

Familias inmigradas con hijos e hijas con necesidades educativas especiales: experiencias y relaciones con la escuela

Una aproximación a la estructura de participación existente en los centros y su impacto en las trayectorias de los alumnos.

Informe de investigación. Septiembre 2012

Alejandro Paniagua
Grup EMIGRA – CER Migracions
Universitat Autònoma de Barcelona
alex.pr.uab@gmail.com

EMIGRA Working Papers núm. 135
ISSN 2013-3804

Centre de Recerca i Estudis en Migracions (CER-Migracions)

El CER-Migracions es un grupo interdisciplinar para el estudio de las migraciones desde una perspectiva sociodemográfica, jurídica, económica, sociológica, política y etnográfica.

El CER-Migracions, perteneciente a la UAB, agrupa los conocimientos de cuatro grupos de investigación en el ámbito de las ciencias sociales:

- El grupo EMIGRA cuyas investigaciones se centran en temas de Educación, Migraciones e Infancia desde una perspectiva Antropológica.
- La Fundación “Sida i Societat”, organización sin ánimo de lucro que trabaja en el ámbito de la salud pública y de la cooperación internacional
- El grupo GEDIME, enfocado al estudio de las migraciones y minorías étnicas
- El grupo MIGRACOM, Observatorio y grupo de investigación sobre migraciones y comunicación

El CER de Migraciones está especializado en la producción de conocimiento científico para apoyar a las entidades que se ocupan de la gestión del hecho migratorio y de la diversidad (administraciones públicas, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación e instituciones sociales) en sociedades cada vez más complejas. Uno de los principales productos del CER de Migraciones es el **Máster Interdisciplinario en Migraciones Contemporáneas**, que incluye el **Posgrado en Migraciones e Interculturalidad**, ambos completando su 4a. edición en el curso 2011-2012.

Grupo EMIGRA

El nombre **EMIGRA** es un acrónimo que responde a las palabras siguientes: Educació, Migracions, Infància, Grup, Recerca, Antropológica. EMIGRA es un Grupo de investigación en **Antropología de la Educación** dedicado a la investigación sobre **infancia/juventud y educación en contextos migratorios y multiculturales**. Se centra en el estudio de las dimensiones y el impacto de la diversidad cultural y la desigualdad social en los sistemas educativos de las sociedades cambiantes del sur de Europa y los países de origen de las poblaciones migrantes, desde una perspectiva comparativa internacional y desde la investigación social aplicada. EMIGRA fue creado y reconocido como estructura de investigación de la UAB en julio de 2005 a partir de la transformación de un anterior Grupo ANE existente desde diciembre de 1998. Los miembros de EMIGRA son principalmente personal docente e investigador de la Universitat Autònoma de Barcelona del **Departamento de Antropología Social y Cultural** y del **Departamento de Pedagogía Sistemática y Social**, pero también cuenta con miembros de otras universidades del estado y del extranjero.

Contenidos

Relación de abreviaturas y terminología	5
Esquema de procesos, recursos y servicios educativos	6
Introducción.....	7
Resumen Ejecutivo.....	9
PARTE I: REVISIÓN LITERATURA INTERNACIONAL	19
1. La intersección entre diversidad cultural y Educación Especial: debates internacionales..	19
2. Familias inmigrantes, participación y educación especial.....	24
3. Inmigración y educación especial en España y Catalunya: elementos de partida de la investigación	32
PARTE II: INVESTIGACIÓN	47
5. Algunos apuntes sobre la metodología, el proceso de entrevista a las familias y la organización de los resultados.....	47
6. La visión y las experiencias de las familias inmigradas	51
7. La opinión de los profesionales.....	73
8. Síntesis y conclusiones de la investigación	91
9. Recomendaciones	96
Referencias	104





Relación de abreviaturas y terminología

AA: El Aula de Acogida es un dispositivo de atención al alumnado de incorporación reciente al Sistema Educativo Catalán que focaliza el aprendizaje de la lengua en un aula aparte y por un máximo de 2 años

CAD: Comisión de Atención a la Diversidad, formada por los maestros de EE, equipo directivo, psicopedagoga del EAP y otros profesores (profesora de AA, de apoyo, etc.). Desde esta comisión se atienden las demandas de los tutores en relación con alumnos con dificultades y se coordinan los recursos de la escuela para atender cada caso. También se deciden y priorizan las derivaciones para la psicopedagoga o la logopeda u otros recursos sociosanitarios que fueran necesarios (CSMIJ, oculista, etc.).

CEE: Centros de Educación Especial.

EAP: Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico. Hasta el curso 2010-11, su presencia en la escuela se basaba en una psicóloga o psicopedagoga que atendía las demandas de la Comisión de Atención a la Diversidad para pasar pruebas a determinados alumnos y organizar la respuesta educativa que necesitan los alumnos con necesidades educativas especiales. A partir del curso 2011-12, los asesores de Lengua forman parte también del EAP.

Escolarización Compartida: es una alternativa a la dicotomía entre centro ordinario / CEE especialmente dirigida aquellos alumnos que, estando inscritos en un CEE o Escuela Ordinaria, también pueden beneficiarse al seguir parte de su escolarización en centros ordinarios o especiales, de manera que ambos tipos de centros dan respuesta de manera diferenciada complementaria y coordinada a las n.e.e. de estos alumnos

EE: Educación Especial / Profesoras de Educación Especial: maestros que se encargan de realizar una atención individualizada de tipo cualitativo o adaptativo al alumnado con n.e.e. más graves y permanentes, fuera o dentro de la clase en coordinación con el tutor. Se diferencia de otras medidas de carácter compensatorio, como el refuerzo común aunque puntualmente también puede realizar esta función según las necesidades del centro o las prioridades de atención al alumnado así lo requiera.

Grupos de Nivel: agrupaciones de alumnado a partir de categorías que supuestamente ordenan de forma objetiva sus necesidades y facilita así la organización de los trabajos en el centro, creando grupos homogéneos a partir de su rendimiento a académico. Han sido ampliamente estudiados y señalados por la literatura internacional como mecanismos reproductores de la desigualdad inicial y poco eficaces.

N.E.E.: necesidades educativas especiales/específicas. Se entiende que todo el alumnado posee unas características individuales propias que deben de ser atendidas por el centro, de manera que se pone énfasis en los apoyos y ayudas que requiere y no en sus dificultades o patologías, por tanto es sobre todo una responsabilidad de los docentes. Se considera como situaciones de n.e.e. aquellas necesidades específicas derivadas de: discapacidades o patologías; riesgo de exclusión social; diversidad cultural o incorporación tardía al sistema educativo; sobredotación; condiciones asociadas a su historia escolar específica.

PI: Denominado anteriormente Adaptación Curricular Individualizada (ACI), pasan a ser denominados Proyectos Individuales con la aplicación de la LEC (Ley de Educación de Catalunya). Es el requerimiento oficial previo a una adaptación curricular cuando se considera que un niño o niña lleva un “desfase” de cómo mínimo 2 años. Sin embargo, en la mayoría de ocasiones las medidas de adaptación se inician mucho antes debido a requerimientos burocráticos y la lentitud de los informes psicopedagógicos y médicos.

USEE: Unidad de Soporte a la EE para alumnos con n.e.e. graves y permanentes en centros ordinarios para fomentar su inclusión a partir de la creación de medidas especiales dentro del área ordinaria – con o sin acompañamiento – o individual o en grupos reducidos en aulas especializadas con profesionales específicos.

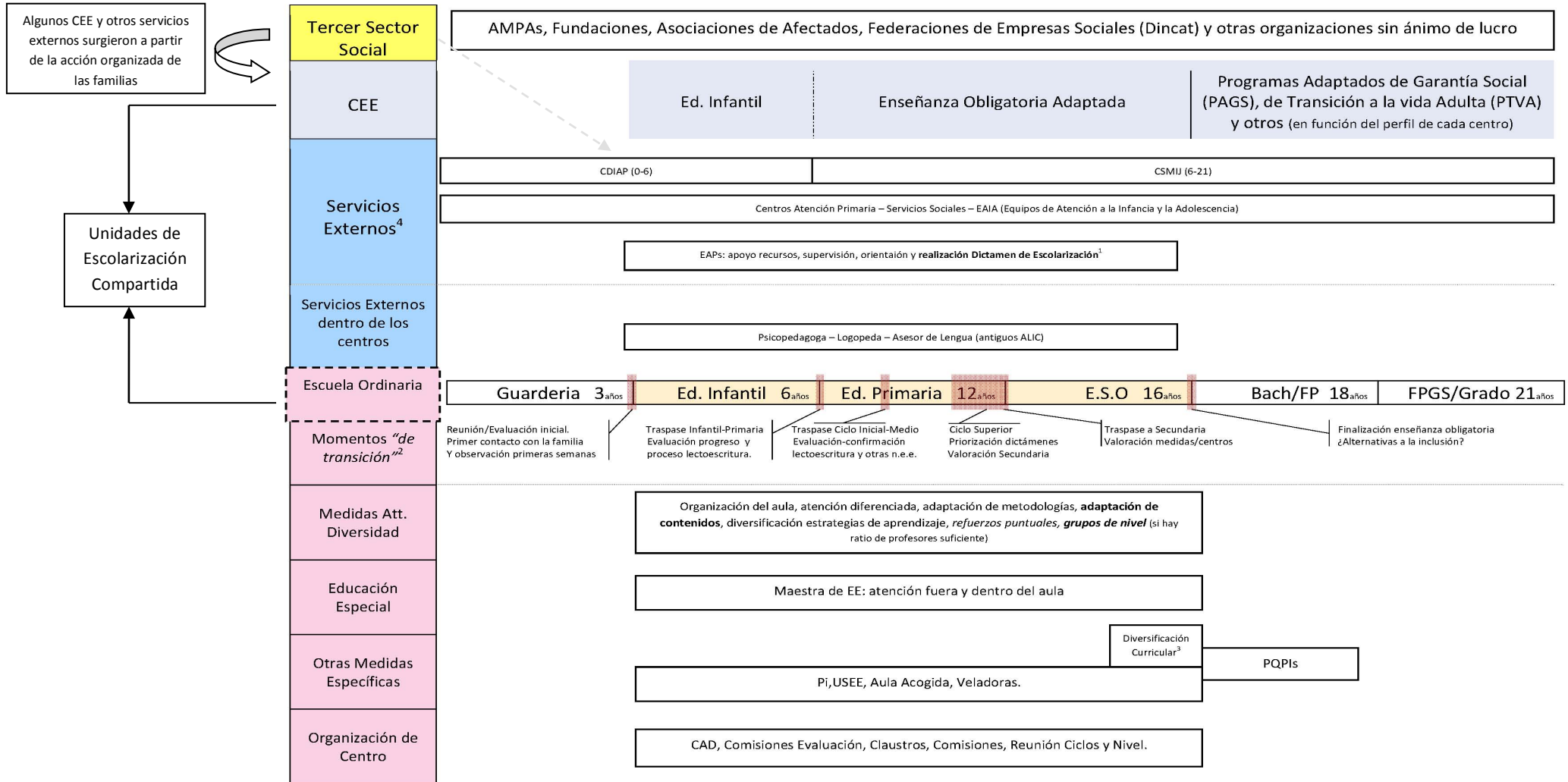
TAE: Talleres de Adaptación Escolar, implantados desde 1999 hasta 2005, fueron una de las principales medidas para atender al alumnado extranjero de lenguas no románicas en la ESO y se consideran los precursores de las AA. Atendían a alumnos de diversos centros durante un curso académico con la finalidad de aprender la lengua y cultura catalana y aspectos básicos de otras materias.

Dictamen: documento que elabora el EAP donde se recoge formalmente las n.e.e. de un alumno y que determina la modalidad educativa y los tipos de apoyo que necesita. Es un documento ambivalente que muestra por sí mismo la ambivalencia en la que se mueven los padres: por un lado, etiqueta oficialmente al niño; por otro, permite el acceso a servicios y apoyos importantes que de otra manera no se pueden solicitar.

PQPI: Los programas de cualificación profesional inicial están dirigidos a aquellos jóvenes que han acabado la ESO sin obtener el título, de manera que se les proporciona una formación básica y profesional dirigida a que puedan incorporarse a los módulos de FP de Grado Medio o, en algunos casos, obtener el título de ESO.

Esquema de procesos, recursos y servicios educativos

Notas: (1) El Dictamen de Escolarización puede realizarse previa a la escolarización del niño o niña para decidir qué tipo de centro se adecúa más a sus necesidades.
 (2) Nos referimos aquí a las situaciones donde hay una mayor sensibilidad a la hora de identificar problemas, pese a que la identificación puede darse en cualquier momento del proceso educativo.
 (3) Itinerarios explícitos o implícitos u orientación a través de optativos que "orientan" al alumnado para la etapa postobligatoria.
 (4) No incluimos aquí los servicios privados que pueden llegar a ser muy especializados ni tampoco la diversidad de opiniones existente entre diferentes profesionales que puede deservocar en diagnósticos contradictorios.



Introducción

La participación de los inmigrantes en la vida política, social y cultural en los países de acogida no debe ser considerada como algo secundario o subsidiario una vez que sus necesidades económicas y legales han sido solucionadas, sino que, precisamente, la capacidad de conseguir acceso a los recursos que necesitan está influenciada por las oportunidades de participación en las instituciones públicas. En especial, la escuela aparece como uno de los lugares centrales en los procesos de incorporación de las poblaciones inmigradas debido a que la educación de sus hijos e hijas ocupa un lugar central en sus proyectos migratorios.

Catalunya, sin una historia de contacto previa en la recepción de población inmigrada extranjera, ha visto como la proporción de alumnado inmigrante¹ matriculado en la educación obligatoria ha aumentado del 1% al 10% en los últimos diez años, originándose a su vez una serie de procesos educativos preocupantes: la creciente segregación o concentración desigual de este alumnado entre escuelas; la progresiva naturalización de la segregación *dentro* de los centros a partir, por ejemplo, de la proliferación de los grupos de nivel mal llamados “flexibles”; una alta tasa de abandono en secundaria por parte del alumnado extranjero y un dato que sobresale por encima de todo: en PISA 2012 Catalunya era la 3ª región de la OCDE donde existía una mayor diferencia entre las competencias lingüísticas del alumnado autóctono y el extranjero.

En este contexto, el análisis de las oportunidades de participación de estas familias aparece como un lugar privilegiado para complicar las narrativas y asunciones existentes en torno al papel de los padres para explicar los resultados académicos y, en particular, al supuesto “desinterés” o distanciamiento atribuidos a los colectivos inmigrados.

Hasta ahora las investigaciones no han prestado demasiada atención a las situaciones en las que las dificultades experimentadas por los alumnos de origen inmigrado tienen que ver con dificultades no derivadas directamente de los procesos de incorporación y readaptación sociocultural y los esfuerzos y ajustes previsibles que deben llevarse a cabo en unas primeras fases de cualquier proyecto migratorio.

En algunos casos, la distancia socio-cultural y las dificultades de comunicación entre familias y profesionales puede retrasar diagnósticos que de lo contrario serían más rápidos para el alumnado autóctono, o pueden producirse valoraciones contradictorias entre unas y otras una vez estos diagnósticos se pueden formular con claridad. En otros, los profesionales pueden verse faltos de formación específica para identificar y distinguir los procesos adaptativos del alumnado de familias inmigradas de aquellos que corresponden a casos de n.e.e, haciendo problemática la correcta atención psicopedagógica de los profesionales de apoyo. Lo que, a su vez, hace que las experiencias de estos alumnos estén muy influenciadas por la capacidad de sus familias de incidir, corregir y actuar estratégicamente a favor de sus hijos e hijas.

El proyecto de investigación

Como muestran múltiples estudios internacionales, las familias de alumnado con discapacidad tienen que aprender a actuar activamente en defensa de sus hijos e hijas, comprender legislaciones técnicas complejas, o la terminología usada por los expertos, para asegurar una correcta implementación de los programas individualizados y defender sus derechos legales. En el caso de las familias inmigradas, las dificultades son aún mayores debido, entre otros factores, a sus limitados conocimientos del sistema educativo y procedimientos técnicos de los profesionales y servicios de apoyo, una construcción alternativa del concepto de discapacidad,

¹ De aquí en adelante se utiliza el término alumnado inmigrante o extranjero indistintamente para agrupar al alumnado inmigrante, extranjero o de familias inmigradas.

expectativas divergentes sobre adquisición de la lengua o su mayor dificultad a la hora de acceder a una información y unos recursos privilegiados.

En este sentido, el proyecto se propone hacer una reconstrucción del proceso de identificación, comprensión y acompañamiento de estas familias en relación con las experiencias educativas y trayectorias de sus hijos: evaluar el grado de implicación y participación en todo este proceso, los resultados que han obtenido, expectativas y percepciones generadas y los recursos que han ido desarrollando, poniendo especial atención al papel que han tenido los agentes clave y las redes sociales - asociaciones, familia extensa, amistades. En una segunda fase, las unidades de observación se centrarán en casos específicos que estén en proceso de diagnóstico, con el objetivo de conseguir una aproximación más contextualizada de estas experiencias.

En particular, los interrogantes centrales de esta investigación han sido:

- ¿Cómo se construyen a las familias inmigradas en el contexto de la EE y en qué grado pueden acompañar las dificultades de sus hijos en colaboración con los profesionales?
- ¿Qué necesidades manifiestan las familias y los profesionales? ¿Qué barreras y estrategias válidas pueden ser identificadas para satisfacer estas necesidades?
- ¿Qué nos dice este contexto sobre la estructura de oportunidades para la participación existentes en la escuela y su impacto en la mejora de la inclusión de los alumnos y sus familias?
- ¿De qué manera la intersección entre n.e.e y la condición migrante puede ayudarnos a comprender y hablar de manera general sobre los procesos escolares y la construcción del fracaso escolar?

La investigación, desarrollada entre los meses de Noviembre a Mayo de 2012, incluyó:

- Entrevistas a 17 familias inmigradas de centros ordinarios y de EE.
- Entrevistas a 4 familias que con hijos de adopción internacional y 2 familias autóctonas con hijos con n.e.e.
- Reuniones y entrevistas con 19 profesionales, incluyendo directores, psicólogos, educadoras sociales y maestras de EE.
- Revisión de la literatura nacional e internacional sobre migraciones y EE.

Se realizó una presentación preliminar de esta investigación a través de una comunicación en el VII Congreso de Migraciones Internacionales en España realizado en Bilbao el pasado mes de Abril, de manera que parte de los contenidos de este informe derivan de este documento.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto de Tesis del autor bajo la supervisión de la Dra. Silvia Carrasco y cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación a través de la beca FPU.

Desde aquí me gustaría dar las gracias a todos los profesionales que han dado su tiempo generosamente para participar en este proyecto y a las familias por abrirse a mis preguntas y querer explorar las experiencias, deseos e inquietudes que han experimentado al lado de sus hijos. Sin ellas, esta investigación no podría haberse realizado.

Resumen Ejecutivo

Capítulo 1: La intersección entre diversidad cultural y Educación Especial: debates internacionales.

1. Las necesidades educativas especiales del alumnado inmigrante o de minorías étnicas han estado históricamente sobredimensionadas debido al impacto de la pobreza en sus condiciones de escolarización, por un lado, y por las incorrectas interpretaciones de las diferencias étnicas y culturales como problemas de aprendizaje, por otro.
2. En contraposición al modelo psico-médico centrado en los déficits localizados en el *interior* del niño, la educación inclusiva surgió a partir de prestar atención a los elementos contextuales que ayudan a entender como el alumnado es construido como problemático.
3. A diferencia de EEUU, el desarrollo de la EE en Europa ha presentado en general un carácter más flexible y menos médico, centrado en qué necesita el alumno más que en qué déficits tiene, lo cual hace que el impacto de los aspectos étnico-culturales sea relativamente menor, mientras que las fronteras de la EE son más difusas.
4. El desarrollo de los principios inclusivos en los últimos 25 años ha tenido un resultado contradictorio, ya que se han avanzado medidas de inclusión en el aula del alumnado con n.e.e. a la vez que se han seguido creando espacios segregados para atender a la diferencia.

Capítulo 2: Familias inmigrantes, participación y Educación Especial.

1. La idea de la importancia de las familias en el éxito escolar encierra una paradoja que muestra las implicaciones complejas del concepto de participación: mientras que la participación “natural” de ciertas familias es identificada como una variable clara que incide en el éxito escolar, el alcance del impacto de la participación “inducida” a partir de intervenciones y programas dirigidos a familias “en riesgo” ha sido escasa y ambigua.
2. El ámbito de la EE emerge como un lugar mucho más claro y delimitado para poder analizar qué significa “participar” debido a la existencia de unos procesos de identificación e intervención en relación con las dificultades de aprendizaje que están fuertemente institucionalizados en la escuela, por un lado, y por el interés inherente en las familias de querer actuar en beneficio de sus hijos e hijas.
3. Las familias inmigradas suelen ser objeto de construcciones deficitarias y estereotipadas por parte de los profesionales de la escuela, que tienden a identificar las diferencias en los modos de implicación y crianza de estas familias como algo negativo o problemático.
4. Otros problemas relacionados con la participación de las familias inmigradas en la EE son: las diferentes concepciones e implicaciones culturales de las patologías y discapacidades; la escasa experiencia y conocimiento por parte de los padres de los servicios, procesos y dispositivos de EE; la construcción de los profesionales como figuras con mucha autoridad o la no coincidencia con las prioridades que marca la escuela en relación con sus hijos e hijas.
5. La revisión crítica de los procesos que envuelven la EE así como las asunciones sobre la diversidad cultural o la presión de “la cultura de los exámenes” pueden favorecer la inclusión del alumnado con n.e.e. y de sus familias. Otro elemento crítico para su capacidad para participar es la oportunidad de establecer conexiones con otras familias y con asociaciones que les permitan acceder a información y recursos estratégicos.

Capítulo 3: Inmigración y educación especial en España y Catalunya: elementos de partida de la investigación.

1. En Catalunya y el conjunto del Estado Español se ha desarrollado un marco legal durante los últimos 30 años que ha supuesto un importante avance para la defensa de los derechos del

alumnado con discapacidad, así como el reconocimiento de las necesidades educativas de todos los niños y niñas.

2. Es importante recalcar que estas políticas han ido acompañadas de planes específicos y una creciente aportación de recursos para atender la diversidad en los centros y fomentar la inclusión educativa de todo el alumnado. Sin embargo, desde finales de los 90 se observa un estancamiento de estas medidas, acompañada de una sensación de descoordinación y falta de planificación. La crisis y los recortes han tenido un impacto muy fuerte en la capacidad de los centros para atender a la diversidad del alumnado en general, y en la red de provisión de servicios especializada organizada en torno al Tercer Sector en particular, un sector especialmente frágil ante la falta de recursos.

3. En España no se dispone de datos e indicadores para poder evaluar las políticas educativas impulsadas y conocer las trayectorias tanto de los diferentes grupos inmigrados, como del alumnado sin dictamen médico ubicado en dispositivos de atención a la diversidad. Los pocos estudios disponibles dibujan una situación preocupante en relación con los resultados mucho más bajos del alumnado extranjero, los perversos efectos de la segregación entre y dentro de las escuelas y sus altas tasas de abandono en la secundaria.

4. La ambivalencia tanto a la hora de identificar qué alumnado presenta n.e.e. así como la existencia de medidas de atención a la diversidad que no forman parte de la EE pero que pueden conllevar adaptaciones curriculares importantes – como la generalización de los grupos de nivel en todas las etapas –, complican la asunción inicial de que en el Estado Español no existe un problema de sobrerrepresentación que afecte al alumnado extranjero.

5. Los estudios existentes en el Estado Español muestran que los docentes tienden a percibir un supuesto alejamiento y falta de participación en las actividades de los centros por parte de las familias inmigradas. Algunos de los resultados de estos trabajos añaden más complejidad sobre esta cuestión, al identificar como las familias son construidas como uno de los problemas más importantes en relación con las trayectorias de sus hijos e hijas a la vez que no se presta atención a las expectativas, estrategias e implicación de estas familias en espacios no escolares. Además, otras investigaciones han puesto el acento a la falta sistemática de información y de estrategias que permitan a las escuelas “tender puentes” hacia estas familias.

6. Pese al reconocimiento de la importancia de colaborar con las familias a la hora de conseguir una verdadera educación inclusiva, la legislación española y catalana adolece de una falta sistemática de regulación que explicita qué derechos específicos tienen los niños y niñas con n.e.e. en relación con los procesos de identificación, intervención y despliegue de recursos que permita a las familias tener una posición más equilibrada con los profesionales educativos, especialmente a nivel de información y toma de decisiones.

Capítulo 4: Síntesis y conclusiones de la revisión teórica

1. La idea de participación como política de intervención aparece como muy problemática si no se atiende a la forma en que los centros estructuran y generan unas expectativas muy definidas que limita y moldea las posibilidades que las familias tienen para relacionarse con la escuela.

2. Esta política tiene que ser precisamente eso, *una política*: no puede esperarse que los propios centros generen una dinámica participativa por sí mismos o que las familias se involucren más si no se establecen los pasos y mecanismos para cambiar las dinámicas y barreras existentes.

3. La idea de la importancia de las familias en la educación de sus hijos e hijas se ha transformado radicalmente de su aparición en los años 60 a raíz del informe Coleman: si en un principio se erigió como una crítica – relativa – al papel de la escuela en la reproducción de la

desigualdad y a la responsabilidad del Estado para garantizar una mayor equidad, en los últimos años esta misma idea está sirviendo para acentuar el carácter neutral de la escuela y traspasar el peso del fracaso escolar a unas familias que no aprovecharían los servicios y medidas que pone el Estado a su disposición.

4. El ámbito de la EE es un contexto privilegiado para entender como lo “educativo” dista de ser algo relacionado solamente con la gestión, lo técnico o la aplicación de un conocimiento neutral, sino que es resultado de unas decisiones y visiones políticas determinadas.

5. A partir de una aproximación de las relaciones familia-escuela que tome la idea de lo político como punto de partida podemos identificar cuatro posibles dimensiones que permitirán articular diferentes iniciativas: la individual en su eje de supervisión o en su eje de educador; y la colectiva, en su modalidad de movimiento social o en la forma de recursos familiares que pueden ser usados como activos educativos.

Capítulo 5: Metodología

1. El núcleo del trabajo de campo que se presenta a continuación gira en torno a 17 entrevistas en profundidad realizadas a familias inmigradas. El uso de una metodología cualitativa responde a la necesidad de establecer una mínima relación de confianza y una aproximación contextualizada ante la gran dificultad que representa acceder a familias inmigradas con niños y niñas con n.e.e. en un tema tan sensible como es su relación con los profesores

2. La estrategia de colaboración con los centros, si bien permitió garantizar un acceso a las familias de manera efectiva, también supuso que uno de los grupos más interesantes – alumnos sin dictamen que sin embargo estaban recibiendo medidas de EE o adaptaciones curriculares – estuviera infrarrepresentado.

3. Se realizaron 19 entrevistas a distintos profesionales de los centros escolares y otros servicios sociosanitarios, 7 de los cuales conocían y trabajaban con algunas de las familias que formaron parte de la muestra, lo que nos ha permitido contrastar las visiones y las narrativas de las familias y viceversa. Las otras 12 entrevistas responden a profesionales con experiencia en el trato con familias inmigradas con niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Capítulo 6: La visión y las experiencias de las familias inmigradas

6.1 El proceso de identificación del problema: dudas, asunciones y contradicciones

1. El proceso de aceptación de la problemática por parte de las familias se convierte en algo complejo debido a una serie de factores: el desconocimiento de la EE y del sistema educativo; la ausencia de problemas en EI y el énfasis “positivo” en relación con los avances de sus hijos e hijas; la falta de “feedback” sobre el estado de sus hijos en relación con resto de alumnos; las expectativas de inclusión en la escuela y los largos procedimientos de diagnóstico que muchas veces no acaban de esclarecer qué consecuencias tendrá a largo plazo.

2. Las familias usan una serie de argumentos y razonamientos que pueden diferir de la escuela a la hora de entender y aceptar la problemática: el cambio de idioma; el proceso de migración; las altas expectativas con el sistema educativo español o la situación sociolaboral de las familias que les impide dedicar el tiempo que quisieran a sus hijos e hijas, lo que a su vez lleva a pensar que con el tiempo “todo irá mejor”.

3. Las familias no perciben que puedan haber interferencias entre el hecho de que su hijo sea inmigrante y las intervenciones específicas para ayudarle.

6.2 La comunicación y acceso a los recursos: el rol de las familias

1. Las relaciones de poder existentes entre maestros y familias son clave para entender el rol que éstas pueden desempeñar a la hora de acompañar y corregir las intervenciones

psicopedagógicas. La clase social y sobretodo la generación de una expectativas concretas son clave para que las familias puedan hacer sentir su voz frente a los profesionales.

2. Más allá de la valoración de la *cantidad* de información que tienen las familias sería la *calidad* de esta información la que puede abrir la puerta a una mayor implicación. En este sentido, las ganas y el interés por la mejora de sus hijos choca contra lo que para ellos es un verdadero desconocimiento de lo que pasa dentro de las escuelas y quedan completamente a expensas de las dinámicas de cada centro. Por calidad entendemos una información que permita, sobretodo, capacitar a los padres para situar a su hijo en relación con nivel de la clase y conocer los objetivos e impacto de las intervenciones.

3. Se pueden identificar cuatro factores que tienen una fuerte incidencia en las dinámicas de relación entre familias y profesionales y que podrían ser fácilmente corregidas: mejorar el traspaso de los informes a las familias; comunicarse más con ellas, especialmente *antes* de que se inicie cualquier intervención, refuerzo o evaluación; intentar evitar la construcción de las “malas familias”; evitar trasladar a la familia los problemas o contradicciones de los procesos de intervención, tales como la responsabilidad para acceder a recursos extra – no pocas veces se deja bajo responsabilidad de las familias iniciar unos procesos burocráticos complicados – o consejos que denotan una falta de realismo – como es el caso de “generar autonomía” en niños con patologías complejas.

4. Lejos de establecer una relación crítica con los profesionales, las familias muestran una deferencia, respeto y gratitud hacia los responsables de la escuela, poniendo especial énfasis en como el desarrollo de relaciones personalizadas y la dedicación más allá de lo estrictamente profesional ha generado importantes beneficios en la atención de sus hijos e hijas.

6.3 Apoyos, decisiones y expectativas

1. La soledad de muchas familias y el escaso conocimiento del sistema educativo hacen que el papel de los profesionales o de terceras personas sea clave para recibir apoyo. Especialmente, valoran de manera muy positiva la posibilidad de intercambiar experiencias con otras familias aunque muy pocas han tenido la posibilidad de hacerlo.

2. Las dinámicas de los procesos que siguen los niños y niñas deja escaso margen para debatir decisiones, ya que solo se necesita que una de las partes – profesores o familias – piense que se necesitan apoyos importantes para que los mecanismos de EE se pongan en marcha. A partir de aquí, las familias se acaban centrando en que sus hijos sean bien tratados y se encuentren a gusto en los centros.

3. Durante las entrevistas las madres no expresaron demasiadas preocupaciones en relación con aspectos de inclusión educativa ya que las narrativas se centraban en la obtención de recursos y recibir un buen trato por parte de los maestros. En cambio, la transición hacia los CEE sí que genera dudas en torno a la autoestima de los niños o la pérdida de oportunidades que representa la convivencia normalizada en los centros ordinarios.

4. Las familias que se encuentran en CEE son las que tienen unas expectativas más altas y claras en contraste con el resto de familias, que oscilan entre las que tienen una confianza en que las “cosas seguirán su curso” y otras que perciben que la intervención de la escuela no es todo lo positiva que tendría que ser. Es este grupo de padres los que presentan unas expectativas en relación con las intervenciones más bajas.

6.4 Familias autóctonas y niños de adopción internacional

1. En relación con los elementos que las familias autóctonas tienen en común con el grupo de familias inmigradas destaca su dependencia con los profesionales del centro derivada de la falta de información que permita situarse a los padres de manera eficaz; el sentimiento de soledad y la necesidad de establecer vínculos con otras familias y expertos que les permita

orientarse; la demanda de un diagnóstico claro; y, finalmente, su énfasis en la necesidad de un clima respetuoso y personalizado con respecto a sus hijos.

2. En cuanto a las diferencias, en primer lugar se ha podido identificar como este grupo de familias muestra una consciencia más clara de las dificultades de sus hijos así como de la necesidad de complementar los recursos de la escuela con otros servicios externos.

3. En segundo lugar, estas familias muestran una capacidad de movilización de recursos mucho más alta que las familias inmigradas, en concreto su capacidad para acceder a recursos clave y avanzar a la escuela en la propuesta de medidas. Esta actitud más proactiva se explica también por una actitud más crítica y exigente hacia la escuela.

4. La tercera diferencia se encuentra en el reconocimiento, en algunos casos, de la ambigüedad que provoca el contexto de diversidad cultural de los hijos adoptados internacionalmente y como esto afecta al proceso de diagnóstico y la puesta en marcha de medidas de atención a la diversidad.

5. En cuarto lugar, las familias autóctonas reflexionan más abiertamente sobre la inclusión educativa de sus hijos. En especial, mencionan la dicotomía existente entre priorizar las necesidades sociales o emocionales y las intelectuales. Los CEE vuelven a aparecer como un lugar desconocido y el final de la primaria como un momento de máxima tensión y miedo a perder el espacio normalizado y proteccionista que representa.

6. En las narrativas de las familias se puede identificar un mecanismo que es crítico con el sistema educativo, como estructura, mientras que se tiene una opinión muy positiva de los maestros, a quienes se les traslada el peso de la mejorar la inclusión de sus hijos e hijas.

7. La opinión de los profesionales.

7.1 El proceso de identificación de la problemática y el lugar de las familias

1. Puede identificarse una confianza generalizada en el modelo psicomédico y la capacidad de separar aspectos ligados de EE con las necesidades del alumnado extranjero. Sin embargo, no solo se enumeran múltiples casos donde se han encontrado con dudas y dificultades, sino que se reconoce implícitamente que parte de este proceso depende de la capacidad de la escuela para adaptarse a los alumnos, la capacidad de observación y la interpretación correcta de lo que está pasando más allá de los resultados de las pruebas.

2. La propia manera de definir quién es un alumno de EE nos ayuda a entender la manera de aproximarnos a las n.e.e. del alumnado inmigrante. De este modo, mientras más rígidas son las definiciones sobre la EE más se tiende a invisibilizar las n.e.e. del alumnado inmigrante así como el efecto de otros dispositivos de atención a la diversidad que pueden tener un impacto importante en sus experiencias escolares, como los grupos de nivel o las adaptaciones curriculares.

3. Existe una falta sistemática de formación relacionada con las n.e.e. y alumnado inmigrante a lo que se añade un sistema de atención a la diversidad demasiado compartimentado entre AA y EE que quizás no acaba de adaptarse a la tipología de dificultades de los alumnos. Estas limitaciones pueden ocasionar tanto problemas de sobrerrepresentación como de infrarrepresentación del alumnado inmigrante en los dispositivos de atención a la diversidad.

4. Las dificultades asociadas al alumnado inmigrante serían: los problemas socioemocionales derivados de contextos socioeconómicos precarios; los déficits lingüísticos y la falta de hábitos escolares; la falta de atención y estímulos, especialmente de aquéllos que no han nacido en el país de acogida.

5. Se observa una tendencia, reconocida por algunos profesionales, a pensar que todos los problemas provienen de un entorno familiar negativo.

6. El papel de las familias se construye a partir de tres elementos: primero, su función para proporcionar información esencial a los especialistas; segundo, como uno de los ámbitos que las intervenciones educativas deben cubrir, esto es, el trabajo explícito con las familias como recurso para mejorar la atención del alumno con dificultades; y tercero, en su responsabilidad a la hora de apoyar a la escuela y acompañar a sus hijos en su escolarización.

7. Los profesionales reconocen tanto su papel a la hora de acompañar a las familias en la comprensión de las necesidades de sus hijos como que los padres “deben aprender a moverse”.

7.2 La comunicación y relación con las familias

1. De entrada, los profesionales no establecen diferencias entre su relación con las familias inmigradas y las familias autóctonas, utilizando un discurso que tiende a neutralizar las diferencias por origen cultural a partir de la identificación de familias que identifican como buenas y otras alejadas de la norma escolar.

2. Las dificultades específicas que se relacionan con las familias inmigradas se ubican en un continuum que va desde la comprensión de sus problemáticas que se derivan de su difícil situación socioeconómica – no pueden, no saben – hasta la visión deficitaria y negativa – no quieren. Destacan los problemas con el idioma, para entender las indicaciones y para hacer la derivación a los servicios externos.

3. También existen aspectos propios de las escuelas que explican parte de los problemas en la relación con los padres. En primer lugar, los profesionales reconocen que los padres tienen poca información efectiva sobre las intervenciones y las consecuencias a medio y largo plazo. La falta de claridad y el escaso nivel cultural de las familias son algunos de los argumentos que se utilizan para justificar estos déficits.

4. En segundo lugar, el propio sistema de EE, sus categorías y procesos, se caracteriza por una ambigüedad y complejidad que no permite tampoco la transferencia no problemática de información no solo entre profesionales y familias, sino entre los propios profesionales.

5. Y finalmente, se mencionan casos de fallos y negligencias que dan cuenta de la existencia de fallos institucionales, que ayudan a equilibrar la responsabilidad de las familias.

7.3 Intervenciones y el debate sobre la inclusión

1. La observación, la coordinación, la normalización y la personalización son los cuatro elementos predominantes y prioritarios para los especialistas a la hora de organizar y desarrollar las intervenciones. Principalmente, esto les permitiría contrastar y acotar los diagnósticos, un trabajo interdisciplinario y colectivo, una aproximación no basada en los déficits sino en los apoyos que se necesitan y una adaptación del entorno al alumno.

2. El peso del currículum y su interpretación dentro del aula se presenta como una de las barreras más fuertes para conseguir la normalización y la personalización que el alumnado con n.e.e. necesita. Esta presión curricular provoca que no exista el tiempo suficiente para esa atención “hecha a medida” dentro del aula, para pensar en “todos aquellos otros niños” que no podrán seguir la clase tal o para establecer la coordinación necesaria para que esas atenciones puedan desplegarse de manera coherente y eficaz.

3. La inclusión del alumnado con dificultades también puede estar dificultada por el proceso de “etiquetaje”, ya que a la necesidad de identificación de la problemática hay que añadir el estigma que puede acompañar esta misma identificación. Algunos profesionales alertan que se tiende a un contexto donde las categorías clínicas se están desnaturalizando, siendo cada vez más fácil diagnosticar y ser diagnosticado, lo que puede desembocar en una sobreidentificación.

4. Aunque la autonomía de los centros es defendida por todos los profesionales como algo necesario y positivo para la práctica educativa, en el caso de la atención a las n.e.e. se reconoce que la falta de criterios y regulación provoca una libertad de acción que puede hacer más complicadas las intervenciones y la transferencia de información a las familias.

5. Otro tema recurrente es la limitación de recursos existentes, caracterizado por unos EAPs desbordados, con incesantes cambios en los responsables que asesoran al centro y la falta de soluciones prácticas para afrontar los problemas reales, lo cual puede llegar a percibirse como una sensación de abandono. Esta percepción está acentuada, además, por la visión de algunos especialistas sobre el cada vez mayor número de casos de n.e.e. que las escuelas atienden.

6. El trabajo y la intervención coordinada de la escuela con los servicios sociales puede erigirse como un mecanismo de acogida de primer orden para que todas las familias, y especialmente las inmigradas, se sientan más ligadas a medida que ven que sus hijos están mejor atendidos, aliviando la sensación de agotamiento, rechazo y exclusión que muchos experimentan.

Capítulo 8: Síntesis y conclusiones de la investigación

1. Podemos afirmar que en la aproximación que hacen los centros y los profesionales, la variable “n.e.e.” se superpone a las necesidades que pueden derivarse de la condición extranjera de los alumnos, de modo que las posibles interferencias quedan en cierta manera neutralizadas. Esto se explica en parte por: a. la confianza en el modelo psico-medico; b. la cercanía y el contacto que las profesoras de EE tienen con las familias y c. por la manera dúctil en que las medidas de EE son usadas, de manera que en determinados casos no responden a problemáticas “graves y permanentes” sino que son entendidas como recursos de refuerzo.

2. Los profesionales se mueven por un terreno para el que no han estado preparados en un contexto, además, marcado por importantes presiones institucionales sobre rendimiento académico, donde deben aprender a tomar decisiones a partir de los recursos disponibles. Esto se traduce en una tensión entre un ideal de educación “hecha a medida” y una realidad, individual y organizativa, que se percibe como poco flexible.

3. La estructura de participación de las familias inmigradas con hijos con n.e.e. no se diferencia en exceso de la del resto de familias – inmigradas o no - con hijos sin n.e.e. Esto se debe, especialmente, al hecho de que los espacios y momentos para la participación en los centros son igualmente escasos.

4. El ámbito de la EE, por consiguiente, nos permite ver de manera más nítida el alcance del discurso basado en la participación de las familias en los centros, complicando así la idea de que una mayor implicación de las madres es el recurso clave que falta en la escuela para atender en condiciones a todos los niños y niñas.

5. Las familias inmigradas muestran dudas y preocupaciones, pero depositan una gran confianza en el equipo de profesionales. Por tanto, la actitud y actuación de los profesionales es clave para facilitar el acceso al capital social y cultural crucial para su participación.

6. El papel de las asociaciones y la relación entre las diferentes familias aparece de manera muy esporádica a lo largo de las entrevistas y las reflexiones, a pesar de su enorme importancia a la hora de ayudar y orientar a las familias, buscar las ayudas convenientes u ofrecer un espacio social que rompa el aislamiento y falta de relaciones que padecen no pocas familias inmigradas.

Capítulo 9: Recomendaciones

Propuesta 1. Explicar a las familias el abanico de recursos con que cuenta la escuela y, de manera específica, todo aquello que ya se está haciendo, poniendo siempre de referencia al grupo clase donde el alumno o alumna se ubica.

Propuesta 2. Tomar la iniciativa en la propuesta y obtención de ayudas que las familias podrían necesitar. Establecer un mapa de recursos y, sobretodo, los canales existentes para obtenerlos. Una idea podría ser establecer protocolos claros desde la CAD que luego se trasladen a todos los ciclos y tutorías.

Propuesta 3. Informar en todo momento y previamente sobre el detalle de todas las actuaciones que se están siguiendo y evitar que los padres crean que “se habla y decide a sus espaldas”. En este sentido, la coordinación entre los diferentes profesionales y servicios es clave para conseguir esta complicidad y evitar informaciones contradictorias.

Propuesta 4. No cuestionar ni valorar la diversidad de estrategias o la capacidad de las familias de criar a sus hijos e hijas, ni trasladar los problemas escolares al ámbito familiar.

Propuesta 5. Facilitar información extra y proporcionar dosieres y otros documentos divulgativos que permitan a la familia poder entender las dificultades de sus hijos. Un elemento esencial sería que las familias pudieran hablar con otras en situaciones similares, facilitar el contacto con asociaciones de afectados así como promover/sugerir a las AMPA la creación de comisiones de atención a la diversidad.

Propuesta 6. Priorizar la mejora de la relaciones entre hijos y padres en el ambiente doméstico a partir del asesoramiento de profesionales en el tema – charlas en las AMPA, formación de maestros – y no centrarse solamente en los aspectos o problemas académicos o que suceden en el ámbito escolar.

Propuesta 7. Acelerar, siempre que sea posible, los procesos de diagnóstico y dictamen para poder acceder a recursos clave, especialmente en los casos más claros, intentando evitar que dicho proceso quede encallado porque en alguna de las fases las familias no han seguido el proceso burocrático.

Propuesta 8. Organizar visitas a los centros de secundaria y Ed. Especial, especificando que tipo de ayudas recibirán sus hijos allí, las posibilidades de escuela compartida, los diferentes tipos de Escuelas de Ed. Especial – y su organización interna – y la diversidad de trayectorias que podrán seguir – normalizada, USEE, FP adaptada, PORQUEPI -.

Propuesta 9. Tener oportunidad de observar in situ la actividad del niño o la niña – o diferida a través de los trabajos de clase - puede ayudar a hacer ver los problemas que son “invisibles” en casa, especialmente si las familias no tienen mucha experiencia escolar. El establecimiento de una serie de pactos que se centren en demandas concretas a los padres también puede ser una forma de avanzar en la intervención aunque la familia no acabe de reconocer el problema.

Propuesta 10. Establecer una coordinación desde el centro que vele por el seguimiento de las visitas, la derivación a servicios externos y las pautas de la medicación es especialmente útil para asegurar que las familias van siguiendo las intervenciones. De manera específica, y dependiendo del tipo de tratamiento, la figura del mediador podría resultar necesaria para hablar de las dudas o los miedos que los fármacos puedan ocasionar.

Propuesta 11. Tener documentación y dosieres traducidos y disponer de un servicio de traducción que pueda servir de puente con las familias que no tengan un conocimiento alto de alguno de los dos idiomas vehiculares del centro.

