

# La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela

---

JUAN J. LEIVA OLIVENCIA

*Universidad de Málaga*

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

*Universidad de Murcia*

## **Resumen:**

En nuestro país, las aulas han pasado en poco tiempo de ser espacios monoculturales a multiculturales, y con la intención de aspirar a construir de manera cooperativa una educación intercultural que profundice en los valores de la escuela inclusiva. En ese sentido, aprovechar educativamente las diferentes culturas pasa por reconocer que lo común es la diversidad y que la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa; como también es necesario reconocer el importante papel que deben tener las familias en la construcción de una sociedad democrática intercultural.

Intentando clarificar esas cuestiones, en este artículo presentamos algunas de las conclusiones más relevantes resultantes de un estudio cualitativo de investigación realizado en la provincia de Málaga, que tenía como objetivo fundamental conocer y comprender el sentido y orientación educativa de la participación de las familias inmigrantes en los contextos escolares. Los resultados de este estudio indican que las familias inmigrantes requieren de la creación de nuevos espacios de relación y un clima de diálogo activo con el apoyo de los docentes, en escuelas que aspiran

## **Abstract:**

In our country, the classrooms have been transformed in multicultural spaces instead of monocultural spaces in a short time, trying to achieve an intercultural education cooperatively, and deepening in the values of inclusive school. In that sense, to use the cultures in a educative mode must be, since the pedagogical perspective, the usual way to do the designs and proposals in educative action, as too is necessary to recognize the relevant role of families for building a democratic intercultural society.

For trying to clear these issues, in this article we present some of significant conclusions of a qualitative investigation that was conducted in Malaga, whose essential objective was to know and understand the educative sense and orientation of the participation of immigrant families in the schools. The results indicate ones need to new spaces for the relationship and active dialogue with the support of the teachers in schools that pretend to build the interculturalism since values such a educative participation, cooperation and innovation.

La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela  
JUAN J. LEIVA OLIVENCIA Y ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

construir la interculturalidad desde los principios de participación, cooperación e innovación educativa.

**Palabras claves:**

Interculturalidad, Participación, Familias inmigrantes, Diversidad cultural, Escuela inclusiva, Comunidades de Aprendizaje.

**Key words:**

Interculturality, Participation, Immigrant families, Cultural diversity, Inclusive school; Learning Communities.

**Résumé:**

Dans notre pays, les classes ont passé dans un court laps de temps d'être mono-culturelles à configurer des espaces multiculturels; et cela appuie l'intention de construire coopérativement une éducation interculturelle capable d'approfondir les valeurs de l'école inclusive. En ce sens, pour utiliser pédagogiquement la présence scolaire des différentes cultures il faut reconnaître ce que il y a de commun dans la diversité, et aussi que la diversité devrait être présente, de ce point de vue pédagogique là, de façon régulière dans les dessins et propositions d'intervention éducative. Toutefois, il est également nécessaire reconnaître l'importance du rôle que les familles devraient avoir dans la construction d'une société démocratique interculturelle.

À fin d'essayer de clarifier ces questions, cet article présente quelques-unes des constatations les plus importantes résultant d'une recherche qualitative menée dans la province de Malaga, qui visait principalement à connaître et comprendre le sens et l'orientation pédagogique de la participation des familles immigrantes dans contextes scolaires. Les résultats de cette étude indiquent que les familles immigrantes nécessitent la création de nouveaux espaces de relation et un climat de dialogue actif avec le soutien des enseignants qui aspirent à bâtir dans les écoles l'interculturalisme sur la base des principes de participation, coopération et innovation pédagogique.

**Mots clés:**

L'éducation interculturelle, Participation, Familles d'immigrants, Diversité culturelle, L'école inclusive; Communautés d'apprentissage.

Fecha de recepción: 24-02-2011

Fecha de aceptación: 27-06-2011

## Introducción

Es indudable que, como escribe Giddens (2000), asistimos en nuestro contexto occidental a una gran revolución en los modos de pensar y actuar, de relacionarnos con los otros, que engloba todos los ámbitos de nuestra existencia. Esto, entre otras razones, porque el mundo (y especialmente la sociedad europea) es cada vez más plural y complejo, como consecuencia de la inmigración y el consiguiente aumento de la diversidad en la composición cultural de los grupos humanos. Ello ha hecho que nuestra cultura, nuestra escala de valores y nuestra convivencia hayan sido afectadas de alguna manera. Una de las consecuencias

negativas de esta situación es la pérdida de la confianza en el otro, en el encuentro con el otro, con lo que la calidad de las relaciones está en peligro constante. El resultado es que nos encerramos en nosotros mismos o en el grupo que creemos representa mejor nuestra identidad, en una postura totalmente defensiva y única estrategia ante la sociedad compleja en la que vivimos (Portera, 2006). Entonces aparece lo que Bauman (2005) ha calificado como “comunidad gueto”, una comunidad que se autoaisla. Y esta situación es la que encontramos, cada vez más, en las grandes urbes.

