

La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación

Inmaculada González Falcón

Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 18-06-07

Fecha de aceptación: 16-07-07

Resumen

En el presente artículo se analizan las necesidades de orientación y formación que los padres y las madres inmigrantes suelen presentar a la hora de participar en los centros educativos en los que están escolarizados sus hijos e hijas. En primer lugar, se hace hincapié en la importancia de la colaboración de las familias inmigrantes, se comentan las principales investigaciones que se centran en este tema de estudio y se resume el tipo y nivel de participación escolar que, en general, asumen los padres y madres inmigrantes. Igualmente, se examina el conocimiento que estas familias suelen tener sobre la cultura escolar de acogida y el funcionamiento y organización de los centros educativos españoles, enfatizándose las necesidades de orientación más importantes que estos padres y madres presentan al respecto.

Palabras claves: Familias inmigrantes, participación escolar, orientación y formación.

Summary

The present article explore the necessity of formation and orientation of the immigrant parents that usually arises when they participate in the educative centers in which their children are involved. First, the importance of immigrant families cooperation is emphasized, then main investigations on this subject are commented and it is summarized the type and level of scholastic participation that, in general, assume the immigrant parents. Also, the knowledge that these families usually have on the scholastic culture and the operation and organization of the Spanish educative centers is observed, emphasizing the more important necessities of orientation that these parents show on the matter.

Key words: Immigrant families, scholastic participation, orientation and formation.

1. Colaboración familiar y escuela intercultural.

Uno de los principales retos de la actual escuela multicultural es conseguir una mejor integración académica del alumnado inmigrante, elevando tanto su rendimiento escolar como su nivel de relación entre iguales. Siguiendo las recomendaciones que el Foro Social para la Integración de los Inmigrantes¹ establece en su informe sobre educación de extranjeros/as (2003), podemos establecer en los siguientes propósitos algunos de los pasos a emprender para alcanzar ese objetivo:

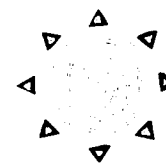
- La difusión y adquisición de la lengua de enseñanza del país de acogida, con intensificación de los cursos de lengua autóctona, profesorado específico y sin que ello suponga pérdida de horas lectivas o segregación del alumnado inmigrante extranjero.
- La promoción del aprendizaje de la lengua y cultura maternas.
- La desburocratización y la facilitación de trámites para la escolarización del alumnado extranjero.
- El diseño de planes de acogida.
- La transversalidad de los métodos educativos.
- La adopción de un currículum intercultural, asumiendo un concepto de cultura no etnocéntrico².
- La formación específica del profesorado y la creación de figuras especializadas como el mediador/a cultural.
- La participación integrada de distintos actores educativos, administrativos y políticos en acciones comunes.
- La involucración del núcleo familiar del alumnado en el contexto escolar como forma de integración social (Bueno y Belda, 2005).

De toda esta relación, un apartado de especial trascendencia es el de la involucración o integración de las familias inmigrantes en la escuela. Y ello se justifica porque el rendimiento escolar y el nivel de relación y/o participación del alumnado inmigrante está condicionado no sólo por una trayectoria escolar anterior, sino también por otros factores que están íntimamente relacionados con el contexto familiar: nivel socioeconómico, situación jurídica y laboral de los progenitores, claves culturales, dominio de varios idiomas, predisposición a la integración de las familias, coordinación de las familias con el profesorado... Por ello el estudio de las relaciones que los padres y las madres establecen con la comunidad educativa de referencia es especialmente relevante a fin de facilitar la integración efectiva de sus hijos/as.

Por otra parte, las propias implicaciones del concepto de educación intercultural, marco en el que deben encuadrarse las actuaciones de la escuela, hacen que se asuma como imprescindible la coordinación del centro educativo con las familias y otros agentes del entorno.

Son muchos los autores que especifican los objetivos que deben guiar la práctica intercultural (Portera, 2003; Agredano y Rodríguez, 2002; Aguado et al. 1999; Abajo Alcalde, 1996; Galino y Escribano, 1990...). De entre estas y otras propuestas he realizado una síntesis global, mencionado los objetivos que más se citan:

- Potenciar el análisis y la reflexión crítica respecto a la propia cultura y la de los demás en un currículum intercultural.
- Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.
- Combatir los estereotipos, los tópicos culturales, la marginación, el racismo y la xenofobia.
- Colaborar en la búsqueda de respuestas a todos los problemas que aparecen en los ámbitos sociales, políticos, económico, educativos...
- Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.
- Estar abiertos a todos los planteamientos que surjan en los encuentros entre varias culturas con vistas a una mejor convivencia humana.



- Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, así como en el clima escolar y en la relación con los padres y madres del alumnado o la comunidad.

Para conseguir los retos anteriores es evidente que también es necesaria la implicación y colaboración de las familias inmigrantes y autóctonas en el proceso educativo. En concreto, Cardona (2003) sostiene que no se puede enseñar educación intercultural si familia y escuela están divorciadas, y Cummins (en Jordán, 1995: 87) mantiene que la participación de la comunidad en la vida escolar, fundamentalmente a través de las familias, es elemental para la construcción de un currículo intercultural. De hecho, el logro de esta participación se convierte en otro de los retos específicos que señala la educación intercultural, al entender, entre otras cosas, que a través de la participación activa de las familias inmigrantes en los centros educativos se lucha en pro de la igualdad de oportunidades. Además de por el reconocimiento de la diversidad, la defensa de la igualdad y la interacción, el interculturalismo también apuesta por la transformación social, reclamando una posición activa en la sociedad que permita las relaciones entre los pueblos en un plano de igualdad. Lo que permite, tal y como señalan Santos Rego y Lorenzo (2006), dimensionar los valores que se deben priorizar en la construcción educativa de la nueva ciudadanía.

Igualmente, cabe apuntar que las familias son también destinatarias de la intervención intercultural ya que como afirma Brotóns (en Jordán, 1995) esta educación debe dirigirse a todos los integrantes de la sociedad y comunidad educativa. A lo que Abad (1993) añade que si la educación intercultural quiere servir de instrumento de integración social y de diálogo intercultural, no puede ir dirigida sólo a las minorías migrantes, sino también a las mayorías (población autóctona), puntualizando que: «como instrumento de integración social, la educación intercultural debe insistir tanto para las mayorías como para las minorías, en la aceptación de la alteridad y en la urgencia de aprender a “convivir con la diferencia”» (Abad, 1993: 55).