Propuesta 12. Tener en cuenta el historial escolar y médico previo del alumno a la hora de evaluar necesidades y problemáticas para intentar desligar las necesidades “transitorias” de las propias de EE, de manera que no se etiquete ni al alumno ni a las familias.

Propuesta 13. El trabajo en red con los Servicios Sociales y otras agencias y servicios, la coordinación y el trabajo proactivo es clave para minimizar el impacto de las condiciones socioeconómicas en los alumnos. Los centros deben ser los primeros en generar expectativas hacia el alumno y sus familias, dando a conocer cómo funciona el sistema educativo y sus conexiones con el mercado laboral.

Propuesta 14. Incluir cuestiones relacionadas con las culturas de origen o concepciones sobre la salud y el cuerpo diferentes a las europeas, las necesidades del alumnado bilingüe o las pautas específicas para la inmersión lingüística del alumnado extranjero en los planes de

formación y reciclaje de los maestros y especialistas. Desarrollar e incluir test y/o procedimientos de identificación sensibles a las posibles interferencias con las cuestiones lingüísticas y/o culturales.

Propuesta15. En las instrucciones de inicio de curso deberían concretarse los mecanismos y estrategias que los centros pueden utilizar. El uso de los grupos flexibles y las adaptaciones curriculares inferiores a 2 años deberían tener un control externo que al menos permita observar su uso y poder hacer un seguimiento de su impacto.

Propuesta16: La legislación existente sobre las n.e.e. debería recoger qué derechos concretos tienen las familias y qué tipos de recursos y actuaciones pueden solicitar a los centros.

Propuesta17. Avanzar en las transformaciones organizativas y de formación de maestros que permita desplegar los principios inclusivos que han sido establecidos a nivel internacional. En el caso de Catalunya, esto significaría poner en marcha, por ejemplo, el “Índice de Inclusión” de la Universidad de Manchester que la misma Generalitat dice defender y asumir en el Plan de Acción 2008-2015.

Propuesta18. (*Aquí parafraseamos a una profesional*): acompañar el proceso de cada niño en vez de fijarse a donde llega o no. Los objetivos de primaria son mínimos y el niño tiene que vivir el aprendizaje como un éxito, de manera que su autoestima vaya creciendo y no al revés.

Propuesta19. Deberían establecerse unos protocolos que permitan identificar y corregir aquellas prácticas que dificulten el establecimiento de un clima de respeto y confianza entre las familias y los profesionales.

Propuesta20. Desarrollar un estatuto profesional del maestro que incida en el carácter complejo de la tarea de los docentes como una práctica humanística y relacional, que acepte sus propias limitaciones y la necesidad de debatir.

Propuesta21. Tanto el desarrollo legislativo como las innovaciones educativas deberían de considerar la larga y valiosa experiencia de los profesionales que están sobre el terreno. Sería necesario establecer canales más claros de retroalimentación entre legisladores y profesionales de la educación.

Propuesta22. Revisar de manera crítica y realista el espacio existente para la participación de las familias y su margen de impacto en las trayectorias escolares para valorar si dichos esfuerzos y recursos no serían más eficientes si se dirigieran a otros aspectos o ámbitos del proceso educativo.

Propuesta23. Utilizar los mecanismos existentes de traspase de información, como el sistema de intranet SAGA impulsado desde hace años por la Generalitat, para volcar los datos referentes a las tipologías de alumnado, sus resultados académicos y las medidas de atención a la diversidad, ya sean o no de EE.

Propuesta24. Ir más allá de la imagen del “padre disfuncional”, a pesar de que en sus interacciones con las familias más problemáticas los maestros puedan encontrar “pruebas” que refuercen esta imagen negativa, para poder identificar las presiones burocráticas que están detrás de esas imágenes y reconocer las capacidades de los padres.

Propuesta25. En el conjunto del Estado Español, tanto la formación inicial como la permanente que los profesionales reciben, las iniciativas legislativas y las instrucciones de inicio de curso deberían guiarse por las prácticas basadas en la evidencia, definidas como: (1) conectadas a la teoría; (2) evaluada por terceras partes; (3) publicada en revistas donde existe una revisión por expertos; (4) sostenida en el tiempo; (5) que haya sido replicada en más de un contexto; (6) cuya efectividad pueda ser demostrada con evidencias.

Propuesta26. Favorecer la creación de grupos de padres o familias “guía” desde las escuelas o las zonas educativas, e incluir en el traspase de información a los padres las asociaciones y fundaciones existentes que trabajan con niños y niñas con n.e.e. o discapacidades y sus familias.

Propuesta27. Abandonar las políticas de “excelencia educativa” basadas, al fin y al cabo, en la retirada de recursos, la llamada a la responsabilidad y al esfuerzo de maestros, familias y

alumnos y la imposición de una agenda de “estándares” que no favorece ni la innovación metodológica ni la flexibilidad pedagógica para mejorar la intervención del alumnado con n.e.e.

Propuesta28. Priorizar la universalización de la atención a la pequeña infancia en la etapa 0-3 que garantice el acceso a servicios y programas de calidad, especialmente para las familias en riesgo de exclusión social. Establecer y reforzar un sistema de monitoreo en la etapa 2-5 que ayude a identificar lo antes posible las necesidades de los niños y niñas a la vez que permita contrastar, a través de programas pedagógicos diversificados, el alcance de las necesidades o patologías detectadas en esta etapa.

PARTE I: REVISIÓN LITERATURA INTERNACIONAL

1. La intersección entre diversidad cultural y Educación Especial: debates internacionales.

Hablar de alumnado extranjero y educación especial – a partir de ahora EE - nos sitúa de lleno en un interrogante esencial para las escuelas: ¿cómo debemos identificar, construir y atender a las particularidades de cada alumno? ¿De dónde surgen exactamente los “problemas de aprendizaje”? Si la EE permitió, en sus orígenes, atender a una población que estaba excluida del sistema educativo, su expansión se ha hecho más problemática al incluir cada vez a un mayor número de alumnos y hacer cada vez más permeable la posible pertenencia a esos dispositivos de atención separados. En este sentido, ¿todas las necesidades *diferenciadas* de los alumnos deben ser atendidas por la EE? Evidentemente, la respuesta sería que no. Y en el caso del alumnado extranjero, desde el modelo psico-médico predominante, se argumentaría que las patologías o trastornos pueden identificarse claramente sea cual sea la condición social o cultural del alumno (Blanchett et al., 2009).

Sin embargo, esta intersección entre diversidad cultural y EE está lejos de ser simple a tenor del histórico problema de la sobrerrepresentación de las minorías étnicas en aquellos dispositivos pensados para el alumnado de EE, un tema que ha sido recurrente en la literatura anglosajona desde el trabajo de Lloyd Dunn en 1968 (citado en Artiles & Trent, 1997). La sobrerrepresentación, definida como la participación de un grupo particular de estudiantes – en este caso, el alumnado extranjero o procedente de familias inmigradas - en una proporción mayor del 10% a la que podemos encontrar en la población general, ha sido constantemente revisada y debatida, pero la complejidad de este problema sigue sin ser entendida del todo (Sullivan & Artiles, 2011).

Generalmente, se considera que la desproporcionalidad afecta especialmente a aquellas patologías y problemáticas que más se basan en el juicio subjetivo del profesional – en oposición a otros trastornos que se relacionan más estrechamente con marcadores físicos o diagnósticos médicos -, las llamadas “categorías de alta incidencia”: dificultades de aprendizaje, problemas de conducta o emocionales y retraso mental leve (Harry & Klingner, 2006). Por ejemplo, en el estado de Arizona (EEUU), el alumnado afroamericano tiene el triple de posibilidades (2.72) de ser diagnosticado con retraso mental leve que el alumnado blanco (Sullivan & Artiles, 2011). En el Reino Unido, el alumnado de color procedente del Caribe (Black Caribbean) tiene un 1.5 más posibilidades de ser identificado con problemas emocionales o de comportamiento (Strand & Lindsay, 2008).

Por supuesto, la ubicación del alumnado extranjero en dispositivos de EE no puede ser entendida como algo intrínsecamente negativo, ya que lógicamente parte de este alumnado puede tener necesidades educativas especiales *no derivadas* de su condición extranjera, como también podría ser que el uso puntual de tales recursos podría beneficiar su proceso de adaptación en determinados casos. Cuando se habla del “problema” de la sobrerrepresentación en contextos de diversidad cultural nos referimos a los casos en que la ubicación del alumnado: (1) es errónea; (2) si esa ubicación ha sido como consecuencia de haber recibido una atención educativa pobre; y (3) si el dispositivo de EE no mejora su progresión o minimiza las posibilidades de retorno a la clase ordinaria (Artiles & Trent, 1994). Por consiguiente, en el fondo la sobrerrepresentación remite directamente al debate más general sobre cómo la escuela se aproxima a la diversidad sociocultural, a qué tipo de centros y dispositivos está expuesto el alumnado extranjero, su calidad, las expectativas existentes hacia ellos o la segregación escolar. De hecho, algunos autores apuntan, por ejemplo, que en el caso de EEUU el problema de la sobrerrepresentación surgió de manera “natural” del problema de la segregación (Harry & Klingener, 2006).

Las explicaciones más comunes para entender la sobrerrepresentación se basan, por un lado, en los “biases” existentes en las prácticas profesionales, en forma de prejuicios y asunciones deficitarias hacia el alumnado extranjero, así como confusiones en relación con el impacto de la diferencia cultural en los procesos escolares, lo cual les predispondría a ser catalogados como alumnado de EE. Por otro lado, las condiciones socioeconómicas más precarias que suelen acompañar a sus familias tienden a impactar negativamente tanto en sus procesos de aprendizaje como en los factores psico-cognitivos relacionados con esas mismas patologías.

Uno de los efectos centrales del exceso de confianza en el modelo médico a la hora de identificar patologías o trastornos educativos es como el foco de atención se centra en el niño, de manera que las variables externas quedan fuera del análisis. Así, la persistencia de algunas ideas centrales sobre la persona, la inteligencia y el desarrollo de las habilidades ha seguido alimentando la base de la EE en torno a dos aproximaciones que se retroalimentan: en primer lugar, que aquellos que son diferentes deben ser educados de manera separada y, en segundo lugar, que aquello “que está mal” se puede corregir de manera especializada (Thomas & O’Hanlon, 2002).

En contraste, a partir de la Declaración de Salamanca de 1994 donde la UNESCO instaba a poner sobre la mesa el modelo de Escuela Inclusiva y el énfasis en no excluir ni discriminar a ningún niño o niña, ha ido abriéndose paso, lentamente, la idea de un modelo “sociocrítico” centrado no en los déficits de los niños y niñas sino en la existencia de una serie de barreras al aprendizaje y a la participación que deben ser correctamente identificadas y superadas (Sandoval et al., 2002). Carrasco (2005) advierte, además, de la importancia de las relaciones afectivas en los procesos de aprendizaje y como la vinculación del alumnado debe de ser prioritario para fomentar un enfoque inclusivo. Dentro de este paradigma pero bajo una perspectiva más centrada en aspectos socio-políticos, diversos autores han puesto el acento en la manera en que las desigualdades estructurales presentes en la sociedad se reproducen a nivel micro en la escuela, de manera que las relaciones mayoría-minoría y las experiencias diversas de discriminación sufridas por colectivos específicos imposibilitan – barran – su vinculación efectiva a la vía académica y a otras formas de soporte institucional clave para sus trayectorias escolares (Ogbu, 1978; Cummings, 1994; Stanton-Salazar, 1997).

Una segunda respuesta al modelo médico lo encontramos en el paradigma institucional, donde el análisis pormenorizado de la naturaleza burocrática que envuelve los dispositivos, procesos y decisiones relacionadas con la EE muestra el carácter auto-cumplido de muchas decisiones, así como el peso de la inercia organizativa (Mehan et al., 1986; Skrtic, 1991). Algunos autores incluso han desarrollado una aproximación a la cultura – y en especial a la cultura escolar – como “desposeedora” (McDermott et al., 1997), analizando como la competencia de un individuo en cualquier situación es el resultado de una fabricación contextual, que sitúa a las personas en posiciones “para ser tratadas diferentes”. En su interesante propuesta sobre la “cultura como discapacidad”, McDermott utiliza el caso de los “4 Adams”, un niño catalogado con “dificultades de aprendizaje” que fue estudiado durante un año observándolo en 4 espacios diferentes – su vida diaria, actividades extraescolares, en clase y en actividades individuales tales como exámenes –, concluyendo que “al enfatizar lo que Adam puede hacer, podemos ver como él está bien en la mayor parte de su vida y solo en respuesta a las demandas arbitrarias de la cultura escolar es cuando Adam es mostrado como discapacitado” (1997: 10).

Otra importante crítica al modelo clínico puede hallarse en relación con los test de inteligencia aplicado al alumnado de origen inmigrante, que las aproximaciones desde la Psicología Cultural han identificado como “meros dispositivos para graduar el nivel de aculturación a la cultura dominante”, es decir, señalan como estos instrumentos contienen elementos sociocéntricos que responden a la cultura mayoritaria, de manera que se deberían utilizar

indicadores múltiples para calibrar la inteligencia entre los diversos grupos étnicos dado que “los niños tienen repertorios organizados de posibles respuestas a una misma pregunta y la cultura determina la prioridad del acceso a cualquiera de ellos, incluyendo la que el profesional que realiza el test tiene en mente” (Miller-Jones, 1989). A corte de ejemplo, Miller-Jones usa este cuadro de doble entrada para dar cuenta de la arbitrariedad de las posibles respuestas correctas de un test de inteligencia:

	Correcto	Incorrecto
¿De qué está hecha una casa?	Madera. Tableros. Ladrillos. Cemento. Estucado. Rocas. Piedra. Tejas.	Palos, Clavos, Paredes.
¿De qué está hecho un libro?	Papel. Tela. Cuero. Plástico. Páginas.	Fotos. Tarjetas. Pegamento.

Aún se desconoce, por ejemplo, en qué grado las características etnoculturales y socio-psicológicas del alumnado con n.e.e. interactúan con su proceso de aprendizaje (Artiles & Trent, 1994), o cómo los estudiantes con o sin una dificultad de aprendizaje desarrollan sus competencias bilingües (Klingner et al., 2006). Debido a la persistente tendencia de las políticas y las prácticas educativas a pasar por alto las investigaciones empíricas en este terreno, el alumnado bilingüe continúa teniendo una predisposición a ser diagnosticado con problemas de aprendizaje (Figueroa, 2005). De hecho, el mismo Figueroa y sus colegas (2006) muestran en otra investigación cómo en gran parte de los 19 informes psicológicos hechos a alumnos bilingües en California, no se habían usado las guías ni recomendaciones existentes en la legislación vigente para evitar valoraciones discriminatorias – tales como validaciones cruzadas, medir el grado de bilingüismo, las experiencias escolares previas o variables contextuales, entre otras.

Otra problemática relacionada con esto lo encontramos en el caso opuesto, en la “infrarrepresentación” o la confusión entre necesidades lingüísticas y necesidades educativas especiales. En este sentido, diversas investigaciones muestran las quejas de madres sobre el hecho de que todas las problemáticas de sus hijos e hijas se relacionen a veces indiscriminadamente con el hecho de que son hijos de familias inmigradas. Así, en el caso de familias polacas en Londres (Sales et al., 2008), una profesora de apoyo manifestaba como *“existe un problema con los niños que son de incorporación reciente y además necesitan EE: es difícil saber a qué grupos pertenecen (a los de refuerzo de inglés o a los de EE). Tengo una pareja de niños polacos que seguramente sean de EE pero es muy difícil evaluarlos porque todavía no han aprendido la lengua (inglesa) tan rápido como los demás”* (op. Cit.: 30). Además se menciona el caso de un niño con problemas de lengua evidentes, tanto en polaco como en inglés, pero que no fue identificado hasta que no se mostró muy traumatizado (Ibídem: 31). También en Londres, en otra investigación con familias Turcas y Kurdas (D’Angelo et al., 2011), otra madre menciona como se dio cuenta de que pasaba algo diferente con su hijo, al comparar su progreso con otros niños de la clase: *“sin embargo, llevó más de 6 meses conseguir que le hicieran alguna prueba y tener un apoyo en la clase (...) siempre decían que habían otros niños con más prioridad”*. En este caso, gracias a la intervención de una organización comunitaria kurda, se consiguió dicha evaluación, no sin dejar de mencionarse como *“la escuela siempre piensa que como son alumnos que tienen el inglés como segunda lengua este es el motivo de sus dificultades y no miran más allá”* (op. Cit.: 35).

Regresando al debate de la sobrerrepresentación, es importante señalar como en Europa todavía son muy escasos los estudios sobre este tema, a pesar de que existen países con una importante tradición en la recepción de poblaciones inmigradas. Una excepción es el caso de Gran Bretaña, donde el estudio de Dyson & Gallannaugh (2008) ya nos permite situar algunas pistas sobre cómo entender este fenómeno en el contexto europeo. De entrada, en Gran Bretaña desde los años 70 se adopta un modelo de EE no basado en las discapacidades del alumnado sino en sus necesidades educativas especiales, lo cual es un aspecto presente en muchos otros países europeos gracias a las directivas marco de la UE. Así, la EE en Europa tiene a priori un enfoque más educativo que médico y está basado en procesos más flexibles y más dependientes de las construcciones que las escuelas hacen de los diferentes alumnos. Como consecuencia, estos autores afirman que la sobrerrepresentación en Gran Bretaña está más desligada de cuestiones de discapacidad o raza y en cambio se relaciona estrechamente con los resultados escolares y las interpretaciones que los profesores hacen de las causas de estos resultados, en función de una variedad de factores – etnicidad, género, clase social – que están fuertemente inscritos en la sociedad. Strand & Lindsay (2008), analizando también el caso de Gran Bretaña, sugieren que ese mayor impacto de las cuestiones de género o clase social viene derivado por el hecho de que la población de EE está formada por muchos alumnos sin “dictamen médico”, es decir, que no requieren de una “patología previa” y que son ubicados a partir de evaluaciones realizadas por los psicopedagogos que trabajan en las escuelas, algo muy parecido a lo que sucede en el Estado Español.

Otra importante diferencia que hay que tener en cuenta es cómo traducir lo que en EE.UU se entiende por minoría étnica al caso europeo. Así, Strand & Lindsey (2008) nos vuelven a advertir de las diferentes historias migratorias de EE.UU y Gran Bretaña y como en este último caso se incluyen a las comunidades que emigraron a partir de los años 60 y 70 así como otras más recientes, o lo que es lo mismo, como dentro de la categoría “minoría étnica” hallamos lo que aquí en España llamaríamos “colectivos inmigrantes”, poblaciones de muy distinta índole a los grupos afroamericanos o indios-americanos de EE.UU que cuentan con más de 200 años de historia. Hablando del caso de Suecia, Berhanu (2008) describe como dentro de la tipología de minoría étnica allí se incluyen tanto los inmigrantes, las personas *procedentes* de contextos inmigración y extranjeros, señalando como central la necesidad de tener en cuenta la tradición de cada país a la hora de clasificar y tipificar a estos colectivos, diferenciando entre países que usan las categorías de minoría étnica, color y raza – Gran Bretaña – o los que prefieren utilizar términos como inmigrantes o nacionalidad a la hora de identificarlos – Francia, pero también aquí estaría el caso del Estado Español.

Esta idea también la recoge Powell (2004) en su comparación de los sistemas de EE en Alemania y EE.UU, si bien se refiere a la forma que tienen los estados de “entender” e institucionalizar los dispositivos de EE. En este sentido, sugiere que pueden identificarse distintas pautas nacionales a la hora de seleccionar y distribuir al alumnado en diferentes dispositivos, de manera que “el riesgo de sufrir menos oportunidades educativas depende en gran medida de las definiciones que en cada lugar se tiene de “necesidades educativas especiales”” y no tanto de las patologías internas al niño, como prescribe el modelo médico. Powell dice esto observando diferencias existentes de población, trayectorias y tasas de abandono en el sistema de EE en EE.UU y Alemania. Algo que no solo sucede en a nivel inter-estatal, sino también intra-estatal en EE.UU (Sullivan & Artiles, 2011) o en el paradigmático caso de Turku, una importante ciudad situada en Finlandia, que presenta unas tendencias contrarias a las nacionales, lo que muestra “las fuertes presiones institucionales existentes” (Kivirauma et al., 2006).

Finalmente, es necesario situar este debate así como la intersección entre EE y alumnado inmigrante en el contexto más amplio de la inclusión educativa y la capacidad de la escuela para atender a la diversidad de los alumnos, y en concreto, a la diversidad cultural. Como

hemos dicho anteriormente, desde finales del s.XX la idea de educación inclusiva se ha erigido como una de los fundamentos para atender a las diferencias en oposición a la exclusión, separación o integración escolar. Sin embargo, todavía sigue pendiente reconocer hasta qué punto estos principios han significado un cambio fundamental de las prácticas escolares y la manera que tenemos de pensar la diferencia, las habilidades y los procesos de aprendizaje (Thomas & O'Hanlon, 2002). De hecho, a pesar que en la mayoría de países pueden encontrarse una mezcla de aproximaciones hacia el alumnado con necesidades educativas especiales, el paradigma que sobresale sigue siendo el modelo psico-médico, aun en los casos en que se ha hecho un énfasis y unos esfuerzos más grandes en relación con los principios inclusivos (Mitchel, 2010).

Especialmente significativo es el caso de los países nórdicos. En Suecia, donde el número de alumnado ubicado en dispositivos especiales separados se incrementó un 62% durante el periodo 1993-9, Berhanu (2008) denuncia como "nuevas formas de exclusión están teniendo lugar en un momento en que la fuerza de la retórica sobre la inclusión educativa ha calado hondo en el discurso pedagógico". En una línea similar, pero en el caso de Finlandia, Kivirauma et al. (2006) alertan sobre las formas contradictorias en que la inclusión ha sido interpretada, argumentando que "la existencia de un discurso inclusivo o de unas políticas inclusivas no significa la existencia de unas prácticas inclusivas"².

Un punto de convergencia en las aproximaciones al debate sobre la sobrerrepresentación tanto en EE.UU como en Europa es la manera en como esta cuestión acaba impregnando todo el discurso educativo al hacer coincidir aspectos de raza, etnia, clase social, género y discapacidad con el análisis de la construcción del fracaso escolar, de manera que agota la idea compartimentada de las "educaciones": intercultural, inclusiva, antirracista, etc. En este sentido, se pone sobre la mesa la necesidad de ir más allá de las medidas escolares y puramente organizativas – aunque para nada las excluye³ – para poner el acento en la intersección entre educación, justicia social y comunidad (Thomas & O'Hanlon, 2002; Dyson & Gallannaugh, 2008; Blanchett et al., 2009), es decir, atender a otros dos niveles fundamentales que deben articularse con la escuela, esto es, la planificación educativa y la equidad social, por un lado, y el papel fundamental que las familias pueden jugar para la mejora de la inclusión de sus hijos.

² Un magnífico paralelismo en relación con abismo existente entre las creencias/políticas y las prácticas en los centros lo encontramos en el trabajo de Bereményi (2011) sobre el caso del alumnado Gitano en Catalunya en relación con discurso intercultural.

³ A este respecto, Dyson & Gallannaugh (2008) señalan como el "Índice de Inclusión" distribuido y fomentado en todas las escuelas del Reino Unido aparece como una medida contradictoria: por un lado, pone sobre la mesa el enorme papel que tienen la organización y las prácticas en los centros para mejorar la inclusión del alumnado, en forma de materiales eficientes para acompañar los cambios; pero por otro lado, su alcance sería limitado al no tener estar acompañado por otras iniciativas y políticas que pongan en el centro la necesidad de atacar las profundas desigualdades sociales que siguen afectando al alumnado y sustentando las creencias e interpretaciones del profesorado.

Resumen

1. Las necesidades educativas especiales del alumnado inmigrante o de minorías étnicas han estado históricamente sobredimensionadas debido al impacto de la pobreza en sus condiciones de escolarización, por un lado, y por las incorrectas interpretaciones de las diferencias étnicas y culturales como problemas de aprendizaje, por otro.
2. En contraposición al modelo psico-médico centrado en los déficits localizados en el *interior* del niño, la educación inclusiva surgió a partir de prestar atención a los elementos contextuales que ayudan a entender como el alumnado es construido como problemático.
3. A diferencia de EEUU, el desarrollo de la EE en Europa ha presentado un carácter en general más flexible y menos médico, centrado en qué necesita el alumno más que en qué déficits tiene, lo cual hace que el impacto de los aspectos étnico-culturales sea relativamente menor, mientras que las fronteras de la EE son más difusas.
4. El desarrollo de los principios inclusivos en los últimos 25 años ha tenido un resultado contradictorio, ya que se han avanzado medidas de inclusión en el aula del alumnado con n.e.e. a la vez que se han seguido creando espacios segregados para atender a la diferencia.

2. Familias inmigrantes, participación y educación especial

2.1 Complicando las narrativas sobre familia, participación y éxito escolar

Desde la publicación del informe Coleman en 1966 en EEUU, el debate en torno al papel y el lugar de las familias para entender el éxito educativo ha estado en el centro de casi cualquier debate sobre cómo mejorar la escuela. En dicho informe se demostraba, a partir de un importante estudio empírico encargado por el departamento de Educación, como la variable que mejor explicaba los resultados académicos estaba *fuera* de la escuela, en la tipología de familias, su contexto socioeconómico y las “oportunidades” educativas que los hogares ofrecen.

De esta forma, Coleman afirmaba que los peores resultados hallados para las minorías étnicas – Nativos Americanos, Portorriqueños, Mexicanos-Americanos y Afro-americanos – tenían que ver con sus orígenes sociales. A partir de aquí, arraigaron dos ideas fundamentales que han seguido tejiendo el discurso y debate sobre la mejora escolar: en primer lugar, que existe un modelo de familias “que funciona” y otras que no, de tal forma que éstas últimas necesitan ser entrenadas, educadas, *cambiadas*. Y en segundo lugar, que para lograr una mejora del sistema educativo se necesita “más escuela”: en los hogares, *pedagogizando* el ambiente familiar; y fuera del horario escolar, en multitud de iniciativas socioeducativas para añadir ese “extra” que sus familias no les ofrecen para prepararlos para el éxito escolar. Por lo tanto, y de manera un tanto irónica, se reconocía que la escuela era un mecanismo eficiente de reproducción de las posiciones sociales iniciales y que, al fin y al cabo, la participación de las familias no era un suplemento más, a modo de colorario, sino la base de su funcionamiento.

Sin embargo, después de 50 años de programas de intervención e iniciativas políticas, actualmente nos encontramos ante una situación paradójica: por un lado, una multitud de estudios siguen mostrando el impacto del contexto socioeconómico de las familias en los resultados escolares, impacto que va asociado a unas formas de involucrarse directa o indirectamente en la educación de sus hijos, lo que se conoce como participación “natural”; y

por otro lado, una cada vez más amplia literatura que recoge el fracaso o los ambiguos resultados de los programas dirigidos a fomentar la participación de aquellas familias identificadas como “en riesgo”, es decir, un problema con lo que se conoce como participación “inducida”. Ante esta contradicción entre participación “natural” e “inducida”, Desforges & Abouchaar concluyen que “lo que parece faltar (en estos programas) es la “ingeniería social” que nos permita trasladar nuestro conocimiento a la práctica (2003: 90)”.

Ese conocimiento al que se refieren estos autores está relacionado no sólo con la existencia de variables familiares que inciden en el éxito escolar, sino que el interés por la relación familia-escuela se ha ido ampliando desde los 60 para incluir, por ejemplo, la necesidad de establecer continuidades entre todos los diferentes ámbitos donde los niños y niñas se desarrollan, como valor democrático que debe ser llevado a todos los ámbitos – entre ellos, la escuela – y como un mecanismo para fomentar la inclusión y la cohesión social de todas las familias.

Como puede verse, “la participación de los padres” o “las relaciones familia-escuela” se ha convertido en una suerte de retórica que es usado casi para todo y cuyo significado se hace cada vez más ambiguo: ¿de qué manera los padres pueden participar en la escuela? ¿qué significa participar? ¿cómo la participación individual puede corregir aspectos estructurales presentes en la sociedad? Un efecto colateral y muy ilustrativo de la efervescencia de las propuestas para incrementar la participación de los padres en las escuelas es la proliferación de estudios que avalúan las actuaciones *per se*, dando por sentado que si, por ejemplo, se consiguen organizar más reuniones con los padres, el éxito y la mejora están garantizados, confundiendo resultados con impacto⁴, como se desprende en varios de los estudios editados en el *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices* de Deslandes (2009). Corter & Pelletier (2005) ya avisan sobre este peligro cuando sostienen que:

“La mayor parte de la literatura existente sobre la participación de los padres consiste en escritos en defensa de la participación “per se” o son casos anecdóticos. La limitada evidencia empírica existente sobre sus beneficios es correlacional, sin esclarecer exactamente qué elementos de esa participación tiene un impacto en los estudiantes. (...) La mayoría de la participación no parece tener un impacto sobre los alumnos. Otras formas, tal vez, pero son en contextos muy determinados. (...) Los costes que conlleva estos esfuerzos para fomentar la participación casi nunca son tenidos en cuenta y, en algunos casos, puede ocasionar efectos negativos no intencionados”(2005: 321).

En general, actualmente el tema de la participación o relación de los padres con la escuela se reconoce como algo complejo. En un artículo de referencia, Pomerantz et al. (2007) realizan una aproximación crítica al concepto a partir de un modelo dinámico y amplio, donde la participación de los padres puede tener efectos positivos o negativos y donde los supuestos beneficios pueden ser difusos y no necesariamente deberían tener un impacto directo en las notas, ya que se contempla el desarrollo integral del alumno. A su vez, los trabajos de Hoover-Dempsey et al. (Intxausti, 2010) son usados frecuentemente para comprender como la participación está socialmente construida a partir de múltiples factores: la construcción propia que los padres hacen de la escuela y su actuación en ella; la sensación de eficacia en los asuntos educativos y el tipo de organización escolar que favorece dicha participación, así como otros factores contextuales. Entender la diversidad de tipologías familiares, de sus pautas de crianza, de su manera de construir el mundo social o como las madres integran diferentes aspectos de la cultura y el lenguaje en su día a día serían elementos básicos para comprender las barreras que impiden el desarrollo de un clima de confianza y así poder erigir programas e

⁴ De manera general, por “resultados” se entiende todas las acciones que un proyecto lleva cabo, mientras que por “impacto” se entiende la capacidad de alcanzar cambios en relación a los objetivos marcados.

intervenciones eficaces para superarlas, como muestran los estudios de Abrams & Gipps (2002), López et al. (2005) o Ladky & Peterson (2008), entre otros.

Para muchos, la participación de las familias en las escuelas representa una histórica promesa incumplida (Paniagua, 2011). Si, en efecto, “parecería absurdamente optimista ver la participación de las familias como un empoderamiento de esos grupos de padres cuyas preocupaciones no han sido satisfechas previamente por esa misma escuela (Phillips, 2005: 96; citado en Reay, 2009: 59)”, aproximaciones recientes a las cuestiones que plantea la relación familia-escuela entre los grupos minoritarios o de bajo nivel socioeconómico han puesto el acento en los mecanismos participativos que la escuela ofrece y delimita y las posibilidades realmente existentes que estas familias tienen para relacionarse con ella.

Estas investigaciones demuestran, ante todo, que las relaciones entre profesionales y familias no se dan en un campo vacío, sino que hay unas posiciones de fuerza y otras de subordinación y que, generalmente, el modelo que los centros tienen sobre quienes son las “buenas” familias o las formas correctas de relacionarse con los maestros no dejan demasiado espacio para las diferencias, que rápidamente son construidas como problemáticas (Lareau & Horvat, 1999; Symeou, 2005; Crozier & Davies, 2007). Algo similar sucede con las actitudes y pautas de crianza de las familias que son distintas a las esperadas por los profesionales, de manera que se tiende a construirlas como deficitarias (Vincent, 1996), a pesar de que existen muchas investigaciones que muestran como pese a la variedad de estilos en función del trasfondo social o cultural, la mayoría de familias son competentes a la hora de criar a sus hijos (Beveridge, 2005).

Centrándonos en el caso específico de los colectivos inmigrantes, Carrasco et al. (2009) nos muestran como la estructura de la escuela se presenta muy inflexible y se adecúa poco a las realidades de las familias, que responden de una manera heterogénea según se van desarrollando sus propios proyectos migratorios a partir de las trayectorias escolares de sus hijos e hijas. Muchas veces la escasa participación de las familias inmigradas en los espacios formales que la escuela dispone para ellas es percibida como un escaso interés o distanciamiento sin tener en cuenta sus dinámicas propias para participar en la educación de sus hijos (Intxausti, 2010), sensación que se recrudece si se perciben muestras de que las familias no se están *integrando*, lo que a su vez podría ser percibido como una importante barrera para la integración de sus hijos e hijas. Sin embargo, desde los años 80 los estudios socioantropológicos sobre migraciones y educación han complicado la imagen, a veces demasiado sencilla e idílica, del proceso de integración de los colectivos inmigrantes: ni siempre es ascendente y progresiva – véanse los estudios de Portes et al. (1993) y el concepto de incorporación segmentada⁵ – ni siempre una mayor asimilación por parte de los hijos de inmigrantes supone una mejor incorporación a la sociedad de destino, como muestran los ahora clásicos trabajos de Gibson (1988) y Valenzuela (1999) en California⁶. Siguiendo esta

⁵ La teoría clásica de la asimilación suponía que todos los inmigrantes seguían una misma pauta en su proceso de incorporación a las sociedades de acogida. La teoría de Portes se refiere, por el contrario, a los diferentes caminos que en realidad existen, ya sean ascendentes – pasando a formar parte de la clase media – , descendientes – quedándose estancados en los grupos más desfavorecidos – así como otros procesos más complejos – por ej., ascendente pero circunscrito a las relaciones con su grupo étnico -.

⁶ Gibson acuñó el término “aculturación sin asimilación” para mostrar como los adolescentes Sij procedentes del Punjab eran capaces de incorporarse de manera efectiva a la sociedad sin pasar por un proceso de alejamiento total de la cultura familiar. Valenzuela, por otro lado, desarrolla esta misma idea al examinar por qué los mexicanos inmigrantes se adaptan y obtienen mejores resultados en la escuela que sus pares Mexicanos-Americanos de 2ª generación. En España disponemos de una réplica excelente de estas investigaciones gracias al exhaustivo trabajo de campo de más de 7 años con alumnado marroquí en el área metropolitana de Barcelona realizada por Pàmies (2006).

idea, Terrén (2005) ya avanzaba que era necesario “abandonar la idea de que el desarrollo de una fuerte conciencia étnica por parte de los hijos de inmigrantes ha de estar necesariamente asociado a una identificación contraria al éxito (...) el fracaso escolar, como la actividad delictiva, dañan no sólo la imagen y el orgullo familiar, sino el de toda la comunidad. Si uno falla, todos fallan”.

De hecho, Carrasco et al. (2009) destacan la cautela de las familias inmigradas ante los efectos asimiladores de la escuela, de manera que la adscripción étnica se percibe como “...una reconstitución comunitaria de base familiar y se espera que un mayor control sobre los hijos e hijas favorezca el éxito académico y la integración social (...) al apartarlos de prácticas juzgadas como no deseables (que) lejos de representar un repliegue étnico (...) está vinculada a aspiraciones de integración social por encima de las posiciones representadas por los vecinos españoles de clases populares” (2009:23). Analizando el importante papel que juega la familia extensa en dos colectivos inmigrados en el noreste de Inglaterra, Crozier & Davies (2006) observan como estas redes actúan como soporte al desarrollo social y educacional de los niños y como esto pasa desapercibido por las escuelas, que entienden la no presencia de los padres en el centro como algo inherentemente problemático.

Finalmente, para acabar de complicar la noción de participación de las familias en la escuela, es necesario recoger algunas de las críticas más fuertes que se han hecho durante los últimos años. Sin lugar a dudas, seguramente sea de Carvalho y su “*Rethinking parent involvement*” publicado en 2001 una de las reflexiones más profundas sobre las contradicciones y los peligros que conlleva dedicar esfuerzos y políticas a dirigir la atención hacia las familias y las relaciones con la escuela. Aquí destacaremos dos de esas contradicciones que también han sido desarrolladas por otros autores. En primer lugar, de Carvalho cuestiona la noción de participación porque ayuda a presentar la escuela como una “caja negra”, pasando por alto aquellos procesos escolares que mejor explican el fracaso escolar y, en cambio, pone el foco de atención en unas familias que se perciben como “ineficientes”. Theodorou (2009) va todavía más allá y sugiere que el discurso sobre la participación no es un discurso neutro, sino que está cargado con la imagen de la familia autóctona de clase media que se proyecta hacia el resto de familias a las que se conmina, inútilmente, a actuar como ellas. Por su parte, Dahlstedt (2009) identifica como los discursos “ciudadanistas” que están detrás de las llamadas a la participación conllevan un traspase de la responsabilidad desde el Estado hacia dichas familias, especialmente las que se perciben como una amenaza, situando el fracaso de sus hijos e hijas como algo individual y no como resultado de desigualdades estructurales.

Y en segundo lugar, dado el carácter altamente complejo de las identidades de muchos padres y muchas madres que han tenido experiencias negativas y de fracaso escolar, además de unas condiciones de vida que originan toda una serie de barreras para su participación, de Carvalho se pregunta: ¿cómo transformar esas identidades estructuralmente alejadas de la escuela con proclamas superficiales del “buen padre”? Algo similar se plantean Collet & Tort (2011) cuando hablan de la necesidad de mejorar el “vinculo” entre familias y escuelas, recogiendo una de las ideas más consensuadas de los últimos años sobre cómo la visión de la escuela como algo propio es una condición indispensable para los aprendizajes. Sin embargo, si el éxito escolar se ha basado en un modelo donde precisamente la participación *históricamente diferenciada* de ciertas familias ha sido un elemento clave para explicar las diferencias en los resultados académicos, ¿cómo se puede extender una práctica cuyo valor reside, precisamente, en la capacidad de monopolizarla por parte de un grupo? De aquí que otros autores alerten de que la “apertura” de los centros y las reformas para fomentar la participación de las familias acaben otorgando más poder a aquellas familias que ya participan y están en mejores condiciones de aprovechar esos espacios, como demuestra Dias (2005) para el caso de Portugal.

2.2 La participación de las familias inmigradas en Educación Especial: justificaciones, tendencias y retos.

Las contradicciones y ambigüedad en torno a la participación de las familias suben un peldaño más cuando nos referimos a la EE. En general, puede afirmarse que las familias con niños con necesidades educativas especiales tienden a movilizarse, participar o actuar más que el resto de familias, aunque muchas veces sea en contra de su voluntad (Armstrong, 1995). Además, los niños con discapacidad o con trastornos del aprendizaje son los que más se pueden beneficiar de una planificación conjunta entre familia y profesionales, de manera que esta colaboración puede tener un impacto más directo (Beveridge, 2005; ver también los casos descritos en Christenson & Reschly (2010) sobre problemas de conducta, enfermedades mentales y discapacidad). Por contra, nos encontramos con que históricamente los profesionales especializados son especialmente reticentes a dejar que los “pacientes” sean partes iguales en los procesos de diagnóstico o intervención (Harry, 2008), de manera que las relaciones de poder en el ámbito de la EE son mucho más fuertes y difíciles de cambiar que en la educación ordinaria (Armstrong, 1995). De este modo, las políticas que confían en la participación de los padres la correcta implementación de los recursos de EE, como es el caso de la “Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA), podrían acabar creando más desigualdad, ya que teniendo en cuenta los procesos tan complejos que envuelven a la EE, aquellos padres que no cuentan con los conocimientos ni las habilidades para entender y seguir estos procesos pueden quedar marginados (Trainor, 2010).

En relación con los procesos de intervención, es interesante destacar como la idea del vínculo escuela-familia y de la participación educativa aparece como un aspecto central para mejorar su impacto. Así, Artiles & Trent (1994) habla sobre como una redefinición de estas colaboraciones bajo la premisa “qué sabemos, qué no sabemos y qué necesitamos saber” puede ayudar a conocer como los niños de diferentes culturas aprenden y se comportan en diferentes contextos. Harry comenta que “los profesionales han ido comprendiendo como las reacciones de las madres ante la discapacidad representan procesos de adaptación más que una actitud problemática, y que la provisión de ayuda externa adecuada puede generar una diferencia tremenda en los resultados (2008: 373). En su revisión sobre las tendencias internacionales actuales sobre EE, Mitchell (2010) menciona que en casi la totalidad de países existen legislaciones que reclaman o facilitan la colaboración de las familias con niños con n.e.e. al menos en las decisiones que les afectan, así como varios estudios que demuestran un impacto positivo de las intervenciones con familias para mejorar el comportamiento disruptivo de sus hijos. Finalmente, desde un punto de vista mucho más amplio, Thomas & O’Hanlon (2002) señalan la colaboración familia-escuela como uno de los tres ejes fundamentales que la Educación Inclusiva debe encarar para transformar cómo entendemos la escolarización y el lugar de las personas en la sociedad.

A pesar de la importancia que tiene la agencia de las familias cuando sus hijos muestran dificultades serias en la escuela, muy pocas veces cuando se reflexiona sobre la participación se tiene en cuenta a los alumnos discapacitados y sus progenitores. Esto es especialmente curioso porque, si fuera de este ámbito las llamadas a participar tienen tintes casi metafísicos - y en no pocas veces se utiliza básicamente para pedir que los padres sigan a rajatabla lo que los maestros piden -, en la EE o cuando el alumno muestra unas necesidades específicas, la participación aparece de manera muy nítida como quién decide qué pasa; de qué manera; qué recursos se utilizan para ayudar; como se comunican las dificultades y un largo etcétera. Esta necesidad viene acentuada por el hecho de que a la EE no se entra por elección, sino por

mandato y después de un diagnóstico – que puede venir de un dictamen o no⁷ - que marcará al alumno y que este interiorizará a lo largo de su trayectoria educativa (Harry & Klingner, 2006). Solo por eso, la participación de las familias en este ámbito puede ser entendida como algo que va mucho más allá de la eficiencia de la EE, incidiendo directamente con los derechos humanos y democráticos de los individuos.

La importancia de la EE en relación con cómo entender la participación de las familias en la escuela quedó reflejada de manera muy clara durante la presentación de uno de los estudios más recientes realizados en Catalunya sobre cómo mejorar los vínculos familia-escuela como elemento clave para alcanzar un mayor éxito escolar (Collet & Tort, 2011). Tras la presentación de las líneas generales del estudio, varias personas del público comienzan a realizar preguntas a los ponentes y a opinar sobre lo que los expertos han comentado. Dos intervenciones destacan por su capacidad de “romper” el debate en torno a si los padres están o no interesados, los malentendidos históricos y presentes entre maestros y familias, etc. y plantear unas cuestiones que iban mucho más allá de lo sugerido por los expertos a la vez que encaraban sin complejos aspectos clave a los que no se supo dar respuesta. Son dos citas un tanto largas pero merece la pena reproducirlas aquí y comentarlas brevemente para entender mejor las ideas que se intentan exponer en este apartado:

Padre 1: “y yo lo digo por vivencia propia de mi hijo, porque nos hemos encontrado que tiene dislexia y déficit de atención, y tiene unos talentos determinados, y son tan buenos como los otros, eso está claro, esto se reconoce en la normativa, pero si no pasa por el filtro por donde pasa todo el mundo, porque está así montado, con los estudios, que es *el filtro que aplica el profesor (...)* y es muy difícil que el profesor con el sistema que tiene *pueda sacar el talento de las personas, porque serán talentos diferentes*, y esto tiene una influencia clara en la relación de padres y escuela porque *los padres conocen al hijo y saben cuáles son sus talentos y en cambio la escuela tiene una problemática para sacar adelante*, y eso en el caso de que hubieran profesores que quisieran hacerlo... yo creo que la administración debería ser el propulsor de esta cuestión...”

Este padre seguramente desconoce los principios que rigen el “Índice de Inclusión” elaborado por la Universidad de Manchester, una de las guías más utilizadas para analizar y mejorar la inclusión educativa en los centros, pero en esta especie de “arrebato” de sentido común – ya que la cita no recoge la intensidad de sus palabras – es capaz de sintetizar tres ideas clave en relación con la inclusión educativa: el objetivo de sacar lo mejor de cada alumno en vez de que sea él quien se adapte a un éxito impuesto desde fuera; ser capaces de identificar diferentes talentos en vez de ver esta diferencia como un déficit; y el reconocimiento de las familias y el ámbito no escolar como algo central para conocer al niño, que es más que un alumno. ¿Cómo la participación de las familias puede ligarse con transformar ese “filtro” aplicado en las escuelas? ¿Cómo hacer entrar la diversidad de talentos en las trayectorias académicas? La segunda intervención se centra más directamente en una de las grandes contradicciones existentes en las llamadas a la participación: la débil capacidad de los padres para incidir en los procesos escolares de sus hijos.