Para paliar la situación anterior, es urgente reconocer a la educación un rol de primer orden para la promoción de la interculturalidad, de las *relaciones interculturales*. Relaciones que conllevan diversas visiones del mundo, frecuentemente opuestas entre ellas; implican actitudes de empatía y de sensibilidad; requieren la habilidad de saber interpretar los símbolos de los otros; conllevan procesos de adaptación y de aprendizaje; y requieren acciones de trabajo colaborativo para buscar soluciones integradas. Y, a juicio de Agostino Portera (2006), la respuesta pedagógica más coherente a la nueva situación (la globalización de los seres humanos y de sus formas de vida, la creciente y cada vez más emergente presencia de una pluralidad de usos, costumbres, idiomas, formas de comportamiento y religiones) parece estar contenida en el concepto de *educación intercultural*, que puede considerarse como una verdadera *revolución pedagógica*.

Así que la interculturalidad, como propuesta pedagógica relevante en la educación actual, tiene ante sí múltiples retos, uno de los cuales es consolidar su espacio conceptual propio, asumiendo la necesidad de fundamentar nuevas acciones pedagógicas, como la promoción de la participación de las familias inmigrantes en el desarrollo de la convivencia educativa intercultural e inclusiva, porque, a través de ella madres y padres entran en contacto con la cultura del país, favoreciendo su integración. Y, como señala Meirieu (2004), al estar la escuela dirigida por un objetivo de universalidad es incompatible con la búsqueda de ninguna homogeneidad, ya sea ideológica, sociológica, psicológica o intelectual. Como nos dice este autor, el deseo de homogeneidad arruina a la propia escuela, convirtiéndola en un lugar pobre, sin interacciones y sin posibilidades para poner a prueba los conocimientos con otros alumnos y otras familias de culturas diferentes, que piensan de modo distinto y aprenden de forma diferente.

Por otra parte, según Santos (2008) la comunidad educativa debe conocer en profundidad los significados e implicaciones socioculturales del tipo de educación a desarrollar en un centro escolar, como que se debe trazar conjuntamente y de manera cooperativa el proyecto educativo del centro, así como los procesos y las estrategias a poner en marcha para alcanzar determinados objetivos pedagógicos. Ello significa que el primer paso será dar a conocer a toda la comunidad educativa, comenzando por las familias qué es la educación intercultural e inclusiva y comprometerla en la realización de la misma (De Haro, 2009). Es decir, se hace necesaria una escuela (y una educación) que se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y se prolongue hacia los padres y madres, la Administración educativa y las propias editoriales de los libros de texto y, en definitiva, a toda la sociedad. Por tanto, y como nos recuerdan García y Sola (2010), actualmente se hace imprescindible la participación de la familia en la escuela para que todos los alumnos, pero fundamentalmente los hijos de inmigrantes, puedan desarrollarse de forma integral, atendiendo a todas sus capacidades y de la forma más armónica posible. De esta relación surgirá un entramado de comunicaciones que darán cohesión y coherencia a la comunidad educativa.

## **1. Algunos antecedentes relacionados con nuestra investigación**

Las familias inmigrantes ven en la educación el gran instrumento para la inclusión y la promoción social. Así lo corroboran Santos, Lorenzo y Priegue (2011), de la Universidad de Santiago de Compostela, en una investigación en la que contaron con una muestra de 111 familias inmigrantes cuyos hijos cursaban la enseñanza obligatoria. Además, y frente a algunos estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad, los resultados confirmaron que la procedencia étnico-cultural no constituye una variable relevante para conceder a la educación más o menos importancia. Por tanto, lo que desprendemos de lo anterior es que debemos aprovechar ese interés para implicar a las familias de inmigrantes en la educación de sus hijos.