Esta urgencia, «aprender a convivir», es señalada en el *Informe Delors* (1996) como el verdadero reto del siglo XXI, que también reafirma Salinas (2003: 21):

“La escuela, la escuela intercultural, tiene que educar para vivir juntos. La escuela no debe preparar para la vida, tiene que ser vida. Una parte importante de la vida de aquellos niños y niñas, maestras y maestros que estamos tantas horas allí”.

Ese símil de escuela como vida concuerda con la concepción holística de la escuela como sistema social (Banks, 1997; citado por Sabariego, 2002), dado que la aplicación de la educación intercultural supone una estrategia de cambio que afecta a todas sus variables, incluida la relación con las familias.

2. Los estudios sobre participación escolar y familias inmigrantes

Tras lo comentado anteriormente, parece claro que el fomento de la participación de los padres y madres inmigrantes en el contexto escolar es más que conveniente. No obstante, antes de destacar las actuaciones adecuadas para ello es necesario conocer cuál es el estado de la cuestión. Hemos de precisar, sin embargo, que hacer generalizaciones sobre aspectos relacionados con la inmigración y educación puede resultar bastante arriesgado. Por un lado, por la multiplicidad y diversidad de situaciones y realidades con las que nos encontramos y por otro, por la fragilidad de los datos estadísticos en el ámbito de la inmigración.

A esos “peligros” debemos añadir además, los escasos estudios e investigaciones que se han realizado sobre el tema que nos ocupa. Y es que, aunque la producción

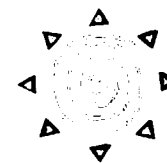
en educación intercultural es bastísima, apenas hay publicaciones específicas sobre la integración o participación de las familias inmigrantes en la escuela. Distintos investigadores coinciden en este punto, como Bueno y Belda (2005) o Baráibar (2005), señalando incluso que la escasez de investigaciones al respecto es un obstáculo que limita la convivencia intercultural. Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004: 206) lo expresan más nítidamente al comentar que:

“La revisión efectuada a lo largo y ancho del planeta, analógica y digitalmente, ha sido tan intensa como extensa. Y por ello afirmamos ahora lo que intuíamos al inicio de la singladura: poco, o muy poco, es lo que se ha publicado sobre el tópico que enuncia el recorrido de esta ponencia [Familia, Educación y Flujos Migratorios]”.

El repaso de las distintas investigaciones y publicaciones sobre educación intercultural me lleva a concluir que el tema de las familias inmigrantes se trata de manera transversal en muchas de ellas pero son pocas las investigaciones que la eligen como tópico central de su estudio. Lo que ocurre normalmente es que, como bien señalan los autores anteriores, se hace mención por separado o en unión parcial a familia-educación; educación-flujos migratorios; y familia-flujos migratorios; resultando escasos los estudios que entrecruzan las variables familias, inmigración y educación y menos aún los que analizan detenidamente el tema de la participación activa de los padres y madres inmigrantes en los centros educativos.

En los últimos años, sin embargo, se observa un incremento de las producciones que los organismos oficiales financian o cofinancian, a veces con fondos europeos, en esta línea. Así la revisión de las investigaciones aprobadas por el Ministerio de Educación y la Junta de Andalucía en sus convocatorias de ayudas a grupos de investigación nos permiten constatar este aumento. Concretamente, en la relación de proyectos de investigación financiados por el MEC en sus dos últimas convocatorias (2004 y 2005) encontramos dos investigaciones, del un total de 110, relacionadas con el estudio de las familias inmigrantes. Una coordinada por Mar Lorenzo, de la Universidad de Santiago de Compostela, que se centra en la dimensión socioeducativa de la integración de las familias inmigrantes en las escuelas de Galicia; y otra dirigida por Lidia Cabrera, de la Universidad de La Laguna que trata de definir los indicadores que miden la integración sociocultural de distintos colectivos de inmigrantes. La primera aborda de manera detallada nuestro tema de estudio, aunque la segunda también incorpora información relevante para la integración de la población inmigrante adulta en el contexto educativo. Ambas fueron aprobadas en la convocatoria de 2004, prolongándose la duración de estas investigaciones hasta principios de 2007. Junto a estas investigaciones también destaca otra anterior, la de Aparicio (2003) sobre el entorno familiar de los menores inmigrantes de la comunidad de Madrid.

La iniciativa europea más importante es quizás la denominada R3L (Regional networks for Life-Long Learning) dirigida a promocionar proyectos pilotos de calidad en el ámbito local y regional que permitan generar directrices en las iniciativas europeas posteriores, y entre cuyos programas destaca el denominado Regionet Integra, relativo a la promoción de la integración de la población inmigrante (Bueno, Belda y Pérez, 2004). Secundando esta iniciativa encontramos el estudio encomendado por el Ayuntamiento de Quart de Poblet en Valencia al equipo de trabajo coordinado por Bueno Abad en esta Universidad. Dicho estudio tiene entre sus objetivos principales analizar los fenómenos de participación de padres y madres inmigrantes en el ámbito escolar en diferentes regiones europeas, diseñar instrumentos adecuados que posibiliten este análisis, desarrollar una actividad investigadora que permita concretar las dificultades y fortalezas de dichos procesos de participación en cada ayuntamiento concreto y favorecer prácticas de intercambio de modelos de integración y participación educativa entre las diferentes regiones europeas implicadas en el proyecto: otros municipios de Suecia, Finlandia, Italia y Grecia (Bueno y Belda, 2005).



En cuanto a las investigaciones financiadas por la Junta de Andalucía, destaca el proyecto de excelencia de la Universidad de Granada (preseleccionado dentro de la convocatoria de ayudas a grupos de investigación andaluces del 2006 de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa) que analiza el fenómeno de la multiculturalidad y la integración de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas (HUM- 02380).

