

INFANCIA DE LA INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN: LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS

Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Diana Priegue Caamaño
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este artículo estudiamos la importancia que las familias inmigrantes conceden a la educación de sus hijos. Después de analizar los principales problemas que afectan a la escolarización de la infancia de la inmigración, presentamos los resultados de una investigación en la que se contó con una muestra de 111 familias inmigrantes cuyos hijos cursan la enseñanza obligatoria. Nuestro objetivo fue averiguar si la procedencia étnico-cultural de la familia incide o no en la relevancia otorgada a determinados aspectos de la educación. Con tal propósito realizamos un estudio comparativo entre las familias marroquíes (n=22) y las latinoamericanas (n=73). Los resultados permiten afirmar que la procedencia étnico-cultural no constituye una variable de gran peso en la relevancia que los progenitores conceden a la educación. Se enfatiza, finalmente, la necesidad de explorar otros factores que puedan afectar a la relevancia que los padres inmigrantes otorgan a la educación de sus hijos.

Palabras clave: Infancia de la inmigración; Familia; Educación; Integración.

IMMIGRANT CHILDREN AND EDUCATION: A FAMILY PERSPECTIVE

ABSTRACT

This paper is aimed at studying the importance that immigrant families place on the education of their children. After analysing the main problems that affect the education of immigrant children, we present the results of a research carried out on a sample of 111 immigrant families whose children are enrolled in compulsory education schools. Our purpose was to determine whether the family's ethnic and cultural background have an influence on the importance given to certain aspects of education. To this end, we conducted a comparative study on families from Morocco (n = 22) and Latin America (n = 73). The results confirm that the ethnic and cultural

background do not play a very important role in the importance that parents place on education. It is stressed that there is a need to look for other factors which may have an influence on the importance that immigrant parents place on their children's education.

Key words: *Immigrant children; Family; Education; Integration.*

I. INTRODUCCIÓN

A diferencia de lo que sucedía en las primeras etapas migratorias, la inmigración que recibe España no se limita únicamente a trabajadores adultos, sino que, como muestra el paso del tiempo, estos tienden a reagrupar a su familia, o bien tienen la posibilidad de crear nuevos hogares en nuestro país, ya sea con parejas de su propia nacionalidad, de aquí, o de otras procedencias.

Este cambio en la naturaleza de los flujos migratorios ha tenido claras repercusiones en el sistema educativo español. En los últimos años se ha ido nutriendo progresivamente de los niños procedentes de familias inmigrantes, lo cual ha permitido compensar los vacíos que la población autóctona ha dejado en las aulas de nuestros centros. Las cifras avanzadas del Ministerio de Educación (www.educacion.es) para el curso 2009-10 indican que el alumnado extranjero supone ya el 9,7% del total en enseñanzas de régimen general no universitarias, aunque en algunas Comunidades Autónomas este porcentaje supera el 15%, caso de La Rioja, mientras que en otras, como Galicia (3,7%), Extremadura (3,3%), la realidad dista mucho de la media.

La integración escolar del alumnado inmigrante se ha convertido en uno de los mayores desafíos que debe afrontar nuestro sistema educativo (Santos y Lorenzo, 2009). A pesar del interés y la preocupación que ha provocado esta cuestión, las estrategias puestas en marcha a fin de facilitar la incorporación del alumnado extranjero a las escuelas siguen sin alcanzar los resultados deseados, por más que se insista en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de los hijos de emigrantes y de sus familias.

Con escasas excepciones, la mayor parte de las Comunidades Autónomas de nuestro país han establecido distintas líneas de actuación buscando la mejor gestión del fenómeno. Prueba de ello son los distintos planes aprobados en un período relativamente corto de tiempo a fin de abordar este asunto de manera integral y en el que la educación ha recibido la consideración de aspecto clave. Naturalmente, también en el contexto gallego la inmigración ha adquirido una cierta significación, aunque con una intensidad y ritmo menores que en otras regiones y con ciertas características específicas.

Este artículo es fruto de un trabajo de mayor envergadura realizado en el marco de un proyecto de investigación (SEJ2004-05967) del Grupo Esculca de la Universidad de Santiago de Compostela, del que los autores forman parte. Dada la amplitud de los aspectos contemplados en la investigación llevada a cabo, en este trabajo nos centraremos únicamente en el análisis de una de las variables analizadas. Concretamente, estudiaremos la importancia que las familias inmigrantes conceden a la educación de sus hijos y trataremos de averiguar si la procedencia étnico-cultural de la familia es una variable que incide en los resultados obtenidos.

