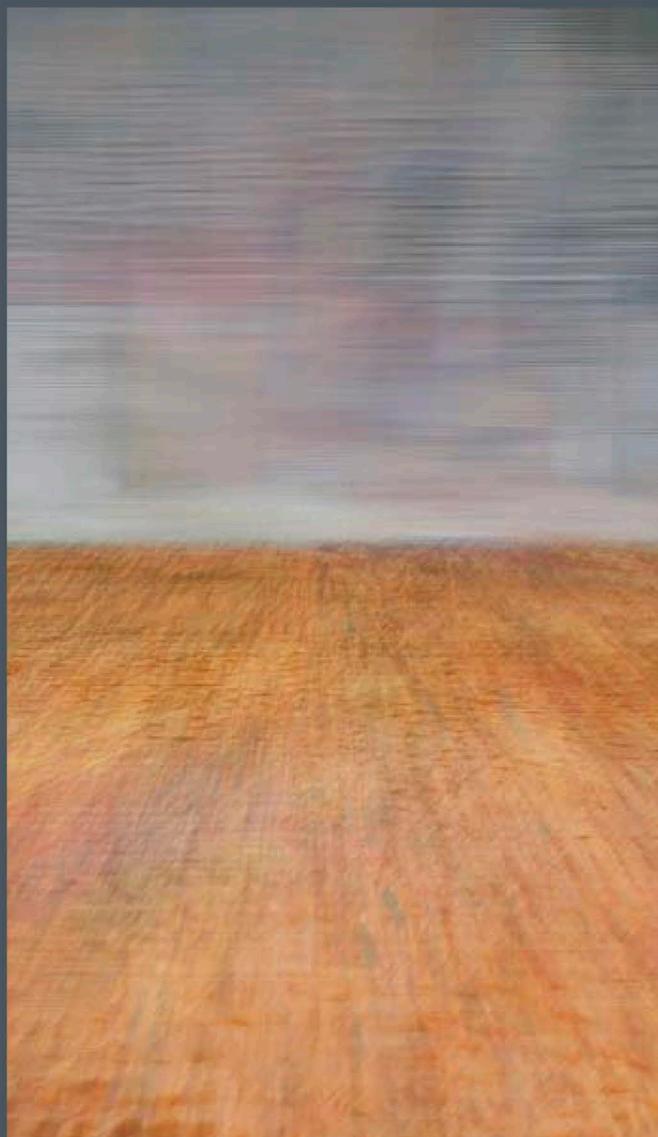


revista de EDUCACIÓN

Nº 350 SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2009

La participación de las familias inmigrantes en la escuela.
Un estudio centrado en la procedencia

Miguel Ángel Santos Rego
María del Mar Lorenzo Moledo



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia

The participation of immigrant families in school. A study centered in the origin

Miguel Ángel Santos Rego

María del Mar Lorenzo Moledo

Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España.

Resumen

En este artículo estudiamos la importancia de la participación de familias inmigrantes en centros educativos pensando en la mejora de la integración escolar y social de sus hijos e hijas. Después de revisar algunos estudios actuales sobre la participación de las familias en la educación, se presentan los resultados de una reciente investigación realizada desde la USC con una muestra de 458 familias (estudio descriptivo de encuesta) procedentes de distintos países y residentes en España. Concretamente, nuestro objetivo en este trabajo es comprobar si la variable procedencia influye en la implicación de las figuras materna y paterna en la escuela donde estudian sus hijos/as. A tal efecto, realizamos un estudio comparativo, empleando la prueba de Chi-cuadrado, entre familias de procedencia latina ($n=210$) y magrebí ($n=40$). Los resultados de los análisis realizados nos permiten afirmar que las familias latinas participan más, de forma general, en la escuela que las de origen magrebí. Sin embargo, tomando en consideración la figura parental, se confirma que tales diferencias son estadísticamente significativas en el caso de las madres ($p \leq 0.01$) (en todos los indicadores analizados salvo en la participación en actividades de la AMPA), y que son las latinas las que más se implican. De todos modos, aunque la participación de los padres latinoamericanos es mayor que la de los magrebíes, esta diferencia no es estadísticamente significativa. Explicamos tales diferencias en función de otras variables

estudiadas y, finalmente, concluimos defendiendo la necesidad de que la participación sea entendida como medio y fin de la intervención socio-educativa con familias inmigrantes.

Palabras clave: familias inmigrantes, escuela, integración, participación, investigación educativa, procedencia.

Abstract

In this article we are studying the importance of the participation of the immigrant families in educational centres to facilitate the social and academic integration of their children. After revising some current studies about the participation of the families in education, we present the results of a recent research carried out from the Universidad de Santiago de Compostela (USC) in a sample of 458 immigrant families (based on a descriptive study by survey) stem from of different countries but with residence in Spain. Concretely, our objective in this paper is to test if the origin variable has an influence on the mother and father figures in the school where their children are studying. To do this we have completed a comparative study using the Chi-square test, between families from Latinoamerica (n=210) and Maghreb (n=40). The results of data analysis permit us to affirm that, in general, the participation of Latinoamerican families in the school is higher than Maghribian families. However, taking into account the parents figure, it is confirmed which such differences are significant, in statistical terms, in the case of mathers ($p \leq 0.01$) (in all indicators analyzed except in the implication of the AMPA -Association of Student Parents- activities), being the implication level more high in the Latinoamerican mothers. Also, although the participation of fathers from the same origin is higher than Maghribian fathers, such a difference is not significant in statistical terms. These differences are explained according to other variables. We have definitely concluded the need that participation should be understood as both means and end of the socio-educative intervention with immigrant families.

Key words: immigrant families, school, integration, participation, educational research, origin.

Introducción

En Galicia la inmigración ha ido adquiriendo cierta relevancia debido a los cambios acontecidos en un país acostumbrado a ser una referencia como país de emigrantes, y

que se presenta ahora como un país receptor de inmigración. De acuerdo con los datos estadísticos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (<http://extranjeros.mtas.es/>), en nuestra Comunidad, el 30 de septiembre de 2007, tenían autorización de residencia o certificado de registro en vigor 71.918 personas de origen extranjero, lo que supone más de cinco veces la cifra que se manejaba a comienzos de la década de los noventa (concretamente, en 1991: 12.598).

La relevancia del fenómeno migratorio viene dada no sólo por los expresivos datos y las cuestiones de índole cuantitativa, sino, sobre todo, por la cualidad de esta inmigración: la heterogeneidad de los colectivos (distintas nacionalidades, y orígenes socioeducativos y económicos diversos), los grupos de edad que predominan (población joven en edad de trabajar y niños y jóvenes en el sistema educativo) y el proyecto de permanencia (familias) (Fundación Encuentro, 2006).