Además de las publicaciones procedentes del ámbito universitario, se encuentran otras menos académicas, las de los profesionales y/o asociaciones que fundamentan su trabajo en diversidad cultural. Estas producciones se localizan, sobre todo, en revistas y artículos de prensa, sobresaliendo entre ellas la obra de Baraibar (2005) sobre inmigración, familias y escuelas de Educación Infantil; y los artículos y folletos de distintas asociaciones y colectivo de padres y madres, como los de la Asociación Federal de Padres y Madres de Alumnos/as de Aragón.

Dadas las escasas investigaciones que analizan el tema que nos ocupa, el siguiente apartado se aborda comparando las principales conclusiones a las que se llegan en estos estudios en torno a la participación de los padres y madres inmigrantes en la escuela.

3. La implicación de los padres y madres inmigrantes en los centros educativos

El estudio de la participación de las familias inmigrantes en la escuela se realiza analizando su implicación desde cuatro posiciones distintas: información, opinión, toma de decisiones y ejecución de tareas³. De modo que en este apartado se hará referencia tanto a la asistencia y participación en las diversas reuniones informativas y actividades didácticas, complementarias o extraescolares de los padres y madres inmigrantes, como a su participación en el AMPA o Consejo Escolar de los centros.

En cuanto a la participación general de las familias inmigrantes en el centro escolar, se detecta que la implicación de estos padres y madres es menor que la de los padres y madres autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003), explicándose en parte esta situación por los problemas derivados del desconocimiento del idioma y por la inestabilidad de las familias inmigrantes, aunque para algunos docentes este porcentaje no difiere mucho del de las familias autóctonas (Santos Rego y Lorenzo, 2006; Portera, 2004).

El nivel de participación familiar, aunque es muy escaso en general, es más alto en la asistencia a reuniones informativas y en el conocimiento que tienen los padres y madres inmigrantes del tutor/a de su hijo/a, descendiendo en las celebraciones, actividades pedagógicas y fiestas de la escuela y, sobre todo, en las actividades convocadas por el AMPA y en las reuniones del Consejo Escolar (Baraibar, 2005; Bueno y Belda, 2005). Es por esto que Carbonell y Martí (2002) afirman que la inclusión de los padres y madres inmigrantes en los órganos de participación de las escuelas sigue siendo uno de los principales retos a conseguir.

Como datos podemos citar los de la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) que fijan en un 69% los padres y en un 36% las madres que nunca o escasamente asisten a las reuniones informativas; en otro 69% los padres que no van o lo hacen muy esporádicamente, a las celebraciones escolares; en casi un 57% las madres que están en esa misma situación; y casi en un 89% los padres y un 77% de las madres los que son ajenos a las actividades convocadas por las AMPAs.

Estudios como los de Aparicio (2003) todavía cifran en porcentajes menores la participación de las familias inmigrantes en Secundaria, etapa en la que

parecen desvincularse aún más. Todo esto no hace sino enfatizar los roles pasivos que asumen estos padres y madres en el proceso de educación de sus hijos/as, convirtiéndose en usuarios de servicios más que en participantes del mismo.

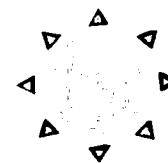
“Aunque son conscientes de que el horizonte de un futuro mejor para sus hijos exige más educación, la implicación de estos padres en la educación de aquellos es, más bien, pobre. Incluso podríamos calificar de escaso o nulo su nivel de participación, sin que sea mayor su conocimiento de determinadas variables y dinámicas escolares (materias, asistencia a tutorías, etc.)” (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004: 275).

Por origen étnico-cultural, parece detectarse una menor participación de las familias árabes, sobre todo de las madres, quienes apenas asisten a reuniones, celebraciones o actividades del AMPA (Santos Rego y Lorenzo, 2003). El informe del Defensor del Pueblo (2003) también apunta estas diferencias, señalando que son las familias latinoamericanas y las de Europa del Este las que más participan, con unos porcentajes de colaboración en algunos casos que superan al de las familias autóctonas. En todo caso conviene resaltar que la falta de experiencias participativas similares a las de la población autóctona en algunas culturas puede condicionar la implicación de algunos padres y madres inmigrantes, que a priori desconocen el sistema de participación autóctono.

En cuanto a diferencias por género, la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) y Santos Rego y Lorenzo (2003), puso en evidencia que aunque las declaraciones de ambos progenitores apuntan en que las responsabilidades deben ser compartidas, en realidad es la mujer la que suele encargarse de las tareas domésticas y educativas, estableciendo como rol preferente de la figura masculina el mantenimiento económico de la familia, lo cual se acentúa en el caso de las familias árabes. Estos y otros autores no coinciden, sin embargo, en el rol que le atribuyen a la mujer árabe en la educación de sus hijos/as, ya que si bien Santos Rego y Lorenzo (2006 y 2003) destacan el papel del hombre por encima de la mujer en cuanto al seguimiento escolar y la relación con los docentes, explicando este hecho por factores culturales, la investigación de Esteve y Ruiz (2004) en Málaga, no concluye lo mismo, subrayando que es la mujer la que en mayor número de veces se acerca hasta la escuela y contacta de manera más o menos formal con el profesorado. Esto último viene ratificado por la investigación realizada en Valencia, donde el equipo dirigido por Bueno y Balde (2005) señala que, en general, las relaciones de la escuelas con las familias inmigrantes se vehiculan prioritariamente a través de la madre.

Baraibar (2005) tampoco detecta diferencias en cuanto a la implicación de las mujeres árabes, explicando la mayor presencia de las mujeres en la escuela no tanto por factores culturales como económicos. Según este autor, en las familias de estatus bajo-medio, la educación y el cuidado de los hijos/as, sobre todo de los más pequeños, recae siempre en las madres, siendo realmente lo más preocupante la naturalidad con la que muchos docentes aceptan la feminización de la educación. Sin embargo, investigaciones anteriores sí hacen esas matizaciones, concluyendo que la mujer árabe participa menos que el resto, relacionándose también menos con los miembros del vecindario (Fernández et al., 2002; Bartolomé et al., 1997).