Padre 2: “Yo lo que quería decir como padre de un niño con discapacidad es que, primero, los padres de estos chicos son los primeros que se implican en el funcionamiento de la escuela entre otras cosas para dar soporte en la escuela sobre información de esta discapacidad... constatamos que la formación de los profesores sobre estas dificultades es mínima, poco conocidas... por tanto, reivindico el papel de los padres como núcleo promotor de la participación en la escuela, que cualitativamente es muy buena, en este sentido esta

⁷ Como nos recuerda Luciak et al. (2011) otra vez, esto se debe a que en la mayoría de países de Europa la EE no está basada solo en la identificación de discapacidades, sino que influyen también otros aspectos.

gente puede arrastrar a otros... y una segunda cosa: los padres, la legislación actual no nos capacita para exigir nada, la administración da unos servicios, *pero a la hora de la verdad no hay un marco legal que los padres puedan exigir...* tengo derecho a estos recursos, estas adaptaciones, etc. en las instrucciones de inicio de curso, la sintaxis es “la escuela podrá hacer esto, lo otro” pero que esté obligada a hacer esto... seguramente sí, pero que luego unos padres concretos puedan reivindicar algo, en nuestra legislación no existe y pongo como ejemplo los EEUU que tienen el IDEA que es una ley federal que capacita a los padres para exigir a las escuelas... pienso que en nuestro país tendríamos que cambiar hacia aquí...”

Como puede verse, estas reivindicaciones no deben entenderse, simplemente, como un conflicto entre partes enfrentadas ni tampoco como una intromisión de los padres en las competencias de los profesores ya que, sobre todo, hay un padre que quiere ser “promotor de la participación”, aportar información, etc. Lo que se intenta mostrar es el carácter complejo que reside tras la idea de participación, un carácter que la mayoría de las veces no se tiene en cuenta cuando se habla superficialmente sobre “más participación”, pasando por alto que esta idea está íntimamente relacionada con algunos de los principios fundamentales que rigen la institución escolar, como muy bien ilustra el primer padre cuando menciona los “filtros” y los “otros talentos” que la escuela no ve o no está en condiciones de ver, y que en el ámbito de la EE, como hemos visto con estos ejemplos, emerge de manera clara y directa.

Si en el apartado anterior se ha señalado como la participación de las familias inmigradas y de perfiles socioeconómicos bajos en las escuelas es algo muy problemático, los padres que además tienen hijos con necesidades educativas especiales deben aprender a actuar activamente en defensa de sus hijos e hijas, comprender legislaciones técnicas complicadas así como la patología o dificultad identificada para asegurar la implementación de los programas individualizados y defender sus derechos legales (Hess et al., 2006), lo cual sitúa a éstas familias en una posición mucho más dependiente de los profesionales. Por ejemplo, en uno de los primeros estudios sobre familias inmigradas con hijos con n.e.e. se muestra como estas familias quedaban relegadas cuando trataban con los profesionales, teniendo menos contactos y recibiendo menos información acerca de la diversidad de servicios disponibles en comparación con las familias autóctonas, lo que a su vez se traducía en que a ellas les recomendaban los dispositivos de EE con mayor asiduidad (Tomlinson et al., 1977). Otro aspecto que complica todavía más la relación familia-escuela en el ámbito de la EE es el hecho de que, evidentemente, ninguna familia quiere que se identifique a su hijo como n.e.e. pero, a la vez, quieren la mejor atención posible cuando aparecen problemas. Algo que puede parecer obvio, pero que crea muchas ambigüedades y tensiones en las familias, ya que conseguir diagnósticos y atenciones diferenciadas puede ser dañino y beneficioso a la vez, es decir, puede sobredimensionar un problema o puede ayudar a solucionarlo (Trainor, 2010).

En una revisión reciente, Beth Harry (2008) ha agrupado en cuatro áreas generales las barreras o dificultades existentes entre las familias inmigrantes y los servicios de atención socioeducativos en el campo de la EE. En primer lugar, aparecen las dificultades de comunicación y las visiones sobre la discapacidad. Basándose en sus propios trabajos etnográficos realizados con familias latinas y afroamericanas durante más de 20 años, identifica como estas familias construían la discapacidad usando parámetros mucho más amplios sobre qué es la normalidad, lo cual provocaba fuertes reacciones ante la aplicación de etiquetas tales como “emocionalmente inestable” o “retraso mental”. En el caso de las madres portorriqueñas, para ellas era complejo entender como niños que hablan Español e Inglés y que están “bien educados” tenían este tipo de problemas en la escuela. Algo también corroborado por Trainor (2010) cuando muestra el uso mucho más cauteloso del concepto de discapacidad por parte de los padres afroamericanos, o por García et al. (2000) en su estudio de los servicios de atención a la pequeña infancia con hijos de familias hispanas, que utilizaban unas concepciones alternativas sobre la crianza y adquisición de la lengua de sus hijos e hijas.

La existencia de múltiples estudios que muestran una sistemática falta de información sobre los procesos que envuelven la EE así como la tendencia de los profesionales a enfatizar la necesidad de “confianza” de los padres por encima de la colaboración o la comunicación se erigen asimismo como importantes barreras para su participación, creando, tal y como lo expresa Armstrong (1995) un consenso forzado que en el fondo muestra la capacidad de los profesionales para imponer sus decisiones y visiones sobre las familias.

En segundo lugar, y ocupando un lugar central, Harry habla de la construcción deficitaria a que son sometidas las familias inmigradas. Uno de los hallazgos más inquietantes radica en cómo las asunciones ligadas a la privación socioeconómica junto a diversos estereotipos raciales usados por los profesionales - en relación, también, al estado civil o nivel educativo de las madres- , influyen en las decisiones que se toman sobre sus hijos. Como consecuencia, muchas familias sienten recelos y desconfianza hacia los profesionales (Hess et al., 2006).

Otros dos grupos de barreras lo constituyen los conflictos existentes en relación con los objetivos de las intervenciones y el rol que las madres deben de tener. En relación con primer aspecto, Kalyanpur et al., (2000) ponen el acento en las asunciones culturales incrustadas en relación con los planes de transición a la vida adulta y su énfasis en el concepto de “autonomía individual”, de manera que, por ejemplo, las familias que desean una adaptación más familiar y protegida, centrada en el hogar, choca frontalmente con las expectativas de los profesionales. Por otro lado, muchas familias inmigradas tienen una deferencia muy acentuada hacia la autoridad de los profesionales, así como muy poca experiencia en servicios e intervenciones inexistentes en sus países de origen. Como consecuencia, no generan expectativas sobre colaborar con los maestros o se involucran en la educación de sus hijos en otros espacios que no son directamente percibidos por la escuela.

Pese a que estos autores advierten de la necesidad de tener en cuenta la diversidad cultural de los distintos grupos, al hablar de las necesidades o diferencias en relación con las familias inmigradas es esencial no caer en la trampa de pasar por alto las dificultades individuales de cada familia, evitando, a la vez, crear estereotipos sobre la diversidad, de manera que aunque pueden identificarse ciertos patrones y asunciones compartidas por grupos de madres específicos, la pertenencia a un grupo étnico o cultural “no dicta sus *prácticas culturales*” (Harry, 2008: 381), estando éstas relacionadas con otros aspectos generacionales, socioeconómicos y geográficos.

En relación con estas barreras, las investigaciones apuntan hacia dos tipos de variables que pueden mejorar la participación y capacidad de colaboración de las familias inmigradas. Por un lado, los cambios que los centros educativos deben hacer, centrado en tres factores: 1. El desarrollo de una perspectiva crítica sobre las asunciones y prácticas que están inscritas en la EE, en el sentido de examinar los procesos de toma de decisión e identificación de problemas (Skrtic, 1991); 2. El desarrollo de prácticas interculturales entre los profesionales basadas en la comunicación y el contacto con los diferentes grupos étnicos que ayuden a superar estereotipos así como establecer las necesidades específicas de cada caso (Harry, 2008). Welterlin & LaRue (2007), por ejemplo, comentan como para el caso de familias inmigradas con niños con autismo una manera efectiva para trabajar con ellas es a través de la discusión franca y directa sobre sus visiones sobre el diagnóstico, la patología y el tratamiento; y 3. Mitigar la presión de la “cultura de los exámenes” y el énfasis en los resultados académicos que deja muy poco espacio para la diferencia y la creatividad necesarias para una verdadera inclusión (Rogers, 2007). Por otro lado, diversos autores apuntan al enorme beneficio que estas familias pueden sacar del contacto con otras familias que se encuentren o hayan pasado por procesos similares (Munn-Joseph, 2008; Trainor, 2010) o del apoyo de organizaciones

sociales (López et al., 2005; Pier Evans, 2009; Warren et al., 2009) a la hora de acceder a información y recursos esenciales para situarse y poder participar de manera más efectiva.

Resumen

1. La idea de la importancia de las familias en el éxito escolar encierra una paradoja que muestra las implicaciones complejas del concepto de participación: mientras que la participación “natural” de ciertas familias es identificada como una variable clara que incide en el éxito escolar, el alcance del impacto de la participación “inducida” a partir de intervenciones y programas dirigidos a familias “en riesgo” ha sido escasa y ambigua.
2. El ámbito de la EE emerge como un lugar mucho más claro y delimitado para poder analizar qué significa “participar” debido a la existencia de unos procesos de identificación e intervención en relación con las dificultades de aprendizaje que están fuertemente institucionalizados en la escuela, por un lado, y por el interés inherente en las familias de querer actuar en beneficio de sus hijos e hijas.
3. Las familias inmigradas suelen ser objeto de construcciones deficitarias y estereotipadas por parte de los profesionales de la escuela, que tienden a identificar las diferencias en los modos de implicación y crianza de estas familias como algo negativo o problemático.
4. Otros problemas relacionados con la participación de las familias inmigradas en la EE son: las diferentes concepciones e implicaciones culturales de las patologías y discapacidades; la escasa experiencia y conocimiento por parte de los padres de los servicios, procesos y dispositivos de EE; la construcción de los profesionales como figuras con mucha autoridad o la no coincidencia con las prioridades que marca la escuela en relación con sus hijos e hijas.
5. La revisión crítica de los procesos que envuelven la EE así como las asunciones sobre la diversidad cultural o la presión de “la cultura de los exámenes” pueden favorecer la inclusión del alumnado con n.e.e. y de sus familias. Otro elemento crítico para su capacidad para participar es la oportunidad de establecer conexiones con otras familias y con asociaciones que les permitan acceder a información y recursos estratégicos.

3. Inmigración y educación especial en España y Catalunya: elementos de partida de la investigación

3.1 Una radiografía incompleta de la situación del alumnado extranjero y con n.e.e. en las escuelas

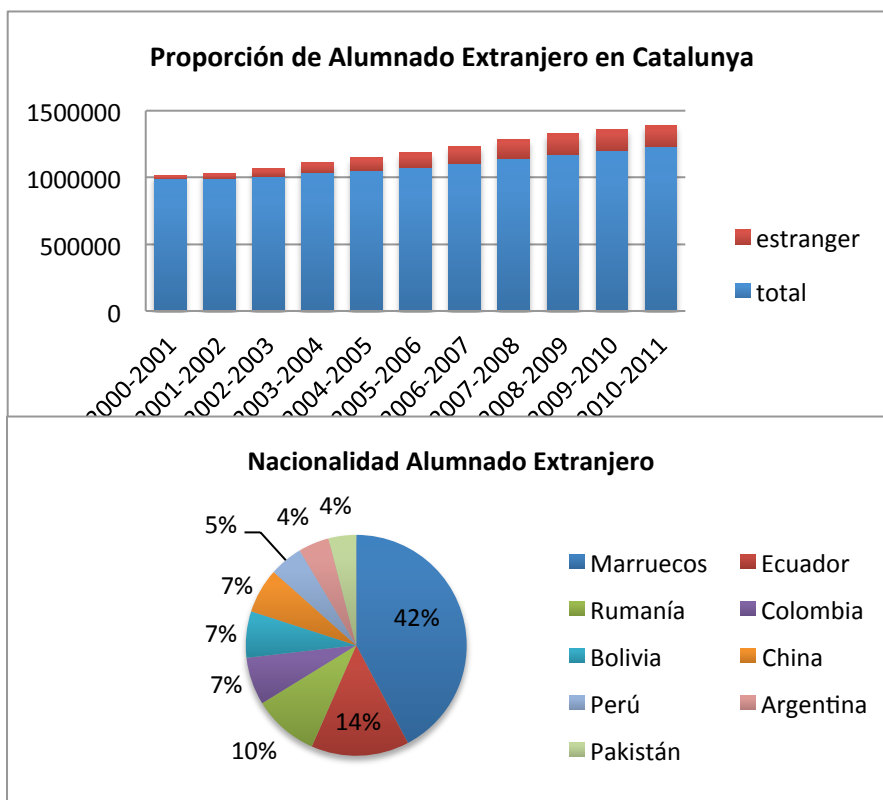
Un aspecto ampliamente reconocido actualmente es que, *a nivel legal*, el conjunto del Estado Español ha hecho buena parte de los deberes en relación tanto a la atención del alumnado extranjero como en relación con despliegue de leyes que fomenten la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, asumiendo los principios de equidad, interculturalidad e inclusión en toda la legislación existente desde mediados de los años 80 (Real Decreto sobre el Establecimiento de la Educación Compensatoria en 1983 o el Real Decreto 334/1985 de

Ordenación de la Educación Especial), pasando por el fundamental impulso que representaron los principios de comprensividad de la LOGSE en 1990 y otras ordenaciones posteriores (destaca el RD 299/1996 de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación), hasta su cimentación en las últimas leyes orgánicas y autonómicas desde el año 2002.

Sin embargo, como se ha señalado anteriormente en este informe, la existencia de un marco legal que defienda la inclusión y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado nos dice poco o muy poco sobre las prácticas y procesos *realmente existentes* en los centros educativos. Además, como señala Carrasco (2008), la falta sistemática de datos en relación con los colectivos inmigrantes “no permite evaluar los efectos de las políticas educativas ni de las prácticas escolares aplicadas a las diferentes cohortes, ya que no se presentan en forma de indicadores que nos permitan saber, por ejemplo, la tasa de éxito del alumnado extranjero al final de la ESO ni saber el grado de acierto de las intervenciones del Departamento en relación con las orientaciones y otros países de la OCDE” (2008: 34). De este modo, no resulta extraña la ausencia de evaluaciones de los planes e iniciativas más recientes en ambos ámbitos, ya sea del Plan de Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (Plan LIC) de Catalunya o del Plan de Acción “Aprender Juntos para Vivir Juntos” sobre Educación Inclusiva, iniciados en 2004 y 2008 respectivamente.

El dato más relevante y que explica por sí mismo el impacto de la diversidad cultural en los centros de enseñanza es el espectacular crecimiento del alumnado extranjero, pasando de menos de un 2% a un 14% en diez años, que en la etapa de secundaria representa hasta un 27% en los centros públicos (Departament d’Ensenyament, 2011). Este crecimiento del alumnado extranjero coincidió, en cierta manera, con el despliegue de los principios de inclusión educativa en España bajo la LOGSE a partir de 1996, de manera que en la definición de las necesidades educativas especiales – inspirada en el informe Warnock del Reino Unido de 1978 - ya se incluyó a aquellos alumnos de contextos socio-familiares de riesgo y que necesitaran apoyo fruto de sus necesidades lingüísticas, culturales o porque fueran de incorporación tardía.

Elaboración Propia con datos del Departament de Benestar i Família.



Elaboración Propia con datos del Departament de Benestar i Família.



Si bien es cierto que, al menos técnicamente, los dispositivos y estrategias para atender al alumnado de Educación Especial y al alumnado extranjero son distintos, siempre ha existido una cierta superposición entre las medidas para atender la diversidad entendida como “temporales” y las necesidades del alumnado inmigrante. Como señala Besalú (2006), hasta la entrada del gobierno progresista catalán en 2004, las medidas fundamentales para atender al alumnado extranjero habían sido los programas lingüísticos de inmersión o de aprendizajes básicos como los TAE – ya presentes para el alumnado castellano-hablante de bajo rendimiento académico - y la aplicación del programa de compensatoria, que había tenido un carácter genérico de apoyo para tratar con toda la diversidad socioeconómica y cultural de los centros. Durante la etapa 2004-2010, varios programas de innovación supusieron una aproximación nueva, mejor dotada y más global a la atención de la diversidad de los centros, que incluyó, entre otras cosas, la creación de Aulas de Acogida con profesores especializados, profesionales de refuerzo y asesoramiento, trabajadores sociales así como la introducción de una nueva filosofía en las escuelas con el fin de mejorar la acogida del alumnado y favorecer el plurilingüismo en las escuelas, como fue el caso del Plan LIC.

Pese a que este proceso no estuvo exento de numerosos problemas – falta de dotación económica, de formación para los maestros y especialistas o de comprensión sobre el uso de las aulas de acogida, por poner algunos ejemplos – y alguna que otra flagrante contradicción – como la incomprensible puesta en marcha del programa piloto de los Espacios de Bienvenida Educativa en 2009⁸ – lo cierto es que el plan LIC, junto a los Planes Educativos de Entorno, los Proyectos de Autonomía de Centro y la extensión de la 6ª hora en todos los centros públicos⁹ representaron un esfuerzo considerable para garantizar la cohesión social y la equidad en un contexto nuevo de diversidad en los centros.

Ante la ausencia, como hemos dicho, de indicadores y datos específicos, la valoración del impacto de estos planes es incierta. Lo que sí es seguro es que no han sido suficientes para conseguir una educación más equitativa para todos los alumnos y, especialmente, corregir las desigualdades presentes en el sistema educativo catalán. En su trabajo sobre la segregación escolar en Catalunya, Carrasco et al. (2011) enumeran algunos de los indicadores negativos sobre la situación del alumnado extranjero. En primer lugar, destacan como en el informe de los resultados PISA 2006 (Ferrer et al., 2008), existían unas diferencias de hasta 70 puntos entre alumnado nativo y no nativo (en PISA 2009 estas diferencias llegan hasta los 86 puntos en lectura), siendo de las diferencias más grandes de los países de la OCDE. Además, allí se observaba también enormes diferencias en función de la clase social (hasta de 84 puntos) y como otros países con mayor proporción de alumnado extranjero obtenía mejores resultados. En segundo lugar, también citan la investigación de Serra y Palaudàries (2007) sobre abandono escolar en secundaria del alumnado extranjero, situándola en torno al 30% y, en los casos de incorporación tardía, de hasta el 42% - en comparación con el 12% de la población española. Y en tercer lugar, mencionan el informe extraordinario del Síndic de Greuges de 2008 sobre los procesos de segregación entre escuelas y las altísimas concentraciones de alumnado

⁸ Los EBE fueron dispositivos separados de las escuelas de carácter experimental para atender a los hijos e hijas inmigrantes previa a su escolarización. Para un análisis pormenorizado ver Pàmies et al. (2012).

⁹ La llamada “sexta hora” se introdujo en el curso 06-07 en las escuelas públicas para paliar la histórica diferencia con los centros concertados, que ofrecían una hora más de docencia diaria. Fue una de las medidas más polémicas del gobierno progresista, implantándose de manera muy irregular y que desapareció prácticamente de la mayoría de centros en el curso 2011-12. Los Planes Educativos de Entorno – PEE – y los Proyectos de Autonomía de Centro – PAC – supusieron dotaciones extra dirigidas a fomentar la relación con el entorno social de las escuelas o a proyectos de innovación de centro.

extranjero en determinados centros de Catalunya – en un informe publicado por la OCDE (Karsten, 2009) España ocupaba el 5º lugar con mayores índices de segregación de 27 países. El propio estudio de Carrasco y sus colaboradores añade un cuarto indicador a modo de respuesta y crítica al informe del Síndic: la invisibilización de otra forma de segregación dentro de las escuelas, los grupos de nivel o homogéneos, y de sus nefastas consecuencias para el alumnado extranjero. A partir de diversas investigaciones etnográficas en centros de primaria y secundaria, los autores alertan de la ingenuidad de las supuestas bondades de la “escolarización equilibrada” y dan cuenta de la situación y adaptación *realmente existente* en los centros para atender a este alumnado, mostrando, una vez más, la contradicción entre la “comprensividad” oficial y las prácticas basadas en itinerarios diferenciados.

Desde la entrada del nuevo gobierno conservador y el recrudecimiento de la crisis las políticas han vuelto a la situación de principios del año 2000, con una importante reducción de recursos, la rápida desaparición de las iniciativas puestas en marcha y llamadas a la excelencia educativa, la responsabilidad de las familias y la cultura del esfuerzo. No obstante, nuevas polémicas han seguido salpicando y mostrando las dificultades del sistema educativo. Especialmente caricaturesco e ilustrativo de la (triste) situación a nivel político son los resultados de PISA 2009, no tanto porque, una vez más, mostraba la importante diferencia existente entre alumnado nativo y no nativo sino porque desde los mismos investigadores se denunció que se excluyó a demasiados alumnos con bajos resultados – repetidores, inmigrantes o de clase social baja -: si normalmente los países excluyen entre un 1% o un 2% y la OCDE permite un máximo de un 5%, en el caso de Catalunya esto llegó casi al 6%, dando al traste con la sensación de victoria que flotaba en el Departamento de Educación por la aparente mejora de resultados (La Vanguardia, edición 25/10/2011). Otra quijotesta polémica surgió cuando este mismo Departamento criticó el informe que ellos mismos habían encargado investigar sobre el impacto de los Planes Educativos de Entorno (Blasco & Casado, 2011) porque, sencillamente, no les gustó comprobar cómo de los 145 indicadores utilizados, 123 habían tenido un impacto nulo, 13 un impacto negativo y tan sólo 9 (un 6%) un impacto positivo (Blasco & Casado, 127:2011).

La situación de la educación especial y del alumnado con n.e.e. no ha dejado de ser un tema incómodo y especialmente esquivo, por la histórica falta de planificación de este sector, donde muchas – demasiadas – veces las iniciativas han recaído en los hombros de las familias de estos alumnos y del Tercer Sector Social (García, 2007; Torrens, 2009); por la plasticidad del término n.e.e. que incluye a alumnado con necesidades graves y permanentes, con otros con necesidades transitorias o específicas; por la existencia de unos escasos recursos, ya sean de EE o de compensatoria, que la escuela utiliza como mejor puede para atender la diversidad existente en el centro; o, en definitiva, por las escasas oportunidades que la EE acaba representando para muchos alumnos.

No podemos acabar este apartado, pese a las limitaciones mencionadas, sin dejar de reconocer que desde los años 70 ha habido una importante mejora de las condiciones para la educación y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad y para el alumnado con n.e.e. que se ha traducido en un fundamental cambio de actitud así como en la puesta en marcha de recursos – Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, maestros de EE, bajada de ratios, Unidades de EE dentro de los centros – , servicios – Centros de Salud Mental Infantil y Juvenil o Centros de Atención Precoz, entre muchos otros – e importantes iniciativas – escolarización compartida – que tienen un impacto importante para este alumnado.

Sin embargo, el actual escenario de recortes del Estado del Bienestar y el recrudecimiento de las exigencias de resultados, es decir, la intensificación de la competencia entre alumnos y de la cultura “de exámenes” no hace sino menoscabar de manera integral todo este proceso conseguido durante más de 40 años. Un síntoma de este peligro lo representa el reciente

[manifiesto por la defensa de la escuela inclusiva](#) que, entre otras cosas, denuncia el recorte de recursos, el abandono de las iniciativas más importantes para mejorar la inclusión en los centros - como el programa de soporte de los CEE a los centros ordinarios - y como en las instrucciones para el curso 2012-13 el gobierno ha aparcado totalmente el Plan de Acción 2008-2015 “Aprender juntos para vivir juntos” de Educación Inclusiva para remitirse únicamente a los mínimos que marcaba el decreto 299/1997.

3.2 La ambivalencia de la sobrerrepresentación en España y Catalunya: algunos problemas en la atención del alumnado extranjero.

En su estudio comparativo sobre la intersección entre alumnado procedente de familias inmigrantes y EE en EEUU y España, Harry et al. (2008) nos avisan de las distintas connotaciones y consecuencias que se derivan de la noción de Educación Especial en ambos países: mientras que en EEUU es más fácil que un alumno de bajo rendimiento sea ubicado en un programa de EE, en España la EE estaría reservada al alumnado con discapacidad, ya que que el bajo rendimiento dispone de programas compensatorios propios. Como consecuencia, concluyen que en España no existiría un problema de sobrerrepresentación de este tipo de alumnado “*ni ninguna superposición entre las necesidades de las minorías étnicas y la de los estudiantes con discapacidad*” (Harry, 2005: 104). En cambio, más adelante describen una contradicción en el sistema de clasificación utilizado en España: por un lado, se identifican como n.e.e. tanto al alumnado con discapacidad, al proveniente de familias inmigradas, de incorporación tardía o con “dificultades de aprendizaje”, es decir, se ubica a alumnado en situaciones muy distintas bajo una misma etiqueta, con lo que se podría generar las mismas dinámicas que en EEUU al establecerse una “ruta” que podría predisponer al alumnado inmigrante a usar, aunque fuera temporalmente, aquellos dispositivos pensados para mejorar la inclusión del alumnado con discapacidad. Pero, por otro lado, precisamente al reconocer a este alumnado como un grupo diferenciado podría suponer una especie de “recordatorio” de que la diversidad lingüística y cultural no constituye una discapacidad (Harry et al., 2008: 23).

Otro punto de ambigüedad viene dado por el abanico de situaciones en las que un alumno se puede encontrar en relación con la Educación Especial. Como se verá más adelante a través de las entrevistas a los profesionales de EE, a veces no queda claro si una medida pertenece al ámbito de la EE propiamente o forma parte de las medidas de Atención a la Diversidad genéricas. Otro tanto sucede cuando hablamos de los dictámenes médicos y las adaptaciones curriculares moderadas o importantes: un alumno puede no tener un dictamen y en cambio ir a EE o seguir un currículo adaptado y al revés, un alumno puede tener un dictamen y seguir el currículo con algunas ayudas compensatorias. De hecho, algunas de las medidas más importantes para atender a la diversidad que aplican los centros, como los grupos de nivel, a veces conlleva adaptaciones moderadas de contenidos y objetivos - sin que haya pasado previamente por la Comisión de Atención a la Diversidad - o, también, en esos mismos grupos a veces se hacen coincidir al alumnado de EE, con el alumnado de incorporación tardía o de bajo rendimiento académico. En un informe reciente sobre fracaso escolar se ponen cifras a estas situaciones que estamos comentando, aunque solo se refieren a los alumnos que han abandonado los estudios. Así, un 81.2% del alumnado que seguía una Adaptación Curricular Significativa (ACS) y abandonó sus estudios no era considerado como alumnado con n.e.e. y un 67% no usaba dispositivos de educación compensatoria - lo cual muestra como había un 33% de alumnado que usaba a la vez la EE y la compensatoria. Asimismo, un 4% de los alumnos con n.e.e no seguían una ACS ni ninguna medida compensatoria, mientras que un 7% que sí seguía alguna medida de compensatoria no era considerado como alumnado con n.e.e. ni seguía ninguna ACS (Fernández Enguita et al., 2010:118). Toda esta variedad de situaciones y su dinámica no es recogida en ningún informe estadístico externo y solo aparece en la documentación interna de los centros, de manera que oficialmente solo se pueden encontrar

datos sobre alumnado que acude a Centros de EE, están ubicados en USEEs o que tienen un dictamen médico en toda regla.

De hecho, una primera mirada general a los marcos legislativos vigentes sobre la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (Ley Orgánica de Educación 2/2006, artículos 71 a 79 para el Estado Español) o de necesidades educativas específicas (Ley de Educación de Catalunya 12/2009, artículos 81 y 82), ya muestra el carácter poco específico en relación con las medidas y procesos que los centros educativos deben establecer para atender a dicho alumnado, limitándose a recordar “que los centros deben de incluir los elementos metodológicos y organizativos” acorde a las necesidades que presenta cada alumno. Incluso documentos más concretos (por ej. Instrucciones de inicio de curso, documentos específicos de atención a la diversidad o desarrollos autonómicos como el Decreto 299/1997 sobre la atención de las n.e.e. en Catalunya) se limitan a añadir la gama de recursos, tales como los Proyectos Individualizados – adaptación curricular -, Aulas de Acogida, Aulas de Educación Especial o las diferentes tipologías de agrupamiento de alumnado que “mejor se adecuen a las necesidades del niño y a las características del centro”. Lo cual puede generar confusión al ser lo centros quienes, en última instancia, acaban articulando estas medidas sin tener criterios de referencia claros en función de los diferentes factores que pueden superponerse en el alumnado extranjero. Como vimos en el debate sobre la sobrerrepresentación, a diferencia de EE.UU, los procedimientos para atender a las necesidades de los alumnos tienden a recaer más en las interpretaciones y decisiones de los profesionales del centro y solo en los casos más claros dichas decisiones se ponderan con el dictamen y opinión de profesionales clínicos o externos. Aquí puede verse, otra vez, la paradoja de este sistema que nos obliga a ser cautos en las valoraciones: es un sistema mucho más flexible – y relativamente menos peligroso que el de EEUU porque se puede salir más fácilmente – pero, a la vez, al basarse en identificaciones también más flexibles se corre el riesgo hacer entrar a alumnos que no deberían.

En una línea similar, Carrasco (2008) señala, para el caso catalán, como también existe una enorme confusión en torno al alumnado extranjero, quien acaba siendo reducido a alumnado de incorporación tardía o con necesidades educativas derivadas de su condición extranjera. Y avanza otros dos peligros: en primer lugar, la persistencia en traducir varios de los aspectos ligados a las primeras fases de la inmigración a problemas cognitivos, al ser el alumnado inmigrado mayoritariamente considerado de “dificultades específicas” de forma casi automática. Y en segundo lugar, la asunción – errónea, como nos demuestra un amplia literatura internacional - que con una incorporación normalizada desde los 3 años sus “dificultades específicas” desaparecerán, invisibilizando las necesidades que se puedan derivar por el hecho de provenir de familias inmigradas y volviendo a reducir la complejidad de sus necesidades a una cuestión puramente lingüística y de adaptación unilateral a la sociedad receptora – ver nota al pie nº5.

Quizás como consecuencia de estas ambigüedades, en Catalunya varios trabajos han identificado una posible sobrerrepresentación de ciertos colectivos en los centros de educación especial. Por ejemplo, ya en 2004 el porcentaje de alumnado extranjero matriculado en centros de EE estaba casi un punto por encima de la media del total de este alumnado, situándose incluso más de 3 puntos por encima de la media en España (Carrasco et al., 2004). En otro informe posterior sobre infancia y familia (Carrasco et al., 2005), se observaba además como esta sobrerrepresentación recaía de forma más intensa en los colectivos de África del Norte con un perfil socioeconómico bajo, tendencia corroborada por Pàmies (2006) cuando expone como la población escolar magrebí creció más de un 1300% en las aulas de EE entre los cursos 95/96 y 04/05 – en comparación con un incremento del 642% de este alumnado en el resto de instituciones educativas. En el último informe CIIMU publicado en 2008, se añade además la gran disparidad existente entre diferentes comarcas y provincias – por ej., Girona con casi un 17% de alumnado de EE extranjero en comparación con

Lleida, con un 5.9% -, reforzando la tendencia apuntada por Pàmies (2006) sobre cómo este porcentaje crece precisamente allí donde existen más dispositivos de EE, es decir, que podría darse la posibilidad que estos dispositivos y centros pudieran crear un “efecto llamada”. Una posibilidad nada irreal si se observa la coincidencia entre una Catalunya con el menor porcentaje de alumnado de EE en aulas ordinarias de todo el estado español – un 55% frente a una media de 78% - a la vez que posee también un mayor porcentaje de alumnado extranjero en EE que la media española.

Un tercer elemento para comprender los problemas de atención al alumnado extranjero en relación con la EE lo proporcionan las recientes valoraciones críticas con la implantación del modelo de escuela inclusiva en el Estado Español, que para algunos ha acabado funcionando como un “sistema de drenaje” del alumnado con dificultades de aprendizaje (Martínez Abellán et al., 2010). A este respecto, el mismo autor menciona como “la responsabilidad de la atención a la diversidad se deriva a los profesionales de apoyo (...) fuera del aula ordinaria (...) lo que descontextualiza la intervención, la hace poco eficaz, no facilita la generalización de los aprendizajes ni la autonomía del alumno, haciendo que el apoyo se convierta en segregador en sí mismo” (Íbid.: 160). A su vez, sobre los ACI a los alumnos con n.e.e – ahora llamados PI -, otros autores van incluso más allá cuando concluyen que: “El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades no parece una historia del pasado, sino la respuesta habitual que muchos alumnos con necesidades especiales experimentan cotidianamente habida cuenta de unos esquemas organizativos que, las más de las veces, no parecen contemplar otra posibilidad que la de continuos apoyos fuera de su aula de referencia, supuestamente para reforzar “lo básico” (...) que deja las conciencias tranquilas pero discrimina a los alumnos que las padecen” (Echeita & Verdugo, 2004:212; citados en: Ruiz et al., 2009: 51).

La persistencia de las “etiquetas sobre los alumnos, centros y su efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias” (Martínez Abellán: 161) encuentra su analogía para el caso específico del alumnado extranjero en las diversas investigaciones etnográficas realizadas en el territorio catalán (Pàmies et al., 2011; Carrasco et al., 2011). Como señalan estos estudios, el carácter efímero de la vivencia de una diversidad cultural no relevante ha favorecido la propagación de un discurso intercultural “no problemático” (Carrasco, 2008) o “retórico e insuficiente” (Aguado et al., 2001). En cambio, al alumnado extranjero se le ha tendido a considerar como n.e.e. y se le ha ubicado en dispositivos segregados, lo que ilustra la aproximación unidimensional que ha existido “realmente”: que la lengua catalana resulta el factor de integración más importante para el alumnado inmigrante (Pàmies, 2006), pasando por alto tanto “el imaginario esencializador y la desigualdad de expectativas en función a la pertenencia social y el origen nacional” que impregna el discurso y prácticas del profesorado, como el “mantenimiento del prestigio (de los centros) en base a una implacable selección interna” (Carrasco et al., 2011: 17).

Si se tiene en cuenta las peculiaridades y ambigüedades de las formas de atención a la diversidad que hemos descrito – que incluyen tanto la EE como otras medidas compensatorias – y se interpreta el fenómeno de la sobrerrepresentación en un sentido amplio como la manera en que la adscripción étnica o lingüística impacta en las experiencias educativas del alumnado extranjero a través de su ubicación o no en dispositivos *distintos* a los del resto del alumnado, puede observarse que, efectivamente, la intersección entre alumnado CLD y EE en el caso de Catalunya y España está lejos de ser algo simple y carente de problemas.

3.3 La relación de las familias inmigradas con los servicios educativos en España y Catalunya: distancias y falta de información.

No existe hasta la fecha, para el caso español, ningún estudio específico que analice la participación y relaciones de las familias inmigradas con los servicios psicoeducativos en los casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales. De todos modos, diferentes

trabajos realizados en el territorio español han replicado lo que la abundante literatura internacional ha señalado en relación con las relaciones entre familias inmigradas y escuela. De manera general, se observa como los profesores suelen negar que haya ningún problema relacionado con la diversidad étnica o cultural de los alumnos, a la vez que ponen todo el peso de la integración en el lado de las familias inmigradas (Harry et al., 2008). Diversas investigaciones ponen el acento en la constatación de la escasa participación de los padres en los centros y las AMPA (Garreta, 2008; González, 2007) aún reconociendo que gran parte del supuesto alejamiento de estas familias responde a una falta de información y conocimiento de la “cultura escolar” así como a los limitados intentos por parte de esas mismas escuelas y asociaciones para fomentar estrategias diferentes o valorar otros tipos de implicación en la educación (Garreta, 2009; Intxausti, 2010; Paniagua, 2011). Otros estudios realizados han señalado como los profesionales construyen a las familias inmigradas como desinteresadas y como el verdadero obstáculo para conseguir mejorar las trayectorias académicas de sus hijos e hijas, debido a una supuesta capacidad socializadora menor¹⁰ y a un repliegue étnico que dificultaría la integración – asimilación – de los alumnos. Invisibilizando, de este modo, las trayectorias de éxito y las múltiples estrategias que las familias ponen en juego (Terrén & Carrasco, 2007; Carrasco et al., 2009).

Como en parte se señaló anteriormente, buena parte del problema radica precisamente en saber exactamente en qué consiste exactamente la participación de las familias. Como señala González (2007), en un contexto donde “casi un 89% de los padres y un 77% de las madres son ajenos a las actividades convocadas por las AMPAs” cabría “abrir un debate sobre los distintos modelos (...) analizando el sentido del término participación y poner de relieve los múltiples significados que puede adoptar el mismo en cada cultura y familia” (2007: 166). Esta idea es recogida también por Garreta cuando reconoce que “la implicación de las familias inmigradas, cuando surge, en ocasiones se percibe como no necesaria o no pertinente, se da sobre todo a nivel informal y, especialmente, para tratar cuestiones específicas de sus hijos e hijas” (2009: 289). Quizás una de las aproximaciones más interesantes y que engloba, a la vez, las perspectivas individual y colectiva, lo marca el estudio de Carrasco y sus colegas cuando recuerdan la diferencia entre participar *en* – a partir de los espacios formales que ofrece la escuela – y participar *de* – entendida como aprovechar los saberes familiares y comunitarios como recursos educativos - para ir más allá de los análisis centrados en la escuela y atender a su papel “como institución integradora, tendiendo puentes” (2009: 26). Una última consideración la ponen de manifiesto otros estudios cuando demuestran, por un lado, las dificultades que existen para relacionar las ideas establecidas sobre participación con el “núcleo duro” de lo que sucede en la escuela, un ámbito controlado completamente por los profesionales (Collet & Tort, 2011), o como los supuestos proyectos de innovación desplegados durante los últimos años para fomentar una visión sociofamiliar y comunitaria no han conseguido romper la visión monolítica que se tiene de las AMPAs y la participación de las familias en general (Paniagua, 2011).

Una primera aproximación a la situación de los inmigrantes con discapacidad en el Estado Español la encontramos en el estudio de Velázquez et al. (2009), donde se percibe que existe un escaso desarrollo de servicios especializados de atención a la población con discapacidad que tenga en cuenta las características derivadas de su condición de extranjero, presentando este colectivo muy bajos niveles de inserción sociolaboral y difíciles situaciones jurídicas que les impiden el acceso a los servicios sociales. Es importante señalar como uno de los factores que motivan la migración es precisamente mejorar la atención para su propia discapacidad o la

¹⁰ Ver Bertrán (2005: 101-109) como introducción a los posibles desencuentros entre pautas de crianza y expectativas sobre la autonomía de los hijos e hijas en la etapa 0-6 que pueden surgir entre las instituciones educativas y las familias inmigradas.

discapacidad de sus hijos e hijas. Otro informe publicado por Dincat en 2009 especifica otras dos grandes trabas jurídicas: la imposibilidad de poder ser evaluadas si las personas son mayores de 18 años y no tienen la documentación en regla y la imposibilidad de tener el permiso de trabajo para aquellas personas que han obtenido el permiso de residencia por circunstancias excepcionales ligadas a su discapacidad. Además, el informe pone el acento en las situaciones tan diversas de las familias identificadas y, de forma análoga, a la diversidad de dimensiones que entran en juego a la hora de poder ayudarlas: asesoramiento legal, vivienda, permisos de residencia, apoyo emocional y psicológico así como asesoramiento general.

En un singular estudio reciente sobre la situación familias con hijos e hijas con discapacidad intelectual en Catalunya (Dincat, 2010), se subraya como el acceso a la información disponible sobre las necesidades de sus hijos está muy dispersa, por la cual cosa las familias “no saben dónde ir y se ven obligadas a espabilarse por su cuenta” (op. Cit.: 70). Las preocupaciones de las familias están muy ligadas a qué pasará en el futuro y a la importancia de recibir ayuda para cubrir sus necesidades tanto en relación con la discapacidad de su hijo/a como para poder desarrollar una vida familiar lo más normalizada posible. En relación con los profesionales, piden específicamente que “las soluciones aportadas se ajusten a la realidad diaria de las familias y que no les vean como una fuente de problemas” (Íbidem: 72). Pese a que la muestra no está desglosada en función del origen ni en ningún momento se habla de familias inmigradas y a pesar de que estamos hablando de un tipo específico de discapacidad (la intelectual), los datos mencionados son interesantes en tanto muestran las dificultades que tienen unas familias que están relativamente “movilizadas” – ya que están vinculadas a alguna entidad de discapacidad intelectual – con una tipología de hijos e hijas con n.e.e. relativamente claras o muy claras. En contraste, podríamos avanzar cómo la situación más compleja de las familias inmigradas – en relación con su situación económica y de conocimiento de los centros educativos – y el hecho de que las dificultades que sus hijos e hijas no sean ni mucho menos tan claras, las posibilidades de participación efectiva en el ámbito de la educación especial podría resultar bastante más problemática.

Aquí es pertinente, antes de concluir, recordar la anterior intervención de uno de los padres cuando recordaba que las leyes no amparaban a las familias para, en cierta manera, rendir cuentas a las escuelas. Aunque, como venimos señalando durante el presente informe, la existencia de un marco legal no garantiza unas prácticas coherentes que se desarrollan a partir de ahí, sí que es cierto que una rápida revisión a las últimas leyes y marcos de acción vigentes – que en el caso de Catalunya sería la LEC y el Plan de Acción 2008-2014 – permite ver que la referencia a los derechos de las familias con hijos e hijas con n.e.e. es prácticamente nula. Así, el Plan de Acción menciona que “las familias pueden representar un papel muy importante para fomentar el éxito escolar” (p. 25) para recordar, simplemente, que las familias con hijos e hijas con n.e.e. no presentan ninguna patología sino que requieren apoyo y orientación. Por su parte, la LEC solamente menciona la participación de las familias en relación con las AMPA, a la carta del compromiso educativo, a su derecho a recibir información sobre sus hijos y a su deber de respetar el proyecto pedagógico del centro. Y nada más. En contraste, destaca la evolución de los requisitos para realizar un Proyecto Individual a un alumno. Si bien en su inicio se requería la comunicación y consentimiento de los padres, ya en el presente curso actual – 2011/2012 – este requisito ya no era necesario.

Si a esto añadimos el amplio desconocimiento que normalmente los miembros de las AMPA tienen de los mecanismos de atención a la diversidad existentes en los centros¹¹ (Paniagua, 2011) y como dichas adaptaciones o dispositivos pueden llegar a usarse sin el consentimiento familiar, aquellas familias que más desconocen el sistema educativo o no cuentan con redes

¹¹ Tales como: grupos de nivel, apoyo en el aula, ACIs, Pis, promoción automática, evaluación en función del progreso del propio alumno, sesiones con la logopeda, etc.

sociales de apoyo y acceso a la información podrían acabar encontrándose en una posición de bastante indefensión al pensar que todo está “yendo bien”.

Resumen

1. En Catalunya y el conjunto del Estado Español se ha desarrollado un marco legal durante los últimos 30 años que ha supuesto un importante avance para la defensa de los derechos del alumnado con discapacidad, así como el reconocimiento de las necesidades educativas de todos los niños y niñas.
2. Es importante recalcar que estas políticas han ido acompañadas de planes específicos y una creciente aportación de recursos para atender la diversidad en los centros y fomentar la inclusión educativa de todo el alumnado. Sin embargo, desde finales de los 90 se observa un estancamiento de estas medidas, acompañada de una sensación de descoordinación y falta de planificación. La crisis y los recortes han tenido un impacto muy fuerte en la capacidad de los centros para atender a la diversidad del alumnado en general, y en la red de provisión de servicios especializada organizada en torno al Tercer Sector en particular, un sector especialmente frágil ante la falta de recursos.
3. En España no se dispone de datos e indicadores para poder evaluar las políticas educativas impulsadas y conocer las trayectorias tanto de los diferentes grupos inmigrados, como del alumnado sin dictamen médico ubicado en dispositivos de atención a la diversidad. Los pocos estudios disponibles dibujan una situación preocupante en relación con los resultados mucho más bajos del alumnado extranjero, los perversos efectos de la segregación entre y dentro de las escuelas y sus altas tasas de abandono en la secundaria.
4. La ambivalencia tanto a la hora de identificar qué alumnado presenta n.e.e. así como la existencia de medidas de atención a la diversidad que no forman parte de la EE pero que pueden conllevar adaptaciones curriculares importantes – como la generalización de los grupos de nivel en todas las etapas -, complican la asunción inicial de que en el Estado Español no existe un problema de sobrerrepresentación que afecte al alumnado extranjero.
5. Los estudios existentes en el Estado Español muestran que los docentes tienden a percibir un supuesto alejamiento y falta de participación en las actividades de los centros por parte de las familias inmigradas. Algunos de los resultados de estos trabajos añaden más complejidad sobre esta cuestión, al identificar como las familias son construidas como uno de los problemas más importantes en relación con las trayectorias de sus hijos e hijas a la vez que no se presta atención a las expectativas, estrategias e implicación de estas familias en espacios no escolares. Además, otras investigaciones han puesto el acento a la falta sistemática de información y de estrategias que permitan a las escuelas “tender puentes” hacia estas familias.
6. Pese al reconocimiento de la importancia de colaborar con las familias a la hora de conseguir una verdadera educación inclusiva, la legislación española y catalana adolece de una falta sistemática de regulación que explicita qué derechos específicos tienen los niños y niñas con n.e.e. en relación con los procesos de identificación, intervención y despliegue de recursos que permita a las familias tener una posición más equilibrada con los profesionales educativos, especialmente a nivel de información y toma de decisiones.