2. ALUMNADO INMIGRANTE Y EDUCACIÓN: ENTRE LA REALIDAD Y LA PERCEPCIÓN SOCIAL

En los últimos se han publicado numerosos textos que enfatizan el valor de la colaboración de la familia inmigrante con el centro educativo, así como la relación entre ésta y el progreso escolar de los hijos. Es ésta una cuestión en la que los expertos han coincidido plenamente y que ha llenado no pocas páginas, primero para hacer hincapié en la participación de los padres y madres en las escuelas y, de un tiempo a esta parte, para insistir en la necesidad de una mayor implicación de los progenitores inmigrantes en la educación de sus hijos.

Aunque los estudios realizados han demostrado lo contrario, la percepción social sobre la participación de las familias inmigrantes en la educación apunta al poco interés hacia la institución escolar y la trayectoria educativa de sus vástagos. Se pasa por alto la incidencia de otras variables que, normalmente, afectan a estas personas y que, desde nuestro punto de vista, son mucho más determinantes que las habitualmente mencionadas para justificar la escasa participación de estas familias en la educación de sus hijos.

En lo que sí hemos de insistir es en que el análisis del grado de implicación no puede desvincularse de variables de índole cultural que, en mayor o menor medida, influyen en el contacto con la escuela (Priegue Caamaño, 2008). Otros factores, como los económicos, son la causa de que las necesidades vitales más urgentes estén por delante de la participación en la escuela de los hijos. Y, por otra parte, tampoco se olvide la renuencia participativa de las familias españolas en la vida de los centros, tal y como se ha puesto de manifiesto en la numerosa literatura publicada en los últimos años sobre la cuestión.

Respecto de la trayectoria escolar de la infancia de la inmigración, coincidimos con Garreta (2003) en que, además de las diferencias económicas, sociales y culturales preexistentes, las expectativas y la actitud que tomen las familias respecto de la escuela condicionarán el éxito o el fracaso académico de las segundas generaciones. Se ha constatado que ambos factores influyen poderosamente en la actitud de los alumnos ante el hecho educativo y, sobre todo, en el esfuerzo que realizan para progresar en su rendimiento escolar. Esto explica, al menos en parte, los resultados de los estudios según los cuales el rendimiento escolar depende de las expectativas que el alumno tiene del nivel de estudios al que quiere llegar y aquellas, a su vez, están condicionadas por las expectativas que sobre ello tienen los padres del alumno (INCE, 2004).

No obstante, la fuerza de las expectativas no influye únicamente en el comportamiento escolar de los hijos sino que incluso condiciona otras dimensiones fundamentales como su implicación en la escuela. Lo cierto es que hay estudios (véase Garreta y Llevot, 2003) que hacen equivalentes las expectativas más bajas de los progenitores con una menor participación. Sin embargo, cuando hablamos de las familias inmigrantes, su escasa implicación en la escuela se asocia a cierto desinterés respecto de la trayectoria escolar de los hijos, lo cual, a su vez, podría suponer un freno a su éxito escolar.

Los estudios PISA realizados en el año 2000 y en el 2003 ya habían puesto de manifiesto la relación existente entre el rendimiento escolar del alumnado y el estatus socioeconómico y cultural de las familias. Consecuentemente, el Informe PISA 2006 ha

considerado explícitamente estas variables en el análisis de los datos y entre sus conclusiones se resalta que el entorno cultural de los alumnos es el factor más influyente en los resultados (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

En idéntico sentido se sitúan los trabajos de Cebolla (2009). Este investigador, tras estudiar el caso francés, concluye que la clase social de los estudiantes supone un importante determinante de su éxito escolar, y no encuentra vinculación significativa con otros factores que a priori podrían explicar los elevados índices de abandono escolar, caso del estatus migratorio. Los resultados PISA 2006 para Francia coinciden con tal posicionamiento al concluir que en este país no existe desventaja educativa de los inmigrantes respecto de los nacionales. El peor rendimiento de los hijos de inmigrantes frente a los nativos se debe a la sobrerrepresentación de los primeros entre los sectores más desfavorecidos de la estructura social. Aunque las estrategias utilizadas puedan ser un tanto controvertidas, la adopción de medidas políticas de tono universalista y el éxito de aquellas que han atenuado la desventaja de clase en el rendimiento educativo parecen caracterizar el caso del país vecino.

