo he visto demasiado parado, aquí [...] Yo, a J, lo he visto, no sé, es mucho más activo y aquí lo he visto como... no sé, pensé que el que no está adaptado es el mío! (Familia Escuela E)

En esta escena, el padre se pregunta sobre el significado del concepto adaptación, poniendo de relieve que no tiene claros los criterios que circulan socialmente y que hacen referencia al conocimiento y uso de las lenguas cooficiales. A su juicio, el hecho de que el niño de origen inmigrante estuviera más activo en la escena visionada dentro del grupo-clase de lo que lo estaba su propio hijo resitúa el concepto y le hace cuestionarse la experiencia de su propio hijo. De hecho, mientras que en la escena 1 se

valoraban las aptitudes académicas, en este caso se utilizan argumentos de sociabilidad. Otra madre continúa con el mismo argumento:

M4E3: Se ayuda al que viene de fuera... y me parece muy bien, pero aquí dentro también hay aquí quien necesita... como un pequeño refuerzo (Familia Escuela E)

Discursos como los anteriores muestran cómo existen percepciones no explícitas de alerta de las familias ante la presencia de población recién llegada, donde se esconde la dificultad por aceptar su éxito, si existe. Esto conlleva, sin embargo el peligro de una invisibilización de los problemas reales. En los discursos de algunas maestras se muestra preocupación por los discursos de las familias autóctonas quienes cuestionan la atención educativa que recibían sus hijos en detrimento de los hijos de familias inmigrantes.

Ello dependiendo del estilo comunicativo de la escuela, puede traducirse en tensiones y presiones que, de no ser atendidos correctamente, aumentarán la ya existente distancia entre las dos instituciones, especialmente en aquellas escuelas de tipo más escolarizador, tal y como se ha visto anteriormente. En este sentido, Ortiz (2008) alerta precisamente sobre la presión que ejercen los padres cuando se sienten preocupados por este hecho, movidos a menudo por la fuerza de los prejuicios que hay en la sociedad, lamentando que nadie en la escuela suele darles una explicación. Por ello es necesario que las escuelas que incorporan alumnado de origen inmigrado también lleguen a las familias autóctonas y les ofrezcan argumentos respecto al modelo educativo de la escuela, de los objetivos y de la manera de trabajar, entendiendo que la población inmigrada, en un proyecto de educación inclusiva, no es un problema sino un elemento de enriquecimiento hacia una pedagogía intercultural necesaria para la vida de hoy. De ignorar esta necesidad, no se hará más que aumentar la fuga de alumnado autóctono porque no habrá ningún vínculo afectivo que permita la comunicación entre unos y otros.

8. Conclusiones

Las relaciones entre familia y escuela presentan retos que se hacen más específicos cuando acotamos la etapa en el periodo infantil (3-5 años) y cuando el contexto presenta una elevada complejidad sociocultural. A pesar de que la legislación española contempla su necesaria co-

laboración, especialmente en la primera etapa educativa, en el artículo se plantea de qué forma se ven afectadas las relaciones entre estos colectivos en función de las características pedagógicas de las escuelas (de tendencia más academicista) y del origen de las familias (autóctonas o inmigradas).

Los resultados de la investigación, con respecto a la relación entre escuela y familia cuando existen condicionantes específicos de diversidad derivados de cuestiones de bagaje cultural, se resumen en cuatro puntos principales.

En primer lugar, se constata una tendencia por parte del colectivo de maestros de educación infantil a mantener las distancias con las familias, percibidas estas como foco de presión o de supervisión externa. Aun así, dicha tendencia es especialmente evidente en las escuelas de tendencia más academicista, en las que las exigencias cognitivas y el aprendizaje de la lectoescritura son significativas, asociando dicha evolución con un criterio de éxito o de calidad educativa. Los resultados indican que, en las escuelas de mayor exigencia académica, la distancia con las familias es mayor, produciéndose una desvalorización mutua entre las familias, especialmente las autóctonas, y la escuela.

Asimismo, se observa también que entre los maestros existen voces defensoras de la importancia del contacto entre escuela y familia. En las escuelas de tendencia menos academicista, la presión académica es menor y el vínculo con las familias es mucho más cercano e incluso afectivo. Conviene destacar que en estos centros no se constatan comentarios despectivos hacia la función educativa de las familias; más bien, al contrario. En cualquier caso, la investigación también demuestra que dicho contacto es todavía un hecho reciente y limitado a oportunidades de contacto gestionadas por el centro educativo.

En tercer lugar, aunque en el contacto con familias inmigrantes se suelen constatar las barreras lingüísticas de la comunicación, el análisis de los resultados evidencia la necesidad de ofrecer espacios de interacción con estas familias con el objetivo de poder compartir valores y expectativas educativas, puesto que el contacto con una nueva cultura educativa puede generar malentendidos. En relación con este aspecto, la investigación demuestra la necesidad de velar por la comunicación afectiva con las familias si se pretende conseguir su implicación y colaboración en el sistema autóctono. Cuando se comparten dichos espacios, se reducen las barreras comunicativas o bien se perciben como superables.

Por último, en relación con el vínculo comunicativo, los resultados evidencian como las familias autóctonas también se ven afectadas por

la llegada de alumnos de origen inmigrado. El análisis demuestra cómo estas desconocen el trabajo que se hace desde la escuela con los niños y niñas recién llegados en la etapa infantil, manifestando sus preocupaciones con respecto a la atención y la calidad educativa de sus propios hijos. Esto prueba la necesidad de asegurar una comunicación afectiva también con las familias de origen autóctono ante la llegada de alumnado de origen inmigrado.