4. Síntesis y conclusiones de la revisión teórica

Madre1: “si todos pensamos que esto del vínculo con las familias es tan importante, asegurémonos que los proyectos de dirección plantean esto dentro de sus planes... y lo digo por dos experiencias, de mi experiencia que es en dos ámbitos, por un lado soy profe de una instituto público de Hospitalet, donde me encuentro que las familias cuando las llamas no vienen, no vienen, eh? Y que seguramente hay un tema cultural detrás... que pienso que lo que les cuesta es entrar en este centro escolar, y entonces ¿qué apuesta estamos haciendo desde los equipos directivos en estos centros para intentar buscar que estas familias no se sientan incómodas en los centros escolares, ayudarlos a entrar...? Después soy madre de una AMPA de Gràcia, bastante activa en el AMPA, y me encuentro que precisamente cuando queremos dar, decir cosas que pensamos que en la escuela no acaba de funcionar, que se pueden mejorar, solo que se pueden mejorar, nos dicen “esto no es asunto vuestro, es una cosa de la escuela, el AMPA está para gestionar las extraescolares, el comedor y poca cosa más”. Entonces, ¿qué está pasando aquí? Hablo de dos realidades muy diferentes, y pienso que aquí la clave es el proyecto directivo y la inspección..., pienso, eh? Eso si creemos que este debe ser el camino... pero si al final pensamos que tenemos que apostar por esto, por favor, desde los equipos directivos planteémonos esta necesidad y la inspección tiene que ser un punto clave, creo yo...”.

El extracto de esta madre, también sacado de la presentación del estudio que mencionamos antes, ilustra de manera excelente buena parte de las ideas centrales que hemos estado presentando aquí. En primer lugar, que hay una distancia entre las familias inmigradas y la escuela que los profesionales perciben como, al menos, inquietante y, normalmente, como problemática. En segundo lugar, que la escuela es reacia a permitir “intromisiones” no deseadas por parte de las familias o, lo que es lo mismo, a permitir una participación cuando ésta se da en una forma ni requerida ni deseada. En tercer lugar, cuando esta participación toca el llamado “núcleo duro” de la escuela, con temas relacionados con el proyecto de centro o aspectos didácticos u organizativos, podría decirse que el conflicto está servido. En cuarto y último lugar, aparece otra idea fundamental que, evidentemente, va más allá del vínculo familia-escuela para entrar de lleno en lo que tiene que ver con la innovación escolar, ya que, si hay unanimidad en que la mejora de las relaciones con las familias pueden ser un motor de mejora, ¿por qué no se priorizan los programas e iniciativas en este sentido? Como ya se recoge en otro estudio anterior (Paniagua, 2011), esta priorización está lejos de ser una realidad.

Es irónico observar como una maestra reclama, enfatiza, el papel que los inspectores deberían tener a la hora de conminar a los centros a desarrollar acciones en esta dirección. Como también resulta cuanto menos esclarecedor reconocer cómo la peor familia para un centro muchas veces es... la madre que es maestra. O no? Porque nuestro foco en las investigaciones específicas sobre la relación entre familias inmigradas y escuelas no elude el hecho, también ampliamente reconocido en la literatura internacional, de las fuertes fricciones que existen entre sectores de la clase media y los profesores, especialmente de los padres que “exigen” y son capaces de interceder en las decisiones o la organización escolar.

Entonces, cabe preguntarse, ¿qué participación y para qué? Como hemos señalado, el tema del papel de las familias, quizá no tanto en forma de leyes en España – a excepción, quizás, de la LOPEG de 1985 – como en el sentido común de los docentes, ha sido una reclamación

recurrente desde hace tiempo. Sin embargo, es importante reparar como el argumento que está en la base de la participación o involucración activa de las familias en la educación de sus hijos se ha transformado sustancialmente con el paso de los años.

En este sentido, aunque pueda criticarse la carga deficitaria que emana del informe Coleman presentado anteriormente en relación con como las familias que *no asumen o reproducen* los roles de la clase media americana son construidas de manera negativa, este razonamiento estaba arropado por otros dos argumentos o preocupaciones que no hay que perder de vista en relación con papel que el estado y la escuela debían tener en la mejora de la equidad. Por un lado, que la escuela no estaba corrigiendo las desigualdades sociales de partida sino reproduciéndolas. Y por otro, que el Estado debía hacer algo al respecto, en forma de políticas o de iniciativas, ya que era su responsabilidad conseguir una mayor justicia social. Casi 50 años más tarde, estas dos importantes ideas han dado un giro de 180 grados en un trasfondo marcado por el incesante crecimiento de la competencia y las transformaciones que han ido acompañadas por la Globalización y, más concretamente, por la difusión de los principios neoliberales que han marcado una fase de “retirada del Estado”. En este nuevo escenario, el Estado ya no se hace responsable directamente de la suerte de sus ciudadanos, sino que hay una responsabilidad compartida. Como nos recuerdan, por ejemplo, Franklin et al. cuando hablan de la Tercera Vía y la política de Tony Blair en el Reino Unido, lo que el Estado debe garantizar, en el mejor de los casos, son unas condiciones *de partida*, es decir “una igualdad de oportunidades que rechace explícitamente políticas redistributivas que busquen atenuar las diferencias económicas, defendiendo, por el contrario, políticas que mejoren la capacidad de cada individuo para tener éxito, enfatizando la responsabilidad individual y la motivación, el emprendimiento o la mejora del capital humano a través de la educación” (2004: 10). Ahora se apela a los individuos a que utilicen sabiamente los servicios e incentivos que el Estado pone a su disposición, de manera que si fallan será solo culpa de sí mismos (Dahlsedt, 2009).

Sin embargo, la apariencia de libertad individual libre de cualquier constreñimiento que se ha puesto tan de moda actualmente es una quimera en un contexto donde la habilidad para acceder y poner en juego diferentes tipos de recursos permanece estructurado por desigualdades sociales endémicas (Vincent y Tomlinson, 1997; Dahlsedt y Tesfahuney, 2010). Unas desigualdades escondidas por “un discurso del capital social que está sustituyendo al análisis de la distribución del poder de clases, así como de raza y género” (Navarro, 2003: 35). De hecho, en el debate sobre la relación familia-escuela es significativa la ausencia de las formas *verdaderamente* efectivas en que las familias de clase media participan de la educación de sus hijos a partir de una estrategia consciente para, primero, disponer de información útil que permita, en segundo lugar, seleccionar aquellos centros con “menos riesgos” donde se percibe que sus hijos podrán desarrollar aquella trayectoria considerada como más deseable o normalizada. Y este proceso no es ninguna broma: la cantidad de tiempo que invierten las familias en buscar e intercambiar esta información a partir de su participación en redes sociales específicas no es nada despreciable, como tampoco lo son los procesos de cooptación de las escuelas por parte de las familias de clase media, inscribiendo unas dinámicas y unos requerimientos económicos y culturales que actúan “privatizando” de facto la escuela (Dias, 2004) y como una barrera para otras familias que perciben que ese centro no es para ellas.

Entonces, ¿por qué no se habla de este tipo de participación? Evidentemente, éste es un tema incómodo, máximo cuando son precisamente los propios maestros los que mejor navegan y usan esta información para acceder a espacios privilegiados para la escolarización de sus propios hijos (Laval, 2004). Al fin y al cabo, todos estamos inmersos en esta ola creciente de desorientación producida por la imparable inflación de las titulaciones académicas cuyo valor depende, cada vez más, de una red social que ayude a identificar qué títulos están mejor valorados y materializarlos de manera efectiva en un puesto de trabajo. Es decir, vivimos en un momento en que las estrategias familiares pueden tener un peso mucho mayor que los

méritos o esfuerzos individuales de los alumnos, algo que Brown bautizó hace ya más de 20 años como “Ideología de la Padreocracia”.

En este contexto, la educación especial y la atención a la diversidad de los niños aparece como un contrapunto muy interesante que nos permite ilustrar de manera clara las contradicciones cuando no el sinsentido de las llamadas a la participación y mejorar el vínculo con las familias inmigradas y otras alejadas de la norma escolar. Un problema que está íntimamente ligado a la forma en que las escuelas entienden y se aproximan al fracaso escolar y los dispositivos de atención a la diversidad, incluida la EE, y que en el fondo radica en el error de asumir lo escolar como un problema de gestión, perdiendo el sentido político o, si se prefiere, el proyecto humano que necesariamente hay detrás de lo educativo. Por ejemplo, teniendo en cuenta que la aparición y la propagación de la EE puede entenderse a la vez como una mejora de la atención de todos los niños y niñas o como un proceso que ha permitido crear mecanismos de selección eficientes para recolocar al alumnado menos apto – y a la postre, mantener los mecanismos escolares intactos -, es cuanto menos arriesgado suponer que pueda establecerse una interpretación neutral sobre la EE inequívoca. Algo que también puede observarse en el problema de la sobrerrepresentación, que en muchos casos es negada aludiendo a la científicidad del modelo psico-médico y su capacidad para separar nítidamente lo étnico de las n.e.e.

¿Cómo conciliar las pruebas de “estrés” que suponen los informes PISA con la atención a la diversidad del alumnado? ¿Cómo flexibilizar y abrir las escuelas en un momento en que el profesionalismo crea marcos cada vez más estrechos de lo eficiente y de lo normativo? En definitiva, ¿cómo repensar lo educativo cuando se presenta como un proyecto acabado? Asumir estas contradicciones es asumir su naturaleza política, no tanto en su aceptación de intereses partidistas – algo que, hablando de las relaciones familia-escuela puede aparecer demasiado rápido – sino en su aceptación como algo basado, en última instancia, en creencias y principios diferentes que crean opuestos, tensiones. No es lo mismo pensar el fracaso escolar como algo que está en el interior del niño que como algo que es resultado de un contexto familiar patológico, o tener en cuenta el entramado institucional escolar que interviene en la construcción del fracaso escolar. De hecho, es radicalmente diferente aproximarse al fracaso escolar como un resultado que como una construcción.

Es precisamente en este marco donde cabría ubicar la noción de “participación” o “vínculo” al referirnos a las familias inmigradas y la escuela, para poder dotarla de una significación plena, como una actividad que permite a los sujetos actuar, incidir, corregir o discutir sobre aquellos temas que les afectan directamente. De otro modo cualquier alusión al término de la participación o la colaboración no deja de ser un eufemismo por cuanto lo que se está diciendo en el fondo es que las familias tienen que acomodarse a los dictados de la institución escolar o, asimismo, porque se alude a la participación cuando en verdad lo que sería necesario son programas integrales de apoyo a la pequeña infancia y a sus familias, especialmente pero no exclusivamente en situaciones de riesgo de exclusión social.

Por tanto, la participación, por así decirlo, *siempre está presente*, porque la socialización y educación de los hijos e hijas no es algo ni simple ni fácil, como tampoco lo es la manera en que la escuela se aproxima a la diversidad del alumnado. En particular, los padres con niños con n.e.e. se hallan muchas veces en lo que algunos han denominado “estado crónico de vulnerabilidad”, expectantes ante un futuro incierto, atrapados en un ambiente altamente profesionalizado donde hay una fuerte presión para que hagan lo “correcto” de acuerdo a lo establecido, a la vez que intentan defender a sus hijos de una sociedad que está siempre deseosa de discriminar a partir de la diferencia (Beveridge, 2007). Una complejidad que es todavía mayor en el caso de las familias inmigradas y que nos puede permitir hacer surgir lo que hay detrás de algunas asunciones y procesos aparentemente neutrales, por un lado, así

como las necesidades, intereses y problemas específicos que tienen estas familias a la hora de hacer frente a las dificultades de aprendizaje de sus hijos e hijas, por otro.

A modo de conclusión y de manera tentativa, podríamos identificar cuatro ámbitos o dimensiones de la participación de las familias como aquí la hemos definido, donde se recoja tanto las situaciones más conflictivas como las más colaborativas, y señalando las conexiones entre el rol de las familias y lo escolar.

	Individual	Colectivo
Abogacía	Defensa de intereses particulares (<i>supervisión</i>): recoger información sobre la problemática de sus hijos e hijas; asegurar la correcta implementación de los dispositivos; capacidad de incidir en la toma de decisiones.	Defensa de la justicia social (<i>lobby</i>): difusión y exigencia de los principios inclusivos; asistencia a profesionales y familias a través de asociaciones; promover cambios en la legislación; lucha más amplia contra las desigualdades socioeconómicas que afectan a las familias.
Colaboración	Recursos activos (<i>educador</i>): apoyo estratégico para la implementación de intervenciones de una manera adaptada y coherente que mejore su impacto; aportación de información del niño/a desde otros ámbitos.	Recursos pasivos (<i>saberes familiares</i>): aprovechar los intereses y proyectos familiares desde la escuela; valorar las pautas de crianza diversas; aprovechar las lenguas y experiencias maternas.

Estas cuatro dimensiones intentarían recoger, como avanzamos anteriormente, la conexión entre escuela, comunidad y justicia social y cómo la participación de las familias se articula en estos contextos. El primer eje recoge la diferencia en la actitud que pueden tener las familias, entendida como un elemento de exigencia democrática y derechos fundamentales de cualquier ciudadano a supervisar y mejorar las instituciones que afectan a sus hijos – abogacía - o como un recurso más con que los profesionales pueden contar para la coordinación y el consenso de las intervenciones y su continuidad en la esfera doméstica, más o menos en la línea de la definición clásica de lo que se entiende por “colaboración” pero adaptada a las necesidades y realidades de cada familia.

El segundo eje distingue entre si ese rol lo ejercen las familias de manera individual o en grupo, en forma de asociaciones, movimientos o alianzas, ya que en realidad la participación debe contemplar tanto la especificidad de cada alumno y cada familia como la necesidad de ir más allá de las situaciones propias para provocar cambios a nivel sistémico y/o institucional. Asimismo, los recursos pasivos se refieren a todo aquello que el hogar y la comunidad donde se socializan los niños pueden aportar a la escuela en forma de saberes y recursos educativos, más allá de la figura o acciones de un progenitor en concreto.

Es necesario poner énfasis en que este es tan solo un esquema analítico de las múltiples formas en que puede ser entendida la participación como algo que va más allá de la correcta gestión de los centros educativos, y que tiene que ver con las tensiones y proyectos políticos que hay tras algo tan complejo como la escolarización del alumnado inmigrante con necesidades educativas especiales.

Resumen

1. La idea de participación como política de intervención aparece como muy problemática si no se atiende a la forma en que los centros estructuran y generan unas expectativas muy definidas que limita y moldea las posibilidades que las familias tienen para relacionarse con la escuela.
2. Esta política tiene que ser precisamente eso, *una política*: no puede esperarse que los propios centros generen una dinámica participativa por sí mismos o que las familias se involucren más si no se establecen los pasos y mecanismos para cambiar las dinámicas y barreras existentes.
3. La idea de la importancia de las familias en la educación de sus hijos e hijas se ha transformado radicalmente de su aparición en los años 60 a raíz del informe Coleman: si en un principio se erigió como una crítica – relativa – al papel de la escuela en la reproducción de la desigualdad y a la responsabilidad del Estado para garantizar una mayor equidad, en los últimos años esta misma idea está sirviendo para acentuar el carácter neutral de la escuela y traspasar el peso del fracaso escolar a unas familias que no aprovecharían los servicios y medidas que pone el Estado a su disposición.
4. El ámbito de la EE es un contexto privilegiado para entender como lo “educativo” dista de ser algo relacionado solamente con la gestión, lo técnico o la aplicación de un conocimiento neutral, sino que es resultado de unas decisiones y visiones políticas determinadas.
5. A partir de una aproximación de las relaciones familia-escuela que tome la idea de lo político como punto de partida podemos identificar cuatro posibles dimensiones que permitirán articular diferentes iniciativas: la individual en su eje de supervisión o en su eje de educador; y la colectiva, en su modalidad de movimiento social o en la forma de recursos familiares que pueden ser usados como activos educativos.

PARTE II: INVESTIGACIÓN

5. Algunos apuntes sobre la metodología, el proceso de entrevista a las familias y la organización de los resultados

El núcleo del trabajo de campo que se presenta a continuación gira en torno a 17 entrevistas en profundidad realizadas a familias inmigradas. El uso de una metodología cualitativa responde a la necesidad de establecer una mínima relación de confianza y una aproximación contextualizada ante la gran dificultad que representa acceder a familias inmigradas con niños y niñas con n.e.e. en un tema tan sensible como es su relación con los profesores (Rogers, 2007; Harry, 2008). En casi un 90% de los casos – 15 de 17 – la identificación de las familias se hizo tras diversas reuniones con los profesionales del centro, generalmente maestras de EE y directoras, que en la mayoría de los casos también hicieron una primera aproximación a las familias para conocer su interés en participar en el estudio.

Dado el carácter exploratorio de la presente investigación se optó por una muestra lo más variada posible de situaciones y casos, como se verá en las tablas que presentamos más abajo. La mayoría de entrevistas tuvo una duración mínima de 45 minutos, prolongándose a veces hasta las 2h. En esta entrevista se pedía consentimiento a las familias para poder contactar con ellas en un segundo momento para puntualizar o preguntar alguna información extra, algo a lo que siempre respondieron de forma positiva.

Como puede verse, casi la mitad de las familias – un 48% - proceden de países de habla hispana y la mayoría llevaban más de 5 años en España, lo cual facilitó la aproximación y la propia entrevista. De las 6 familias restantes, dos tenían un conocimiento limitado o muy limitado del castellano cosa que ocasionó algunas complicaciones. La mayoría de las entrevistas fueron con las madres de los casos seleccionados, aunque algunas parejas accedieron a ser entrevistadas a la vez – hay que tener en cuenta, sin embargo, que de las 14 madres que acudieron a la entrevista 9 estaban solteras. Por otro lado, también destaca que casi un 80% de las familias tenían 1 o 2 hijos y que la mayoría eran madres trabajadoras – un 75%.

Características de las familias

Procedencia (n=23)		Años en España (n=26)		Residencia (n=23)	
Autóctona	2	0-4	1	Barcelona ciudad	9
Autóctona (Adopción)	4	5-9	12	Área metropolitana	11
América Sur y Central	11	10-14	10	Provincia	3
Europa del Este	2	15-19	1		
Magreb	2	20+	2		
Número de Hijos (n=23)		Ocupación (n=26)		Perfil Entrevista (n=23)	
África Subsahariana	2				

Uno	9	Ama de Casa	5	Madre	14
Dos	9	Ocupada	17	Padre	1
Tres	3	Desocupada	4	Ambos	8
Cuatro	2				

En relación con los casos seleccionados, todas las familias tenían un hijo o hija con alguna dificultad catalogada como n.e.e. en base a una discapacidad, un trastorno dictaminado o una problemática no dictaminada pero que requería una medida de EE. Dos terceras partes de los niños presentaban una dificultad muy clara y/o grave, mientras que el 33% restante eran casos de trastornos del aprendizaje generales o asociados al comportamiento o problemas de visión que repercutían principalmente en la adquisición de la lectoescritura. Por otro lado, un 66% acudía a centros ordinarios donde recibían la atención de la maestra de Educación Especial como recurso principal. No se muestran los casos con dictamen y/o adaptación curricular porque en no pocos casos las familias desconocían si existía un PI o no, al margen de otras adaptaciones, de la misma manera que en 8 de los casos más claros los niños recibían apoyo de una unidad o centro especial, lo cual ya requería de un dictamen previo. En función de la edad, la muestra resultó ser muy equilibrada con casi un 50% de niños con menos de 12 años y otro 50% con más de 12. Destaca también que casi un tercio de los alumnos habían repetido un curso durante la primaria.

Características casos

Dificultad del niño/niña	Medidas de EE	Etapa	Género				
PC	2	Maestra EE	15	El	1	Masculino	14
SdD	1	USEE	1	CI	5	Femenino	9
TDAH	1	CEE	6	CM	4		
RML	6	Compartida	1	CS	5	Repetición Curso	
RMM	4			ESO-1	3	Sí	30%
Conducta	3			El Adapt.	1	No	70%*
TGD	2			PRI Adapt.	2		
TA+	6			ESO Adapt.	4		
Visión	2						

PC= Parálisis Cerebral ; SdD= Síndrome de Down ; TDAH= Déficit de att. y/o Hiperactividad ; RML/RMM= Retraso Mental Leve o Moderado ; TGD= Trastorno General del Desarrollo ; TA+= trastorno aprendizajes. *Hay que tener en cuenta que en los casos de PI o CEE no se suele contemplar la repetición de curso.

La estrategia de colaboración con los centros, si bien permitió garantizar un acceso a las familias de manera efectiva, también reparó algunas dificultades importantes. Por ejemplo, a pesar de la predisposición de las profesionales a consensuar y permitir mi colaboración en la selección de casos, hay que destacar como la muestra acabó teniendo una mayoría de niños y niñas con una discapacidad o patología clara o muy clara, mientras que uno de los grupos más interesantes – alumnos sin dictamen que sin embargo estaban recibiendo medidas de EE o adaptaciones curriculares – estuvo infrarrepresentado. Sobre esta dinámica se reflexiona más adelante en el informe ya que nos ofrece una aproximación interesante sobre la manera en

que los educadores afrontan la intersección entre n.e.e. y alumnado inmigrante, así como sobre quién es alumnado de EE y quién no lo es.

Aparte de estas 17 entrevistas, se realizaron 19 entrevistas a distintos profesionales de los centros escolares y otros servicios sociosanitarios, 7 de los cuales conocían y trabajaban con algunas de las familias que formaron parte de la muestra, lo cual nos ha permitido contrastar las visiones y las narrativas de las familias y viceversa. Las otras 12 entrevistas responden a profesionales con experiencia en el trato con familias inmigradas con niños y niñas con n.e.e.

Finalmente, se incluyeron en la muestra otros dos grupos de familias autóctonas para intentar identificar qué problemáticas pueden estar específicamente relacionadas con la diversidad cultural de los progenitores. Por un lado, se realizó 4 entrevistas con familias autóctonas que habían realizado adopción internacional para intentar neutralizar el factor familia y poner el acento en la intersección entre alumnado extranjero y n.e.e., es decir, para intentar dejar fuera la variable familiar a la hora de identificar problemáticas y organizar la intervención. Por otro lado, también se entrevistó previamente a 2 familias autóctonas con hijos con n.e.e. para poner a prueba el modelo de entrevista e identificar que temáticas son independientes de los aspectos relacionados con la diversidad cultural y lingüística, tanto de familias como de alumnos.

Para la presentación de los resultados de las entrevistas nos hemos inspirado en la estructura general que utiliza Trainor (2010) para presentar las experiencias de familias con hijos e hijas con n.e.e.:

- El proceso de identificación de la discapacidad, patología o problemática.
- El rol de las familias a la hora de informarse, buscar apoyos, tomar decisiones y solicitar servicios para sus hijos e hijas.
- La valoración que hace en relación con la inclusión de sus hijos e hijas en la escuela, los resultados de los dispositivos de EE y las dudas en torno a acudir a centros especializados.

Estos aspectos no solo han sido corroborados como centrales en nuestras entrevistas, sino que también nos ayudan a situar temporalmente los largos y a veces complejos procesos que siguen las familias y sus hijos a lo largo de los años. Sobre esta estructura se organizan diferentes temáticas más específicas que en algunas ocasiones no se corresponden exclusivamente con un periodo concreto, ya que, por ejemplo, la identificación de la problemática es un proceso dilatado que abarca situaciones diversas. El primer apartado en relación con las familias finaliza con una reflexión sobre qué elementos de las experiencias de las familias inmigradas pueden explicarse por el trasfondo cultural o migratorio y qué otros no parecen tener una relación tan directa, intentando hacer una comparación entre el grupo de familias inmigradas y el grupo de familias autóctonas.

El segundo apartado de resultados hace referencia a las entrevistas a los profesionales. De manera general se sigue una estructura similar a la anterior para organizar los resultados, donde la reflexión sobre el rol que deberían ocupar las familias o la descripción de sus relaciones con ellas ocupan buena parte de la discusión. Es importante recalcar como en muchas ocasiones los profesionales reconocían que era la primera vez que reflexionaban sobre estos temas de una forma tan concreta y con tiempo, de manera que parte de sus respuestas eran bastante espontáneas e intuitivas. Por consiguiente, dichas opiniones no tenían un carácter cerrado ni conclusivo y, ni mucho menos, pretendían representar la opinión de los centros o del resto de profesionales. Posteriormente se presentan las conclusiones y se describen las recomendaciones a partir de las demandas explícitas que tanto familias y profesionales hacen, por un lado, y del análisis de los puntos más importantes del informe y de la revisión de la literatura internacional, por otro.



6. La visión y las experiencias de las familias inmigradas

6.1 El proceso de identificación del problema: dudas, asunciones y contradicciones

Tomar conciencia de un problema educativo es un proceso ambiguo, cargado de dudas y tensiones. En primer lugar, provoca una profunda reubicación de las familias en relación con la escuela, de volver a situar la posición del niño/a y el sentido de la información que reciben de ellos. Por un lado, esto es debido a que la mayoría de familias desconocen los dispositivos y procesos de atención a la diversidad, lo cual provoca una considerable ansiedad. En este sentido se pronunciaban algunas familias cuando recuerdan sus primeras impresiones al oír mencionar el término “Ed. Especial”:

“En el otro cole me sonaba fuerte lo de Educación Especial... ahora como que me acostumbré un poco. Yo confieso que me chocó, como madre, ahora no porque no tengo ningún prejuicio, pero ahí pensé: “¿qué me está diciendo? ¡Es obvio que no es un tema de Educación Especial!... es muy difícil aceptar como madre que tu hijo tiene que ir con un educador especial, en seguida piensas: retraso” (familia 3).

“Una vez me mandaron un papel y... el papel decía como, yo lo encontré raro, porque el papel decía como que... como que tenía algo de la mente, algo de psicología, y yo, para mí que no... es que mi niña no tiene nada de que sea loca” (familia 23).

En no pocos casos las familias no son capaces de explicar si su hijo acude algunas horas con la maestra de EE o no, ya que suelen referirse a las personas que ayudan a sus hijos como “profesoras de refuerzo” o directamente diciendo el nombre de la profesora, lo que genera una importante ambigüedad en torno a lo que representa la EE y de qué manera este recurso está ayudando a su hijo, como muestra la siguiente conversación:

Entrevistador: Te han hablado de la EE?

Familia22: No... diría que no.

E: Y sabes lo que es?

F22: “No.”

E: Allí en (país origen) hay EE?

F22: “Lo tienes que concertar desde fuera...”

E: Ya, pero como entiendes tú que es la EE?

F22: “A que el niño necesita una ayuda extraescolar después del cole, puede ser?”

E: (*explicación qué es EE en España*). En esta escuela te han comentado si tu hijo va a EE?

F22: “Yo diría que no, eh?”

E: Aunque te lo dijeran, piensa que la EE muchas veces se usa como refuerzo, vale?

F22: “Yo sé que el niño va una vez por semana con x (maestra de EE) para hacer refuerzo.”

Por otro lado, esta reubicación se explica muchas veces por el cambio que representa la vivencia de una etapa de educación infantil relativamente normalizada, donde se dan ciertos “avisos” pero evitando alarmar a las familias, y el paso al Ciclo Inicial donde en poco tiempo se solidifica la problemática:

“Ahí [Ed. Infantil] la niña iba haciendo, normal, me decían que le costaba un poco nada más” (Familia10).

“No, no me lo dicen... no, me lo dice la otra [refiriéndose a la maestra de apoyo en Infantil], como de escondidas, que el niño practicase, que intentase ser más independiente...” (Familia4).

En el caso de familias cuyos hijos/as iniciaron la escolaridad en otro país, esta diferencia se acentúa todavía más, como es el caso de la familia9, que intentaba explicarse qué había pasado para que su hijo hubiera hecho un cambio tan grande:

“Lo veíamos bien... [las notas] llegaban bien... llegamos a entender que el nivel de educación, que cuando él vino, aquí lo evalúan como que no sabe nada, nada nada”.

De hecho, en todas las familias entrevistadas donde ha habido repetición, esto ha sucedido en el primer ciclo. Pese a que los procesos de decisión y uso de los dispositivos puede variar en los centros, la etapa de ciclo inicial es clave a la hora identificar o refrendar problemáticas que se venían intuyendo con anterioridad. En este sentido, a la edad de 5-6 años se considera que el niño a madurado lo suficiente para hacer una evaluación más fina. Además, la Educación Infantil – no obligatoria – funciona de manera distinta a la Primaria: más holística, sin áreas concretas y con un aprendizaje mucho más centrado en el niño y más proclive a respetar sus dinámicas¹². Así, el ciclo inicial se convierte en la antesala de una etapa educativa, la de los 8 a los 12 años, donde la flexibilidad de la escuela se reduce drásticamente¹³.

En segundo lugar, otro elemento que hace que este proceso sea particularmente complejo y difícil es el desajuste que se origina cuando las familias interpretan la descripción o el diagnóstico que se hace de sus hijos e hijas como limitada o sesgada, es decir, cuando observan una dicotomía entre lo que ven en casa y lo que les cuentan en la escuela:

“Yo veía otra cosa diferente a la que ellos me decían... ellos decían que no prestaba atención, que no escribía, que no dibujaba, que no sé qué... y en casa dibujaba y explicaba...” (Familia4).

“No es un problema de desarrollo mental... o sea... es de desarrollo mental en la educación... pero en otros temas tiene la mente muy desarrollada” (Familia9).

Especialmente importante para estas familias es que la escuela tenga en cuenta el contexto más amplio, más allá de lo que pasa en el centro, cómo está en casa y el contexto de sus relaciones sociales.

“...¿no preguntáis [en relación con los profesionales] si pasa algo en casa, les importa saber si pasa algo en casa? Para unir... ¿o el niño solo es una neurona que hace sinapsis o lo cognitivo está totalmente desvinculado de lo emocional?” (Familia3).

En consonancia con esto, las familias describían los potenciales de sus hijos e hijas, su creatividad, en lo que son buenos y válidos, su picardía o el grado de complicidad en relación con otros adultos, especialmente en el caso de las problemáticas más claras o las discapacidades, donde las familias subrayan todo lo que sus niños son capaces de hacer:

“...pero él entiende, y muchísimo... pero claro, los profesionales ya es otro cosa, como lo ven, porque mi hijo ve la tele y se parte de risa con algo que le acusa gracia, se enfada cuando no le ponen atención... él se sabe expresar, porque con la sonrisa y la mirada él expresa” (Familia7).

El proceso de aceptación a la problemática muchas veces se hace más complicado porque las familias no son capaces de comprender el alcance de lo que se les dice en las reuniones o las entrevistas con los psicopedagogos:

“nosotros no lo sabemos... la semana pasada estuve con dos mujeres, pero no sé cuales... estaban conmigo dos mujeres y un hombre... era la primera vez que yo veía a las mujeres pero me preguntan también... estaba tercero un hombre como yo y dos mujeres.. no sé quien es pero también me preguntan... (Familia 11).

“Sí, explicarme más medidas pero no me acuerdo, si te digo la verdad... ellos decirme... mmm.. “nosotros hacerle muchas reformas... de medidas”, sabes...” (Familia 16).

¹² Lo cual no quiere decir que no sea rigurosa o profesional. El énfasis es, por así decirlo, en su carácter más inclusivo en comparación con la Primaria. De todos modos, es necesario señalar como los padres también se quejaban de que “[la lectoescriptura] aquí la empiezan a machacar desde P4” (Familia3). En relación con este punto, nos remitimos al excelente trabajo de Anderson-Levitt (1996) sobre la institucionalización de la madurez en el relacionada con la adquisición de la lengua como elemento identitario en la construcción del alumnado.

¹³ De hecho, aunque la mayoría de profesionales entrevistados establecían una clara diferencia entre el grado de inclusión de la primaria respecto a la secundaria, alguno llegó a comentar como “la inclusión, si el niño “no sigue” solo tiene sentido hasta segundo [siete años]” Profesional 9.

Sin embargo, a veces es la propia escuela quien no acaba de proporcionar la información de una manera clara para que los padres puedan situarse, es decir, se proporcionan los detalles pero sin explicar que consecuencias específicas tendrán para el futuro inmediato de su hijo:

“Que falta de concentración es lo único que me han dicho, por eso va a ir a un instituto adaptado, porque claro allí hay pocos alumnos y el profesor va a estar pendiente de ellos, lo que él necesita y...” (Familia 14).

“El año que iba a repetir, antes de verano, me llamaron para una reunión, me dijeron “mira, nosotros tenemos que hablar, no te sabe mal, no te enfades, M. va a repetir”... a nosotros nos da igual, le cuesta un poco, no es un problema si repite un año, le dije no pasa nada, “hemos visto un nivel un poquito bajo y vamos a repetir primero” y no hay problema, estamos de acuerdo, no hay problema” (Familia 16).

Nótese el salto entre la “falta de concentración” y el hecho de que el alumno – que cursa sexto – va a ir a un instituto “adaptado” – Centro de EE – o la manera en qué “da igual” que su hijo repita aún comunicándoselo, según la familia, con poco tiempo de antelación. De manera paralela, estas lagunas entre las medidas y las problemáticas se observa cuando se pregunta a las familias sobre el significado de las adaptaciones curriculares moderadas en los casos en que son plenamente conscientes de que sus hijos e hijas las siguen:

“Me han explicado que él niño no va al ritmo de los otros niños, eso ya lleva años, no recuerdo cuando me lo han dicho, que va siempre adaptado, no que va al ritmo de los otros niños, que van poniéndole menos, que si los niños hacen 3 páginas él a lo mejor hace una y media” (Familia 14).

“Lo que hace en sexto, por ej., lo que esta semana hicieron los chicos de su clase, la semana siguiente se hará con él, es decir, él va una o dos semanas por detrás, pero él lo va haciendo, o sea, para que él, o sea, no le machacan con lo mismo, pero van haciendo en base para lo que él vaya teniendo un poco de fundamento” (Familia 9).

En otras ocasiones el problema viene dado porque, ante la dificultad de tener que hablar sobre un tema tan sensible y en proceso de identificación, se intenta tener tanto cuidado con lo que se explica que muchas familias acaban pensando que hay algunos problemillas pero que todo va a ir bien:

“Sí... yo pienso que tienen miedo a decir “hemos fallado”... o “lo intentamos pero creo que nos equivocamos”... entonces... por eso te digo... decirlo antes... no todas las familias somos iguales, pero es que tienes que asumir, afrontarlo, esta familia puede reaccionar bien o no, pero tienes, tu tienes que estar por lo que tienes que estar, por el niño...” (Familia 18).

F21: “Si, estamos tranquilos para aprender poco a poco”

E: Y la profe os dice que no hay ningún problema...

F21: “No... cuando vinimos primero que habían muchos problemas, ahora que poco a poco...”

E: O sea, que el mensaje es “no os preocupéis que irá aprendiendo”, no?

F21: “Sí.”

E: En las reuniones con quién habláis, ¿solo con la tutora?

F21: “mmm... x me dice que siempre si hay problemas, de llamar...”

E: Y x como lo ve?

F21: “Bien”

E: Bien? Sin ningún tipo de...

F21: “No... no...”

En general, el proceso de asunción de la problemática es bastante ambiguo y no necesariamente el reconocimiento de una dificultad concreta, aunque esta pueda ser relativamente seria, conlleva reflexionar sobre si sus hijos e hijas podrán tener éxito escolar, pues de una manera tácita o implícita, todas las familias están instaladas en una narrativa según la cual el niño/a va recibiendo ayudas y va mejorando. Quizás la mejor manera de resumirlo sea, como hacen la siguientes familias, en que “tiene un problema pero no le pasa nada”:

“Y yo le pregunté, “pero como le va a dar un medicamento a mi niña si es normal, lo único que tiene es este problema”” (Familia23).

Yo pienso que estaba loco a veces... yo pienso que no está bien... sí, sí, digo este no está bien... sí, sí, hacemos lo imposible, lo ayudamos (...)Ellos están cabreado, porque hace un montón de cosas malas y no lo quieren decir a mí ni a la madre... saben que no hace caso también, a veces dice la verdad otros no, todos los días así... (...) me han llamado un montón de veces, me dicen que el niño tiene problemas pero yo no lo veo” (Familia11)

Aunque por el extracto parezca contradictorio, en este caso la familia relacionaba todos los problemas de su hijo con aspectos del comportamiento y de su forma de ser, lo cual veían lógico que tuviera repercusiones en la escuela pero, a la vez, no contemplaban que tuviera “problemas” en el sentido que nosotros entendemos la EE. Más ilustrativo es el caso de la familia14, ya que reconociendo un problema bastante grave que había requerido la intervención de servicios externos de la escuela manifestaba que:

Yo todavía no he notado ningún problema con mi hijo, ningún problema grave. Pero todavía no ha salido nada... digo, de todo eso, de los problemillas de primero, ahora no me han dicho de otra manera, no ha salido de otras cosas, ese informe (*de un servicio externo*) solamente cuando acabamos dijo 100% mejorando, está bien, en el informe salió todo bien”.

Otras familias construyen la problemática que tiene su hijo en función de factores contextuales que poco tienen que ver con la perspectiva psico-médica según la cual el problema estaría exclusivamente en el interior del niño. En este sentido, una diversidad de variables tales como la vida tan complicada que llevaban los padres, el poco tiempo para atender a sus hijos, los procesos traumáticos del proceso migratorio mientras duraba la gestación o la nula atención recibida en los países de origen, se erigían como otros factores que competían con las explicaciones de los profesionales de la escuela.

Es que ahora, cómo te lo puedo explicar, son problemas que yo digo que por eso él ha venido esas cosas, porque problemas con su padre ahora, su padre lo quiere mandar mucho, quiere que atienda a la niña, porque tengo una niña de año y medio, que le prepare el biberón, y mi hijo me dice que no aguanta más, “que mejor coja y se vaya”, porque estuvimos un tiempo separados y el lloraba para que volvieran” (Familia14)

Yo pienso que él se sintió muy amenazado en casa, porque claro, el hecho de haber tenido a mi madre siempre para él, porque era el único nieto, se sentía muy... el pilar de la casa. Entonces cuando vino el chico se sintió como desplazado, que es lo que realmente pasó... pero yo no me di cuenta...” (Familia22)

“Una de las causas de que mi niño tenga esto... es que se lo haya transmitido yo...” (Familia4)

“Este año estamos viviendo muy bien, gracias a dios, no hay ningún problema, el problema que hay es que el tiempo esta muy mal, no le damos tiempo a los niños, si lo sacamos al parque para jugar, para que disfruten ellos” (Familia11)

Sin embargo, podemos afirmar que en la mayoría de los casos estas disparidades no les lleva a oponerse a la escuela sino que les provoca una revisión y redescubrimiento de sus hijos, incorporando lo que desde los centros educativos les explican con sus experiencias como madres. En este sentido, por ejemplo, las familias que más dudas tenían en relación con la información que les proporcionaban los profesionales la usaban para intentar comprender el comportamiento de sus hijos en el ambiente privado:

“...porque ahora lo tengo superclaro: era poder distinguir entre no querer y no poder... no lo relacionaba con lo psicológico, bueno, un poco, pero tampoco puedes diagnosticar porque sí”. (Familia3)

“No me había dado cuenta, porque pensaba que no le gustaba, que no le gusta estudiar me ha dicho, “es que mami a mi me aburre”, y ayer que estuvimos porque la profe ya me dijo que esté un poquito más pendiente de él” (Familia 14)

Finalmente, cuando analizamos los procesos seguidos por familias con hijos e hijas que muestran una problemática más clara y que, por tanto, a priori podría pensarse que en estos casos las dudas o trayectorias deberían ser mucho más sencillas y claras, surgen otros dos factores importantes para entender sus vivencias y experiencias. En primer lugar, conocer y aceptar una patología, trastorno o discapacidad de un hijo no equivale, ni mucho menos, a conocer qué trayectorias deberá seguir o a aceptar los horizontes que marca la escuela, máximo si tenemos en cuenta el profundo conocimiento que tienen las familias sobre sus hijos y sus capacidades, más allá de lo que la escuela marca como válido.

“Yo ya sé que mi hijo no será un profesional brillante, pero yo sé que a mi hijo le va bien ir al cole, juntarse con niños, entiendes?, y tener una actividad, aprender cosas, y todas esas cosas pues lo hacen feliz, y a mí, por lo que he luchado, y no me he ido, que lo deseo cada día, volver a mi tierra” (Familia10).

“Nosotros no sabemos como funciona realmente la mente, a lo mejor... no me hago a la idea de que mi hijo vaya a ser un presidente de gobierno pero que el puede dar más de lo que él sabe, de lo que se ve ahora... nuestro hijo tiene cualidades que en realidad un montón de niños no la tienen, o sea, mi hijo tiene arte para escribir... está haciéndose un libro en el ordenador, al ver que el padre escribe mucho, yo leo mucho, aquí en casa tiene su faceta” (familia9).

Las expectativas que tienen en relación con sus hijos e hijas así como en los beneficios que una escolarización lo más normalizada posible puede tener para ellos genera otra serie de interrogantes y dudas importantes que están íntimamente relacionados con las repuestas que la escuela da. Lo cual nos dirige directamente a los debates sobre inclusión educativa, sobre qué hacer y cómo valorar lo que la escuela les ofrece.

“El informe que me entregaron al final del año que yo también lo percibía como no negativo, no voy a decir que positivo, pero como no negativo, eh, mmm... me hacían pensar que M. iba a continuar en el colegio pero, ah, a petición de la maestra, me dijeron que era mejor que no continuara en el colegio; la verdad para mí fue fuerte, claro, no quería que mi hija fuese a un CEE... y lo otro que me dijeron es que “el colegio no tiene los recursos para hacerse cargo de una persona así” (Familia17).

“Yo un día ya había dicho ‘oye, si mi hija tiene que ir a un CEE yo quiero que vaya, si mi hija va estar mejor, yo prefiero que vaya a esa escuela’ porque yo venía a afrontar, sabíamos a qué veníamos. Que se sintiera en un lugar a gusto, es lo que queríamos nosotros. Yo lo vengo pidiendo hace años, pero me dijeron que no, para que la niña se adapte, que esto y que otro (...) a mi me impacto tanto (*la primera visita al CEE*), que las lágrimas se me iban... pero... pero después, veías que el profesor iba delante y la niña detrás, no es eso de que... eh... la agarran de la mano y la llevan, no, hacen.. el profesor iba andando y la animaba... la hacen hacerse independiente... y mirabas a los niños y veías que algunos eran normales, otros no... te enseñan los talleres, lo que hacen, como lo adaptan.. y llega un momento en el que dices sí, sí porque hay que intentarlo todo” (Familia18).

En segundo lugar, aun en los casos en que son los mismos padres quienes toman la iniciativa al observar que ya de pequeñitos algo ocurre con sus hijos, sus experiencias muestran como los mecanismos de EE pueden ser largos, donde unos diagnósticos que son necesarios no tanto para confirmar las sospechas de las madres sino para obtener recursos y servicios extra a veces se prolongan durante años. El caso de la familia13 es especialmente revelador en este sentido ya que después de insistir al pediatra y sus tutores de infantil de los problemas que ella percibía no es sino hasta finales de P4 que las tutoras reconocen que “quizás” su hijo tenga problemas... cuando la madre ya había conseguido por su cuenta y saltándose las indicaciones de su pediatra que le atendieran en un Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz:

“Veía que mi hijo no hablaba, le costaba mucho decir mamá... yo sé que pasaba algo, y me preocupó, porque cuando hay un problema es importante cogerlo a tiempo. Yo me imaginaba que en el hospital habría algo para los niños pequeños y por eso pregunté (...) (en el CDIAP) me

dijeron que el proceso sería largo... me dijeron que seguramente tenía un poco de RM. le han hecho un montón de pruebas, análisis, test... y todo sale bien, no han encontrado nada”

La entrevista, realizada cuando su hijo estaba cursando Ciclo Superior, mostraba a una madre intranquila y nerviosa. *“Nadie me dice qué tiene mi hijo... y las cosas no van bien, mi hijo va cada vez más retrasado”*, explica, para rematar, emocionada, un momento especialmente duro cuando alguien le manifestó que *“mi hijo era así, y que ellas no podían hacer nada más”*.

