

# **NUEVAS FAMILIAS, NUEVOS ENTORNOS, NUEVAS RELACIONES EN LA ESCUELA**

*Susana Tovías Wertheimer*

**Nuevas familias, nuevos entornos, nuevas relaciones en la escuela**

	Pág.
<b>1. Introducción</b> .....	3
<b>2. Escuela: lugar de encuentro (o lugar de desencuentro)</b> .....	7
<b>3. Miradas múltiples: conocer y conocernos</b> .....	9
<b>4. Puentes</b> .....	11
<b>5. Estrategias para la aproximación</b> .....	15
5.1. Algunos ejes transversales que impregnen cualquier tipo de prácticas ....	15
5.2. Algunos momentos importantes que no podemos obviar .....	21
5.3. Algunas actuaciones organizativas posibles, contextualizadas y adaptadas a cada marco concreto de interculturalidad .....	23
<b>6. La nueva realidad se convierte en oportunidad</b> .....	23
<b>7. Bibliografía</b> .....	25

*Nunca los seres humanos han tenido tantas cosas en común, tantos conocimientos comunes, tantas referencias comunes, tantas imágenes y palabras, nunca han compartido tantos instrumentos, pero ello mueve a unos y otros a afirmar con más fuerza su diferencia.*

(Maalouf , 1999: 112)

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo trata de reflexionar sobre las relaciones entre familia y escuela, en contextos de multiculturalidad, en la escuela infantil. Se tiene en cuenta la cada vez más compleja sociedad en que vivimos. Su intención es articular una reflexión teórico-práctica, es decir, posicionarse y clarificar algunos temas conceptualmente y plantear núcleos relevantes y/o problematizados que aparecen en la realidad escolar cotidiana. Se interroga sobre estos aspectos y se ilustran con ejemplos algunas situaciones, dilemas o conflictos producidos en contextos reales de multiculturalidad. Finalmente, se plantean nuevas miradas al tema, cuestionando algunas certezas y abriendo nuevos interrogantes. Es un artículo que complementa la propuesta realizada en «Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil», de Soto, P. y Tovías, S. (2001), en *Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)*, de VVAA; Coords.: Antón, M. y Moll, B.; Editorial CISS-Praxis. No obstante, en este caso se profundiza en uno de los tres ámbitos de desarrollo: la incorporación de las familias en el seno de un contexto multicultural. Podemos recordar que la propuesta global tenía como marco tres ámbitos de desarrollo, el aula, el centro y la familia, que se complementaban e interrelacionaban entre sí alrededor de tres dimensiones: «Construir espacios de encuentro», «Compartir diferencias y semejanzas» e «Incorporar saberes de otros entornos de aprendizaje» (Soto, P. y Tovías, S., 2001: 545); a partir de estas dimensiones se pretendía desarrollar un proceso de construcción e incorporación de la interculturalidad en la escuela.



Silvina Cousté

La realidad multicultural ha irrumpido con fuerza en estos últimos años en nuestro país. La escuela no puede permanecer ajena a este fenómeno. Cada vez más las escuelas abren el curso con un número creciente de hijos de familias procedentes de otros países. Si analizamos los datos en Catalunya, en 1999 había 1,76% de alumnado extranjero en Educación Infantil; en el 2004 un 8,05%; y se prevé que en el 2005-06 este porcentaje llegue al 10% (datos extraídos del *Pla per a la llengua i la cohesió social, 2004*. Generalitat de Catalunya). La escuela se ha convertido en uno de los lugares donde se encuentra reflejado el pluralismo cultural de la sociedad. Esta realidad implica hacer frente a nuevas contradicciones y conflictos, pero también a nuevas oportunidades para explorar, a nuevas formas de relación para descubrir, a nuevas interacciones entre los diferentes protagonistas inmersos en estos nuevos contextos multiculturales, donde el factor comunicación intercultural e intracultural entra en juego para todos los implicados en el hecho educativo.

Las nuevas familias llegan a menudo de realidades sociales, culturales, religiosas y lingüísticas muy diferentes. Llegan «con una nueva manera de conceptualizar el mundo, la vida, la muerte, la escolarización..., con lógicas culturales diferentes de las nuestras... pero no exentas de criterio» (Soto, P., 1997: 8). Se trata de familias cuya experiencia vital del mundo escolar no siempre coincide con la nuestra; familias que llegan aquí y se instalan muchas veces en condiciones precarias e inseguras, que deben iniciar además un proceso de adaptación a los nuevos requerimientos sociales y culturales. Son familias cuyas expectativas escolares para sus hijos pueden tener horizontes diferentes a los que nuestras escuelas promueven.

Por eso, el tema de la relación familia-escuela respecto a las nuevas poblaciones inmigrantes es uno de los que más preocupa al profesorado.

Sin embargo, esta preocupación no se puede tratar de forma aislada, ya que la nueva realidad multicultural incumbe al conjunto de las familias (autóctonas e inmigrantes) e introduce nuevas formas de interacción intercultural entre ellas, así como con el profesorado y otros agentes educativos en el seno del contexto escolar. Por otro lado, es necesario recordar que la incorporación a las escuelas de familias y sus hijos provenientes de la inmigración no es nueva. En nuestro país siempre ha habido migraciones internas. En Catalunya, por ejemplo, la más cercana e importante fue la que se produjo en los años 60 proveniente del sur de España. Muchas de estas familias saben lo que es sentirse «extraños» en sus nuevos destinos. Y también las comunidades receptoras recuerdan la llegada de nuevas poblaciones de otras partes de España, que traían consigo nuevas costumbres, diferentes lenguas y códigos de relación.

*Recuerdo una experiencia en educación intercultural que se llevó a cabo en dos escuelas de primaria del Maresme. El proyecto, que estaba basado en material francés, planteaba recoger las historias de vida de algunas personas inmigrantes, familiares de los alumnos. En una de las actividades los chicos y chicas invitaron a diferentes padres, madres, abuelos y abuelas para que explicaran su historia migratoria. Entre ellos había andaluces, murcianos, senegambianos y marroquíes. Los muchachos les entrevistaron sobre sus trayectos de vida y se quedaron estupefactos no sólo al descubrir historias que no conocían de sus familias próximas, sino también por la similitud de muchas de las situaciones, emociones, conflictos... por los que habían pasado y que explicaban tanto los que*

*provenían de la inmigración interna como los que provenían de la inmigración externa.*

*Mil i una Veus. Història de Vida del Sr. Achoui* (Philipp y Muñoz).  
Adaptación y experimentación en los CEIP Santa Anna y Sant Cristòfol  
de un material francés realizada por Rosa Medina, Mónica Casilari,  
Sebastián del Rey y Susana Tovías (ICE-UAB)

Por tanto, podemos observar que no partimos de cero, no hablamos de una experiencia nueva, ni a nivel de nuestra sociedad ni en lo que respecta a la escuela, aunque la mayor distancia cultural de algunas de las nuevas poblaciones inmigrantes que llegan a nuestro país haga más visible y complejo el fenómeno. Lo que sí es nuevo es el intento de incorporar este hecho desde una óptica distinta que rompe con una visión de homogeneidad cultural de los estados nación. Refiriéndonos a la escuela, la novedad será incluir la variedad cultural que se nos presenta como un valor integrado en la vida relacional y en la adquisición de conocimientos. Un valor que nos obliga a reconsiderar y poner sobre la mesa «las certezas» con las que nos sentíamos, hasta hace poco, seguros.

