

## Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar. Un estudio cualitativo

### Family Perceptions of Socioeconomic and Origin Diversity in their School. A Qualitative Study

Amelia Barquín<sup>1</sup>, Nekane Arratibel, Marta Quintas y Nerea Alzola  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mondragon Unibertsitatea (España)

#### Resumen

*El vínculo entre familias y escuela es clave para la construcción de una educación equitativa, inclusiva e intercultural, e influye particularmente en quienes se encuentran en desventaja social. La relación entre las propias familias es un factor importante y complejo en centros con alta diversidad social. El objetivo de este artículo es examinar las percepciones que tienen los padres y madres sobre la diversidad socioeconómica y de origen del centro educativo donde estudian sus hijos e hijas. La investigación se llevó a cabo en una escuela de Gipuzkoa, donde se realizaron once entrevistas en profundidad semiestructuradas a madres y padres de diverso origen y situación socioeconómica. Las entrevistas se grabaron, transcribieron y analizaron mediante el análisis de contenido, utilizando el programa Atlas.ti. Los resultados mostraron una actitud general de aceptación de la diversidad. Sin embargo, los padres y madres autóctonos expresaron determinados estereotipos y desconfianzas hacia las familias inmigrantes. Asimismo, la desventaja económica de algunas familias, la conciencia desigual que existe sobre esa desventaja y las dificultades en su gestión son factores importantes en la relación entre las familias. También lo son los conflictos y desencuentros entre familias autóctonas e inmigrantes. En vista de los resultados, destaca que la falta de comunicación entre las familias reproduce estereotipos y la construcción de un nosotros/ellos. Se concluye que incrementar la conciencia de la desigualdad*

---

1 **Correspondencia:** Amelia Barquín, [abarquin@mondragon.edu](mailto:abarquin@mondragon.edu), barrio Dorleta s/n, 20540 Gipuzkoa.

*en la comunidad escolar y actuar sobre las dificultades detectadas puede contribuir a una mejor relación y un clima de centro más inclusivo.*

*Palabras clave:* familia; percepción; educación inter-cultural; desigualdad social.

### **Abstract**

*The connection between families and school is key to an equitable, inclusive and intercultural education, in particular with regard to those in a more socially disadvantaged situation. The relationships between families themselves is an important and complex element in centers with high social diversity. The aim of this article is to examine the perceptions that parents have about socioeconomic diversity and the variety of family origins in the institutions where their children study. To this end, research was carried out in a school in Gipuzkoa. Eleven semi-structured in-depth interviews were conducted with parents of different origins and socioeconomic backgrounds. The data were recorded, transcribed and analysed performing content analysis by means of the Atlas.ti software. The results showed a general attitude of acceptance towards diversity. However, autochthonous parents adhered to certain stereotypes and expressed distrust towards immigrant families. Likewise, the economic disadvantage of some families, the unequal levels of awareness of such disadvantage, and the difficulties in its management are important factors in the relationships between families. In addition, there are conflicts and disagreements between autochthonous and immigrant families. In view of the results, it seems clear that the lack of communication between families reproduces stereotypes and the construction of a we/they. It is concluded that increasing awareness of inequality in the school community and acting on the difficulties detected may contribute to achieving better relationships and to building a more inclusive school environment.*

*Keywords:* family; perception; intercultural education; social inequality.

### **Introducción**

La equidad es motivo de preocupación social y educativa, pues determinados grupos de población tienen menos éxito en la escuela y, por consiguiente, en la sociedad (Dimosthenous et al., 2020; OCDE, 2018; Santos et al., 2020). Ello repercute en la vida de las personas y es una amenaza para la construcción de una sociedad más equitativa.

La Fundación FOESSA (2016) señala que en el Estado español se produce un constante aumento de la desigualdad que afecta también a la población de origen extranjero, situada en el estrato más bajo de la pirámide social. Por otra parte, la segregación escolar en relación con el nivel socioeconómico y el origen constituye uno de los obstáculos más importantes para lograr una mayor equidad educativa y social (Murillo & Martínez-Garrido, 2018).

Además de la influencia de la situación socio-económica de las familias, se ha señalado el impacto de la escuela (Pàmies & Bertran, 2015) y del profesorado (Dimosthenous et al., 2020) en la reducción de las desigualdades y la promoción de la equidad e inclusión educativas. La investigación de Stanford CEPA (2018) sobre la evolución académica de 45 millones de niños y niñas durante cinco años, desde los 9 a los 14 años, en EEUU, concluye que la pobreza no determina de modo inflexible las oportunidades

para aprender del alumnado y que las instituciones educativas tienen el potencial para catalizar oportunidades, aunque en muchos lugares ese potencial no se materializa.

El objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social proveniente de actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades (Ainscow & Messiou, 2018). Así, el concepto de inclusión propugna una educación para todos y todas, “sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales. Implica una visión diferente de la educación, basada en la diversidad, no en la homogeneidad” (Pancarte, 2017: 216).

