

# Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes

José ANTONIO JORDÁN  
Universidad Autónoma de Barcelona

Recibido: Junio 2008

Aceptado: Octubre 2008

## Resumen

Este trabajo aborda la necesidad de implicar a las familias inmigrantes en la educación escolar de sus hijos. A pesar de que, frecuentemente, los esfuerzos de las escuelas multiculturales sean escasos para que los padres de los alumnos minoritarios lleguen a ser verdaderos *partners* de los docentes en la escolarización de estos niños, este estudio intenta dar pistas y ejemplos prácticos que sirvan de estímulo para seguir trabajando animosamente para conseguir ese objetivo. En este sentido, se insiste mucho en el protagonismo fundamental que tiene el profesorado a la hora de crear vínculos con dichas familias, trascendiendo su rol habitual de carácter prioritariamente académico-profesional para llegar a establecer contactos cercanos, afectivos y naturales con los padres, con el fin de crear un clima que invite a éstos a percibir la escuela más próxima, más suya, y, en consecuencia, a participar de forma más colaborativa con los profesores de sus hijos.

**Palabras clave:** Educación intercultural, familias inmigrantes, relación escuela-familia, protagonismo de los profesores.

## Abstract

This paper addresses the need to involve the immigrant families in their children's schooling. In spite of little effort being made by multicultural schools to ensure that the parents of minority pupils become real partners with teachers in their children's education, this study tries to give direction and practical examples as stimuli to continue working with enthusiasm towards this goal. In this respect, the paper strongly insists on the fundamental role of teachers in the creation of good relationships with these families. In so doing, the teachers would go beyond their usual, mainly academic, professional role enabling them to establish affective relationships with the parents, in order to create a climate wherein parents feel closer to the school, as if it were partly theirs, and therefore inviting them to take part in a more collaborative way with their children's teachers.

**Key words:** Intercultural education, immigrant families, school-family relationship, influence of the teachers.

En este trabajo nos vamos a centrar en la necesidad de implicar a las familias en la educación escolar de sus hijos. En este sentido, consideramos que, al margen de las iniciativas al uso que se están realizando en una mayoría de centros educativos que tienen una realidad multicultural, los profesores tienen un protagonismo fundamental en el proceso de lograr esa colaboración de los padres minoritarios, tanto individual-

mente como en equipo. El objetivo final es lograr una relación de *partenariado* entre docentes y familias inmigrantes, con el fin de involucrar a éstas en la dinámica educativa escolar, potenciando —además de la mejora académica y socioeducativa de los niños y adolescentes también la integración de los padres minoritarios en el ámbito escolar y social.

Ciertamente, hemos de admitir, cada vez con más convicción, que ni la familia ni la escuela se bastan a sí mismas para educar a los niños en una sociedad tan cambiante y compleja, sobre todo desde la perspectiva que ofrece la experiencia migratoria. Este ha sido el sentir, a modo de ejemplo, del XXXVI Congreso de FAPES<sup>1</sup> realizado en Gerona en mayo del 2004 con el significativo título *La integración de los inmigrantes: ¿una tarea solamente de la escuela?*, en el que, ya en su presentación, se ha insistido en tal necesidad:

La integración de los alumnos inmigrantes ha de venir de la mano de la integración de sus familias. De ahí que nos hayamos de plantear qué acciones hemos de poner en marcha desde las escuelas para colaborar con las familias inmigrantes, y para que ellas colaboren con los centros educativos en la integración de sus hijos (Fapaes, 2004, 3).

La presencia en nuestros contextos escolares de alumnos y familias inmigrantes, en efecto, no hace sino recordarnos e invitarnos a profundizar más en un hecho demostrado patentemente por diversas investigaciones y por las pruebas recogidas por los profesores de la vida cotidiana escolar: la integración sociocultural y el éxito escolar de cualquier tipo de alumnos —incluidos los autóctonos y de clase media-alta— dependen en un elevado porcentaje del grado de implicación y colaboración de los padres con los agentes educativos de los centros educativos. Ahora bien, si esto es así, ¡cuánto interés habrá de ponerse desde las escuelas en procurar la máxima vinculación de las familias inmigrantes, en especial las de origen extracomunitario, en las que tenemos puestos nuestros ojos!

### **Buscando la relación con los padres**

En primer lugar, conviene asentir que los profesores desean realmente que los padres se interesen por la escolarización de sus hijos; ahora bien, eso no obsta para afirmar también que, con demasiada frecuencia, los docentes quieren conservar de algún modo su feudo profesional, es decir, controlar la implicación de los padres de forma que ésta no sea excesiva. Una madre expresaba esa percepción fácilmente apreciable de la siguiente manera:

---

<sup>1</sup> Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya. En una línia paralela, siguiendo por el momento en el contexto de Cataluña, vale la pena señalar una inquietud afín en varias de las ponencias de las Jornadas centradas en “las responsabilidades compartidas en la educación”, celebradas en Ripoll en noviembre del 2002: *Les responsabilitats compartides en l'educació*, Document 12, Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya.

Muchas veces los padres no sabemos hasta qué punto conviene implicarse. Hay miedo de invadir el terreno profesional de los maestros. Parece que ellos temen que no sea respetado su criterio profesional. Habría que pensar sobre este tema y encontrar la línea que separa lo correcto de lo incorrecto. También hace falta más y mejor información, facilitando que todo el mundo la entienda. Estoy convencida de que es más fácil motivar a los padres por medio de charlas personalizadas que por la información escrita (Garreta, 2007, 12).

El texto anterior se refiere a una madre autóctona, pero la incertidumbre que transmite es igualmente válida para cualquiera de los padres inmigrantes. Los profesores, en efecto, deberían recapacitar y asumir convencidamente que la educación escolar es un asunto realmente compartido —en forma de partenariatio con los padres— y no sólo de ellos, quienes, como profesionales de la educación, pueden caer en el peligro fácil de pensar que le bastan determinadas ayudas puntuales de las familias. Aunque el cambio de esa mentalidad no es siempre una tarea sencilla, resulta del todo necesario trabajarla hasta llegar a transformarla para evitar ciertas tendencias viciosas: por ejemplo, pensar que ya es suficiente con la participación visible de las familias en algunas actividades requeridas (reuniones, entrevistas, etc.), dejando más de lado, por ejemplo, su esfuerzo por estimular a los padres en el apoyo educativo que deben realizar dentro del hogar.