Otra investigación relacionada con nuestro estudio versaba sobre la valoración de la interculturalidad por parte del profesorado de la ESO (González y De Castro, 2010). Mediante la aplicación de un cuestionario, al que respondieron una muestra de 133 profesores, se estudiaron las

actitudes e implicaciones de los docentes en las situaciones personales, sociales, escolares y formativas de la población inmigrante. De las conclusiones destacamos que la mayoría de los profesores están de acuerdo en la necesidad de una formación intercultural de las familias para afrontar las necesidades educativas de los alumnos inmigrantes en los centros.

Y, sin pretender caer en ningún planteamiento dogmático o ideologizante a la hora de explicitar cuáles son los mejores valores que los padres deben enseñar a sus hijos, las profesoras Morillas y Mirete (2010) investigaron la importancia atribuida por las familias de inmigrantes al respeto y a la tolerancia que se transmiten en la convivencia cotidiana, utilizando para ello un cuestionario dirigido a los progenitores y a los alumnos; concluyendo que estos valores se transmiten en el ámbito familiar correctamente.

De esta manera podríamos seguir haciendo referencia a otros ejemplos de investigaciones que demostrarían que en los últimos años han proliferado los estudios e investigaciones sobre interculturalidad, pero, es necesario expresar al mismo tiempo que muchas de las investigaciones realizadas en estos últimos años, tanto en nuestro país como en la Unión Europea, han sido de corte cuantitativo y estadístico, las cuales se revelaban como insuficientes para una comprensión más profunda de la realidad educativa intercultural (Banks, 2008; Bartolomé, 2002). Frente a ello, es necesario mencionar que la investigación cualitativa ha alcanzado en estos años el reconocimiento de configurarse como una vía rigurosa para acceder al conocimiento científico (Stake, 1998), y que en el campo de la educación intercultural es creciente su empleo como método y planteamiento de coherencia investigadora. Ejemplos de diseños investigadores de esta índole lo encontramos en diversos autores (Díaz-Aguado, 2002; Jordán, 2007; Leiva, 2010; Montón, 2004; Soriano, 2008; Escarbajal Frutos, 2009) que además plantean la necesidad de conjugar diferentes enfoques metodológicos en el marco de un paradigma hermenéutico-interpretativo de investigación.

Por otra parte, y como plantean García Castaño y otros (2008), habría que señalar que los temas de convivencia escolar que se dan en los contextos educativos interculturales tienen unas características cuyo análisis y estudio han estado frecuentemente determinados por la reflexión de los distintos modelos existentes sobre comunicación, disciplina y clima de aula, siendo, por ello, muy comunes los estudios centrados en las actitudes y actividades que se esperan del docente ante la educación

intercultural. También, a su vez, han influido sobre los propios modelos la formación del profesorado en cuestiones relacionados con la interculturalidad y la diversidad del alumnado, pero, aún así, son pocos los estudios que analizan la participación de las familias inmigrantes en las instituciones educativas, fundamentalmente en la escuela, para fomentar la interculturalidad. Por eso, nuestra aportación trata de paliar, en la medida de lo posible, estas mermas descritas anteriormente.

Con esa intención creemos igualmente interesante hacer referencia a una experiencia reciente puesta en marcha en la facultad de Educación de la Universidad de Castilla la Mancha, en donde se preocupan por la participación de las familias de inmigrantes, concretamente marroquíes, en los centros educativos (Olmo y Rodríguez, 2010). Con ese objetivo realizan una propuesta de intervención para mejorar la convivencia entre las familias y el centro escolar. Entre las propuestas de acción educativa destacamos el trabajo por proyectos, acciones tutoriales diferenciadas, elaboración de materiales adaptados, potenciar la comunicación audiovisual y fomento del aprendizaje cooperativo, etc.

## **2. Interculturalidad, comunidad y participación**

El sistema educativo, como podemos constatar en la sociedad actual, implica la presencia de alumnos con intereses, motivaciones, valores, ideas, y sentimientos diferentes, que también pueden ser de otras culturas, con problemas emocionales y/o de aprendizaje, etc. Efectivamente, las escuelas de nuestro país han pasado en poco tiempo de ser espacios monoculturales a multiculturales, por lo que están afrontando el reto de la convivencia intercultural con la intención de aspirar a construir de manera cooperativa una educación intercultural que ahonde en la inclusividad escolar, ya que, de acuerdo con Aguado (2003), la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo.