La importancia del paradigma inclusivo está presente en documentos oficiales (UNESCO, 2015, 2017); la institución escolar debe actuar con proactividad a la hora de identificar las barreras con las que las personas se enfrentan en el acceso a las oportunidades educativas. Asimismo, se han de identificar los recursos disponibles y ponerlos en acción para facilitar la superación de estos obstáculos.

La escuela se ha de convertir en un lugar de formación para la convivencia intercultural, la inclusión y la no discriminación y debe fomentar que alumnado, profesorado y familias se ejerciten en la diversidad (Rodríguez & Fernández, 2017). En contextos multiculturales la institución educativa debe facilitar que familia y escuela compartan objetivos, tiempos, espacios y estrategias (Gomariz et al., 2019) y que diseñen cooperativamente las respuestas educativas más acertadas para el alumnado (Carmona et al., 2021). Cada vez son más las voces que promueven la implicación de todos los agentes de la comunidad educativa en centros con alumnado diverso (Ainscow, 2020; Florín & Guimard, 2017; Rodorigo et al., 2019). Una gestión adecuada de la convivencia necesita voluntad política, planificación y una ética fundada en el respeto a las diferencias (Bolívar, 2012; Verdeja, 2016). Cuando no se planifica, las familias de origen extranjero refieren baja participación en el centro (Habib, 2020).

La participación y el diálogo entre diferentes constituyen la base de una educación justa. Diversos estudios señalan que la relación entre escuela y familia promueve el éxito académico de todo el alumnado (Bellei et al., 2020; Cohen & Anders, 2020) y favorece la inclusión (Calvo et al., 2016); asimismo, las relaciones positivas y la cooperación entre personas de diferente origen son factores que facilitan la sensibilidad intercultural (Lahoz i Ubach & Cuccia, 2021).

Además, la participación familiar influye en el clima escolar. El clima escolar está relacionado con los esfuerzos que la escuela hace para fomentar la participación familiar (Berkowitz et al., 2017). Un buen clima es una estrategia útil en la prevención del abandono escolar (Jia et al., 2016) y en la consecución de mejores resultados académicos (Khalfaoui et al., 2021).

Cabe señalar que en la relación entre las familias se encuentran también presentes estereotipos sobre la población inmigrante. Son creencias que atribuyen características a los miembros de un grupo por su pertenencia a ese grupo y dan lugar a una imagen simplificada y compartida socialmente (Colectivo Amani, 1996). Es el caso de la atribución de rasgos comunes y homogéneos a la población inmigrante (Pavez-Soto et al., 2019). Además, se espera a menudo que las familias extranjeras se comporten según características culturales estereotipadas, cercanas a lo folklórico, en contextos como las fiestas escolares (Barquín, 2015).

Tal y como explica la Teoría de la Identidad Social (Morales et al. 1994; Scandroglio et al., 2008), se produce una tendencia individual a la consecución de la autoestima positiva, por lo que se maximizan las diferencias entre endogrupo y exogrupo en las dimensiones que reflejan positivamente al endogrupo, y se genera así una identidad social positiva en comparación con el exogrupo. El “otro” se caracteriza por sus rasgos negativos en contraposición con los rasgos positivos del grupo propio. En ese proceso de categorización en el que se construye al propio grupo y al ajeno, Contreras-Ibáñez y Saldívar (2018) señalan que percibir a la población inmigrante como diferente, distinta de “nosotros”, acrecienta el riesgo de exclusión.

El Observatorio Vasco de la Inmigración, Ikuspegi (2020), señala que, entre los estereotipos más extendidos con respecto a la población inmigrante, se encuentra la creencia de que las personas extranjeras viven de las ayudas sociales y abusan de ellas, que no se esfuerzan por integrarse, que se caracterizan por un mayor machismo... La representación, en concreto, de las mujeres de otras procedencias como víctimas pasivas del patriarcado tiene, además, el efecto de devolver una imagen más emancipada de las mujeres occidentales (Adlbi, 2016).

## Método

### Objetivos

En este artículo nos proponemos responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la percepción de las familias sobre la diversidad de origen?, ¿existen entre las familias autóctonas estereotipos sobre la población inmigrante?, ¿cuál es la percepción de las familias sobre la desventaja económica que sufren algunas de ellas?, ¿existen conflictos y desencuentros entre las familias autóctonas y las inmigrantes?, ¿tienen las mismas percepciones las familias autóctonas y las inmigrantes en relación a los aspectos anteriores? El objetivo general es, por tanto, examinar la percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen presente en el centro educativo donde estudian sus hijas e hijos. Nuestro propósito es ampliar el conocimiento de aquello que puede ser relevante para la mejora de las relaciones entre las familias, factor que influye en el clima escolar y en la relación familia-escuela.

### Participantes

La investigación se realizó en una escuela pública de educación infantil y primaria, con una clase por cada curso, situada en una pequeña población de Gipuzkoa. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias es medio-bajo. El 40% del alumnado tiene beca de material y comedor. El alumnado nacido en el extranjero era el 18,5% y procedía de 13 países. En el centro coexistían 11 lenguas familiares.

