

La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural

Virginia Cagigal de Gregorio

Universidad Pontificia Comillas de Madrid

1. Introducción

En los últimos años viene desarrollándose una cierta inquietud por buscar nuevas formas de colaboración y encuentro entre los padres y los profesores. A cualquier educador le resulta evidente la importancia que tiene una buena relación entre las dos figuras de referencia y de socialización básicas para el niño: la familia y el colegio.

Sin embargo, este encuentro no siempre resulta fácil y parece que la actual diversidad de realidades a las que dar respuesta contribuye a una mayor distancia entre ambas.

Si nos aproximamos al contexto escolar, encontramos que una gran mayoría de profesores otorga gran importancia a la relación con la familia (92% de profesores considera importante la colaboración con los padres), pero sólo en un porcentaje pequeño de casos (37%) este intercambio con los padres se da en un formato estructurado (Oliva y Palacios, 1998), en el que el contexto y la preparación del contenido de la reunión favorecen una mejor relación.

En esa aproximación al trabajo con las familias desde el contexto escolar, a veces el profesor, el tutor, o incluso el orientador pueden sentir que se trata de una nueva carga a la que les toca dar respuesta, y pueden cuestionar en qué medida corresponde al docente "ocuparse" de estos aspectos. Cada vez son más las tareas que se adjudican a los profesores, por lo que es fácil pensar que la preparación para la relación con los padres es un nuevo peso.

Pero la mayoría de los tutores mantienen entrevistas con cierta periodicidad con los padres, de modo que, desde nuestro punto de vista, no se trata de introducir una nueva tarea, sino de optimizar estos encuentros, buscando los mejores acuerdos posibles en cada caso con el objetivo final de la mejor educación para los niños y adolescentes. Cuando se trabaja con niños, no se los puede separar de sus familias. De este modo, la idea de este trabajo se fundamenta sobre el supuesto de que todo profesor es, ante

todo, educador; el profesor, al igual que los padres aunque no en la misma medida, se convierte en figura de referencia para el niño, y aquello de sí mismo que muestra será contemplado y “absorbido” por éste. Por eso consideramos fundamental este encuentro entre el sistema escolar y el familiar.

Si habitualmente la relación entre la familia y el colegio requiere ciertos requisitos para que sea mutuamente satisfactoria y para poder garantizar el mejor desarrollo del niño, en los casos de familias inmigrantes, venidas de otros entornos culturales, que han vivido realidades educativas bien diferentes, este encuentro puede ser más dificultoso. Ello obliga a una reflexión detenida sobre los problemas con los que estas familias pueden encontrarse al tomar contacto con el sistema educativo de nuestro país, así como sobre las formas que pueden potenciar el establecimiento de una comunicación padres-profesores clara y directa, facilitadora de la tarea educativa común de ambos.

A lo largo de este texto vamos a desarrollar estos aspectos, comenzando por analizar las funciones básicas de la familia y cómo éstas, sobre todo en aquellos casos de familias inmigrantes para quienes el establecimiento en nuestro país se produce en condiciones más precarias, pueden verse comprometidas.

2. Funciones básicas de la familia

La familia es una institución fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización. Por una parte desde la familia se deben satisfacer las necesidades básicas del niño, que pueden ser materiales (higiene, alimentación, vestido, calzado,...), afectivas (cariño, amor incondicional,...) y de seguridad (los padres como referencia segura para poder explorar el mundo).

Por otra parte, la familia es el primer espacio de socialización del individuo (Palacios, 1998), de modo que se han de poder llevar a cabo las tareas de transmisión de la cultura, valores y tradiciones, el establecimiento de normas básicas y fundamentales para garantizar la convivencia en sociedad y la formación de la identidad (quién soy yo en relación conmigo mismo y con los otros) y de la autonomía (puedo valerme por mí mismo conforme voy creciendo), que ha de ser instrumental y emocional.

2.1. La satisfacción de las necesidades básicas en la familia

Tal como acabamos de comentar, una de las principales funciones básicas de la familia es la satisfacción de necesidades básicas importantes para el desarrollo de todo ser humano.

En relación con la satisfacción de las *necesidades materiales*, en la mayoría de los casos en los que las personas inmigran a nuestro país los recursos económicos son bastante o muy limitados, lo que contribuye a que buena parte de estas necesidades materiales puedan ser garantizadas con importantes dificultades. Viviendas pequeñas o en las que viven demasiadas personas en relación con los metros cuadrados, pocos recursos para la alimentación,... son algunos ejemplos de las dificultades con las que

una familia inmigrante se encuentra. A ello hay que sumar la precariedad laboral, que puede generar inestabilidad en todo el sistema familiar. Por otra parte, a veces las necesidades materiales sí son satisfechas, pero el desconocimiento de los cauces de solicitud de ayudas, incluso debido al desconocimiento de nuestra lengua, hace difícil que un porcentaje de esta población acceda a recursos que podría recibir. Por tanto, las dificultades materiales son factores de estrés para la mayoría de estas familias.