Así que la mera presencia en la escuela de alumnos de varias culturas demanda introducir cambios acordes con la filosofía de la educación intercultural si queremos que progresen académica y personalmente; cambios que tienen que ver con el establecimiento del diálogo intercultural entre los centros educativos y las familias, un diálogo en el que

las partes puedan alcanzar informaciones y aprendizajes transculturales para compartir una misma visión y participar en un aprendizaje común. Aprovechar educativamente la diversidad cultural, tanto en los alumnos como en las propias familias, pasa por reconocer que lo común es la diversidad y la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren, ya no sólo oportunos y adecuados, sino imprescindibles en una sociedad democrática como la nuestra (López Melero, 2004). Una sociedad que afronte el trascendental reto de dar respuesta educativa a la diversidad cultural, y sobre todo, que necesita de propuestas pedagógicas que hagan posible la premisa básica de *aprender a vivir juntos*.

Sin duda, a conseguir ese propósito ayuda el nuevo marco normativo que establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que define a la escuela pública como un espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, y que atienda a la diversidad cultural como un elemento educativo de primer orden. La LOE, en sus fines y principios, opta por un modelo de persona y de sociedad que se fundamenta en un conjunto de valores -justicia, tolerancia, libertad, paz, cooperación, solidaridad, no discriminación, etc.- y en los principios democráticos de convivencia: pluralismo, participación y respeto. Así, podemos compartir la idea de que nos encontramos ante un marco normativo favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela, no sólo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural, sino que además posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela que significa ir más allá de la interculturalidad en términos de conocimiento cultural.

Estamos haciendo referencia a que la educación intercultural es un vehículo de apertura y de fomento de la formación para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Banks, 2008). Esto supone que cualquier acción o medida educativa denominada intercultural y concebida en el contexto escolar, puede y tiene la potencialidad de influir y generar procesos educativos de carácter comunitario. De este modo, la institución escolar se convierte en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que alumnos y adultos (profesorado y familias) concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad en un escenario que promueve la inclusión y la no discriminación (Echeita y otros, 2004).

Pero, para que la escuela pueda cumplir el compromiso anterior, resulta imprescindible la intervención en términos de cooperación y confianza de todos los agentes educativos y sociales, pero es fundamental e ineludible el papel de las familias. Y es que, compartimos plenamente la idea de que “una educación inclusiva sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia de todos los niveles y entre todos los actores implicados” (Echeita y Otros, 2004, p. 50). Esto significa que es necesario abrir la educación a la comunidad y la comunidad a una educación que debe dirigirse a todas y a todos sin ningún tipo de excepción.

Indudablemente, la convivencia intercultural requiere del diseño de proyectos educativos comunitarios que atiendan no sólo a la escuela sino también a su entorno social. Como apunta Banks (2008) es la comunidad educativa quien tiene que iniciar el proyecto educativo intercultural con el compromiso de todos los agentes de la comunidad escolar. Esto es realmente lo que implica la transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje cooperativo (Slavin, 2003). No se trata de un proceso de transformación tecnológica o de incorporación acrítica a un nuevo espacio de encuentro cultural, sino que el hecho de participar en un proceso de toma de decisiones es un elemento de formación intercultural en una educación democrática y comunitaria tanto para el alumnado como para el profesorado, y, por supuesto, para las familias y el resto de agentes de la comunidad educativa, que supone vivir la escuela y la interculturalidad como una oportunidad para generar convivencia, ciudadanía intercultural y cultura de la diversidad.

De todos modos, somos conscientes de que desarrollar el proyecto pedagógico intercultural en la escuela requiere una toma clara de conciencia de las dificultades y obstáculos a los que se enfrenta la educación, en general, y la propia escuela, en particular. Estos obstáculos los podemos concretar básicamente en (García y Saura, 2010):

- a) Ausencia de voluntad política. El proyecto intercultural no debe centrarse en un determinado tipo de centros, los públicos, como está pasando, sino que debe ir dirigido a todos los centros. La sobresaturación de alumnos hijos de inmigrantes en los centros públicos y su alejamiento del resto provoca el riesgo de una escuela pública desertada por los autóctonos, que corren a refugiarse en la enseñanza concertada y en la privada, y las familias presionan

para que se rechace la presencia de los hijos de inmigrantes y otras minorías en estos centros.

- b) El etnocentrismo de los contenidos de enseñanza, empezando por dos elementos fundamentales del currículum, los profesores y los libros de texto, y pasando a continuación por temas como el calendario escolar y la ignorancia de las referencias culturales de los alumnos extranjeros, así como su descalificación por no pocas familias autóctonas, que afirman que los alumnos inmigrantes frenan el progreso escolar de sus hijos, y por su excesiva vinculación con la educación especial.