Sea como fuere, lo cierto es que el profesorado ha sido formado para tratar con los alumnos, pero no ha sido preparado para interaccionar oportunamente con las familias, especialmente en calidad de *partners* indispensables para la misma educación escolar (Hidalgo, Siu y Epstein, 2003, 650). Tanto en su formación inicial como en la permanente se constata, a menudo, un déficit en su preparación para ejercer con solvencia y compromiso su rol de *educador*, para asumir con profesionalidad una “preocupación por la integración social, por el desarrollo de actitudes y valores, y por la formación de personas capaces de afrontar con autonomía su propia vida” (Esteve, 2004, 112). Dicho esto con otras palabras: si estar capacitados para *enseñar* a un colectivo cada vez más heterogéneo es, desde todo punto de vista, algo esencial, resulta todavía insuficiente y reductiva una preparación centrada en procesos prioritariamente *instructivos*; al profesor de hoy, y especialmente a los responsables de su formación, se les pide una capacitación y disposición para incluir en su función profesional la *educación* de *todos sus* alumnos, incluidos los que han sido socializados por familias con sistemas de creencias y conductas culturalmente diferentes (Ibídem). En otro lugar (Jordán, 2004, 40) también nos hemos referido a esa necesidad formativa desde la perspectiva intercultural:

Las modalidades de formación más completas y convincentes, en efecto, deben cultivar en los profesores además —y aun de forma prioritaria— la dimensión *emocional-actitudinal-moral*, pues sin ella toda estructura cognitiva y técnica asumida en sus mentes quedaría hipotecada por falta de un *sentido hondo* del quehacer educativo deseado, en este caso en el ámbito intercultural. A modo de ejemplo, un “plan de acogida” técnicamente perfecto correría el riesgo de reducirse a una recepción fría,

puntual y tibia, echándose a faltar sobre todo con el paso del tiempo lo que más necesitan los alumnos y las familias inmigrantes: unas actitudes de verdadera *acogida*, *valoración* y *diálogo* enriquecedor.

Un interesante estudio llevado a cabo por Santos y Lorenzo (2003, 93) muestra de forma significativa cómo los propios padres inmigrantes contestan dentro del marco de un cuestionario que su grado de participación está supeditado al mayor o menor “conocimiento del profesor tutor” de sus hijos. ¿Qué pasaría si los profesores se “aproximaran” por múltiples vías a estas familias, creando clima de confianza, para “atraerlos” de buen grado por su parte al mundo escolar?

Es cierto que, salvo excepciones, los padres inmigrantes participan en la vida escolar menos que sus iguales autóctonos; algo explicable en buena parte por factores lingüísticos, por su confianza en la profesionalidad de los docentes, por sus condiciones inestables sociolaborales, etcétera. Ahora bien, si esas razones y otras más son dignas de consideración, también es cierto que existen otros factores que a veces no se tienen en cuenta y que, sin embargo, resultan ser quizás los más decisivos. Podrían mencionarse aquí dos: por un lado, su bajo concepto como posibles ayudantes de sus hijos en los variados aprendizajes escolares de éstos y, por otro lado, su percepción más o menos real de que en el contexto escolar también padecen una situación inferior o subordinada respecto a quienes dentro del centro educativo tienen ascendencia o influencia, algo afín a la sensación de mayor o menor marginación sentida a nivel social. Si esto fuera así, las medidas a tomar serían, al menos, dos:

- a) La primera habría de consistir en poner en marcha todos los dispositivos posibles para despertar al máximo en esos padres y madres la *conciencia* del gran protagonismo que tienen en el progreso y educación escolar de sus hijos, así como para avivar su *sensibilidad* sobre la importancia práctica que tiene el éxito educativo en la vida de sus niños y jóvenes. Uno de los mecanismos posibles es buscar y aprovechar para esa formación otras familias de similares orígenes étnicos-culturales que resulten para ellos referentes significativos y fidedignos; familias que, habiendo conseguido triunfar sus hijos e hijas en nuestro sistema educativo, hayan logrado también medrar a nivel social y económico sin haber perdido necesariamente lo más valorado de su propia cultura<sup>2</sup>. Otra vía paralela concreta es la utilización de mediadores cuidadosamente seleccionados para este fin, que

---

<sup>2</sup> Al parecer de Essomba (2002, 64-65) la escuela habría de contar con la colaboración de personas clave existentes en las asociaciones, formales o no, de las respectivas comunidades culturales para hacer de intermediarias naturales entre profesores y padres; es decir, para sensibilizar, por ejemplo, a éstos de su protagonismo educativo y, si es preciso, para (re)formar esquemas formativos familiares no acordes con los valores más democráticos (p.e.: supuestos sobre la relegación de las hijas respecto a los hijos en el plano familiar, social y educativo).

colaboren con los profesores<sup>3</sup>. Una tercera posibilidad, no menos plausible y ya experimentada en algunos centros educativos, consiste en que el mismo personal de la escuela, con la ayuda de personas expertas en este cometido, se implique en despertar esa conciencia y sensibilidad en las familias inmigrantes, aportando orientaciones prácticas que sirvan de ayuda para su tarea educadora tanto en el contexto familiar como en el escolar, subrayando la importancia de colaborar con los profesores del centro educativo de sus hijos.

En el centro de infantil y primaria *La Monjoia* se llevan a cabo actividades de formación de padres, y particularmente de madres, dentro y fuera de la escuela gracias a la iniciativa de su comprometido profesorado. En una línea próxima se sitúa el proyecto *Mamá lernt Deutsch* (Mamá, aprende alemán), exitoso desde 1997 (año en que se potenció por el Departamento de Asuntos Multiculturales de Alemania, creado en Fráncfort). El equipo lo componen 19 personas, 7 hombres y 12 mujeres, ciudadanos alemanes y extranjeros multilingües y multiculturales. En este proyecto, las madres extranjeras de niños escolarizados se encuentran dos mañanas a la semana para aprender alemán. Todas ellas expresan un gran deseo de *poder ayudar* a sus hijos en las tareas escolares. El requisito primero que perciben es su falta de dominio de esta lengua, pero también —y por ello trabajan otros aspectos a modo de centros de interés— el funcionamiento del sistema educativo alemán, los contenidos de aprendizaje, o el tipo de relaciones sociales y organizativas predominantes en ámbito escolar. Quienes asisten parecen haberse dado cuenta de que la familia, y especialmente la madre, es un elemento esencial en la integración de sus hijos en la escuela y en el mundo en que se desenvuelven. Creen que si el vínculo madre-hijo se fortalece a través de la escuela, el éxito de sus niños y jóvenes será mucho mayor (Artículo accesible en: [www.aulainter-cultural.org](http://www.aulainter-cultural.org)).

La cuestión de fondo es que la escuela y el profesorado, en concreto, esté convencido de que es posible colaborar en mejorar la *formación* de esos padres como estupendos educadores de sus hijos.