En los flujos migratorios contemporáneos, concurren una serie de circunstancias (redes sociales, feminización, proyecto migratorio y de retorno, expectativas acerca de los hijos, cambios en las relaciones de pareja, etc.) que convierten a la familia en el principal foco de atención comprensiva en relación con dimensiones no sólo cuantitativas, sino también cualitativas de dichos flujos, sus coordenadas socio-culturales y las dinámicas interactivas que modulan las pautas de vida de estas personas en el país de acogida.

Pero si la inmigración afecta a la ecología familiar, también incide en la escuela. Aunque el número de alumnos extranjeros en España haya aumentando de forma continua en la pasada década, el crecimiento más acusado se ha producido en los últimos años. De este modo, el contingente de alumnos de origen foráneo registrados durante el curso 2005-06 rebasa ya el medio millón (530.954¹) y supera en más de 400.000 a los contabilizados una década antes (1996-97).

Galicia experimentó, sobre todo desde el curso 1999-00, una evolución claramente ascendente en el número de alumnos extranjeros, tendencia sostenida hasta el año académico 2006-07. Mientras en el curso 1999-00 la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* contabilizaba un total de 2.052 alumnos extranjeros escolarizados en los centros educativos de la Comunidad (0,5% del total), en el 2006-07 el número se elevó a 10.568 (3,3% del total).

Buena parte de estos alumnos proceden de América Latina y de los países que conforman la Unión Europea, sobre todo de Portugal. Curiosamente, observamos que la

⁽¹⁾ Los datos de avance del MEC para el curso 2006-07 cifran ya este número en 608.040 (<http://www.educacion.es>).

emigración gallega a Europa no tiene apenas repercusión en la escolaridad. Los alumnos foráneos están escolarizados, mayoritariamente, en Educación Primaria (4.610) y Secundaria Obligatoria (3.039), de forma que ambos niveles concentran más del 70% de la población extranjera matriculada en centros de la Comunidad.

En un contexto así, es fundamental analizar el perfil de la familia inmigrada, no como un todo homogéneo, sino en su variedad de representaciones, ya que, antes o después, éstas juegan su papel en la efectiva escolarización de los hijos e hijas. Nuestro objetivo, pues, es analizar la participación de las familias inmigrantes² en la escuela según su procedencia³ para apuntar líneas de intervención socioeducativa que tengan como finalidad la integración escolar y social de los niños/as y de sus familias. En tal sentido, el artículo se enmarca en una investigación experimental que bajo el título «Familias inmigrantes en Galicia: la dimensión socio-educativa de la integración»⁴ se desarrolló en la Universidad de Santiago de Compostela, y en cuyo estudio descriptivo⁵ estuvieron participando 458 familias inmigrantes asentadas en la Comunidad con hijos escolarizados en la enseñanza obligatoria.

Escuela y familia inmigrante. La participación

Las políticas de la Unión Europea han resaltado el papel de la educación en la consecución de la equidad y la participación activa de todos los miembros de la sociedad⁶. Cualquier regulación normativa del derecho a la educación de los inmigrantes en España tendrá que ser respetuosa con los Tratados o Acuerdos Internacionales ratificados por nuestro país (Merino Senovilla, 2006). Esto se hace

⁽²⁾ Trabajamos únicamente con inmigrantes extranjeros.

⁽³⁾ Aunque en este trabajo hemos considerado únicamente la variable procedencia, no debemos olvidar la posible influencia de otras variables no menos relevantes (nivel educativo en el que estudian sus hijos, titularidad del centro, procedencia rural/urbana en el país de origen, tiempo de permanencia en España de las familias o nivel educativo de los padres).

⁽⁴⁾ Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2004-05967).

⁽⁵⁾ El proyecto tiene dos fases: una de análisis diagnóstico de las familias inmigrantes, realizada a partir de una muestra de 458 familias (estudio descriptivo de encuesta), y una segunda de diseño, implementación y evaluación de un programa socio-educativo llevada a cabo con 113 familias (diseño cuasi-experimental de dos grupos con «pretest» y «postest» y una variable independiente).

⁽⁶⁾ Ver en este sentido los «Principios Comunes Básicos sobre Integración», aprobados por el Consejo de Ministros de Justicia e Interior en Bruselas el 19 de noviembre de 2004.

notar en el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/05/06).

Uno de los principios orientadores de la Ley es la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para proporcionar una educación de calidad a los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de hacer (co)responsables del éxito escolar del alumnado a los distintos miembros de la comunidad educativa y de aplicar el principio del esfuerzo a todos ellos, que tendrán que realizar una contribución específica. Por lo tanto, las familias deberán colaborar y comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.

La LOE reconoce (art. 118) que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. Por esta razón, las administraciones educativas fomentarán su ejercicio efectivo por parte del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos. Concretamente, y con el fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, se adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración entre familia y escuela.

La participación es, sin duda, un elemento constitutivo de la «ciudadanía», entendida como el vínculo de derechos y deberes que define la plena pertenencia a una sociedad. Justamente, el de la ciudadanía es el segundo de los principios, junto al de igualdad e interculturalidad, que modulan el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010* (www.mtas.es). En él, se afirma que para lograr una sociedad cohesionada e integrada no es suficiente con la igualdad efectiva de derechos y obligaciones, sino que debe ser posible una participación activa en la configuración de la propia sociedad. Este principio implica avanzar en el reconocimiento de plenos derechos de participación cívica, económica, social, cultural y política a la población inmigrada. Reconocimiento que es condición necesaria, pero no suficiente por sí sola, para garantizar el éxito de la integración.

El proceso de integración escolar de los niños y niñas de familias inmigrantes está, sin lugar a dudas, mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella. Ya el Informe del Defensor del Pueblo (2003), apuntaba que la participación de los padres en la educación de sus hijos es uno de los factores que más ayuda a la integración escolar de los alumnos inmigrantes. Sabemos que la educación en general, y la instancia escolar en particular, generan en las comunidades inmigrantes una representación optimizadora al vincular

sus efectos a la mejora de sus posibilidades de integración social, la aceptación por parte de la cultura autóctona y, sobre todo, la elevación de las expectativas de que sus hijos progresen y consigan alcanzar una calidad de vida que los padres posiblemente no disfrutaron.

Los padres y madres inmigrantes tienen muy claro que la escolarización de sus hijos e hijas es un factor clave de estabilidad e integración social que los proyecta mejor en la sociedad de acogida. En general, el grado de «ambición escolar» de los padres es alto, ya que son conscientes de que la promoción social pasa, en buena medida, por realizar una importante inversión en educación (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003).

De lo que se trata no es únicamente de implicar a padres y madres en el seguimiento de las tareas y los progresos escolares, sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro para que, en consecuencia, éste se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Baráibar, 2005). El sistema educativo debe ejercer el liderazgo en la tarea de ayudar a que las familias aumenten su compromiso con la educación de los hijos/as. En tal sentido, entender que la escuela puede organizarse como una comunidad de aprendizaje supone un importante paso en la dirección que apuntamos (ver Essomba, 2006).