Así pues, si bien estas familias llegan con altas expectativas, parece ser que se mantienen hasta la última etapa de educación obligatoria, y es a partir de ahí cuando se modifican en función de los resultados académicos que los hijos e hijas obtienen. En otras palabras, “las trayectorias de éxito refuerzan las expectativas y apuestas iniciales mientras el fracaso académico conduce a una reformulación de las mismas” (op. cit., p. 69). Esto explicaría el descenso en las cifras del alumnado no nacional en los niveles postobligatorios, como hemos podido comprobar a través de la experiencia de otros países europeos con mayor tradición en la recepción de inmigrantes y tras analizar las cifras oficiales de la situación del alumnado no nacional en nuestro país. De hecho, el abandono de las escuelas una vez cumplidos los dieciséis años, junto con las altas tasas de concentración del alumnado inmigrante, son dos de los principales problemas que debe afrontar nuestro sistema educativo si quiere gestionar eficazmente la presencia de alumnado procedente de la inmigración en las escuelas.

Especialmente interesante nos parece la propuesta de Alegre (2008) para analizar las posibles distancias entre los resultados académicos del alumnado procedente de la inmigración y del autóctono, e incluso las diferencias que puedan existir dentro del propio colectivo de alumnado inmigrante; las actitudes respecto a la institución escolar, o los niveles de participación de las familias en la vida de los centros. El referido autor, alude a dos conjuntos diferentes de variables:

- Variables vinculadas a las circunstancias particulares del alumnado, su entorno social y familiar. Es decir, se incluyen condiciones susceptibles de afectar tanto al alumnado nacional como al no nacional, caso de la situación socio-económica o el nivel educativo de la familia; y otras que afectan de forma exclusiva a este último, como el desconocimiento de la lengua o la incorporación tardía al sistema educativo.
- Variables que describen las características del entorno escolar y social al que se incorpora el alumno inmigrante: medidas de atención a la diversidad, políticas de acogida y escolarización, clima escolar, o estructuras de comprensividad del sistema educativo.

Así, el grado de especificidad de las necesidades educativas del alumnado inmigrante tiene que ver, principalmente, con tres variables básicas: la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento de la lengua vehicular de la escuela y el nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. Estos tres aspectos aparecen recogidos como factores clave en diversos estudios realizados sobre el tema, tanto dentro como fuera de nuestro país. Y no sólo en la literatura más reciente sino en trabajos publicados hace más de veinte años. Por ejemplo, las investigaciones realizadas a principios de los ochenta sobre las dificultades en la adquisición de la lengua de la escuela (ver Cummins, 2002) señalan que los estudiantes inmigrantes, sobre todo en edades tempranas, adquieren con gran facilidad una fluidez considerable en la lengua de acogida, pero es preciso un mínimo de cinco años para aproximarse al nivel académico en competencia lingüística del alumnado autóctono. Lo cual, claro está, supone un serio hándicap para la trayectoria escolar de estos niños y niñas.

Tomando como referencia la propuesta de Alegre (2008) nos gustaría hacer mayor hincapié en el segundo conjunto de variables, es decir, en aquellas relacionadas con las características del entorno escolar y social, pero insistiendo en la importancia de la colaboración entre las distintas instancias sociales y sus profesionales con los centros. Naturalmente, es preciso que el centro cuente con estructuras, así como medidas organizativas y curriculares, susceptibles de atender a las necesidades de este alumnado, sobre todo en la acogida e incorporación al centro, si bien también debemos tener en cuenta la necesidad de acoger e incorporar a sus familias al mismo, cuestión que habitualmente ocupa espacios secundarios. Tampoco debemos olvidar que este es un objetivo que aunque ha de ser liderado por la escuela, debe estar acompañado del esfuerzo y trabajo de otras instancias del contexto social más próximo. Nos referimos a la conveniencia de contar con estructuras de acogida e incorporación al centro que cuenten con el apoyo de entidades (asociaciones, ayuntamientos,...) que hayan demostrado alguna eficacia en el proceso de acercamiento de las familias a los centros (ver Lorenzo Moledo et al., 2010).