La investigación concluye que no se puede focalizar el análisis en cuestiones de diversidad cultural sin antes haber dado respuesta al origen de la cuestión: la tendencia naturalizada a mantener las distancias con la institución familiar que se debate entre un discurso de necesidad de aproximación y participación de las familias hacia la escuela junto con ciertas ambigüedades sobre la naturaleza de esta relación y el papel de cada agente en el desarrollo educativo de los niños y niñas. Por otro lado, se abren nuevos interrogantes relacionados con la formación de los docentes en relación a dos grandes variables que han mostrado su vulnerabilidad a las presiones externas: formación pedagógica en la etapa infantil y formación en educación intercultural.

Bibliografía

- Bennett J. (2006): *Schoolifying' early childhood education and care: accompanying preschool into education*. Ponencia presentada en el Institute of Education, Londres. 10 de mayo (paper).
- Bennett M.J. (1998): *Intercultural communication: A current perspective*. En: M.J. Bennett, (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*. Yarmouth, Maine (EEUU): Intercultural Press. pp. 1-34.
- Bertran M. (2005): *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Finestra Oberta, 46. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bertran M. (2010): *Representations of Parenting Practices of Native and Immigrant Families in Institutional Care Service Settings in Barcelona*. En: H. Haukanes, T. Thelen. *Parenting after the century of the child*. Londres: Ashgate, pp. 163-183.
- Besalú X., Vila I. (2007): *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Editorial Catarata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Brougère G., Guénif-Souilamas N., Rayna S. (2008): *École maternelle (Preschool) in France: a cross-cultural perspective*. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 16 (3), pp. 371-384.
- Colectivo IOÉ (2000): VI. *El desafiament intercultural. Espanyols davant la immigració*. En: E. Aja, F. Carbonell, Colectivo IOÉ, J. Funes, I. Vila, I. La

- inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona, Fundación La Caixa, pp. 163-209.
- Collet J., Tort A. (2008): Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 378, pp. 57-60.
- Dahlberg G., Moss P. (2004): Towards a Pedagogy of Listening. In: AG. Dahlberg, P. Moss, *Ethics and politics in early childhood education*. Oxfordshire: Routledge, pp. 97-120.
- Defensor del Pueblo (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico – Volumen II*. Madrid: Defensor del Pueblo, pp.72-129.
- Garreta J., Llevot N. (2003): *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. 3r Premio Nacional de Investigación Educativa 2002. Madrid: Secretaría General Técnica. MEC.
- Garreta J. (2008): *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres i padres del alumnado*. Madrid: Editorial CEAPA.
- Garreta J. (2009): Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, n. 20 (2), pp. 275-291.
- Generalitat de Catalunya (2008): *Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (2003, 2009, 2012): *La immigració en xifres*. Barcelona: Departament de Benestar i Família.
- Generalitat de Catalunya (2010): *Dades de l'Inici del Curs 2010-2011*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- IDESCAT. Alumnos extranjeros. 2011-2012.
- Jordán J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán J.A. (coord), Castella E., Pinto C. (2001): *L'educació Intercultural, una resposta a temps*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, pp. 25-56.
- Leiva J.J. (2010): Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Educación y Formación del Profesorado*, n. 14 (3), pp. 251-274.
- MacIntyre P.D. (2007): *Willingness to communicate in a second language: Individual decision making in a social context*. Ponencia presentada en la Càtedra Lingüamón – UOC de Multilingüisme. Barcelona. (paper) Disponible en: <http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/resources/documents/Barcelona_paper_for_UOC_Conference.pdf> [Consultado: 14/01/14].
- Moss P. (2008): What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? En: *Research in Comparative and International Education*, n. 3 (3), pp. 224-234.
- OECD (2001): *Starting Strong: Early childhood education and care*. París: OECD.
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early childhood education and care*. París: OECD.

- Ogbu J. U. (1995): Understanding cultural diversity and learning. En: J. Banks, *Handbook of research on multicultural education*. Nueva York: McMillan, pp. 582-593.
- Ortiz M. (2008): Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, n. 87, pp. 253-268.
- Osborne B. (2001): *Teaching, Diversity & Democracy*. Australia: Common Ground.
- Plan Director de la Cooperación Española. (2005): *Cooperación Española 2005-2008*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.
- Salas A., Urbano C.A., Prada E., Palomar V., Suárez N., Zapico R., Guatieri J., Díez E. (coord.) (2012): La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 58 (1), pp. 1-15.
- Tobin J., Wu D., Davidson D. (1989): *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the U.S.* New Haven, CT: Yale University Press.
- Tobin J. (2005): Quality in Early Childhood Education: an anthropologist's perspective. *Early Education & Development*, n. 16 (4), pp. 421-434.
- Tobin J., Hsueh Y., Karasawa M. (2009): *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan and the United States*. Londres: The University of Chicago Press.
- UNESCO (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia. 5 a 9 de marzo de 1990.
- UNESCO (2000): *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. París: UNESCO
- Vingut M.A. (2014): *Els infants d'origen immigrat i l'educació infantil a Catalunya. La percepció dels mestres a partir de l'anàlisi del discurs. Metodologia Video-Cued Multivocal Ethnography*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.