---

<sup>3</sup> Tales mediadores(as) son elegidos(as) por su buena integración, tanto en la sociedad de acogida como en la comunidad étnica de origen. Su misión, más que traducir como tal, es “conectar psicológica y educativamente” a las familias con los profesores, y viceversa. Resultan todavía válidos muchos planteamientos de un número monográfico de la revista *Le Monde de l'Éducation* (1995). Para el asunto que ahora nos ocupa resulta significativo el siguiente comentario que aporta una de esas “*mujeres-puente*”: “Al principio no era fácil; invitábamos a las madres a la salida de la escuela a nuestros talleres de animación: higiene, salud, alimentación, educación..., pero ellas dudaban; temían que lo que allí se hablara se iba a saber por todos. Les aseguramos que las conversaciones en esos ratos serían confidenciales: poco a poco, ellas mismas fueron invitando a otras, al ver que se podían fiar de nosotras” (p. 44).

- b) En segundo lugar, tal y como se ha insinuado ya anteriormente, la falta de preparación de gran parte de docentes para relacionarse de forma oportuna con las familias es, ciertamente, una asignatura pendiente que debe recuperarse cuanto antes. Una forma de hacerlo es incluir esa preparación en los nuevos títulos universitarios de formación inicial de los futuros docentes. Otra, complementaria, es dedicar abundantes energías e iniciativas a la formación permanente del profesorado en ejercicio. En esta segunda línea ha insistido Garreta (2008, 152) recientemente: es urgente —viene a decir este autor— la *formación y sensibilización* de los profesores y de las AMPAS para que puedan y deseen trabajar coordinadamente con las familias inmigrantes de manera comprometida y atractiva.

Algunas iniciativas resultan ya significativas en esta dirección. Pensamos, por ejemplo, en la intentada por la FAPAR (Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón) en su Plan de Formación e Integración desde las APAS. En su Presentación, concretamente, se dice: “Desde la FAPAR nos planteamos generar espacios de formación y reflexión más cercanos a cada uno de los centros educativos, desde los que podamos analizar los factores que influyen en la participación de los sectores con mayores dificultades y las medidas que podemos aplicar desde las APAS para favorecer la implicación de las familias inmigrantes en la escuela como paso para conseguir su máxima integración social”<sup>4</sup>.

Creemos que es ilustrativa la convicción de esta entidad —entre otras— tras comenzar a trabajar con ilusión en esa línea con familias minoritarias. Por otro lado, además de empezar a saborear los frutos de su tarea, es de destacar la lucidez de sus planteamientos de base; algo que anima a que este tipo de iniciativas proliferen en el radio de acción de nuestros centros escolares. Veamos, por ejemplo, uno de sus ricos comentarios al respecto:

El grado de conocimiento y participación en las APAS —dice esa organización después de poner en práctica unas Jornadas de Formación Intercultural en las principales localidades de esa autonomía— no depende tanto de las características personales y culturales de los padres inmigrantes como de *los esfuerzos* y actividades que realiza cada APA para *llegar a ellos*<sup>5</sup>.

Ahí radica el quid de la cuestión en lo que se refiere a la actitud que debería adoptar el profesorado en relación a las familias en general, y a las inmigrantes extracomunitarias en particular. La actitud deseable en los docentes, ciertamente, habría de caracterizarse por la voluntad de dar el primer paso y fomentar el encuentro con dichas familias, dejando de lado la tendencia, a menudo extendida, de esperar que sean

---

<sup>4</sup> Consultada esta información el 9 de junio de 2008 en la siguiente página Web: [http://www.fapar.org/escuela\\_padres/integracion\\_desde\\_apas/index.htm](http://www.fapar.org/escuela_padres/integracion_desde_apas/index.htm)

<sup>5</sup> Cf. *Ibidem* (en el apartado tercero de la exposición de esta FAPAR).

estas últimas las que se adapten a las peticiones más o menos expresas provenientes de los centros escolares.

En este sentido, Baraibar (2005, 109) insiste en que “conviene recordar el hecho de que para muchos educadores y profesores aproximadamente en la misma proporción que ocurre en el conjunto de la sociedad son los “otros” los que tienen que hacer el esfuerzo de integrarse en la cultura escolar y social receptora”.

Concluyendo parcialmente lo dicho hasta aquí, podría decirse con certeza que la responsabilidad e implicación de los padres en la educación escolar de sus hijos es difícil de conseguir de forma relativamente exitosa si no toman la iniciativa los profesores con talante animoso<sup>6</sup>.

### **Aprovechar el interés de las familias**

En segundo lugar, hay que desterrar de los esquemas mentales de un buen número de docentes el estereotipo fácil de que muchas familias inmigrantes están poco interesadas en realidad por la escolaridad de sus hijos. Es menester erradicar esa actitud prejuiciosa para que no se vea segado ya de raíz todo intento genuino de comunicarse con estos padres invitándoles sinceramente a una implicación más honda en el mundo escolar de sus hijos.

En este asunto, conviene decir que, en general, la realidad es más bien la contraria. La mayor parte de las investigaciones que analizan este tema (Garreta, 1994; Defensor del Pueblo, 2003; Santos Rego et al., 2004; Terrén y Carrasco, 2007) deben servir para convencer a los profesores y a otros agentes educativos de que más allá de las apariencias las familias inmigrantes tienen, en general, altas expectativas y positivas percepciones sobre la institución escolar y los docentes mismos. Veamos algunos ejemplos concretos.

Besalú (2004, 22) corrobora esa visión positiva de la escuela por parte de los padres inmigrantes, después de repasar varias investigaciones realizadas en algunas comarcas de Gerona:

Las actitudes de las familias de origen extranjero hacia la escuela y el profesorado suelen ser bastante positivas. Todas las fuentes coinciden en afirmar que dan muchísima importancia a la educación escolar como vía de promoción social, probablemente más que las mismas autóctonas (...) No es que le otorguen a la escuela un crédito absoluto, sino que éste se centra ante todo en su dimensión instrumental y funcional, al interesarles ante todo aquellos conocimientos y habilidades que les servirán para abrirse paso en la vida. En este sentido, puede decirse que, en general, funciona en su mente una separación que ya no se da entre nosotros: la escuela ha de

---

<sup>6</sup> Esa afirmación es válida para la generalidad de las familias, pero todavía más, evidentemente, para las provenientes de la inmigración. La mayoría de estudios sobre este tema muestran que los padres minoritarios se sienten inseguros en el terreno escolar: por problemas lingüísticos, por exceso de trabajo, por inseguridad ante un medio educativo desconocido, por escasa cultura de participación pública, y así con un largo etcétera.

instruir, y la familia ha de educar, es decir, velar por los valores propios de su cultura, valores morales, religiosos, y el sentido comunitario.