No podemos olvidar, y así nos lo recuerdan algunos colegas de la investigación educativa (Oliva y Palacios, 2000; Epstein, 2001; Bolívar, 2006), que la participación de los padres en el centro educativo no es buena únicamente por la imagen formal que ayuda a fabricar de una escuela, sino –y esto es lo que más importa– por la aportación que hace a la tarea propiamente educativa desarrollada por los profesionales. La inserción de los hijos y sus posibilidades de éxito se incrementan, vinculándose, entre otras cosas, a más desarrollo cognitivo y rendimiento escolar⁷, menos absentismo, menos problemas de conducta en el aula y mayor dedicación a las tareas que les encomiendan sus profesores.

Una relación entre las familias inmigrantes y las escuelas que acogen y educan a los niños de la inmigración ayudará a incrementar el logro de tres metas propias de

⁷⁾ Respecto del rendimiento escolar en matemáticas de los niños y niñas inmigrantes, el *Programme for International Student Assessment –PISA–* (MEC, 2004), revela que los alumnos cuyos padres son inmigrantes presentan un rendimiento menor que sus compañeros con padres nacidos en el país. Sin embargo, el informe advierte también de dos descubrimientos importantes para algunos países: de un lado, las diferencias relativamente grandes incluso entre alumnos que han crecido y se han escolarizado en el país de recepción; y, de otro, el hecho de que, pese a los intentos por compensar los factores como el entorno socio-económico y lengua vehicular familiar, en muchos países, persiste una considerable distancia entre el rendimiento de los alumnos inmigrantes y los demás.

la educación intercultural: la construcción de conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura de integración a través de dinámicas comunitarias centradas en la habilitación competencial de los educandos. Así, Bolívar (2006, p. 120) manifiesta que:

incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, ponerla en conexión con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como forma de hacer frente a los nuevos retos sociales.

Diversas investigaciones sitúan la participación de los padres inmigrantes por debajo de la de los padres autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003), que ya no es precisamente alta (Consello Escolar de Galicia, 1996; González-Anleo, 1998; Pérez Díaz et al., 2001). En una investigación llevada a cabo en nuestra Comunidad con familias autóctonas e inmigrantes que tenían a sus hijos/as escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria, se observa que las segundas afirmaban en mayor medida que las primeras no asistir a las reuniones que convocaba la escuela, o hacerlo en muy contadas ocasiones. Concretamente, el 86,9% de los padres y el 53,3% de las madres inmigrantes estarían en esta situación, frente al 71,2% de los padres autóctonos y el 33,3% de las madres. Los porcentajes de participación descienden aún más en el caso de su implicación en las actividades de la AMPA. El 92,3% de los padres y el 85,9% de las madres inmigrantes no participa en las actividades de la asociación, o lo hace poco, y aunque estos altos porcentajes vuelven a repertirse entre las familias gallegas (85,3% y 76,2%, respectivamente), la intensidad del fenómeno es menor.

Sin embargo, la participación familiar tiene otra lectura cuando la fuente de la información son los propios docentes, se analiza esta variable de forma global y no se distingue entre las dos figuras parentales.

En el trabajo de Goenechea (2005), realizado también en Galicia, con una muestra de 71 profesores de Secundaria con alumnado inmigrante (mayoritariamente procedente de Latinoamérica) a los que se les hizo responder a un cuestionario, se llega a la conclusión de que el 45,1% cree que las familias extranjeras tienen aproximadamente el mismo grado de relación con el centro educativo que las gallegas, pero el 25,2% piensa que se relacionan algo (22,5%) o mucho (12,7%) menos con el centro. En todo caso, las valoraciones que hacen los docentes de su relación con las familias de los alumnos extranjeros son muy diferentes en función de la procedencia de tales familias.

En otro estudio en el que se utilizó una muestra de 347 docentes que trabajaban en centros educativos con un alto índice de población inmigrante (Santos Rego et al.,

2004), la mitad de ellos entendía que la participación de las familias extranjeras en la vida del centro es más o menos pareja a la del resto de familias (53,1%), mientras que un 32,2% consideraba que es claramente inferior, e, incluso, un 8,6% que afirmaba que no existe esa participación. Los docentes están bastante divididos a la hora de valorar si se producen diferencias en la participación en función de la procedencia familiar, ya que, si bien el 60% de la muestra, que trabaja mayoritariamente con alumnado latinoamericano, considera que no se producen tales diferencias, el 40% restante se manifiesta en sentido contrario.

García Fernández et al. (2002, p. 220) definen la baja participación de las familias inmigrantes en términos de «pseudo-participación en donde se les informa y asesora sobre la mejor educación para sus hijos sin tener mucho que decir al respecto». Las razones que la explican hay que situarlas, sobre todo, en los problemas con la lengua, el desconocimiento de la cultura escolar de la sociedad de acogida (ver, por ejemplo, Llevot, 2002; Llorent Bedmar, 2004), los estereotipos del profesorado, o la falta de estabilidad familiar, ya que la familia a menudo se ve sometida a constantes cambios de orden laboral y afectada, entre otras, por situaciones que tienen que ver con el estatus jurídico de sus miembros. No obstante, no debemos hacer este análisis causal tomando en consideración sólo la condición migratoria de las familias, sino que también hemos de tener en cuenta la situación concreta del sistema educativo (Bolívar, 2006). En tal dirección, conviene destacar las carencias formativas de un profesorado que desconoce, en gran parte, técnicas que puedan mejorar la implicación familiar e, incluso, contribuir a reducir los estereotipos (Merino y Muñoz, 1998). Recordemos que las relaciones entre las instituciones educativas y las familias están determinadas, por una parte, por los mecanismos participativos que las instituciones ofrecen y, por otra, por el interés que las familias tienen en implicarse en esas relaciones y sus posibilidades reales de hacerlo (Bertran Tarrés, 2005).

La falta de colaboración entre padres y profesores puede estar, además, motivada por otros factores (Herraz y Lozano, 2006): la discrepancia entre los objetivos y expectativas de padres y docentes, provocada, a su vez, por la falta de comunicación; la ausencia de modelos que canalicen eficazmente los esfuerzos destinados a la mejora de la acción educativa; las actitudes intransigentes por ambas partes; las suspicacias; la sensibilidad exagerada; la ausencia de autocritica; o las atribuciones externas y las posturas defensivas que empobrecen el diálogo.

