

La desventaja socio-económica y cultural de las familias en Educación Infantil

The socio-economic and cultural disadvantage of families in Early Childhood Education

A. Barquín; N. Alzola; K. Pérez; ESPAÑA

RESUMEN

En este artículo nos proponemos explicar la intervención educativa que se realiza en la escuela pública Ramón Bajo, de Vitoria-Gasteiz (Comunidad Autónoma Vasca) con objeto de responder a la desventaja socio-económica y cultural de las familias y contribuir de este modo a una mayor equidad entre el alumnado. Nos centraremos en concreto en un conjunto de estrategias que configuran lo que consideramos una buena práctica en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Familia, Desventaja Socio-económica, Equidad

ABSTRACT

This paper intends to explain a educational intervention carried out in the public school Ramón Bajo, Vitoria-Gasteiz (Basque Autonomous Community) in order to respond to the socio-economic and cultural disadvantage of families and to contribute to a higher equity among students. It focuses specifically on a set of strategies that configure what we consider a best practice in Early Childhood Education

Key words: Early Childhood Education, Family, Socio-economica Disadvantage, Equity

LA ESCUELA INFANTIL, UN ESPACIO PARA LA EQUIDAD

La equidad es hoy una importante preocupación

social, también presente, como no puede ser menos, en el sistema educativo, pues es una evidencia que determinados grupos de población se quedan atrás en la escuela y, por consiguiente, en la sociedad. Ello no solo supone un fracaso en sí mismo con importantes repercusiones en las vidas de las personas, sino que amenaza gravemente la construcción de una sociedad democrática. Efectivamente, como indica el informe de Unicef Estado Mundial de la Infancia (2016), estas desigualdades tienen un doble impacto: el actual y el futuro.

Por un lado, la desigualdad impone en el presente una desventaja para las y los niños de familias con menos recursos (económicos, pero también educativos y culturales) en aspectos tan básicos para su desarrollo como la educación, la salud y la vivienda, lo que se traduce en una vulneración de sus derechos más elementales y en un deterioro de su bienestar físico y psicológico. Los indicadores objetivos esconden a menudo elementos subjetivos como la infelicidad, la ansiedad, el sufrimiento y el miedo, que condicionan las vidas de las y los niños mucho más allá de lo que muchas educadoras y educadores llegan a imaginar.

Por otro lado, además, la desigualdad de hoy se puede convertir en el futuro en una trampa que atrapa al individuo en círculos viciosos de precariedad y pobreza, lo que implica una restricción de la movilidad social de los y las niñas. Si en los primeros años de la infancia vulnerable se produce una ausencia de mecanismos correctores eficaces, con mucha proba-

bilidad se producirá una relación estrecha entre el punto de partida que viven las criaturas y sus oportunidades futuras.

Como bien sabemos, diversas investigaciones atestiguan que el fracaso escolar y las desigualdades nacen en buena medida de la indiferencia a las diferencias y de una pedagogía poco sensible a la heterogeneidad del alumnado (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu, 1997; Bernstein, 1988; 1989). También la OCDE, basándose en diversas investigaciones internacionales, ha publicado varios informes con recomendaciones para luchar contra el fracaso y el abandono escolar, ha impulsado el debate político sobre la equidad y ha defendido programas escolares para el éxito escolar de todo el alumnado (OCDE, 2015, 2016). Asimismo, estudios comparativos como el EuroPEP (Demeuse, Frandjl, Greger & Rochex, 2012) han realizado análisis de las actuaciones que priorizan la educación de la población más desfavorecida en varios países europeos y han argumentado la necesidad de políticas de equidad y educación inclusiva. Estas propuestas se recogen asimismo en el último informe de la Unesco, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (2015).

En el Estado español, los datos publicados por la Fundación FOESSA (Flores, 2016) muestran una realidad social en la que se viene produciendo un constante aumento de la desigualdad entre la ciudadanía. Los problemas en el sistema educativo como el fracaso y el abandono escolar (19 % en 2016 MECD) perduran y evidencian que quedan todavía muy lejos de los objetivos europeos en abandono escolar para el año 2020, del 10% en la UE y del 15% para España (European Commission, 2016).

El fenómeno de la inmigración, por su parte, ha tenido y tiene importantes repercusiones en las sociedades receptoras y, a lo largo de este siglo, ha incrementado de manera significativa la diversidad del alumnado en el Estado español. Se trata de familias que se encuentran en el nivel económico inferior en la sociedad, en trabajos con menor consideración y salario, y que son las que principalmente han sufrido —y siguen sufriendo— los embates de la crisis económica que se inició en 2008.