En ninguno de los casos las familias manifestaron alguna preocupación por la posibilidad de que quizás su hijo estuviese mal diagnosticado o tratado por el hecho de ser inmigrante. Esto no quiere decir que algunas familias no hubieran tenido problemas con los maestros e incluso que puntualmente manifestasen que se habían sentido discriminadas, como veremos en el siguiente apartado. En general, las familias entendían que la escuela “estaba ayudando” a sus hijos al proporcionarles una ayuda y unos servicios extra e incluso en algunos casos las familias entendían estos problemas como algo transitorio debido al cambio de idioma y de contexto de los niños. También el hecho de poder comparar los servicios educativos en España con los de su país de origen añadía una dosis extra de tranquilidad. Pero por otro lado, como hemos comentado, la falta de concreción del “nivel” que llevaban sus hijos en relación con su grupo y el énfasis en sus avances provocaban una excesiva relajación por parte de las madres que, como en el caso de la familia21, reiteraban constantemente que “todo estaba bien, mucho mejor” a pesar de que desde la escuela estaban muy preocupados por la situación de su hijo.

Resumen

1. El proceso de aceptación de la problemática por parte de las familias se convierte en algo complejo debido a una serie de factores: el desconocimiento de la EE y del sistema educativo; la ausencia de problemas en EI y el énfasis “positivo” en relación con los avances de sus hijos e hijas; la falta de “feedback” sobre el estado de sus hijos en relación conl resto de alumnos; las expectativas de inclusión en la escuela y los largos procedimientos de diagnóstico que muchas veces no acaban de esclarecer qué consecuencias tendrá a largo plazo.
2. Las familias usan una serie de argumentos y razonamientos que pueden diferir de la escuela a la hora de entender y aceptar la problemática: el cambio de idioma; el proceso de migración; las altas expectativas con el sistema educativo español o la situación sociolaboral de las familias que les impide dedicar el tiempo que quisieran a sus hijos e hijas, lo que a su vez lleva a pensar que con el tiempo “todo irá mejor”.
3. Las familias no perciben que puedan haber interferencias entre el hecho de que su hijo sea inmigrante y las intervenciones específicas para ayudarle.

6.2 La comunicación y acceso a los recursos: el rol de las familias

El rol que las familias desarrollan varía mucho no tanto en función de la problemática de cada niño sino de las relaciones de poder entre ellas y la escuela, unas relaciones que a su vez están marcadas por tres factores: la clase social de las familias, la existencia de unas expectativas claras en relación con rol que la escuela debe desempeñar para con sus hijos e hijas y el grado de apertura y transparencia de los centros educativos.

Los dos primeros factores inciden en la capacidad que tienen las madres de movilizar una voz clara frente a los profesionales, mientras que la tercera variable delimita el grado de tensión entre ambos, ya que en buena parte conocer de primera mano lo que pasa dentro de las escuelas es un elemento clave para garantizar la tranquilidad y el buen entendimiento con las familias que puedan tener más iniciativa. Así, podríamos distinguir un grupo minoritario de familias que consigue erigir sus demandas y interceder, más o menos, de tú a tú con los

profesionales. Estas familias poseen un capital cultural relativamente alto que les permite reelaborar lo que los centros les explican y buscar maneras para hacer valer sus intereses y preferencias en función de unas expectativas previamente marcadas.

“En eso que aparece la de EE y agarra el libro y empieza a describir fríamente letra a letra todo en lo que fallaba...yo sentí, me quedé mirándola, la escuché, pero sentí ‘esta se piensa que yo no conozco a mí hijo’, es una sensación tan horrible (...) yo los entiendo como humanos, a los profes, si está todo bien, los trato como cómplices, vamos por el mismo camino, queremos lo mismo, no me enfrento para nada. Pero con la de EE es como si no compartiese... te hablan como si tuvieran la verdad absoluta porque lo ven una hora a la semana” (Familia3).

“Yo misma le dije ‘sabes que, si no quieren a mi hija en el colegio yo no voy a insistir para meterla, si va a estar presionada, no yo, yo puedo querer muchas cosas pero si a ella la van a estar presionando yo no voy a hacer cosas que yo quiero a través de mi hija haciéndole daño a ella...’ (Familia17).

En la primera cita, puede visualizarse como la madre cree comprender los problemas de sus hijos y espera una colaboración con los centros para, entre todos, ayudarlo a superarlos, de manera que su frustración se genera al comprobar la actitud y la falta de empatía de los educadores. En el segundo caso, no solo la madre muestra una seguridad y control que le permite acudir por sí misma al EAP o reconocer que “podría insistir” sino que su estrategia de no forzar la situación viene dada por una planificación y unas expectativas muy claras que le permiten maniobrar sobre la marcha. A veces este rol se desarrolla con el tiempo, a base de ganar experiencia y confianza en las reuniones e intercambios con los profesionales, como es el caso de la familia4:

“Ahora me empiezo a sentir con los pies en la tierra y poder defender no solo mis derechos... antes me ahogaba, lloraba, pero en cambio ahora me he plantado y puedo decir: “esto es lo que pienso yo, y esto me parece que es lo que tienen que hacer también. O sea, puedo hablar” (Familia4).

Un segundo grupo, mucho más mayoritario y donde seguramente podrían establecerse más matices, lo forman aquellas madres que quedan completamente a expensas de las decisiones y la información que proporciona el centro. Sin el empoderamiento y los conocimientos necesarios para poder participar activamente de las intervenciones que se realizan con sus hijos, estas familias muestran en la mayoría de los casos una confianza muy grande en los maestros, como si delegasen aparentemente toda la responsabilidad hacia ellos, y una voluntad de querer hacer algo más, aunque la mayor parte de las veces no saben exactamente como ayudar.

F18: “No, mi hija tuvo solo 3 años con logopedas.. los últimos 3 años del centro.”

E: Un momento, ¿y porque no los primeros?

F18: “No sé... no sabemos... esto aquí lo designaban ellos... le hicieron repetir 3º...”

E: A ver, pero, si me decís que en infantil la niña os decían que tenía un problema de habla, ¿porque no le ponen entonces un logopeda?

F18: “Se lo puso la profesora... cuando en 3º la niña no se siente a gusto con la profesora, la profe lo primero que hace es delegarla a la logopeda del centro... hasta entonces no se plantea...”

“Para ayudar no, nos dicen tenemos que ayudarlo, cuidarlo, no sé qué... lo dicen, lo dicen que lo van a ayudar pero no sabemos cómo, como es la manera de ayudar, no sabemos, me llama gente y nos preguntan nada más, sabes, siempre, todos los años, pero ayudar de otra manera no, no hay ninguna manera” (Familia11).

Todas las familias reiteran la necesidad de que haya comprensión y empatía para comunicarse, y que la comunicación sea más fluida y clara, de manera que predomine un tono positivo que evite los prejuicios hacia ellas y sus hijos e hijas. Otras demandas que hacen las familias o que valoran especialmente son:

- Que exista una complicidad del profesional, de manera que este sea una extensión de la familia en el colegio, especialmente en aquellas situaciones en que las madres y las familias están particularmente solas.
- Una demanda de profesionales y servicios para atender las necesidades de sus hijos, a veces incluso preferentemente externos al centro para tener una segunda opinión.
- Poder tener más herramientas o capital “cultural” que les permitan entender, formular preguntas y elaborar las respuestas.
- Recibir pautas y ayudas para mejorar la relación con sus hijos en el ambiente doméstico, aunque no exclusivamente en temas escolares – en este aspecto, el problema con la presión que supone una excesiva cantidad de deberes es mencionada en diferentes ocasiones.
- Tener gente para hablar, otras familias o incluso profesionales que puedan actuar como confidentes y apoyos.
- Poder hacer “de padres” y no ser un “profesional” más para los niños.
- Que sus hijos reciban una atención personalizada, adaptada a sus necesidades y sobre todo a su “ritmo”, en este sentido, que sientan que conocen a su hijo y lo saben llevar.
- Tener un diagnóstico claro que permita ubicarse y actuar en consecuencia.
- Que los diferentes servicios y ayudas puedan unificarse o que estén muy bien coordinadas, “que se conozcan” y haya un traspaso eficiente de información entre los diferentes profesionales que realizan la intervención.
- Ayuda y asesoramiento con las transiciones, especialmente al finalizar la primaria y paralelamente a cómo afrontar la adolescencia de sus hijos/as.

El punto clave que marca su relación con los centros viene dada por una dinámica que provoca mucha frustración e incertidumbre: por un lado, las familias quieren sobre todo que sus hijos sean atendidos de la mejor manera posible, con recursos extra, y que esta atención tenga una mejora clara; pero por otro lado, desconocen completamente lo que sucede dentro de los centros, o lo que sucederá en el futuro, y el impacto real de las medidas más allá de los progresos relativos de sus hijos e hijas.

Especialmente conflictivo son las situaciones en que las familias notan que pese a los discursos de que todo va bien y que no tienen por qué preocuparse, los informes de progreso siguen siendo poco satisfactorios.

“era que ellos... por ej., preguntabas algo, la respuesta era siempre ‘está bien, está bien’ pero luego ves el 1er trimestre las notas, vas a preguntar qué tal y te dicen ‘está bien, va mejorando, hay que darle más tiempo porque el niño se está adaptando y tal’ pero claro, yo decía ‘vamos a darle más tiempo’ pero nunca veíamos mejora” (Familia9).

“la maestra me comentaba, cuando estaba en 3º, que la niña iba bien, que había tomado un cambio, bien, muy tal, ‘tú no te preocupes si saca malas notas’, pero si la niña fuera bien, y yo la voy viendo, por qué entonces cuando me manda las notas me dice que tal y que no trabaja y le baja la nota? Yo no entiendo, por qué me manda las notas tan bajas?... entonces ahí sí que me dio un poco de rabia e impotencia” (Familia23).

En el caso de las familias que no entienden bien los informes, el grado de indefensión es todavía mayor a la hora de saber en qué situación se encuentran sus hijos:

E: ¿Las notas mejoran la segunda vez que hace 1º?

F16: “De las notas no sabe nada... nada que sé, no me han dicho nada de aquí...”

E: Pero cada trimestre le dan un informe de cómo va su hijo, sí, seguro...

F16: “A veces me preguntan por él, cómo va, viene, pero ya te he dicho el otro día, me dijeron que está trabajando bien...”

E: (Insisto con el tema informes). Ahí le dicen si va bien o no... los va siguiendo usted?

F16: "Sí, envían cartas... pero no entiendo bien ese informe, de verdad no sé, que tiene 3, 3, 4..."

E: Y si no lo entiende puede venir a que se lo expliquen?

F16: "No, nunca he venido a que me expliquen... Pero ellos también me dicen, M. va bien, por eso... este año todavía no me han dicho nada... mañana tengo una visita con el profe..."

Un ejemplo ilustrativo de las dificultades que tienen los padres para conocer lo que pasa dentro de los centros lo encontramos en la transferencia de información acerca del inicio y la forma de organizar las medidas de atención a la diversidad, lo cual genera una sensación de que les han dejado algo de lado en la toma de decisiones, que no han tenido suficiente en cuenta su opinión.

"...hace más cosas pero no tengo el detalle de lo que hacen... no tengo el detalle, no me lo cuentan... no sé la cantidad de horas ordinarias ni... y mira que sé muchas cosas, eh? Porque pregunto..." (Familia3).

"un día me entero porque un día que estaba lloviendo en la salida mi hijo, con tanto niño, se perdió y una amiga lo coge y lo entrega a la profesora... se armó una... la maestra se enfada conmigo, porque yo trabajaba y le pedía a una amiga que me lo cogiera y se le escapó... y ahí se enfada y me dice que hace no sé cuantos que estaba con una maestra de refuerzo... pero no me citan para hablar de eso... era EE, no refuerzo, era EE... como me pueden decir..." (Familia4).

"Mi hijo venía llorando, muy nervioso, decía que le castigaban por ser tan movido, que no hacía lo que la maestra pedía y no quería ir a la escuela. Yo no sé... mi hijo no puede explicarme bien lo que pasa y yo tengo que ir preguntando a otros niños qué es lo que pasa, y lloro mucho, ¿sabes?, incluso delante de ellos, cuando me explican que sólo ha hecho esto o eso, o cuando pasan ciertas cosas" (Familia 13).

F23: "no recuerdo, pero como que la niña tenía un problema que confundía iba a otra clase, también... pues entonces la niña iba a una clase por esto... fue ahí que me hablaron..."

E: En la reunión con la psicopedagoga fue donde te dijeron que tu niña estaba yendo a "una clase"?

F23: "Me explicaron, sí..."

E: Pero te han dicho que es la EE?

F23: "No, eso no me lo han dicho"

E: ¿Y tú que te imaginas?

F23: "Bueno, yo me imagino, que si la niña va a una clase así es para ayudarle, para que pueda ir al nivel de los otros, de los demás niños"

Resulta bastante ilustrativo comprobar cómo en algunos casos las familias se enteran de manera anecdótica que sus hijos hacen unas horas de refuerzo, o la necesidad de acudir a los compañeros de sus hijos para saber qué situación concreta se da en las clases. Si bien en otros casos las familias se habían sentido perfectamente informadas del inicio y tipo de intervención, el detalle, seguimiento o consecuencias de dichas intervenciones les era completamente desconocidas y en no pocos casos incluso mostraban sorpresa cuando les preguntaba sobre qué hacían sus hijos durante las horas de "no refuerzo", habitualmente más del 85%, o sobre qué diferenciaba lo que hacían sus hijos en las horas de refuerzo en relación con las horas ordinarias. Una sorpresa que indicaba a veces que ni siquiera se habían planteado que pudieran conocer dicha información.

Todas las familias entrevistadas desean y quieren participar, muestran preocupación pero muchas veces no encuentran los recursos suficientes o las indicaciones de los centros les resultan difíciles de cumplir.

"Soy una mamá que me gusta mucho vincularme en todo lo referente a mi hijo, en el colegio, si hay que mirar un aparato, yo pregunto, si tengo dudas..." (Familia7).

“Me decían: ‘tú tienes que ponerte, que generar en el niño, que sea autónomo, me lo dicen todo el tiempo(...) yo estoy harta, me canso y me enfado con él (...) yo quiero que me enseñen a mí’ (Familia4).

“La profe me ayudaba, que tenía que ir a esto y a lo otro y que yo también tenía que ir enseñándole hábitos, pero... cosas que no podía, claro, trabajando, había días que tenía que quedarse con los que vivían ahí ni con mi madre ni conmigo...” (Familia14).

En las situaciones donde, además, la problemática es confusa y no se acaba de saber qué está pasando, la falta de un diagnóstico claro y, en algunos casos, la indecisión de los centros genera que las familias tengan que aprender a moverse y desarrollar recursos propios, buscando información por su cuenta – libros, webs –, a través de la opinión de amistades que conocen mejor el ámbito psicopedagógico o directamente acudiendo a profesionales o servicios sociosanitarios.

“La verdad es que no lo sabemos, lo que le pasa a él no lo sabemos... lo que tiene... nada más, no tiene ninguna cosa más” (Familia11).

“La psicopedagoga, cuando vio una contradicción entre los informes de la escuela y los informes específicos que ella pedía me dijo que ‘eso no podía ser, porque entonces no sabemos si el niño avanza, si no está bien, qué podemos hacer y todo eso’ (Familia13).

“Veíamos que el niño no mejoraba y decidimos buscar una profesora de refuerzo (...) en un mes vio que había un problema en la visión” (Familia9).

A tenor de la falta de información o unos requerimientos que son muchas veces inconcretos – ej. “generar autonomía en el niño” – o limitados – ej. “ayudar con los deberes” –, la asunción sobre un supuesto alejamiento o desinterés de las familias inmigradas merece, cuanto menos, una profunda revisión y contextualización. Y es que, como veremos más adelante a partir de las entrevistas con los profesionales, delante de situaciones complejas, los maestros tienden a considerar que “todo viene del contexto”, es decir, las familias. El caso de la familia4 es esclarecedor a este respecto. Durante un tiempo la madre percibía que su hijo tenía mucha ansiedad, incluso llegaba a casa con la bata toda masticada, a la vez que se enteraba por otros niños de familias amigas que su hijo estaba siempre castigado:

“El inicio del colegio coincidió con una fase de mucha inestabilidad, estaba muy nerviosa (...) a veces iba a dejar el niño y las maestras empiezan, chuchuchucu, y pensaba, ‘mira ya están hablando... cosas’ (...) yo he sentido eso [que pensaban que era negligente con su hijo] o no sé si era miedo a que pensarán eso, por la forma en cómo me trataban, como si viniera el niño con un taparrabos”.

Esta predisposición de la escuela a creer que el problema está en los padres lo perciben de manera más intensa las familias que han pasado por diferentes centros y pueden contrastar los diferentes tratos. Este es el caso de la familia9, que narra como en el primer centro donde acudieron con su hija:

“...iban muchos niños más marginales, muchos tipos de etnia (...) la mayoría era gitana, al ver todo ese mundo, claro, el profesorado incluía a todos los niños en el mismo nivel de la raza gitana (...) metieron a mi hijo en esa bola, al pensar: ‘este niño es como todos los niños, sus padres no vienen a preguntar’”.

Es interesante como la misma madre de la familia9 señala también que:

“Hay conceptos aquí [de gente] muy cerrados... pienso que se tiene una idea muy clara del gitano ignorante que no manda a su hijo y que no sabe lo que hace o del inmigrante que ha venido a esto [a trabajar] y nada más”.

Aunque la experiencia de estas dos familias no nos permite hacer generalizaciones, podría suponerse la existencia de una estructura dual de las “buenas” y las “malas” familias previa que se utiliza para categorizar y ubicar a las familias inmigradas. En el caso del Estado Español,

las familias gitanas han sido y siguen siendo el extremo negativo simbólico del alejamiento con lo escolar (Rio, 2010), un lugar que también han pasado a ocupar las familias inmigradas de origen marroquí en claro contraste con las familias de los países de Europa del Este que mayoritariamente se construyen como un modelo ejemplar (Arnaiz et al., 2005). Las familias inmigradas, a ojos de los profesionales, estarían sujetas a lo que Ong llama doble proceso de normalización: un “blanqueamiento” – *whitening* – o un “agitanamiento” – para el caso de USA usa *blackening* – que refleja las oposiciones raciales dominantes y una evaluación de sus competencias basadas en su capital humano y su comportamiento como consumidor (1996: 37; citado en: Lee, 2008: 305). Un proceso que años más tarde Lee (2008) replica al demostrar como la minoría Hmong inmigrada a USA son “ennegrecidas” al reducir su cultura del hip-hop, de las bandas y de su “riesgo social” a la cultura de la comunidad negra, de forma que los educadores concluyen que “los padres Hmong no valoran la educación de sus hijos” (2008:309).

Como respuesta este tipo de presiones, en algunas ocasiones las familias utilizan a otras de ejemplo para visualizar que ellas sí son competentes. Además, salvo en contadas ocasiones, las familias evitan criticar abiertamente a los profesionales que atienden a sus hijos y mucho menos establecen generalizaciones que engloban a toda la escuela. De hecho, las familias entrevistadas que habían vivido las situaciones más difíciles con los centros en ningún momento habían desechado la posibilidad que su hijo tuviera dificultades. Aunque esta tendencia podría explicarse en parte por la posición desigual que ocupan las familias en relación con los profesionales así como a una estrategia consciente para conseguir el apoyo que tanto necesitan, también es cierto que buena parte de las barreras y dificultades que las familias describen tienen que ver, como veremos en el siguiente apartado, con cuestiones mucho más de fondo sobre la capacidad del sistema actual para favorecer una inclusión educativa de sus hijos e hijas y que por tanto va más allá de la actividad docente concreta. De todos modos, a lo largo de las entrevistas las quejas más repetidas giraban en torno a cinco factores:

- La rigidez y falta de voluntad para flexibilizar los procesos y poder atender de otra forma a sus hijos, especialmente por parte de algunos profesores que manifestaban abiertamente que ellos no podían atenderlos de manera individual.
- Trasladar de manera indirecta la responsabilidad para lograr más recursos a las propias familias, especialmente en el caso de las cuidadoras.
- Sentir que la escuela “habla a sus espaldas” con otros profesionales o, en los casos de cambio de centro, con los responsables de las escuelas anteriores sin su conocimiento.
- Sentirse directamente atacados por algunos profesionales que “se piensan que dejamos a nuestros hijos allí olvidados” (Familia16), que creen que la raíz de los problemas están en los procesos de separación (Familia4 y Familia18) o incluso que han llegado a plantearse si existen negligencias en el ámbito doméstico (Familia14 y Familia18).
- Notar que la escuela les presiona a través de continuas notas en la agenda sobre los problemas de sus hijos o por la cantidad de deberes que llegan al ámbito doméstico.

Finalmente, es necesario tener muy presente que la mayoría de estas mismas familias están muy agradecidas de los servicios y la atención que consiguen del centro y, especialmente en los casos más graves de discapacidad, cómo estas ayudas son esenciales no solo para sus hijos sino que también tienen un impacto importante en el ámbito privado:

“Era globalizar [todas las atenciones] en el centro... era decir como que yo no tendría que machacar a mi hijo como una fisio o que ya realmente iba a ser yo mamá, que no lo había experimentado, porque entre el hospital, lo que hacía en casa... fue un cambio radical” (Familia7).

“Te juro que para mí [la intervención del EAP] ha sido un alivio, para otros puede que sea una preocupación, pero para mí ha sido una protección” (Familia4).

Como comentamos en el apartado anterior, los procesos que siguen las familias suele prolongarse durante bastantes años, de manera que durante este tiempo pasan diferentes etapas y los momentos de más dudas e incertidumbres se intercalan con otras situaciones donde perciben que hay avances, que les escuchan y, por encima de todo, que hay profesionales que se interesan por su caso y les consiguen recursos extra.

“Cuando la psicóloga empezó a comentarnos esto dijo: yo trabajaré, trabajaré e., todos los profesores, ustedes no se preocupen, y a partir de ahora el niño es nuestro, nosotros nos encargaremos de que el niño reciba la mejor educación del mundo, nosotros aquí y ustedes en casa” (Familia9).

“Todo siempre ha girado en torno a ella, a favor de ella, a pesar de que en un principio hubo cosas que a mí me costó mucho aceptar, vale, vamos por ello” (Familia17).

“En esa reunión yo me quedé muy tranquila, me dieron para las vacaciones algunos temas para hacer con él para que no se olvide de la rutina de aquí y... y muy bien, con ganas de empezar el P4, de verdad, porque yo veía que el niño sí que podía y... bueno, en la última reunión, los dos, mi marido también, se quedó más tranquilo...” (Familia15).

Al igual que las familias enfatizan las ocasiones en que sus hijos han padecido la indiferencia o la poca profesionalidad de algunos maestros, también es cierto que estos comentarios los hacen por contraste con lo que ha sido una experiencia muy positiva con el resto de profesionales. En particular, muchas destacan la actitud especialmente dedicada de algunos tutores con sus hijos, miembros del equipo directivo que han comprendido la situación delicada en la que se encontraban o de profesores de EE que han hecho verdaderos esfuerzos para saltarse burocracias y conseguir diagnósticos y ayudas de manera más rápida.

Resumen

1. Las relaciones de poder existentes entre maestros y familias son clave para entender el rol que éstas pueden desempeñar a la hora de acompañar y corregir las intervenciones psicopedagógicas. La clase social y sobretodo la generación de una expectativas concretas son clave para que las familias puedan hacer sentir su voz frente a los profesionales.
2. Más allá de la valoración de la *cantidad* de información que tienen las familias sería la *calidad* de esta información la que puede abrir la puerta a una mayor implicación. En este sentido, las ganas y el interés por la mejora de sus hijos choca contra lo que para ellos es un verdadero desconocimiento de lo que pasa dentro de las escuelas y quedan completamente a expensas de las dinámicas de cada centro. Por calidad entendemos una información que permita, sobretodo, capacitar a los padres para situar a su hijo en relación conl nivel de la clase y conocer los objetivos e impacto de las intervenciones.
3. Se pueden identificar cuatro factores que tienen una fuerte incidencia en las dinámicas de relación entre familias y profesionales y que podrían ser fácilmente corregidas: mejorar el traspaso de los informes a las familias; comunicarse más con ellas, especialmente *antes* de que se inicie cualquier intervención, refuerzo o evaluación; intentar evitar la construcción de las “malas familias”; evitar trasladar a la familia los problemas o contradicciones de los procesos de intervención, tales como la responsabilidad para acceder a recursos extra – no pocas veces se deja bajo responsabilidad de las familias iniciar unos procesos burocráticos complicados – o consejos que denotan una falta de realismo – como es el caso de “generar autonomía” en niños con patologías complejas.
4. Lejos de establecer una relación crítica con los profesionales, las familias muestran una deferencia, respeto y gratitud hacia los responsables de la escuela, poniendo especial énfasis en como el desarrollo de relaciones personalizadas y la dedicación más allá de lo estrictamente profesional ha generado importantes beneficios en la atención de sus hijos e hijas.

6.3 Apoyos, decisiones y expectativas

El sentimiento de soledad y no saber qué hacer es un tema que aparece constantemente en las narrativas de las familias entrevistadas. En muchas ocasiones no tienen el apoyo de la familia extensa aquí y su entorno inmediato normalmente no permite un acceso a información o recursos que puedan ayudar. En esta situación, la figura de los profesionales es central como soporte y orientación, ya sea en la figura del tutor, de la maestra de Ed. Especial o de otros profesionales – fisioterapeutas o psicopedagogos -.

“Como estamos lejos de nuestro país nos sentimos una familia sola, me gustaría alguna persona así que nos hable, también así, para saber más de... para saber más de cómo llevarlo, porque cada vez ella se está haciendo más grande y como... llegará el momento de decírselo, las cosas..” (Familia12).

“Me hice amiga de las dos fisios (...) y entonces ellas hablaron con la doctora y le explicaron que el niño necesitaba más (...) conseguimos que mi hijo todos los días tuviera terapia” (Familia7).

Otras veces, el acceso a amistades con una mayor experiencia o que son profesionales de la educación facilita la adquisición de un conocimiento estratégico y poder encarar con mayor confianza las dudas y las decisiones que deben tomar. En uno de los casos en que hubo mayor tensión entre la familia y el centro, la madre decide no ir sola a la reunión porque cree que no le están dando toda la información y además siente que la escuela está trasladando la problemática de su hijo a ella, como si fuera la responsable de su comportamiento.

“Me citan y yo le pido a un amigo [con experiencia en temas educativos] si me puede acompañar, porque siento que aquí está pasando algo (...) Allí cuando vamos los dos ella [la profesora] se comporta de otra manera, actúa de otra manera...” (Familia4).

La presencia de esa persona también le permite verbalizar las dudas que había estado guardándose durante mucho tiempo sobre lo que ella creía que le pasaba a su hijo e incluso decide llevar dibujos que el niño hace en casa, rebatir en parte lo que desde la escuela le estaban diciendo y exigir soluciones. Otra madre habla de las herramientas que ella necesitó desarrollar a partir de amistades que tenía en el ámbito de la enseñanza. Una vez comprendió que las dificultades que estaba mostrando su hijo no remitían a una problemática “cerrada”, consigue ir a las reuniones preparada para hacer valer sus intereses y corregir lo que ella pensaba que era una estrategia equivocada de la escuela que estaba teniendo importantes consecuencias en el ámbito privado con su hijo.

“Yo ahí voy con herramientas, con respuestas” (Familia3).

Sin embargo, esta estrategia que pasa por usar las relaciones sociales para encarar los profesionales del centro es algo que solo se dio en dos de las familias entrevistadas, y a excepción de un caso, las familias no habían acudido a las AMPA o las múltiples asociaciones de afectados que existen en la actualidad en busca de apoyo o consejo. Esto contrasta con el hecho de que tres cuartas partes de las familias manifestaron que les hubiera gustado poder hablar con otras en situaciones parecidas, que sienten la necesidad de intercambiar y explicar su experiencia. En los casos de familias que, ya fuera por iniciativa propia o casualmente, habían podido contactar con otros padres, describen la experiencia como muy gratificante ya que pueden arrojar un poco de luz a lo que en esos momentos es un futuro muy incierto.

“Cuando tu hablas de este tema con las personas que ya lo han vivido como que te reconforta un poco, ves a ese niño, no es que te lo han dicho, sino que tú ves al niño como está, y claro, ya tiene 18 años, lo ves a él, claro, y lo conocimos pequeñito” (Familia9).

Otras familias no habían pensado sobre ese tema y raíz de la entrevista mostraron mucho interés por poder relacionarse con otros padres y otras familias que habían pasado por situaciones similares.

“Nunca me habían explicado esto... sí que me gustaría, ahora que me lo dices, estaría muy bien, saber cómo están otros padres, compartir, porque uno está solo y no puede” (Familia13).

La relación con otros padres que tienen niños con dificultades o alguna discapacidad ayuda a normalizar su vida social, pues muchas veces las necesidades de sus hijos e hijas actúan como barreras para relacionarse con otras personas o con sus amigos, lo que puede generar una sensación de aislamiento todavía mayor. En este sentido, cuando los centros educativos tienen como una de sus prioridades el desarrollo de relaciones personalizadas y cercanas con las familias y el fomento de las relaciones entre todas las familias a través de reuniones y actividades sociales, esto genera en las familias un fuerte apoyo no solo material sino sobretodo psicológico.

“no es sólo para hablar de los niños.. no, es de salir y pasártelo bien, y si tienes el niño al lado no te miran... no lo miran... porque si que los miran... hay casos ha pasado con amigos que ya no somos amigos por esto, porque no entendían esto, porque el niño chillaba...” (Familia15).

“...allí la relación entre escuela y padres, era como si uno estuviera en una familia (...) en la situación que uno estaba... con las demás familias para integrarnos... esa calidad le hacía a uno más fuerte” (Familia7).

Por el contrario, también diversas familias manifestaron cierta frialdad ante la idea de relacionarse con otras familias, argumentando además que estas cosas eran un tema privado y que era mejor no meterse.

Teniendo en cuenta lo que hemos comentado en el apartado anterior, no es sorprendente comprobar que la mayor parte de las familias presentan un perfil bajo o inexistente a la hora de poder decidir las intervenciones específicas para sus hijos, desarrollando más bien un rol de supervisión y corrección, en el mejor de los casos, especialmente cuando ven que los resultados académicos siguen sin mejorar o notan que sus hijas no quieren ir a la escuela. De todas formas, a partir de los casos narrados por estas familias, se puede ver que realmente no existe un espacio para la toma de decisiones entre padres y profesores, y cuando este espacio aparece se da casi exclusivamente en relación con la transición de primaria a secundaria.

Así, o bien los centros identifican una problemática y ponen en marcha los mecanismos de atención a la diversidad que tienen a su disposición o las familias son las que toman la iniciativa porque ven que algo no va bien y acuden al centro a solicitar ayuda. En el primer caso, como hemos visto, a las familias se les va comunicando – tarde o temprano – si su hijo va a refuerzo o si tiene adaptaciones y puntualmente se les requiere para que den su visto bueno a los diagnósticos o medidas más serias – por ej. la realización de un PI . En el segundo caso, mucho más minoritario, son las familias las que empujan a los centros a buscar una solución.

“Sí, sí, sí porque ellos se dieron cuenta...nos han dicho que tenía problemas, la directora nos mandó llamar y le dice que tenía problemas y que lo va a mandar a un colegio, “que este colegio es bueno, queremos que usted acepte...tu niña tiene problemas”” (Familia12).

“No quiero que le dejen de lado, que lo tomen por tonto porque yo sé que él no es tonto. Pero no quiero que estén todo el día “no sabe, no puede, no hace esto, no sabe lo otro, no...” porque al final mi hijo pensara que “no puedo” y no querrá hacer nada” (Familia13).

La primera cita hace referencia a un caso donde la decisión sobre el traspaso a ese colegio que “es bueno” ya está tomada. En el segundo ejemplo, las dudas surgen después de que la madre, que en un principio fue ella la que movió ficha para avisar a los maestros que algo pasaba, perciba que su hijo se va quedando cada vez más rezagado y cada vez tenga más horas de atención fuera del aula.

En el caso del alumnado con problemas más graves o con discapacidad, una de las decisiones más importantes surge a la hora de valorar la posibilidad de continuar en la escuela ordinaria o

acceder a un CEE. Los centros de educación especial son muy desconocidos pese a que se reconoce que disponen de más recursos y profesionales.

“Nosotros conocemos el nombre del CEE y el otro colegio cuando se da esta situación, a nosotros nunca nos habían dicho ‘bueno, aparte de estas escuelas, hay escuelas especiales’, no, nunca, si sabemos de este CEE es a raíz de... nunca hubo una alternativa” (Familia18).

“Para poder hacer todo esto como corresponde se necesitan de profesionales, ya sean fisios o psicopedagogos que vayan acompañando y empujando al niño, que son los que tiene mi hija en el colegio y que en un cole normal por un niño o dos no lo tienen” (Familia17).

Sin embargo, la escuela ordinaria sigue representando un contexto de normalidad, especialmente para las familias que tienen mayores expectativas, y también un lugar donde sus hijos pueden seguir desarrollándose como personas, es decir, donde existe un ambiente social que será más favorable para sus hijos.

“Pero yo sí que quería (que fuera a la escuela), para que estuviese con más chicos, que supiera que alrededor suyo no eran solamente los adultos” (Familia17).

“Quizás fuera su mundo, pero para mí no era el mundo de ella, para mí como madre, el choque fue eso, niños con SdD, la niña con pañales, con silla de ruedas, y también nos dimos cuenta que habían niños peores que mi hija, y mi marido me decía ‘se fuerte, se fuerte’, y no podía, he vivido con ella, hasta cuando se nos quedó sin oxígeno, pero esto era más fuerte para mí...” (Familia18).

Como puede extraerse por la segunda cita, algunas familias viven el paso de la primaria al CEE como algo traumático, ya que puede verse como una derrota tras muchos años luchando por ofrecer lo mejor a sus hijos. Por otro lado, destaca la gran satisfacción de las dos familias que han hecho el paso al CEE y cómo a raíz de esto sus hijos e hijas habían hecho mayores avances. En estos dos casos las narrativas de las familias no giraban tanto en la inclusión educativa de sus hijos sino sobre dónde recibía más atención y en qué lugar se encontraban más cómodos. Tampoco las otras dos familias cuyos hijos estaban en CS y se les había propuesto la transferencia a un CEE mostraban una preocupación en relación con si su hijo iba a estar menos incluido o no. Esto en parte era resultado de su desconocimiento sobre este tipo de centros:

“Todo esto lo preparó la psicóloga, ella ha hablado con (maestra de EE) en referencia al colegio del año que viene, nosotros tenemos el IES pero la psicóloga nos propuso también otra alternativa... estás haciendo la ESO pero recibes también ciertas horas de formación, la carrera que quieras seguir, por ej., mecánica...” (Familia9).

En el segundo caso sí que se intuye una preocupación más clara en torno a cómo iba a sentirse su hijo en ese “instituto adaptado”:

“No es que no me guste la idea, mientras sea algo bueno para él me va bien, pero claro, es que no es lo que esperaba... mira, yo pensaba que lo iban a poner en una clase, pero claro me vienen y me dicen que tiene que ir a un instituto adaptado a él... estuve al menos 2 días pensando... pero claro me decían mis compañeras del trabajo, y me decían “no te preocupes que eso no es nada malo”, pero claro yo me sentí mal, no sé por qué y que todavía a veces me pongo a pensar, es que tengo miedo que mi niño se sienta menos que los demás, ese es el problema” (Familia14).

Es llamativo ver que las preocupaciones sobre la exclusión se vehiculan mucho más fácilmente cuando se refiere a un centro diferente pero en cambio no surge esta duda en relación con las clases separadas dentro de la escuela ordinaria. Esta “segregación desproblematizada”, como la denominan Carrasco et al. (2011), es clave para comprender como ninguna de las familias del resto de la muestra que cursaba la Primaria en un centro ordinario vehiculaba sus preocupaciones o dudas en torno a si su hijo estaba más o menos incluido. En los casos de la asistencia a aulas de refuerzo o de EE, las inquietudes estaban relacionadas con lo que tal medida representaba *per se* – que su hijo tenía un problema – y qué impacto tendría sobre su trayectoria.

En relación con las expectativas sobre las intervenciones que se hacen desde los centros, pueden distinguirse cuatro tendencias. Un primer grupo de 6 familias cuyos hijos se encuentran ubicados en un CEE o una USEE son los que en parte se sienten más acompañadas y seguras de los progresos que harán sus hijos. Son familias que ya han pasado por un proceso complicado y ahora están mucho más reubicadas para afrontar lo que pueda venir, aunque en ningún caso los padres quieren ponerse una meta definida. Otro grupo, compuesto por otras 6 familias, presentan una actitud mucho más reservada y pasiva que podríamos definir como de “stand by”, que esperan que las cosas sigan su curso y que con el tiempo los problemas se acaben solucionando, a pesar de sus preocupaciones e inquietudes. En cierta manera, asumen que, simplemente, la escuela está haciendo lo que tiene que hacer. En tercer lugar, nos encontramos con tres familias que tienen unas expectativas más ambiguas, confiadas en la escuela pero que puntualmente dudan de que las cosas se estén llevando de la mejor manera posible o que no acaban de estar satisfechos con la evolución de sus hijos. Finalmente, destacan dos familias cuyas expectativas se generan a partir de una visión de la escuela inflexible que no está ayudando a sus hijos sino que hace que el problema que tienen sea aun mayor.

“...me dan ganas de llorar... él agarra cualquier libro, el atlas, lo que sea... ve el libro de medio y le importa un pedo, y siempre tuvo excelente en medio... se bloquea con el libro” (Familia3).

“¿De dónde sale ese concepto de vamos, vamos, vamos, vamos que hay que llegar a no sé dónde? Es como criar cerditos, vamos a formar cerditos para que se larguen a la sociedad” (Familia4).

Estas quejas encuentran eco con otras experiencias negativas que han tenido familias que ahora están en un CEE y que sintieron que les pedían “que se marcharan” en vez de intentar aproximarse de otra manera a sus hijos. Estas dos familias son las que tenían más claro que necesitaban recursos externos – en forma de amigos u otros profesionales – para encarar y corregir aquellas situaciones que se daban dentro de la escuela que ellas veían como problemáticas, trasladando el peso desde los niños y sus familias hacia los maestros.

Resumen

1. La soledad de muchas familias y el escaso conocimiento del sistema educativo hacen que el papel de los profesionales o de terceras personas sea clave para recibir apoyo. Especialmente, valoran de manera muy positiva la posibilidad de intercambiar experiencias con otras familias aunque muy pocas han tenido la posibilidad de hacerlo.
2. Las dinámicas de los procesos que siguen los niños y niñas deja escaso margen para debatir decisiones, ya que solo se necesita que una de las partes – profesores o familias – piense que se necesitan apoyos importantes para que los mecanismos de EE se pongan en marcha. A partir de aquí, las familias se acaban centrando en que sus hijos sean bien tratados y se encuentren a gusto en los centros.
3. Durante las entrevistas las madres no expresaron demasiadas preocupaciones en relación con aspectos de inclusión educativa ya que las narrativas se centraban en la obtención de recursos y recibir un buen trato por parte de los maestros. En cambio, la transición hacia los CEE sí que genera dudas en torno a la autoestima de los niños o la pérdida de oportunidades que representa la convivencia normalizada en los centros ordinarios.
4. Las familias que se encuentran en CEE son las que tienen unas expectativas más altas y claras en contraste con el resto de familias, que oscilan entre las que tienen una confianza en que las “cosas seguirán su curso” y otras que perciben que la intervención de la escuela no es todo lo positiva que tendría que ser. Es este grupo de padres los que presentan unas expectativas en relación con las intervenciones más bajas.

6.4 Familias autóctonas y niños de adopción internacional

Un elemento que aparece de manera repetida en las entrevistas con las familias autóctonas es la gran dependencia que también tienen con los profesionales del centro, una dependencia que viene dada por su desconocimiento sobre qué hacen o qué pueden hacer los centros para mejorar la atención de sus hijos. Aunque de entrada las familias son capaces de enumerar las medidas que ha ido poniendo en marcha la escuela y conocen y hablan abiertamente de la maestra de EE, es cuando se intenta ahondar en los detalles de las intervenciones o en su coherencia que las dudas aparecen. Una muestra de esto son las adaptaciones curriculares que sus hijos reciben, algo relativamente conocido por los padres pero cuyo alcance no acaban de percibir.

“De todos modos... pensamos que ha hecho una primaria normal” (Familia2).

“Ella iba haciendo... le hicimos una pseudoadaptación curricular, quiero decir, que entiendo que no es... bueno... yo no sé si las adaptaciones curriculares tienen que pasar una validación, vale, fue como una adaptación tipo ‘te pedimos menos que a los demás’, vale, se pactó una serie de cosas, se habló con ella (...) (entrevistador explica tipos de ACI) Entonces te diría que sí tiene un ACI” (Familia6).

En el primer caso, esta falta de información obliga a la familia a expresar su “creencia” – en el fondo deseo – de que su hijo haya realizado una primaria normalizada dentro de sus dificultades. En cambio, en el segundo caso, no es hasta que el entrevistador explicita tipos de medidas y lo que conlleva que la madre es capaz de situarse y entender lo que es una adaptación. En otras ocasiones, esta falta de información se materializa en la forma que tienen los padres de individualizar el sistema que atiende a su hijo, ligando la coherencia y eficacia de la atención realizada a la actividad de un solo profesional, algo sobre lo cual nos detendremos un poco más adelante.

“Muchas veces todo depende de la decisión acertada de una persona” (Familia1).

Otro elemento común en ambos grupos es la necesidad de romper una sensación de soledad que se deriva de la problemática de sus hijos, ya que estas familias pasan a vivir la escolarización también de una manera diferenciada, sienten que su papel es más necesario pero a la vez se ven más desorientadas. Este aislamiento también se traduce en la vida social, en la relación con otras familias, ya que, como reconoció alguna de las madres entrevistadas, es difícil saber de qué hablar cuando coinciden en una cena de la escuela. En cierta manera, las familias también necesitan que se trabaje con ellas, que les den recursos y especialmente no sentirse atacadas.

“Estamos muy solos... yo lo noté comparando con otros niños, hablando con otros padres que el desarrollo de mi hijo no era normal” (Familia5).

“La situación era muy complicada y lo que yo pedía eran soluciones, ayuda, apoyo... en concreto con mi hija...” (Familia6).

“Es que no sabemos qué hubiera pasado si no hubiéramos hecho esto... ¿hubiera sido un desastre? (Familia2).

“Había una psicóloga experta y yo lo descarté, porque era una persona que yo no... lo primero que hizo fue atacarme como madre” (Familia5).

Una primera diferencia notable de este grupo de padres es su actitud en relación con los problemas que presentan sus hijos. Por un lado, hay un reconocimiento más claro de lo que está pasando, una mayor sensibilidad para percibir que las cosas no marchan bien.

“Siempre andaba ‘cojo’, por más ayuda que tuviera, notaba que algo no marchaba, y a medida que avanzaban los cursos lo iba notando más, ya que la distancia entre sus compañeros iba haciéndose más grande” (Familia5).

Lo cual tampoco evita, al igual que sucedía con las familias inmigradas, que no reconozcan o valoren los potenciales y capacidades de sus hijos e hijas:

“Es muy creativa, es una inventora nata. Toma decisiones de manera rápida, es algo impulsiva, pero logra salir para adelante” (Familia6).

“En sexto le hicieron todas las pruebas y aquí salió la palabra fatal: esta niña tiene un RM, que ya lo sabíamos pero no nos lo creíamos (ríe)... como hacemos todos los padres” (Familia19).

Por otro lado, estas familias son mucho más propensas a buscar recursos más allá de lo que la escuela les ofrece, algo que se explica tanto por su mayor capacidad adquisitiva como por una asunción más clara de que es necesario realizar un importante esfuerzo para mejorar la atención de sus hijos.

“En un primer momento fuimos a un servicio postadopción porque yo veía que no lo estábamos consiguiendo, que no tiraba, y porque yo veía que alguna cosa no acababa de cuadrar” (Familia6).

Prácticamente la totalidad han buscado servicios privados especializados porque son conscientes de que sólo con las medidas de los centros no es suficiente. Algunas familias definían su rol central como “buscar ayuda externa” que permitiera complementar las intervenciones de la escuela, un rol contradictorio al fin y al cabo, ya que algunos padres tenían la impresión de que, precisamente por ser familias preocupadas y que “se movían”, esto fomentaba una actitud más relajada por parte de los profesionales.

“Yo tengo la impresión que por parte del EAP, al ver nuestra predisposición y las ayudas externas lo ven encarrilado, no se desentienden pero... deben de tener casos más difíciles (...) yo creo que estos servicios están colapsados, tienes que espabilarte o si no vas apañado” (Familia1).