En segundo lugar, la satisfacción de las *necesidades afectivas* de los hijos es otra de las funciones básicas de la familia. La necesidad de ser querido es una condición vital para el desarrollo de todo ser humano. El niño ha de ser querido por el hecho de existir (Maturana y Verden-Zöllner, 1993), de ahí que el amor condicional o condicionado (“si te portas mal no te quiero”) sea tan poco adecuado para el crecimiento de la persona.

Para que el tono dominante de la relación del adulto con el niño sea de afecto, también es importante que el propio adulto tenga un mínimo de estabilidad y serenidad emocional. Pero en el caso de las familias inmigrantes el conjunto de factores estresantes que hemos señalado pueden incidir en tensión, preocupación, a veces cuadros de ansiedad, que pueden hacer más difícil que los padres hagan explícito su afecto por sus hijos.

Otro factor de riesgo para la estabilidad emocional de los padres inmigrantes es la cantidad de duelos que han de vivir: duelo por la tierra de la que han salido, duelo por las familias extensas (abuelos, hermanos, sobrinos,...) que suelen quedar allí, duelo a veces por lo que ya antes de venir han perdido (casa, trabajo, estatus, reconocimiento social...). Todo duelo supone un proceso de emociones complejas (negación, rabia, tristeza profunda) hasta que se elabora y se acepta que se puede seguir viviendo con esperanza en las condiciones nuevas y a pesar de la pérdida. Este conjunto de sentimientos puede hacer más difícil para los padres “llegar” afectivamente a sus hijos, así como para los hijos puede ser más difícil estar receptivos a ese cariño y afecto, teniendo en cuenta que también ellos viven en buena medida estos duelos.

Una tercera necesidad básica a satisfacer desde la familia es la de *seguridad* de los hijos. Esto significa propiciar que el niño sienta que puede confiar en el entorno y que el entorno va progresivamente confiando en él. La seguridad afectiva es fuente de autoestima, bienestar y aceptación de uno mismo y de los demás. Pero vivimos en una cultura basada en la desconfianza (www.ecovisiones.cl/revista/6/biologiadelaamor), lo que de por sí dificulta la construcción de ese espacio de seguridad necesario para todo ser humano.

En el caso de las familias inmigrantes, son diversas las fuentes de inseguridad para toda la familia, que pueden afectar a esta seguridad: cultura y costumbres nuevas, en las que las personas no saben cómo deben actuar para hacer bien las cosas; inseguridad laboral; inestabilidad (cambios de domicilio, de colegios, etc.). Todo ello puede ser fuente de angustia, de ansiedad o de estrés, lo que a su vez puede hacer más difícil que los padres sean referentes seguros para sus hijos.

Estas necesidades básicas están relacionadas con el establecimiento de un adecuado *vínculo de apego* (Bowlby, 1989): para el niño es fundamental contar con una o varias figuras de referencia que, por una parte, le ofrecen el afecto y la seguridad emocional de lo que venimos hablando y que, por otra, le garantizan la satisfacción de estas necesidades básicas. Las primeras figuras vinculares se establecen en torno a la primera infancia, pero a lo largo del desarrollo siguen apareciendo otras (López, 1998) que van ofreciendo a la persona la seguridad y la estabilidad necesarias para lanzarse a explorar el mundo, lo que le permite arriesgar sin excesivo temor en las situaciones nuevas que la vida le ofrece.

La relación vincular, en los casos de familias inmigrantes, a veces sufre rupturas importantes. Tal es el caso de niños que tienen como figura vincular abuelas o tíos que quedan en el país del que salen, o los casos de reagrupamiento familiar, en los que previamente ha habido una ruptura importante generalmente con la madre; en estos últimos casos, además puede haber sucedido una vivencia previa de abandono para el niño cuando la madre se va, ya que para éste es difícil entender el razonamiento adulto de la búsqueda de condiciones mejores de vida frente a la necesidad del calor materno o paterno.

Estas rupturas también pueden favorecer la desestructuración de la familia, es decir, puede ser que alguno de los hijos quede ubicado en una posición jerárquica que no le corresponde, a través de la parentalización (el hijo se convierte en el apoyo del padre o de la madre en ausencia del otro cónyuge, perdiendo su natural posición de ser cuidado y convirtiéndose en cuidador de sus hermanos o de alguno de sus progenitores); en este caso los límites entre adultos y niños pueden desdibujarse, de modo que se puede observar a los hijos demasiado inmiscuidos en la relación de los padres; o bien, al contrario, pueden volverse demasiado rígidos, sobre todo para con el exterior, como forma de protegerse ante el nuevo mundo desconocido.

Además, en el caso de los reagrupamientos familiares, el proceso emocional es especialmente complejo, puesto que padres e hijos se han separado en momentos evolutivos distintos de aquellos en los que se reencuentran, y resulta complicado llevar a cabo todas las transiciones propias del ciclo evolutivo personal y familiar de una vez, especialmente cuando el reagrupamiento se produce en la adolescencia de los hijos, ya que esta etapa de por sí suele ser más complicada de manejar para los padres. Tampoco es extraño encontrar rupturas de la pareja conyugal, como consecuencia de la distancia, lo que también supone un nuevo cambio para los hijos que no favorece su estabilidad emocional ni su seguridad en el nuevo entorno.