Por otro lado, en el mencionado número monográfico de la reconocida revista *Le Monde de l'Éducation* (1995) se destaca una cuidadosa investigación, cuyos datos merecen la pena traerlos a colación aquí:

El estudio fue realizado con 18.500 alumnos de 570 *Colleges* de Francia y en su conclusión demuestra que, a igualdad de condiciones socioeconómicas, el deseo de cursar la secundaria y de seguir estudios posteriores es ostensiblemente mayor en el alumnado inmigrante en relación al francés autóctono de similar status (40% éste último, 54% el propio de los colectivos turcos y magrebíes, y 52% el de sudasiáticos). Estos resultados “hacen volar en pedazos la tesis frecuentemente enunciada de un inherente *handicap cultural*” (p. 35). El secreto de esos datos, relacionados en gran parte con las tesis de Ogbu en EE.UU., parece hallar su explicación en la “mayor motivación de las familias inmigradas respecto a sus expectativas para con las promesas encerradas en el sistema educativo, al ver en la escuela casi el único *ascensor social* para mejorar el futuro sociolaboral de sus hijos” (p. 36).

Al deseado *convencimiento* del profesorado de esas expectativas latentes de las familias inmigrantes en la experiencia escolar de sus hijos debería seguir la *búsqueda de los medios* para que esas esperanzas y percepciones satisfactorias relativas al mundo escolar de sus hijos no acaben en simples impresiones vagas y etéreas, es decir, inoperantes a la hora de plasmarse en la benéfica colaboración escolar deseada con los que tienen otra parte de la llave de la educación de sus niños: los profesores en primer lugar. Besalú (2004, 10), de nuevo, parece atinar sensatamente en este punto al decir:

Nos hace falta aprovechar esta buena disposición de las familias de origen extranjero con hijos escolarizados en nuestros centros; aunque necesitemos también comprender que hace falta darles tiempo para que puedan entender algunas de las prácticas escolares que nosotros damos ya por supuestas y obvias (salidas, excursiones, protagonismo familiar en las tareas académicas en casa, etcétera), pues algunas de estas y otras prácticas no tienen sentido ni a veces nombre en otros contextos.

### **Actitudes e iniciativas del profesorado**

Para ser operativos, ¿qué podrían o deberían hacer los docentes en relación a las familias de sus alumnos inmigrantes? Apuntamos a continuación algunas iniciativas factibles, en principio, sin gran dificultad.

#### *Incrementar la relación con las familias*

En primer lugar, el centro de interés debería recaer en el fomento de la *comunicación* con las familias inmigrantes desde el centro escolar. Dentro de este marco de

acción, la medida más inmediata que acostumbra a ponerse en práctica es la de darles información sobre el funcionamiento del centro, horarios, objetivos, normas, etc.; así como también el transmitirles sus deseos sobre *cómo* les gustaría que colaborasen en la escolarización de sus hijos. En esta línea, y a menudo con buena voluntad por parte del profesorado, se multiplican energías para darles a conocer la vida escolar mediante folletos en varias lenguas, reuniones grupales, entrevistas particulares, etc. El peligro, sin embargo, es como mínimo doble:

El primer riesgo es el de simplificar una tarea ya esencialmente compleja, especialmente cuando se dirige a familias con otros referentes culturales; incluso en el caso de gozar de la ayuda de intérpretes de nuestra lengua a la suya, la excepción es que esos padres comprendan verdaderamente los significados reales del contenido de la información, dada la multitud de connotaciones que tienen los mismos términos en sus vivencias culturales previas u originarias<sup>7</sup>.

El segundo peligro puede ser aún mayor, y contrario además al espíritu de una auténtica interculturalidad; esto es, practicar una comunicación con dichas familias desde una perspectiva etnocéntrica, focalizada sesgadamente en los “otros”, con la convicción añadida de creer que son ellos los únicos que deben adaptarse en prácticamente todos los aspectos escolares a las propias demandas sobre su implicación en el sistema educativo. Ciertamente, ese enfoque de la comunicación, anclado en una perspectiva unilateral que no de reciprocidad<sup>8</sup>, da lugar al peligro, casi siempre convertido en realidad, de “decirles a los padres de los alumnos extranjeros cuando no de exigirles de algún modo qué *deben* hacer, y cómo y cuándo han de actuar con sus hijos” en el ámbito escolar (Carbonell y Martí, 2002, 33).

Este punto nos permite insistir en algo de gran importancia acerca de cómo debería ser, a grandes rasgos, la comunicación con estos padres si lo que se desea es aprovechar su buena disposición hacia la escolarización de sus hijos, sobre todo cuando el objetivo es lograr su colaboración e implicación en el propio ámbito escolar. Desde una perspectiva realmente *inter-cultural*, y aun contando con la mejor voluntad respecto a los destinatarios, lo lógico así como lo que funciona en las experiencias conocidas, debe ser, no tanto dirigirse como profesionales de la educación “*a*” las familias culturalmente diferentes, como conseguir dialogar “*con*” ellas con el fin de consensuar al máximo el proyecto escolar de sus hijos, articulando con una paciente, empática y genuina *negociación dialógica* sus puntos de vista personales, que en estos casos, además, están tintados de referentes culturales que no siempre o inmediatamente casan de manera perfecta.

---

<sup>7</sup> No pudiendo entrar aquí en este filón tan prometedor, apuntamos tan sólo que para dar esa información, y recibir también la pertinente por parte de ellos, la mejor opción es contar con *mediadores interculturales* bien formados o, a veces preferiblemente, con *personas clave* de su propia comunidad significativas para ellos. Muy interesantes nos han resultado para el tema de los mediadores los escritos de Comas (2000), Giménez (1997), y Llevot (2004).

<sup>8</sup> Ver nuestros comentarios sobre la necesidad del “criterio de reciprocidad” en el marco de una concepción pedagógica de la interculturalidad en el artículo de Jordán, Ortega y Mínguez (2002, 108 ss.)

Por ahí caminan las intenciones y los intentos reales de los profesionales de la educación implicados en las cada vez más conocidas *comunidades de aprendizaje*. Puede ser que haya alguno que no comulgue del todo con ciertos presupuestos sustanciales que animan la filosofía de fondo de dichas experiencias innovadoras en contextos escolares desaventajados, multiculturales, etc. Con todo, desde una perspectiva intercultural, resulta claro que se les debe felicitar la valiente conciencia de quienes trabajan en ellas de que los padres de los alumnos son protagonistas de primer orden en el funcionamiento real escolar diario, de que su participación activa en la educación de sus hijos en tales centros es un dispositivo imprescindible para su autoconcepto y éxito académico, y de que merecen toda valoración cuando haciendo *suya* la escuela se implican en procesos dialógicos buscando lo mejor para todos los alumnos (Elboj *et al.*, 2003).