Para la recogida de datos, se seleccionó un conjunto de padres y madres que respondían a las características de diversidad del centro (cultural, lingüística y socioeconómica).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 13 madres y padres y un grupo de discusión formado por 4 miembros de la Asociación de Familias. De esas entrevistas, 7 fueron individuales; en 2 se entrevistó conjuntamente al padre y a la madre y en 1 a

dos madres al mismo tiempo, según su preferencia. Se han seguido los criterios éticos establecidos por la comisión de investigación de Mondragon Unibertsitatea. Hemos cambiado los nombres para respetar el anonimato de las personas participantes.

Tabla1

*Características del corpus*

<b>Origen</b>	59% autóctono		41% extranjero
<b>Género</b>	59% mujeres		41% hombres
<b>Entrevista</b>	59% grupales		41% individuales
	35% en pareja	24% grupo AMPA	

### **Instrumento y procedimiento de recogida de datos**

En coherencia con el marco y el objetivo de la investigación, partimos del paradigma socio-crítico (Habermas, 1988, 1994). Su objeto es construir conocimiento a partir de una visión global y dialéctica de la realidad educativa, respondiendo a los intereses de la comunidad a través de procesos participativos, con objeto de contribuir a la emancipación de los sujetos implicados y a la construcción de una sociedad más justa (Díaz & Pinto, 2017). El punto de partida de nuestra investigación fue la preocupación expresada por una parte de la comunidad escolar sobre la relación entre las familias del centro. De manera consensuada con la comunidad escolar se creó un grupo motor formado por profesorado, equipo directivo, alumnado, familias e investigadoras, que decidió las líneas de actuación.

Realizamos un estudio de carácter cualitativo, en el que los datos se recopilaban a través de entrevistas semiestructuradas. El guion constó de los siguientes ejes temáticos: opinión de las familias sobre la escuela y la importancia que le otorgan; uso cotidiano e importancia de las lenguas en casa; contacto entre familia y escuela; amistades de sus hijos e hijas; origen del alumnado; lenguas y culturas de origen y su tratamiento en la escuela; situación socioeconómica de las familias. Analizaremos únicamente los contenidos de los ejes relacionados con los objetivos de este artículo.

Las 11 entrevistas se realizaron en una sala de la escuela, duraron entre 45 y 90 minutos y fueron grabadas en audio. Se realizaron 5 en castellano, 1 en inglés y 5 en euskara, según la preferencia de las personas participantes. Las autoras de este artículo traducimos al castellano los fragmentos de las entrevistas en euskera.

### **Procedimiento de análisis de datos**

Una vez realizadas las transcripciones, los datos se analizaron mediante el procedimiento denominado análisis de contenido, siguiendo las etapas descritas por Ruiz Olabuénaga (1999). El software Atlas.ti (versión 7.5.18) fue la herramienta para el análisis de las transcripciones. Cada una de las cuatro investigadoras realizó el aná-

lisis de una entrevista, lo cual les permitió acordar una primera lista de categorías. Esa clasificación se aplicó a las siguientes entrevistas. A medida que se examinaban nuevas transcripciones, aparecieron otras categorías y fue necesario ir reformulando algunas de ellas. Una vez acordado el conjunto final de categorías, se llevó a cabo la recodificación de todas las entrevistas.

En esta fase de recodificación, para garantizar la fiabilidad, se llevó a cabo un diseño de reproducibilidad que requiere, al menos, dos observadores y un acuerdo de un 85% (Nieto & González, 2002). Cuatro expertas del equipo de investigación participaron como jueces y analizaron dos entrevistas. Las expertas se dividieron en subgrupos de dos y cada subgrupo analizó las dos entrevistas. De las dos entrevistas analizadas por las expertas, la primera corresponde a una madre inmigrante y se codificaron un total de 60 citas entre los dos subgrupos; la segunda corresponde a dos madres (una autóctona y otra inmigrante) que fueron entrevistadas juntas y se codificaron un total de 125 citas. El total fue de 185 citas categorizadas en 27 categorías. La concordancia obtenida fue de  $k=0.909$  según el Kappa de Cohen, es decir, un acuerdo cercano al 91%. Una vez consensuadas las categorías, dos investigadoras realizaron el análisis de las demás entrevistas, reuniéndose semanalmente para comparar y homologar las citas categorizadas (Creswell, 2009).

Tabla2

*Índice Kappa de Cohen*

		Medidas simétricas			
		Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Significación aproximada
<b>Medida de acuerdo</b>	<b>Kappa</b>	,909	,022	54,245	,000
<b>N de casos válidos</b>		185			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Se fragmentaron los once documentos primarios (transcripciones de las entrevistas) en citas que fueron codificadas según las categorías que emergieron del análisis del contenido, hasta construir un corpus consistente en 921 citas organizadas en 29 categorías. Las categorías relacionadas con nuestro objetivo y asociadas a las preguntas de investigación son las siguientes: 1) percepción sobre la diversidad de origen, 2) estereotipos sobre las familias inmigrantes, 3) desventaja económica, 4) desencuentros y conflictos entre familias inmigrantes y autóctonas.