Como es sabido, el rendimiento escolar guarda relación con la situación socioeconómica y cultural de las familias; se trata del factor de contexto más directamente asociado a los resultados académicos. Cebolla Boado (2014) relaciona el menor logro escolar del alumnado inmigrante con la peor situación socioeconómica de esta población. Asimismo, los últi-

mos informes PISA han constatado una disminución entre 2003 y 2012 de los niveles de equidad que presentan los resultados españoles (medida a través de la correlación que existe entre los resultados obtenidos por las y los estudiantes evaluados y el índice socioeconómico y cultural que reflejan sus circunstancias familiares). Dicho de otro modo, los resultados en PISA están más influidos que hace diez años por la adscripción social, económica y cultural de las familias. Y las puntuaciones son considerablemente más bajas entre la población escolar de origen inmigrante (Blanco, Chueca y Bombardieri, 2015).

Si atendemos a los datos de numerosas investigaciones, el fracaso escolar es un fracaso social que se gesta en los primeros años. Las políticas de educación prioritaria de varios países europeos insisten en la urgencia de atención a la educación infantil no obligatoria, como compensación de las desigualdades sociales y familiares (Demeuse, Frandji, Greger y Rochex, 2012). Asimismo, los últimos documentos publicados por la OCDE ante el escándalo del fracaso de tantos niños y niñas —la mayoría procedentes de familias inmigrantes y de bajo estatus socio-económico— orientan de forma clara a una política decidida de desarrollo de la escuela infantil: “One of the ways in which education systems can help to integrate immigrant children into their new communities is to encourage their enrolment in pre-primary education programs” (OECD, 2015: 10). Asimismo, sabemos que el impacto igualador más fuerte que ejerce el sistema educativo se produce en la educación infantil con los niños y niñas de las familias de bajo capital cultural y escaso hábito lector (Cebolla Boado, 2014).

Por tanto, las distintas administraciones y la escuela han de trabajar para ofrecer a los niños y niñas un ambiente apropiado para un desarrollo que contribuya a superar las desventajas de partida. En el ámbito educativo, se hace, por tanto, necesario adquirir conciencia y gestionar aquellos aspectos relacionados con la situación socioeconómica y cultural de las familias de todo el alumnado (Barquín, 2015), de modo que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades educativas. Uno de los aspectos centrales es la relación entre la escuela y la familia. El análisis de la relación entre escuela y familia (Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009) y la colaboración entre docentes y familias se presentan como factores fundamentales para promover el éxito de todo el alumnado (Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort, 2014; Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013). Las familias inmigrantes otorgan, además, un gran importancia a la educación que sus

hijos e hijas reciben en la escuela (Santos Rego, Lorenzo Moledo, Priegue, 2011)

A ello se une que, para lograr una mayor equidad y teniendo en cuenta la vinculación entre un clima de convivencia positivo y el aprendizaje, el reto ha de fijarse también en conseguir que todo el alumnado pueda aprender en ese clima positivo. Y para ello, cada vez son más las voces que promueven la implicación de la comunidad educativa en centros con culturas diversas, con objeto de responder a los retos de la educación en dichos contextos (Florin y Guimard, 2017; Debarbieux, 2011; Hopson y Lee, 2011). Esa implicación y colaboración está unida a la ecología de la equidad (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013), concepto que explica que la capacidad de las escuelas para eliminar las desigualdades con las que el alumnado accede a la educación tiene también límites y que por ello la colaboración con otras instituciones y entre distintos agentes (sociales, municipales, sanitarios...) resulta totalmente necesaria.

Está claro que, a pesar de las dificultades para su puesta en práctica, la institución escolar debe escuchar realmente las voces de las familias. Pero para crear una escuela democrática, ¿son suficientes, los niveles de participación ordinarios, como las reuniones generales con las familias, las reuniones del consejo escolar, las fiestas escolares, etc.?

Estamos persuadidas de que hacen falta actividades inclusivas, no sólo para las y los niños, sino también para las familias. Es decir, actividades en las que cualquier familia pueda participar, compartir su saber, sus habilidades, etc. Ello irá en beneficio de las criaturas, las familias y el profesorado, pues es un modo de hacer en el que se implican los afectos y se crea un sentimiento de pertenencia. Por otra parte, hay que dar importancia a los espacios de acogida, de relación, que permitan la comunicación y el intercambio; también a los espacios de formación que respondan a los intereses reales, así como a los espacios compartidos para comentar asuntos, lecturas, preocupaciones, etc.