Es evidente que las políticas puestas en marcha para gestionar el fenómeno migratorio en nuestro país guardan un estrecho vínculo con buena parte de los problemas detectados. Y de nuevo nos referimos a asuntos que van más allá del terreno educativo. En lo que a esta cuestión se refiere coincidimos con Castles (2006) cuando alude a que las políticas migratorias suelen fracasar en los objetivos que se persiguen, o bien tienen consecuencias imprevistas. Ciertamente, como insiste el sociólogo australiano, sorprende la incapacidad de los estados para administrar de manera eficaz las migraciones y sus efectos sobre la sociedad. El establecimiento de políticas contradictorias y los conflictos entre intereses sociales opuestos podrían ser dos de las claves explicativas de tales fracasos.

Retomando nuestro eje argumental, atendamos también a otro de los problemas que afectan al alumnado extranjero, esto es, la concentración en determinados centros escolares. En los últimos años hemos asistido a un incremento considerable de la literatura sobre este asunto, si bien el interés por el mismo no se ha traducido en la reducción de los niveles de segregación escolar. Las causas de la desigual distribución de los alumnos no nacionales parecen claras, pues un año antes de la actual centuria, Aja et al. (1999) apuntaban que este reparto desigual era resultado de la concentración

natural de la población inmigrante en determinadas zonas residenciales debido a los bajos precios de la vivienda, las ofertas del mercado laboral, o la importancia de las redes y el 'efecto llamada' entre conciudadanos.

Casi diez años después, Valiente (2008) hace referencia a otros cuatro factores para explicar la segregación, también relacionados con los señalados por Aja et al. (1999), a saber: la segregación residencial, las estrategias familiares, la selección de alumnado por parte de los centros y la selección institucional (itinerarios).

En lo que tiene que ver con los problemas derivados de la segregación residencial, nos parece muy interesante el análisis de Arbaci (2008) cuando compara la política de vivienda de los países del norte y sur europeo. Mientras en los primeros se ha convertido en un mecanismo estratégico de soporte en integración social mediante la optimización de los estándares de vida de las capas sociales con menos posibles, en los segundos, la marginación en el acceso a determinadas zonas residenciales se ha convertido en una condición originada por los permanentes procesos de diferenciación.

En definitiva, no se trata de un problema nuevo, ni tampoco una cuestión que afecte únicamente a la población inmigrante. Buena parte de las investigaciones sobre el rendimiento académico y sobre la participación de la familia ponen de relieve como la elección de centro se explica en función del nivel educativo y cultural de los progenitores o de su pertenencia a determinadas categorías socioeconómicas. De hecho, los índices de segregación del alumnado nacido en el extranjero y del alumnado cuyos padres tienen un nivel educativo bajo están estrechamente relacionados (Alegre, Benito y González, 2008). Estas variables, como afirman Mancebón y Pérez (2005), también explican que las familias pudientes escolaricen a sus hijos en escuelas privadas, es decir, en aquellas a las que menos acceso tiene el alumnado de clase baja. Es lo que se conoce como fenómeno "*native/white flight*", aludiendo a la huída de los autóctonos de los espacios, tanto residenciales como escolares, en los que se perciben elevadas proporciones de individuos de determinadas características socio-económicas. Otro fenómeno relacionado y que contribuye a la desigual distribución es la tendencia a la agrupación de los recién llegados con miembros de su mismo grupo de origen (*self-selection*), lo cual implica que las familias de determinados grupos socio-económicos tengan ciertas preferencias para que sus hijos se relacionen con personas de similar procedencia socio-económica.

Reconocemos, por supuesto, la existencia de una clara tendencia a vincular el deterioro de la calidad de la educación con la presencia de alumnado procedente de la inmigración. Así lo demuestran los resultados de un informe sobre la evolución del racismo y la xenofobia en nuestro país (Cea y Valles, 2009). Se refiere el estudio a que los padres y madres españoles perciben un mayor deterioro de la calidad de la educación en los centros donde se escolarizan alumnos inmigrantes. No obstante, conviene matizar que son las familias cuyos hijos están escolarizados en centros privados los que denuncian de modo más firme el descenso de la calidad en las escuelas a las que asisten alumnos inmigrantes.

Es por ello que parece interesante comprobar si aquellas Comunidades Autónomas que escolarizan un número importante de alumnos nacidos fuera de España, caso de Cataluña (9% de los alumnos de 15 años nacidos fuera), han obtenido por lo general peores resultados en PISA, así como contrastar si los territorios que acogen a un menor

número de no nacionales alcanzan una mejor posición. Este es el caso de Andalucía y Asturias donde únicamente el 3% de los alumnos de 15 años matriculados en los centros escolares son de origen extranjero.