La participación y el compromiso de los padres con la educación de sus hijos varían en función de la edad de escolarización de los mismos y de la procedencia de la familia. Así, por ejemplo, en la investigación de Aparicio (2003) se concluye

que la relación de la familia con la institución educativa es mayor cuando se trata de centros de Primaria, ya que los padres con hijos que cursan Secundaria no conocen a sus profesores. Esto podría explicarse desde dos planteamientos (ver Rey Mantilla, 2006): de un lado, los alumnos de ESO, ya adolescentes, no quieren que sus padres participen de la vida escolar porque quieren mantener distancias para lograr una mayor autonomía o una mayor intimidad; y, de otro, puede que la escuela y los profesores sepan dar respuestas en Educación Infantil y Primaria, pero no en Secundaria, lo que mueve a la reflexión sobre la formación del profesorado. Baráibar (2005) va aún más lejos al hablar de la necesidad de extender al resto del sistema educativo la mayor colaboración y participación de las familias que se aprecia en la etapa de Educación Infantil.

De igual forma, el MEC (2006), basándose en las evaluaciones de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria, concluía que la pertenencia a Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y la participación activa en ellas es mayor en Primaria que en Secundaria.

En cuanto a la correlación entre origen étnico-cultural de las familias y participación en el entorno escolar, los estudios indican que los padres latinoamericanos presentan un menor grado de implicación y participación que los originarios de los países del este de Europa, que están muy comprometidos con la educación de sus hijos, participan en las actividades programadas, y demuestran gran interés por su rendimiento escolar. Los padres magrebíes no suelen acudir al colegio ni participan en actividad alguna, salvo que sean llamados expresamente por el centro (ver Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha, 2003; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003; Goenechea, 2005; Lorenzo Moledo, 2007; Garreta, 2008). En este trabajo, analizamos concretamente la participación de las familias inmigrantes en la escuela tomando como variable independiente su procedencia (padre o madre).

Metodología

Hipótesis de trabajo

Es de esperar que se produzcan diferencias estadísticamente significativas en la participación de las familias inmigrantes en la escuela según su procedencia.

Variables de estudio

CUADRO I. Variables del estudio

Independientes	Dependientes
Procedencia	Participación de la familia en la escuela: <ul style="list-style-type: none"> ■ Asiste a las reuniones ■ Asiste a celebraciones/fiestas ■ Conoce profesor/a tutor/a ■ Participa actividades del AMPA Relación con otros agentes de la comunidad educativa: <ul style="list-style-type: none"> ■ Dirección ■ Profesores ■ Otros padres ■ AMPA

Muestra de estudio

Para elegir el tamaño de la muestra tomamos como referencia de universo el número total de centros que, en el curso 2004-05, escolarizaban a alumnos de origen inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza. Se seleccionó, a partir de las estadísticas oficiales de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, un total de 52 centros que imparten Primaria y/o Secundaria⁸, desde los que llegamos a las 458 familias de distinta procedencia geográfica y cultural que componen la muestra. Aunque haremos un análisis descriptivo con todos los sujetos de la muestra, para realizar el análisis comparativo en función de la procedencia de estas familias consideramos únicamente las familias nucleares en las que ambos progenitores son magrebíes o latinoamericanos, y las que son monoparentales, ya sean de una u otra procedencia: un total de 210 familias latinoamericanas⁹ y 40 magrebíes¹⁰.

Daremos cuenta, a continuación, de algunos rasgos de estas familias que, incluso, podrían incidir en su nivel de participación en el centro escolar.

⁽⁸⁾ Han participado en el estudio 27 Institutos de Educación Secundaria (N=119), 16 Centros Públicos Integrados (N=234), 2 Centros de Educación Primaria (N=52) y 7 Centros Privados (N=53) de las cuatro provincias gallegas.

⁽⁹⁾ Entre las nacionalidades incluidas aquí destacan: Argentina, Colombia, Uruguay, Venezuela, Ecuador y Brasil.

⁽¹⁰⁾ Cuando nos referimos a magrebíes tenemos que hablar en exclusiva de familias marroquíes-árabes.

El estudio del perfil familiar nos sitúa ante una población joven con edades que oscilan entre los 36 y los 45 años, si bien las madres son más jóvenes que sus compañeros. Los padres de procedencia magrebí tienen más edad que sus homólogos de América Latina, puesto que el 92,9% supera los 36 años, frente al 72,3% de latinos que esta por encima de esta edad. Por otro lado, las madres originarias del Magreb son, en general, más jóvenes que los padres (únicamente el 5% tiene más de 45 años, mientras que porcentaje se incrementa hasta el 38,1% en el caso de los padres). Lo mismo ocurre, aunque en menor medida, con los progenitores de origen latino, ya que el 18,4% tiene más de 45 años, pero sólo un 7,6% de las mujeres está en esa misma situación.

La configuración del núcleo familiar responde, básicamente, al esquema de matrimonio con hijas/os (71,4%), no obstante, esta esta circunstancia es más acusada en las familias magrebíes (88,4%). Contabilizamos, sin embargo, un 23,6% de familias compuestas por madre sola con hijos, situación que describe el núcleo del 16% de familias latinas y de sólo el 2,3% de las magrebíes.

Por lo que respecta a la descendencia, las familias tienen una media de 2,43 hijos. Entre los núcleos de origen magrebí predominan los que tienen tres (30%) o cuatro hijos/as (27,5%), y en los de procedencia latina lo hacen los que cuentan con dos (42,3%) o tres (25,5%). Como cabía esperar, son las familias magrebíes las que tienen más descendencia: el 47,5% tiene más de tres hijos/as, cuando sólo el 13,5% de familias latinas se encuentra en ese caso ($t= 5,309$; $p\leq .000$)¹¹.

Más de la mitad del total de los padres que participaron en la investigación tiene estudios medios (44,1%) o superiores (28,8%). Las mujeres con estudios secundarios representan el 47,6% de la muestra, y el 27,4% ha logrado grados de educación superior. La mayoría de los padres de procedencia latina posee estudios medios (53,6%) o superiores (32,9%), en tanto que en la muestra árabe predominan los padres sin estudios (42,1%) ($t= -10,273$; $p\leq .000$). Esta situación se repite en el caso de las mujeres, puesto que las de origen latino acreditan, sobre todo, estudios secundarios (53,8%) o superiores (32,1%), mientras que más de la mitad de las magrebíes carece de estudios (55,3%) ($t=-15,103$; $p\leq .000$).

Lo que destaca, por tanto, en el caso las familias magrebíes de la muestra, es la ausencia de estudios, que es más importante aún en el caso de las mujeres. Además, adquiere relevancia el hecho de que si bien el 31,6% de los padres posee estudios

⁽¹¹⁾ Incluimos en este apartado una breve referencia a las diferencias estadísticamente significativas encontradas (prueba t de Student para muestras independientes y prueba no paramétrica de Chi-cuadrado de Pearson), dada su importancia para la discusión de resultados.

secundarios o universitarios, sólo el 18,5% de las madres tiene ese mismo nivel de estudios.