Para intentar reducir o acabar con esos obstáculos, sin obviar la importancia de la voluntad política, la educación, en general, y la escuela, en particular, deben capacitar tanto a los profesores como a las familias y los propios alumnos en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad de códigos culturales, en el saber comunicarse en un contexto pluricultural, tomar conciencia y repensar la propia identidad cultural, romper con el etnocentrismo, combatir los prejuicios y los estereotipos, y abrirse al encuentro con los otros en todas las facetas de la vida. Naturalmente, también somos conscientes de que es difícil que las instituciones educativas, sobre todo la escuela, cambien en su organización y funcionamiento si no se cambian ciertas estructuras sociales, aquellas que impiden la comprensión, el diálogo y el intercambio entre culturas. Esto, evidentemente, supondría cambiar los patrones generales de la educación misma, la revisión a fondo del currículum y una formación diferente del profesorado.

Estos cambios son ineludibles si consideramos que la educación intercultural es, también, una *educación política* en un sentido amplio de la política como organización de la vida cívica en torno a planteamientos de dialéctica comunicativa. Efectivamente, la educación intercultural, cuando tiene que ver con condiciones sociales concretas, no puede realizarse sin que surjan conflictos, puesto que las necesidades y los intereses, que difieren según las personas y los grupos, y en función de su origen sociocultural, deben negociarse y, en su caso, ser objeto de un acuerdo, a causa de las múltiples diferencias existentes entre unos y otros, teniendo en cuenta que el objetivo es encontrar una base sólida para una convivencia en la cooperación. Conflicto, interés y solidaridad son, por lo tanto, categorías políticas que deben ser objeto de una edu-

cación intercultural. No basta con tener algunos conocimientos sobre los conflictos en la sociedad, sino que al mismo tiempo es necesario actuar. En estas circunstancias, la educación intercultural es un entrenamiento para la democracia.

Por tanto, la educación apostará por la interculturalidad si se orienta a la consecución de fines y valores morales alcanzables por la vía del consenso libre y abierto a la participación igualitaria de todos los miembros de una comunidad educativa; valores vinculados al compromiso frente a los diversos tipos de injusticia y marginación, relacionados con la construcción de la identidad y que, además, potencien los procedimientos democráticos en el tratamiento del pluralismo cultural: rechazo a los dogmatismos, crítica y autocrítica, y participación democrática (Lluch y Salinas, 1997).

Que una sociedad sea *justa* requiere, como mínimo, la promoción y el desarrollo de las prácticas participativas en la democracia y aprovechar el desarrollo del conocimiento para la mejora económica y cultural de los ciudadanos, a través del acceso al trabajo, a la educación, a la información y el respeto activo de la diversidad cultural y lingüística. Porque es la incapacidad para vincular igualdad y diversidad el auténtico meollo de la cuestión en la resolución de los problemas derivados de la pluralidad sociocultural; es igualmente la que genera la creación de mundos separados cuando no irreconciliables en el seno de una misma sociedad. Junto a otros dispositivos sociopolíticos, es ahí donde las propuestas canalizadas por la educación intercultural encuentran su sentido.

Sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación intercultural es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos ni recelos los rasgos culturales o religiosos diferenciales de los colectivos de inmigrantes y promueva, al mismo tiempo, los derechos humanos individuales de los miembros de esos colectivos (Zamora, 2008). Como señala De Lucas (2009), hay que repetir, por mucho que nos canse, que la interculturalidad como proyecto no es el resultado de la presencia de la inmigración, sino una condición de gestión democrática de la sociedad plural. Y, del mismo modo, hay que insistir en que el proyecto intercultural es un elemento de la respuesta, del modelo democrático de gestión de la inmigración, pero no el único, ni el más relevante.

### **3. La participación de las familias inmigrantes en el contexto escolar. Una investigación contextualizada en la provincia de Málaga**

A raíz de la importancia creciente de la relación entre los conceptos de convivencia, diversidad cultural, interculturalidad y participación escolar, decidimos preguntar a profesores, alumnos y familias sobre su concepción pedagógica acerca de la participación de las familias inmigrantes en el contexto escolar. Y, para intentar aportar elementos de análisis y reflexión sobre ello, expondremos algunos resultados de la investigación cualitativa realizada al respecto en distintos centros educativos públicos de la provincia de Málaga (Leiva, 2007), en la que analizamos la perspectiva de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, educadores/as sociales, mediadores interculturales, etc...) en relación a la participación de las familias inmigrantes en las escuelas donde se están desarrollando proyectos educativos interculturales, así como propuestas para mejorar la formación docente en participación comunitaria. Tenemos que subrayar que nos situamos en el paradigma interpretativo de investigación desde el punto de vista epistemológico, y utilizamos como instrumentos de recogida de datos cualitativos fundamentalmente las entrevistas en profundidad, observaciones, diarios investigadores y recopilación documental. Como procedimiento de análisis cualitativo usamos procesos de segmentación y categorización temática, con la ayuda del programa informático de análisis de datos textuales *Nudist-Vivo*, atendiendo a los criterios de solidez y coherencia interna de metodología cualitativa necesarios en este tipo de investigación (Sandín, 2003).