Habría que señalar, por último, la importancia de no caer en actitudes paternalistas o condescendientes con las familias más vulnerables, ni minusvalorar su capacidad de hacerse cargo de la educación de sus hijos e hijas. Esta actitud supone una forma de desprecio por las familias en desventaja, que deja ver que no se cree en ellas ni en su potencial y no se les pide nada ni se espera nada de ellas. La colaboración familia-escuela presupone, precisamente, un reconocimiento mutuo de la labor que realiza cada institución.

LA ESCUELA RAMÓN BAJO Y SU RECORRIDO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

La escuela Ramón Bajo es un centro público que se encuentra situado en el Casco Viejo de Gasteiz. Es una escuela de pequeño tamaño, de una línea, cuya lengua de enseñanza y de uso es el euskara (lo que se denomina “modelo D” en el sistema educativo vasco). En el curso 2017-18 se matricularon 212 alumnos y alumnas (92 en infantil y 120 en primaria). En la etapa infantil hay cuatro cursos, de dos a cinco años.

La escuela tiene una trayectoria de varias décadas: se inauguró en 1980 y ha pasado por varias fases. En el curso 2002-2003 el centro se encontraba en una tesitura difícil: tenía menos de 85 alumnas y alumnos, procedentes en su totalidad de familias gitanas y sobre todo de familias inmigrantes (en su mayoría de origen marroquí). La escuela, que entonces tenía como lengua de enseñanza y uso el castellano (lo que se denomina “modelo A”), se había ido convirtiendo en pocos años en una concentración artificial de alumnado minoritario; las familias autóctonas no gitanas, que eran la mayoría en el barrio, por su parte, no llevaban a sus hijos e hijas a esta escuela, sino a otras con otras características y con otra población escolar. Sin embargo, la realidad actual es muy otra, mucho más equilibrada. El origen del cambio data del año 2003-2004, cuando, por faltas de plazas escolares para esa edad en la ciudad, se abrió en el centro un aula de dos años de modelo D, que sería provisional. En 2004 el claustro y las familias decidieron, con el visto bueno de la administración, que el aula se estableciera definitivamente y que, a través de ella, fuera cambiando progresivamente el modelo lingüístico del centro, de modo que el modelo A fuera desapareciendo, proceso que culminó en el curso 2013-2014 (Barquín 2007).

Aunque hay otros centros con más de un modelo lingüístico y ese podía haber sido el caso de Ramón Bajo, la decisión de que sólo existiera uno respondía al planteamiento inclusivo de que todo el alumnado compartiera las mismas aulas, y no se crearan dos tipos de alumnos a consecuencia de los distintos modelos. El uso del euskera se propuso así como elemento cohesionador, no como factor de separación. Un buen número de alumnos y alumnas del centro se encontraba (y sigue siendo así en gran medida) en desventaja socio-económica y cultural; una de las prioridades de la escuela fue, y sigue siendo, que todo el alumnado pudiera acceder al conocimiento del euskera para tener acceso a todas las oportunidades en la sociedad del futuro (López de Gereñu 2016).

En los últimos años se ha puesto en marcha otro proceso muy importante para el centro: la transformación arquitectónica integral del edificio y, junto con ella, la transformación metodológica. El proceso se llevó a cabo a partir del año 2012-2013 gracias a la financiación del ayuntamiento y de los fondos europeos Urban, que debían invertirse en necesidades sociales en el Casco Viejo y se destinaron, en buena parte, al edificio de la escuela. El espacio de Educación Infantil se inauguró en enero de 2014 y el de Educación Primaria un año más tarde.

Por otra parte, la situación laboral del profesorado ha sido estabilizándose y, a día de hoy, una gran parte de él es permanente en el centro, algo que ha sido un motivo de lucha y reivindicación por parte de toda la comunidad escolar durante muchos años.

Como consecuencia de este recorrido, el centro se ha hecho más atractivo para todo tipo de familias del barrio (e incluso de otros barrios). En la actualidad se completan todas las plazas de Educación Infantil en el periodo de matriculación y en ocasiones la demanda es mayor que la oferta, algo que anteriormente no ocurría.

Se puede decir, por tanto, que se ha logrado un objetivo importante del centro, que era el de revertir la situación de segregación escolar. De este modo, continúan acudiendo las familias que se acercaban a él hace quince años (aproximadamente son hoy el 50%), pero también otras que entonces no lo hacían, las pertenecientes a familias autóctonas no gitanas (el otro 50%). Se puede decir que es la escuela de todos y todas: familias extranjeras y autóctonas, gitanas y payas, de renta baja y de renta media, vascohablantes, hispanohablantes y hablantes de otras lenguas, con todo tipo de composición (monomarental, de acogida, de adopción, con abuela...).