Un indicador destacable en la indagación acerca de los grupos de inmigrantes en un determinado territorio, junto al tiempo de permanencia en el contexto del que se trate, es el que se asocia al conocimiento de los idiomas oficiales del país¹².

A tenor de los datos aportados por la muestra, el nivel de comprensión del gallego es medio-bajo en el caso de ambos cónyuges (52,6% para los padres y 64% para las madres), pero, si nos centramos en la otra lengua co-oficial, observamos que los porcentajes se incrementan notablemente: el 66,4% de los padres comprende el castellano, porcentaje que sube hasta el 80% en el caso de las madres. No deben extrañar estos datos si tenemos en cuenta que para una amplia mayoría de la muestra el castellano es su lengua materna.

El idioma que mejor comprenden los padres magrebíes (71,4%) y los latinos (78,6%) es el castellano, seguido, a poca distancia, del gallego (64,3%) en el caso del primer grupo. La diferencia es mayor si hablamos de los latinos: sólo un 59,8% lo entiende.

Naturalmente, el porcentaje de madres latinas que comprende el castellano (86,4%) supera ampliamente al de las del Magreb (43,9%) (Chi-cuadrado=40,894; $p \leq .000$). La misma diferencia se aprecia en el gallego, ya que el nivel de comprensión es mayor entre las primeras (68,8%) que entre las segundas (26,8%) (Chi-cuadrado=25,916; $p \leq .000$).

Un 82,9% de los padres y un 59,4% de las madres están trabajando. Mientras que el número de activas/os es significativo para ambos sexos, el desempleo tiene especial incidencia entre las mujeres. Y, aunque en ambos grupos lo que predomina es el empleo, casi el 16% de los latinos está en paro. En el caso de las madres, se aprecian importantes diferencias según la procedencia: tres de cada cuatro mujeres magrebíes están desempleadas, mientras que el 63% de las latinas realizan algún tipo de actividad remunerada (Chi-cuadrado=20,918; $p \leq .000$).

Comprobamos, además, como el 30,5% de los padres llevan viviendo entre nosotros más de seis años, y la mayor parte (24,9%) ha residido en el país durante más de una década. Estos porcentajes varían ligeramente en el caso de las madres, pues,

⁽¹²⁾ Aunque hemos considerado en la investigación cuatro dimensiones –comprensión, habla, lectura y escritura–, aquí presentamos sólo los datos correspondientes a la primera dimensión (la comprensión como soporte básico de ayuda a la integración).

aunque el 27,8% rebasa los seis años de permanencia en el país, sólo el 14,1% supera la decena. Sin embargo, no debemos olvidar que el 41,9% de los hombres llevan menos de tres años residiendo en España, porcentaje que se incrementa cuatro puntos en la muestra correspondiente mujeres. En cuanto a las familias magrebíes, casi un 66% de los padres lleva aquí más de 10 años, en tanto que un porcentaje similar de latinos (62%) llegó hace menos de 3 años ($t= 12.824$; $p\leq .000$).

La situación se repite en el caso de las madres, puesto que la mitad de las de origen magrebí (50%) supera los 6 años de residencia, y sólo un 20,5% de las latinas se encuentra en la misma situación. De hecho, más de la mitad de estas ni siquiera lleva 3 años entre nosotros, porcentaje que desciende hasta el 30% en el caso de las magrebíes ($t= 3.244$; $p\leq .001$).

Respecto de su proyecto de vida en la sociedad de acogida, la mayoría de las familias (70%) manifiesta su deseo de permanecer en Galicia. Este hecho es más acusado en el caso de las que proceden del Magreb (un 83,8% de las magrebíes, frente al 69,7% de las Latinas).

El análisis conjunto de todos estos rasgos permite concluir que la inmigración es un proyecto familiar no sólo en origen, sino también en destino. La presencia de los hijos e hijas hace más visible a esta población en la sociedad de acogida, debido a la necesidad de hacer uso de determinados servicios, entre los que se encuentran los de la escuela. No olvidemos que, para muchos padres y madres inmigrantes, la escuela es el primer espacio social en el que son reconocidos como personas en lugar de ser considerados fuerza de trabajo, fuente de problemas sociales o un frío número en una estadística.

Instrumento

Empleamos, como único instrumento, el «Cuestionario sobre expectativas educativas de familias inmigrantes», formado por un total de 38 preguntas de configuración cerrada que se agruparon en nueve categorías: identificación familiar; perfil socio-educativo y laboral; proyecto migratorio y proyecto de vida en la sociedad de acogida; dimensión relacional y vínculos sociales; mantenimiento de la cultura de origen; auto-percepción y hetero-percepción; expectativas sobre educación; participación de la familia en la escuela; y satisfacción con la escuela. El cuestionario se implementó mediante una entrevista personal a los dos progenitores, con la ayuda de los profesionales del centro y, en muchos casos, de sus propios hijos.

Análisis de datos

En el análisis de datos procedimos, en primer lugar, a efectuar un análisis descriptivo de las variables dependientes con todos los sujetos de la muestra (N=458), y un estudio de esas mismas variables distinguiendo entre familias magrebíes (N=40) y latinoamericanas (N=210). A continuación, realizamos una comparación (Chi-cuadrado de Pearson) en función de la procedencia, a efectos de comprobar la existencia de diferencias significativas en las variables dependientes del estudio. Hemos utilizado para ello el paquete estadístico SPSS versión 14.0 para Windows.

Discusión de resultados

El estudio de la participación paterna y materna en los centros debe medirse teniendo en cuenta tanto la implicación de la familia en los órganos formales, como otros indicadores de la vida escolar: -la asistencia a reuniones, la presencia en distintas celebraciones o la propia disposición colaborativa.

TABLA I. Participación de padres y madres en el centro educativo (%)

	NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Asiste reuniones de la escuela	30,3	9	39,1	27	19,3	34,8	11,3	29,1
Asiste celebraciones/ fiestas de la escuela	34,9	25,3	34,1	25,6	21,8	29,3	9,2	19,9
Conoce profesor/a tutor/a hijo/a	23,7	9,2	31,5	24,6	27,4	39,8	17,4	26,3
Participa en actividades convocadas por la AMPA	56,9	48,4	27,9	29,2	9,3	13,5	5,9	8,8

El análisis de la participación de las familias en los centros escolares en los que estudian sus hijos e hijas nos revela la siguiente información (ver Tabla D):

- Un alto porcentaje de padres (39,1%) reconoce acudir poco a las reuniones de la escuela. Dice que no asiste nunca un apreciable 30,3% y acude bastante o

mucho el 30,6%. Con mucha frecuencia parece que va el 29,1% de las madres, pero nada menos que un 27% confiesa que lo hacen poco, e, incluso, un 9% que confirma su total ausencia de las instalaciones escolares. En cualquier caso, el 63,9% que resulta de sumar las opciones «mucho» y «bastante» deja claro que tal cometido sigue siendo asumido predominantemente por las madres.