Hernández et al. (2014) subrayan la importancia de verificar los resultados con los participantes, por lo que en sendas reuniones expusimos los resultados obtenidos tanto al claustro como a las familias. Las familias indicaron que sus opiniones quedaban recogidas en dichos resultados

## Resultados

### Percepción sobre la diversidad de origen

Aparece en 25 ocasiones. En 11 se refiere a la autopercepción y es siempre positiva. Las formulaciones positivas casi siempre son de tipo general: conocimiento de otras culturas y gentes, relaciones con otras culturas, la idea de que cada cultura suma y amplía la propia... En algunos casos en relación con aspectos gastronómicos y folclóricos.

- Halima: *Yo creo que son ventajas, desventajas no creo que son. Porque así se relacionan y conocen el mundo en su escuela, no hace falta viajar. Y cada cultura viene con un niño, con una familia, no sé.*
- Silvia: *Yo creo que cada cultura suma, restar no va a restar. Al contrario, a la tuya lo que hace es sumar, te da más conocimientos, sí.*

Sin embargo, en 2 ocasiones la opinión positiva aparece seguida de una explicación posterior, que muestra una percepción ambivalente:

- Amaia: *Positivos, no sé, al fin y al cabo, enriquecer la cultura, ¿no? No solo la nuestra, ¿no? Conocer todo lo demás. [...] ¿Negativo? Desde el punto de vista de la comida, porque claro, los míos no comen pasta y a veces dicen "jolín mamá, ¿y por qué a Saida –Saida es saharauí– ¿por qué a Saida le dan otra cosa cuando hay carne y yo tengo que comer pasta?"*

En 10 casos se hace referencia a la percepción de otras personas hacia la diversidad. En 3 ocasiones la percepción es positiva (quienes se expresan así son inmigrantes e indican que no han sentido rechazo), pero en 7 casos se explicita que esa percepción positiva no está siempre presente (tanto inmigrantes como autóctonos)

- Taimur: *Todos los mayores, cuando pasan siempre hay hola, siempre saludan y nunca he oído alguna cosa muy seria de por qué estás aquí. [...]. No se oye racismo. [...] Todos te paran, te saludan, todos todos.*

En sentido contrario:

- Halima: *Pues siempre se quejan de los extranjeros. [...] yo soy extranjera y no estoy exagerando. Y es verdad que sí, que algunos. La gente que más, que ha viajado mucho, no tiene esa visión, pero la gente que no viaja, que solo está en el pueblo, están en, es como yo creo que es el miedo del otro, del desconocido, de... Y eso es lo que pasa, y ahora con la crisis económica ha incrementado mucho.*

Entre los aspectos negativos de la diversidad que mencionan las personas autóctonas, están los problemas con el menú del comedor, las ayudas sociales que reciben las personas inmigrantes y el descenso del nivel académico de la escuela.

Amaia: *Yo lo que más he oído es que les ayudamos un montón a ellos y no a los del pueblo. Por ejemplo, ellos tienen una ayuda para aprender euskera ¿y por qué, nosotros por qué no tenemos esa ayuda para mejorarlo? Eso, por un lado. Luego en el comedor, ellos respetan la comida de su propia cultura, y no pagan, y nuestros hijos tienen que comer lo que hay, no tienen opción. Si les gusta bien, y si no se quedan sin comer.*

### **Estereotipos sobre las familias inmigrantes**

Se encuentra en 18 ocasiones. En 6 ocurrencias una madre inmigrante señala los estereotipos que las personas autóctonas tienen sobre las inmigrantes: mayor machismo, cobro inadecuado de ayudas económicas... Pero también se alude a la necesidad de acercarse unos a otros, conocerse mejor y superar estereotipos:

Halima: *Pero te dicen así: los inmigrantes vienen para chupar del bote. [...] Pero también, yo creo que hay gente aquí que también reciben ayudas. [...] ¿Entonces qué es el problema: en los inmigrantes, en el programa de ayudas, o en no sé, o porque el otro no conozco me da miedo y tengo que atacarlo? [...]*

Por otro lado, algunas personas autóctonas expresan estereotipos y preocupaciones extendidas que ellas también comparten sobre las inmigrantes (8 ocurrencias): dificultan el desarrollo del euskera (2 veces), están más atrasadas en cuestiones de género (2), las familias no se implican o no se integran en el centro (2), se aprovechan de las ayudas sociales (1).

Maite: *[Las familias autóctonas] intentamos transmitir a los niños que las mujeres y los hombres somos iguales, que si igualdad, a trabajarlo desde pequeños, pero es que ellos tienen otro punto de vista.*

Entre las personas autóctonas también se manifiesta la conciencia de los estereotipos existentes sobre los inmigrantes y la necesidad de superarlos (4 ocurrencias).