Dentro de los reagrupamientos familiares todavía revisten mayor complejidad los casos en los que se produce además una familia reconstituida, es decir, cuando la madre o el padre vuelven a vivir con sus hijos biológicos pero al tiempo se forma o se ha formado una nueva pareja, incluso a veces con hijos de la nueva relación. Todo ello requiere mucha atención al momento emocional de cada uno, y a los diferentes duelos que cada miembro de la familia debe atravesar en dichas situaciones.

En definitiva, resulta evidente que el cambio de sistema cultural y vital que se experimenta tras los procesos de inmigración puede suponer ciertas dificultades para el desarrollo de los niños y adolescentes en el entorno familiar, lo que hace necesario tener en cuenta estos efectos potenciales a la hora de contemplar la realidad multicultural desde el ámbito escolar.

La función socializadora de la familia

Una vez que hemos analizado las dificultades para la satisfacción de las necesidades básicas a las que algunas familias inmigrantes pueden verse sometidas, vamos a recorrer igualmente los aspectos relacionados con la función socializadora y el proceso de inmigración. En relación con la socialización de los hijos, son tres las funciones básicas de la familia: transmisión de la cultura, tradiciones y valores, organización de un sistema de normas coherente que garantice la convivencia y desarrollo de la identidad propia y la autonomía.

En primer lugar, la familia es la principal depositaria y transmisora de la *cultura*, aunque no la única. Según York (1991, cit. por Bradford, 1995) las competencias del individuo se desarrollan en relación con la cultura, de modo que a través de ésta el niño aprende las conductas adecuadas y la forma de comunicarse con los demás. En este sentido, estamos de acuerdo con la idea de que “la cultura ofrece significado a lo que hacemos y dirección sobre cómo actuar” (Head Start Bureau, EEUU, 1991, cit. por Bradford, 1995).

Pero la experiencia nos dice que la incorporación de los inmigrantes a nuestra cultura no resulta sencilla. Son varias las variables que inciden en ello (Labrador, en prensa):

- *Comunidad de pertenencia*: estructura demográfica, densidad, cultura y cohesión comunitaria en España de la comunidad de pertenencia de las personas que llegan a nuestro país. Cuanta mayor estructura demográfica, más densidad, más presencia de su propia cultura y mayor cohesión del grupo, mejor incorporación a nuestra cultura.
- *Estructura de oportunidades*: a pesar de que hablamos de un sistema educativo igualitario, la inmigración acentúa las diferencias en la escuela (los niños se señalan las diferencias, los padres de la tierra no siempre desean que sus hijos tengan compañeros de otros lugares, etc.); además, los inmigrantes no tienen las mismas oportunidades laborales, lo que incide en el descenso de motivación y resultados de los que están en la escuela.
- *El reflejo del grupo normativo*: Labrador (en prensa) toma la imagen de “espejo tóxico” (Suárez Orozco, 2003, cit. por Labrador, en prensa), que recoge la idea de que la propia identidad del inmigrante también se construye en relación con la imagen que la sociedad a la que llega tiene de él. Esto genera dos tipos de respuesta a los recién llegados: respuesta de sobreadaptación, de modo que el comportamiento y la identidad se organizan sobre los prejuicios, estereotipos y calificaciones negativas,

debido a la impotencia y la indefensión; y respuesta de beneficio, de modo que la imagen propia se caracteriza por el victimismo, buscando en muchos casos beneficios secundarios en relación con esta imagen, que se explota.

La cultura se transmite, entre otras vías, a través de la lengua. La dificultad para entender, para captar matices, para reconocer y diferenciar humor, ironía, afirmaciones, y toda la información paralingüística y no verbal que acompañan a la comunicación puede hacer difícil comprender y asumir la nueva cultura a estas familias venidas de fuera.

Las diferencias culturales y la necesidad de los niños de incorporarse cuanto antes a su nuevo grupo de referencia conllevan, en algunos casos, el que los padres pierdan poder ante sus hijos, ya que éstos no reconocen o incluso desprecian las ideas y propuestas de sus progenitores. Especialmente relevante es la pérdida de poder de los padres cuando no conocen la lengua y necesitan recurrir a su hijo para que sea el intérprete en el nuevo espacio relacional: esto dota al hijo de un poder enorme (realmente puede decir aquello que desee, transmitir al padre o al profesor lo que quiera, callarse cosas que uno u otro han dicho), lo que le desubica de su lugar adecuado de “ser que necesita cuidado” para pasar a convertirse en “cuidador de sus padres” y responsable de la información que éstos intercambian con el nuevo entorno, o al menos en la relación entre la familia y el colegio.

La cultura se sustenta sobre las tradiciones. La transmisión de tradiciones de padres a hijos contribuye también a otorgar significado a la conducta. Pero muchas veces las políticas de inmigración y hasta los propios sujetos se debaten entre la conveniencia o no de perpetuar ciertas tradiciones, ya que a veces esto contribuye a un desarrollo en un pequeño “gueto”. Además, ciertas tradiciones de la cultura de procedencia chocan con el sentido de desarrollo humano de la cultura a la que se llega, lo que obliga a tomar decisiones que a veces dañan el significado de la propia historia de la persona. A veces los padres no tienen clara la conveniencia de transmitir estas tradiciones a sus hijos, y otras veces son éstos los que las rechazan, como elemento antiguo o como algo vergonzoso.