Por tanto, el objetivo fundamental de nuestra investigación era conocer y comprender las percepciones que tienen los distintos miembros de la comunidad educativa sobre la potencialidad de la participación familiar como instrumento pedagógico-intercultural. Como objetivos específicos planteábamos también conocer el grado de participación de las familias inmigrantes en la vida y convivencia educativa intercultural en los centros escolares; identificar las preocupaciones e inquietudes del profesorado en relación a la participación de las familias inmigrantes y su vinculación con la convivencia escolar entre alumnos de diferentes culturas en sus centros escolares; y, finalmente, comprender las concepciones e ideas educativas de los diferentes agentes educativos (profesora-

do, familias, alumnado) ante la participación de las familias autóctonas e inmigrantes.

En la investigación participaron docentes, familias y alumnos de 8 centros educativos públicos de la provincia de Málaga (4 de primaria y 4 de secundaria). Se trabajó con una muestra de 48 madres y padres de origen inmigrante así como 70 docentes y 30 alumnos. Y, entre los resultados obtenidos, resalta la convicción de que la participación de las familias en el contexto educativo es un factor positivo para el clima de convivencia en la escuela. Que las familias sean agentes educativos activos y comprometidos con los principios pedagógicos de los centros escolares donde acuden sus hijos es una clave de enorme potencialidad para la gestión positiva de todos aquellos conflictos o situaciones de dificultad que puedan darse en el ámbito educativo. No obstante, la cuestión se plantea en si es o no efectiva, reflexiva y crítica la participación de las familias inmigrantes en el escenario escolar, y cuáles son los mecanismos que incentivan y dinamizan esa participación familiar.

### **3.1. Convivencia escolar y participación de las familias inmigrantes**

En nuestro estudio encontramos respuestas diversas a este aspecto de gran interés para la convivencia escolar. Por un lado, hay quienes afirman que la participación familiar en la escuela es cada vez mayor y tiene una repercusión significativa, mientras que otros consideran que es escasa y no tiene relevancia para la convivencia escolar. En todo caso, esas diferencias también se sitúan cuando la cuestión radica en la participación de las familias inmigrantes y autóctonas, es decir, hay centros donde las familias más activas son las inmigrantes mientras que en otros contextos socioeducativos, son las familias autóctonas las más participativas en el escenario escolar.

Lo que sí podemos confirmar es que la valoración que hace el profesorado de estos centros hacia las familias inmigrantes es óptima, ya que se observa una actitud positiva de estas familias hacia la escuela y el propio sistema educativo de nuestro país. Esto, a juicio de algunos docentes, tiene algunas excepciones, y es que no se daría de manera generalizada en todos los grupos culturales, sino especialmente en algunas comunidades de familias inmigrantes como las de origen chino o de los países del este europeo, frente a las familias de origen latinoamericano o magrebí. Así se expresa un profesor de educación secundaria al respecto:

Entrevistadora: Seguimos un poco con la relación entre las familias y la escuela. De cara a la participación real en las reuniones en las que habéis convocado a los padres, ¿piensas que participan en la vida escolar los padres de un alumno inmigrante en la misma medida que los padres de un alumno autóctono?

Profesor: Yo creo que los padres de los alumnos inmigrantes tienen una actitud de valoración especial. Especial porque tienen una actitud de valorar el país que a lo mejor nosotros no tenemos. Es decir, ellos valoran mucho la oportunidad que les brinda a ellos y a su familia este país. Eso se manifiesta en una actitud, que uno observa, que mantiene el alumno por el hecho de estar escolarizado. Pero, ¡atención! Hay diferencia entre dos tipos de comunidades: no es lo mismo un chino que un alumno ucraniano, que un alumno marroquí, que un alumno de origen hispano americano, o de origen centroeuropeo.