La nueva realidad multicultural plantea, pues, nuevos interrogantes. Uno de ellos es cómo hablar de la nueva población inmigrante escolarizada en términos genéricos, como si la palabra «inmigración» fuese una categoría homogénea y no incluyese una gran variabilidad interna. Dicha variabilidad tiene como consecuencia que la interculturalidad se construya de forma particular en cada contexto en función de la diversidad que se pone en relación, incluyendo en esta diversidad a todo el colectivo implicado en la tarea educativa: profesorado, familias, alumnado, personal no docente y comunidad donde se ubica el centro. Así, como decíamos en *Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil*, «...una cosa es hablar en términos abstractos de las bases de una educación intercultural y otra es intervenir en contextos multiculturales diversos y variados» (Soto, P. y Tovías, S., 2001: 538).

Otro interrogante es cómo hablar del profesorado también en términos genéricos. También ellos son diversos. La pregunta que nos hacemos aquí nos incumbe a nosotros, los educadores y educadoras, ya que este nuevo contexto nos atañe directamente como sujetos culturales<sup>1</sup> interactuantes. ¿Desde qué referentes culturales educamos? ¿Somos conscientes de nuestro bagaje cultural y etnocéntrico a la hora de desarrollar nuestra profesión?

Finalmente, un tercer interrogante estaría relacionado con las políticas de integración en los diferentes países donde se dan contextos de multiculturalidad. Las tendencias que cada país adopta tienen un impacto en el modo de articular las relaciones interculturales en la escuela.

Pero entonces, si esto es así, si la realidad a la que nos enfrentamos es tan variable, ¿qué estrategias podemos impulsar para mejorar las relaciones de interculturalidad entre todos los implicados en las relaciones educativas en la escuela y en concreto con las familias?

---

1. Sujeto cultural: «...los y las educadoras son sujetos culturales, en tanto que personas que también tienen, igual que los alumnos y sus familias, su particularidad ideológica, familiar, social, económica, política, es decir, cultural, como personas que, además de ser profesionales de la docencia, son individuos sociales» (Soto, 1999).

Para ilustrar esta cuestión compararé dos escuelas públicas de Infantil y Primaria situadas en dos contextos diferentes de multiculturalidad:

*Una escuela, situada en una zona urbana del interior de Catalunya, se preocupaba por la tendencia hacia la concentración de población inmigrante en sus aulas y el desplazamiento voluntario de parte de la población autóctona, sobre todo catalano-parlante, hacia otros centros. Esta tendencia era cada vez más visible en la composición numérica de los grupos-clase, en los que en este caso el colectivo inmigrante llegaba hasta más de un 50% de alumnado. Según el profesorado esto alteraba y desequilibraba las dinámicas en los grupos-clase y las dinámicas en las relaciones familias-escuela y etiquetaba a la escuela como «problemática».*

*En otra escuela, esta vez en Londres, que estaba situada en un barrio con población originaria de Bangladesh, aunque la mayoría de segunda o tercera generación, el alumnado era en un 100% perteneciente a este colectivo. En este caso los profesores, algunos de ellos también pertenecientes al colectivo bangladeshí, lo asumían como un hecho irreversible y normal. Su preocupación residía en el escaso éxito que tenían en esta comunidad los programas de lectura casa-escuela adoptados en las escuelas inglesas desde la mitad de los ochenta. Se trataba de explorar en este contexto nuevos caminos para mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura en los primeros estadios del aprendizaje, con la colaboración de las familias, teniendo en cuenta sus referentes culturales. Otro de los objetivos era aumentar las expectativas del profesorado en relación a su alumnado. Concretamente el proyecto decía: «establecer puentes entre las expectativas de las familias y las expectativas escolares a través de la creación de un programa de lectura casa-escuela, que pudiera ser entendido y culturalmente aceptado tanto por el profesorado como por las familias y que implicase a las familias en la educación de sus hijos».*

(Gregory, E., 1996)

A partir de estos ejemplos se entiende por qué la antropóloga Teresa San Román considera que en la formación de futuros educadores en contextos de multiculturalidad «es necesario introducir la variabilidad cultural general y también específica de cada situación concreta en la escuela» (San Román, 1994: 5)<sup>2</sup>.

Así, será necesario, tener presente esta gran variabilidad de posibilidades a la hora de intervenir, pero a la vez, como educadores, no podemos olvidar que nuestra profesión nos obliga a marcar algunos puntos de referencia, algunas finalidades y a pensar en algunos criterios pedagógicos básicos y comunes para abordar de forma positiva e incluyente las nuevas relaciones de interculturalidad que se establezcan entre todos los implicados en el hecho educativo.

En la etapa Infantil, la relación con las familias es aún más significativa, pues las diferencias culturales o fenotípicas entre iguales, en edades que corresponden a esta etapa

---

2. San Román, T. (1994). *Projecte per la Formació de formadors en el camp de les relacions interculturals i el paper que hi hauria de jugar l'escola*. Subdirecció General de Formació Permanent de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.

escolar, pasan desapercibidas para ellos o más bien se perciben con naturalidad. Somos los adultos los que les damos un significado y unos valores culturales. Y son las familias las primeras transmisoras de estos valores. Por eso, el trabajo en la etapa de Educación Infantil debe pasar sobre todo por el trabajo y la relación con las familias. Tal y como decíamos en *Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil*, «el cómo se viva esta relación en los primeros años de vida será muy importante en la experiencia y las relaciones educativas que se establezcan en el futuro» (Soto, P. y Tovías, S., 2001: 540).

## 2. ESCUELA: LUGAR DE ENCUENTRO (O LUGAR DE DESENCUENTRO)

*La escuela, como institución y como laboratorio privilegiado de encuentro entre culturas, tiene la responsabilidad social de establecer las medidas necesarias que permitan llevar a cabo una negociación intercultural satisfactoria para todos.*

(Soto, P. y Tovías, S., 2001: 536)

Cierto es que las relaciones entre familia y escuela constituyen un tema antiguo, recurrente y siempre complejo. La preocupación por este tema ha ido creciendo en los últimos años. En la etapa Infantil se ha convertido en una necesidad prioritaria, tanto para la escuela como para las familias.

Para las familias, dejar al hijo o a la hija por primera vez en la escuela no es fácil. Suele producir inseguridad, cierta desconfianza y a veces miedo a que sus cualidades de «buenos padres» sean cuestionadas por los «profesionales educadores».

Para los niños y niñas, la familia es el entorno en el que desarrollan los vínculos primarios y una relación próxima y contextualizada. Entrar en la escuela por primera vez implica, entre otras cosas, una primera separación del núcleo familiar, enfrentarse a pautas y ritmos distintos, «compartir» un adulto con otros muchos iguales, adaptarse a una institución con historia y cultura propia. Se trata de una institución que, a nivel micro de cada centro, ha ido tejiendo y generando dinámicas, dando respuesta a los múltiples requerimientos de la vida cotidiana escolar, estableciendo vínculos, compartiendo códigos, expectativas y rutinas, distinguiendo límites y barreras invisibles, anticipando acciones y reaccionando ante señales imperceptibles. Como institución social, además, está impregnada de valores del contexto sociocultural y de la cultura mayoritaria dominante.