En esta dirección se sitúa un trabajo realizado por Carabaña (2008) en el que constata que no existe relación entre los dos factores, esto es, el volumen de la inmigración y el diferencial entre inmigrantes y nativos no están correlacionados a nivel de CCAA en España. Además, según este sociólogo español, dichas correlaciones tampoco se producen entre países, lo cual pondría en entredicho la creencia de que la concentración de inmigrantes incide negativamente en la calidad de la educación.

A pesar de que los resultados de PISA para España son poco alentadores, el Ministerio de Educación y Ciencia (2007) hace una visión positiva del Informe cuando afirma que nuestro sistema educativo es, comparativamente, uno de los más equitativos. Incluso se permite trazar vías de proximidad con los países nórdicos que, como es bien sabido, ocupan los primeros puestos en las evaluaciones internacionales. Y aunque los alumnos españoles pertenecen a familias con los índices sociales, económicos y culturales más bajos que la media, se insiste en que obtienen mejores resultados que nuestros homólogos de la OCDE.

Llegados a este punto, lo que nos interesa es analizar la importancia que las familias inmigrantes otorgan a determinados aspectos de la educación de sus hijos, haciendo especial hincapié en las diferencias que puedan existir según su procedencia étnico-cultural. Concretamente, nos centraremos en dos de los colectivos más representados en Galicia, a saber, el latino y el africano. Tal y como se ha puesto de manifiesto en otros estudios realizados en nuestra Comunidad (ver Santos y Lorenzo, 2009), las familias latinas participan más, de forma general, en la escuela que las de origen magrebí, si bien tales diferencias únicamente son estadísticamente significativas cuando nos referimos a la implicación de las madres. Es por ello que, una vez conocida la influencia de la variable 'procedencia' en los contactos que las familias mantienen con los centros, nos ha parecido oportuno estudiar si también incide en la relevancia otorgada a la educación.

3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LAS FAMILIAS INMIGRANTES: ¿ES LA PROCEDENCIA UNA DE LAS CLAVES?

El estudio que presentamos es parte de los resultados de una investigación realizada en el marco del Grupo Esculca de la USC (Priegue Caamaño, 2008) que contó con la colaboración de 111 familias de procedencia inmigrante con hijos escolarizados en los niveles obligatorios de enseñanza en centros educativos de Galicia. Los dos colectivos más representados fueron el latinoamericano (n=73) y el africano (n=22).

Para cumplir con los objetivos de la investigación optamos por un diseño cuasi-experimental de un sólo grupo experimental con pretest y postest. Sin embargo, dentro del grupo experimental diferenciamos dos grupos de familias: las de procedencia marroquí y las de procedencia latinoamericana.

Los datos que manejamos fueron obtenidos a través de un único instrumento, a saber, la "Escala socio-educativa para familias inmigrantes" (ver Lorenzo Moledo et al., 2010), constituida por un total de 30 ítems de configuración cerrada y diseñada específicamente para realizar la investigación.

Análisis de datos

A continuación referiremos la importancia que conceden las familias inmigrantes a determinados aspectos de la educación de los hijos (v.27.1-v.27.8). En primer lugar atenderemos al conjunto de la muestra para luego realizar el estudio en función de la procedencia étnico-cultural de las familias, utilizando la prueba t de Student para muestras independientes. En el siguiente cuadro se recoge el resumen de las variables estudiadas.

CUADRO 1
RESUMEN VARIABLES DEPENDIENTES DE IMPORTANCIA CONCEDIDA A LA
EDUCACIÓN

27) Señale la importancia que usted le concede a cada uno de los siguientes aspectos de la educación de sus hijos e hijas:	
27.1	Que mis hijos/as tengan los mismos conocimientos que los/as de aquí.
27.2	Que se tenga en cuenta nuestra cultura.
27.3	Que los padres tengamos información sobre el sistema educativo español.
27.4	Que los padres también podamos recibir educación en España.
27.5	Que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela.
27.6	Que los padres podamos participar en la escuela de nuestros hijos e hijas.
27.7	Que los padres conozcamos las ayudas que este país da para la educación.
27.8	Que los padres podamos acudir a las reuniones de la escuela de nuestros hijos e hijas.

Esta pregunta se han elaborado en base a una escala tipo Likert con puntuaciones que van desde el 1 al 4: el 1 se corresponde con “ninguna”, el 2 con “poca”, el 3 “bastante”, y el 4 con “mucho”.