Por lo demás, lo dicho aquí en la relación de los profesionales de la educación con las familias inmigrantes vale igual para los demás padres, es decir, para los autóctonos. Por ejemplo, la escucha atenta de sus experiencias educativas también en lo relativo al campo escolar llevadas a casa con sus hijos, y la solicitud en responder a sus inquietudes (en su sentido amplio) respecto al proceso escolar de los suyos, no son concesiones gratuitas que unos profesores pueden dar y otros no, sino algo legítimo dentro de unos cauces razonables ligados a su responsabilidad profesional si la educación, también en su dimensión escolar, ha de ser una tarea auténticamente *compartida*.

Volviendo a la idea de fondo de este apartado, y siguiendo ahora a Cohen-Emerique (1989, 1994), los profesionales de la educación que desean ayudar a familias inmigrantes corren el riesgo de adoptar involuntariamente en la práctica real una relación sutil de “dominantes-dominados”, cuando lo que deberían favorecer y practicar es una relación de solícita “inter-subjetividad”, en la que tuvieran muy en cuenta los deseos, temores, aspiraciones, intereses, etc., de los padres culturalmente diferentes. De ese modo, les sería más fácil dialogar o negociar serenamente los puntos de vista propios de las identidades de ambos interlocutores, buscando armonizar con sincera búsqueda “lo nuestro” *con* “lo suyo”.

También es cierto que la información se puede dar de una forma fría y anónima o cálida y contextualizada. Soto y Tovías (2005, 547), por ejemplo, mencionan una iniciativa interesante en este segundo sentido:

Una experiencia que resultó muy positiva en una escuela fue la realización de un vídeo traducido a la lengua de la minoría cultural más numerosa del centro, y subtitulada en castellano. La experiencia surgió de uno de los seminarios del equipo docente que se impulsaron dentro del programa de formación de formadores bajo el asesoramiento de una experta de un cualificado mediador intercultural. A partir de la puesta en común de los temas que más preocupaban, se decidió analizar el tema de los problemas de comunicación con las familias del colectivo inmigrante predominante en la escuela y de su frecuente ausencia en las reuniones de padres. Se analizaron las posibles causas, y al final se decidió realizar un vídeo que se pasaría en la reunión conjunta de *todos* los padres. La explicación de las imágenes sería en la len-

gua doméstica hablada por dicho colectivo y la traducción subtitulada en castellano. Con este vídeo se quería conseguir varios objetivos: a) uno era que las familias se sintieran bien *acogidas* y, por tanto, aumentaran su confianza hacia la escuela; b) otro consistía en conseguir que los padres de aquí y los de otros países se sentasen *juntos* y compartieran la misma información; c) el tercer objetivo era que visualizaran el *día a día* de la escuela. Por último, se les informaba con imágenes de los derechos y deberes de las familias. La reunión fue todo un éxito, e implicó cambios importantes en la percepción y en las relaciones que tenían los padres de la escuela.

### *Intensificar el conocimiento vivo de las familias*

La segunda actitud que debería primar en el profesorado más aún que desear proporcionarles abundante información sobre la realidad de la institución escolar y lo que se espera de ellas al respecto habría de consistir en poner el acento en “*conocer*” vivamente a esas familias.

Para conocer las familias minoritarias con las que tienen que relacionarse, un paso inicial puede ser informarse por distintos medios de los rasgos culturales genéricos de sus contextos de origen que afectan a su concepción de la escolaridad. Por ejemplo, no es lo mismo la cultura global y escolar de las familias chinas que la de las marroquíes, como tampoco tiene gran parecido la de las familias rumanas con relación a las colombianas. Una forma de acceder a ese conocimiento aproximativo es leer algunos libros aconsejados por expertos en materia de interculturalidad. Por citar aquí un solo ejemplo, creemos que podría ser de utilidad la compilación coordinada por Carrasco (2004), en la que se da a conocer las peculiaridades culturales, familiares y educativas de cuatro colectivos: ecuatoriano, marroquí, chino y senegambiano. Otra posibilidad complementaria es conocer los rasgos esenciales de las culturas de las familias inmigrantes más representativas del centro escolar en que se trabaja a partir de charlas y conversaciones distendidas que pueden dar, entre otros, expertos en dichos contextos socioeducativos específicos o mediadores culturales suficientemente preparados.

Con todo, el conocimiento obtenido por esas vías es todavía demasiado abstracto y teórico, pues lo que los profesores necesitan es un conocimiento *vivo* y *real* de las diferentes familias concretas del centro que proceden, en principio, de una “misma cultura de origen”. En otra publicación (Jordán, 2006, 33) hemos hecho ya una referencia clara a esa cuestión. Concretamente, hemos traído a colación la exhortación de Glenn (1992, 407) a los profesores más sensibilizados con la interculturalidad:

Vuestra postura les dice este autor a los educadores debe ser equilibrada. La cultura es siempre algo más que fiestas y modos de vestir y comer. Si no estáis en estrecho contacto con la cultura *cotidiana* de los niños y de los padres, sino que hacéis hincapié en aspectos poco familiares de su cultura vivida, puede que contribuyáis más a enajenarlos que a valorizarlos... Vosotros debéis *conocer lo que los padres realmente desean*; a qué elementos de su cultura conceden en su situación concreta verdadera importancia; cuáles de esos elementos consideran prácticamente indispensables; cuáles de ellos desean comunicar ellos mismos a sus hijos; qué aspectos culturales

pueden ser proporcionados por organizaciones de inmigrantes, por instituciones de servicios sociales...; y que aspectos de su cultura quieren esos padres que la *escuela* les ayude a mantenerlos vivos.

El texto es bastante diáfano, e invita a los profesores a no moverse por estereotipos en relación a la cultura familiar de sus alumnos y a lo que consideran verdaderamente importante a nivel escolar. Moodley (1988, 217), por ejemplo, ya había observado que las familias inmigrantes canadienses que había estudiado pedían usualmente a las escuelas “no tanto una versión necesariamente diluida y parcial de su cultura de origen, como competencias en inglés, matemáticas, ciencias, y, en general, en todo lo que les capacitase para abrirse camino en su nuevo entorno; porque, en realidad, ésta había sido una de las principales razones que les había movido a emigrar”. Eso no implicaba, según ese mismo autor, que esos padres no pidieran a la escuela tener en cuenta algunos aspectos determinados de su cultura (desde un mayor sentido del respeto y de control de los alumnos, hasta algunas peticiones relacionadas con sus convicciones religiosas). Ahora bien, para pronunciarse sobre tales deseos o expectativas de los padres, los educadores deben mostrar, además de buenas dosis de apertura, un conocimiento atento de lo que le piden realmente al centro escolar y de lo que éste puede gustosamente secundar.