Los maestros de Educación Infantil reciben y acogen cada año a niños y niñas nuevos y diversos, que no conocen. Deben adaptarse a sus necesidades individuales y a la vez regir su actuación educativa bajo el prisma de unas pautas culturales y sociales planteadas desde un sistema educativo general (Bill, R. *et al.*, 1988).

Vemos, pues, que la familia y la escuela son dos mundos con dos experiencias vitales distintas aunque interdependientes y complementarias. Tienen diferentes ritmos, tipos de organización, experiencias de socialización. En los dos mundos se aprenden cosas diferentes, y de forma diferente.

Sin embargo, aun siendo entornos diferentes, están instalados en un mismo universo de significaciones culturales, ya que comparten múltiples mensajes, múltiples sobrentendidos, múltiples implícitos que no siempre se verbalizan, pero existen. Para los niños,

poder procesar estos dos mundos y vivirlos de forma constructiva es esencial en la construcción de su «propia identidad» personal y social.



Ángel Serra

Todas las familias, las de aquí y las que vienen de otros lugares, tienen imágenes preconcebidas sobre lo que es la escuela y lo que esperan de ella. Son imágenes teñidas de su propia experiencia escolar, extraídas de sus recuerdos, pensadas desde el valor y el lugar que ocupa dicha experiencia en sus pueblos o países de origen. Pero también imaginadas como oportunidad para sus hijos. Es un hecho que en las sociedades occidentales la escuela ha pasado a tener un papel fundamental, mucho más allá del meramente instructivo, y que la sociedad delega en ella muchas de las funciones educativas que antes estaban en manos de las familias. Pero los niños aprenden de muchos otros entornos, como pueden ser sus amigos, sus momentos de ocio, la calle, sus iguales, los medios de comunicación, etc. «La escuela es un entorno más en el aprendizaje de los niños y niñas pero no es de ninguna forma el único entorno» (Soto, P., 1997: 11). De forma fluida y a través de los diferentes entornos, los niños van configurando su mundo personal y social. Sin embargo, esta fluidez puede no existir cuando las familias proceden de entornos socioculturales diferentes al de la escuela. En contextos de multiculturalidad es evidente que esta distancia puede marcar las relaciones. Además, para algunas culturas es la familia la que debe transmitir los valores y gran parte de las funciones de socialización y la escuela, desde su perspectiva, debe ser básicamente instructora.

La escuela y la familia son, para estas culturas, dos mundos perfectamente delimitados. En estas familias entienden que los maestros y maestras son «expertos en su profesión instructora» y es impensable que ellos, «como padres», puedan opinar sobre su profesión docente. Pero, en cambio, son las familias las que se ocuparán de la socialización y de la transmisión de los valores a sus hijos e hijas. Si queremos llegar a estas familias y lograr que comprendan el porqué de nuestra forma de entender la escuela, es necesario que puedan sentir que lo que enseñamos a sus hijos es «compatible con su mundo» (Gregory, E., 1996). Este es un factor vital a la hora de comunicarnos con familias procedentes de otros entornos socioculturales. Por eso, es necesario estar atentos al valor

que cumplen los aprendizajes y la vida escolar en la educación de cada una de las familias, aunque esta esté sujeta a reajustes, adaptaciones y cambios en el nuevo contexto de acogida, a los que también deberemos estar atentos.

Vemos pues que el encuentro entre familia y escuela no tiene lugar en el vacío. Cada uno de los interlocutores personales o institucionales tiene tras de sí una historia, una experiencia, unas complicidades compartidas. Estas son vividas desde sus parámetros culturales. Tener en cuenta la multiculturalidad, aceptarla como riqueza educativa, genera múltiples relaciones de interculturalidad, genera nuevos diálogos con nuevos protagonistas.

*...este diálogo permite, también, explicar las propuestas de la escuela, respetando el funcionamiento familiar e intentando entender las dificultades de las familias y de sus hijos. Es una buena vía para buscar el cambio de actitudes de desconfianza y de incomprensión y favorecer la integración de todos los niños en la escuela.*

(Benlloch, M., Feu, M.T. y Sellarès, R., 2002: 60)

### 3. MIRADAS MÚLTIPLES: CONOCER Y CONOCERNOS

*Las familias de estos niños se encuentran en una situación de cambio y adaptación sociocultural a una nueva realidad que les empuja a unas nuevas exigencias tanto de tipo legal o jurídico, como ético o moral.*

(Soto, P., 1997: 8)

¿Cómo se vive desde la escuela la llegada de esta nueva población? ¿Cómo lo viven los maestros y maestras? ¿Qué aspectos les preocupan más? ¿Qué imágenes tienen de los recién llegados?



Ángel Serra

Como ya mencionábamos antes, la principal preocupación del profesorado radica en la dificultad de comunicarse con estas familias inmigrantes recién llegadas. La lengua y la cultura aparecen como la causa que atribuyen a esta falta de sintonía que no sólo se traduce, dicen, en un problema de intercambios verbales, sino en la distancia entre sus expectativas y las nuestras, en un choque de valores y sobre todo una falta de implicación y colaboración de estas familias con la escuela que impide una relación normalizada con ellos. «No acuden a las citas», «Aunque vengan no sirve para nada porque todo continúa igual», «Tienen reacciones sorprendentes», «No valoran todo lo que la escuela les aporta: becas comedor, material», son quejas que se expresan a menudo entre los docentes (notas extraídas de mi diario de campo, 1995-96, del «Seminario de formación de formadores para la mejora de las relaciones interculturales», Tovías, S., 2002).

Todos los seres humanos tendemos a operar con mecanismos mentales que buscan simplificar nuestra realidad compleja. Tendemos a crear estereotipos que nos impiden ver a las personas como individuos singulares. Tendemos a representarnos «imágenes de otros colectivos» como si fueran bloques homogéneos. Por ejemplo, el bloque de «los inmigrantes», que en nuestro imaginario solemos atribuir sólo a los que vienen de países empobrecidos, no industrializados. Si a esto añadimos el factor de las diferencias físicas como el color de la piel, el estereotipo puede adquirir aun más fuerza. Según Treppte (1992: 33), «Negamos el derecho a manifestar una individualidad que entre otras cosas parece ser monopolio de “los blancos”».

Así, la interpretación que se da desde la escuela a los comportamientos de las familias procedentes de la inmigración y/o culturalmente diferentes, tiende a estar cargada de juicios de valor y de estereotipos, lo cual nos lleva a valorar sus culturas en términos de carencia, de déficit. Creemos que son familias que carecen de criterios educativos por provenir de culturas que en nuestro imaginario colectivo consideramos menos desarrolladas, más arcaicas que la nuestra. Sin ser conscientes, nos situamos en una posición arrogante o, en el mejor de los casos, paternalista frente a ellos. Los tachamos de estar poco interesados y de no ser lo suficientemente responsables de la educación escolar de sus hijos y esto les hace sentir cuestionados e incomprensidos. No valoramos suficientemente el esfuerzo que deben hacer para entendernos, para adaptarse, para cambiar sus hábitos.