Es común que los docentes expliquen la escasa implicación de las familias inmigrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as por los problemas lingüísticos, al desconocer el español, y por el escaso interés de las familias inmigrantes (Bueno y Belda, 2005; Fernández et al., 2002). Sin embargo, una explicación de este tipo resulta del todo imprecisa. En realidad, una multitud de factores interrelacionados son los que intervienen en este proceso, no pudiéndose explicar esta escasa participación a partir de una única variable. Algunos de esos factores se explican y detallan en mi trabajo de tesis doctoral (González Falcón, 2007), destacando entre ellos: la actitud de la población autóctona, la acogida que la comunidad educativa le brinda a las familias inmigrantes, la actitud de estas últimas hacia la educación y escuela de sus hijos e hijas, la información que



estas familias tienen sobre la cultura escolar de acogida, la información que el profesorado tiene sobre la situación familiar y claves culturales de las familias inmigrantes, los choques culturales que pueden producirse en el nuevo contexto, el conocimiento que estos padres y madres tienen del español y/o lengua propia de la comunidad autónoma en la que residen, la inestabilidad socioeconómica de estas familias, el escaso tiempo del que disponen para participar en la escuela como consecuencia de la inestabilidad laboral y de la falta de apoyo social, los escasos recursos con los que se cuenta para fomentar la participación de estos padres y madres, o la escasa formación del profesorado en material intercultural.

Entre todos esos factores, destacaré aquí el desconocimiento que estas familias tienen de la institución escolar y de la cultura escolar de acogida y los choques culturales que pueden presentarse en el nuevo contexto socioeducativo como consecuencia de ese desconocimiento.

4. La información sobre la institución escolar

Si hay algo en lo que claramente coinciden las distintas investigaciones es en el escaso conocimiento que las familias inmigrantes tienen sobre las asociaciones culturales, educativas y deportivas de su barrio y sobre las normas educativas y la cultura escolar de acogida.

De este modo, la investigación realizada por Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) evidenció que nada menos que el 56,3% de los inmigrantes de Galicia y Málaga manifestaron no conocer ninguna instalación sociocultural o deportiva de su entorno, elevándose incluso este porcentaje cuando se les preguntaba sobre asociaciones específicas de inmigrantes. En este último caso, los progenitores árabes eran los que parecían mejor informados debido, quizás, a la mayor demanda que éstos realizan de instituciones en las que poder practicar su religión.

El nivel de desconocimiento del resto de recursos sociales y educativos también es elevado, especialmente (y en contra de lo que se podría pensar en un principio) el de los Servicios Sociales de base, que tienen un protagonismo menor del que deberían en las primeras etapas por las que pasa la población inmigrante cuando deja el país de origen: llegada, instalación y acceso al mundo laboral. En realidad, como apunta Laparra (2003) son otras asociaciones no gubernamentales o algunos familiares y conocidos/as los que suelen brindarles la primera ayuda en el país de acogida.

En cuanto a la información que manejan sobre la institución escolar, prácticamente la mitad de los padres y madres inmigrantes desconocen las asignaturas que estudian sus hijos/as; siendo levemente superior el conocimiento de las madres que el de los padres (Santos Rego y Lorenzo, 2003). Ello concuerda con las estimaciones del Defensor del Pueblo (2003) donde se advertía que sólo el 58,4% de los padres y madres inmigrantes ayudan a sus hijos/as en los estudios, y con la investigación realizada en Málaga, que estima en 33,8% dicha implicación en el caso de las familias árabes. Esto no se corresponde, sin embargo, con lo expresado por las familias inmigrantes sudamericanas y árabes de este mismo estudio de Galicia y Málaga, quienes consideraban más aventajados a sus hijos/as que a los autóctonos/as en cuanto a la ayuda familiar recibida (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004). En general, en las diversas indagaciones realizadas con familias inmigrantes se observa esa tendencia, sin embargo, al contrastar sus respuestas con las de sus hijos/as se llega a la conclusión de que las familias no ayudan tanto, como motivan, a sus hijos/as en las cuestiones escolares (Defensor del Pueblo, 2003).

Las familias inmigrantes también se muestran totalmente desconcertadas cuando tienen que iniciar el proceso de escolarización de sus hijo/as o cuando éstos pasan a otra etapa educativa, desconociendo igualmente los tipos de ayudas y becas

que existen y los procesos a cursar para solicitarlas. En este sentido, como afirma Labrador (2004) la información de las familias sobre las diversas instituciones y servicios en los que pueden solicitar colaboración no está clara, teniendo nociones sobre los proyectos y apoyos que existen pero no sobre la forma de acceder a ellos o el modo en el que pueden serles útiles.

Estos últimos autores, pusieron de relieve que las familias inmigrantes de varios municipios de Valencia desconocían los valores, objetivos y metas de la instrucción de sus hijos/as; no conociendo tampoco el plan de estudios del centro escolar. El grado de desconocimiento se mide también en las comparaciones que suelen hacer sobre sus propios sistemas educativos, ya que en muchos casos los padres y madres inmigrantes enuncian que simplemente no hay diferencias o que éstas se centran en las mayores exigencias y disciplina que las escuelas de sus países impone a los escolares. Sólo en contadas excepciones hacen un análisis comparativo más exhaustivo, comprobándose que son estos padres y madres los que mejor conocen nuestro sistema educativo.

En muchas ocasiones la poca información que las familias inmigrantes tienen del centro escolar viene mediatizada por el punto de vista de sus propios hijos/as, al ser éstos los que a menudo informan a sus padres y madres de cuanto acontece en la escuela. Ello, como señalan Baraibar (2005) y Bueno y Belda (2005) genera a veces diversos malentendidos que no hacen sino aumentar las preocupaciones de las familias sobre el trato y tipo de educación que reciben sus hijos/as. Y es que la falta de información, la ausencia de canales rápidos, fidedignos y frecuentes hace difícil una participación plena.

“A veces los canales de comunicación sólo funcionan en un sentido, bien de la escuela a la familia, bien a la inversa, de modo que nunca acaba de existir un conocimiento mutuo real, y por tanto, una valoración del trabajo del otro” (Vila, 2003: 134).