En esa línea van las intenciones de Terrén y Carrasco (2007) cuando se proponen en su estudio conocer, desde dentro, cómo viven la escolarización de sus hijos las familias inmigrantes. Estos autores apuntan, por ejemplo, la necesidad de que los profesionales de la educación afinen su sensibilidad en relación a:

la incertidumbre, cuando no al temor, que rodea con frecuencia la experiencia de los padres inmigrantes, no sólo ya como usuarios del sistema escolar, sino también como educadores en sí mismos (...); y esto porque los patrones tradicionales que traen consigo a nivel de guía moral y de autoridad se trastocan, aflorando un sentimiento de inseguridad, de manera que, a menudo, se produce un cierto repliegue hacia un sentido más moral de la educación, es decir, hacia lo que no se considera que puede ser ofrecido por la escuela (aunque sea valorada en otras dimensiones). En ese sentido, lo que prolifera frecuentemente es, más que el miedo a que los hijos no saquen buenas notas, el temor al fracaso de no criarlos bien en la realidad desconcertante originada por la inmigración (p. 42).

En estrecha conexión con lo dicho anteriormente, resulta evidente que los profesores deben retocar y ampliar sus esquemas en cuanto educadores, tanto respecto a sus alumnos (especialmente los más vulnerables, entre los que se encuentran los inmigrantes) como a los padres de éstos. Dicho de otro modo: si los docentes quieren cumplir su cometido educador, yendo más allá de un rol reduccionista que los podría calificar como meros instructores o técnicos de la enseñanza, deben activar su sensibilidad pedagógica en su relación, también, con las familias de esta tipología de alumnado. En la práctica, esa actitud se puede materializar de diversas maneras. Apuntamos aquí tan sólo algunas posibles:

- Los profesores han de tomar iniciativas para conectar personalmente con las familias inmigrantes de los niños o adolescentes de quienes son tutores. En este sentido, es del todo insuficiente limitar ese contacto a ciertas entrevistas pautadas y puntuales. Reducir a esos momentos la relación con esos padres en concreto tiene un halo burocrático, formal y frío. El clima que debe generarse en el contacto personal al que nos estamos refiriendo ha de permitir la naturalidad, la confianza, la confidencia, la valoración, la conversación distendida y dialogada. Sólo así pueden generar actitudes positivas en los padres capaces de estimularlos a una mayor implicación en el proceso educativo-escolar de sus hijos. En este sentido, y por apuntar un primer ejemplo, una forma sencilla de facilitar ese contacto consiste en aprovechar las salidas o entradas de los alumnos en la escuela. En esos momentos informales, un profesorado pedagógicamente sensible puede cruzar con los familiares que traen o recogen a los niños miradas cálidas, sonrisas tranquilizadoras, gestos y palabras alentadoras; en definitiva, pueden crear un clima que predisponga a una posterior relación cordial, afectiva, cercana y profunda; relación que, si está ya abonada, puede ciertamente ir cuajando poco a poco en formatos más densos dentro de la dinámica generada en el interior de la vida del centro.
- Los profesores pueden pensar en formas muy diversas de contacto. Estamos plenamente convencidos de que, cuando existe la sensibilidad pedagógica hacia las familias, es difícil poner término a la creatividad de los docentes a nivel de relaciones en este campo.

Un ejemplo va en la línea de lo que proponen Baraibar (2005, 103) y Bertrán (2005, 87). Ambos, en efecto, insisten en la conveniencia de ambientar de forma acogedora algún espacio del centro para favorecer el encuentro entre profesores, familias autóctonas y familias inmigrantes. Ese lugar puede ser el vestíbulo (con unos asientos apropiados que inviten a sentarse, a charlar; con una decoración oportuna, que evoque distintos referentes culturales). Ese espacio también puede ser, según los casos, la biblioteca o un lugar concreto del patio. Lo crucial es crear una cultura de centro comunicativa, acogedora y familiar en algunos tiempos del horario escolar más propicios, para relacionarse con naturalidad, poder trabar lazos de confianza, e intercambiar múltiples puntos de vista sobre temas e incidentes de la vida diaria escolar y general. Si el equipo docente logra crear ese clima, las familias inmigrantes deberían poder *llegar a sentir* que la escuela es una realidad *próxima* a ellos y, en la medida de lo posible, algo *suyo*; que hablar con los profesores es fácil, posible y natural; que el *diálogo* sobre diversos temas relativos a la educación de los niños es algo deseado y enriquecedor. Soto y Tovías (2001, 550) afinan todavía más en los detalles al hablar de ese espacio de relación interpersonal e intercultural.

Será un lugar donde sea posible hacer diferentes actividades (narrar cuentos, realizar talleres, sencillas fiestas, etc.). La finalidad principal es llegar a convertirse en el punto de referencia para el intercambio y encuentro entre las diferentes personas que

se dan cita en la escuela (...) En ese espacio se podría instalar en un rincón una pequeña cafetera para que fuese el lugar donde madres, padres, profesores y otras personas pudieran tomarse una taza de café y charlar diez minutos con otros padres y madres, así como con los maestros, cuando dejen a sus niños por la mañana o los recojan por la tarde.

Otro ejemplo, ofrecido ahora por un autor que no se ha limitado a teorizar sobre interculturalidad, sino que ha experimentado la realidad práctica en la vida cotidiana, es el ofrecido por Carbonell (2000, 93), quien invita a los educadores a no trabajar sólo en el propio terreno sino a *salir de vez en cuando* al campo de los que se quiere conocer e implicar. Veamos una sugerencia suya que no pocos docentes comprometidos ya han trabajado con frecuencia:

- Es muy conveniente que los educadores se informen sobre muchas cosas que les permitan entender algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora no comprendían correctamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros con su contacto con la realidad, bajando para ello de su torre pedagógica de marfil y paseando algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomando un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrando en conversación informal con ellos, y aceptando incluso la invitación de alguno a visitar su casa.
- Una propuesta como ésta quizás pueda parecer a algunos, hasta cierto punto, exagerada. No es éste, sin embargo, nuestro parecer. Pensamos que para conseguir objetivos tan preciados como conocer de forma viva y afectiva a los padres inmigrantes, así como devolverles su autoestima como personas y educadores, y estimular su confianza y sus deseos de colaborar de verdad con quienes tienen la llave de la educación escolar de sus hijos, a menudo hay que pagar un precio como el apuntado: “bajar de la propia torre pedagógica escolar y salir al encuentro de las familias que potencialmente tanto pueden aportar”.