Por último, los valores también se apoyan en la cultura. Lo que para unas culturas es relevante (la inteligencia, el poder) para otras lo es mucho menos, y viceversa (el compartir, el hacer grupo, el no destacar). Son pocos los valores que podemos considerar universales. Cuando los padres de menores inmigrantes dialogan con la escuela, no ha de extrañarnos que valores que desde la cultura occidental resultan fundamentales desde otras perspectivas no tengan esa trascendencia. Esto genera también dificultad en estas familias, que muchas veces se debaten entre los valores propios e idiosincrásicos y aquellos nuevos de la cultura en la que se han de ver inmersos.

En relación con la socialización de los hijos, una segunda función fundamental de la familia es el *establecimiento de normas básicas que hagan posible la convivencia*. Las normas guían al niño en un mundo en el que tiene que aprender a vivir y son fuente muy importante de seguridad para saber cómo se debe y se puede estar en dicho entorno. Es necesario que el niño cuente con normas claras y jerarquizadas convenientemente.

mente (es decir, no todo lo que se debe y no se debe hacer es igual de importante); las normas han de ser negociadas progresivamente conforme el niño crece, y debe estar claro qué consecuencias tendrá el cumplimiento y el incumplimiento.

Pero en las familias inmigrantes, sobre todo en aquellas que se instalan en nuestro país con mayor precariedad, a veces es muy difícil para los padres hacer un correcto seguimiento de la conducta de sus hijos que les permita organizar un sistema de normas coherente y claro. Además, el desconocimiento de los aspectos culturales hace a veces difícil descodificar la conducta de los otros, los compañeros o amigos de los hijos y reconocer hasta qué punto aquello que otros hacen o no hacen puede o no ser referente para la educación que estos padres desean ofrecer a sus hijos. Por eso, en muchos de estos casos los padres optan por ser excesivamente rígidos en la negociación con los hijos o por dejar a criterio de los hijos las normas que ellos mismos no ponen, dado que no podrán hacer el seguimiento necesario.

Otro tercer factor de gran relevancia en la función socializadora de la familia es el logro de la *identidad de los hijos y el desarrollo de la autonomía*. La identidad propia se construye inicialmente a través de la imagen que los otros dan al individuo sobre sí mismo. Si las imágenes que los padres ofrecen a sus hijos son negativas (“eres malo”, “eres tonto”, “eres torpe”) los hijos van construyendo una identidad basada en la descalificación propia, mientras que si las imágenes son positivas, se contribuye al desarrollo de una identidad positiva y satisfecha consigo mismo. De ahí la importancia de que los padres puedan detectar y señalar puntos positivos de sus hijos, a pesar de que también tengan que corregir aquellos en los que se necesita cambio. Para poder devolver a los hijos una imagen positiva de sí mismos es importante, en primer lugar, tener expectativas altas sobre ellos al tiempo que se le transmiten, con cuidado de no ser rígidos en el caso de que el hijo no se adecue a las expectativas maternas o paternas, pero haciéndoles caer en la cuenta de que se espera de él que pueda conseguir los logros que se le van proponiendo; y en segundo lugar, se han de valorar fundamentalmente los esfuerzos y no los resultados.

En cuanto al desarrollo de la autonomía, es importante tener en cuenta que cuando una persona es capaz de hacer cosas por sí misma se siente mejor, puede experimentar satisfacción y aprender a reconocer sus propias capacidades. Por ello la sobreprotección no favorece el desarrollo de la autonomía, ya que se priva al niño de experimentar aquello de lo que es capaz y sentirse contento consigo mismo, dificultando el logro de una sana autoestima. Evidentemente la autonomía se desarrolla de forma progresiva, de modo que si ciertas iniciativas se dejan a criterio del niño demasiado pronto se puede propiciar la inseguridad al no estar suficientemente preparado para ello.

En cada cultura el desarrollo de la identidad y de la autonomía tiene sus propias reglas y sus tiempos diferentes, de modo que no todos los padres universalmente consideran adecuado que sus hijos lleven a cabo tales o cuales tareas a determinadas edades. Por otra parte, y basándose en los valores, tampoco todas las culturas dan la misma importancia al desarrollo de las mismas capacidades de la persona, por lo que no devuelven con la igual satisfacción la valoración al individuo en relación con las propias

capacidades puestas en marcha. Aspectos como el respeto a los padres, la responsabilidad sobre hermanos más pequeños o las tareas de la casa, la importancia de los resultados académicos, la explicitación del afecto en la relación paterno-filial o entre hermanos... están marcados por la cultura, y cuando personas procedentes de otro lugar y de otros ámbitos culturales llegan a nuestro país es muy probable que no den el mismo significado a los logros de los niños y, por tanto, que no devuelvan el sistema escolar y el familiar la misma imagen al niño o al adolescente sobre sí mismo.