ALGUNOS RASGOS IMPORTANTES DEL CENTRO

Uno de los rasgos centrales del centro es su carácter de “escuela de barrio”. El centro está plenamente integrado en su entorno y está conectado con los recursos y servicios de la zona: trabajadoras sociales, radio local, centro de uso de tecnología, residencia de ancianos y ancianas, centro cultural, museo de arte, polideportivo... Pero, sobre todo, existe una estrecha relación con el programa de tiempo libre “Goian”. Hay que subrayar que el programa ofrece un tiempo libre de calidad y de poco coste económico (tiene financiación municipal) para cualquier niña, niño o joven de este barrio y de otros si así lo desean,

también para quienes no tienen recursos económicos, pero evitando que se constituyan grupos de alumnado en desventaja, puesto que el objetivo es promover la convivencia de todo el alumnado en su diversidad; no son actividades para alumnado en desventaja sino para todo el alumnado. Miembros del AMPA y del profesorado del centro participan semanalmente en las reuniones de orientación y coordinación del programa, con lo que la colaboración entre éste y la escuela es estrecha y muy productiva.

Por último, en este capítulo señalaremos que una de las características del centro es que se trata de una escuela altamente sensible a los cambios y retos sociales, entre otras cosas porque su situación así lo demanda. El Casco Viejo es el barrio al que llegan en primer lugar gran número de personas de otros países como barrio de acogida y sus hijas e hijos se escolarizan en el centro. Esto explica, en gran parte, la alta movilidad de las familias, que a menudo se trasladan a otro barrio al cabo de un tiempo. La crisis ha golpeado duramente a muchas familias y, en este momento en que se perciben signos de salida de la crisis, numerosas familias continúan en una mala situación económica. Por otra parte, los cambios en los movimientos migratorios se han reflejado en el centro, y mientras que en años anteriores la población inmigrante mayoritaria era magrebí, hoy en día es mucha la de origen subsahariano; en algunos casos son madres con hijas e hijos que tras sobrevivir a un proceso migratorio de gran dureza, se encuentran en situaciones difíciles en la sociedad de llegada. Se trata a menudo de familias con escasos recursos; por ejemplo, el número de becarios de comedor llega hasta el 40% en el centro. La escuela intenta adaptarse a las nuevas situaciones y en ella la solidaridad y las estrategias de ayuda están presentes de muchos modos.

Hay que añadir que, como hemos dicho anteriormente, en los últimos años, el número de familias de clase media se ha incrementado notablemente, atraídas entre otras razones por los cambios realizados en el centro, de modo que encontramos importantes contrastes en el terreno socioeconómico. El abanico humano es amplio en muchos aspectos.

UNA BUENA PRÁCTICA TRANSVERSAL: LA ATENCIÓN A LA DESVENTAJA SOCIO-ECONÓMICA Y CULTURAL DE LAS FAMILIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La sensibilidad del claustro hacia la desventaja socio-económica y cultural de las familias y las con-

secuencias que puede tener forma parte de la cultura del centro y de su modo de funcionamiento en general, de manera que se refleja en muchos aspectos de la vida cotidiana de la escuela, también en Educación Infantil.

Podemos decir que la finalidad del claustro en este terreno es la intervención educativa con el alumnado, teniendo en cuenta la situación socio-económica y cultural de las familias, de modo que favorezca la igualdad de oportunidades. Para ello la comunicación y la colaboración con las familias se considera fundamental. Como objetivos específicos podemos indicar los siguientes: 1) Facilitar a todas las criaturas y a las familias las herramientas necesarias para contribuir a la igualdad de oportunidades. 2) Lograr una mayor comunicación con las familias para facilitar la mejor colaboración posible entre las familias y el profesorado.

Las actuaciones en este terreno no son esporádicas, sino que forman parte de la actividad establecida en el centro. Se han identificado diversos modos de facilitar la comunicación y la colaboración con las familias con objeto de superar las desventajas de carácter socio-económico y cultural; durante años se ha visto qué dificultades surgían y se han buscado estrategias para responder a ellas, siempre con el objetivo de impulsar la igualdad de oportunidades. Esas estrategias se han convertido en rutinas de funcionamiento en el centro, porque ha existido la intención de que se establecieran como tales, de manera que se llevan a cabo anualmente por todo el profesorado, también el que se incorpora al centro.

A continuación, describiremos varios ejemplos de la intervención de las maestras que contribuyen a superar las desigualdades de partida del alumnado y promueven la cohesión de la comunidad escolar.