“Aquí tengo mis dudas, porque en la escuela siempre fue a los grupos de refuerzo, hacían desdoblamientos, la maestra de EE... todo esto en un momento en que el volumen de niños que necesitaban más atención era más grande, pues supongo que los que eran más autónomos y no eran conflictivos o sabían que en casa tenían más apoyo o servicios externos, se fue.. se concentraron las energías... se despriorizó... ella fue una de las niñas despriorizadas...” (Familia6).

Pese a que la clase social y el hecho de ser familias “de aquí” les otorga una capacidad de relacionarse con los profesionales de la escuela mucho mayor que las familias inmigradas, lo cierto es que buena parte de las relaciones están marcadas por aspectos similares que hemos comentado antes. Por ejemplo, los padres no poseen una información práctica sobre la situación de sus hijos en la escuela que les permita comparar con el resto de niños de la clase, como tampoco tienen información sobre qué derechos pueden exigir a la escuela en relación con recursos que se puedan o deban ofrecer desde el EAP. Durante las entrevistas, algunas familias llegaron a reconocer que “siempre ha decidido la escuela” ya que no tenían elementos para poder decidir por ellos mismos:

“Nosotros íbamos un poco a remolque... nosotros, si la escuela decidía que no podía continuar tú no tienes más remedio que decir, vale, vale... el EAP dictaminó que podía seguir... pero con una celadora... de todas formas aquí un poco vamos vendidos, porque evidentemente que la última palabra la tenemos nosotros pero si la escuela dice... no... se ha acabado la primaria aquí, pues vale, ¿no? Nosotros no somos especialistas...” (Familia1).

Otra familia respondía con un enfático “¿estarías dispuesto a arriesgarte?” al ser preguntados sobre si pensaban que no podían haber otras alternativas a la trayectoria seguida por su hijo, especialmente por las dudas que generaba su patología, por saber si realmente el problema lo tenía su hijo o no. En una ocasión una madre lo describía de manera lúcida cuando explicaba que su trabajo consistía en “cuidar los entornos”, literalmente.

“No, ni una cosa ni la otra... nosotros esperábamos que la niña, mmm..., a ver, que la ayudasen en sus habilidades sociales, no sé como explicártelo, lo dejamos mucho en manos de los

profesionales, la niña tiene esto, la niña está así, mmm... trabajemos todos juntos para que esté bien y pueda ser el máximo de feliz” (Familia19).

También vuelve a aparecer el problema de la falta de un diagnóstico claro, y como este proceso tiende a prolongarse durante demasiados años sin que las familias, pese a reconocer los problemas, puedan saber qué está pasando exactamente. Como consecuencia, esta situación les lleva a tener que ir, literalmente, “por delante de la escuela”.

“Necesito un diagnóstico, necesito saber qué está pasando, vemos que es capaz de aceptar que se ha equivocado, pero bueno, es un conflicto constante, constante... porque fui yo quien a la psicóloga le pedí una derivación al CSMIJ para pedir un diagnóstico, que de hecho ella no me lo estaba dando... ella no me lo daba... se lo pedía y pedía...” (Familia6).

“Tardaron mucho en encontrar algo... estaban en el mismo dilema, no sabían si era porque él tenía un retraso o fue falta de una escolarización previa, era un poco darle tiempo... pero sospechas, las cosas no marchan, ‘aquí pasa alguna cosa’, pero ahora hay unos números que dicen que hay un problema” (Familia20).

“Los que tienen la suerte de tener un diagnóstico claro desde el principio son los que más se salvan... los pobres, como mi hijo, que tienen un ‘trastorno de aprendizaje’ del tipo ‘no, si a mi hijo no le pasa nada, solo le cuesta estudiar’ van vendidos... (...) he tenido que ir siempre un paso por delante de la escuela... por desgracia... no puede ser que tú tengas que decir que tu hijo necesita un refuerzo o logopedia...” (Familia5).

Un aspecto común en todas estas familias es la aparición de un profesional clave que les orienta mucho durante toda la escolarización de sus hijos. Ya sea en la figura de la profesora de EE, una psicóloga privada o de un servicio externo e incluso de algún miembro del centro con quien se tenga una confianza especial, este recurso es clave a la hora de situar a la familia frente a la problemática y, en algunas ocasiones, en la transmisión de sus deseos hacia la escuela o en el acceso a recursos hasta entonces desconocidos.

En parte como consecuencia de todo lo dicho, estas familias explicitan de forma más directa sus dudas hacia la escuela o incluso sus críticas, que normalmente pasan, otra vez, por la falta de flexibilidad hacia sus hijos, la poca profesionalidad de algunos profesores o la falta de información y expectativas de cara al futuro.

“Los maestros no tienen ninguna formación en EE y no sabían qué hacer, han ido aprendiendo sobre la marcha... es escandaloso que no detectasen el problema hasta la primaria” (Familia1).

“Satisfecha con el sistema? No, no... yo me siento satisfecha con el trato que nos han dado como familia, los maestros de EE por el apoyo emocional... en relación con la estructura, pienso que hay un desconocimiento inmenso de todo lo que es... de lo que tienes que hacer... no me he sentido excesivamente orientada (...) es decir, sí a nivel personal, pero no en relación con todas las puertas donde hacía falta llamar o a todo el recorrido que hacía falta hacer...” (Familia6).

De manera específica, las familias narran como existe una presión implícita para que se muevan. En este sentido, una segunda diferencia importante en relación con grupo de familias inmigradas es la capacidad para resolver las barreras que van apareciendo por el camino. A veces esta capacidad viene dada por un capital social que le permite a una familia conocer qué persona de los servicios territoriales del departamento decide lo relacionado con las veladoras y exigir una. O la forma que tienen de usar otras vías para conseguir lo que quieren, como acudir a inspección o al EAP directamente y sin pedir permiso a la escuela.

Llama la atención que varias familias que expliquen todo lo sucedido en base a que la escuela previamente nunca había tenido un alumno con n.e.e. o con las características específicas de sus hijos e hijas:

“Nosotros pensamos que hemos puesto a prueba la escuela” (Familia1).

“La escuela tampoco pudo compararse con otros niños porque de hecho nosotros empezamos abriendo el camino ya que no había nadie con n.e.e. cuando mi hijo llegó a la escuela” (Familia5).

La tercera diferencia la encontramos en cómo dos de las cuatro familias que adoptaron internacionalmente explicitan que parte de las ambigüedades y dificultades extra que tuvieron que hacer frente se derivaron del hecho que sus hijos provenían de otros países. Mientras que en las familias inmigradas este elemento aparecía de manera mucho más indirecta y siempre para relativizar las dificultades, en este caso las madres explicaban las interferencias a la hora de diagnosticar.

“Con mi hijo era ‘no pasa nada, no pasa nada’, ‘le cuesta’, ‘claro, como es adoptado, como ha venido mayor’, tatatá, tatatá y yo decía, ‘bueno, pero también han venido este y el otro y en nada se comieron el mundo, a nivel de aprendizajes, eh?’” (Familia5).

“Todos juntos íbamos viendo cosas, pero claro lo atribuyes al proceso, a que necesita tiempo, a muchas cosas... te encuentras muy perdido, porque no sabes a qué atribuirlo, siempre piensas en dar más y más tiempo y vas viendo que no acaba de funcionar... si repite curso... cuando acaba sexto nos lo planteamos otra vez y fuimos a inspección” (Familia20).

Finalmente, en relación con grado de inclusión de sus hijos e hijas las familias autóctonas reflexionan mucho más abiertamente y en profundidad sobre la importancia de que sus hijos se sientan acogidos y tengan oportunidades de desarrollarse social y emocionalmente. En este sentido, demasiadas veces los padres se encuentran en situaciones en que ninguna de las opciones las acaban de ver como una solución.

“Había como dos vías, la social y la intelectual, ese era mi dilema. (...) Es una pena que la escuela especial y la ordinaria estén tan lejos... unos aquí y otros allá... ¿por qué no se encuentran?” (Familia5).

“La reflexión era, a nuestra hija le conviene o le va bien estar en un entorno donde pueda tener un desarrollo normal... ese contexto social donde está le ayuda y por tanto se decidió que continuara en primaria (...) Nosotros lo que queremos, por encima de todo, siempre es que, con el contacto con el resto de la clase, potenciar el desarrollo de cara a... si estás en una escuela de EE allá pues hay casos que... supongo que hay una amalgama de casos muy diferentes...” (Familia1).

“Lo que buscas, aun ahora, es estabilidad y cierta autonomía para la vida, cosa que siempre tienes un interrogante, si podrá tirar adelante él solo” (Familia20).

Este dilema entre lo social y lo intelectual, y la importancia que otorgan al ambiente y la atención personalizada de los maestros, provoca que la transferencia a la ESO sea un momento de muchas incertidumbres y quebraderos:

“Yo espero obtener una respuesta, que me digan algo, no solo eso, en breve tendré que hacer la preinscripción a secundaria, y es algo que me inquieta mucho, vale, no tanto por los aprendizajes sino por las relaciones sociales que establezca... necesito que me den pautas de dónde tengo que ir, que tengo que hacer, si es realmente aconsejable que vaya a un centro de EE, que yo no lo creo...” (Familia6).

“La tutora de sexto en ningún momento nos planteó nada, nada... a nosotros nos daba mucho miedo meterlo en un instituto... además, es influenciable, que no, que no, y pensabas, ¿qué hacemos?” (Familia20).

La reflexión sobre la inclusión vuelve a aparecer circunscrita al debate entre EE y ordinaria, mientras que la ubicación de sus hijos e hijas en dispositivos separados se tiende a ver como normal:

“Siempre lo han hecho así y lo hacen con todos los demás niños... a nuestro hijo lo han tratado fuera de la clase porque en la clase no se puede...” (Familia2).

La experiencia, sin embargo, de las familias que actualmente están en un centro de EE es muy positiva, tanto en relación con los otros padres como en los resultados con sus hijos, de manera que ahora incluso han aumentado sus expectativas en relación con lo que la escuela – de EE – puede ofrecerles.

“Se plantea una escuela de EE y nos proponen esa... nos costó un poco asimilarlo, pero... nos ha ayudado mucho. Nosotros queríamos aquello típico de “integración social” pero no... porque los niños... mira, la prueba está en que ella, desde que no va al cole... aquí no tiene amigos, sus amigos están en el CEE porque son con quienes se comunica y se entiende... ¿integración de qué? A según qué edades, ¿integrar qué? (Familia19).

Estas dudas sobre la inclusión y sus experiencias contradictorias con la institución escolar generan unas narrativas complejas sobre la enseñanza y el papel de los maestros. Las familias son unánimes al identificar como la escuela se muestra inflexible ante la variedad tan grande que hay de niños e incluso afirman sentirse “sorprendidos” con los avances de sus hijos después de haber escuchado algunas previsiones fatídicas iniciales. Ahora bien, estas mismas familias ponen mucho énfasis en los avances que sus hijos han ido haciendo y se sienten enormemente agradecidos con los maestros por su dedicación. Destaca por encima de todo como algunas madres no se esperaban que la escuela fuera a hacer un esfuerzo especial para intentar no derivarlos a un CEE:

“Podría ser el caso que nuestra hija cayese fuera de su responsabilidad” (Familia1).

De forma general, podríamos establecer que las familias derivan hacia los maestros, como agentes específicos, la tarea de incluir a sus hijos en la clase, mientras que hasta cierto punto perciben el sistema educativo como un espacio ambiguo, mucho más despersonalizado y rígido, cuyos resultados, como nos recordaba la cita anterior sobre el hecho de asumir ciertos riesgos, no pueden ser contrastados fácilmente.

“Creo que esta escuela se tendrá que enfrentar un día u otro a que tiene ya muchos niños con n.e.e” (Familia5).

“Nos dejamos en sus manos, en sus manos, ellos son los especialistas, son los maestros que ayudarán al desarrollo personal de nuestra hija junto con nosotros, no pensamos en nada más, no...” (Familia19).

“De alguna manera yo creo que la escuela, los tutores, han estado muy encima y han querido... que lo logren más o menos es otra cosa pero sí que hay una voluntad de incluirlos (...) nuestra experiencia en la USEE es positiva pero no tengo los elementos suficientes para decir si este tiempo en la USEE lo podríamos haber saltado e ir directamente al CEE. De entrada esa opción no se nos planteó, puede ser que ahora dijera ‘ves e informarte de todo’” (Familia20).

Resumen

1. En relación con los elementos que las familias autóctonas tienen en común con el grupo de familias inmigradas destaca una dependencia con los profesionales del centro derivada de la falta de información que permita situarse a los padres de manera eficaz; el sentimiento de soledad y la necesidad de establecer vínculos con otras familias y expertos que les permita orientarse; la demanda de un diagnóstico claro; y, finalmente, su énfasis en la necesidad de un clima respetuoso y personalizado con respecto a sus hijos.
2. En cuanto a las diferencias, en primer lugar se ha podido identificar como este grupo de familias muestra una consciencia más clara de las dificultades de sus hijos así como de la necesidad de complementar los recursos de la escuela con otros servicios externos.
3. En segundo lugar, estas familias muestran una capacidad de movilización de recursos mucho más alta que las familias inmigradas, en concreto su capacidad para acceder a recursos clave y avanzar a la escuela en la propuesta de medidas. Esta actitud más proactiva se explica también por una actitud más crítica y exigente hacia la escuela.
4. La tercera diferencia se encuentra en el reconocimiento, en algunos casos, de la ambigüedad que provoca el contexto de diversidad cultural de los hijos adoptados internacionalmente y como esto afecta al proceso de diagnóstico y la puesta en marcha de medidas de atención a la diversidad.
5. En cuarto lugar, las familias autóctonas reflexionan más abiertamente sobre la inclusión educativa de sus hijos. En especial, mencionan la dicotomía existente entre priorizar las necesidades sociales o emocionales y las intelectuales. Los CEE vuelven a aparecer como un lugar desconocido y el final de la primaria como un momento de máxima tensión y miedo a perder el espacio normalizado y proteccionista que representa.
6. En las narrativas de las familias se puede identificar un mecanismo que es crítico con el sistema educativo, como estructura, mientras que se tiene una opinión muy positiva de los maestros, a quienes se les traslada el peso de la mejorar la inclusión de sus hijos e hijas.

7. La opinión de los profesionales

7.1 El proceso de identificación de la problemática y el lugar de las familias

De manera general, los profesionales entrevistados parecen seguir las conclusiones de Harry (2005) sobre la no superposición entre las necesidades del alumnado inmigrante y las del alumnado con discapacidad. Aunque no es extraño que se mencionen casos donde los problemas de lengua y adaptación de un niño inmigrante se solape con problemas derivados de sus n.e.e., la observación detenida y hablar con la familias – y los servicios sociales - para conocer cada contexto, combinado con el uso de test psicopedagógicos o pautas clínicas, ayudaría a esclarecer posibles interferencias.

“Si podemos aislar y sacarnos de la cabeza los juicios y prejuicios de que hay una mala educación y vemos que el niño no avanza... o si priorizas el contexto familiar y esperas un curso antes de pasar alguna prueba, entonces sí que se puede ver si hay un problema” (Profesional9).

“Cuando se detecta un problema y se decide pasar una prueba siempre se tiene en cuenta las disparidades de los resultados, que indicarían que hay un problema de lengua o que no se han entendido las preguntas” (Profesional10).

En referencia a los test, algunos profesionales enfatizaban como éstos cuentan con una parte no verbal que está libre de la influencia de la cultura y que todos los niños pueden hacer, ya que solo requeriría una mínima capacitación en lengua catalana. Eso sin contar con que los propios psicólogos les enseñan cómo hacerlas, de forma que los niños solo tienen que imitar y repetir – por ejemplo, un puzle o un resolver un laberinto. Reflexionando sobre el caso del Autismo, se comentaba como

“Tiene una manifestación que no depende mucho de las variables culturales. Hay un déficit muy importante en el tema de las relaciones y la comunicación que no tiene que ver con el lenguaje, ya que es cualquier otro tipo de comunicación” (Profesional1).

Esta confianza en el modelo psicomédico, en la capacidad de extraer información a través del contexto y la observación prolongada en el tiempo no evita que durante el proceso de identificación surjan dudas. Algunas veces se reconocía que no es sencillo separar una patología crónica de unos síntomas temporales que son fruto del hecho migratorio. En un caso, se describía como un niño que presentaba TDAH y RML, con el paso del tiempo y a medida que la escuela fue adaptándose y conociendo al niño, los síntomas de la hiperactividad se fueron paliando aunque el tema de las capacidades se mantuvo. En otro caso, se narra que hubo una mejora muy grande desde la primera evaluación y la evolución posterior, cosa que hizo pensar en cómo los aspectos culturales se mezclaron con la patología. En otras ocasiones la relación con los aspectos culturales surge de manera espontánea al intentar dilucidar qué está pasando exactamente en los casos más ambiguos.

“El EAP no acaba de involucrarse ante la negativa del CSMIJ, ya que consideraban que no tenía nada mental. Finalmente se le pasa un Wisc [test de inteligencia] que en un principio califican de justito pero que después resulta que es desastroso e incoherente... cuando vemos que con la repetición tampoco la cosa funciona es cuando nos empezamos a preocupar” (Profesional11).

“A veces les llegan casos dudosos, por ejemplo, gente que lleva años en cursos pero no aprenden la lengua, pasan las pruebas, pero no detectan nada (...) puede ser un trastorno del aprendizaje o de la lengua” (Profesional4).

“Y el niño difícil es aquel que no lo ha visto casi nadie, que hay cosas raras, que la observación es la primera que lo detecta y a partir de aquí te encuentras a familias que coinciden contigo y otras que no. En un caso, estuvimos 2 o 3 años porque la duda era saber si era un problema emocional o de inadaptación... y luego vimos que era imposible, que pasaba algo más, pero estuvimos 2 años dudando y yo creo que el niño sufrió mucho” (Profesional9).

La falta de reconocimiento de las posibles interferencias entre EE y todo lo ligado al contexto migratorio se deriva en buena parte de la definición que desde las EE se hace de las necesidades del alumno. En el ejemplo siguiente, la Profesional12 percibe de manera muy clara que las necesidades del alumnado inmigrante no son de EE, pero no porque no tengan n.e.e. derivadas de su condición sino porque, sencillamente, estas necesidades se atienden utilizando otros mecanismos de atención a la diversidad que ella no considera de EE:

E: Ya, perdona, yo me refiero a interferencias de lengua, o al hecho de que los padres, al ser de fuera no puedan darles un apoyo con el catalán que otros niños sí tienen o porque no tienen experiencia escolar aquí. ¿Todo esto podría generar problemas, como podéis separar esto de los problemas de EE, saber qué pasa exactamente?

P12: “Estos niños se irían quedando en los grupos de nivel, en las adaptaciones de clase... y quizás no me lleguen a mí estos casos...”

Otro profesional lo reconoce de manera más clara cuando explica que la amplia mayoría de los alumnos que acuden a su centro tienen un porcentaje de retraso evidente, aunque también incluye casos en que no está tan claro.

“...que en otros contextos muy diferentes a lo mejor es un niño que no hubiera venido a este centro... de hecho lo ves, cuando se hacen mayores que consiguen un trabajo normalizado” (Profesional5).

De manera directa, entonces, si nos interrogamos sobre cómo separar la EE de los problemas temporales derivados del contexto cultural y lingüísticamente diverso que acompaña al alumnado inmigrante, un primer paso es definir qué es el alumnado de EE. Aquí nos encontramos con definiciones diversas, desde aquel alumno que “está curricularmente por debajo... que por mucho que le expliques no llegará” (Profesional8) o “quien no sigue el ritmo de otros niños... que necesita una atención individual porque si no están destinados al fracaso escolar” (Profesional10), hasta definiciones más mucho más flexibles que ponen el acento en que es alguien “que precisa un apoyo diferente... que a veces es una peculiaridad del niño que no liga con la forma ordinaria de enseñar” (Profesional9) o con la falta de autonomía personal (Profesional12). Incluso hay quienes ven en esta pregunta una respuesta muy complicada:

“Difícil, difícil... decir esto... es difícil concretar. A ver, hay casos que están muy claros, un niño de EE tiene unos déficits y unas dificultades obvias, como un RM que ven todos... el problema son los que están en la frontera y no queda claro... mmm... puede ser que la EE está en un extremo de todo y no, hay niños que necesitan refuerzo que no son estrictamente EE y a veces cuesta esta frontera...” (Profesional11).

Por lo tanto, más allá de la definición oficial sobre aquel alumnado con “trastornos, normalmente graves y permanentes” se reconoce que hay una realidad mucho más compleja y dúctil. Obsérvese como, por ejemplo, la distinción clara entre las AA y los mecanismos de EE se difumina bastante al describirlos con detalle:

E: ¿Considerarías el AA como un mecanismo de EE?

P10: “Buff... claro, es que son niños con... hombre, sí que son de EE, tienen rasgos diferenciados, también, a ver, claro que sí, más oral, son para niños que no tienen el idioma, es una educación diferente, es diferenciada, es especial...”

“La verdad es que el AA y la EE funcionamos bastante juntas y hacemos proyectos juntas, o sea que nos mezclamos bastante” (Profesional12).

Aparte de la necesaria reflexión sobre quién es un alumno de EE, otro aspecto básico sería conocer cómo el sistema de atención a la diversidad reconoce y atiende al alumnado inmigrante o procedente de familias inmigradas, cuáles son sus necesidades. En este sentido, puede afirmarse una falta sistemática de formación sobre EE y niños inmigrantes, reconocida por todos los profesionales entrevistados e incluso llegando a ser explícitamente demandada

por algunos como una prioridad. Entender cuestiones de las culturas de origen o concepciones sobre la salud y el cuerpo que ellos no contemplan, las necesidades del alumnado bilingüe, la aplicación de test sensibles a la diversidad cultural o las pautas específicas para la inmersión lingüística del alumnado extranjero, serían formas de evitar quedarse en la superficie de las problemáticas de los alumnos:

“Yo pienso que a los maestros no nos han preparado, para estos fallos, cosas más profundas de las persona” (Profesional19).

La idoneidad del sistema de atención a la diversidad para el caso de alumnado inmigrante con problemas de aprendizaje es un tema que surge de manera puntual en algunas entrevistas, donde puede percibirse una preocupación sobre aquél alumno que no queda bajo el “paraguas de la EE” pero que son niños que tienen unas necesidades que no quedan cubiertas.

“Tiene que haber otro tipo de soporte que no sea EE ni AA porque a lo mejor llevan 3 o 4 años y no están atendidos en ningún sitio... pero que se tiene que hacer un trabajo extra y esto es un tema que está y especialmente en infantil, un niño que empieza P3 pero no habla, dejamos margen, no sé qué y llega a P5 que tiene que comenzar esto otro y no está al nivel, es esto que te decía antes, un apoyo que alguien tendría que hacer pero no hace falta que sea EE, pero se tiene que hacer” (Profesional11).

Esta falta de atención puede llegar a desembocar en un problema de sobrerrepresentación, ya que muchos inmigrantes llegan en principio “sin problemas, pero acaban desembocando en n.e.e debido a la falta de atención que reciben” (Profesional16), dándose casos de niños que del AA pasan a EE con un PI porque tienen problemas con el lenguaje. O por el contrario, niños que llegan a P3 y “me comentan, “ostras y si los ponéis en EE para echar una mano con el lenguaje”” (Profesional11). Sin embargo, el peligro de la infrarrepresentación también existe, ya que algunos de estos niños, al ser más inhibidos, pasan desapercibidos, porque no distorsionan y “muchos son déficits de atención sin hiperactividad” (Profesional1), o porque se cree que

“al niño no le da la gana de hacer las cosas (...) los trastornos neurobiológicos se solapan mucho, hay más de 30 trastornos que presentan los 3 síntomas básicos: hiperactividad, falta de atención e impulsividad” (Profesional15).

Muchos de los profesionales entrevistados reconocen una serie de dificultades propias del alumnado inmigrante que está relacionada o puede desembocar en n.e.e. El primer problema aparece un proceso que caracterizado por “cómo lo socioemocional se puede transformar en EE”, es decir, como las situaciones familiares y socioeconómicas que afectan los contextos de muchos de estos alumnos ocasiona un retraso en los aprendizajes o una patología que justificaría la intervención de los mecanismos de EE.

P10: “Son niños que llevan un retraso por este tipo de problemas, estamos hablando de 2 o 3 años de retraso”.

E: *Y hablamos de niños que pueden acabar en un PI pero sin ningún dictamen...*

P10: “Eh, no, no tienen un dictamen porque no tienen trastornos físicos... es más psíquico”.

“Y la otra cosa que pasa a menudo es un tema emocional. Y aquí te podría decir casos de situaciones complicadas y esto es un problema de aprendizaje para algunos niños que es difícil solucionar” (Profesional11).

“La verdad es que aquí tenemos bastantes, muchos. De casa. De problemas sociales graves que tienen en casa. A ver, aquí tenemos de todo, casos de maltratos, casos graves, que afectan a los niños, es que yo tengo bastantes de estos con EE y que tienen también problemas sociales graves” (Profesional12).

Estos casos emocionales se narran con una ambigüedad patente, ya que por un lado no son alumnos que de entrada puedan definirse como alumnado de EE, aunque los profesionales perciban problemas serios de aprendizaje. Ahora bien, precisamente por ser casos de familias

complicadas o en riesgo de exclusión la inmensa mayoría de estos casos no son considerados como óptimos por los centros para el estudio. La segunda dificultad que se comenta es el déficit lingüístico y la falta de hábitos del alumnado inmigrante, ya sea porque no han tenido una escolarización previa en el país de origen o porque no han ido a la guardería, ambos problemas que, otra vez, no se consideran que estén relacionados con la EE pero que, especialmente en el caso de la lengua, pueden desembocar en n.e.e. si los maestros perciben que los niños o niñas se están retrasando o si surge alguna dificultad más. Es ilustrativa la cautela que la profesional¹¹ emplea para matizar este punto:

P11: "...son niños que están bajo el paraguas de la AA, que han tenido una escolarización regular pero en otro país y en otro idioma y son niños sin que tengan *aparentemente* otra dificultad."

E: *¿Y están considerados como EE?*

P11: "En *general*, no. Si la AA lo cubre, ya hay suficiente".

Por último, encontramos las diferencias entre haber nacido en el país de acogida o no, ya que los que han nacido aquí "son detectados antes y tienen mejor pronóstico... y los que vienen sin estimulación o *sin vínculos* es aquí donde habría otra diferencia" (Profesional²). Precisamente la idea de los vínculos familiares nos permite enlazar con el papel central que ocupan las familias a la hora de identificar las problemáticas en los niños. Como algunos profesionales reconocieron en las entrevistas, existe una tendencia a pensar que la mayoría de problemas provienen de un entorno familiar malo, que a lo mejor faltan unos referentes en casa.

"Pasa igual con una familia inmigrante, que piensas "es que la familia no se dedica, que si no le miran los deberes, que no le pueden ayudar con la lengua, que no le dan valor y tienen otros objetivos..." entonces a veces se tarda mucho en que sí, que además de ser de no sé dónde y además de tener una situación familiar difícil, acabas viendo que tampoco esa niña sale adelante, se tarda demasiado..." (Profesional⁹).

El tiempo juega un factor central, ya que una vez se conoce qué hay en el entorno familiar y se espera a ver si la adquisición de la lengua mejora, la identificación de una patología o trastorno aparece como una variable más clara y libre de interferencias. Los profesionales sostienen que el primer paso es la familia, captar información de los padres y aceptar que existe la posibilidad que "no haya solo una causa, que puedan haber muchas" (Profesional¹⁹).

En consecuencia, el hecho de conocer a las familias y que éstas proporcionen información sobre sus hijos aparece como un elemento clave sobre el rol que las familias deben ocupar. Todas las especialistas y maestras explican como la coordinación con los servicios sociales y las reuniones con las madres de los alumnos les permiten estar bien informadas y conocer qué hay detrás de cada caso concreto. Cuando esto no pasa y los responsables del niño no colaboran, los maestros lo ven como algo muy negativo, ya que en algunos casos esto les impide acabar de identificar las causas de un problema en la escuela:

E: *¿Te has encontrado algún caso así, de no saber qué está pasando?*

P10: "Sí, muchos. Y encima la familia no participa ni viene a las entrevistas, se hacen las longuis, no te explican u orientan para saber qué pasa... pero normalmente con este tipo de niños intentamos hablar con los padres y tampoco sacamos el agua clara..."

En segundo lugar las familias se perciben como una de las variables desde donde realizar las intervenciones con los niños, más allá de la información que proporcionan. Si para la Profesional¹⁶ las intervenciones educativas se basan "en el desarrollo de un vínculo, donde el contacto con las familias es fundamental", la Profesional⁹ recuerda que la EE también tiene que ver con las familias, porque "también sufren la dificultad de tener un hijo con esta afectación". Atender al niño sin atender a las familias puede llegar a ser imposible, según algunos profesionales, ya que la situación de las familias incide en el niño.

"Piensas que no pero es una pasada, el poder entender al niño y toda su situación y ello influye en su evolución... el trabajo con las familias es fundamental" (Profesional³).

“El niño no vive aislado, solo, está muy influenciado, y los cambios de conducta del niño comienzan por cambiar la conducta de los adultos que le rodean” (Profesional2).

“Una pareja que no se entiende puede hacer disparar unos síntomas que no forman parte del trastorno... o disparar el trastorno de una manera exagerada” (Profesional15).

Las familias son las responsables principales de los niños, el primer referente y por tanto el trabajo con ellas tiene un impacto directo en el niño. Evidentemente, los casos que tienen que ver con situaciones socioeconómicas graves así como en los que existen negligencias son situaciones claras donde una actuación decidida por parte de los profesionales puede suponer un cambio importante. En la mayoría de situaciones, las demandas desde la escuela hacia los padres se centran en aspectos básicos de autonomía y hábitos en casa, desde hablar con el niño cada día hasta colaborar activamente en los deberes, pasando por ayudar a desarrollar una conciencia de responsabilidad en los padres, recordándoles que no solo el trabajo en la escuela sino también en el espacio doméstico es muy importante para el éxito:

“Y si pueden leer un ratito con ellos, o explicar un cuento o que se lo expliquen los niños a los padres... La agenda es lo que utilizamos para comunicarnos, el padre solo tiene que ver la agenda, ver lo que le han escrito, pues que también le pauten, lo organice al niño” (Profesional12).

“Hay familias que no lo tienen claro, paren unas criaturas y el mundo los cuida, y dices, no, señora no, te tienes que encargar, hay cosas que le tienes que enseñar que son tu responsabilidad” (Profesional11).

También aparecen las tradicionales demandas de los maestros sobre “inculcar la importancia de estudiar y aprender” (Profesional12) o sobre la confianza que tienen que depositar en la escuela, porque sino “es un fracaso... y entonces es mejor que se vayan a otro centro” (Profesional9). Esta confianza es algo que puede tardar en surgir y que requiere un contacto largo con la familia, que puede durar años y que permite ir conociendo a la familia y así

“saber qué puedes decir y qué no, qué puedes pedir y plantear qué dificultades tenéis y nosotros como profesionales que podemos aportar para mejorar la situación” (Profesional3).

En otras ocasiones, la intervención puede consistir en ayudar a los padres a comprender la problemática de sus hijos y aprender a tener expectativas reales que sean constructivas y no deriven en una frustración continua. Pese a toda la ayuda que los centros proporcionan a las familias, hay profesionales que reconocen que los padres “en general, tienen que saber moverse” (Profesional6), en referencia a conseguir agilizar los diagnósticos y conseguir recursos y servicios externos. Incluso cuando se consiguen esos servicios las familias tienen que organizarse y conseguir acceder a ellos de manera efectiva.

“Muchas veces son centros privados y valen un pastón. Entonces, aquí en el pueblo no tienes demasiadas cosas y también hay un desplazamiento y a veces tienes que ir hasta x sólo para media hora... Entonces, destilotas a la familia, esto es verdad” (Profesional19).

Como hemos visto anteriormente, la obtención de recursos y el asesoramiento es clave para entender el papel que las familias pueden tener en el acompañamiento de sus hijos e hijas. De ahí que el surgimiento de una conciencia colectiva a través del AMPA o de otras maneras, “es muy importante para los propios padres así como para la escuela” (Profesional16), ya que conseguir un recurso que permita mejorar la atención a un alumno supone una ayuda también para los maestros que trabajan con él diariamente. Por lo tanto, no nos puede sorprender el tipo de demandas que las familias hacen a los profesionales:

“Esperan que les busquemos muchos recursos” (Profesional2).

“Ella quiere una escuela de EE dentro de una ordinaria, es decir, que tenga fisio, logopeda, velador permanente...” (Profesional9).

“Los resultados pasan a un segundo término, lo que quieren es que los profesores y la escuela entiendan lo que le pasa a su hijo y no lo machaquen... las familias necesitan tener a alguien, con

un teléfono para poder llamar y hablar, que esa persona entienda lo que pasa, solo eso, y ya es mucho... y el acompañamiento, lo agradecen, porque se sienten más tranquilos y más seguros” (Profesional15).

En particular, los profesionales de servicios externos narran como muchas familias llegan muy perdidas y sin entender realmente el diagnóstico o qué tienen que hacer. En este sentido, estos especialistas desarrollan una función de mediación tanto con las escuelas, ya que a veces las familias están montando una cruzada contra los maestros y “no es bueno ni sano, porque la escuela hace lo que puede realmente” (Profesional15). Esta función puede llegar a desembocar en una auténtica dependencia hacia ellos, lo cual tampoco ayuda debido a que una familia que se deja llevar demasiado obliga a la persona que las atiende a tener que imaginarse que necesitan, algo que al final siempre es complicado:

“...si una familia se implica mi intervención es menor y es guiar por donde quieren ir... por tanto el éxito es mucho mayor porque sino en el momento que yo desaparezco la familia se queda parada... sacar la necesidad real que hay, hay que investigar mucho, no viene la señor y dice ‘mira, necesito esto y aquello’, no, explica su vida y entonces tienes que ir recomponiendo las piezas y ver cuál es la necesidad real” (Profesional4).

Resumen

1. Puede identificarse una confianza generalizada en el modelo psicomédico y la capacidad de separar aspectos ligados de EE con las necesidades del alumnado extranjero. Sin embargo, no solo se enumeran múltiples casos donde se han encontrado con dudas y dificultades, sino que se reconoce implícitamente que parte de este proceso depende de la capacidad de la escuela para adaptarse a los alumnos, la capacidad de observación y la interpretación correcta de lo que está pasando más allá de los resultados de las pruebas.
2. La propia manera de definir quién es un alumno de EE nos ayuda a entender la manera de aproximarnos a las n.e.e. del alumnado inmigrante. De este modo, mientras más rígidas son las definiciones sobre la EE más se tiende a invisibilizar las n.e.e. del alumnado inmigrante así como el efecto de otros dispositivos de atención a la diversidad que pueden tener un impacto importante en sus experiencias escolares, como los grupos de nivel o las adaptaciones curriculares.
3. Existe una falta sistemática de formación relacionada con las n.e.e. y alumnado inmigrante a lo que se añade un sistema de atención a la diversidad demasiado compartimentado entre AA y EE que quizás no acaba de adaptarse a la tipología de dificultades de los alumnos. Estas limitaciones pueden ocasionar tanto problemas de sobrerrepresentación como de infrarrepresentación del alumnado inmigrante.
4. Las dificultades asociadas al alumnado inmigrante serían: los problemas socioemocionales derivados de contextos socioeconómicos precarios; los déficits lingüísticos y la falta de hábitos escolares; la falta de atención y estímulo, especialmente de aquéllos que no han nacido en el país de acogida.
5. Se observa una tendencia, reconocida por algunos profesionales, a pensar que todos los problemas provienen de un entorno familiar negativo.
6. El papel de las familias se construye a partir de tres elementos: primero, su función para proporcionar información esencial a los especialistas; segundo, como uno de los ámbitos que las intervenciones educativas deben cubrir, esto es, el trabajo explícito con las familias como recurso para mejorar la atención del alumno con dificultades; y tercero, en su responsabilidad a la hora de apoyar a la escuela y acompañar a sus hijos en su escolarización.
7. Los profesionales reconocen tanto su papel a la hora de acompañar a las familias como que los padres “deben aprender a moverse”

7.2 La comunicación y relación con las familias

Como hemos visto, los profesionales son bastante claros a la hora de señalar el papel central que tienen las familias para la mejora de sus hijos¹⁴. Sin embargo, existen múltiples barreras para que esta función pueda desarrollarse de manera efectiva, de forma que en no pocas ocasiones se percibe que las familias inmigradas no colaboran de la manera que los centros esperan.

La familia como problema. Aunque hay que recalcar que todos ellos enfatizan la imposibilidad de establecer generalizaciones y que conocen casos donde hay mucha implicación, las narrativas recogidas sobre las familias inmigradas recuerdan la categorización del “no quieren, no saben, no pueden” avanzada por Rio (2010) sobre el carácter ambiguo de la visión de los centros en relación con las familias más alejadas de la norma escolar: entre la construcción comprensiva/ maternalista y la deficitaria, se comenta cómo, por un lado, el idioma y el desconocimiento de las demandas que se les hacen son barreras importantes – no saben -, mientras que las complejas situaciones económicas y el riesgo de exclusión social hacen muy difícil que puedan tener el tiempo y la serenidad suficiente para comprender y participar activamente – no pueden. Por último, dejando de lado los casos de negligencias, se menciona que, en comparación con sus países de origen, el hecho de que aquí estén atendidos en cierto sentido ya colma todas las expectativas de muchas de estas familias – no quieren.

“Son familias que si tienen trabajo y sus hijos están escolarizados su grado de satisfacción es muy grande y entonces el resto es como secundario” (Profesional1).

“Vale, van al cole yo creo que porque están aquí... la sensación es que si el chaval está bien y está aquí, hay familias que se preocupan demasiado, vale, la diferencia es que no les preocupa o no lo acaban de entender, ¿sabes? O que realmente lo acepten así y que no es planteen nada más, que pueden mejorar, qué capacidades tienen...” (Profesional3).

Empecemos comentando la última de estas tres ideas, este “no quieren”. De entrada, hay que partir del hecho que los servicios y la atención que reciben las familias aquí suele ser sensiblemente mejor en comparación con sus países de origen. En los casos más graves, diversos padres reconocían que si no estuvieran aquí sus hijas no estarían asistiendo a la escuela y este nivel de servicios en gran parte explica, como comentamos antes, el grado alto de satisfacción de estas mismas familias con los especialistas. Desde el punto de vista de los profesionales, esto se contempla con una relativa comprensión pero también como una barrera para poder conseguir una mayor colaboración de las madres. Otro factor que explicaría esta pasividad o falta de iniciativa de los padres es la ausencia de expectativas en relación con la educación postobligatoria:

“Aquí está como más asumido que se hará la primaria y después ya se verá... La palabra Universidad e Instituto sale muy poco en las entrevistas, sí, sí, no está presente” (Profesional8).

“Yo diría que aquí tenemos una población sin unas expectativas muy altas, que no, no... y más en general, ¿eh? No sólo las inmigradas, en general no hay una preocupación excesiva de las familias” (Profesional11).

Unas expectativas que contrastan con las familia autóctonas de nivel cultural medio o alto, donde si el niño tiene cualquier problema puede percibirse rápidamente como un fracaso. Algunos especialistas utilizan unas estrategias creadas ad hoc sobre la idea de cultura para explicar esta falta de implicación, tales como “falta de cultura de estudios” o la existencia problemática de una “cultura de la calle” que se transmitiría al alumnado extranjero como unas bajas exigencias en relación con lo escolar.

¹⁴ Aunque con límites: “No es imperativo que aquella familia funcione para que la escuela lo pueda ayudar” (Profesional8).

E: *¿Cultura de estudios? ¿Qué significa eso?*

P12: “Que a lo mejor, no sé, ¿eh? No le dan tanta importancia a la educación, a que el niño tenga un cierto nivel, ¿vale? Pueda leer y escribir, a lo mejor no lo ven tan importante, deben valorar otro tipo de cosas, sí”.

Este tipo de asunciones culturales sobre las actitudes de las familias se solapa con las valoraciones sobre las buenas familias inmigradas – las que se integran bien – y las malas familias inmigradas – las que no quieren integrarse. Por ejemplo, una maestra contrastaba la actitud de una madre de Cuba que “parece que sea de aquí... pero conservando su identidad, claro” que conseguía que su hija fuera bien en la escuela con otros niños que “son catalanes, pero de alguna manera les afecta la cultura de sus padres”. En otro caso, se percibía como preocupante que los padres no quisieran “sacar a los niños de ese entorno de la escuela, de esta dinámica social” en referencia al barrio donde estaba situada la escuela, con un porcentaje importante de inmigración. O el “carácter del Caribe” que provoca una actitud del “ya lo haremos” en los niños, que les impide activarse. Estas ideas se reforzaban con el contraejemplo de las familias del este, como padres que sí sabían transmitir a sus hijos la exigencia o cultura académica.

Estos “inconscientes colectivos”, como lo definió alguna profesional, también pueden relacionarse con la idea del “no saben”. No conocer cómo funciona el sistema educativo, no tener experiencia previa o, especialmente, no tener asumido la problemática de tu hijo también puede favorecer una percepción de que no hace falta hacer nada más. Otra especialista creía que en el fondo muchos problemas de ahora eran una cuestión de tiempo.

“Porque yo creo que ellos también no han encontrado su sitio, se lo están haciendo, y les está costando... es decir, una persona de fuera no le exigirá tanto a su hijo porque les falta tiempo para ubicarse” (Profesional19).

El reconocer y entender la patología o problemática es una de las dificultades más importantes que tienen que hacer frente las profesionales. La variedad de situaciones es importante debido a que depende mucho del diagnóstico que se está intentando explicar:

“No es lo mismo que te digan que tu hijo tiene TDAH que Autismo... depende de la gravedad... las familias hacen un proceso como cuando hay una enfermedad, hay familias que buscarán una segunda opción, y otras que no querrán aceptarlo, buscar la ayuda, los recursos...” (Profesional2).

“El año pasado hicimos una reunión con los padres y nos quedamos perplejos porque, de golpe, y mira que conocíamos a la familias desde hace años, la madre estaba diciendo, ¿pero que no se curará?” (Profesional3).

Las familias inmigradas, a diferencia de las autóctonas, presentan un doble perfil. Por un lado se reconoce que son padres que les cuesta menos aceptar que hay una dificultad o lo aceptan mejor y no suelen ser intrusivos con las decisiones psicopedagógicas.

“Estas familias [inmigradas] se te abren completamente, todo es mucho más fácil... [en cambio] las autóctonas son mucho más “luchadoras” [en el sentido de que a veces cuesta más de convencerlas]” (Profesional5).

“Se dejan aconsejar, te hacen caso una vez que conectas” (Profesional6).

Pero por otro lado, llevan consigo unas asunciones culturales que complican la percepción de algunas problemáticas específicas. Este es el caso de relacionar muchas de las cosas que les explican con un problema de “inmadurez” que el tiempo acabará solucionando – percepciones alternativas sobre la socialización y desarrollo del niño -, de diferentes niveles de tolerancia con la escuela – los niños se ven como nerviosos por los profesionales y como normales por los padres -, distintas perspectivas de crianza – exceso de autoridad en el ámbito doméstico que esconde unos problemas que luego surgen en el aula – o la manera de comprender e interpretar las enfermedades mentales:

“También es la visión que tienen de la salud mental, porque para ellos es como que no es tan importante o se queda en el ámbito privado, esa es mi impresión... por ejemplo, para ellos la enuresis es un problema muy grave, no lo debe saber nadie, a nivel cultural que se les escape el pipí es una montaña” (Profesional19).

Y en tercer lugar, aparece la idea del “no pueden”, donde se pone el acento en los hándicaps económicos y de lengua o formación. Aunque puntualmente hay quién se queja abiertamente sobre la existencia de actitudes anti-escuela censurables –no aprender el catalán o castellano pese a llevar muchos años aquí o que no sean capaces de pagar los 2€ de una excursión -, el hecho de que no tengan estudios ni recursos económicos acaba fomentando una especie de comprensión hacia sus problemas. La siguiente cita recoge esta ambigüedad, a medio camino entre crítica y comprensión, a la hora de mencionar los problemas al trabajar con estas familias:

“Hay un problema en este barrio, y es que muchas familias son magrebíes pero culturalmente muy bajos, sin estudios, analfabetos muchos... Y vienen con, no sé, como con una cultura muy enganchada, muy suya, y les cuesta relajarse y dejarse llevar por la escuela que tenemos (...) eso no quiere decir que nos provoquen más problemas ni nada de esto, simplemente que no acaban de entender lo que tienen que hacer, no porque sea mala fe, pero al igual no entienden nuestro sistema educativo, la relación familia-escuela, los deberes... se disculpan... (...) no hay conciencia, pero yo no digo que las personas analfabetas no se preocupen por sus hijos...” (Profesional10).