Como observamos en la siguiente tabla, las familias que participan en la investigación otorgan gran importancia a todos aquellos aspectos que les son planteados, si bien los más valorados son conocer las ayudas para educación y, sobre todo, que sus hijos tengan los mismos conocimientos que los españoles. No obstante, y ya lo hemos dicho, las respuestas ponen de manifiesto que las familias inmigrantes son conscientes de la importancia de conocer el funcionamiento de la escuela, de acudir a las reuniones, de participar en el centro y de tener información sobre el sistema educativo español. Asimismo, valoran mucho (61,3%) o bastante (21,6%) la posibilidad de que ellos pue-

dan recibir educación en nuestro país, pero también consideran muy relevante (53,2%) que se tenga en cuenta su cultura. El análisis del estadístico moda confirma los datos que muestra la tabla puesto que en todas las variables estudiadas se sitúa en 4, que corresponde al valor “mucho”.

TABLA 1
 IMPORTANCIA QUE CONCEDEN LAS FAMILIAS INMIGRANTES A DETERMINADOS
 ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS/AS

	<i>Mucha</i>	<i>Bastante</i>	<i>Poca</i>	<i>Ninguna</i>	<i>NS/NC</i>
Que sus hijos tengan los mismos conocimientos que los de aquí	67,6%	25,2%	2,7%	1,8%	2,7%
Que se tenga en cuenta su cultura	53,2%	27%	6,3%	7,2%	6,3%
Que los padres tengan información sobre el sistema educativo español	62,2%	27%	3,6%	1,8%	5,4%
Que los padres puedan recibir educación en España	61,3%	21,6%	6,3%	4,5%	6,3%
Que la familia conozca el funcionamiento de la escuela	57,7%	31,5%	4,5%	2,7%	3,6%
Que los padres puedan participar en la escuela	49,5%	32,4%	9,9%	1,8%	6,3%
Que los padres conozcan las ayudas que da este país para la educación	65,8%	26,1%	3,6%	1,8%	2,7%
Que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela	61,3%	26,1%	6,3%	1,8%	4,5%

Comenzando por la relevancia otorgada a “que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí” (v.27.1), debemos indicar, en primer lugar, que no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.690$) entre los grupos de estudio. Las familias árabes (Media=3.400) y, de forma más clara, las latinas (Media=3.556) creen que es muy importante que sus hijos estén al mismo nivel de conocimientos que el alumnado autóctono.

Respecto a la importancia concedida a “que se tenga en cuenta su cultura” (v.27.2), si bien no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.455$), las familias latinas manifiestan que esta cuestión es bastante importante (Media=3.000), mientras que las árabes le restan valor (Media=2.600). Es decir, para las llegadas desde Latinoamérica, la inclusión de su cultura en la escuela aparenta más importante que para las árabes.

En la variable “que los padres tengan información sobre el sistema educativo español” (v.27.3), no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.654$), aunque, nuevamente, las familias latinas (Media=3.500) muestran una ligera tendencia a otorgar más importancia a este aspecto que las árabes (Media=3.300).

Si bien no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.260$) entre las familias árabes y latinas en “que los padres puedan recibir educación en España” (v.27.4), la respuesta de las árabes (Media=3.600) nos indica que tienden a otorgar mucha importancia a la posibilidad de estudiar en nuestro país, mientras que las latinas le dan bastante importancia (Media=3.056). En todo caso, la diferencia de medias (-.544) confirma que ambos grupos mantienen tendencias distintas en sus respuestas, lo cual podría estar relacionado con sus características diferenciales. Los padres y las madres latinas cuentan, en su mayoría, con estudios secundarios o superiores, mientras que los progenitores árabes, o no tienen estudios de ningún tipo o los tienen únicamente primarios. Es por ello que las latinas pueden concederle una mayor importancia a la homologación de sus títulos, mientras que las árabes valorarían, en mayor medida, la posibilidad de formarse en nuestro país. Asimismo, debemos tener en cuenta que la mayoría de las familias árabes proceden de zonas rurales, donde el acceso a la educación es aún más limitado, sobre todo para las madres que, como ya hemos comentado, son las que responden a ésta y a las demás cuestiones planteadas.

Tanto las familias latinas como las árabes manifiestan que es importante que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela (v.27.5), aunque para las venidas desde Iberoamérica esta cuestión tendría mayor relevancia (Media=3.556) que para las árabes (Media=3.400). No obstante, tal diferencia no es estadísticamente significativa ($p=.547$).