*En una de las escuelas donde estaba escolarizado más del 60% del alumnado procedente de un determinado colectivo cultural, los maestros y maestras interpretaban los conflictos entre la familia y la escuela como conflictos de «choque cultural». Constantemente surgía el tema de los diferentes roles que se daban a los niños y a las niñas en esta cultura. Hablaban, por ejemplo, de la actitud negativa frente al deporte u otras actividades no típicamente académicas (piscina, excursiones, colonias...) que organizaba la escuela a las que no dejaban asistir a las niñas. Pero tal como fuimos observando descubrimos que en realidad era un problema minoritario dentro de estas familias, y que sin embargo se señalaba a todo el colectivo. La mayoría se adaptaba a los nuevos requerimientos aunque pudieran ser ajenos a sus expectativas escolares.*

Extraído de mis notas del «Seminario de formación de formadores para la mejora de las relaciones interculturales», 1995-96 (Tovías, S., 2002).

Vemos pues que los estereotipos conducen a generalizaciones e interpretaciones falsas, crean malentendidos, aumentan la incomunicación y nos hacen cometer errores que tienen unas consecuencias inmediatas a la hora de intervenir educativamente. Pueden acabar paralizando la reflexión sobre posibles cambios para la mejora de las relaciones interculturales.

Por otro lado, es importante darse cuenta de que no todas las dificultades de comunicación proceden de las diferencias culturales o de idioma de origen. Existen otros factores mucho más relevantes. Uno es el propio proceso de adaptación por el que pasan estas familias. Traen consigo una historia llena de experiencias y un universo de significados (relaciones familiares, roles, concepto de crianza, de cuidado y educación de los hijos e hijas) con sentido en su mundo, pero que en el nuestro dejan de ser funcionales y deberán ser readaptados, cosa que provoca situaciones de inestabilidad e inseguridad que afectan a su comportamiento. «Cuando dejas tu hogar para vivir en otro país, se amenaza tu identidad fácilmente. Es probable que pierdas el norte» (Treppte, C., 1992: 17).

Es necesario comprender la inseguridad por la que deben pasar las familias, que se intensifica cuando se suman problemas de precariedad laboral, falta de condiciones mínimas de vida, circuitos de exclusión o angustia por no conseguir la regularización. Esta readaptación afecta muy directamente en algunos colectivos a las madres, que en sus países de origen comparten con otras mujeres del colectivo la crianza de sus hijos y al llegar aquí se sienten solas, aisladas e inseguras y tendrán que lidiar con un modelo de familia nuclear. «Al perder la protección social que les daban las otras mujeres en sus pueblos, a menudo poco preparadas para la familia nuclear y desconociendo tanto el idioma como las “reglas” de la sociedad receptora, las mujeres viven la migración como un proceso de reclusión que va en aumento» (Treppte, C., 1992: 9).

Así, las expectativas sociales, económicas y educativas de cualquier persona que emigra y los comportamientos que los acompañan, están teñidos de todos estos factores: culturales, de supervivencia, de su fantasía de progreso, de sus «imágenes» de la sociedad, etc.

Por todo lo dicho, debemos ser muy prudentes a la hora de valorar e interpretar las respuestas que dan estas familias y los niños cuando se incorporan a nuestro entorno escolar y debemos ser conscientes de que la escuela puede llegar a ser una institución vital en la ayuda para la integración de estas familias y en algunos de los colectivos también vital para las madres.

#### 4. PUENTES

*De este modo, en la Educación Infantil, la interculturalidad pasa no tanto por el trabajo que podamos realizar con los niños y niñas –que también–, sino por toda una serie de consideraciones en relación a los sujetos culturales que ya somos todos y todas los que intervenimos en el encuentro educativo: familias y docentes.*

(Soto, P. y Tovías, S., 2001: 535)

Aunque existe una buena predisposición por parte del profesorado para afrontar esta nueva realidad, la dificultad estriba en captar en toda su dimensión lo que estas familias

necesitan, pues su forma de expresarlo a veces nos es incomprensible. Faltan nuevas estrategias y recursos que faciliten la comunicación entre los diversos implicados de la comunidad educativa y que contribuyan a traspasar las barreras culturales entre colectivos.



Silvina Cousté

Los y las educadoras cada vez son más conscientes de que, ante esta nueva realidad, no basta con señalar las carencias de unos u otros. Encontrar nuevas estrategias cuando estamos tratando un marco diferente de relaciones interculturales implica algo más que establecer nuevos protocolos de relación y comunicación con las familias. Si queremos realmente mejorar la comprensión y participación de estas familias llegadas de otros países y también las relaciones interculturales e interpersonales<sup>3</sup> con ellos, si queremos que toda la comunidad escolar se beneficie de esta nueva realidad más plural y que aprendamos de ella, tendremos que reflexionar, redirigir nuestra mirada hacia la nueva realidad en su conjunto, sin constreñirla a un mero proceso unilateral de adaptación de los nuevos colectivos. Tendremos que aceptar que, como sujetos interactuantes, el cambio también nos afecta a nosotros.

Pero esto implica reflexionar más sobre lo que significa diversidad cultural, lo que significa el fenómeno de multiculturalización y la interculturalidad en nuestras sociedades. Todos estos vocablos contienen el concepto «cultura», que va mucho más allá de las manifestaciones culturales explícitas como pueden ser la música, la danza, el arte (pintura, escultura...), el teatro, a veces la gastronomía, etc. Tiene que ver con «las múltiples respuestas que somos capaces de crear los humanos a la hora de habitar y sobrevivir en el planeta Tierra» (Soto, P. y Tovías, S., 2001: 534). Son respuestas que se expresan, entre

3. Las relaciones son a la vez interculturales e interpersonales, porque son las personas portadoras de cultura, no las culturas, las que hablan entre sí.

otras cosas, en las distintas formas de entender las relaciones humanas, de interpretar el mundo, de entender la organización del tiempo y el espacio, de percibir los olores, la luz... En gran parte la dificultad de comunicarnos se debe a que no se tiene en cuenta que hay modos distintos al propio de entender todos estos fenómenos. En cambio, la realidad no es esta. Los códigos y las estrategias de relación y comunicación no son universales para nadie. Sin embargo, nos es difícil tomar conciencia de este hecho, ya que se trata de códigos y estrategias que nos transmiten desde que nacemos, en parte por el lenguaje no verbal, de forma no consciente. Este fenómeno se llama «enculturación». Así, entre las personas que comparten un mismo entorno cultural, el mundo se organiza y funciona en gran medida por sobreentendidos.

*Los colores, la luz, los objetos, las texturas, los olores, los sonidos, el silencio, el calor, el frío, el aire, el agua, el movimiento, el reposo... un mundo organizado según cada contexto cultural que informa a nuestros sentidos y es explorado por ellos (...) no es sólo una cuestión de colores y sonidos, sino de sistemas conceptuales que articulan y organizan aspectos tan centrales para la vida humana como el bienestar y el malestar, la felicidad y el dolor, la salud y la enfermedad, el conocimiento y la habilidad, entre otros muchos aspectos.*

(Soto, P. y Tovías, S., 2001: 534)

Unas maestras de guardería explicaron un ejemplo interesante en un seminario. Se trataba de una escuela que acogía a una población mayoritariamente de un determinado colectivo cultural cuyo *modus vivendi* era la venta ambulante. Su manera de interpretar la función de los espacios de comunicación formal, por ejemplo el despacho de la directora, no coincidía con la de la escuela. Al acabar una entrevista, que había transcurrido cordialmente, de una madre con la directora, la madre aprovechó para ver si la directora le compraba un frasco de colonia. ¿Cómo debía interpretar la directora este comportamiento? ¿Debía deducir que esta madre estaba saltándose normas de respeto o esa manera de proceder formaba parte de su manera de entender las relaciones interpersonales entre los diferentes mundos sociales?