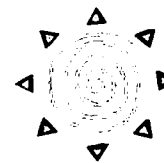
5. El conocimiento de la cultura escolar de acogida

Además del desconocimiento que las familias inmigrantes suelen tener de los recursos socioeducativos de su entorno, de las etapas del sistema educativo, de las finalidades y objetivos de las escuelas, de las vías de participación del centro escolar y de las becas y tipos de ayudas que pueden solicitar (Aguado et al., 1999; Bartolomé et al., 1997), otra variable condiciona su implicación activa en la escuela: la falta de conocimiento sobre la cultura escolar en el sentido más amplio del término.

De este modo, como señalan Baraibar (2005) y Labrador (2004), las familias inmigrantes ven frenadas su colaboración e implicación activa en la escuela por el desconocimiento del funcionamiento de la institución y por manejar códigos y valores culturales y educativos que no siempre se corresponden con los demandados por la escuela. Carbonell y Martí (2002) inciden en esta idea y apuntan que en muchas ocasiones el profesorado no sólo exige mayor comunicación o colaboración de las familias en las escuelas, sino que sus demandas llevan implícitas un determinado modelo de participación y educación.

“... el centro educativo no sólo pide la colaboración de las familias sino que les dice, a veces les exige, qué deben hacer, cómo, y cuándo han de actuar con sus hijos” Carbonell y Martí (2002: 32-33).

“La falta de familiaridad con los ritmos y rutinas escolares de nuestro país hace que éstos se vivan como un conjunto de normas carentes de significado que se acatan y más o menos se cumplen, pero que no siempre se comprenden” (Baraibar, 2005: 56).



La escasez de respuestas que las familias inmigrantes tiene sobre estas cuestiones origina, en ocasiones, fricciones significativas entre ellas y el profesorado, sobre todo cuando las dudas no pueden plantearse en un espacio de confianza y cada parte, amén de sus propias vivencias y claves culturales, reacciona culpabilizando a la otra de las dificultades que observan en el proceso educativo de los niños/as. Estas reacciones, sin embargo, no son nuevas. Como apunta la literatura sobre participación de las familias autóctonas en el centro educativo, la falta de diálogo entre los progenitores y el profesorado acerca de sus funciones, roles y responsabilidades son la clave que explica la mayoría de los malentendidos, rencillas y rencores que se originan entre ellos.

En cuanto al tipo de diferencias educativas, hemos de comentar que es generalizada la percepción de las familias inmigrantes, y de sus hijos/as, sobre los valores educativos que trasmite el profesorado y las familias autóctonas. Las familias inmigrantes suelen apuntar que los menores españoles han perdido el respeto por los adultos, que suelen ser menos disciplinados que sus hijos/as y que cuidan menos los recursos materiales del centro educativo (Suárez-Orózcó y Suárez-Orózcó, 2003). Igualmente, se señala la menor capacidad de escucha de los adultos autóctonos, quienes no consiguen mantener una conversación o discusión sin interrumpir reiteradamente al otro interlocutor, reclamando de la escuela y del profesorado acciones específicas que promuevan una actitud más cívica (Bueno y Belda, 2005). Este tipo de demandas evidencian la necesidad de coordinar acciones entre la escuela y la familia para perfilar planes educativos comunes y coherentes, en los que la familia asuma posiciones activas y en los que no se genere información ambivalente que desoriente, más que eduque, a sus hijos e hijas.

En ese sentido, se hace necesario abrir un proceso de comunicación efectivo, directo y de igual a igual entre los padres y madres inmigrantes y los docentes, en el que cada interlocutor pueda expresar sus propios conceptos y percepciones sobre la escuela, la educación, la participación de los padres y madres y las normas o valores culturales⁴. Como nos apunta Pedreira (2003) en la mayoría de los casos el conocimiento que los progenitores tienen de la escuela se reduce a la experiencia escolar de su infancia, y dado que la enseñanza también evoluciona es necesario informar a los padres de los nuevos métodos, procesos y exigencias educativas. Este discurso es aún más importante, si cabe, con las familias inmigrantes dados los diferentes sistemas educativos y culturales que entran en juego.

De hecho, al no conocer ni dominar los códigos culturales de la sociedad de acogida muchos padres y madres inmigrantes se sienten incapaces de ayudar a sus hijos/as a integrarse en la comunidad educativa, frenando su propia implicación en el contexto escolar. Sufren lo que se denomina como el «estrés de la aculturación» (Bueno y Belda, 2005) al tener que enfrentarse no sólo al aprendizaje del idioma sino también a los códigos culturales de la sociedad de acogida. Este desconocimiento les acarrea, a menudo, un sentimiento de malestar, culpabilidad e inferioridad por no poder cumplir con sus funciones de padres y madres. Sentimiento que se agrava, a veces, cuando son los hijo/as los que ejercen de adultos y les ayudan a integrarse mediante traducciones o explicaciones sobre valores y normas de la sociedad educativa (Portera, 2004; Esteve, 2003).

Para Fernández Prada (2003) la tríada poder-querer-saber es la que media en la participación de las familias. No sólo es necesario tener las estructuras y los cauces que permitan esa participación, sino que además los padres deben estar motivados para ello y deben conocer los medios y procedimientos a través de los cuales pueden hacer efectiva su colaboración. Este conocimiento es clave en las familias inmigrantes, siendo imprescindible promover su formación. Ahora bien, como apuntan Checa y Arjona (2002), esta formación no debe implicar imposición de un modelo participativo y educativo del centro educativo a las familias ni viceversa, sino un proceso de interacción en el que todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, educadores, padres y madres...) expliciten

sus códigos, normas y valores educativos y adopten un modelo de participación común que responda a sus necesidades, intereses y demandas. A fin de cuentas, como concluye Kñallisky (1998) si hay algo en lo que coinciden todos los autores es que para lograr la colaboración e implicación familiar en la escuela es necesario que existan unos deseos y objetivos compartidos.