Las principales dificultades mencionadas por los profesionales en relación con la colaboración con las familias inmigradas son:

1. Entender las demandas que se les hacen, especialmente si solo es en la escuela donde existen los problemas. En casos de falta de entendimiento con los padres se habla de la necesidad de establecer una serie de pactos que permitan hacer una intervención coherente.
2. La continuidad de las visitas, ya que están muy acostumbrados a tener una relación con los médicos basada en las urgencias y atenciones puntuales.
3. Idioma, aunque normalmente vienen acompañados por alguna persona que hace la traducción. Se mencionan algunos servicios de traducción que la Generalitat pone a disposición que son insuficientes y como las dificultades de comunicación pueden ralentizar los procesos de diagnóstico más allá de la escuela, en servicios externos – por ejemplo, familias que no logran trasladar a los pediatras lo que pasa en la escuela.
4. Tratamiento farmacológico. Cuesta que las familias entiendan la importancia del tratamiento. Además, la falta de tratamiento en los países de origen, en el caso de niños que hubieran necesitado una estimulación precoz y que ahora presentan una patología más pronunciada. Esto podría desembocar incluso en diagnósticos erróneos de TGD cuando lo que ha habido es una falta de atención.
6. También se habla, más puntualmente, de algunos casos donde ha habido una actitud “expectante”, “como si creyeran que lo que hablamos estuviera todo relacionado con cosas culturales y sociales... cuando les dices que el niño no hace los deberes o que le cuesta y está disperso, piensan que es cultural, que no entendemos su cultura, como si hubiera un tema de desconfianza cultural” (Profesional9).
7. El efecto de los problemas sociales graves y cómo afectan a los niños, en especial las dificultades para conciliar el trabajo con su rol de madres: “Han tenido que trabajar tanto y hacen tantas horas de trabajo que no pueden más” (Profesional12).
8. Los procesos de derivación a servicios externos, ya que no hay una obligación formal a excepción de los casos más graves. Muchos se paran porque llega un momento en que la familia tiene que acudir a ese especialista o servicios en concreto y no lo hacen.

Pese a esta variedad de problemas y de matices, al final podríamos identificar como prevalece una cierta predisposición a continuar trasladando a las familias buena parte de los problemas que tienen sus hijos y, en el caso de las familias inmigradas, a neutralizar sus necesidades específicas a partir del baremo del buen o el mal padre “que no se preocupa de mirar la agenda” o que “no se ha preocupado de venir nunca a la escuela”. De este modo, se desarrolla un discurso inteligible que permite explicar el fracaso escolar de ciertos niños, a la vez que se controlan buena parte de las variables explicativas que resultan más incómodas, como los prejuicios culturales y las desigualdades sociales existentes.

E: Imagina un padre analfabeto o que trabaja mucho, ¿tú crees que todas las familias son capaces de traspasar todos esos valores?

P12: “Hay algunas que no”.

E: ¿Entonces les podemos pedir participación?

P12: “Claro, es que primero tendría que cambiar él o ella, sí, pero también es verdad que tenemos familias que tienen a los hijos abandonados...”.

E: Porque no quieren, no pueden...

P12: “Algunos porque solo tienen su cultura de bar y siempre están allí, como digo yo, y ya está de ahí no pasan”.

E: Bueno, no creo que tengáis más de 10 casos de 400 niños, ¿verdad?

P12: “Pues yo opino que las familias lo podrían hacer, porque también la frase esa de que “tengo mucho trabajo, no puedo dedicar tiempo a mi hijo”... yo creo que sí que tienes tiempo, aunque trabajes, llegas a casa y estás con él”.

Bajo una misma rúbrica, la narrativa del no quieren, no saben, no pueden aparece otra vez mezclada en los discursos de los profesores, unos discursos que son a su vez, medio comprensivos y medio críticos con los padres, lo que nos advierte ante cualquier intento simplista de sintetizar la visión compleja de los profesionales:

“Sí, hay muchos que me han pedido que les haga EE, pero son niños que pueden tirar, me lo dicen porque ven que al niño le cuesta pero tampoco ellos ayudan nada... conozco un caso de una niña justita pero no de EE que si preguntas te dicen “es que me trae unas cosas que no puedo ayudarla” o “es que me dijo que no sabía y, claro, si ella me dice que no sabe pues no sabe”” (Profesional10).

La escuela como problema. En la segunda parte de esta sección, vamos a exponer tres ejes que muestran de que manera estas dificultades no deben entenderse solamente como resultado de unos déficits que acompañan a ciertas familias sino que la escuela, los profesionales y otros factores contextuales juegan un papel igual de importante. En primer lugar, encontramos el proceso de comunicación, un procedimiento cuya efectividad no depende solamente de la receptividad u otras características de las familias, sino también de la aproximación que hacen los especialistas y la manera de traspasar la información. A este respecto, muchos se encuentran con que la mayoría de padres no comprenden el alcance de las intervenciones o de las consecuencias específicas de las adaptaciones.

“No saben (...) yo creo que en general no somos demasiado claros... los Planes Individualizados está muy claro, en las otras adaptaciones, quedan muy en el aire, no se lo damos escrito, sí, puede ser que lo entiendan o entiendan una parte, esto falta” (Profesional9).

El proceso de comunicación es muy diferente según el tipo de dificultades y el momento en que se identifican, no siendo lo mismo una niña que en P3 ya entra derivada por el CDIAP que un niño que en 1º de Primaria tiene dificultades importantes con el proceso de adquisición de la lectoescritura. Normalmente es la profesora de EE junto con la tutora del alumno quienes comunican a las familias el tipo de recursos que la escuela está utilizando, ya sea el ingreso en el aula de EE, la elaboración de un PI, o la atención Psicopedagógica. Las especialistas explican que este proceso intenta hacerse de manera muy suave y gradual, asegurándose que las

familias no se sorprendan por las medidas utilizadas porque ya han sido informadas que estaban habiendo dificultades. Sobre el papel, el procedimiento está muy claro: reuniones con las familias y toma de decisiones en grupo, con la CAD a la cabeza para descartar los sesgos de las decisiones individuales. Ahora bien, en ocasiones este procedimiento se muestra más flexible e informal:

“Normalmente lo pactamos con el EAP, y normalmente toma la decisión la tutora y yo – maestra de EE -, siempre se supervisa por la CAD, pero como las reuniones son cada mes y medio hay muchas cosas que *das por hecho*” (Profesional9).

Esta misma profesional reconoce que se explica a los padres sobre todo la organización en general, es decir, cuantas horas de EE tiene el niño o el tipo de soporte, algunos aspectos de la programación, pero

“Yo diría que hay otras cosas que no lo ven ellos, que pasan dentro de las escuelas (...) Yo creo que no somos demasiado claros, en general, con las adaptaciones metodológicas, queda mucho en el aire y no lo damos por escrito, sí, puede ser que lo recojan o lo recojan en parte, sí, falta esto” (Profesional9).

Una pieza importante en el traspaso de información es la estructura de los informes, donde formalmente las familias deberían poder visualizar con relativa exactitud la situación de sus hijos e hijas. Ahora bien, tampoco los informes facilitan demasiado conocer qué tipo de atención están recibiendo e incluso si esos resultados son fruto de una adaptación o no porque “son poco claros, lo pone, pero visualmente son iguales al resto de informes, y hay que decir ‘recordad, nos tenemos que situar, estamos hablando de un segundo’” (Profesional8). Algunas especialistas intentan relativizar el grado de desconocimiento de las familias aduciendo que existe una relación previa con el niño, que existe una confianza pues saben que las cosas no van bien y por tanto en muchos casos lo único que se hace es “formalizar” las atenciones.

P10: “Yo creo que no, que hay padres que ni saben que estamos haciendo, y se les explica, ¿eh?”

E: ¿Tú crees que, por ejemplo, evaluar en función del niño es fácil de entender para los padres?

P10: “Yo creo que posiblemente la mayoría no se enteren de lo que estás explicando...”.

E: ¿Entonces?

P10: “A ver, nosotros preguntamos, si todo queda claro, dicen que sí pero por dentro yo pienso que no... muchos confían en nosotros, saben que hacemos una cosa por el bien del niño”.

“Digamos que se lo ven como una ayuda que agradecen pero no son conscientes...”
(Profesional8).

En el caso de las medidas más suaves, la cosa se complica todavía más. El hecho de estar recibiendo medidas de atención a la diversidad que no han sido traspasadas de manera más formal a los padres provoca que la desorientación de éstos sea mucho mayor. En este sentido, la asistencia a los grupos de refuerzo aparece como uno de los mecanismos más ambiguos, ya que no son medidas de EE pero tienen adaptaciones relativamente significativa, aunque dicho despliegue no aparezca oficialmente en ningún sitio ni requiera ningún control por parte del EAP o la CAD:

“¿Sabes que queda en tierra de nadie? Esos niños que no tienen un PI pero van a grupos de refuerzo, se les pide menos, ¿qué pasa? Estos niños antes era Progresía Adecuadamente... ahora hay que pensar más, porque ostras, ‘tengo un chaval que le cuesta pero va haciendo, ¿lo suspendo o no?’ y allí es donde los padres, si los has aprobado, pueden pensar que va bien, aunque verbalices que le cuesta...” (Profesional8).

Sin rechazar el papel que tienen las familias, lo cierto es que la explicación concreta y clara de las medidas de atención a la diversidad es algo que sigue faltando, algo que parece obvio pero que sigue sin hacerse de manera sistemática. Así, podemos encontrar profesionales que “creen” que esto se explica en las reuniones de curso y otras que remiten esa responsabilidad a la dirección del centro.

E: ¿Los padres conocen las medidas de atención a la diversidad del centro?

P8: “No te lo sé decir, no te lo sé decir... esto es más el equipo directivo... yo diría que es bastante desconocido”.

E: Pues si a mí si de repente me dicen que mi hijo irá a EE, de entrada no me suena muy bien...

P8: “Sí, sí... es que aquí decimos “trabajaré con x”, no sé si utilizamos tanto EE como los nombres propios... ahora me dejas descolocada con este tema...”

En segundo lugar, otro elemento que nos muestra el impacto del propio centro en las relaciones con las familias son las dificultades y dudas que la propia organización de la EE genera en los especialistas. Es decir, la traducción de las normativas y las instrucciones de inicio de curso a la realidad diaria de los centros varía y muestra que hay conceptos y procesos que se pueden interpretar o que no están del todo claros. Prueba de ello es el tipo de respuestas tan personales que motivó la reflexión sobre la diferencia entre las medidas de EE y las ordinarias dentro de la atención a la diversidad, lo cual hace pensar en cómo las familias pueden comprender de manera efectiva algo que a veces los mismos profesionales que trabajan con sus hijas pueden entender de manera diferente.

La cuestión de las adaptaciones curriculares y el grado de consciencia de lo que éstas suponen es quizás el caso más ilustrativo de esta falta de concreción. En un principio, todos los especialistas estaban de acuerdo con que la escuela comunicaba de manera repetida esta medida. Ahora bien, una cosa es que te digan que tu hijo tiene una adaptación, qué se le pide menos que al resto de la clase y otra muy diferente ser consciente de que tu hijo hace contenidos de 3º de Primaria estando en 6º y aún en los casos que esto se dice abiertamente, ser conscientes de la diferencia exacta de lo que hace tu hijo en comparación al resto de la clase y, sobretodo, que seguirá estando adaptado durante toda la ESO, por muy buenos que sean sus progresos.

P12: “Me gusta que las cosas queden claritas, y que sepan lo que está pasando, eso es lo que les digo siempre, ‘estos son los objetivos de tu hijo, que son los que vamos a trabajar este curso, y serán solo estos, son sacados de los objetivos de los otros alumnos y no será evaluado como los otros alumnos sino que se evaluará a partir de lo que tenemos aquí’”

E: Y ellos saben que aunque está en 6º puede estar siendo evaluado con contenidos de 3º.

P12: “Yo creo que sí”

E: ¿Tenéis alguna manera de saberlo?

P12: “Bueno no sé... la verdad es que...”

E: Por ej., cuando acaba la primaria, ¿qué se les dice?

P12: “Que irán adaptados a secundaria y a algunos directamente que irán a un centro de EE”

Sin embargo, ¿qué significado tiene esta adaptación? ¿Qué representaciones pueden tener unas familias con poco capital cultural o que no conocen nuestro sistema educativo? ¿Qué sentido tiene hacer una ESO adaptada? ¿Puede un niño con PI sacarse la ESO?

P10: “Sí, claro, ¿no? Supongo... supongo que sí, claro, tú no puedes... evidentemente, ¿no? ¿Entonces un niño no podría tener nunca la ESO porque tiene un pequeño déficit? Eh... no sé... yo creo que sí, es la obligatoria, si me dijeras el bachillerato, pues no sé, no le puedes privar a un niño con RM que se saque la ESO porque no tiene un coeficiente normal, ¿no? Se puede poner aprobado y entonces con un asterisco pues se pone PI...” (Profesional10).

Una cuestión importante surge precisamente sobre como trasladar a los padres con hijos que siguen un PI lo que éstos hacen en comparación al resto de la clase. Sobre esto la Profesional11 narra que hubo un debate importante porque ella no veía claro que el informe fuera el lugar más idóneo para indicarlo, sino cuando se habla con los padres en el inicio del PI, ya que de lo contrario veía como muy cruel tener que recordar a los padres tres veces al año lo que “no” estaba haciendo su hijo. También la Profesional10 explica un conflicto que mantuvo con un profesor por el hecho de suspender la primaria a un alumno con PI y como consiguió que finalmente lo aprobaran añadiendo un asterisco.

Lo cual nos obliga a preguntarnos: ¿cómo comunicar a los padres de manera efectiva la gravedad o las consecuencias de una medida? Si nos movemos hacia el extremo de los PI y los casos más graves es cuando los profesionales creen tenerlo más claro y creen que las familias saben perfectamente las necesidades de sus hijos. En cambio, la cosa se complica cuando nos vemos hacia casos más ambiguos, hacia niños que, por ejemplo, tienen un PI sin un dictamen médico o, al contrario, un dictamen sin PI, donde se reconoce que hay “un poco de lío”.

Todavía más complejo es el debate en torno a los grupos de nivel y las adaptaciones *ad hoc* que allí se hacen. Y aquí es donde puede observarse una contradicción, ya que o bien se reconoce que la EE no está tan delimitada o bien se reconoce que se aplican muchas medidas fuera del ámbito de la EE que también son importantes y que, estas así, dependen mucho de los criterios más individuales de un profesor o un ciclo. Sea como sea, la rigidez en relación con las adaptaciones y la tendencia a poner el acento solo en los PI no se sostiene, pues es claro que hay muchos niños con dificultades de aprendizaje que no van a EE y aquí se corre el riesgo, como nos recordaba anteriormente otra profesional al mencionar los niños que están “en tierra de nadie”, que las familias no acaben de saber qué pasa.

E: ¿Y si se hace una adaptación de un curso o menos?

P10: “Entonces no vienen (a EE), aquí prácticamente todos tienen un PI... al igual alguno no pero viene de manera puntual”

E: Entonces, todos los niños de EE tienen un PI, y si un niño no sigue el ritmo de la clase pero no tiene nada grave... y se le hace una adaptación... ¿los padres no tienen por qué saberlo?

P10: “Esto es la tutora... pero si no es más allá de una adaptación...”

E: ¿Y si la tutora adapta *ad hoc* un curso más atrás? ¿No haría falta un PI ni informar?

P10: “Esto no pasa... si tienen un retraso de más de 2 años van a EE y tienen un PI, pero menos de 2 no...”

E: Ya, bueno, pero no todas las adaptaciones tienen un PI, ¿no?

P10: “Bueno, depende, claro...”

E: Bueno, podemos discutirnos aquí, pero tú puedes hacer una adaptación de un curso y que el niño no tenga ningún PI.

P10: “Sí, hombre, claro, sí, sí...”

E: Pues en estos casos, pienso que son los más... dejemos el tema de las adaptaciones sin PI porque veo que es un tema...

P10: “Si porque esto es ya una cuestión de la tutora, quizás tendrías que hablar con la tutora, porque aquí en EE todos los que tengo tienen un retraso superior a 2 años”.

Finalmente, el tercer eje que queremos exponer es la perspectiva crítica que podemos identificar a partir de algunas reflexiones de los especialistas en relación con la falta de información proporcionada por la escuela.

“Sí que es cierto que la escuela... esto no es una crítica, es una opinión personal... no da información sobre qué hacen con los niños y los padres creen que no se está haciendo nada y vas a hablar y te explican que están haciendo muchas adaptaciones” (Profesional15).

“Hay mucha dificultad para... mmm... para decir de qué forma se atienden a los niños, para diferenciar, quiénes son los de EE, qué tipo de trabajo es más específico de EE, qué tipo es cuando haces un desdoblamiento, cuándo es un refuerzo, qué quiere decir cada cosa y qué tipos de metodologías...” (Profesional15).

Son especialmente significativos los casos donde se explican posibles negligencias de algunos centros proporcionados por los profesionales entrevistados de algunos servicios externos. La intención al presentar estos casos es doble, y nuestra cautela máxima: por un lado, sirven para, más allá de la crítica, mostrar la complejidad y las contradicciones de los procesos que estamos comentando, esto es, la relación entre familias y maestros en contextos de EE; y por otro, podemos utilizar estos ejemplos como contrapeso a la tendencia general a culpabilizar a las familias. De este modo, estos ejemplos tampoco deben ser usados para generalizar, sino

para situar en cierto modo “a cada uno en su sitio” y permitir una reflexión serena sobre el tema.

Ejemplo 1: “Se le pasó un test de inteligencia de una manera burda... dieron los resultados por exigencias de la madre y además esta prueba apuntaba a un cierto retraso que no era cierto. Esta niña se pasaba las clases haciendo dibujos. Inspección recomendó un cambio de escuela... el más rápido que he visto” (Profesional8).

Ejemplo 2: “Esta niño estaba muy mal y nadie sabía por qué... un día alguien hizo una prueba y se detecta un problema en la vista. El EAP finalmente decide pasar un test que sale alto, es decir, lo que había era un problema de lenguaje y no de RM. Y aún no sabemos qué hacen en la escuela, nos dijeron que ellos se encargaban de ponerla al día pero pretenden que lea cuando ni tan siquiera sabe el abecedario...” (Profesional8).

Durante la visita a un CEE y mientras una de las profesionales entrevistadas paseando por el centro, nos encontramos con una madre de una usuaria, una maestra jubilada. Durante la breve conversación que mantuvimos, nos espeta que “perdí 16 años en la escuela”, afirmando que aunque era maestra, “me marearon muchísimo” y nadie le decía nada... hasta que un día su marido decide acudir a este centro y, después de una primera reunión, afirmó que “le habían dicho lo que tenía su hija sin que tuviera que explicar nada”. Puntualmente, durante nuestra investigación también nos hemos encontrado con otros ejemplos que denotan la falta de clarificación o información con algunos de los casos sobre los que hablamos, ya sea porque los profesionales reconocen que unos padres no saben que su hija asiste a EE o por las inconcreciones sobre el historial de algunos alumnos - cuándo se detectan dificultades, cuándo se comienza a ir a EE o en qué momento se plantea un PI.

En cierta forma, esta perspectiva más crítica que hemos introducido también nos remite al carácter político que anunciábamos al final de la introducción del presente informe, es decir, como lo problemático no es tanto el (difícil) encaje de unos padres en el quehacer de los profesores sino que la dificultad podría estribar en la complicada articulación entre el quehacer de los maestros, los intereses de las familias, las necesidades de los niños y un sistema educativo rígido y homogeneizador.

Resumen

1. De entrada, los profesionales de entrada no establecen diferencias entre su relación con las familias inmigradas y las familias autóctonas, utilizando un discurso que tiende a neutralizar las diferencias por origen cultural a partir de la identificación de familias que identifican como buenas y otras alejadas de la norma escolar.
2. Las dificultades específicas que se relacionan con las familias inmigradas se ubican en un continuum que va desde la comprensión de sus problemáticas que se derivan de su difícil situación socioeconómica – no pueden, no saben – hasta la visión deficitaria y negativa – no quieren. Destacan los problemas con el idioma, para entender las indicaciones y la para hacer la derivación a los servicios externos.
3. También existen aspectos propios de las escuelas que explican parte de los problemas en la relación con los padres. En primer lugar, los profesionales reconocen que los padres tienen poca información efectiva sobre las intervenciones y las consecuencias a medio y largo plazo. La falta de claridad y el escaso nivel cultural de las familias son algunos de los argumentos que se utilizan para justificar estos déficits.
4. En segundo lugar, el propio sistema de EE, sus categorías y procesos, se caracteriza por una ambigüedad y complejidad que no permite tampoco la transferencia no problemática de información no solo entre profesionales y familias, sino entre los propios profesionales.
5. Y finalmente, se mencionan casos de fallos y negligencias que dan cuenta de la existencia de fallos institucionales, que ayudan a equilibrar la responsabilidad de las familias.

7.3 Intervenciones y el debate sobre la inclusión

La observación, la coordinación, la normalización y la personalización son los 4 elementos predominantes que hemos podido identificar cuando los especialistas explican la manera que tienen de intervenir, y sus prioridades. De hecho, es difícil separar estos elementos ya que están íntimamente relacionados: una buena observación se hace a partir de desarrollar una coordinación adecuada, la que a su vez permite un trabajo a medida donde se priorizan los apoyos que el alumno necesita y no los déficits que tiene.

“Observo mucho antes de actuar, no actúo basándome solo en lo que dice el diagnóstico” (Profesional16).

Esta observación es fundamental para poder identificar las características particulares de los niños e intervenir a partir de ahí. “Yo creo mucho en la observación”, expresaba con contundencia la Profesional9. De esta forma, la prioridad sería pasar de un “todo patológico” a unas dificultades abordables, de unas limitaciones a unos apoyos o soportes especiales, a partir de la creación de espacios de relación “únicos, adaptándose a cada tipo específico” (Profesional13). La clave para mejorar el grado de inclusión del alumnado pasaría por abandonar la idea de detectar patologías claras o ideales del “alumno-problema”.

“Todos tenemos ciertos comportamientos patológicos que pueden surgir y suplantar todo lo demás... [Nuestra función sería] evitar que se manifieste la parte más patológica de los alumnos a partir de prácticas educativas adecuadas, con una interacción importante con las familias, para conseguir establecer vínculos más humanos” (Profesional16).

Desde el punto de vista organizativo, el objetivo sería cambiar la estructura del centro e ir hacia el establecimiento de una red de apoyos. Esta red de EE tendría que fomentar una diversidad de estructuras metodológicas y permitir llegar a los contenidos básicos generando un trato personalizado. Para conseguir esto la importancia del trabajo colaborativo es fundamental, entre los diferentes especialistas y los servicios, a partir de la interdisciplinariedad, el consenso y compartir la información.

“Hay maestros que necesitan mucha ayuda, que no saben qué hacer dentro del aula (...) Hay una obsesión con el trabajo en cadena, producir mucho volumen de trabajo para mostrar que se trabaja en serio” (Profesional16).

El peso del currículum y su interpretación dentro del aula se presenta como una de las barreras más fuertes para conseguir la normalización y la personalización que el alumnado con n.e.e. necesita. Lo que se debería priorizar es un acompañamiento del niño, y no enfatizar tanto el “hasta donde tiene que llegar” porque

“Cuando un niño vive el aprendizaje como una frustración constante es imposible que entre en el mundo adulto con ganas de luchar” (Profesional19).

“Existe una presión curricular muy fuerte, bestial, y los resultados no mejoran, incluso empeoran, lo que demuestra que algo pasa” (Profesional16).

Esta presión curricular provoca que no exista el tiempo suficiente para esa atención “hecha a medida” dentro del aula, para pensar en “todos aquellos otros niños” que no podrán seguir la clase o para establecer la coordinación necesaria para que esas atenciones puedan desplegarse coherente y eficazmente:

“Como maestros nos falta tiempo de reflexión y... de... y de poder hablarlo, a veces, tu puedes tener una idea pero de ahí a hablarlo y ponerte a trabajar va un paso, y... quiere decir sentarse a planificarlo y todo esto, no tenemos la estructura para hacerlo” (Profesional11).

Esta tensión entre seguir el currículum y la necesidad de establecer metodologías más adaptadas o incluso “abiertas” (Profesional8) puede verse con mayor claridad en relación con la atención dentro y fuera del aula que hacen los profesionales de apoyo, especialmente las

maestras de EE. En este punto se ha constatado una ambigüedad por parte de los profesionales: por un lado, es común referirse a la atención fuera del aula como la “esencia” de ese trabajo más personalizado que caracteriza a la Ed. Especial; por otro lado, se enfatiza la necesidad de intervenir dentro del aula y se critica el que a veces se abusara de los espacios separados de Ed. Especial.

“Hay un poco la sensación de que para que el niño esté atendido tiene que estar en EE, es decir, el tema de refuerzos, desdoblamientos... todo esto la gente no lo acaba de asumir como... como tratamiento a la diversidad” (Profesional8).

“Pese a todo, si puedes estar cerca e ir traduciéndole lo que el maestro explica, él se acostumbra a traducir y entonces es mucho más rico para el resto de horas que pasará allí dentro, y hasta al niño, estas horas que estoy con él, le permiten tener éxito, hacer una intervención, levantar la mano...” (Profesional9).

La falta de tiempo vuelve a aparecer como un aspecto que frena a los profesionales para estar más tiempo dentro del aula ordinaria, que requeriría suficiente espacio para preparar y saber exactamente qué pasará en aquella clase. Un criterio básico para justificar que un niño salga fuera del aula ordinaria tiene que ser que se vaya a aprovechar mucho más el tiempo que si se quedara a dentro. El trabajo en pequeños grupos homogéneos vuelve a poner sobre la mesa este debate sobre si separar o no separar, así como el tema de la “la presión curricular” esta vez traducido como ritmos de aprendizaje.

“A la práctica hemos visto que es mucho mejor hacer grupos homogéneos porque todo se adaptada a sus necesidades, se baja el nivel, todo es más sencillo... son adaptaciones de metodología pero con los mismos objetivos... solo varía la rapidez, unos son más autónomos, otros necesitan más apoyo... así no los haces retrasar, porque quieras o no si son niños muy buenos con niños de EE dentro del aula no puedes avanzar porque el de EE pierde y no puedes ir lento porque el alumno rápido pues no avanza... hay niveles muy diferentes y entonces no se puede... no funciona...” (Profesional10).

Aquí puede verse como al trasladar la lógica de funcionamiento de EE a espacios más ordinarios algo falla, la inclusión parecería chirriar. Primero, aunque la cita fuese larga, no nos ha permitido contextualizarla del todo: la profesional estaba justificando por qué los grupos heterogéneos no funcionan. Es decir, ya partía de un reconocimiento que lo “ideal” sería mezclar alumnos. Segundo, porque otros especialistas veían estas agrupaciones como algo diferente a la EE y en bastantes casos eran contrarios a su uso:

“Si hacemos grupos homogéneos los niños tienen una etiqueta, tu eres tan listo o no... sí que se dan cuenta” (Profesional11).

Otro problema surge de “etiquetar” al alumnado. ¿Cuál es la línea que separa la observación atenta de sus necesidades y el establecimiento de etiquetas? Lógicamente, las etiquetas son consustanciales a la hora de buscar una diferenciación que permita, precisamente, una atención individualizada, pero etiquetar conlleva marcar al alumno:

“Hay padres que piensan que a partir de ahí no se dedicará nadie, que quedará etiquetado y no se hará nada más (...) y también he visto maestros que cuentan, ‘tengo tres dictámenes o tengo dos PI’ y aquellos que ya no tienen por él interés a que cambien, te lo encuentras, ¿eh?, pasa...” (Profesional9).

Es interesante complementar esta cita con una reflexión que hace otra especialista sobre cómo se tiende a hacer converger alumnado de EE con otro alumnado que tiene dificultades de aprendizaje en determinados dispositivos:

“Si te soy sincera, hay algunas mentalidades... pero esto siempre, como este niño va a EE va directamente al grupo de los que les cuesta más y siempre serán los que van detrás. Es que aquí tenemos blanco y negro” (Profesional12).

Algunos profesionales advierten de que se tiende a sobrediagnosticar casos porque vivimos un momento en que las categorías clínicas han ido desapareciendo “para dar paso al trabajo con espectros, de manera que se desnaturaliza y se desglosa dichas categorías clínicas permitiendo que cualquiera pueda diagnosticar y ser diagnosticado” (Profesional 13). La sensación de que se está viviendo una “avalancha de casos” con una afectación importante es algo que las varias entrevistadas corroboran, incidiendo en que cada vez se envían más derivaciones a los CDIAP. Especialmente alarmante serían los casos de alumnos con problemas a la hora de estructurar su lengua materna, aunque también se menciona el aumento de casos muy graves.

“Hace años los niños te venían hablando castellano y con pocas dificultades entre comillas, tenías dos niños que no hablaban bien, pero su lenguaje ya estaba bien encarrilado... ahora no, hay muchos que vienen sin lenguaje, mal estructurado... pero no se acaba de hablar de este tema” (Profesional8).

Este “sobreetiquetaje” podría ser también una consecuencia de la presión que antes comentamos, aunque traducida de otra manera. Así, esta misma profesional continua su reflexión describiendo una ansiedad cada vez mayor presente en las clases:

“Es un tema social. Yo creo que como hay mucho estrés en las clases... ¿Qué pasa? Los famosos TDAH y todo eso, una niña que le cuesta mantener la atención, ¿es o no es de EE? Un niño que se porta mal, ¿es de EE o no lo es?”.

Durante las entrevistas a las especialistas se les pidió que opinasen sobre si la autonomía de los centros era algo positivo para la atención a la diversidad. De manera unánime contestaron afirmativamente. Ahora bien, cuando se analizaron aspectos más específicos como la falta de concreción en las instrucciones y las normativas así como la nada despreciable variedad de criterios existente entre los centros y sus cambios a lo largo del tiempo se veía esta autonomía también como un límite para sus intervenciones.

“En los traspasos... Aquí la ley tendría que ayudar más, es decir, cuando a un niño le hemos hecho adaptaciones que no son PI, que sigue más o menos el nivel, mmm..., los objetivos, cómo se avalúa, entonces sí que es un problema y cada maestra tiene su propio criterio y cuesta como escuela tener un criterio conjunto” (Profesional9).

“Hay cosas que salen por lógica, quiero decir, es como un sexto sentido, aquí pasa” (Profesional10).

Aspectos tan importantes como decidir la posibilidad de hacer una escolarización compartida o no, si se realizan agrupaciones homogéneas en un ciclo o una escuela o no, acaban dependiendo mucho de la “voluntad de las personas que intervienen en cada caso” (Profesional3). Esta variedad de criterios, ese “sexto sentido” de la cita, puede suponer una importante barrera a la hora de intervenir, ya que al no existir unos protocolos y procedimientos claros y específicos, las decisiones pueden acabar dependiendo en criterios más personales, lo cual, al final, añade más complejidad a la hora de traspasar esta información a las familias o buscar un marco de colaboración. Aunque una manera importante de corregir esta dinámica es hacer las cosas “de una manera profesional y tomando las decisiones conjuntamente” (Profesional10) lo cierto es que, recordemos, muchas de estas decisiones, como las adaptaciones dentro del aula que no son PI o los grupos de nivel, no están ni bajo la supervisión del EAP, ni de la CAD, ni la de EE.

“Esto de la autonomía de las escuelas está muy bien... pero cada uno hace lo que quiere. Las cosas no están claras y hay una tendencia en que cuando hay un problema de aprendizaje se baja el nivel, error, grandísimo error, un niño con falta de atención sin ningún trastorno asociado puede seguir con medidas ordinarias...” (Profesional15).

Otras medidas que están muy implantadas y sobre las que no hay criterios específicos son los refuerzos, cuando aplicarlos y de qué manera. Además, las consecuencias de estos refuerzos,

aunque sean de sentido común, pueden tener efectos colaterales que no deben pasarse por alto. Podemos usar esta medida como ejemplo de una intervención que es muy conocida por las familias y que puede ser transmitida fácilmente. Ahora bien, como vimos, una cosa es la información pasiva y otra muy diferente la efectiva, la que permite situarte.

“Los dichosos refuerzos: si tú sacas a un niño de la clase para hacer otra clase es una chapuza. Este niño se pierde una materia que después no puede recuperar... Y a los padres no se les dice así. A los padres se les dice “no, si ya le hacemos refuerzo”. Cuidado” (Profesional15).

Esta falta de concreción y las muchas realidades de centro a centro, de zona educativa a zona educativa, hace que incluso el tener un dictamen antes o después “depende mucho del psicólogo del EAP” (Profesional6). En una entrevista, un maestro hablaba de cómo un psicólogo que tuvieron evitaba diagnosticar incluso de manera forzada; otro denuncia que es en 6º donde los dictámenes se hacen de manera prioritaria. De hecho, un centro reconocía que de los 70 alumnos de EE solo 5 tenían un dictamen realizado. Y en cambio, otro centro admitía que de sus 50 casos que estaban recibiendo atención de la maestra de EE, muchos tenían un dictamen y también eran mayoría los casos “sociales”, que ya vimos ponían a prueba la existencia de una frontera rígida entre la EE y otras medidas de atención a la diversidad.

Finalmente, otro tema recurrente por parte de los profesionales son las limitaciones que imponen los recursos existentes para poder realizar una mejor atención al alumnado con n.e.e. En general, los maestros describen unos EAP bastante desbordados, con incesantes cambios en los responsables que asesoran al centro y que no dan soluciones prácticas para afrontar los problemas reales con que se encuentran centros y familias, lo cual puede llegar a percibirse como un “sentimiento de abandono”.

“El EAP no reconocía el problema... hasta que un día pedimos al psicólogo que hiciera lo que nos pedía a nosotros y vio que no era posible” (Profesional6).

“El EAP tampoco no da abasto, ¿y a quién se lleva? A los casos más conflictivos... y los no conflictivos se quedan sin esta atención, pero es por tiempo material, porque realmente no hay” (Profesional19).

A esta falta de recursos externos se añade los propios recursos internos, como tener más profesores para poder realizar desdoblamientos y refuerzos. Pero no todas las quejas van dirigidas a los recursos humanos. También se comenta como falta un espacio “intermedio” entre la escuela ordinaria y los CEE, o la insuficiente oferta de PQPI o FP adaptada.

En conclusión, el trabajo y la intervención coordinada de la escuela con los servicios sociales puede erigirse como un mecanismo de acogida de primer orden para que todas las familias, y especialmente las inmigradas, se sientan más ligadas a medida que ven que sus hijos están mejor atendidos, aliviando la sensación de agotamiento, rechazo y exclusión que muchos experimentan. Este papel de los profesionales puede verse complementada por la creación de espacios de relación entre madres, que algunos profesionales calificaron como muy importantes a partir del éxito de estas experiencias en sus propios centros.

Cerramos esta parte del informe con una viñeta que escenifica muy bien la preocupación, estrés y falta de orientación que sufren muchas familias inmigradas con hijos con dificultades. Es el caso de una familia que acuden a un centro de apoyo preocupados porque su hija no habla bien, un caso, como reconoce el profesional que lo describe, de entrada ambiguo. Lo que se descubre finalmente es que la niña tiene dificultades con su idioma materno y no con el español, ya que sus padres estaban intentando en casa que aprendiera español, un idioma que siquiera ellos hablaban bien, mientras que la niña había estado intentando aprender el idioma materno que usaban sus progenitores. Comprender las razones de fondo que hay tras este episodio podría arrojar luz no solo sobre las necesidades de estos niños y sus familias, sino

también podría mejorar indudablemente la percepción y atención que pueden recibir de los profesionales.

Resumen

1. La observación, la coordinación, la normalización y la personalización son los cuatro elementos predominantes y prioritarios para los especialistas a la hora de organizar y desarrollar las intervenciones. Principalmente, esto les permitiría contrastar y acotar los diagnósticos, un trabajo interdisciplinario y colectivo, una aproximación no basada en los déficits sino en los apoyos que se necesitan y una adaptación del entorno al alumno.
2. El peso del currículum y su interpretación dentro del aula se presenta como una de las barreras más fuertes para conseguir la normalización y la personalización que el alumnado con n.e.e. necesita. Esta presión curricular provoca que no exista el tiempo suficiente para esa atención “hecha a medida” dentro del aula, para pensar en “todos aquellos otros niños” que no podrán seguir la clase tal o para establecer la coordinación necesaria para que esas atenciones puedan desplegarse de manera coherente y eficaz.
3. La inclusión del alumnado con dificultades también puede estar dificultada por el proceso de “etiquetaje”, ya que a la necesidad de identificación de la problemática hay que añadir el estigma que puede acompañar esta misma identificación. Algunos profesionales alertan que se tiende a un contexto donde las categorías clínicas se están desnaturalizando, siendo cada vez más fácil diagnosticar y ser diagnosticado, lo que puede desembocar en una sobreidentificación.
4. Aunque la autonomía de los centros es defendida por todos los profesionales como algo necesario y positivo para la práctica educativa, en el caso de la atención a las n.e.e. se reconoce que la falta de criterios y regulación provoca una libertad de acción que puede hacer más complicadas las intervenciones y la transferencia de información a las familias.
5. Otro tema recurrente es la limitación de recursos existentes, caracterizado por unos EAPs desbordados, con incesantes cambios en los responsables que asesoran al centro y la falta de soluciones prácticas para afrontar los problemas reales, lo cual puede llegar a percibirse como una sensación de abandono. Esta percepción está acentuada, además, por la visión de algunos especialistas sobre el cada vez mayor número de casos de n.e.e. que las escuelas atienden.
6. El trabajo y la intervención coordinada de la escuela con los servicios sociales puede erigirse como un mecanismo de acogida de primer orden para que todas las familias, y especialmente las inmigradas, se sientan más ligadas a medida que ven que sus hijos están mejor atendidos, aliviando la sensación de agotamiento, rechazo y exclusión que muchos experimentan.

8. Síntesis y conclusiones de la investigación

El planteamiento exploratorio de esta investigación y la selección y tipología de casos, que no ha buscado una muestra representativa sino lo suficientemente amplia y variada de situaciones, nos obliga a ser cautos con las posibles conclusiones y recomendaciones que se puedan extraer. Ahora bien, el trabajo realizado sí que nos permite realizar una primera aproximación de los perfiles y situaciones de las familias inmigradas con hijos e hijas con n.e.e. así como situar los temas revisados en la literatura internacional junto a algunos hallazgos inesperados.

Iniciábamos este informe revisitando el debate sobre la sobrerrepresentación del alumnado extranjero en los dispositivos de EE y las contradicciones y ambigüedades que encierra el desarrollo de la EE y los principios de la educación inclusiva. También presentamos otro debate existente en torno a si la participación de las familias inmigradas en la escuela puede o no

puede mejorar las trayectorias escolares de sus hijos e hijas, describiendo las dificultades generales y los problemas específicos a que se enfrentan estas familias.

De manera general, podemos avanzar que no se ha encontrado una problematización o construcción deficitaria de las familias inmigradas en la línea que algunas de las investigaciones presentadas apuntan (ej. Harry et al., 2005; Carrasco et al., 2009). En la aproximación que hacen los centros y los profesionales, la variable “n.e.e.” se superpone a las necesidades que pueden derivarse de la condición extranjera de los alumnos, de modo que las posibles interferencias quedan en cierta manera neutralizadas. Esto puede explicarse, en parte, por el hecho de que los centros educativos han propuesto casos de alumnado con problemáticas relativamente *claras*, donde se sienten seguros a la hora de hacer prevalecer esta dimensión a partir de su confianza en el modelo médico de identificación de patologías o trastornos (Artiles y Trent, 1994). Así, la certeza de que la patología reside en el interior del niño permite a los centros situar el problema fuera de los procesos educativos, la acción de los profesionales o la responsabilidad de los padres, lo cual podría predisponer una actitud más distendida y comprensiva con las familias.

También es importante destacar la influencia que ha tenido en los resultados el hecho de que casi la mitad de los profesionales entrevistados son especialistas de Ed. Especial, cuyo ámbito de trabajo les permite una atención más individualizada y situada del alumnado y sus familias. Otra explicación la encontramos en la forma de aproximarse a los casos potencialmente ambiguos o menos claros. En estas situaciones, los profesionales nos hablan de casos “sociales” – en referencia a dificultades derivadas de las precarias situaciones socioeconómicas de las familias y su impacto en el alumnado –, de casos “de lengua” – que tienen que ver aparentemente con una falta de tiempo para la adaptación – o “de falta de estímulos” – escasa atención o no seguimiento de las indicaciones de los profesionales – para justificar unas medidas de EE que se entienden como de “refuerzo” y no tanto como una EE genuina, es decir, la que está pensada para los casos “graves y permanentes”. Precisamente aquí encontramos otra idea que permite a los maestros superar las posibles interferencias a partir de una definición “estricta” de lo que se entiende por las medidas de EE y quién es alumnado de EE, de manera que el resto de necesidades y alumnado queda fuera de la EE si bien pueden estar atendidos por otros dispositivos de atención a la diversidad.

De todas formas, es necesario realizar algunos matices. Como hemos visto anteriormente, cuando los maestros tienen tiempo para reflexionar más detenidamente sobre las ambigüedades y, especialmente, sobre casos concretos que han vivido, sí que se reconocen posibles interferencias y en algunas ocasiones se menciona la falta de dispositivos específicos, para aquellos alumnos que no caen dentro de la definición de EE y necesitan un apoyo que vaya más allá de las medidas ordinarias de refuerzo. Otro apunte importante lo encontramos en la tendencia a reconocer que los problemas surgen del entorno familiar, un contexto que se construye a partir de unos modelos bastante claros del “buen” o “mal” padre que, a la postre, ayuda a neutralizar las diferencias entre familias extranjeras y autóctonas, aunque las primeras tiendan a construirse de manera *diferenciada*.

En relación con los profesionales, destaca su discurso y aproximación compleja a las necesidades de las familias y alumnado extranjero, una actitud que difícilmente puede simplificarse en si tienen una actitud abiertamente hostil hacia ellas o no, ya que sus reflexiones oscilan entre ambos extremos y muestran muchos “grises” que deben contextualizarse en cada caso y cada tema planteado y donde las familias inmigradas aparecen a la vez como parte de la solución y del problema. Los profesionales, en relación con la confluencia de la EE y el alumnado extranjero, se mueven por un terreno para el que no han estado preparados ni reciben un apoyo o asesoramiento específico – véase la falta de recursos o la visión de unos EAPs desbordados. En un contexto, además, marcado por importantes

presiones institucionales sobre rendimiento académico, donde deben aprender a tomar decisiones a partir de los recursos disponibles, lo cual se traduce en una tensión entre un ideal de educación “hecha a medida” y una realidad, individual y organizativa, que se percibe como poco flexible.

Estas tendencias que estamos apuntando pueden verse de manera más clara en el caso de los grupos de nivel o las adaptaciones curriculares que no son PI. Estos recursos, aunque son importantes y pueden tener un impacto notable en las experiencias escolares de los alumnos, son presentados en contraposición a las medidas de EE y también son utilizadas sin pasar ningún “filtro” institucional, es decir, se realizan en base a criterios individuales o donde solo unos pocos profesionales participan. Esto puede ejemplificar el carácter mucho más flexible y no tan medicalizado del sistema de EE europeo en comparación con el de EE.UU. Ahora bien, esto no justificaría que en España no exista un problema a la hora de ubicar al alumnado extranjero en determinados dispositivos, por mucho que pueda argumentarse qué es o qué no es un dispositivo de EE, ya que el criterio utilizado en el presente informe para debatir dicha problemática es si el alumnado extranjero está o no está más expuesto a mecanismos que les ofrezcan menos oportunidades educativas. Lamentablemente, el uso de estos dispositivos no está recogido fuera del nivel de centro, lo que provoca que sea muy complicado valorar su impacto en las trayectorias de grupos específicos – a lo que habría que añadir, también, la diversidad de criterios existentes entre centros e incluso entre ciclos de un mismo centro.

En relación con la estructura de participación de las familias inmigradas con hijos con n.e.e., hemos observado que no se diferencia en exceso de la del resto de familias – inmigradas o no – con hijos sin n.e.e. Esto se debe, especialmente, al hecho de que los espacios y momentos para la participación en los centros son igualmente escasos, donde el rol y la posición de los profesionales son centrales en la toma de decisiones. Esta estructura, además, está muy ligada al tipo de problemática que tiene el niño/a y el tipo de medidas educativas disponibles. En consecuencia, las familias que tienen hijos con patologías claras e importantes adaptaciones curriculares quedan a expensas de las actuaciones y recomendaciones de los profesores. En cambio, las familias que tienen una problemática que no se acaba de diagnosticar, por un lado, y las de alumnos que presentan importantes dificultades de aprendizaje sin relación a una patología, por otro, son las que deben aprender a “moverse”, ya sea acudiendo a recursos externos del centro – otros profesionales, amistades – o colaborando con los profesores para acabar de esclarecer la situación. Son estos casos donde mayores diferencias hemos encontrado entre las experiencias de las familias autóctonas con hijos o hijas adoptados internacionalmente y el resto de familias inmigradas, que presentan muchas más dificultades para “moverse”, conseguir recursos e información extra y construir un discurso más exigente y crítico con el sistema educativo.