No se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.678$) a la hora de valorar “que los padres puedan participar en la escuela” (v.27.6), aspecto al que los dos grupos otorgan bastante importancia, aunque las familias árabes conceden más relevancia a su implicación en la escuela (Media=3.300) que las latinas (Media=3.111).

En cuanto a la importancia que conceden a “conocer las ayudas para educación” (v.27.7), las familias árabes otorgan “mucho” importancia a disponer de esta información (Media=3.600), mientras que la respuesta de las latinas, aunque apunta en la misma dirección, mantiene una tendencia menos contundente (Media=3.389). La diferencia de medias (-.211) no es estadísticamente significativa ($p=.602$).

El último de los aspectos considerados se refiere a la importancia que otorgan a “que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela” (v.27.8). Tampoco aquí encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.587$) entre los grupos de estudio. Aún así, las familias árabes (Media=3.600) superan a las latinas (Media=3.389) en cuanto a la importancia que conceden a estas juntas.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, donde se concluye que la educación es uno de los aspectos mejor valorados por las familias inmigrantes, tanto por la seguridad que ofrece a los hijos como por los niveles académicos y otros aspectos organizativos (Bueno y Belda, 2005). En idéntica dirección apunta un estudio realizado en la Comunidad Foral de Navarra (ver Andueza et al., 2005). También allí la educación, junto a la sanidad, es de los ámbitos mejor valorados y donde menos discriminación perciben los inmigrantes. No obstante, en relación con conductas discriminatorias, otra investigación realizada en la misma Comunidad Foral pocos años después (ver Laparra, Martínez y García, 2008) situaba en el extremo contrario lo que ocurre en “la calle” y en los ámbitos laboral y de la vivienda.

TABLA 2
ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE EL GRUPO DE LATINAS Y ÁRABES EN PRETEST (V.27.1)

	LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
	Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí	3.556	.983	3.400	.966	.154	.403	.690
Importancia concedida a que se tenga en cuenta su cultura	3.000	1.137	2.600	1.646	.400	.759	.455
Importancia concedida a que los padres tengan información sobre el sistema educativo español	3.500	.985	3.300	1.337	.200	.453	.654
Importancia concedida a que los padres puedan recibir educación en España	3.056	1.305	3.600	.967	-.544	-1.152	.260
Importancia concedida a que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela	3.556	.616	3.400	.699	.156	.611	.547
Importancia concedida a que los padres puedan participar en la escuela	3.111	1.079	3.300	1.252	-.189	-.420	.678
Importancia concedida a que los padres conozcan las ayudas para educación	3.389	1.145	3.600	.699	-.211	-.528	.602
Importancia concedida a que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela	3.389	1.145	3.600	.516	-.211	-.549	.587

La lectura de estos datos sugiere que los procesos de discriminación son menos frecuentes en los contextos mediados por instituciones públicas, donde suele existir un trato más igualitario. Esto explica que las familias inmigrantes se muestren satisfechas con el proceso de incorporación de sus hijos e hijas al sistema educativo español, lo cual se acentúa entre los padres y madres procedentes del Norte de África (Laparra, Martínez y García, 2008). No obstante, los marroquíes constituyen uno de los colectivos nacionales peor valorados por los españoles. Además, ellos mismos se auto-atribuyen un menor nivel de integración (Gozálvez et al., 2006).

En relación a esta cuestión nos parece interesante valorar la posible influencia de la percepción de los profesionales de la educación en las actitudes de las familias. Como han constatado otros estudios, las expectativas de los docentes inciden directamente sobre los resultados educativos de los alumnos (Zamora, 2008). Y esta influencia también

se manifiesta cuando nos referimos al alumnado no nacional, en cuyo caso acostumbra a ser determinante la variable cultural.

Lo que se necesita, desde luego, es más investigación y debate sobre los efectos de las expectativas docentes en la implicación de las familias en la educación de sus hijos.

4. CONCLUSIÓN

Las políticas públicas activadas en el contexto europeo en general y en el de España en particular, han supuesto un cambio en la gestión del fenómeno migratorio. En principio, las medidas se han centrado en el control de los flujos, tratando de hacerlas compatibles con la integración de las personas.

Ciertamente, los privilegios de los migrantes en la sociedad de destino se encuentran estrechamente vinculados a su nacionalidad. Como hemos podido mostrar en este trabajo, el derecho a la educación ha estado supeditado en gran medida al hecho de pertenencia euro-comunitaria, y aunque los cambios derivados de la reforma normativa de 2009 han terminado con tal diferenciación, seguimos siendo testigos de gran distintividad en función de la procedencia. Un ejemplo de la persistente desigualdad son los derechos (disminuidos) de participación política de los migrantes.