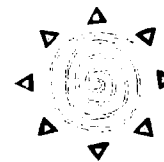
6. El choque de culturas

La escasa información que la mayoría de las familias inmigrantes suelen manejar sobre la institución escolar no hace sino aumentar la disyuntiva a la que se enfrentan estas familias cuando escolarizan a sus hijos e hijas. En este sentido, como señalan Checa, Arjona y Checa (2003) una contradicción condiciona las actitudes, y posiblemente las relaciones, de las familias inmigrantes y los centros educativos: el deseo de que sus hijo/as reciban la mejor educación posible y el miedo a que la escuela y la sociedad termine engullendo todas sus referencias identitarias.

Debido justamente a esto último, la población emigrada demanda un mayor reconocimiento de sus pautas culturales en la sociedad y en las escuelas, siendo tres las reclamaciones que más se enfatizan por parte de los padres y madres inmigrantes, a saber: el deseo de que la escuela oferte la lengua materna o el idioma de origen del alumnado inmigrante; el que se incorpore algunas referencias históricas y culturales sobre sus países y sobre sus tradiciones en el currículo; y el que el alumnado pueda estudiar la religión que procesan sus padres y madres. La importancia que además otorgan las familias árabes a la religión, sobre cuyos preceptos organizan su propio estilo de vida, hace que se reclamen espacios concretos, como mezquitas y oratorios para poder rezar⁵.

Las madres y padres inmigrantes temen que sus hijos/as olviden su idioma de origen, o que nunca lleguen a aprenderlo en el caso del alumnado inmigrante de segunda generación. Lo mismo sucede con el tema de la religión y el resto de sus prácticas culturales, reclamándose así ese tipo de servicios (Checa y Arjona, 2002). Al principio esta demanda se fundamentaba en la idea de retorno que tenían muchas familias inmigrantes, las cuales justificaban por motivos prácticos (ser útiles para la vida en sus países de origen) tales enseñanzas. Actualmente tal idea cada vez se detecta menos, siendo mayoritarias las familias que emigran con la intención de establecerse definitivamente en el país de acogida; el deseo de que sus hijos e hijas conozcan, vivan y mantengan sus referencias culturales es, sin embargo, igual de fuerte. Esta herencia cultural se contempla no ya desde posiciones pragmáticas (como sucedía al principio) sino desde posiciones identitarias (para que sus hijos/as sepan de dónde vienen, quiénes son y sean consecuentes con sus orígenes en el país de acogida); ello introduce nuevos significados en el proceso de integración de sus hijos e hijas.

De hecho, en función de la mayor o menor apertura que muestren los padres y madres en torno a este tema, se vislumbran mayores o menores conflictos, y posibilidades, para una efectiva integración del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida. Tal y como indican Bueno y Abad (2005: 44) la «huida étnica» y las «identidades de oposición activa», suelen ser los dos modelos de integración que adoptan y fomentan los padres y madres inmigrantes. El primero, es el que potencia la identificación con la cultura dominante, no sin riesgo de asimilación; y el segundo es el que opone una fuerte resistencia en pro de perpetuar sus propias claves culturales. Las posiciones más extremas de este segundo modelo concuerdan con el definido por Esteve (2003) como «educación como molde»; a través del cual a los hijos/as inmigrantes no se les asigna otro papel que el de dejarse moldear por los valores y experiencias de sus padres y madres, no pudiendo intervenir ni decidir en la configuración de su propia identidad. Sin embargo, es necesario recordar que, a veces, el uso del velo o del *chador* por las adolescentes inmigrantes



árabes no es sino una forma de exigir reconocimiento, pluralidad y respeto por sus claves culturales sin que medie imposición familiar alguna.

Aunque es cierto que se detectan casos de familias que presentan este último modelo educativo, sobre todo cuando el riesgo de aculturación se percibe como un auténtico peligro, en general predominan las posiciones más abiertas. Así, las familias inmigrantes suelen mostrarse favorables a la amistad con familias autóctonas, incluso a matrimonios mixtos, observándose mayores reparos en el casamiento con personas de otras etnias antes que con población autóctona. Tampoco son pocas las familias que se muestran a favor de procesos de mestizaje, dando márgenes de autonomía para que sus hijo/as puedan desarrollar su identidad libremente⁶.

En realidad, el desasosiego principal de las familias inmigrantes es la acogida e integración que sus hijos e hijas tendrán en el nuevo contexto educativo. La relaciones que se establezcan con sus iguales y el trato que los alumnos/as autóctonos les brinden tanto dentro como fuera de la escuela, constituyen las principales fuentes de incertidumbre y desasosiego para estas familias, conscientes de las dificultades que plagan este proceso. Así, como apuntan Bueno y Belda (2005) suele ser habitual que tras una primera aceptación y buena acogida, las relaciones entre los niños y niñas inmigrantes y los autóctonos/as se enfríen, apareciendo el distanciamiento y la evitación como fórmulas de marginación.

Las consecuencias de tales actitudes conjugadas con las de los propios menores y adolescentes inmigrantes, determinan en buena medida sus posibilidades y vías de integración, siendo especialmente significativa en esta relación las modificaciones en roles que se observan en algunas mujeres, niñas y adolescentes inmigrantes. En este sentido, Suárez-Orózcó y Suárez-Orózcó (2003), citan el cambio de actitudes que se produce en muchas mujeres inmigrantes, las cuales experimentan la inmigración como un paso liberador, al proporcionarles unas relaciones de género más equitativas y una mayor libertad social. Justamente, como también señala Dusi (2000) los oficios a los que suelen acceder estas mujeres (servicio doméstico, cuidado de niños/as, de ancianos/as...) les permite conocer otros modos de relación, lo cual incide en la configuración de su propio esquema relacional. Ello se observa más aún en las hijas de las familias inmigrantes, muchas de las cuales están decididas a romper el rol tradicional de mujer que han desempeñado sus madres, pudiendo ser esta variable, como comentan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004), la causa que explique la mayor motivación que se detecta en las niñas que en los niños inmigrantes por aprender en la escuela y alcanzar mejores resultados académicos.

7. La información como paso previo a la participación

El análisis efectuado permite concluir que actualmente es escaso el conocimiento que muchas familias inmigrantes tienen respecto al funcionamiento y organización de la institución escolar. Este desconocimiento, junto a la falta de información que también presentan sobre la cultura escolar de acogida y los temores que experimentan hacia la asimilación total por parte de sus hijos/as de la cultura autóctona, pone trabas desde el principio para que estos padres y madres puedan asumir un rol activo en la escuela y educación de sus hijos e hijas.