El ámbito de la EE, por consiguiente, nos permite ver de manera más nítida el alcance del discurso basado en la participación de las familias en los centros, complicando así la idea de que una mayor implicación de las madres es el recurso clave que falta en la escuela para atender en condiciones a todos los niños y niñas. Esto, como creemos muestra el presente informe, está lejos de ser verdad. En primer lugar, porque los retos y problemas que afronta la escuela en muchos casos está en relación consigo misma: la presión curricular, la falta de líneas de actuación claras, la formación del profesorado, la variedad de criterios no son sino algunos de los factores que van más allá de las familias. En segundo lugar, porque la atención a la diversidad en los centros, el desarrollo del sistema de EE o la implantación de los principios de inclusión educativa dista mucho de ser algo acabado y reconocido por las mismas autoridades educativas, como así lo testimonia la falta de recursos existente – o su externalización hacia organizaciones del Tercer Sector – y la falta de alternativas entre lo ordinario y lo “especial”. En tercer lugar, por la falta de tiempo y espacios que permita a los profesionales reflexionar sobre sus prácticas, debatir, unificar criterios – ej. profesores de EE y

aula ordinaria – y para hablar sosegadamente con las familias. En cuarto lugar, porque, sencillamente, no parece quedar claro qué puede significar la participación más allá de atender a lo que los profesionales requieren a las familias, siendo estas demandas muchas veces inconcretas o imposibles de acometer – ej. reforzar catalán cuando la familia no sabe hablarlo – . Y finalmente, porque los procesos de derivación a servicios externos a veces son complicados de cuadrar con las dinámicas familiares – por ej. desplazamientos, seguimientos médicos, pautas de reeducación en casa.

¿En qué medida las familias participan de las intervenciones educativas? De manera simplificada, las medidas escolares caen en dos extremos, ya sean éstas medidas generales – tipo de agrupación, tipo de adaptación curricular – cuya concreción es de difícil acceso a las familias, o intervenciones psicopedagógicas, dominadas por una jerga técnica que las familias no pueden entender y, por tanto, de donde no pueden generar expectativas que incidan en su participación. Por el contrario, en relación con la implicación de las familias, podríamos recalcar el interés mostrado y la voluntad de hacer cuánto sea necesario para avanzar el diagnóstico o mejorar las trayectorias escolares. Las familias inmigradas muestran dudas y preocupaciones, llegando puntualmente a interrogarse sobre lo que las escuelas están haciendo, pero a su vez depositan una gran confianza en el equipo de profesionales que atienden a sus hijos e hijas. Por tanto, la actitud y actuación de los centros a la hora de informar y hacer entender a las familias la situación de sus hijos e hijas, de presentar posibilidades así como de sus consecuencias a corto y medio plazo explica en buena parte la capacidad de respuesta de éstas familias. Y sitúa a los profesionales en un lugar estratégico para facilitar su participación.

Finalmente, es necesario realizar una última reflexión sobre las pocas veces que se ha mencionado, entre las propias familias y los profesionales, el papel que las asociaciones y la relación entre diferentes familias pueden tener a la hora de ayudar y orientar a los padres. Si bien es cierto que en los centros de EE esta función está relativamente asumida en mayor o menor grado, lo interesante para el presente informe es el papel que dicha participación colectiva puede suponer durante la etapa de primaria, cuando los procesos de diagnóstico e intervención se ponen en marcha y se llevan a cabo las decisiones más importantes. En el caso de las familias autóctonas, vimos como el acceso a profesionales externos o el apoyo de amistades que tenían un gran conocimiento del sistema educativo fue crucial para sentirse seguras y buscar las ayudas que creían convenientes. Incluso en el caso puntual de alguna familia inmigrada, el sentirse cerca de otras familias y el contacto continuo con los profesionales del centro no solo ayudaba a mejorar la problemática de sus hijos, sino que ofrecía un ámbito social que rompía el aislamiento y falta de relaciones que padecen no pocas familias inmigradas. Por no mencionar el gran interés que mostraron la mayoría de familias cuando se les preguntó si les hubiera gustado estar en contacto con otras familias en situaciones similares.

Parece pertinente, entonces, volver a insistir en plantear el tema de la participación, por un lado, como un imperativo individual de las familias, que permita una mayor eficacia en el trabajo de los profesionales y ofrezca a las madres una oportunidad de trasladar sus preocupaciones e intereses en forma de recursos para los centros educativos. Pero sin olvidar, por otro lado, que el reto de la educación inclusiva va más allá de esta relación individual entre maestros y padres, que la propia escuela necesita de la implicación colectiva de todos los profesionales, en alianza con las familias, para trasladar los principios de educación inclusiva a su práctica diaria. Unos principios que seguramente serán imposibles de alcanzar sin una visión política de fondo que exija a la administración otro tipo de recursos y otro tipo de aproximación que permita minimizar esa “presión curricular” que afecta a la práctica docente.

Resumen

1. Podemos afirmar que en la aproximación que hacen los centros y los profesionales, la variable “n.e.e.” se superpone a las necesidades que pueden derivarse de la condición extranjera de los alumnos, de modo que las posibles interferencias quedan en cierta manera neutralizadas. Esto se explica en parte por: a. la confianza en el modelo psico-medico; b. la cercanía y el contacto que las profesoras de EE tienen con las familias y c. por la manera dúctil en que las medidas de EE son usadas, de manera que en determinados casos no responden a problemáticas “graves y permanentes” sino que son entendidas como recursos de refuerzo.
2. Los profesionales se mueven por un terreno para el que no han estado preparados en un contexto, además, marcado por importantes presiones institucionales sobre rendimiento académico, donde deben aprender a tomar decisiones a partir de los recursos disponibles. Esto se traduce en una tensión entre un ideal de educación “hecha a medida” y una realidad, individual y organizativa, que no se percibe como poco flexible.
3. La estructura de participación de las familias inmigradas con hijos con n.e.e. no se diferencia en exceso de la del resto de familias – inmigradas o no - con hijos sin n.e.e. Esto se debe, especialmente, al hecho de que los espacios y momentos para la participación en los centros son igualmente escasos.
4. El ámbito de la EE, por consiguiente, nos permite ver de manera más nítida el alcance del discurso basado en la participación de las familias en los centros, complicando así la idea de que una mayor implicación de las madres es el recurso clave que falta en la escuela para atender en condiciones a todos los niños y niñas.
5. Las familias inmigradas muestran dudas y preocupaciones, pero depositan una gran confianza en el equipo de profesionales. Por tanto, la actitud y actuación de los profesionales es clave para facilitar el acceso al capital social y cultural crucial para su participación.
6. El papel de las asociaciones y la relación entre las diferentes familias aparece de manera muy esporádica a lo largo de las entrevistas y las reflexiones, a pesar de su enorme importancia a la hora de ayudar y orientar a las familias, buscar las ayudas convenientes u ofrecer un espacio social que rompa el aislamiento y falta de relaciones que padecen no pocas familias inmigradas.

9. Recomendaciones

Para la realización de las recomendaciones comenzaremos por dar respuesta a las demandas y problemas que los propios profesionales y las familias explicitan y que fue recogido en los tres cuadros presentados anteriormente (ver páginas 57, 60 y 80). En segundo lugar, se presentarán y comentarán aquellos aspectos más relevantes del análisis de los datos presentados en este informe de manera que sirvan también como complemento para orientar a docentes y familias y permitan una reflexión sobre posibles mejoras. Siempre que ha sido posible, se ha incluido en estas orientaciones las propias propuestas de los profesionales implicados, combinado con las recomendaciones identificadas en la literatura internacional.

A) *¿Qué piden las familias?*

- Mayor flexibilidad a la hora de atender las necesidades individuales de sus hijos e hijas.

Propuesta 1. Explicar a las familias el abanico de recursos con que cuenta la escuela y, de manera específica, todo aquello que ya se está haciendo, poniendo siempre de referencia al grupo clase donde el alumno o alumna se ubica.

Justificación: muchas veces las madres no tienen la información de qué se está haciendo, simplemente. Además, el desconocimiento de qué se puede hacer o no desde la escuela ordinaria puede llevar a pensar que existen otros recursos que no se están usando.

- Que no se traslade a las propias familias la responsabilidad de lograr más recursos.

Propuesta 2. Tomar la iniciativa en la propuesta y obtención de ayudas que las familias podrían necesitar. Establecer un mapa de recursos y, sobretodo, los canales existentes para obtenerlos. Una idea podría ser establecer protocolos claros desde la CAD que luego se trasladen a todos los ciclos y tutorías.

Justificación: algunas familias entrevistadas sentían que tenían que aprender a moverse por sí mismas. Esto puede ser fruto de falta de información y de dejar claro qué tipo de recursos existen y cómo se accede a ellos. Por otro lado, es importante que los padres, ante las dudas, puedan conseguir a una “segunda opinión” para tener mayor seguridad sobre lo que se hace y se decide.

-Una mayor complicidad con el profesional, que sean una extensión de la familia en el colegio.

Propuesta 3. Informar en todo momento y previamente sobre el detalle de todas las actuaciones que se están siguiendo y evitar que los padres crean que “se habla y decide a sus espaldas”. En este sentido, la coordinación entre los diferentes profesionales y servicios es clave para conseguir esta complicidad y evitar informaciones contradictorias.

Justificación: el hecho de que los padres se enteren indirectamente de los que se está haciendo puede provocar no solo desconfianza sino también una sensación de que las familias “no son aptas”, de manera que al final se acaba inhibiendo su acción o justificando su pasividad.

-No Sentirse cuestionados y/o presionados por las escuelas: poder hacer de padres.

Propuesta 4. No cuestionar ni valorar la diversidad de estrategias o la capacidad de las familias de criar a sus hijos e hijas, ni trasladar los problemas escolares al ámbito familiar.

Justificación: por un lado, las ideas preconcebidas sobre los intereses o situaciones que atraviesan las familias – separaciones, monoparentalidad, largas jornadas laborales – pueden promover actitudes indirectamente hostiles hacia ellas que no siempre están justificadas.

-Poder tener más herramientas e información clave que les permita entender, formular y preguntas y elaborar los porqués.

Propuesta 5. Facilitar información extra y proporcionar dossieres y otros documentos divulgativos que permitan a la familia poder entender las dificultades de sus hijos. Un

elemento esencial sería que las familias pudieran hablar con otras en situaciones similares, facilitar el contacto con asociaciones de afectados así como promover/sugerir a las AMPA la creación de comisiones de atención a la diversidad.

Justificación: romper la sensación de soledad y a la fuerte dependencia de los profesionales es clave para lograr una mayor implicación de las familias. El contacto con otros padres que han tenido una trayectoria parecida aparece como un recurso clave que las escuelas podrían utilizar.

-Recibir pautas y ayudas para mejorar la relación con sus hijos en el ambiente doméstico.

Propuesta 6. Priorizar la mejora de las relaciones entre hijos y padres en el ambiente doméstico a partir del asesoramiento de profesionales en el tema – charlas en las AMPA, formación de maestros – y no centrarse solamente en los aspectos o problemas académicos o que suceden en el ámbito escolar.

Justificación: muchas veces las propias familias piden ayuda para poder tratar a sus hijos e hijas en casa como condición previa para poder encarar los aspectos académicos. Las pautas reeducativas pueden ser especialmente útiles a la hora de hacer más efectiva la intervención, consiguiendo, además, un mayor clima de confianza en las familias.

-Recibir un diagnóstico claro.

Propuesta 7. Acelerar, siempre que sea posible, los procesos de diagnóstico y dictamen para poder acceder a recursos clave, especialmente en los casos más claros, intentando evitar que dicho proceso quede encallado porque en alguna de las fases las familias no han seguido el proceso burocrático.

Justificación: los dictámenes o algunos tipos de diagnósticos son necesarios para poder solicitar cuidadoras o tener acceso a determinados servicios externos. Por otro lado, muchas veces este diagnóstico se ve frenado porque las familias no acuden al hospital a hacer determinadas pruebas o no acaban de entender “la ruta” que tienen que seguir.

-Ayuda y asesoramiento con las transiciones al finalizar la primaria.

Propuesta 8. Organizar visitas a los centros de secundaria y Ed. Especial especificando que tipo de ayudas recibirán sus hijos allí, las posibilidades de escuela compartida, los diferentes tipos de Escuelas de Ed. Especial – y su organización interna – y la diversidad de trayectorias que podrán seguir – normalizada, USEE, FP adaptada, PORQUEPI -.

Justificación: las familias muestran una gran inquietud por saber qué pasará cuando acabe la primaria y sus hijos e hijas, en edad adolescente, entren a un espacio mucho más grande y pierdan de referencia la atención tan cercana de la escuela primaria. Otro elemento prioritario es “romper” la visión inicial tan negativa que los padres tienen de los CEE y que puedan decidir a partir de información real de familias que acuden a estos centros.

B) *¿Qué problemas mencionan los profesionales?*

-Entender las demandas que hacen a las familias, especialmente si solo es en lo escolar donde se visibilizan los problemas que tienen el alumno o alumna.

Propuesta 9. Tener oportunidad de observar in situ la actividad del niño o la niña – o diferida a través de los trabajos de clase - puede ayudar a hacer ver los problemas que son “invisibles” en casa, especialmente si las familias no tienen mucha experiencia escolar. El establecimiento de una serie de pactos que se centren en demandas concretas a los padres también puede ser una forma de avanzar en la intervención aunque la familia no acabe de reconocer el problema.

Justificación: el cuestionamiento de las observaciones de los profesionales puede llevar fácilmente a una confrontación con la escuela que puede generar un enroque entre las partes

que encalle las intervenciones. La prioridad no debería ser “convencer” o “someter” a las familias a la visión del centro sino ganarse su confianza para actuar en beneficio del niño.

-La continuidad de las visitas o las intervenciones y el tratamiento farmacológico.

Propuesta 10. Establecer una coordinación desde el centro que vele por el seguimiento de las visitas, la derivación a servicios externos y las pautas de la medicación es especialmente útil para asegurar que las familias van siguiendo las intervenciones. De manera específica, y dependiendo del tipo de tratamiento, la figura del mediador podría resultar necesaria para hablar de las dudas o los miedos que los fármacos puedan ocasionar.

Justificación: muchas familias inmigradas están acostumbradas a hacer un uso puntual o basado en las urgencias de los servicios médicos, lo cual dificulta las intervenciones prolongadas. El desconocimiento de los hospitales y de otros servicios externos también puede suponer una barrera. Finalmente, algunas familias reconocían que no seguían el tratamiento farmacológico porque pensaban que “no era tan necesario”, algo que suponemos que los centros y los especialistas desconocían.

-Dificultades con el idioma.

Propuesta 11. Tener documentación y dosieres traducidos y disponer de un servicio de traducción que pueda servir de puente con las familias que no tengan un conocimiento alto de alguno de los dos idiomas vehiculares del centro.

Justificación: Debe ponerse especial cuidado con las familias que muestran un conocimiento “suficiente” porque, y esto pudo constatarse en las entrevistas, normalmente no entienden la complejidad de las indicaciones o explicaciones relacionadas con las n.e.e. y el funcionamiento del sistema educativo.

-La falta de estimulación y/o tratamiento en los países de origen.

Propuesta 12. Tener en cuenta el historial escolar y médico previo del alumno a la hora de evaluar necesidades y problemáticas para intentar desligar las necesidades “transitorias” de las propias de EE, de manera que no se etiquete ni al alumno ni a las familias.

Justificación: la falta de escolarización previa en los países de origen o la falta de atención especializada puede hacer que una patología se presente de manera más pronunciada, llegando incluso a desembocar en falsos diagnósticos.

-El efecto de la exclusión social y la baja formación de las familias. Bajas expectativas

Propuesta 13. El trabajo en red con los Servicios Sociales y otras agencias y servicios, la coordinación y el trabajo proactivo es clave para minimizar el impacto de las condiciones socioeconómicas en los alumnos. Los centros deben ser los primeros en generar expectativas hacia el alumno y sus familias, dando a conocer cómo funciona el sistema educativo y sus conexiones con el mercado laboral.

Justificación: como así hacían no pocos centros, el trabajo en red continuo y que se avanza a los problemas puede tener un impacto significativo en las oportunidades de los niños y niñas: no es lo mismo conseguir unas gafas en P5, cuando se detecta un problema serio de visión, que en 3º cuando la niña lleva ya dos cursos de retraso. Asimismo, múltiples estudios internacionales muestran también el impacto positivo que las aproximaciones desde “el cuidado” – care approach – y desde los potenciales de cada alumno pueden tener a la hora de generar una mayor confianza y expectativas en las familias.

C) ¿Qué otras barreras y recomendaciones hemos identificado en el transcurso de la investigación?

-Existe una falta de formación relacionada con las n.e.e. y alumnado inmigrante, a lo que se añade un sistema de atención a la diversidad demasiado compartimentado entre AA y EE que no acaba de adaptarse a la tipología de dificultades de los alumnos.

Propuesta14. Incluir cuestiones relacionadas con las culturas de origen o concepciones sobre la salud y el cuerpo diferentes a las europeas, las necesidades del alumnado bilingüe o las pautas específicas para la inmersión lingüística del alumnado extranjero en los planes de formación y reciclaje de los maestros y especialistas. Desarrollar e incluir test y/o procedimientos de identificación sensibles a las posibles interferencias con las cuestiones lingüísticas y/o culturales.

Justificación: una manera efectiva de revisar los procesos, dispositivos y concepciones relacionadas con el alumnado extranjero es tener la oportunidad de conocer y reflexionar en base a las investigaciones existentes sobre el tema, que permita a su vez un conocimiento práctico que pueda traducirse en nuevas maneras de atender la diversidad en los centros.

-No se han establecido criterios organizativos y metodológicos que permitan orientar de manera clara la acción de todos los centros educativos. Tampoco existe ningún mecanismo que nos permita conocer el uso e impacto de las medidas de atención a la diversidad utilizadas por los centros, especialmente en relación con los grupos de nivel y las adaptaciones curriculares.

Propuesta15. En las instrucciones de inicio de curso deberían concretarse los mecanismos y estrategias que los centros pueden utilizar. El uso de los grupos flexibles y las adaptaciones curriculares inferiores a 2 años deberían tener un control externo que al menos permita observar su uso y poder hacer un seguimiento de su impacto.

Justificación: pensamos que la falta de concreción en este sentido, acompañada de una retórica sobre la autonomía y libertad de los centros, esconde una falta sistemática de seguimiento por parte de las autoridades educativas que garantice una equidad de recursos en todos los centros.

- La legislación española y catalana adolece de una falta sistemática de regulación que explicita qué derechos específicos tienen los niños y niñas con n.e.e. en relación con los procesos de identificación, intervención y despliegue de recursos que permita a las familias tener una posición más equilibrada con los profesionales educativos, especialmente a nivel de información y toma de decisiones.

Propuesta16. La legislación existente sobre las n.e.e. debería recoger qué derechos concretos tienen las familias y qué tipos de recursos y actuaciones pueden solicitar a los centros.

Justificación: no tiene sentido que, por ejemplo, la libertad de elección de centro sea considerada una condición sine quano de la enseñanza y en cambio no exista una libertad para poder incidir en las condiciones concretas de escolarización de los niños y niñas.

-No se han creado mecanismos en los centros para mejorar la atención a las familias, que permitan “tender” puentes, pese al reconocimiento sistemático de la importancia de colaborar con ellas.

Propuesta17. Avanzar en las transformaciones organizativas y de formación de maestros que permita desplegar los principios inclusivos que han sido establecidos a nivel internacional. En el caso de Catalunya, esto significaría poner en marcha, por ejemplo, el “Índice de Inclusión”

de la Universidad de Manchester que la misma Generalitat dice defender y asumir en el Plan de Acción 2008-2015.

Justificación: los principios inclusivos no van dirigidos exclusivamente al alumnado sino a toda la comunidad, incluyendo a las familias y a los propios profesionales. Sin embargo, como se ha indicado en el presente informe, todavía existe una distancia muy grande entre los discursos sobre escuela inclusiva y medidas concretas y diversas que permitan llevarla a cabo.

-Las familias que se encuentran en los CEE son las que tienen unas expectativas más altas y claras sobre las intervenciones de los profesionales, en contraste con el resto de madres.

Propuesta18. (*Aquí parafraseamos a una profesional*): acompañar el proceso de cada niño en vez de fijarse a donde llega o no, los objetivos de primaria son mínimos y el niño tiene que vivir el aprendizaje como un éxito, de manera que su autoestima vaya creciendo y no al revés.

Justificación: volvemos a recoger aquí la idea del “care approach” para volver a incidir en la importancia de trabajar desde los potenciales de cada niño, teniendo en cuenta su autoestima y su vinculación en la escuela.

-Igual que existen familias negligentes, también existen actitudes y prácticas negligentes o claramente mejorables que necesitan ser afrontadas y corregidas en relación con el trato dispensado a las familias.

Propuesta19. Deberían establecerse unos protocolos que permitan identificar y corregir aquellas prácticas que dificulten el establecimiento de un clima de respeto y confianza entre las familias y los profesionales.

Justificación: no existen pautas a la hora de reunirse o comunicarse con las familias o evaluaciones que vayan ligadas a planes de mejora en relación a este tema, siendo dicha relación con los padres algo bastante subsidiario en la organización del centro.

-Los procesos de intervención y atención al alumnado extranjero y al que tiene n.e.e. sigue siendo un tema de debate y opiniones divergentes, donde existen dudas y prioridades variadas que en gran parte dependen de cada contexto concreto.

Propuesta20. Desarrollar un estatuto profesional del maestro que incida en el carácter complejo de la tarea de los docentes como una práctica humanística y relacional, que acepte sus propias limitaciones y la necesidad de debatir.

Justificación: La deriva “autoritaria” – en referencia al estatuto de autoridad – y el creciente énfasis en la “excelencia académica” no son sino eufemismos sobre lo que de hecho es una imposición de la cultura de los exámenes y un constreñimiento de lo normativo y válido. Si la inclusión educativa debe ir más allá de la retórica, entonces el estatuto profesional del maestro debería ir en una dirección muy distinta, ya que apelar a la “autoridad” del maestro no es sino establecer un flujo de presiones que, tarde o temprano, y si nada más cambia, se acaba trasladando directamente al alumnado y sus familias, como únicas responsables de su éxito.

-Los profesionales que están en contacto con el alumnado y sus familias son capaces de desarrollar teorías sobre intervención educativa claras y efectivas, de identificar qué falla y qué hace falta y de establecer prioridades, como los 4 principios mencionados en el presente informe: observación, coordinación, normalización y personalización.

Propuesta21. Tanto el desarrollo legislativo como las innovaciones educativas deberían de considerar la larga y valiosa experiencia de los profesionales que están sobre el terreno. Sería necesario establecer canales más claros de retroalimentación entre legisladores y profesionales de la educación.

Justificación: La teoría educativa no es una ciencia solamente “progresiva” donde lo nuevo falsee lo antiguo sino que se basa en un cuerpo de conocimientos y principios sociales y

morales, en parte también políticos, que solo puede ser reducido de manera problemática a una serie de principios exactos de gestión y eficiencia.

D) ¿Qué otras recomendaciones pueden extraerse de la revisión de la literatura internacional?

- La idea de la importancia de las familias en el éxito escolar sigue encerrando una paradoja: mientras que la participación “natural”, la de aquellas familias que ya lo hacen sin que se les requiera, sigue relacionándose con el éxito escolar, el alcance del impacto de la participación “inducida” a partir de intervenciones y programas dirigidos hacia padres que se consideran poco participativos ha sido limitada.

Propuesta22. Revisar de manera crítica y realista el espacio existente para la participación de las familias y su margen de impacto en las trayectorias escolares para valorar si dichos esfuerzos y recursos no serían más eficientes si se dirigieran a otros aspectos o ámbitos del proceso educativo.

Justificación: algunas de las revisiones más recientes (por ej. Corter & Pelletier, 2005) ya avisan de que la inversión para mejorar la participación de las familias puede ser muy alto en relación con sus retornos. Parafraseando a de Carvalho: “las escuelas deberían abandonar definitivamente cualquier intervención en el ámbito de la familia para priorizar la acción en los contextos de aprendizaje y los objetivos de la escuela” (2001, 114).

- En España no se dispone de datos e indicadores para poder evaluar las políticas educativas impulsadas y conocer las trayectorias tanto de los diferentes grupos inmigrados, como el del alumnado sin dictamen médico ubicado en dispositivos de atención a la diversidad.

Propuesta23. Utilizar los mecanismos existentes de traspase de información, como el sistema de intranet SAGA impulsado desde hace años por la Generalitat, para volcar los datos referentes a las tipologías de alumnado, sus resultados académicos y las medidas de atención a la diversidad, ya sean o no de EE.

Justificación: sin datos no podemos valorar el impacto de las medidas educativas impulsadas ni corregirlas, o como nos recordaba un informe reciente de la Open Society Fundation sobre la inclusión de la población gitana, “sin datos no hay progreso”.

-Existe una tendencia general a construir las familias de diferente origen étnico-cultural o de clase social baja como “alejadas” o “desinteresadas”, que acaba cristalizando en el ideal del “buen” y del “mal” padre que construyen las escuelas.

Propuesta24. Ir más allá de la imagen del “padre disfuncional”, a pesar de que en sus interacciones con las familias más problemáticas los maestros puedan encontrar “pruebas” que refuercen esta imagen negativa, para poder identificar las presiones burocráticas que están detrás de esas imágenes y reconocer las capacidades de los padres.

Justificación: las familias alejadas del ideal proyectado desde la escuela, ya sea por su origen social o cultural, comparten el respeto y la importancia que las clases medias tienen hacia la educación, lo cual se traduce en forma de procesos de reacomodación y reconfiguración de sus expectativas a partir de sus relaciones con la escuela (Harry et al., 2005).

-Mitchell (2010): Existe una tendencia internacional a esperar de los profesionales que apliquen una metodología basada en la evidencia – evidence-based pedagogy – para lograr los mejores resultados posibles y facilitar un marco de acción riguroso que facilite la propagación de iniciativas en contextos diferentes.

Propuesta25. En el conjunto del Estado Español, tanto la formación inicial como la permanente que los profesionales reciben, las iniciativas legislativas y las instrucciones de inicio de curso deberían guiarse por las prácticas basadas en la evidencia, definidas como: (1) conectadas a la teoría; (2) Evaluada por terceras partes; (3) Publicada en revistas donde existe

una revisión por expertos; (4) sostenida en el tiempo; (5) que haya sido replicada en más de un contexto; (6) cuya efectividad pueda ser demostrada con evidencias.

Justificación: Es necesario ir más allá de la econometría de resultados existente en el Estado Español, que dicen muy poco de los procesos educativos existentes, y generar indicadores más cualitativos, que permitan establecer un punto de partida para organizar e innovar los prácticas reales de las escuelas.

-Hess et al. (2006): las familias necesitan apoyo no solo de los profesionales sino de asociaciones y otras familias que han participado con éxito en los procesos de sus hijos e hijas, con quienes pueden discutir las ventajas e inconvenientes de las diversas opciones existentes.

Propuesta26. Favorecer la creación de grupos de padres o familias “guía” desde las escuelas o las zonas educativas, e incluir en el traspase de información a los padres las asociaciones y fundaciones existentes que trabajan con niños y niñas con n.e.e. o discapacidades y sus familias.

Justificación: como concluyen Munn Joseph et al. (2008), las familias no trabajan o actúan aisladas sino que interactúan con una variedad de agentes sociales, a través de los cuales pueden obtener consejo y los recursos que mejor se adaptan a sus necesidades diarias, que van más allá de lo “escolar” para mejorar sus condiciones sociales y materiales.

-Todos los autores y trabajos revisados alertan de cómo la presión por la eficiencia, la competitividad y los resultados académicos –léase PISA - tienen un impacto negativo fuerte en la capacidad de los centros y las escuelas para atender las necesidades de todos sus alumnos.

Propuesta27. Abandonar las políticas de “excelencia educativa” basadas, al fin y al cabo, en la retirada de recursos, la llamada a la responsabilidad y al esfuerzo de maestros, familias y alumnos y la imposición de una agenda de “estándares” que no favorece ni la innovación metodológica ni la flexibilidad pedagógica para mejorar la intervención del alumnado con n.e.e.

Justificación: siguiendo, por ejemplo, a Armstrong (2005), la escuela se presenta públicamente como la posibilitadora de la movilidad social y, a través del mito de la meritocracia, sirve ideológicamente para aceptar y reforzar la posición de las élites y las clases trabajadoras. Sin embargo, la educación *no* es la que crea la desigualdad ni la existencia de trabajos precarios ni el paro, y por tanto la educación *no* puede resolver estos problemas (Anyon, 2011). En épocas de crisis y reconfiguración económica esta imagen no hace sino poner una presión enorme hacia profesores y escuelas para mantener la idea de movilidad social y competir por los escasos puestos de trabajo bien remunerados, presión que alimenta una competitividad choca contra la inclusión socioeducativa.

-(Donovan & Cross, 2002): la pequeña infancia es el momento más importante para la identificación de necesidades específicas y patologías y prevenirlas o mitigarlas. Tres elementos destacan por su efectividad: el monitoreo y seguimiento exhaustivo de sus aprendizajes, especialmente de la adquisición – en un sentido amplio – de la lectoescritura; la exposición a programas pedagógicos innovadores y de calidad; y el acceso a servicios bien coordinados y financiados.

Propuesta28. Priorizar la universalización de la atención a la pequeña infancia en la etapa 0-3 que garantice el acceso a servicios y programas de calidad, especialmente para las familias en riesgo de exclusión social. Establecer y reforzar un sistema de monitoreo en la etapa 2-5 que ayude a identificar lo antes posible las necesidades de los niños y niñas a la vez que permita contrastar, a través de programas pedagógicos diversificados, el alcance de las necesidades o patologías detectadas en esta etapa.

Justificación: actualmente, buena parte de las familias inmigradas o en riesgo de exclusión social no tienen acceso o no usan unos servicios de 0-3 que, a la postre, son insuficientes tanto

en cantidad como en calidad. Por otro lado, como se ha podido constatar en el presente informe, es necesario mejorar la identificación de las necesidades en la etapa 0-6, ya que en muchas ocasiones el diagnóstico llega tarde, a los 8 o 9 años. Por último, hace falta invertir esfuerzos para poder exponer a los alumnos que *parecen* tener dificultades a programas educativos de gran calidad antes de iniciar un proceso de diagnóstico que pueda originar un falso positivo (Donovan & Cross, 2002: 362).

Referencias

- Abrams, L. y Gibbs, J. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education*, 37, 3: 384-407.
- Aguado, T. y Malik, B. (2001). Cultural diversity and school equality: intercultural education in Spain from an European perspective. *Intercultural Education*, 12, 2: 149-162.
- Anderson-Levitt, K. (1996). Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. Classrooms. In: Levinson et al., (Ed.) (1996). *The Cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. New York: SUNY.
- Anyon, J. (2011). *Marx and Education*. New York: Routledge.
- Armstrong, D. (1995). *Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Education Needs*. London: Routledge.
- Arnaiz, P.; Berruezo, P.; de Haro, R. y Martínez, R. (2005). *Ethnic minorities in Spain: teacher, parent, and student beliefs and educational performance in multi-cultural schools*. Paper presented at the Inclusive and Supportive Education Congress, Glasgow, Scotland. En: http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_a/arnaiz_p_2.shtml
- Artiles, A. y Trent, S. (1994). The Overrepresentation of minority students in Special Education: a continuing debate. *The Journal of Special Education*, 27, 4: 410-437.
- Beveridge, S. (2005). *Children, Families and Schools: developing partnerships for inclusive education*. London: Routledge.
- Berhanu, G. (2008). Ethnic Minority Pupils in Swedish Schools: some trends in over-representation of minority pupils in Special Educational Programmes. *International Journal of Special Education*, 23, 3: 17-29.
- Bereményi, B.Á. (2011). Intercultural policies and teachers' contradictory views. The Roma case in Catalanian schools. *Intercultural Education*, 22, 5: 355-369.
- Bertrán, M. (2005) *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta, 46.
- Besalú, X. (2006). El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20: 45-68.
- Blanchett, W.; Klinger, J. y Harry, B. (2009). The Intersection of Race, Culture, Language and Disability: Implications for Urban Education. *Urban Education*, 44, 4: 389-409.
- Blasco, J. y Casado, D. (2011). Informe d'avaluació dels Plans Educatius d'Entorn 2005-2009. Ivàlua. En: <http://www.ivalua.cat/generic/Static.aspx?id=1770>
- Brown, P. (1990). The "third wave": education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-85.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertran, M. (2011) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas, in F. J. García Castaño & S. Carrasco (eds.) *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana. Colección Estudios Create N.º 5*. Madrid: Ministerio de Educación, pp 367-400.
- Carrasco, S., Pàmies, J. Bertran, M (2009) Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Rev. Complutense de Educación*, Vol 20 (1), pp 55-78.

- Carrasco, S., (dir) Borison, A., Ballestín, B. (2005) Infància i Immigració: tendències, relacions, polítiques, Vol. II (AADD) Infàncies, Famílies i Canvis Socials a Catalunya, Barcelona. En: <http://ciimu.org/informes>
- Carrasco, S. (2008) Segregació escolar i immigració: repensant debats i alternatives, *Revista Nous Horitzons*, 191.
- (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. En:
<http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/carrasco.pdf>
- (Ed.) (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Proyectos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y gambiana*. Colección Educación y Sociedad, no. 15. Bellaterra: ICE-UAB
- (2001). Interculturalitat i escola: recapitulem sobre el tema en curs. *Guix*, 276/277: 61-63.
- Christenson, S. y Reschly, A.(eds.) (2010) *Handbook of School-family Partnerships*. Routledge: New York.
- Collet, J. y Tort, A. (2012). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, 35.
- Crozier, G. (2001) Excluded Parents: the deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4: 4, 329- 34.
- Crozier, G. y Davies, J. (2007). Hard to reach parents of hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33, 3: 295-313.
- (2006). Family matters: a discussion of the Bangladeshi and Pakistani extended family and community in supporting the children's education. *The Sociological Review*, 54,4: 678-695.
- Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C. : U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Corter, C. y Pelletier, (2005) Parent and Community Involvement in schools: policy panacea or pandemic?, *International Handbook of Educational Policy*, 295-327. Springer: Great Britain.
- Cummings, J. (1989). A Theoretical Framework for Bilingual Special Education. *Exceptional Children*, 56, 2: 111-119.
- Dahlstedt, M. (2009). Parental governmentality: involving "immigrant parents" in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 193-205.
- Dahlstedt, M. Y Tesfahuney, M. (2010). Speculative Pedagogy: Education, Entrepreneurialism and the Politics of Inclusion in Contemporary Sweden. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8. 2.
- D'Angelo, A.; Paniagua, A. y Ozdemir, A. (2011). BME Children in London: Educational Needs and the Role of Community Organisations (An evaluation of the education services of Day-Mer, Turkish and Kurdish Community Centre), Middlesex University, London. En: <http://www.kronoweb.net/alessiodangelo/publications/DayMer%20BME%20Education%20-%20Final%20Report.pdf>

- De Carvalho, M.P. (2001). *Rethinking family-school relationships: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Desforges, C. y Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Department for Education and Skills, Research Report, 433.
- Deslandes, R. (2009). *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices. Family-school-community partnerships*. Routledge: New York.
- Dias, M. (2005). Market trends and the dilemmas of parental participation in schools. *Aula Abierta*, 85, 185-204.
- Díaz, E.; Huete, A. y Jiménez, A. (2009). Inmigrantes con discapacidad en España. *Zerbitzuan*, 45: 135-150.
- Dincat (2010). Situació de les famílies amb persones amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament a Catalunya. Conclusiones y propuestas. En: <http://dincat.cat>
- (2009). Immigració i discapacitat intel·lectual a Catalunya. Programa d'immigrants de Dincat. En: <http://dincat.cat>.
- Donovan, M. S. y Cross, C. T. (2002). *Minority Students in special and gifted education*. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council. New York: National Academy Press.
- Dyson, A. y Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in Special Needs Education in England. *Journal of Special Education*, 42, 1: 36-46.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa – Colección Estudios Sociales, 29.
- Ferrer, F. (dir.) (2008). *Les desigualtats educatives a Catalunya (I y II)*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Figuroa, R. y Newsome, P. (2006). The Diagnosis of LD in English Learners: Is it Nondiscriminatory? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 3: 206-214.
- Figuroa, R. (2005). Dificultades o discapacidades de aprendizaje? *Learning Disability Quarterly*, 28, 2: 163-167.
- Franklin, B., Bloch, M. y Popkewitz, T.; *Educational Partnerships and the State. The paradoxes of governing schools, children, and families*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, J.M. (2007). *Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997)*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona.
- García, S.; Méndez, A y Ortiz, A. (2000). Mexican American Mothers' Beliefs about Disabilities: implications for Early Childhood Intervention. *Remedial and Special Education*, 21, 2: 90-100.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20, 2: 275-291.
- (2008). Escuela, Familia de origen Inmigrante y participación. *Revista de Educación*, nº345: 133-155.

- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI Revista de Educación*, 9: 155-169.
- Harry, B., Arnaiz, P., Klingner, J.K., & Sturges, K. (2008). Schooling and the construction of identity among minority students in Spain and the U.S. *Journal of Special Education* 42(1), 15-25.
- Harry, B. (2008). Family-professional collaboration with culturally and linguistically diverse families: Ideal vs. reality. *Exceptional Children*, 72(3), 372-388.
- (2005). Equity, excellence, and diversity in a rural secondary school in Spain: Integration is very nice, but..." *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 89-106.
- Harry, B., Klingner, J., & Hart, J. (2005). African American families under fire: Ethnographic views of family strengths. *Remedial and Special Education*, 26(2), 101-112.
- Harry, B. y Killinger, J. (2006). *Why Are so many students in Special Education? Understanding Race & Disability in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Hess, R.; Molina, A. y Kozleski, E. (2006). Until somebody hears me: parent voice and advocacy in special educational decision making. *British Journal of Special Education*, 33, 3:148-157.
- Intxausti, N. (2010). *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. En: http://www.argitalpenak.ehu.es/p291-content/eu/contenidos/informacion/se_indice_tescspdf/eu_tescspdf/adjuntos/INTXAUSTI%20INTXAUSTI.pdf
- Kalyanpur, M.; Beth, H. y Skrtic, T. (2000). Equity and Advocacy Expectations of Cultural Diverse Families and Participation in Special Education. *International Journal of Disability, Development and Education*. 47, 2: 119-136.
- Karsten, S. (2009). *School Segregation*. Paper presentado a la conferencia "The Labour Market Integration of the children of immigrants", celebrada en Bruselas. En: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4067&langId=en>
- Kivirauma, J.; Klemelä, K. y Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion: the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. 21, 2: 117-133.
- Klingner, J.; Artiles, A. y Méndez, L. (2006). *Journal of Learning Disabilities*, 39, 2: 108-128.
- Ladky, M. y Peterson, S. (2008). Successful Practices for Immigrant Parent Involvement: an Ontario Perspective. *Multicultural Perspectives*, 10: 2, 82-89.
- Lareau, A. y Horvat, E.M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: race, class and cultural capital in family school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53.
- Laval, C. -(2004 [2003]). *La Escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

- Lee, S. (2008). The ideological blackening of Hmong American youth. En: Weiss, L. (Ed.). *The way class works: readings on school, family and the economy*. New York: Routledge.
- López M. E., Kredier, H. y Coffman, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. *Urban Education*, 40, 1, 78-105.
- Luicak, M.; Berhanu, G. y Dyson, A. (2011) *Disproportionality in European Special Education: Who is over-represented and why?* Paper presentado en la European Conference in Educational Research, ECER, en Berlín.
- Martínez Abellán, R.; de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 1: 149-164.
- McDermott y Varenne, H. (1995). Culture as Disability. *Anthropology and Education Quarterly*, 26: 323-348.
- Mehan, H.; Hartwick, A. y Meihls, J. (1986). *Handicapping the handicapped: decision making in student's educational careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Miller-Jones, D. (1989). Culture and Testing. *American Psychologist*, 44, 2: 360-366.
- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs. Final Report*. University of Canterbury. En: http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf
- Munn-Joseph, M.S. y Gavin-Evans, K. (2008). Urban Parents of Children With Special Needs: Advocating for their Children through Social Networks. *Urban Education*, 43, 3: 378-393.
- Navarro, V. (2003) "Crítica al concepto de Capital Social", *Sistema*, 172: 27-36.
- Ogbu J. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pàmies, J., Carrasco, S., Narciso, L. (2011) A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España), Monográfico Migración y educación: desafíos para la integración in *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5 (3)
- Pàmies, J. (2006). Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Yebala en periferia de Barcelona. Tesis doctoral. UAB. En: www.tesisenxarxa.net.
- Pàmies, J., Carrasco, S., Narciso, L. (2012) A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España), Monográfico Migración y educación: desafíos para la integración in *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5 (3).
- Paniagua, A. (2011). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas. EMIGRA working papers nº132. En: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra>.
- Pier Evans, M. (2009). Inside Education Organizing: learning to work for educational change. PhD Dissertation. Boston College. En: <http://dcollections.bc.edu>.
- Pomerantz, E.; Moorman, E; Litwack, S. (2007). The How, Whom and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77, 3, 373-410.

- Portes, A. y Zhou, M. 1993. "The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants." *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 530: 74-96.
- Powell, J. (2004). Special Education and the Risk of Becoming Less Educated in Germany and the United States. Center for European Studies. Working Paper n. 05.1. En: <http://aei.pitt.edu/9286/1/Powell2.pdf>
- Reay, D. (2009). "Class Acts" Home-School involvement and working-class parents in the UK. In: -Deslandes, R. (2009). *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices. Family-school-community partnerships*. Routledge: New York.
- Rio, M.A. (2010). No Quieren, no Saben, no Pueden: Categorizaciones Sobre las Familias Más Alejadas de la Norma Escolar. *Revista Española de Sociología*, 14: 85-105.
- Rogers, C. (2007). Experiencin an "inclusive" education: parents and their children with special education needs. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 1: 55-68.
- Ruiz, R.; Font, J.; Padrós, N. y March J.M. (2009). Els Plans Individualitzats en les regulacions del Departament d'Educació de Juny de 2008. Aplicació d'enfocaments multidimensionals en la seva elaboració. *Supports*, 13, 1: 38-52.
- Sandoval, M.; Lopez, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, .; Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. *Contextos Educativos*, 5: 227-238.
- Sales, R.; Ryan, L.; Lopez, M. y D'Angelo, A. (2008). *Polish Pupils in London Schools: opportunities and challenges*. Middlesex University, Social Policy Research Centre. Disponible en: http://www.mdx.ac.uk/Assets/Polish_Pupils_in_Lon.pdf
- Serra, C. y Palaudàries, J.M. (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. En M.J. Larios y M. Nadal, (Eds.) *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Mediterrània.
- Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2): 148-206.
- Síndic de Greuges (2008). *Informe extraordinari: la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona.
- Stanton-Salazar, R. (1997). A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*, 67, 1: 1-40.
- Strand, S. y Lindsay, G. (2008). *Ethnic Disproportionality in Special Education: Evidence*. University of Warwick: <http://dx.doi.org/10.1177/0022466908320461>
- Symeou, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Sullivan, A. y Artiles, A. (2011). Theorizing Racial Inequity in Special Education: Applying Structural Inequity Theory to Disproportionality. *Urban Education*, 46(6): 1526-1552.
- Terrén, E. (2005). *Integration doesn't mean assimilation: ethnicity, social capital and school*. Universidad de la Coruña (no publicado).



- Terrén, E. y Carrasco, C. ((2007), Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22: 9-46.
- Theodorou, E. (2007). Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, v.1, 0: 90-96.
- Thomas, G. & O'Hanlon, 2007 [2001]. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Berkshire: Open University Press.
- Tomlinson, J.R.; Acker, N.; Conter, A. y Lindborg, S (1977). Minority status and school psychological services. *Psychology in the Schools*, 14, 456-460.
- Torrents, R. (2009). *Estat, Mercat, Tercer Sector. L'Evolució de la iniciativa social en l'atenció a persones amb discapacitat intel·lectual*. Universitat Rovira i Virgili.
- Trainor, A. (2010). Reexamining the Promise of Parent Participation in Special Education: An Analysis of Cultural and Social Capital. *Anthropology and Education Quarterly*, 41, 3: 245-263.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the politics of caring*. SUNY Press: New York.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers. Power and Participation*. Falmer Press: London.
- Vincent, C. y Tomlinson, S. (1997). Home-School Relationships: "the swarming of disciplinary mechanisms"? *British Educational Research Journal*, 23, 3: 361-377.
- Vincent, C. y Warren, S. (2001). "This won't take long...": Interviewing, ethics and diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14:1, 39-53.
- Warren, M., Hong, S., Leung, C. y Sychitkokhong, P. (2009). Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools. *Teachers College Record*, 111, 9: 2209-2254.
- Welterlin, A. y LaRue, R. (2007). Serving the needs of immigrant families of children with autism. *Disability & Society*, 22, 7: 747-760.