Cuestión esencial es, sin duda, el derecho a la implicación en la educación de los hijos. Y al respecto, pese a los avances de los últimos tiempos, la distancia entre legalidad y realidad continúa siendo notoria. A ello hemos añadido el reconocimiento de la educación como vector de integración social para los menores inmigrantes y sus familias. Así pues, lo que la escuela ha de hacer es procurar el ejercicio de los derechos de participación de las familias en su funcionamiento, por ser una de las mejores vías de integración social, pero también por los efectos positivos que ello genera en la trayectoria escolar de los hijos, amén de que los resultados académicos de los estudiantes mejoran a medida que aumenta la implicación de las familias en el centro escolar.

La investigación educativa sigue confirmando, *aquende y allende*, que los resultados escolares de los inmigrantes están claramente por detrás del nivel medio de los nativos. Otro hecho constatado y estrechamente relacionado es la menor implicación de los padres y madres inmigrantes en la escuela, por más que esa circunstancia no se les pueda atribuir en exclusiva. No obstante, debemos resaltar la importancia que las familias inmigrantes otorgan a la educación de sus vástagos, si bien tal percepción, pese a la representación colectiva del tema, no está vinculada a la procedencia étnico-cultural.

Lo que es manifiesto por lo estudiado en esta contribución, es que la procedencia étnico-cultural de las familias no constituye una variable que incida extraordinariamente en la relevancia que los progenitores conceden a los asuntos escolares, pero sí se relaciona con las expectativas que docentes y opinión pública tienen sobre determinados colectivos. Puede, sin embargo, que la confianza de estas familias en la escuela se vaya deteriorando con el paso del tiempo. Un indicio es el abandono de los estudios al cumplir la edad obligatoria de escolarización.

La coyuntura de crisis económica empezará pronto a arrojar nuevos datos sobre el devenir educativo de la población migrante. Estaremos atentos para continuar indagando acerca de las consistencias que permitan trazar vías de progreso en calidad y equidad.

REFERENCIAS

- Aja, E. et al. (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?, *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alegre, M. A., Benito, R. & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (2), 1-27. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712206>.
- Andueza, I. et al. (2005). *El impacto de la inmigración en una sociedad que se transforma*. Pamplona: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud. Gobierno de Navarra.
- Arbaci, S. (2008). Hacia la construcción de un discurso sobre la inmigración en las ciudades del Sur de Europa. La política urbanística y de vivienda como mecanismos estructurales de marginación étnica residencial. *Arquitectura, Ciudad y Entorno*, 8, 11-38.
- Bueno, J. R. & Belda, J. F. (Dirs.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Valencia.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *ARI*, 63, 1-11. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/riecano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari63-2008.
- Castles, S. (2006). Factores que hacen y desahacen las políticas migratorias. En A. Portes & J. DeWind (Coords.), *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas* (pp. 33-66). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cea, M. A. & Valles, M. S. (2009). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Cebolla H. (2009). ¿Debería España parecerse a Francia? La desventaja educativa de sus inmigrantes y el impacto de su concentración en algunas escuelas, *Documentos CIDOB*, 18.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid.
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- Gozálvez, V. et al. (2006). Los indicadores de integración de los inmigrantes en España. Alicante: Universidad de Alicante.
- Instituto Nacional de Cooperación Educativa [INCE] (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Laparra, M., Martínez, A. & García, T. [Coords.] (2009). *Encuesta 2008. Inmigración en Navarra*. Pamplona: Observatorio Permanente de la Inmigración en Navarra. Oficina de Atención a la Inmigración del Gobierno de Navarra.
- Lorenzo Moledo, M. M. et al. (en prensa). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Mancebón, M. J. y Pérez, D. (2005). *Conciertos educativos y selectividad académica y social del alumnado: un estudio aplicado a los centros de secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*. Nueva York: Oxford University Press.
- Priegue Caamaño, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Santos, M. A. & Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada?: La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (2), 1-24. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712207>.
- Zamora, B. M. (2008). Qué escuela, para qué inmigrantes. Zonas de procedencia y tipos de escolarización: el caso de Canarias. *Papers*, 89, 11-39.

Fecha de recepción: 30 de julio de 2010.

Fecha de revisión: 09 de agosto de 2010.

Fecha de aceptación: 06 de octubre de 2010.