Garreta (2008) trabajó con una muestra de 594 presidentes/as de AMPA para analizar la participación de las familias en las asociaciones. En el estudio, se llega a la conclusión de que la participación en las reuniones organizadas por dichas asociaciones es menor en los centros educativos con presencia de inmigración.

Si tomamos ahora como referencia el nivel de asistencia a celebraciones o fiestas escolares, donde, en muchos casos, las familias pueden ver los aprendizajes de sus hijos e hijas en diferentes campos, nos encontramos con que, en general, los padres no asisten nunca a este tipo de actos o lo hacen con muy poca frecuencia. Vuelven a ser las madres quienes más participan en estas actividades, que, en todo caso, requieren la presencia física de la familia, pero no necesariamente su participación activa.

- Asimismo, los padres de los alumnos inmigrantes conocen más bien poco a los profesores/as tutores de sus hijos/as: el 55,2% afirma no conocerlos o conocerlos poco. La situación mejora con las madres, pues, aún siendo en un 33,8% de los casos la respuesta negativa, el 39,8% conoce bastante a los tutores de los hijos/as escolarizados y el 26,3% los conoce mucho.
- El último aspecto se centraba en la participación en actividades organizadas por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Si señalamos que un 56,9% de los padres y un 48,4% de las madres son totalmente ajenos a esa implicación participativa (sólo el 22,3% de las madres declara participar bastante o mucho), poco se puede añadir como no sea para remarcar la necesidad de incentivar el ejercicio de un derecho, aunque entendiendo que la gestión de la participación de los padres inmigrantes no puede ser rígida. Respecto de esta misma cuestión, se afirma, en el referido estudio de Garreta (2008), que la implicación en las actividades de la AMPA es menor en los centros con presencia de inmigrantes.

Entre las razones que dificultan la implicación de las familias en estas asociaciones podemos destacar la falta de tiempo, la ausencia de información sobre su utilidad y sus programas, la barrera del idioma, los niveles educativos y culturales de los padres, o el papel de la mujer en la familia, especialmente en las familias musulmanas (ver CEAPA, 2004, 2006).

Al tomar como referente de análisis la procedencia de la familia observamos importantes diferencias (ver Tabla II):

TABLA II. Participación de padres y madres en el centro educativo según procedencia (%)

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		Mag.	Lati.	Mag.	Lati.	Mag.	Lati.	Mag.	Lati.
Asiste reuniones de la escuela	P.	28,9	26,4	52,6	36,8	7,9	23,6	10,5	13,2
	M.	41,2	4,4	38,2	32,1	5,9	38,9	14,7	33,6
Asiste a las celebraciones/ fiestas de la escuela	P.	50	26,6	23,5	35,2	23,5	27,3	2,9	10,8
	M.	56,2	19,4	15,6	26,8	25	30,6	3,1	23,2
Conoce profesor/a tutor/a hijo/a	P.	27,8	23,4	19,4	27,6	27,8	33,8	25	15,2
	M.	38,7	5,3	12,9	22,3	22,6	43,3	25,8	29
Participa en actividades convocadas por la AMPA	P.	65,5	56,2	17,2	28,5	17,3	9,7	---	5,6
	M.	70,8	46,4	16,7	29,1	12,5	13,5	---	10,9

- En lo que atañe a la asistencia de los padres a las reuniones de la escuela, cabe decir que es un poco mayor en el colectivo latino. De hecho, un 81,5% de los padres magrebíes, frente a un 63,2% de los latinos, reconoce no acudir o acudir poco a estas reuniones, en tanto que sólo un escaso 8% de los primeros afirma ir bastante. En el colectivo femenino, las diferencias son más acusadas. Mientras que un 72,5% de mujeres latinas dice que asiste bastante o mucho a las reuniones escolares, únicamente el 20,6% de las magrebíes hace lo mismo, y más del 40% afirma que nunca acude a estas convocatorias.

Estos datos nos indican que la visita a las instalaciones escolares en las que se educa a los hijos/as es una tarea asumida predominantemente por las madres inmigrantes de origen latino.

- Nos encontramos con un bajo nivel de asistencia por parte de los progenitores magrebíes a las celebraciones o fiestas escolares (un 50% de padres y un 56,3% de madres afirma que no asiste nunca). En todo caso, vuelven a ser las madres latinas quienes más participan en este tipo de actividades (el 53,8% de ellas asegura que acude bastante o mucho).
- Más de la mitad de los padres inmigrantes magrebíes (52,8%) conoce bastante o mucho a los profesores/as tutores de sus hijos/as, y lo mismo afirma el 49% de los latinos. La situación mejora en el colectivo de madres de esta misma procedencia, pues el 72,3% las que considera que lo conoce bastante o mucho. Entre las magrebíes, casi un 39% no conoce al tutor/a.

- Las cifras son más rotundas cuando se analiza la participación de estas familias en las actividades convocadas por la AMPA del colegio donde estudian sus hijos e hijas, pues más del 65% de los progenitores magrebíes no colaboran nada en tales iniciativas, el porcentaje que desciende en el caso de las familias latinas (56,3% de los padres y 46,4% de las madres).

En definitiva, constatamos una menor participación de las familias procedentes del Magreb en la escuela, y comprobamos, además, otra tendencia, inversa a la ya apuntada: la implicación de los padres es, en todo caso, mayor que la de las madres y se concentra, básicamente, en el grado de conocimiento que parecen tener del profesor/a tutor de sus hijos/as –pues hablamos de un profesional que tiende puentes entre la familia y el centro educativo (ver Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003)–, y en la asistencia a las fiestas o celebraciones escolares. Los motivos que explican tan baja participación hay que situarlos en dos polos: la larga jornada laboral del padre, cuyos horarios responden a la lógica de la venta ambulante, y el desconocimiento del idioma por parte de la madre. Este análisis coincidiría con el de los padres latinos, pero no así con el de las madres que, en primer lugar, participan más de las reuniones escolares y, en segundo término, afirman conocer al tutor/a de sus hijos e hijas.

En este mismo sentido, Goenechea (2005, p. 491) afirma que los docentes valoran mayoritariamente que la relación de las familias extranjeras con el centro educativo es algo menor que la que mantienen los españoles, especialmente en el caso de marroquíes y asiáticos.

En su estudio, Garreta (2008, p. 149) concluye afirmando que la implicación es distinta según origen y que todos, aún con diferencias, suspenden en participación. Aún así, «la percepción es que los que participan más son los autóctonos (especialmente los de la propia Comunidad Autónoma), seguidos por los de origen latinoamericano y comunitario. En la cola hallamos a los gitanos, seguidos por los de origen subsahariano, magrebí y asiático».