Necesitamos, por tanto, descifrar y comprender los códigos culturales de las personas con las que necesitamos comunicarnos en la escuela: niños y familia. Pero querer conocer su cultura quiere decir sobre todo aceptar la que ellos nos quieran mostrar. Como dice Pepi Soto (1997: 7-8), «Todos estos universos de relación son pensados, sentidos y explorados diferencialmente, pero disponer de información es difícil. Forma parte de aquel círculo de informaciones íntimas compartidas con muy pocos». Es erróneo, pues, pensar que hasta que no conozcamos todo sobre su cultura de origen o sus relaciones con su comunidad en nuestro país no podremos relacionarnos adecuadamente con ellos. Sin quitar importancia a este conocimiento, es necesario considerar el peligro de estereotipar a la población de un determinado colectivo, de no entender su gran variabilidad interna y los cambios que a la fuerza se generan a nivel individual y colectivo en el proceso de su incorporación a la sociedad de acogida. «Para poder utilizar la diferencia como fuente de creatividad, tenemos que darnos cuenta de que no existen “el turco” y “el alemán”. Tomar en cuenta la posibilidad de diferencias ancladas en la cultura, es una cosa. Insistir en que existen es otra. Decir que son insuperables, es un argumento ridículo pero a menudo tiene consecuencias fatales» (Treppte, C., 1992: 42).

Del mismo modo, para conocer las diferencias culturales siempre es necesario conocer también nuestras semejanzas con los demás como humanos. En *Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil* decíamos:

*En las culturas humanas se resuelve la existencia cotidiana de múltiples formas posibles, sin embargo, existen aspectos compartidos por todas las grupos. Estos aspectos tienen relación con las necesidades básicas de supervivencia humana y los proponemos como ejes de trabajo para enfatizar las semejanzas, aunque ello no significa que proponemos la omisión de la diferencia sino una mirada que parte de aquello que nos aproxima.*

(Soto, P. y Tovías, S., 2001: 542)

Lo que sí sabemos es que todo cambio o incorporación de nuevas estrategias de relación conlleva una reflexión sobre las nuevas relaciones entre familias, escuela y valores educativos. Conlleva la necesidad de un autoconocimiento de nuestros propios códigos culturales con los que hemos sido educados. Conlleva la necesidad de explorar qué nuevas estrategias utilizaremos como sujetos interactuantes. Conlleva revisar aspectos de nuestro rol profesional. Nos preguntamos, pues, ¿es nuestra forma de comunicarnos etnocéntrica? ¿Somos demasiado paternalistas con ellos? ¿Mi actitud de experto educador me aleja de las familias? ¿Podemos flexibilizarla y negociar? Por lo tanto, el cambio implicará un grado de tolerancia, saber afrontar la comunicación sin juicios de valor previos, ceder algunos de nuestros privilegios y aprender a negociar. Conllevará la necesidad de saber cómo nos ven y qué esperan de nosotros, y viceversa (Carbonell, R. y Martí, J.).

Necesitamos, pues, un cambio en nuestras actitudes que implique incluir en esta relación las perspectivas de ambas partes. El profesorado será un polo de esta relación, tan «sujeto cultural» como los demás participantes en la relación intercultural.

*Aprendemos a ser sujetos culturales en el seno del grupo que nos acoge, nos alimenta y nos orienta en nuestro recorrido particular mediante estrategias socializadoras concretas, colectivamente establecidas y desarrolladas para garantizar la adaptación a nuestro grupo, para garantizar su reproducción y su continuidad en el tiempo. Aprendemos a ser miembros adultos de nuestro grupo a partir de interactuar recurrentemente con personas concretas que nos acompañan en el proceso de crecimiento, con las que establecemos vínculos emocionales significativos desde que nacemos, con las que compartimos espacios de relación —domésticos y públicos—.*

(Soto, P. y Tovías, S., 2001: 534)

Para acabar este apartado hay tres cosas que conviene recalcar:

– La comunicación siempre se da entre personas, no entre culturas, y se establece en gran medida a través del lenguaje no verbal. Trabajaremos pues con personas concretas, no con una una diversidad imaginada.

– Debemos saber que es mucho más lo que nos une que lo que nos separa, lo que nos asemeja que lo que nos hace diferentes. Ser conscientes de este hecho nos ayudará a encontrar puentes y progresar en la comunicación intercultural.

– Por último, establecer una buena comunicación con las familias llegadas de otros entornos culturales implica desprenderse de la capa de certeza con la que creíamos que podíamos interpretarlas.

## 5. ESTRATEGIAS PARA LA APROXIMACIÓN

*Sólo es cuando las personas se sienten aceptadas, en lugar de sentirse entre la espada y la pared, que pueden desarrollar un concepto de cambio hasta el punto que ellas lo consideren adecuado.*

(Treppte, C., 1992: 34-35)

¿Cómo les gustaría a las nuevas familias inmigrantes ser ayudadas? ¿Qué debería hacerse desde la institución escolar para poder ayudar en este primer encuentro? ¿Qué podríamos hacer para que no se sintieran extraños en nuestro entorno escolar? ¿Qué priorizaremos en las relaciones con las nuevas familias? ¿Por qué? ¿Con qué fin?

Para contestar a estas preguntas lo mejor sería que nos las hiciéramos a nosotros mismos. Si estuviéramos en su lugar, ¿cómo nos gustaría ser ayudados si fuéramos nosotros los nuevos en un entorno cultural y/o lingüístico distinto al nuestro? Creo que cuando llegamos a un entorno nuevo, y sobre todo si este entorno es una institución organizada como puede ser la escuela, con límites y normas establecidas, a todos nos gustaría al menos dos cosas:

- Conocer lo más rápidamente posible el lugar (espacio, normas y personas) para sabernos orientar en él.
- Sentirnos acogidos, respetados y aceptados.

Pero pasar de la teoría a la práctica no es tan fácil. Es necesario, entre otras cosas, que las escuelas revisen el tipo de acogida, y el tipo de información que se da a los padres sobre la escuela.

Queremos ahora esbozar algunas orientaciones que pueden ayudar a mejorar la comunicación con las familias y entre familias. Proponemos tres niveles de reflexión acción intervención:

- Algunos ejes transversales que impregnen cualquier tipo de prácticas.
- Algunos momentos importantes que no podemos obviar.
- Algunas actuaciones organizativas posibles, contextualizadas y adaptadas a cada marco concreto de interculturalidad.

### 5.1. Algunos ejes transversales que impregnen cualquier tipo de prácticas

#### **Establecer principios de confianza mutua**

Establecer principios de confianza mutua es una de las bases para que la comunicación entre personas sea fluida y sincera y uno de los fundamentos para mejorar las relaciones interculturales con las familias. Nos referimos a favorecer un tipo de relaciones donde nadie se sienta excluido. Este clima ha de prevalecer en el día a día. Las familias

deben sentir que pueden acercarse a la escuela sin miedo a preguntar, sin la sensación de que se les esconde algo, sin pensar que se les trata como personas sin criterios educativos. Abrir la escuela, dejar que los padres entren en ella, que la sientan cercana, ayuda a establecer vínculos donde la relación que predomine sea la personal y no la estereotipada, donde conectemos con sus necesidades reales no sólo desde un ámbito formal sino a través de espacios o situaciones más informales: entradas y salidas, preparación conjunta de actividades escolares, o saliendo nosotros de la escuela y acercándonos a su entorno. Como dice Francesc Carbonell, «pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa» (Carbonell, F., 2000).