En cualquier caso, la participación de las familias inmigrantes en la escuela tiene cada día un mayor peso e influencia en el contexto escolar, sobre todo cuando son invitadas a algunas actividades donde se valora la diversidad cultural como un aspecto positivo y enriquecedor para la convivencia escolar. Por ejemplo, en las semanas o jornadas interculturales, el profesorado y la comunidad educativa en su conjunto invita a las familias inmigrantes para que participen en estas actuaciones que están contempladas en los proyectos educativos de los centros que acogen a un número significativo de alumnado de origen inmigrante. Además, la participación de estas familias es un aspecto muy valorado por el profesorado de estos centros escolares:

Entrevistadora: Los padres de los niños inmigrantes ¿creen que participan en la vida del colegio más o menos igual que los padres de los niños españoles?

Profesor: Sí, de hecho el año pasado nos llevamos una sorpresa con la jornada intercultural porque teníamos dudas de que respondieran tan bien y salió una cosa muy especial.

Pero la participación de las familias inmigrantes no sólo se limita a determinados días o semanas del curso escolar, en algunas actuaciones

denominadas interculturales, sino que tienen ya una mayor relevancia en el contexto educativo. En efecto, las madres y padres inmigrantes comienzan a participar en los órganos de representación y gestión de la vida escolar, instancias relevantes para la gestión positiva de la convivencia escolar, como el Consejo Escolar, donde las familias inmigrantes tienen ya un peso significativo. Así lo plantea una profesora:

Entrevistador: ¿Los padres de los alumnos inmigrantes se implican en el centro en la misma medida que los padres de los alumnos autóctonos?

Profesora: Sí, en este centro sí...de hecho en el Consejo Escolar tenemos representación de padres de niños inmigrantes, y en el Instituto no sé...

También hemos podido constatar en la investigación que, en general, las familias juegan un papel importante en el establecimiento del clima de convivencia escolar. Y algunas veces el profesorado percibe que las situaciones de conflicto escolar que plantean algunos alumnos en términos de conductas disruptivas tienen que ver con la situación familiar del alumno:

Entrevistadora: Me refiero más bien a los padres de los niños que han tenido conflicto. Los padres de los niños que han tenido conflicto ¿juegan algún papel en la solución de los conflictos?

Profesora: Hombre, si se ve que ya hay algún conflicto grande pues entonces el director o la orientadora ya tienen que hablar con los padres. Hablan con ellos. Hablan con la madre. A lo mejor son conflictos con ellos, con los padres. Muchas veces los conflictos son con los padres, claro. A lo mejor los niños con sus padres no se llevan bien. O a lo mejor no hay buen clima en su casa. Y si hay peleas en su casa en el Instituto no se puede pretender que sean buenos.

### **3.2. Condicionantes y potencialidades de la participación de las familias inmigrantes**

Los alumnos son también conscientes de las dificultades que implica la participación familiar en el contexto escolar, no tanto por las limitaciones que impone dicho contexto, sino por las diferentes situaciones de dificultad que pueden tener las familias a la hora de participar acti-

vamente en el escenario escolar. Nos referimos a limitaciones horarias, sobre todo por cuestiones laborales, que muchas veces hacen incompatible la participación de las familias en los centros educativos. En el caso concreto de las familias inmigrantes, el tema laboral es una situación, si cabe más importante, ya que vienen a trabajar y ocupan su jornada diaria en su contexto laboral, lo que impide que muchas familias no puedan participar de manera efectiva en la escuela por incompatibilidad de horario o por el propio cansancio que implica una larga jornada laboral. Esta es la percepción que nos ofrece una alumna inmigrante:

Entrevistadora.- Entonces, si no vienen, claro, tampoco sabes si vienen los padres inmigrantes más que los de aquí...

Alumna Inmigrante.- Los padres inmigrantes se preocupan... por ejemplo, en mi edificio son todos paraguayos y colombianos...y los padres se preocupan de hacer plata, se preocupan de eso, no se ponen a preocuparse por los estudios de sus hijos. Se preocupan o más por la economía familiar que por la educación de sus hijos. Si pueden hacer que trabaje más dinero entra en la casa...