Para seguir profundizando en esta relación, llevamos a cabo un análisis comparativo en función de la procedencia, al objeto de comprobar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas (ver Tabla III):

TABLA III. Participación en el centro educativo. Diferencias entre las madres

	Chi-cuadrado de Pearson	GI	Sig. (bilateral)
Asiste a las reuniones de la escuela	66,473	3	,000
Asiste a las celebraciones/fiestas de la escuela	24,119	3	,000
Conoce profesor/a tutor/a hijo/a	41,188	3	,000

$p \leq 0.01$

- Por lo que respecta a la «asistencia a las reuniones de la escuela», mientras en el caso de los padres no se observan diferencias, sí se constatan diferencias significativas (de un 1%) en el caso de las madres latinas, que asisten más a las reuniones escolares que las magrebíes.
- Los datos de la investigación vuelven a mostrar la ausencia de diferencias significativas en los padres a propósito de su «asistencia a las celebraciones o fiestas de la escuela», pero éstas sí se aprecian nuevamente en el caso de las madres a favor de las latinas, que son las que acuden más.
- De nuevo, la prueba de Chi-cuadrado nos permite dar cuenta de diferencias significativas en la variable «conoce al profesor/a tutor/a de su hijo/a». Las madres que proceden de América conocen más a este profesor/a que las del Magreb. Por el contrario, en los padres no encontramos diferencias estadísticamente significativas.
- No se dan tampoco diferencias significativas entre padres y madres de una y otra procedencia al analizar la participación en actividades convocadas por la AMPA.

Resumiendo, son las madres latinas las que más se implican en los centros escolares, marcando diferencias significativas con las magrebíes. Por lo que se refiere a los padres, el nivel de participación es bajo, pero no se dan diferencias significativas entre los dos colectivos. En todo caso, la implicación de los padres magrebíes es superior a la de las madres de idéntica procedencia. En la única variable en la que no se observan diferencias es en la participación en las actividades convocadas por la AMPA, ya que, en todos los casos, es la más escasa.

Para concluir este apartado, destacamos algunos elementos vinculados a la relación de los padres con instancias significativas en la dinámica de los centros escolares (ver Tabla IV):

TABLA IV. Grado de satisfacción relacional con otros agentes de la comunidad educativa según procedencia (%)

	PROCEDENCIA	Nada	Poco	Bastante	Mucho	No tengo relación
DIRECCIÓN	Magrebí	5,9	8,8	35,3	14,7	35,3
	Latina	4,1	18,9	33,7	27,6	15,8
PROFESORES	Magrebí	2,8	19,4	33,3	25	19,4
	Latina	1,5	17,3	42,6	29,4	9,1
OTROS PADRES	Magrebí	11,1	14,8	7,4	11,1	55,6
	Latina	9,6	26,7	20,3	8,6	34,8
AMPA	Magrebí	12	16	4	8	60
	Latina	15,6	23,9	10	7,8	42,8

Una vez más, advertimos diferencias, aunque no sean estadísticamente significativas, entre los dos colectivos de familias. Están más satisfechas con la interacción las que proceden de América Latina, mientras que las magrebíes son las que tienen una menor relación. Recordemos que, según algunos estudios, la escuela es uno de los servicios mejor valorados por la población inmigrante (Defensor del Pueblo, 2003; Bueno y Belda, 2005; Andueza et al., 2005).

Así pues, nuestros datos no hacen sino corroborar otros hallazgos, tanto propios (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003; Santos Rego, 2004, 2006; Lorenzo Moledo, 2007), como ajenos (García Fernández et al., 2002; Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha, 2003; Goenechea, 2005; Terrén y Carrasco, 2007; Garreta, 2008; Priegue Caamaño, 2008). Esto es, los padres inmigrantes participan poco en las actividades del centro, y su relación con otros miembros de la comunidad educativa que no sean los propios profesionales de la educación es más bien escasa. Si entre los padres latinos y magrebíes no se aprecian diferencias significativas en el nivel de participación, entre las madres sí se producen, ya que las latinas participan más que las magrebíes.

Sin embargo, en una investigación dirigida por el profesor J. M. Esteve, de la Universidad de Málaga, las conclusiones siguen una dirección parcialmente distinta (Santos Rego et al., 2004). El nivel de participación de los padres marroquíes en el colegio, ya sea a través de los Consejos Escolares o de las Comisiones de Padres, es muy bajo. Pero, aunque no se encuentran diferencias importantes entre los cónyuges a la hora de acudir al centro, la frecuencia con que las madres van a la escuela es levemente mayor, por más que su nivel de participación en las asociaciones sea similar.

Creemos que la menor participación de las madres de Marruecos hemos de interpretarla desde su mismo perfil. Como muy bien expresa la profesora Martín Muñoz (2007), la inmigración de las mujeres marroquíes se caracteriza por una importante diversificación, con una gran variedad de perfiles que responden a circunstancias distintas. Tal diversidad expresa proyectos migratorios y actitudes en relación con su experiencia en el país de acogida. En nuestro caso, estamos ante mujeres reagrupadas por sus maridos, con un bajo nivel de estudios, ausentes del mercado laboral, y con mayores dificultades de integración (Lorenzo Moledo, 2007).

Para continuar indagando, analizamos la participación de padres y madres inmigrantes en función del tiempo de permanencia en el país (ANOVA) y la competencia para hablar en castellano (t de Student).

Respecto de la relación entre participación y años de residencia no encontramos diferencias estadísticamente significativas en la muestra de padres en tres de las variables que utilizamos para estudiar la participación, pero sí las encontramos cuando se trata de la asistencia a las fiestas o celebraciones escolares ($F=3.956$; $p\leq .004$), ya que, aún siendo su participación en todos los casos muy baja, mejora significativamente en el grupo de padres que llevan aquí menos de tres años. Por otro lado, la comprensión del castellano no afecta significativamente a su nivel de participación.

Entre las madres, las diferencias según el tiempo de residencia se dan en todas las variables de participación estudiadas. Las que más participan en las reuniones ($F=5.861$; $p\leq .000$), asisten a las celebraciones/fiestas ($F=5.423$; $p\leq .000$), conocen al profesor/a tutor/a ($F=2,393$; $p\leq .037$) y se implican en las actividades de la AMPA ($F=2.858$; $p\leq .023$) son las que llevan menos años en el país. Cuando el análisis se hace en función del dominio del castellano (comprensión), encontramos que las madres que si lo comprenden acuden más a las reuniones ($t=3.112$; $p\leq .002$) y asisten más a las fiestas escolares ($t=2.412$; $p\leq .016$).