Xabier: *[...] tenemos muchos prejuicios y diría que somos clasistas. Se escucha información sobre la RGI y otros asuntos, que si cobran tal, y esos cotilleos se quedan ahí, y al final...*

Este último padre, además, se expresa de manera crítica acerca de otro modo de estereotipar a las familias inmigrantes, la folklorización, y compara la participación que se posibilita desde el centro a dichas familias con un zoológico.

Xabier: *[...] como escuela se ha tratado de que participen, darles una fiesta, pero muchas veces pienso ¿qué es esto, una exposición, una especie de zoológico? No, tenemos que fomentar otra cosa para que ellos se integren y no para exponer lo que hacen, y en ello estamos, pero no es nada fácil.*

## Desventaja económica

Esta categoría tiene 35 ocurrencias y es la que emerge en más ocasiones. En 10 de ellas las familias –todas inmigrantes– explican que no pueden pagar todo aquello que desearían en relación con la educación. Sin embargo, no consideran que la escuela en sí sea un gasto inasumible, sino lo que viene después de la escuela.

Mayuba: [...] *Como no trabajamos wifi no hay. [...] A veces viene el wifi ese libre para cogerlo, pero después se apaga, pero yo no tengo internet en casa. [...] Va a la casa de cultura a buscar en internet. [...] Me gustaría trabajar para tener más dinero y ofrecerle más cosas, pero, pero tengo que conformar con lo que tengo. [...] Me gustaría comprarle más cosas de ropa, de calzado, de mochilas*

Asimismo:

Amir: *It is very important but we don't have money.*

Entrevistadora 2: *What would you like your son to do and it is not possible? [...]*

Alina: *Try English like we said before.*

Las personas autóctonas indican que no tienen dificultades económicas relevantes, aunque en 7 ocasiones se refieren a las que tienen las familias inmigrantes. Existe, pues, la conciencia de la desigualdad económica. Llega a verse como aprendizaje para los propios hijos e hijas:

Rosa: *Y ven que esos niños no tienen todas las cosas que tienen ellos porque es imposible para ellos, no tienen dinero, es lo que queremos transmitir, es que es difícil dar explicación a esa situación para los niños, pero...*

Entrevistadora 1: *¿Habláis de ello en casa?*

Rosa: *Sí, tienen que verlo –joe, ¿y ese por qué? –es que no se puede –¿y por qué no puede? –porque los padres no trabajan [...] pues aquí no todos tenemos trabajo, y si no trabajas no tienes dinero, y si no tienes dinero ya no puedes comprar. Sí. Y entonces si tienen ropa que les ha quedado pequeña y está bien, ah pues se la damos a tal. [...] Y eso está bien, porque la vida es muy dura y tienen que aprender ya.*

Hay quien critica al profesorado puesto que los deberes incrementan la desigualdad, como ocurre con las diferencias en las actividades extraescolares:

Xabier: *Si yo les doy deberes y no puedo ayudarle con las matemáticas [...] los envió a la academia [...] Los inmigrantes que vienen a la escuela no van a clases particulares, ¿por qué? Porque no pueden pagarlas [...]. Por lo tanto, las clases particulares sirven para marcar diferencias, si en clase están 5-6 horas eso debería ser suficiente.*

También hay quien atribuye la ausencia del alumnado de origen extranjero en actividades extraescolares de pago al hecho de que esas familias tienen un menor interés en ellas:

Jon: *Yo no creo que haya ningún problema. Además, las extraescolares de esa familia es la ludoteca. Están apuntados en la ludoteca y muy contentos.*

Entrevistadora 2: *Y supongo que será muy barato.*

Jon: *Sí. [...] 30 euros al año y siempre contentos. Claro nosotros como occidentales damos importancia a la educación física, al inglés, pero quizás ellos no.*

Sin embargo, las familias inmigrantes explican las dificultades que tienen para pagar las actividades extraescolares de sus hijos e hijas:

Entrevistadora 2: *Va al fútbol, como los demás.*

Amina: *Sí. Hoy 25 euros para futbol, 25 euros, para esto, para zapatillas [...]*

Taimur: *A veces comemos menos, pero bueno...*

En 6 casos las madres y padres se refieren de manera positiva a las estrategias y facilidades que ofrece la comunidad escolar para responder a las dificultades económicas de algunas familias: la escuela da facilidades cuando hay que hacer un pago, la asociación de familias contribuye económicamente a las excursiones, algunas familias entregan ropa infantil o aportan dinero de forma anónima, el profesorado colabora facilitando por ejemplo un saco de dormir... Una familia señala muy positivamente la política de becas del Departamento de Educación. Es de destacar el uso de los recursos municipales (se señala en 5 ocasiones): casa de cultura, biblioteca, piscina, ludoteca...