Una actividad de aula interesante es la visita a la biblioteca del Centro Cívico con el grupo de cuatro y cinco años. Todos los años se acude a la biblioteca del Centro Cívico que da servicio al barrio con todo el grupo para que la conozcan. Dicha actividad está comprendida dentro de la colaboración en red con el barrio; de hecho, el uso de sus recursos es una de las estrategias del centro. Se explica al alumnado cómo funciona y están en ella un rato. Después se entrega a cada familia el impreso para que puedan hacer el carnet de su hijo o hija; se les ayuda a rellenarlo si necesitan ayuda y se les indica dónde entregarlo. Para determinadas familias con pocas posibilidades el acceso gratuito a bienes culturales resulta beneficioso (otras familias, sin embargo, ya tienen el carnet de

la biblioteca cuando se hace esta actividad). Por otra parte, para acceder a la biblioteca, se pasa por la sala de encuentro que está en la planta cero; se trata de un lugar agradable con espacio para que las criaturas puedan jugar y las personas adultas pueden también estar, leer la prensa, usar juegos de mesa, conversar, etc. Es un espacio donde se pueden pasar tardes de invierno en compañía, con buena temperatura y de manera gratuita; se trata por lo tanto de otro recurso que interesa dar a conocer a las familias.

Otro aspecto que en esta escuela se cuida mucho es el proceso de adaptación al principio de curso y particularmente en los aspectos que tienen que ver con la comunicación. Antes de iniciarse el curso, se envía por correo a cada familia la información básica, expuesta de manera clara y sencilla en un tríptico, en euskera y en castellano. En él se explica qué es el período de adaptación, los horarios y los datos de la escuela. Antes de empezar el curso, el profesorado se reúne con las familias. Algunas de ellas no conocen nada sobre la escuela y en una sola reunión no es posible que lo hagan por completo, por lo que hace falta un proceso de comunicación continuo. Durante el periodo de adaptación de las criaturas de dos años, las familias tienen un espacio en la escuela en el que pueden quedarse durante el tiempo que dura la adaptación.

Hay algunas acciones que resultan significativas para promover la comunicación. En primer lugar, hay espacios y tiempos establecidos para la comunicación con las familias. Las familias no se quedan fuera, sino que entran en el centro cuando traen a sus criaturas y también cuando las recogen a la salida. El profesorado de Educación Infantil y algún miembro de la dirección están presentes en esos momentos, que resultan muy importantes para comunicarse con las familias, recoger y proporcionar información, etc. En definitiva, se procura proporcionar un espacio y un tiempo para estar con las familias, un espacio de acogida. Este tipo de actuación posibilita la comunicación de manera informal y cercana entre centro y familias. Las familias no se sienten cohibidas para preguntar o aclarar cualquier tema que les concierna o preocupe.

En la entrada de la escuela infantil, cada criatura tiene un gancho con una pinza señalada con su nombre y el profesorado deja en ella la información para cada familia (circulares, avisos...), de manera que no es la criatura quien lo entrega, sino la propia familia la que está atenta y recoge la información. Si la información permanece en el gancho el profesorado ve

quién no la ha recogido y puede buscar otro modo de comunicación. Uno de esos modos es el mencionado anteriormente.

Las madres o padres de origen extranjero que no entienden bien los avisos se acercan a las maestras y ellas se los explican, si es necesario con la ayuda de otra madre o padre que hace la labor de traducción. Las familias recién llegadas ven desde el principio este modo de funcionar y también se sirven de él. Desde el centro se le dedica mucho tiempo a las tareas diarias de información y comunicación. La transformación arquitectónica y las características de espacio facilitan la entrada de las familias, tal y como se previó a la hora de diseñar el proyecto. Los espacios y momentos informales, por pequeños que sean, adquieren una importancia significativa en la comunicación.

Existen también otros modos de comunicación más visuales, sobre todo para quienes todavía no manejan en las lenguas de la escuela. De las paredes de la entrada cuelgan abundantes fotos de las criaturas de todos los cursos, en las que se reflejan las actividades y talleres que van realizando, para que las familias, incluso las que acaban de llegar, puedan hacerse una idea de la actividad de sus hijos e hijas en la escuela. En este caso el soporte visual ayuda a que las familias puedan recoger información, lo que contribuye a superar las dificultades que pueda haber en el terreno lingüístico. Se utilizan un servicio de traducción para la entrega de informes, que se entregan en mano a las familias en la reunión en la que se habla sobre el proceso de su hija o hijo. Para dichas reuniones se solicita a la Delegación de Educación que envíe traductores de árabe, urdu y chino (que son los que hay) para las familias que aún no pueden entenderse con la maestra. En los informes se incluyen fotografías y otro tipo de evidencias de lo que la hija o el hijo han ido realizando en la escuela. Este tipo de estrategias ayuda a las familias a comprender mejor qué es lo que se hacen sus hijos e hijas en el centro y a qué se han dedicado; y es una estrategia especialmente válida para las familias que todavía no dominan las lenguas de la escuela. Al final del curso se hace una reunión informativa en la que se da una explicación de la trayectoria del grupo a lo largo del año, con el apoyo de abundante documentación gráfica. Esta última reunión sigue las pautas y el formato de reuniones anteriores, por lo que las familias ya están familiarizadas con los métodos de comunicación del centro.