En definitiva, hemos visto cómo la realidad intercultural presenta un mapa de desarrollo y crecimiento del niño que es importante tener en cuenta para poder dar una respuesta más adecuada a las necesidades de aquellas personas que se insertan en el sistema educativo de nuestro país.

3. La familia inmigrante y su relación con el centro escolar

Acabamos de hacer un recorrido por las principales dificultades que pueden comprometer la capacidad de los padres inmigrantes para garantizar las funciones básicas de la familia en relación con el crecimiento global de los hijos. Es importante señalar que el hecho de ser familia inmigrante no significa que estas funciones básicas no puedan desarrollarse, sino que la inmigración, sobre todo en condiciones de precariedad, es un factor de riesgo para el desarrollo de dichas funciones. Por tanto, la mirada desde el centro escolar debe contemplar esta realidad con la complejidad que requiere, favoreciendo respuestas ricas, flexibles y globales, y no de tipo rígido, prejuicioso o estereotipado.

Para continuar trazando el mapa sobre el que hemos de actuar, a continuación vamos a reflexionar sobre las principales dificultades a las que el niño inmigrante se suele enfrentar a su llegada al centro escolar y las dificultades que a su vez supone para el centro escolar el acoger a niños de otras procedencias culturales.

Principales dificultades de los niños inmigrantes en su acceso a la escuela

En casi todas las situaciones, cuando un niño llega a un centro escolar nuevo, se encuentra con ciertas dificultades, en sí mismas relacionadas con cualquier proceso de adaptación a un nuevo entorno. Podemos comprender fácilmente que a las habituales, en el caso de niños inmigrantes se suma la dificultad para aprender y estudiar en una nueva lengua, para ajustarse a nuevas expectativas culturales (aquellas marcadas por los adultos y también a las expectativas relacionales que propone el nuevo grupo de iguales, que también tienen su propia cultura y, por tanto, su forma de otorgar significados a lo que el otro hace), así como a nuevas expectativas sobre el desempeño académico propiamente dicho. Estos aspectos resultan obvios al comentarlos, pero la urgencia de dar con soluciones a los problemas en el marco escolar no siempre facilita que los profesores contemplen esta realidad con el detenimiento y el significado que requiere.

Otro de los listones que el niño inmigrante tiene cuando ingresa en un nuevo centro en el nuevo país tiene que ver con recibir una enseñanza desde distintas instruccio-

nes: por una parte, cuando ya antes ha estado escolarizado tiene ciertos esquemas de funcionamiento en el aula y en el centro, lo que a su vez conlleva ciertas expectativas sobre lo que encontrará y cómo se desarrollará el tiempo de clase; pero frecuentemente encuentra que la nueva realidad escolar es bien diferente de aquella a la que estaba acostumbrado. Con frecuencia, tampoco los padres en casa tienen las claves para poder ayudarle ni los profesores pueden fácilmente guiar a uno y a otros para facilitar la tarea de adaptación.

Hemos visto con anterioridad la importancia del bienestar emocional para el desarrollo adecuado del menor. En muchos de estos casos, a las dificultades que acabamos de indicar hay que añadir la ansiedad de separación, de modo que en el colegio no es difícil ver sufrir con cierta intensidad a niños que por su edad ya se mostrarían seguros y tranquilos si la adaptación en el nuevo centro no supusiera tanto cambio e incertidumbre.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que cualquier simple problema que pueda surgir en los tiempos de adaptación al nuevo centro y a la nueva realidad contextual se van a ver amplificados cuando el menor no puede comunicarse de modo adecuado con los compañeros o con los profesores. De modo que incluso ya adolescentes pueden sufrir verdadera angustia ante hechos tales como necesitar ir al baño y no saber dónde está o la autoridad de los profesores, tal como recoge Labrador (en prensa) en su investigación.

Por último, ya hemos hecho referencia a los problemas estructurales desde el punto de vista de la organización familiar que supone el que el niño, por conocer mejor el idioma y la cultura a la que la familia ha llegado, se convierta en la figura de poder para codificar y decodificar la información que sus padres intercambian con el entorno. Se produce entonces un mensaje paradójico, en donde se espera del niño que ocupe una posición jerárquica inferior a sus padres, como es lo conveniente y habitual en cualquier familia, pero al tiempo las circunstancias y la necesidad de los padres le otorgan un excesivo poder. Todo ello puede generar confusión en la estructura familiar (Minuchin, 1976), en el desarrollo personal del propio menor (Fishman, 1990) así como en la relación jerárquica con los profesores en el centro escolar.

Es importante hacer notar que estas dificultades no siempre suponen una historia negativa para estos menores; antes bien, en muchos casos se eleva la autoestima al lograr superar los obstáculos y se eleva la motivación para conseguir importantes objetivos tanto en un nivel académico como personal (Labrador, en prensa).

Principales dificultades de los centros escolares para la incorporación de los alumnos inmigrantes en las aulas.