Silvina Cousté

### Escucha atenta

Aumentar el nivel de escucha nos ayudará a mejorar la comunicación con todas las familias y será vital con las familias procedentes de otros entornos culturales y lingüísticos. Implica que en las relaciones de comunicación intercultural no intercedan, no nos invadan o influyan nuestros juicios previos o estereotipos sobre ellos.

La escucha atenta implica descifrar y ser sensibles a los códigos de relación no verbal que eviten malentendidos: dar la mano o no darla, mirar a los ojos o no mirar, pueden ser interpretadas como mala o buena educación, según los diferentes entornos culturales.

Escuchar quiere decir no utilizar de forma arrogante el «poder» que tenemos como «educadores expertos» que muy a menudo nos sirve para hacer frente a nuestras propias inseguridades; no potenciar su dependencia hacia nosotros, sino respetar su autonomía de criterios e ideas; dar lugar a otras propuestas aunque no estén en los planes previstos. Por ejemplo, el profesorado de un centro puede elaborar un proyecto que incentive la participación de todas las familias y motive especialmente a las familias inmigrantes. Pero es necesario que cuando lo presentemos a las familias, seamos capaces de aceptar que a veces nuestras prioridades no son las suyas. Esto implica no llegar a las reuniones con un proyecto muy cerrado para dar cabida a propuestas inesperadas.

Escuchar también quiere decir ser sensible al proceso de adaptación por el que están pasando, preocuparnos por su situación actual: familia, trabajo, vivienda, regularización... y no presionar para que cambien precipitadamente y a nuestro gusto. Debemos aceptar sus propios ritmos y prioridades. El factor tiempo puede jugar un papel importante cuando se tienen que superar sensaciones de aislamiento y de inseguridad.

Considero, pues, muy acertada la frase de unas maestras de guardería: «es bueno hablar poco y escuchar mucho».

### **Informarles sobre cuestiones normativas, curriculares y las actividades del ámbito escolar**

La escuela debe facilitar información tanto sobre los aspectos normativos como pedagógicos que necesiten las familias para entender el funcionamiento del entorno social y escolar. Es evidente que para las familias procedentes de otros entornos socio-culturales esta cuestión será aún más prioritaria. Sólo así conseguirán vencer la angustia del desconocimiento y alcanzarán un mayor grado de autonomía para explorar nuevas oportunidades. «...Es que quieren saber cómo moverse entre nosotros, cómo es nuestra cultura, cuáles son nuestros códigos, cuáles son nuestras condiciones y exigencias. Quieren tener la información necesaria para moverse en este mundo pero sin depender» (Soto, P., 1997: 12).

La información que necesitan va desde saber cómo funciona el sistema educativo del país hasta cómo funciona la escuela en la cotidianidad. Necesitan saber qué valores y normas rigen en ella, qué y cómo enseñan a sus hijos, cuáles son sus derechos y deberes como padres, quiénes son sus interlocutores cuando necesitan consultar algo o tienen problemas, a qué servicios pueden acudir, etc.

Pero no sólo es importante facilitarles el acceso a la información, sino que también hay que poner atención a cómo se da, cómo se explica y asegurarnos que esta información llegue a los destinatarios y estos la interpreten correctamente, para que no haya malentendidos.

A menudo abusamos de la información escrita: avisos de futuras excursiones, cambios de horarios, reuniones de padres, entrevistas... sin darnos cuenta de que es frecuente que algunas familias no las puedan leer. También debemos revisar el vocabulario, que a veces es denso, demasiado técnico y/o rígido: listados de normas, reglas, demandas o prohibiciones, etc.

Por eso, en el caso de las familias que aún no dominan la lengua o que tienen poco contacto con la lengua escrita buscaremos otras formas para comunicarles esta información: revisaremos qué informaciones es mejor transmitir de forma verbal y cuáles escritas o gráficamente, cuándo las daremos y a través de quién (el maestro/a o director/a directamente, un alumno mayor que habla su lengua, otro padre o madre), etc. También es importante saber cuáles son los momentos clave para dar esta información: las entrevistas al principio de curso, las reuniones de padres...

Es frecuente oír la queja por parte de los educadores de que justamente estos padres no suelen venir a las reuniones de curso. Este hecho no nos tiene que hacer desistir en el intento de buscar nuevas fórmulas para lograr que se acerquen a la escuela. No vale decir: «hagamos lo que hagamos no vendrán».

*Una experiencia que resultó muy positiva en una escuela fue la realización de un vídeo traducido a la lengua de la minoría cultural más numerosa de la escuela*

y subtítulo en catalán. La experiencia surgió de uno de los seminarios de centro, que se impulsaron desde el programa de formación de formadores, bajo el asesoramiento de la profesora Pepi Soto y Aliou Diaó como mediador cultural. A partir de la puesta en común de los temas que más preocupaban, se decidió analizar el tema de los problemas de comunicación con las familias del colectivo inmigrante más numeroso de la escuela y de su frecuente ausencia en las reuniones de padres. Se analizaron las posibles causas y al final se decidió la realización de un vídeo, que se pasaría en la reunión conjunta de todos los padres. La explicación de las imágenes sería en la lengua doméstica hablada por dicho colectivo y la traducción subtitulada en catalán. Con este vídeo se querían conseguir varios objetivos: uno era que las familias se sintiesen bien acogidas y por tanto aumentar su confianza hacia la escuela; otro era conseguir que los padres de aquí y los que venían de otros países se sentasen juntos, compartiesen una misma información. Un tercer objetivo era que visualizasen el día a día de la escuela. Y por último, se les informaba con imágenes de los derechos y deberes de las familias. La reunión fue un éxito e implicó cambios en la percepción y en las relaciones que tenían los padres con la escuela.

*Projecte per la Formació de formadors en el camp de les relacions interculturals i el paper que hi hauria de jugar l'escola. Realización de un vídeo (1995-96): L'acollida (coordinado por Pepi Soto)*

### **Incorporar el saber de las familias**

Hemos mencionado antes que aprovechar pedagógicamente la multiculturalidad en la escuela implica, entre otras cosas, incorporar los conocimientos y experiencias que aportan todas las familias para enriquecer a todo el alumnado.

Dos condiciones son necesarias:

- Que estos conocimientos no sean incorporados como un apéndice, sino como un elemento esencial del currículum.
- Creer en el valor de estos conocimientos, en la posibilidad de que pueda ser útil compartirlos y en la posibilidad de dar la palabra a los padres para que puedan enseñarlos.

Se requiere, en todo caso, preparar el ambiente y las condiciones para el acercamiento. En las propuestas de *Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil* (Soto, P. y Tovías, S., 2001: 549-585) se pueden encontrar algunas ideas prácticas para cada una de estas tres propuestas:

- Rincón de nuestras historias.
- Espacios compartidos para la comunicación y la transmisión de la tradición oral.
- Las fiestas con las familias.