Evidentemente, estos factores no son los únicos que condicionan ese proceso de integración y participación escolar, aunque sí afectan a la mayor parte de las familias inmigrantes e inciden de manera notable en el modelo de participación que suelen adoptar: un modelo pasivo en la mayoría de los casos.

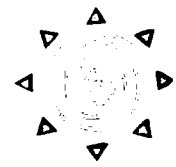
Por ello, es imprescindible responder de manera efectiva a las necesidades de orientación que los padres y madres inmigrantes presentan sobre a la institución

escolar, brindando una adecuada información y formación que les permita conocer los servicios que pueden resolver sus problemas de documentación, vivienda, escolarización... y las características por las que se rige el funcionamiento de los distintos organismos como, por ejemplo, la escuela. A este respecto, es fundamental informarles de las vías que el centro educativo pone a disposición de los padres y madres para que puedan participar, debiéndoles asesorar sobre las funciones del AMPA y del Consejo Escolar. Asimismo es esencial que se les aclare cuáles son las responsabilidades que los padres y madres tienen que cumplir en las actividades complementarias y extraescolares, en las tutorías y en las sesiones de evaluación. Igualmente, es importante asesorarles sobre la cultura escolar del país de acogida, sobre todo, cuando la escolarización se realiza antes de los seis años ya que, en muchos casos, especialmente en las familias procedentes del Magreb, África Subsahariana y Latinoamérica, ni ellos mismos ni sus hijos/as han sido escolarizados con anterioridad a esta edad y la participación de las familias en la etapa de la Educación Infantil es una de las principales demandas de los docentes españoles.

Como explica Portera (1997), seguramente, muchos de los problemas escolares, económicos o sociales presentes en las familias inmigrantes, se podrían solucionar simplemente mediante una información pertinente, explicándoles, por ejemplo, los aspectos más importantes del sistema educativo. Este cometido viene realizándose en nuestro país de manera puntual por algunos centros de adultos y asociaciones no gubernamentales que desempeñan esta función a pesar de no figurar entre sus responsabilidades principales. Aunque se debe reconocer la gran labor de estas entidades, es imprescindible reivindicar la regularización de esta función por parte de la Administración Educativa, con programas específicos que ayuden a solventar cualquier planteamiento o demanda de las familias inmigrantes. En esta línea, se debe partir de la experiencia previa de dichas asociaciones y centros de adultos pero con la intención clara de ofrecer un servicio de orientación permanente al colectivo de padres y madres inmigrantes. En este empeño, la Administración Educativa podría coordinarse con Asuntos Sociales, y asumir la contratación de nuevos profesionales, mediadores interculturales o educadores sociales, que entren a formar parte de equipos de trabajo multidisciplinares en el ámbito socio-educativo.

Por otro lado, en el interior de los centros educativos se debe abrir un debate sobre los distintos modelos de participación y educación que pueden entrar en juego en el escenario educativo multicultural, a fin de identificar las diferencias y semejanzas que condicionan la colaboración familia-escuela. En este sentido, hace falta analizar el sentido del término participación y poner de relieve los múltiples significados que puede adoptar el mismo en cada cultura y familia. Asimismo, la mirada no puede dirigirse de manera exclusiva hacia las familias inmigrantes, siendo igual de conveniente analizar el conocimiento que los docentes tienen sobre las pautas culturales y los modelos educativos de las familias inmigrantes.

A través de todo ese proceso de auto-confrontación y mediante la información y formación de los padres y madres inmigrantes en la dinámica escolar, los centros educativos pueden convertirse en auténticos promotores de la integración de estas familias y de sus hijos e hijas, al permitir superar algunas de las trabas que frenan la participación de los mismos en el seno de la comunidad educativa y su contexto próximo. Ésta es, sin duda, una de las mayores potencialidades de la escuela de cara a conseguir una sociedad intercultural, debiendo comenzar ya por el análisis de las necesidades de orientación de los padres y madres inmigrantes en la comunidad educativa y por la modificación del sistema de información-comunicación que desde los centros educativos se les ofrece a estos padres y madres.



Notas

¹ Órgano colegiado de consulta, información y asesoramiento del Gobierno español en materia de integración de población inmigrante que se crea el 4 de abril de 2001 (Real Decreto 367/2001).

² Desde esta perspectiva la cultura no puede considerarse como monolítica o invariable, sino como un emplazamiento de los límites múltiples y heterogéneos donde las diversas historias, lenguajes y voces se entremezclan con distintas relaciones de poder y privilegio (Giroux y Flecha, 1995). La funcionalidad, el dinamismo y su carácter sistémico son, por tanto, sus rasgos esenciales. Esto se opone enérgicamente a una visión estática y pintoresca de la cultura, origen de etiquetas, estereotipos y oposiciones a otras culturas que no sean la propia.

³ Cada autor/a hace una clasificación propia en la que distingue distintos niveles de participación, como la de Gento Palacios (1994) que diferencia siete niveles de implicación: información, consulta, propuesta, delegación, codecisión y autogestión. Sin embargo, el análisis de las mismas reflejan una serie de actividades principales que, siguiendo a Baraibar (2005) he resumido en las anteriores. Esta tipología es justo la que se adopta en este artículo, analizando la implicación y participación de las familias inmigrantes a partir de sus actuaciones en materia informativa (reuniones, charlas con el tutor, información sobre el centro, asignaturas de sus hijos/as...), de opinión y toma de decisiones (interviniendo activamente en las tutorías, reuniones generales, AMPA o Consejo Escolar) y de realización de tareas (colaborando en la ejecución de actividades pedagógicas en clase y en la organización y puesta en práctica de actividades complementarias y extraescolares).

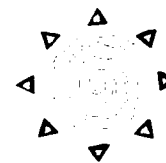
⁴ Algunos autores, como López Rodríguez (2003) explican que se debe analizar las percepciones que el profesorado tiene sobre la participación de las familias en la escuela y viceversa, ya que a menudo la deseada implicación familiar se rechaza cuando se produce. Así pues, no faltan los maestros/as que se sienten invadidos cuando los padres y madres hacen un seguimiento permanente del proceso educativo de sus hijos/as, ni los que afirman que a los padres y madres hay que tenerlos a la debida distancia.