Acabamos de reflexionar sobre las principales dificultades con las que se encuentran los niños que llegan a nuestro país al incorporarse al sistema educativo. Pero también es necesario considerar las principales dificultades de los profesores en las aulas para lograr acoger e incorporar a estos niños. No pretendemos ser exhaustivos en esta reflexión, pero sí al menos ofrecer una panorámica de aquellos problemas más comunes.

En primer lugar, una de las dificultades más obvias pero importantes es la variedad de nacionalidades de los alumnos que llegan a nuestros colegios. Sería mucho más sencillo conseguir la adaptación de los niños al aula y el profesorado y viceversa si se tratara de personas procedentes de uno o dos países. Pero la riqueza de culturas y de países de procedencia que se incorporan al sistema escolar español obliga al profesorado a realizar un grandísimo esfuerzo para ayudar a todos estos menores. Esta variedad cultural en no pocos centros de nuestro país también conlleva que se formen bandas, pandillas o grupos que obedecen a una razón más o menos étnica, lo que por una parte contribuye a incrementar el sentimiento de pertenencia y la seguridad de estos chicos y chicas, pero por otra genera con cierta frecuencia conflictos entre grupos que muchas veces es muy complicado resolver en el propio centro escolar.

Estrechamente vinculados a la variedad de procedencia podemos considerar la variedad lingüística y los problemas de socialización que esto supone. Si el niño no conoce la lengua en la que ha de trabajar, difícilmente puede acometer el aprendizaje de ciertos contenidos, a pesar de que su capacidad intelectual y su madurez se lo permitirían perfectamente. Esto supone tomar decisiones con frecuencia difíciles sobre el nivel en el que situar al menor, y en los casos en los que es necesario un desfase mayor con respecto a su grupo de edad por razones lingüísticas, sobre todo en la adolescencia, suele suponer también dificultades de socialización. Por otra parte, el diálogo con los padres de estos niños lógicamente no puede ser todo lo fluido como sería deseable, ya que se depende de la presencia del traductor, del niño, etc.

Por otra parte, no se debe olvidar que, a pesar de que se comparta la lengua, como en el caso de los países de Hispanoamérica, esto no minimiza las diferencias culturales, que han de ser consideradas para poder conseguir una vía de interés común padres-profesores tanto en relación con los valores como con las expectativas sobre los menores.

Una dificultad a considerar por su relevancia es la incorporación de muchos de éstos menores en cualquier momento del curso académico. Si ya de por sí la complejidad lingüística y cultural es grande, se acentúa mucho más si el menor se incorpora una vez que el curso está en marcha, puesto que todas las acciones de acogida por parte de los profesores y el ajuste entre compañeros propios de los primeros días ya están superados. Para el profesor esto es complejo, puesto que el grupo puede sufrir importantes cambios con estas llegadas de alumnos nuevos una vez que el curso está en marcha, sobre todo si se producen con cierta frecuencia, como es el caso de algunos centros escolares de áreas especialmente pobladas por inmigrantes que a su vez acogen a nuevas personas de su país.

Las dificultades económicas de muchas de estas familias incrementan también los obstáculos para el centro escolar, que muchas veces tiene que intentar salir al paso de diversas encrucijadas, como la imposibilidad de algunas familias para adquirir el material, o bien organizar del mejor modo posible un sistema de "becas" cuando ya los plazos para estas solicitudes están ampliamente cumplidos.

En nuestra experiencia de trabajo con profesores, una de las dificultades que estos mayoritariamente señalan es el trabajo con alumnos y familias en situación de reagrupamiento familiar. Muchas veces en el centro escolar el menor expresa el malestar que está viviendo en su nueva situación, cuando, como ya hemos señalado, ha tenido que dejar a importantes figuras vinculares en su país de origen, o bien se enfrenta a una nueva realidad familiar reconstituida, en la que difícilmente sabe encontrar su propio "hueco". A ello hay que sumar la dificultad para encajar con sus progenitores cuando han estado separados durante un tiempo importante y han pasado por diferentes momentos del ciclo vital personal y familiar, tal como ya se ha señalado. En el aula este malestar suelen expresarlo con problemas de conducta opositora, problemas de relación con compañeros, y a veces también el profesor detecta tristeza y angustia.

Todo ello viene a hacer evidente la falta de preparación de un gran porcentaje de profesores en estas cuestiones: son muchos los educadores que emplean su esfuerzo y su sentido común para acoger de la mejor forma posible a estos alumnos, pero en general en la mayoría de los centros se trata de acciones individuales y no se cuenta con protocolos consensuados y elaborados por el "equipo" del claustro, lo que facilitaría enormemente la labor. Tampoco las distintas consejerías de educación ofrecen pautas de actuación generalizables a la mayoría de los centros, lo que obviamente podría mejorar las condiciones de trabajo del profesorado con estos menores y con sus familias.

Por último, es necesario señalar que los adolescentes suelen tener mayor dificultad para integrarse en el sistema escolar que los niños más pequeños (Labrador, en prensa), lo que lógicamente supone una mayor dificultad para los Institutos de Enseñanza Secundaria y para los profesores de secundaria al abordar estas cuestiones.