La comunicación sobre algunos aspectos requiere especial delicadeza por parte del profesorado. Ejemplo de ello son la aportación del refrigerio de media

mañana o la muda que las criaturas suelen tener en la escuela. Las familias están encargadas de traer los miércoles las galletas y las manzanas que toman las criaturas a media mañana en todos los cursos de Educación Infantil. Se trata de productos que no son caros, pero no todas las familias pueden pagarlos en determinados momentos, por lo que si una familia no puede traerlos una semana concreta, puede hacerlo otra semana sin quedar en evidencia. Del mismo modo, en algunas familias la ropa escasea y en el centro hay prendas que algunas familias dejan cuando ya no las necesitan y que otras familias pueden coger. En el caso de que alguna criatura llegue con una prenda sucia (algunas familias padecen pobreza energética), se le cambia y se entrega la prenda sucia a la familia de manera discreta y amable. En todo caso, la limpieza se cuida mucho: la escuela dispone de lavadora y el conserje hace las coladas necesarias.

Dentro del capítulo de la comunicación, no pueden quedar sin mencionar las clases de castellano para las madres del centro, impartidas desde 2008 por varias maestras jubiladas, tres tardes a la semana, en el horario escolar de sus hijas e hijos. En la actualidad son más de 20 madres en diferentes niveles, algunas de las cuales han logrado matricularse en la EPA. Existe coordinación entre el centro y esos grupos, de modo que se hace llegar a las maestras de castellano algunos avisos de los que se entregan a las familias para que ayuden a esas madres a comprender el contenido. Igualmente, en esos grupos, se informa a las madres sobre algunas fiestas que se celebran en la escuela, de modo que también las madres pueden participar en esos actos con un mayor conocimiento.

Si bien la participación de las familias inmigrantes es baja en las actividades de carácter formal, particularmente en aquellas que tienen el formato de “reunión larga” (el AMPA, el Consejo Escolar, las comisiones del centro...), la participación en actividades de tipo informal es mucho más alta. Las familias se encuentran dispuestas a colaborar en cualquier momento: en la celebración de Santa Águeda por las calles del barrio acompañando a las criaturas, en carnavales, en el curso de natación de la piscina ... Cuando se solicita ayuda a las familias de manera directa, la respuesta es positiva casi siempre.

Una actividad que muestra también la sensibilidad del centro hacia las familias es el modo de celebrar los cumpleaños: se celebran en clase, sin alardes económicos por parte de todo el alumnado (no se reparten golosinas, ni zumos...); se puede llevar un bizcocho (hecho en casa o comprado) y se bebe agua

del grifo. Y se tienen en cuenta las necesidades de las criaturas musulmanas, celiacas, veganas y alérgicas.

Este clima de comunicación y colaboración en el terreno de la diversidad socioeconómica y cultural se produce no sólo por impulso del profesorado. Las familias del centro contribuyen igualmente a él, y la celebración de los cumpleaños por parte de las familias es también un ejemplo. En los últimos años se han hecho celebraciones colectivas, de modo que cada mes se celebran de manera conjunta los cumpleaños de quienes han cumplido años en ese mes. Son fiestas amplias porque toda la clase está invitada. Y no se traen regalos a la fiesta.

Por otra parte, el whatsapp del AMPA sirve de herramienta para el intercambio. En ocasiones con la mediación del profesorado, las familias intercambian lo que a algunas les sobra y otras necesitan (sillita para el coche, trona...). La red de solidaridad se sirve, por tanto, de las posibilidades que proporciona el whatsapp. Si una familia tiene una necesidad concreta, se hace la petición por medio de whatsapp (puede ser un coche de bebé, el traje típico vasco que se lleva en los festejos, un patinete...); y también se hacen ofertas de cosas que no se utilizan y pueden venir bien a otra persona. Además, una o dos veces al año, se lleva a cabo un mercadillo donde se ponen a un precio muy barato mercancías como ropa, libros y juguetes que ya no se utilizan, y el dinero obtenido es destinado a las actividades del AMPA.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Hemos hablado de una práctica que se lleva a cabo mediante distintas estrategias a lo largo de todo el curso, de manera sistemática y consensuada con la comunidad educativa y el entorno del barrio.