⁵ En realidad la enseñanza de estas prácticas culturales se consideran competencia de las propias familias, pero ante las diversas limitaciones que los padres y madres encuentran para ello, terminan demandando una oferta pública en ese sentido. Concretamente, lo que más valoran las familias árabes es la enseñanza de la religión, mientras que las familias latinoamericanas apuestan por la enseñanza de la música, bailes y juegos de sus países de origen (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).

⁶ Ciertas posiciones paternas y maternas sí varían en función del sexo de los menores; observándose esta variación, fundamentalmente, en las familias árabes. Como apuntan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) el hecho de que en la mayoría de las culturas el peso de la guardia y custodia de las tradiciones recaiga en las mujeres, origina que las familias sean más protectoras con las niñas, limitándose sus movimientos mucho más que en el caso de los niños al ámbito restrictivo del núcleo familiar. Igualmente, hemos de matizar que las familias árabes sí suelen preferir en primer lugar matrimonios con personas de su misma etnia, reservándose la preferencia hacia matrimonios mixtos con españoles/as en segundo lugar.

Referencias

- ABAD, L.V. (1993): «La educación intercultural como propuesta de integración». En ABAD, L.V.; CUCÓ, A.; IZQUIERDO, A. (Eds.): *Inmigración, tolerancia y pluralismo*. Madrid; Popular, 9-69.
- ABAJO, J.E. (1996): «Educación intercultural: ¿moda?, ¿ilusión?, ¿compromiso?...». *Revista de Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 12, 31-35.
- AGREDANO, M.M. y RODRÍGUEZ, F. (2002): «Educación Intercultural». En ROMERO, J.L.; CAMACHO, A. (Dir.): *Política Migratoria y Educación Social*. Sevilla; Universidad de Sevilla, 237-240.
- AGUADO, T.; et al. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid, CIDE.
- APARICIO, R. (2003): *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- BARÁIBAR, J.M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Catarata.
- BARTOLOMÉ, M.; et al. (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- BUENO, J.R.; BELDA, J.F. (Dir.) (2005): *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia, Universidad de Valencia.
- BUENO, J.R.; BELDA, J. y PÉREZ, J. (2004): «Una experiencia de aprendizaje para madres y padres de alumnos inmigrantes». *Portularia*. Vol.4, 161-170.
- CABRERA, L. (Dra.) (2006): *Identificación de indicadores de integración cultural y social de distintos colectivos inmigrantes*. Ministerio de Educación y Ciencia. 2004-2007. Proyecto I+D. Material inédito.
- CARBONELL, R. y MARTÍ, J. (2002): «La relación familia-centro educativo». *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 32-34.
- CARDONA, J. (2003): «Organización de programas de participación docente». Mesa redonda del *Congreso Internacional sobre Interculturalidad, Formación del profesorado y Educación*. UNED. Madrid, 28, 29 y 30 de abril de 2003.
- CHECA, F.; ARJONA, A. y CHECA, J.C. (2003): *La integración social de los inmigrantes. Modelos y experiencias*. Barcelona, Icaria.
- CHECA, J.C.; ARJONA, A. (2002): «Actitudes actuales de los jóvenes andaluces hacia los inmigrantes». En L. SERRA, (Coord.): *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía*. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía, 149-165.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO-Santillana.
- DUSI, P. (2000): *Flusi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'interculturalità*. Milano, Vita e pensiero.
- ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J.; et al. (2002): *Estudio de las actitudes, creencias y actuaciones educativas del profesorado andaluz ante el alumnado inmigrante*. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía. Proyecto de Investigación. Curso 2001/02.
- FERNÁNDEZ PRADA, F. (2003): «Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?». En AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona, Graó, 45-54.



- GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid, Nancea.
- GENTO PALACIOS, M. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Santillana. Madrid.
- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1995): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2007): *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Departamento de Educación. Universidad de Huelva. Tesis Doctoral. Material Inédito.
- JORDÁN, A. (1995): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- LABRADOR, J. (2004): «Intervención social e Inmigración». *Portuaria*, 4, 7-18.
- LAPARRA, M. (2003): «Acogida y apoyo social». En M. LAPARRA, (Ed.): *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona, Bellaterra, 227-232.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. (2003): «Introducción». En AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona, Graó, 9-13.
- SANTOS REGO, M.A. y LORENZO, M.M. (2006): «Escolarización y expectativas educativas en familias inmigrantes». En SANTOS REGO, M. A. (Ed.): *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 67-99.
- PEDREIRA, M. (2003): «La comunicación con las familias». En AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona, Graó, 39-44.
- PORTERA, A. (2003): «La pedagogía intercultural nella teoria e nella pratica in Italia: il contributo di Luigi Secco». En PORTERA, A. (A cura di): *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. Milano, Vita e Pensiero, 117-136.
- SABARIEGO, M. (2002): *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- SALINAS, J. (2003): «Culturas en las aulas. Planteamientos alternativos ante el reto de la multiculturalidad». Ponencia presentada en las *Jornadas sobre interculturalidad: educar en las aulas*. Murcia, 20 de octubre de 2001, http://www.cnice.mecd.es/interculturarnet/archivos/ponencias_def.ref. Consultado el 22 de junio de 2003.
- SANTOS REGO; M.A; ESTEVE, J.M.; RUIZ, C. y LORENZO, M.M. (2004): «Familia, educación y flujos migratorios». En TOURIÑÁN, J.M. y SANTOS REGO, M. (Eds.) (2004): *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 203-280.
- SANTOS REGO, M.A. y LORENZO, M.M. (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo, Xerais de Galicia.
- SUÁREZ-ORÓZCO, C. y SUÁREZ-OROZCO, M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid, Morata.
- VILA, I. (2003): «Familia y escuela: dos contextos y un solo niño». En AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona, Graó, 27-37.

Inmaculada González Falcón
es Profesora de la Universidad de Huelva
Correo electrónico: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es