4. Respuestas del centro escolar a la realidad de la inmigración en nuestro país

Una vez realizado este análisis es importante considerar las respuestas que el sistema escolar puede ofrecer a esta realidad en nuestro país. La forma de actuar puede ser muy diversa, por lo que conviene reflexionar sobre diferentes posibilidades, para brindar las mejores oportunidades de educación tanto a los niños autóctonos como a aquellos llegados de fuera.

Sleeter y Grant (1987) ofrecen una clasificación de los diferentes enfoques en la educación multicultural que es interesante revisar:

- *Enfoque centrado en las relaciones humanas*: este enfoque pone especial énfasis en el respeto y el aprecio por el otro. No se trata de un intercambio entre los sujetos provenientes de las diferentes culturas, sino que enfatiza la aceptación de las diferencias, proponiendo un modelo de convivencia amistosa. El concepto de cada una de las realidades culturales es positivo, ninguna ha de dominar a la otra, pero tampoco se busca la integración.
- *Enfoque de los estudios de grupo único (Single Group Studies)*: según esta aproximación a la realidad multicultural, en realidad la tarea del encuentro entre culturas se

centra en conocerse, ya que desde ahí es como mejor se puede comprender y aceptar al otro. Por tanto el énfasis se pone en dar a conocer la cultura del otro, para lo cual el colegio organiza actividades del tipo de la “semana de...”, donde se informa a los niños de cómo son las otras realidades culturales. Este enfoque, si se desvirtúa, se puede convertir en una aproximación “turista”.

- *Educación multicultural*: desde esta perspectiva, la fuerza de nuestra sociedad proviene de la diversidad y la gente debe poder elegir cómo quiere vivir. De modo que los niños aprenden sobre las culturas que están presentes en sus aulas, pero con un énfasis especial en la afirmación de la igualdad de todas las culturas. La diversidad no se oculta, sino que se muestra como opción y realidad.
- *Educación no sesgada*: este tipo de educación trata de desafiar la desigualdad y las fuentes de los estereotipos. Asume que el cambio de la estructura social cambia las actitudes personales, por lo que desde el centro escolar se promueven fundamentalmente acciones contra las desigualdades presentes en nuestra sociedad.
- *Educación bicultural*: la educación bicultural intenta introducir al niño lo antes posible en la nueva cultura, pero mantiene el sentimiento de orgullo por la cultura de procedencia.

Esta clasificación puede resultar útil para revisar las actuaciones que se están llevando a cabo desde cada centro escolar a la hora de trabajar con realidades multiculturales. Es muy probable que las aproximaciones de los diferentes colegios no sean de un tipo puro, pero pueden ayudar a revisar el camino que se lleva recorrido planificando hacia dónde se desea continuar.

Por otra parte, consideramos que puede ser útil fijar metas concretas para los profesores a la hora de incorporar alumnos de diversas procedencias culturales a nuestras aulas. Bradford (1995) propone tres objetivos principales sobre los que el profesorado puede trabajar:

- *Objetivo 1: Comprender el bagaje cultural y el estilo de vida de las familias con las que el profesor trabaja*. Para ello, resultará enormemente útil pedir información a los padres sobre su estilo de vida, sobre los aspectos del desarrollo del niño a los que ellos dan más importancia; también puede ser muy útil pedirles información sobre su forma de resolver los problemas, tanto de relación padres-hijo como otro tipo de situaciones complicadas (hermanos, problemas emocionales del niño, problemas de conducta, etc.), ya que al conocer su forma de resolver problemas el profesor puede tener acceso a información sobre posibles actuaciones que en el aula le pueden resultar útiles con ese niño, mientras que otras veces puede observar un estilo de resolver los problemas con el que no se siente a gusto o no está dispuesto a poner en marcha, lo que le da pistas útiles para buscar nuevas soluciones y para ir intentando el diálogo con los padres. Si se observa malestar en los padres es importante intentar entender qué están expresando, qué es lo que les preocupa o lo que ha generado el disgusto.

- *Objetivo 2: conviene que los profesores revisen su propia cultura (valores, creencias y prácticas educativas) para determinar cómo su bagaje personal afecta el clima del aula e influye en las prácticas, relaciones y comunicaciones con la familia inmigrante con la que están trabajando.* Ya hemos comentado que la diferencia de valores, de creencias y de prácticas educativas viene determinada fundamentalmente por la diferencia cultural. Por eso, conocernos a nosotros mismos y desvelar los esquemas desde los que trabajamos puede resultar una pieza fundamental en la comunicación positiva con estas familias, ya que permite mayor claridad de ideas para uno mismo y una comunicación más clara, directa y sincera con los padres.

Consideramos de especial relevancia revisar estas variables en relación con la autoridad y las normas (qué creo, pienso que es adecuado y qué hago al proponer normas que sirvan de guía de crecimiento y desarrollo para mis alumnos) y en relación con la expresión de afecto (debo o no ser referencia afectiva para mis alumnos, cómo hago esto, qué pasa si lo consigo y si no lo consigo...), ya que son las dos variables fundamentales en la relación educadora.