*Silvina Cousté*

### **Construir un proyecto común a partir de las aportaciones diversas**

Sentirse partícipes de un proyecto común construido desde aportaciones y pertenencias diversas es una buena meta a conseguir para mejorar las relaciones de interculturalidad entre familias, profesorado y alumnado. Nos referimos a proyectos que articulen semejanzas y diferencias como una riqueza para todos, proyectos que faciliten la comunicación, el intercambio de diferentes puntos de vista, el conocimiento mutuo, la colaboración, la generación de confianza. Los proyectos pueden materializarse en forma de talleres, tertulias, intercambios, ayuda mutua en idiomas, etc., con el fin de propiciar el encuentro y la convivencia entre familias y proporcionarles elementos de conocimiento sobre diferentes aspectos: temas de salud, alfabetización, dietética...

Estas actividades deben dar respuestas a necesidades concretas expresadas por las familias.

En Vic, por ejemplo, la coordinadora de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAs) organizó una experiencia llamada «Talleres de padres» con la ayuda de los equipos

docentes de las diferentes escuelas, el equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP), la Asociación GRAM y voluntariado. Concretamente, organizaron talleres de cocina, confección y comunicación (*Tallers per a pares*, Vic, 1995. Documento policopiado).

Se potencian, además, de esta manera las relaciones de la escuela con su entorno y con la comunidad donde se ubica. Hay que facilitar las condiciones para que crezcan estas iniciativas interesantes, creando espacios compartidos de comunicación que transformen la imagen de la escuela.

*Proponemos un lugar compartido por toda la escuela (podría ser el mismo vestíbulo o biblioteca), que tenga las siguientes funciones y finalidades:*

*Será un lugar de encuentro entre familias y entre familias, maestras/os y niños/as y también otras personas vinculadas a la institución educativa (personal no docente, profesionales de otros servicios educativos...).*

*Será un lugar donde se harán diferentes actividades entre grupos-clase (narración de un cuento tradición oral, talleres) abiertas a la participación.*

*La finalidad principal es que este espacio funcione como centro de recursos, intercambio y encuentro entre las distintas personas que se dan cita en la escuela. Necesita una implicación directa de las familias e implica un mayor conocimiento por parte de la escuela de la diversidad cultural del centro.*

*También se podría instalar en un rincón una pequeña cafetera para que fuese un lugar donde las madres/padres u otras personas pudieran tomarse una taza de café y charlar cinco minutos con otras madres o padres o con la maestra cuando dejen a sus niños por la mañana o los recojan por la tarde.*

(Soto, P. y Tovías, S., 2001: 550-551)

### **Potenciar la intervención de las nuevas familias en los órganos de participación**

La participación de familias procedentes de otros países en órganos como la Asociación de Madres y Padres (AMPA) o como el Consejo Escolar nos parece muy importante, aunque no siempre resulta fácil, por diversas razones. Por un lado, debido a las prioridades que bastantes de estas familias tienen relacionadas con la supervivencia en condiciones muy precarias. Por otro, porque en muchos casos en sus países no hay una tradición participativa en este sentido. Por último, para decidirse a participar en un órgano como el AMPA o el Consejo Escolar es necesario sentirse bien integrado y seguro en el nuevo contexto. No se puede forzar a nadie, pero empieza a haber padres de familias inmigrantes, sobre todo los más antiguos y asentados, que ya están participando y marcando un trayecto con una tendencia positiva a los otros padres.

Para finalizar este apartado sobre ejes transversales de actuación, me gustaría recordar esta frase de Teresa San Román (2004: 171): « ...habrá que hacer un gran esfuerzo (...) por mostrar a los padres y madres (...) que lo mejor para sus hijos es que escuela y familia colaboren, no se aislen. Pero para ello hacen falta sobre todo tres cosas: contacto personal en una relación amable, calidad de la comunicación en la accesibilidad de los mensajes y en la comprensión de los mismos y acercamiento de las posiciones, es decir, empezar nosotros a reconocer que a veces nos pasamos».

## 5.2. Algunos momentos importantes que no podemos obviar

Nos parecía importante remarcar algunos de los momentos clave en la acogida de las nuevas familias y de sus hijos. A continuación citaremos algunos de ellos:

### **El primer contacto con la familia**

La naturaleza del primer contacto con las familias y en particular con las familias recién llegadas de otros países es esencial para asegurar el desarrollo de una buena relación con ellas a lo largo del tiempo escolar. Este primer contacto puede darse por dos vías:

– *Las jornadas de puertas abiertas.* En estas jornadas se puede propiciar un contacto personal entre educadores y padres de familias de aquí y recién llegadas. De esta forma, desde los primeros días conocerán los espacios escolares, a las y los educadores, a los futuros compañeros de sus hijos e hijas, a otros padres y madres, a la cocinera, al conserje... Podemos ilustrar la visita con un mural con fotos, un álbum abierto o algún vídeo sobre las actividades y el ambiente de la escuela en la cotidianidad, otro mural o vitrina con trabajos de los alumnos, un mural dando la bienvenida en todas las lenguas que se hablan en la escuela, etc.

– *La primera entrevista con la familia para la gestión de la matriculación.* No debemos dedicar esta entrevista a hacer un cuestionario de datos administrativos y con prisas, sino que deberíamos dar prioridad al contacto humano interpersonal, dejando para más adelante la obtención del resto de datos que nos hagan falta. Si la familia tiene varios hijos es importante que en la entrevista los padres puedan conocer y hablar con todas las educadoras–tutoras de estos. Si existen problemas de idioma, intentaremos remediarlo a través de un mediador cultural. En caso de que no exista este servicio en la zona, buscaremos a algún alumno o alumna mayor con su misma lengua o a alguna familia que pueda hacer de traductor. En cualquier caso, debemos ser conscientes de que los roles de padre y madre en otras culturas no coinciden con los nuestros. Por eso, aunque lo ideal es que vengan padre y madre, no siempre es posible. En muchas ocasiones, aunque es la madre la que tiene el rol principal en la crianza de los hijos, es el padre el que tiene más protagonismo en la entrevista. En parte porque a veces sólo él habla la lengua. En estos casos no sabemos qué información llega a la madre. Pensamos por eso que es importante insistir en que vengan los dos y si es posible que asista un mediador cultural.

### **Entradas y salidas**

Otros momentos que no se pueden desaprovechar para comunicarse con las familias y generar el clima de confianza que antes hemos mencionado son las entradas y salidas de la escuela, que son espacios informales donde podemos hablar con los padres y madres de forma distendida de los progresos que hacen sus hijos e hijas o de los aspectos que nos o les preocupan. Es el momento de ser receptivo a las necesidades y percepciones de la escolaridad de sus hijos.



Ángel Serra

### **Eventos que ocurren día a día**

Es importante no desaprovechar algunos eventos como el nacimiento de un hermanito, caída de un diente, los cumpleaños, etc., para incorporar a las familias a la actividad educativa.

### **La primera reunión del tutor o tutora con todos los padres**

La primera reunión del tutor o tutora con todos los padres de su clase se hace normalmente en septiembre. A las familias inmigrantes y sobre todo a las recién llegadas es mejor comunicarles la fecha y hora de esta reunión de forma personal explicándoles la importancia de su asistencia. En todo caso, tal como decíamos antes, tenemos que asegurarnos de que les llegue la información de la reunión por diferentes vías.