El resultado de los análisis parece demostrar que, al contrario de lo que podíamos suponer, el tiempo de residencia no influye tanto en la participación, ni es cierto que si el tiempo de permanencia es mayor, mayor es la implicación. Como podemos ver cuando se producen diferencias, estas son, curiosamente, a favor de los que llevan menos tiempo entre nosotros. De la misma forma, la comprensión de la lengua castellana no afecta a la participación de los padres, pero sí a la de las madres.

Conclusiones

Los resultados de los análisis realizados nos permiten afirmar que, en general, las familias latinas participan más en la escuela que las de origen magrebí. Sin embargo, tomando en consideración la figura parental, se confirma que tales diferencias son estadísticamente significativas en el caso de las madres en todos los indicadores analizados salvo en la implicación en actividades del AMPA, y que son las madres latinas las que más se implican, mientras que, aunque la participación de los padres de idéntica procedencia es mayor que la de los magrebíes, esta diferencia no es significativa. Si en las familias latinas quien colabora con la escuela es la madre, al igual que en el caso de las autóctonas, en las familias magrebíes parece haber una mayor implicación del padre.

El perfil educativo de los padres de ambas procedencias es significativamente distinto, aunque no hay diferencias en la comprensión de los dos idiomas oficiales de la Comunidad, ni en la situación laboral. Sin embargo, entre las madres sí se dan diferencias estadísticamente significativas en todas estas variables, de tal forma que las magrebíes tienen un menor nivel de estudios, no trabajan y no comprenden el castellano ni el gallego. Variables que explican, en buena medida, su menor nivel de interacción en el entorno.

En todo caso, la menor participación se afecta a las actividades de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, con las que muy pocas familias tienen contacto. Aquellas que mantienen algún tipo de relación la califican como poco o nada satisfactoria. Similar valoración hacen de la interacción con otros padres.

Sin embargo, las familias de la muestra parecen relacionarse más con los profesores y con los directores de los centros, y califican tal relación en términos satisfactorios. No encontramos diferencias estadísticamente significativas en la valoración que las familias hacen de su relación con los distintos miembros de la comunidad educativa.

Como clave de integración social, la participación de las familias inmigrantes se convierte en un medio y en un fin de la propia posible intervención. En este sentido, los programas socio-educativos necesitan de la implicación y colaboración de otros agentes de la comunidad educativa y de la sociedad civil.

Hoy sabemos con bastante exactitud lo mucho que la escuela influye en el proceso de acomodación de algunas familias inmigrantes, sin que podamos olvidar que la relación de las familias y los niños inmigrantes con las escuelas y las comunidades en general se ve condicionada por la vida local, por la percepción de los actores dominantes, por la continuidad o discontinuidad de los esquemas culturales en ambas

instancias formativas o, incluso, por los distintos significados atribuidos a la escuela desde los diferentes marcos de referencia.

Referencias bibliográficas

- ANDUEZA, I. ET AL. (2005). *El impacto de la inmigración en una sociedad que se transforma*. Pamplona: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud-Gobierno de Navarra.
- APARICIO, R. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- BARÁIBAR, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- BERTRAN TARRÉS, M. (2005). *Relacions entre families immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- BUENO ABAD, J. Y BELDA IBÁÑEZ, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1996). *A participación nas escolas galegas (curso 93-94)*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España* (2 vols.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- DEFENSORA DEL PUEBLO DE CASTILLA-LA MANCHA (2003). *La enseñanza intercultural en la etapa de Educación Infantil*. Albacete: Autor.
- EPSTEIN, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2006). *Informe España 2006. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. ET AL. (2002). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid. En MEC, *Premios Nacionales de Investigación Educativa* (pp. 205-231). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.

- GARRETA BOCHACA, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-155.
- GOENECHEA PERMISÁN, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (dir.) (1998). *Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- HERRAZ, M. Y LOZANO, S. (2006). Técnicas de resolución de conflictos. En B. MALIK Y M. HERRAZ (COORDS.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 151-177). Málaga: Aljibe.
- LORENZO MOLEDO, M. M. (dir.) (2007). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Informe de Investigación no publicado: Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-MEC/SEJ2004-05967.
- LLEVOT, N. (2002). El mediador escolar en Québec: El último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 327, 305-320.
- LLORENT BEDMAR, V. (2004). La inmigración magrebí en España. En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (pp. 671-685). Valencia: Universidad de Valencia.
- MERINO, J. Y MUÑOZ, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.
- MERINO SENOVILLA, H. (2006). La inmigración y el derecho a la educación. Dimensión jurídica. En M.A. SANTOS REGO (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural* (pp. 43-65). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados. PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OLIVA, A. Y PALACIOS, J. (2000). Familia y escuela: padres y profesores. En Mº J. RODRIGO Y J. PALACIOS (COORDS.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ DÍAZ, V. ET AL. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación «la Caixa».
- PRIEGUE CAAMAÑO, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Tesis Doctoral.

- REY MANTILLA, R. (2006). La relación de la familia y el colegio. En M. I. ÁLVAREZ VÉLEZ Y A. BERÁSTEGUI PEDRO-VIEJO (Coord.), *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 139-150). Madrid: Universidad de Comillas.
- SANTOS REGO, M.A. ET AL (2004). Familia, educación y flujos migratorios. En M.A. SANTOS REGO y J. M. TOURIÑÁN LÓPEZ (eds.), *Familia, educación y sociedad civil* (pp. 203-280). Santiago de Compostela: ICE-Servizo de Publicacións da USC.
- (ed.) (2006). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SANTOS REGO, M. A. Y LORENZO MOLEDO, M. M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- TERRÉN, E. Y CARRASCO, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.

Fuentes electrónicas

- CEAPA (2004). *Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar*. Madrid, 27-28 de noviembre. Recuperado el 9 de enero de 2008, de: <http://www.ceapa.es>
- (2006). *Jornada sobre el papel de las APAs para promover la participación de las mujeres de familias inmigrantes en la escuela*. Madrid, 25 de noviembre. Recuperado el 9 de enero de 2008, de: <http://www.ceapa.es>
- MARTÍN MUÑOZ, G. (2007). Mujer, inmigración e identidad. El caso de las mujeres marroquíes En FORO DO MUSEO DO POBO GALEGO, *Inmigración, ciudadanía e identidade*. Recuperado el 21 de noviembre de 2007, de: <http://museodopobo.es>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Recuperado el 25 de junio de 2007, de: <http://www.mec.es>
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. *Boletín Estadístico de Extranjería e Inmigración*, nº 14, octubre 2007. Recuperado el 9 de enero de 2008, de: <http://extranjeros.mtas.es/>
- *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Recuperado el 23 de mayo de 2007, de: <http://www.mtas.es/>

Dirección de contacto: Miguel Ángel Santos Rego. Universidade de Santiago. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación y Pedagogía Social. Campus Sur. 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: miguelangel.santos@usc.es