- *Objetivo 3: los profesores deben adquirir conocimientos sobre cómo incorporar experiencias que reflejan el bagaje cultural de los alumnos en el clima del aula y en las actividades diarias.* Esto contribuye a una importante conexión entre la casa y el colegio y a un currículo no sesgado culturalmente. Muchos profesores llevan a cabo esta incorporación de lo cultural a través de juegos, juguetes, canciones, fiestas, y también incorporando las lenguas nativas al aula. De este modo, se invierte en la aceptación de las diferentes culturas, frenando en los menores inmigrantes el rechazo a su origen o el fanatismo de identidad, que, como hemos visto, son las dos respuestas más comunes cuando se sienten marginados por la cultura dominante, y facilitando la aceptación de otros compañeros diferentes en aquellos niños nativos.

A la disposición para generar un clima familiar que ofrezca oportunidades para conocerse unos a otros y para que el menor recién llegado conozca el contexto escolar Labrador (en prensa) la denomina "*atmósfera de la recepción*", considerando que se trata de un elemento muy importante en la adaptación de estos menores al aula.

5. Conclusiones

La creciente realidad multicultural en nuestro país y, más en concreto, el mapa social dibujado por la inmigración introducen nuevos retos para nuestro sistema educativo que no son tan sencillos de abordar. Muchos docentes hoy día se encuentran con un abanico de realidades culturales en su aula, y tratan de dar respuesta de la forma más coherente y comprometida posible; pero no siempre los resultados son aquellos que desean.

La vida a la que estas familias se enfrentan es compleja y en muchos casos confluyen un conjunto de factores estresantes que no facilitan la labor de educación de los padres, tal como ya hemos comentado. Para estas familias el estrés vinculado a la com-

pleja realidad que tienen que afrontar puede hacer difícil la satisfacción de las necesidades básicas que todo niño necesita ver cubiertas para su desarrollo personal.

Por otra parte, nuestro sistema educativo pretende ser igualitario, pero en muchos casos contribuye a acentuar las diferencias, especialmente por el elemento más formal del desarrollo del currículo. Las dificultades familiares y una respuesta poco adecuada en la integración de estos menores pueden suponer experiencias muy duras para ellos, que muchos no llegan a olvidar (Labrador, en prensa).

Cuando el sistema escolar invierte sus esfuerzos en una educación multicultural no sesgada para sus alumnos son muchos los aspectos positivos que potencia. Entre ellos cabe señalar:

- Se contribuye a un desarrollo auténtico de sí mismo que favorece la autoestima, al afirmarse la individualidad y la unicidad de cada persona.
- Se promueve el desarrollo social, acompañando al niño a tratar con otros, a resolver conflictos y a identificar y nombrar los sentimientos.
- Se prepara al niño para la vida en el futuro, cuando la diversidad, la convivencia y la aceptación de los otros serán fundamentales.
- Se elimina el miedo a las diferencias al animar a los niños a hacer preguntas, participar en discusiones y utilizar su propio modo de pensar y sus habilidades para resolver problemas a propósito de otros que son distintos.
- Se cultiva la aceptación al introducir elementos a los que no están habituados o que les resultan desconocidos.
- El colegio se puede convertir en un espacio de estabilidad emocional, en el que cada uno se siente aceptado tal cual es.

Sin embargo, si el esfuerzo se realiza exclusivamente en la dirección profesor-alumno y no se considera la relación familia-escuela los beneficios quedan minimizados, puesto que para el niño inmigrante no resultará tan sencillo aceptar su diferencia, ni para los menores autóctonos reconocer y valorar a quien es distinto. Dialogar con los padres requiere cierta preparación por parte de los profesores, puesto que en el poco tiempo del que se dispone habitualmente para estas entrevistas es difícil llegar a comprender el esquema cultural desde el que los padres desean educar a sus hijos.

Merece la pena dedicar ese tiempo a preguntar y preguntarse uno mismo por los valores, las creencias y las expectativas de los padres como principal referente en la educación de sus hijos, lo que permitirá devolverles una imagen positiva de sí mismos que no simplifica prejuiciosamente la realidad, sino que comprende los problemas y dificultades que estas familias suelen atravesar en estas circunstancias, valorando su forma de resolver los problemas y ayudar a sus hijos; pero además conviene preguntarse por los valores, las creencias y las expectativas propias, ya que el profesor también tiene la oportunidad de ser educador, figura central en el crecimiento y desarrollo de cada niño o adolescente como ser humano.

Referencias bibliográficas

- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Bradford, M. (1995). *Preparing Teachers for Working With Children of Migrant Families: Building a Home-School Connection. Practicum Report*. Florida: Nova Southeastern University
- Fishman, H. C. (1990). *Tratamiento de Adolescentes con Problemas*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar
- Labrador, J. (en prensa). *Hijos de inmigrantes, la nueva ciudadanía de España*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- López, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Maturana, R. y Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Minuchin, S. (1977). *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós
- Palacios, J. (1998). El concepto de familia en Occidente a finales del siglo XX. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the USA. *Harvard Educational Review*, 57, 421-444
- www.ecovisiones.cl/revista/6/biologiadelamor.pdf