### **Otras reuniones importantes a lo largo del curso**

Hay otras reuniones a lo largo del curso que también son importantes, sobre todo las que se refieren a las salidas y excursiones, pues en estas actividades nos podemos encontrar con la incomprensión de algunas familias, que no consideran necesaria esta actividad o que no confían en la escuela para esta tarea. Es necesario hacer un esfuerzo para que les llegue toda la información y no confiar sólo en la información escrita.

### 5.3. Algunas actuaciones organizativas posibles, contextualizadas y adaptadas a cada marco concreto de interculturalidad

Hemos hablado de ejes transversales y de algunos momentos importantes en la acogida de familias inmigrantes. Ahora haremos referencia a los aspectos organizativos que consideramos importantes, algunos de los cuales ya hemos comentado en los apartados anteriores.

– *Elaboración de un Plan de Acogida* para todos que incluya: estructurar el recibimiento-acogida de los recién llegados en cualquier momento del año, el proceso de adaptación para los niños y niñas de tres años, la evaluación de las necesidades, etc.

– *Configuración de una comisión de interculturalidad* que incluya: las bases para desarrollar una aproximación intercultural en las relaciones socioeducativas; las nuevas necesidades que tanto educadores, familias y alumnado en su conjunto puedan tener; la revisión de la información que se ha de proporcionar a las nuevas familias y cómo se hará llegar; la elaboración de un plan de formación y de intercambio entre profesionales para padres y madres sobre «las nuevas relaciones de interculturalidad»; la dinamización de la relación entre familias autóctonas y de otros países .

– *Cambio de imagen y creación de espacios compartidos* que expresen los diferentes contextos culturales de los niños y niñas.

– *Impulsar la participación de familias de diferentes procedencias* en las actividades de clase incorporando sus conocimientos y experiencias, en las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAs), en el Consejo Escolar y en los programas y talleres de intercambio y formativos para familias.

## 6. LA NUEVA REALIDAD SE CONVIERTE EN OPORTUNIDAD

*Una vez iniciado el proceso de apertura de la escuela, los profesionales se vieron obligados a enfrentarse a todo un conjunto nuevo de situaciones que les exigían nuevas y no previstas habilidades, y esto fue causado por el declive en las estructuras jerárquicas y un cambio de actitud por parte de los padres que, cada vez más, no se conformaban con aceptar al pie de la letra lo que les decían los profesionales, sino que querían argumentos convincentes.*

(Treppte, C., 1992: 15)

La creciente multiculturalidad en las escuelas implica necesariamente relaciones socioeducativas más diversas, pero a la vez de mayor complejidad. Se crean nuevas situaciones de comunicación, desde diferentes referentes socioculturales, con implícitos no verbales, con la emergencia de expresiones y múltiples malentendidos inesperados, conflictos de expectativas y choques culturales.

Esta situación se presenta a los educadores como un reto difícil pero a la vez estimulante. Se trata de una situación difícil porque creemos que nos faltan herramientas para afrontarla, pero estimulante a la vez porque implica afrontar nuevos retos educativos que nos obligan a reflexionar sobre las nuevas condiciones, idear estrategias educativas y comunicativas más acordes con la situación de multiculturalidad en la que nos encon-

tramos, nos brinda la oportunidad de explorar nuevos contextos y nos abre puertas para nuevas relaciones interculturales basadas en el diálogo.

Pero en esta reflexión no podemos desaprovechar nuestra experiencia docente previa. Sobre todo nuestra experiencia en el campo de la innovación y la diversidad. A estas experiencias innovadoras ahora nos debemos incorporar como sujetos culturales interaccionando con toda la diversidad. Esta experiencia previa nos proporciona la base para introducir nuevas miradas en el quehacer pedagógico. De alguna forma nos ayuda a articular cambios con continuidad. Nos ayuda a redescubrir y a redescubrirnos, a aprender de nosotros y sobre los otros como dos procesos interdependientes y a compartir conocimientos mutuos. A la vez, ayuda a las poblaciones recién llegadas a que cambien también su perspectiva de nosotros y de la sociedad que los acoge y abre las puertas a nuevas relaciones de colaboración, entendimiento y aceptación entre todas las familias.

Lo importante es que la nueva realidad ofrece nuevas oportunidades para todo el colectivo escolar, ya que las actuaciones que consideramos interesantes para las minorías resultan igual de útiles y necesarias para toda la población. La cooperación se convertirá en necesidad y en estrategia cotidiana. La aceptación de los demás constituirá la base para trabajar. Tanto adultos como niños podrán sentir que tienen voz y serán partícipes de un proyecto común. Las diferentes entidades de la comunidad se integrarán y cooperarán con el centro.



Silvina Cousté

Se trata, pues, de una propuesta abierta, bidireccional, siempre en construcción en la que se explorarán nuevas posibilidades y que permitirá a todos los protagonistas de un determinado contexto educativo sentirse partícipes de un proyecto compartido.

Habremos conseguido desarrollar la «Capacidad de construir lo que es común a partir de aquello que es diferente» (Philipp, M.G., 1988).

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- BENLLOCH, M., FEU, M.T. y SELLARÈS, R. (2002). *Com fer escola de tots i per a tots*. Ed. A.M. Rosa Sensat. Barcelona.
- BILL, R., CANET, L., TOVÍAS, S., y VIÑALS, E. (1988). «L'entrada dels pàrvuls de 4 anys. Una experiència a l'escola pública». *Infància*, nº 44, Barcelona.
- CARBONELL, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Ed. Serveis de Cultura Popular Alta Fulla. Barcelona.
- CARBONELL, F. (2000). «Decálogo para una educación intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 290. Praxis. Barcelona.
- CARBONELL, R. y MARTÍ, J. (2002). «La relación familia-centro educativo». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, monográfico. Praxis. Barcelona.
- GREGORY, E. (1996). *Making Sense of a New World. Learning to read in a second language*. Paul Chapman Publishing. London
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid.
- PHILIPP, M.G. (1988). *Comment entendre mille et une voix?* Magnard. París.
- SAN ROMÁN, T. (2004). *Sueños africanos para una escuela catalana*. Servei de Publicacions UAB. Barcelona.
- SAN ROMÁN, T. (1994). *Projecte per la Formació de formadors en el camp de les relacions interculturals i el paper que hi hauria de jugar l'escola*. Subdirecció General de Formació Permanent de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- SAN ROMÁN, T., CARRASCO, S., SOTO, P. y TOVÍAS, S. (2001). *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Publicacions d'Antropologia Cultural. UAB. Barcelona.
- SOTO, P. (1997). «Infants i joves africans a les escoles de Catalunya». *Perspectiva Escolar*, nº 219. Rosa Sensat. Barcelona.
- SOTO, P. y TOVÍAS, S. (1997). «Entre la certeza y la duda». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 264. Praxis. Barcelona.
- SOTO, P. y TOVÍAS, S. (2001). «Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil», en VVAA (2001), *Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)*. Coords.: ANTÓN, M. y MOLL, B. CISS-Praxis. Barcelona.
- TOVÍAS, S. (2002). *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Catalunya*. Ed. ND LTD (Networked Digital Library of Theses and Dissertations).
- TREPPE, C. (1992). *Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana*. Documento policopiado.
- VVAA (1992 i 1993). *Sobre interculturalitat* (nº 2). Ed. Fundació Sergi. Girona
- VALCÁRCEL, R. (1999). *Etnografía de les famílies immigrants marroquines*. Trabajo de investigación de Master en Antropología Aplicada. UAB.