### *Acoger cálidamente a las familias*

La mejor forma de granjearse la actitud colaborativa de las familias inmigrantes es practicar una actitud de auténtica *acogida* en relación a éstas, máxime cuando el centro escolar, como lugar de paso obligado y también bien percibido positivamente por esa tipología de padres, es un espacio privilegiado para dinamizar una integración social y cultural más amplia. Aunque bastantes docentes suelen ver en la barrera lingüística el principal problema del entendimiento mutuo, conviene subrayar que sin obviar esa dificultad (que se puede paliar en la práctica con mayor facilidad) hay otro “*lenguaje universal*” que, con todos los matices que se deseen, es comprendido, captado y valorado por todos los padres del mundo: la amabilidad expresada en un gesto o en una sonrisa, la hospitalidad manifestada en una invitación a entrar en la escuela, la cordialidad inspirada en una reacción abierta y distendida, etcétera. Estas

son entre muchas otras formas posibles y concretas de mostrar a los progenitores de nuestros alumnos inmigrantes que lo que nos importa, ante todo y en el fondo, es su presencia como *personas* entre nosotros. Dicho en otros términos, la comunicación que tiene posibilidades de generar en esos padres el sentimiento de que “nuestras” escuelas también son “suyas”, de que son valorados como importantes y necesarios para la educación escolar de nuestros alumnos y de sus hijos, no puede ser otra que la de crear, con ese tipo de actitudes y prácticas convencidas, un clima de grata confianza dentro del centro escolar y con quienes lo representan.

Nos viene a la mente un ejemplo concreto de una escuela que intenta ofrecer sincera y prácticamente este tipo de acogida sentida; se trata del ya mencionado C.E.I.P *La Monjoia*, ubicado en el pequeño pueblo de Sant Bertomeu del Grau (junto a Vic, Barcelona), con más de un 50% de alumnado marroquí. Copiamos aquí algunos de sus propios comentarios, diseminados en un libro que narra la vida cotidiana del centro, y lo hacemos concatenando algunos de ellos en formato de frases-clave:

Procuramos *aproximarnos* activamente a las familias, *escuchándolas* (...) Uno de los aspectos que nos hemos replanteado últimamente es *hacer visible*, sobre todo a las madres, *su gran protagonismo* como educadoras (...) Lo importante es que encuentren en la maestra *una compañera con la que hablar sobre la educación* de sus hijos, en vez de alguien que la juzgue, culpabilizándolas más bien de algunos déficit escolares de sus hijos (...) La escuela forma parte de la comunidad y los padres han de tener *las puertas abiertas*, con los límites razonables, que perciben ya pactados de forma implícita (...) Se trata de que comiencen a *hacer suya* la escuela, viendo que es normal entrar a recoger a su hijo pequeño en la propia aula (...) Importa mucho que los maestros y maestras *acojan a estas familias cálidamente*; eso da pie a una *relación de confianza* entre unos y otros, a hacer sencillas confidencias sobre los hijos (...) Lo importante es preparar el terreno afectivo, aunque sea a nivel de comunicación gestual, para que después *acepten ser protagonistas en su rol de educadoras*, dentro y fuera de la escuela (...) También es fundamental *el tacto, el saber dialogar* con estas familias para llegar a acuerdos; por ejemplo, comprender su dificultad para entender, sobre todo al principio, que las salidas tengan una función *educativa* y no solo lúdica; un problema que es fácil resolver cuando se sienten valoradas y envueltas en un clima de confianza; en ese caso concreto, hemos preferido comenzar haciendo salidas cortas, tan sólo algunas mañanas (...) Cada día debemos *aprender a compartir e intercambiar* con ellos vivencias y sentimientos en un clima de confianza y de diálogo fluido (Benlloch, Feu y Sellarès, 2002, 39-61).

## Apuntes finales

Las investigaciones muestran que el fracaso o éxito escolar de unos alumnos procedentes del mismo contingente étnico-cultural minoritario depende en gran medida de la *importancia real* que prestan los padres al proceso escolar de sus hijos día a tras día. Un ejemplo clarísimo, tanto por los resultados como por la explicación de los mismos, se encuentra en dos estudios de Hermans (1994, 1995) centrados en una considerable muestra de alumnos marroquíes que lograron igual o mayor éxito escolar que sus iguales autóctonos belgas, en contraste con otros de la misma minoría

cultural que experimentaron frustración escolar primero, y degradación y marginación social después. Como explica el autor en sus trabajos, las familias de los que lograban éxito escolar ponían convencidamente en marcha mecanismos tales como: a) *estimular* continuamente el estudio de sus hijos; b) *controlar* asiduamente sus tareas académicas; c) *organizarles* los tiempos y espacios en casa para poder hacer los deberes; d) *implicar a otros* (hermanos mayores o conocidos) en la ayuda de sus hijos en casa; e) *contactar* con los profesores para estar al día del proceso educativo de los suyos; f) *seleccionar* los amigos de éstos; g) *transmitir* a los hijos el valor futuro de sus esfuerzos diarios; y f) *elegir* los centros que mejor calidad de enseñanza les parecían tener, evitando todo lo posible su escolarización en “centros guetos”. Según estas investigaciones, y otras similares, las condiciones *estructurales* (p.e.: inferiores condiciones socioeconómicas) y *culturales* (p. e.: alta importancia de las relaciones afectivas y sociales con la comunidad étnica propia) son factores que naturalmente influyen, pero no de manera cuasi determinista. Precisamente ahí radica el *quid* de la cuestión, la fibra sensible que hay que (re)formar pacientemente en padres y madres a través de oportunas y diversas iniciativas. O dicho sintéticamente eso mismo con palabras del propio Hermans (1995, 42):

Sólo los padres que llegan a saber distanciarse de algunos aspectos de su cultura tradicional (en ese caso concreto, la marroquí) están en condiciones de preparar y motivar a sus hijos para que perseveren y pasen por encima de las barreras realmente existentes.

Por otro lado, de un modo explícito o indirecto, en buena parte de la bibliografía consultada aparece como handicap importante para el éxito educativo de los niños y jóvenes inmigrantes la percepción que sienten éstos y sus familias de tener en la práctica un status inferior a nivel socioescolar. Una forma de salvar ese obstáculo es tratar de “invertir” en las relaciones del profesorado con esa tipología de padres las interacciones devaluadoras que experimentan en la sociedad habitualmente<sup>9</sup>. Dicho con palabras ahora de Cummins (1986, 26-31):

Los profesores, por el contrario, habrían de comunicar por diferentes vías a los padres de las minorías marginadas que sus lenguas y culturas son valoradas dentro del contexto escolar (...) Cuando los docentes implican a esos padres minoritarios como *partners* en la educación de sus hijos brota en ellos un sentimiento de autoestima y competencia que también se lo contagian a sus hijos, con las consecuencias académicas correspondientes. Ciertamente, la mayoría de esas familias tienen altas expectativas sobre sus hijos, y desean implicarse en la promoción de su éxito académico (...) El proyecto Haringey en Inglaterra nos demuestra los poderosos efectos que pueden tener las sencillas colaboraciones de dichos padres (la mayoría incultos, analfabetos y apenas conocedores del inglés). En esa investigación se ha llegado a comprobar que cuando, sistemáticamente, los niños de edades tempranas leen diariamente cuentos y otros tipos de lecturas a sus padres, aun sin que éstos comprendan bien el contenido, los niños progresan en el dominio del inglés incluso más que