Entrevistadora 1: *¿Sabéis si se facilita el pago para familias que tengan dificultades? [...]*

Halima: *Yo creo que sí, porque algunos que por ejemplo no tienen para excursión ¿lo cogen de la asociación?*

Silvia: *No, del dinero de la escuela. La escuela hace durante el año cosas: pues eventos, y demás. [...] al final la política es que ningún niño se quede sin ir a la excursión [...]*

Asimismo:

Rosa: *[...] Hay dos niñas en la clase de Ibon y su situación familiar no es buena, son inmigrantes y no pueden económicamente. [...] Y nosotros hemos pagado la excursión de las niñas. Pero no queremos que se sepan nuestros nombres. Nosotros tenemos dos sueldos, no somos... pero para poder pagar eso nos llega. Así que pagas para que las niñas puedan tener una vida normal, ¿si no, qué le dices a esa niña?, ¿no tenemos dinero? En casa seguramente tienen para comer y vestirse, pero...*

Pero las estrategias de solidaridad tienen un límite. En el caso de las actividades extraescolares que las familias desean pero no pueden pagar, surge el debate en la asociación de familias. Una madre inmigrante ha solicitado que la asociación cubra el gasto del deporte extraescolar de su hijo, pero la asociación decide no crear precedentes. (Señalamos que para pertenecer a ella es necesario pagar cuota y que no hay en la asociación personas inmigrantes ni en situación económica precaria).

Jon: *Hemos tenido el caso de un niño que ha estado tres años en deporte escolar y ahora su madre nos pide si podríamos hacernos cargo del coste porque ella no puede. Nosotros como AMPA hemos dicho que no, si no empezamos con el rollo xenófobo, por qué a uno sí, al otro no, y en este asunto debería responder servicios sociales, ellos deberían responsabilizarse del deporte escolar. Al final hay gente que este año se quedará sin deporte escolar porque no puede pagarlo.*

### **Desencuentros y conflictos entre inmigrantes y autóctonos**

Aparece en 18 ocasiones. Las personas –tanto autóctonas como inmigrantes– refieren diversos desencuentros y conflictos que ocurren en la vida cotidiana del centro. El aspecto más frecuente es el de las ayudas que cobran las familias inmigrantes y la desconfianza que ello genera en las autóctonas (5 veces). Sólo una de las ocurrencias está basada en un caso concreto, las otras son de carácter general. Un padre menciona el ambiente de malestar que surge en el patio y que llega hasta el alumnado debido a las conversaciones entre las familias autóctonas sobre el cobro de ayudas sociales:

Aitor: *Es que a mí esas cosas no me gustan y lo notas en el patio al hablarlo, la tensión de otros, ese malestar... [...] Se oyen, sí. Y yo también he trabajado con marroquí, y sin ningún problema, pero puede ser el sistema, que ayuda más a los de fuera que a los de aquí. Y eso se traslada a las familias, o sea, esa tensión se traslada a las familias [...]. Tal vez sin querer o al hablar en casa, porque los niños lo pillan todo y tal vez eso también lo intuyen y eso se traslada al patio.*

En 2 ocasiones las madres y padres autóctonos exponen conflictos que relacionan con comportamientos machistas. Un conflicto entre un niño de origen inmigrante y una niña de origen autóctono se interpreta por la madre autóctona como relacionado con el machismo aprendido por el niño en su familia. Ello permite a esa madre hablar de un “nosotros” (“aquí en Euskadi”) que, en contraposición, sería más igualitario

Maite: *[...] “Si tú le llamas gorda a una niña ella te llamará gordo y si le pegas a Ainhoa, ella te pegará” Y le dije, “¿en tu casa te enseñan así? Me respondió que sí. “Pues perdona, pero vives en Euskadi y aquí si le haces algo a Ainhoa, ella te lo hará a ti”. Pero estaba un poco descolocado, claro tiene ocho años y en casa aprenden una cosa y nosotros les pedimos que hagan lo que nosotros, pero ellos tienen otras costumbres [...].*

La religión de las familias (musulmana) y la cuestión del menú del comedor aparece como un problema (3 ocurrencias). Las familias autóctonas expresan quejas sobre el menú halal. Lo consideran inadecuado, en un centro donde ya hay cinco menús distintos, que no se consideran problemáticos:

Aitor: *[...] En el comedor se ha introducido otro menú porque ellos no comen cerdo y eso está bien, pero los que usamos el comedor tenemos que pagar más. [...] Hay unos*

cinco [menús] o no sé cuántos. Uno para alérgicos, con ellos no hay problema. Pero por ejemplo cuando hay patatas con chorizo ellos piden otro menú [...].

Jon: [...] bueno mis hijos no comen en el comedor, pero si viniesen comerían lo que hay.

Se mencionan 2 veces otros desencuentros como son la falta de relación entre las familias autóctonas y las familias inmigrantes. La celebración de los cumpleaños infantiles y las exclusiones en ellos están presentes en otras dos ocasiones.

Mikel: [...] a nosotros nos dejan de invitar a dos y a estos [inmigrantes] los dejan de invitar, ninguno prácticamente o a uno...