En cuanto a los recursos humanos, económicos y materiales, las acciones referidas requieren únicamente la actividad diaria del profesorado, su implicación y su sensibilidad. No se requieren recursos económicos o materiales extraordinarios. En el caso que nos ocupa, la implicación y el seguimiento de la coordinadora de Educación Infantil son de gran importancia.

En lo que respecta a la evaluación de la práctica, el profesorado de Educación Infantil lleva a cabo una evaluación de toda la actividad en las reuniones del proyecto educativo de los lunes y en las reuniones de evaluación de los jueves (donde se trata la evolución de cada alumno o alumna). Se evalúan todos los aspectos, también aquellos que forman parte de la

práctica que estamos describiendo. Se realiza también una evaluación continua informal, mediante el diálogo cotidiano sobre la actividad diaria. Se puede decir que el nivel de satisfacción del profesorado y de las familias es alto; el de las criaturas no se puede recoger con la misma precisión, pero el buen clima de centro y el avance de las criaturas es apreciado por el equipo docente.

Hemos de subrayar que la práctica es plenamente coherente con el resto de las actuaciones en relación con el proyecto educativo, tanto de Educación Infantil como del centro en general, ya que la inclusividad se contempla en todos los aspectos, también en el aspecto socio-económico y cultural. Tiene por tanto un encaje pleno en la filosofía del centro.

Sobre los resultados obtenidos, podemos decir que tanto la coordinadora como el profesorado valoran positivamente la práctica. Los resultados son difíciles de cuantificar, pero el equipo docente cree que, como resultado de la intervención, se aprecia una mayor calidad en la relación familia-escuela y en el avance de las criaturas.

En cuanto a los puntos fuertes de la práctica, subrayamos los siguientes: 1) que la práctica procede de una toma de conciencia de la situación de desventaja de algunas familias en el terreno socio-económico y cultural, y que una vez que se ha tomado conciencia, el profesorado se encuentra en una posición de detección e intervención más proactiva ante ese reto; 2) que todo el colectivo docente se implica en la práctica; 3) que la práctica forma parte de la cultura del centro y, como consecuencia, hay un esfuerzo por sistematizar e institucionalizar los progresos, las estrategias están establecidas y se llevan a cabo anualmente y se transmiten al profesorado de reciente incorporación; 4) que la comunicación y participación de las familias en desventaja repercute positivamente en muchos aspectos del centro; y 5) que la práctica se lleva a cabo a través de estrategias que se pueden realizar en otras organizaciones escolares, aunque todavía en muchas escuelas no es habitual tener en cuenta en la vida cotidiana del centro la situación socioeconómica y cultural de las familias.

Pero hay también puntos débiles y algunos retos en esta experiencia. Uno de ellos se produce a principio de curso, cuando se incorporan los nuevos docentes, y también cuando se producen sustituciones; es necesario compartir los criterios citados. No todas las y los profesionales tienen la misma sensibilidad de partida ante la desventaja socioeconómica y cultural, aunque la cultura del centro en este aspecto lle-

va al nuevo profesorado a integrarse en un modo de funcionar concreto. Efectivamente, los cambios en el personal del equipo docente implican la necesidad de llevar a cabo una buena transmisión. Por otra parte, desde el centro se ve necesario contar con más recursos. Es el caso de las y los traductores con los que se cuenta en periodo de evaluación: el centro considera que sería muy positivo contar con su colaboración más a menudo, aunque de momento no es posible.

La diversidad real y el esfuerzo por la inclusividad y la equidad a la hora de gestionarla son, por tanto, algunas de las señas de identidad más importantes del centro, que gozan de reconocimiento en su entorno y son motivo de orgullo en la comunidad escolar.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 44-56.

Barquín, A. (2007). Relación entre culturas y desarrollo comunitario: la oportunidad de conciliar igualdad y diversidad en la escuela”, en César Manzanos (coord.), *Inmigración y culturas minorizadas*. Vitoria, Ikusbide, 105-114.

Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educar*, 51, 443-464.

Bersntein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

Bersntein, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.

Blanco, A.; Chueca, A. y Bombardieri, G. (2015). *Informe España, 2015. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.

Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela. Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación*, 20, 1, 55-78

Cebolla Boado, H. (2014). Inmigración y educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos inmigrantes. In Arango, J., Moya, D. y Oliver i Alonso, J. (coord.). *Inmigración y emigración: mitos y realidades*. Barcelona: CIDOD, 164-185.

Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014).

Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado*, 18 (2), 8-33.

Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris: Odile Jacob.

Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque*. Paris: Observatoire De la violence à l'école / Unesco.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. y Rochex, J. (2012). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol.2. Enjeux, devenir et possibles pour l'égalité scolaire*. Lyon: ENS Éditions.

Díaz de Gereñu, L. (2016). The venture undertaken by a school in Vitoria-Gasteiz: The Ramón Bajo School in the city's old quarter. In Iñaki Irazabalbeitia Fernandez (koord.), *Migrations and Cultural and linguistic minorities in Europe*, 101-113. Brussels: Centre Maurits Coppieters, Ehugune, Ezkerraberri Fundazioa. <http://www.ideasforeurope.eu/wp-content/uploads/Migrations-and-minorities-Coppieters-Ezkerraberri.pdf> [Última consulta: 26 de abril de 2018].

Etxeberria, F. e Intxausti, N. (2013). *La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la comunidad autónoma del País Vasco*. REOP, 24 (3), 43-62.

Etxeberria, F., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2013). Factores que favorecen la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos en Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 109-136.

European Commission (2016). *Objetivos Europa 2020*. Disponible en: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_es.htm [Última consulta: 26 de abril de 2018].

Florin, A. y Guimard, Ph. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris: Cnesco.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). *Estado Mundial de la Infancia 2016*. Una oportunidad para cada niño. https://www.unicef.es/publicacion/estado-mundial-de-la-infancia-2016?gclid=EAIaIQobChMIIsPi9qpb2gIVGPEbCh3UXQwPEAAAYASAAEgIOqPD_BwE&gclidsrc=aw.ds [Última consulta: 15 Abril 2018].

Frandji, D. (2012). Introduction: Towards a Comparison of Priority Education Policies in Europe. *Educational Policies and Inequalities in Europe*, 1-20.

Fundación FOESSA (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA y Cáritas Española Editores.

Flores, R. (coord.) (2016). *La transmisión interge-*

neracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención. Madrid: Fundación FOES-SA y Cáritas Española Editores.

Frاندji, D. y Rochex, J. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux besoins spécifiques. *Éducation & formations*, 80, 95-108.

Hopson, L. M. y Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review* 33, 2221-2229.

Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20 (1), 1-21.

ISEI-IVEI (2014). *Evaluación de diagnóstico, 2013. Resultados del alumnado inmigrante en Euskadi*. Bilbao: ISEI-IVEI.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Educación. Datos y cifras*. Curso 2017-2018. Madrid: MECD

OCDE (2015). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. París: OCDE.

OCDE (2016). *Pisa 2012. Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OCDE.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110

Fechas: Recepción 14.5.2019. Aceptación: 15.5.2019
Artículo concluido el 10 de mayo de 2019

Barquín, A., Alzola, N. y Pérez, K. (2019) La desventaja socio-económica y cultural de las familias en Educación Infantil. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), pp. 59-67. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Amelia Barquín

Mondragon Unibertsitatea, España
abarquin@mondragon.edu

Amelia Barquín es doctora en Filología Románica y se ocupa –tanto en docencia como en investigación– de cuestiones relacionadas con educación, interculturalidad, género y lengua, temas sobre los que ha publicado numerosos textos e imparte clases, cursos y conferencias. Es profesora en las áreas de Educación Intercultural y Género y educación en la Facultad de Humanidades y Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea, donde da clases en el grado de Magisterio y en el máster LIT (Learn. Innovate. Teach each other). Imparte las materias sobre lengua y género en el máster de Igualdad de Mujeres y Hombres de la Universidad del País Vasco.



Nerea Alzola

Mondragon Unibertsitatea, España
nalzola@mondragon.edu

Nerea Alzola Maiztegi es doctora en Educación y profesora-investigadora en la Facultad de Humanidades y Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea. Se ocupa de cuestiones relacionadas con educación del pensamiento crítico, interculturalidad y desarrollo espiritual. Asimismo coordina un seminario de literatura infantil y la publicación de una guía de libros comentados.



Karmele Pérez

Mondragon Unibertsitatea, España

Lingüista de formación y doctora en Innovación e Intervención Educativa. Sus líneas principales de docencia e investigación son los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en contextos plurilingües e interculturales y la formación reflexiva del profesorado, tanto en formación inicial como en formación permanente. Es además la coordinadora del Centro de Innovación Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.