---

<sup>9</sup> Respecto a la relación profesor alumnos este punto está tratado en un artículo mío anterior (Jordán, 2000).

otros niños que están atendidos por profesores expertos en el refuerzo lingüístico de niños inmigrantes en pequeños grupos específicos para ese fin. La cuestión esencial, en definitiva, es la actitud que el profesorado adopta en su relación con los padres de estos alumnos. Aquellos que asumen una actitud *colaborativa* —en vez de otra más bien *excluyente*— alientan a las familias minoritarias a participar en la promoción escolar de sus hijos, tanto en su casa como implicándoles en ciertas actividades de las clases. Esto es lo que se ha pretendido también en el programa Carpenteria School District, en Santa Bárbara (California); pues uno de los objetivos primordiales de ese proyecto ha sido transmitir a los padres participantes en él la *conciencia* de que tienen el rol de primeros educadores de sus hijos en el aprendizaje global, y más específicamente lingüístico, de ellos; (y en coherencia con ello) se les ha implicado en diversas actividades que podían realizar para tal fin en casa con sus niños.

La cita de Cummins es posiblemente algo extensa, pero también suficientemente lúcida como para cuestionarnos sobre uno de los filones subyacentes más importantes de la temática que se está analizando aquí, dado que la cuestión, en el fondo, no tiene que ver solamente con posibles estrategias prácticas para implicar a los padres minoritarios o inmigrantes en la educación escolar de sus hijos, sino también ¡algo crucial! con la necesidad de una profunda reflexión sobre el rol que los profesores tienen en la educación que han de llevar a cabo en las escuelas de nuestro tiempo, cada vez más diversas desde todos los puntos de vista. Dicho con unas palabras finales e interpelantes:

¿En general, necesitarán los profesores comprender y asumir más que la educación, incluida la escolar, es una tarea necesariamente compartida con otros agentes, en donde los padres particularmente no pueden ya seguir jugando un papel irrelevante, secundario o incluso deformador, sino curiosa y precisamente todo lo contrario?

### Referencias bibliográficas

- BENLLOCH, M., FEU, M.T. y SELLARES, R. (2002). *Com fer escola de tots i per a tots*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- BERTRAN, M. (2005). *Relaciones entre famílies immigrades i institucions educatives en la etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BESALÚ, X. (2004). *Ponencia inaugural del XXXVI Congreso de FAPAES: La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela?* Figueras (Girona).
- CARBONELL, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- CARBONELL, R.; MARTÍ, J. (2002). La relación familia-centro educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 32-35.
- CARRASCO, S. (coord.) (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1989). *Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance*

- identitaire dans le processus d'aide, en C. Camilleri y M. Cohen-Emerique (Dir.). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'intercultural* (pp. 77-115). Paris: L'Harmattan.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1994). *La négociation/médiation dans les conflits culturels*. Paris: Biennale de l'Éducation et de la Formation.
- COLECTIVO IOE (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE-MEC.
- COMAS, M. (Coord.) (2002). *La mediación intercultural. Ofici o funció?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CUMMINS, J. (1986). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-36.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *Escolarización del alumnado inmigrante en España* (2 vols.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- ELBOJ, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, M. A. (2002) Inmigració i dimensió comunitària: famílies i associacions per a la inclusió social, en *Les responsabilitats compartides en l'educació* (pp. 62-66). Barcelona: Document 12. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.
- ESTEVE, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bor-dón*, 56 (1), 95-115.
- GARRETA, J. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?; en J. Garreta, J. (ed.): *La relación familia escuela* (pp. 7-13). Lérida: Edicions de la Universitat de Lleida – Fundació Santamaría.
- GARRETA, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 135-155.
- GIMÉNEZ, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, 125-259.
- GLENN, C.L. (1992). Educating the Children of Immigrants. *Phi Delta Kappan*, 73 (5) 404-408.
- HERMANS, PH. (1994). Discontinuités culturelles et insertion scolaire des jeunes marocains, en N. BENSALAH (Dir.) *Familles turques et maghrébines aujourd'hui/aujourd'hui* (pp. 209-219). Paris: Edition Maison-Neuve Larose.
- HERMANS, PH. (1995). Marrocan immigrants and school succes. *Intercultural Journal of Educational Research*, 23 (1), 33-43.
- HIDALGO, N., SIU, S.F. y EPSTEIN, J.L. (2003). Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective, en J. Banks and Ch. Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 631-655). San Francisco: Jossey-Bass.
- JORDÁN, J.A., ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2002) Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119.
- JORDÁN, J. A. (2000). Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 27-83.

- JORDÁN, J.A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural, en AA.VV. *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: MEC-D-Catarata.
- JORDÁN, J.A. (2006, 8ª edición). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- LE MONDE DE L'ÉDUCATION (1995, novembre). Número monográfico sobre inmigración y educación escolar.
- LLEVOT, N. (2004). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Llérida: Pagès Editors.
- MOODLEY, K.A. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada: desespoirs aux réalités (187-222), en F. QUELLET (Dir.): *Pluralisme et école: Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle de éducateurs*. Institut québécois de recherche sur la culture
- SANTOS REGO, M. A. y LORENZO, Mª del M (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- SANTOS REGO, M.A. et al (2004). Familia, educación y flujos migratorios, en M.A. SANTOS REGO, y J.M. TOURINÁN (Eds.). *Familia, Educación y Sociedad Civil* (pp. 203-280). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- SOTO, P. y TOVÍAS, S. (2005). Nuevas familias, nuevos entornos, nuevas relaciones en la escuela, en M. ANTÓN y B. MOLL. *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6)*. Barcelona, Editorial Ciss-Praxis.
- SOTO, P. y TOVÍAS, S. (2001). Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil, en M. Antón y B. Moll (Coord.) *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*, (pp. 541-551). Barcelona: Ciss-Praxis.
- TERRÉN, E. y CARRASCO, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-44.

### Referencias digitales

- FAPAR, (10 de mayo 2007). Buscar y encontrar en internet [formato html]:  
[http://www.fapar.org/escuela\\_padres/integracion\\_desde\\_apas/index.htm/](http://www.fapar.org/escuela_padres/integracion_desde_apas/index.htm/) (Consultado el 9 de junio de 2008).
- MAMÁ LENRT DEUSTCH (Mamá, aprende alemán). Buscar y encontrar en Internet [formato html] [http://www.aula\\_intercultural.org/](http://www.aula_intercultural.org/) (Consultado el 10 de mayo de 2008).

### Correspondencia con el autor:

José Antonio Jordán Sierra  
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad Autónoma de Barcelona,  
Edificio G-6. 08193 Bellaterra (Barcelona).