Aparecen en 3 ocasiones las estrategias que realizan algunas personas para facilitar la relación y participación entre familias de distinto origen: dos personas se ven a sí mismas realizando esa labor de puente (una autóctona y otra inmigrante) y otra persona se refiere a la función que hace otra madre en ese sentido (inmigrante).

Jon: [...] había aquí una mujer pakistani, cachemir. [...] Si, es que yo creo que hemos perdido a una mujer muy válida. [...] Era bióloga, profesora de inglés y estuvo aquí buscando trabajo durante un año y medio y al final se fue, pero aquella mujer manejaba mucho, se implicaba en cuestiones de pueblo, en la Asociación de Mujeres, no sé, yo echo en falta ese tipo de cosas.

En la siguiente figura se representan las categorías analizadas y la conexión entre ellas. Las situadas en los vértices están asociadas entre sí y diversos aspectos se repiten en ellas (cobro de ayudas sociales, machismo, menú del comedor...). Son la causa, a la vez, de los desencuentros y conflictos entre las familias.



Figura 1. Red de categorías.

## **Discusión y conclusiones**

Este estudio ha permitido conocer la percepción que tienen las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen presente en su centro escolar, así como detectar posibles aspectos de intervención. En primer lugar, se observa una actitud general de apertura a la diversidad: familias de todo tipo la señalan como algo positivo. Sin embargo, ello contrasta con las preocupaciones y desconfianzas de las familias autóctonas hacia las inmigrantes, que surgen cuando la diversidad aparece en la entrevista de manera indirecta, en relación con otras cuestiones. Entre ellas destacan las relacionadas con el cobro de ayudas y con la desigualdad de género, en coherencia con los datos que recoge Ikuspegi (2020). Esta actitud ambivalente tiene implicaciones en la vida cotidiana y en las relaciones entre las personas; debe ser tenida en cuenta en la formación para la convivencia tanto del propio alumnado como de las familias.

Las familias inmigrantes son conscientes de los estereotipos y desconfianzas hacia ellas, particularmente en lo referido al cobro de ayudas. Señalan que los comentarios sobre esta cuestión llegan a influir en el ambiente del patio y dificultan la relación entre las familias. El debate sobre el menú halal surge en varias ocasiones entre madres y padres autóctonos, que lo consideran un agravio comparativo. Sin embargo, el centro ofrece hasta cinco menús y sobre ellos no surge discusión, por lo que destaca que la crítica sea precisamente hacia el menú halal. Algunas personas autóctonas indican de modo crítico que ciertas maneras de tratar los aspectos culturales están unidas sobre todo a lo folklórico, particularmente en las fiestas de fin de curso de la asociación de familias. La promoción de actividades folklóricas debe dar paso en los centros a modos más igualitarios de participación y relación, en los que no se impulse continuamente a las personas de origen extranjero a realizar prácticas relacionadas con aspectos étnicos tales como la gastronomía, la música, la indumentaria... (Barquín, 2015).

Algunas familias autóctonas critican ciertos comportamientos de algunas familias inmigrantes. En varias ocasiones generalizan a partir de una sola situación observada y reproducen estereotipos (Colectivo Amani, 1996). En la medida en que son comportamientos distintos a los propios, los perciben e interpretan como negativos; ello contribuye a una autopercepción positiva de las familias autóctonas en comparación con las inmigrantes (Morales et al., 1994; Scandroglio et al., 2008). Es un reto social y escolar que las madres y padres, más allá de una actitud positiva general ante la diversidad, desarrollen una mayor conciencia en torno a los estereotipos más extendidos, incluidos los propios, de modo que éstos se transmitan en menor medida a la siguiente generación.

La desigualdad de género aparece como preocupación de las familias autóctonas en relación con las inmigrantes. Esto contribuye a que las familias autóctonas construyan un nosotros/ellos, en el que el nosotros se ve favorecido y más próximo a la igualdad (Adlbi, 2016; Contreras-Ibáñez & Saldívar, 2018). La escuela debe abordar la igualdad de género como reto para toda la comunidad escolar y no únicamente para el alumnado de origen inmigrante.

Las familias en desventaja económica entrevistadas –todas ellas de origen extranjero– desearían poder ofrecer más a sus hijos e hijas, y en particular actividades extraescolares que les resultan costosas, actividades que sí realizan otros niños y

niñas. Algunas familias realizan sacrificios importantes para pagar una extraescolar. La desigualdad en el tiempo extraescolar presenta varias caras. Por un lado, una parte del alumnado se está preparando fuera del centro en terrenos que repercutirán en un mejor resultado en la vida escolar y en mejores posibilidades sociales futuras, mientras otra no puede hacerlo. Por otro lado, se alude a la dificultad para participar en las actividades lúdico-deportivas en grupo, que resultan particularmente motivadoras e integradoras para la infancia y la juventud. La equidad en el tiempo extraescolar es otro importante desafío educativo, tanto para el centro como para el entorno (ayuntamientos, asociaciones...). En anteriores investigaciones también se destaca la necesidad de implicar a todos los agentes de la comunidad educativa (Florín & Guimard, 2017; Rodorigo et al., 2019).

Ante la desigualdad económica, aparecen estrategias de solidaridad, en gran medida de carácter informal y voluntario. Quedan, sin embargo, sin cubrir necesidades que las familias consideran importantes, como la mencionada participación en actividades deportivas.

Detectamos la necesidad de mayor comunicación y relación entre las familias para facilitar el conocimiento y debilitar los estereotipos y desconfianzas existentes. Es posible identificar y apoyar a quienes pueden hacer la tarea de puente para incrementar la relación y la participación y para realizar tareas de intermediación en caso de conflictos, sobre todo cuando son personas de origen inmigrante que dominan el castellano. La ausencia de determinadas familias en los órganos del centro es una realidad sobre la que conviene actuar. Que todas las familias puedan participar en ellos, independientemente de su capacidad económica, es otro reto para la comunidad escolar.

Incrementar la conciencia en la comunidad escolar e incidir sobre estos aspectos que han aflorado en nuestra investigación puede contribuir a una mejor relación entre las familias y entre sus hijos e hijas, y, por tanto, a construir un clima de centro más inclusivo que facilite una mayor equidad. No obstante, futuras investigaciones deberían ampliar los resultados que aquí se presentan y recoger la percepción de los diferentes agentes que forman la comunidad escolar (profesorado, alumnado, entorno); ello contribuiría a identificar las estrategias más eficaces para la construcción de ese clima. También sería relevante ampliar el estudio a diferentes centros con alta diversidad socioeconómica y de origen.

## Referencias

- Adlbi, S. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Akal.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educar*, 51(2), 443-464. <https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.671>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School*

- Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. <https://dx.doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., De Pedro, K. T., Weiss, E. L., & Benbenishty, R. (2017). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/0042085916685764>
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carmona, P., Parra, J., & Gomariz, V. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>
- Cohen, F. & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142. <https://dx.doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Colectivo Amani (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Editorial Popular.
- Contreras-Ibáñez, C. C. & Saldívar, A. (2018). Sobre la relación entre la identificación con el estereotipo nacional mexicano y las actitudes hacia los inmigrantes. *Polis*, 14(2), 39-69.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3a. ed.). SAGE.
- Díaz, C. & Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L., & Panayiotou, A. (2020). Short- and long-term effects of the home learning environment and teachers on student achievement in mathematics: a longitudinal study. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 50-79. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2019.1642212>
- Florín, A. & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Cnesco.
- Fundación FOESSA (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4912\\_d\\_transmision-intergeneracional-pobreza.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4912_d_transmision-intergeneracional-pobreza.pdf)
- Gomariz, M. A., Martínez-Segura, M. J., & Parra, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *REIFOP*, 22(3), 45-60. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.389631>
- Habermas, J. (1988). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Tecnos.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Habib, M. C. (2020). Estudio sobre la comunicación de las familias migrantes con el centro escolar. *REIFOP*, 23(1). <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.404181>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed.). McGraw Hill.

- Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 289–303. <https://doi.org/10.1037/spq0000139>
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 49, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Lahoz i Ubach, S., & Cordeu, C. (2021). Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupar en adolescentes de escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 131-147. <https://doi.org/10.6018/rie.415921>
- Ikuspegi. (2020). *Barómetro 2020. Percepciones y actitudes hacia la población de origen extranjero*. [https://www.ikuspegi.eus/documentos/barometros/2020/bar2020\\_cas.pdf](https://www.ikuspegi.eus/documentos/barometros/2020/bar2020_cas.pdf)
- Morales, J. F., Moya, M., Reboloso, E., Fernández, J. M., Huici, C., Marqués, J., Páez, D., ... Turner J. C. (1994). *Psicología Social*. McGraw Hill.
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE*, 11(1), 37-58. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Nieto, S. & González, J. (2002). *Los valores en la Literatura Infantil. Estudio empírico: Técnicas y procedimientos de análisis*. Aral.
- OCDE (2018). *Equity in: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA*. OCDE.
- Pàmies, J. & Bertran, M. (2015). Factores de éxito de centros educativos en entornos desfavorecidos. In AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad, vol. 1*. (pp. 433-441). Bubok.
- Pancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olgún, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420.
- Rodorigo, M., Fernández-Larragueta, S., & Fernández-Sierra, J. (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58885>.
- Rodríguez, A. & Fernández, A. D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 465-482. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.256371>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Santos, M. A., Lorenzo, M., Priegue, D., & Torrado, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 163-171. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.62000>
- Scandroglio, B., López Martínez, J. S., & San José Sebastián, M. C. (2008). La teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89.

- Stanford CEPA (2018). *Educational opportunity in early and middle childhood: Variation by place and age (17-12)*. <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/wp17-12-v201803.pdf>
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es)
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Verdeja, M. (2016). Reinventando a Paulo Freire: aportaciones para un modelo de escuela inclusiva e intercultural. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 173-186.

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2020.

Fecha de revisión: 12 de junio de 2020.

Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2021.