Esta percepción es compartida por algunas madres de origen inmigrante, y es que no solamente existen dificultades de acceso a la participación familiar en la escuela por tema laboral, sino que también existe entre la población inmigrante una mentalidad poco propicia o abierta para la participación. Es decir, que por miedo o desconocimiento muchas familias temen participar de manera efectiva en la comunidad educativa, por lo que solamente se acercan a la escuela a preguntar por el rendimiento académico de su hijo y poco más. En efecto, podríamos hablar de unas barreras de mentalidad que hacen referencia a una dificultad comunicativa para la óptima participación de las familias inmigrantes en el contexto educativo. Y en el caso concreto de la relación educativa entre familias autóctonas e inmigrantes, una madre inmigrante nos aporta una interesante reflexión. Nos plantea que las barreras de comunicación entre ambas partes existen y que son más las barreras que ponen los inmigrantes que los autóctonos, lo cual es un elemento negativo si lo que se pretende es ofrecer a los alumnos un modelo positivo de relaciones interculturales, clave fundamental para el desarrollo práctico de la educación intercultural:

La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela  
JUAN J. LEIVA OLIVENCIA Y ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

Entrevistadora: Sí es verdad que he visto a alguna madre. Sí que tú dices que nos tendríamos que hacer una piña por estar aquí todos de fuera.

Madre Inmigrante: Exacto. Aquí la gente es muy abierta.

Entrevistadora: Pues yo me alegro de que estés contenta.

Madre Inmigrante: Sí, absolutamente.

Entrevistadora: Se te nota. ¿Y la relación que tenéis con la escuela? Es decir, los padres de alumnos inmigrantes tú ves que participan tanto como los de padres españoles, más, menos. ¿Cómo ves tú esa relación?

Madre Inmigrante: Los que más participan vuelvo a decirte son los españoles, los padres españoles, incluso organizan cosas para nosotros. Nosotros estamos todavía un poquito cerrados. Yo creo que hay más barreras puestas por parte de los que venimos que por parte de los que nos reciben en el caso especial de España. He emigrado a otros países también, estuve en Italia y era absolutamente diferente.

Entrevistadora: Diferente.

Madre Inmigrante: Estuve seis años en Italia y es totalmente diferente.

Entrevistadora: Te llama la atención el esfuerzo que se hace desde aquí para que vengáis.

Madre Inmigrante: Y este centro, no conozco otro porque tengo un niño de cinco años. Que todavía no estoy muy en el tema escolar, que recién empieza.

Es posible que, al margen de las dificultades comunicativas entre familias, en el caso de las familias inmigrantes podamos observar una concepción más reduccionista de la participación de las familias en el escenario escolar. Y esto puede deberse a que muchas familias inmigrantes proceden de países donde existe una tradición escolar muy cerrada a la promoción de la participación democrática y activa de las familias en la escuela. Es decir, es posible que muchas familias inmigrantes tengan una concepción tradicional de la escuela, donde el profesorado es el

protagonista absoluto de todas aquellas actuaciones y hechos que acontecen en la realidad escolar. Así lo considera una madre inmigrante al ser preguntada por los condicionantes de la participación real y efectiva de las familias inmigrantes en la escuela:

Es que tenemos una tradición escolar muy cerrada con respecto a la familia. Entonces generalmente los padres no conocemos como es la vida en la escuela, como es el trabajo del docente. Y creo que todo esto ayuda a que todo esto sea más abierto, a que nos podamos integrar y colaborar, a que tengamos más relación con el trabajo del docente y a lo mejor de esta manera también podamos llegar a valorarlo un poco más.

La cuestión de la participación de las familias inmigrantes en la escuela no es un tema menor en la convivencia escolar y en el desarrollo de la interculturalidad, más bien al contrario, es un tema central entre los principios pedagógicos de la educación intercultural y de la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. En este sentido, buena parte del análisis de la convivencia intercultural que hemos realizado en el estudio cualitativo que presentamos tiene su razón más intensa y profunda en la relación e interacción intercultural entre familias inmigrantes y autóctonas, y su participación en la escuela. En efecto, esto tiene que ver con diferentes modelos de integración cultural, es decir, con un modelo asimilacionista donde las familias inmigrantes se integran en el ámbito escolar excluyendo su identidad cultural en las acciones educativas, o por el contrario, un modelo de inclusión de la diversidad cultural donde todas las familias tienen una voz relevante para aportar soluciones y experiencias para avanzar hacia una convivencia intercultural.

También, tal y como plantea una madre autóctona, es posible la existencia de un modelo de autoexclusión cultural (segregacionista), donde las familias inmigrantes no tienen el menor interés en integrarse de manera efectiva en el contexto socioeducativo. No obstante, esto es un aspecto claramente discutible, ya que es posible que el problema parta de la sociedad de acogida, y por tanto de la comunidad educativa mayoritaria (autéctona), al plantear un modelo de relaciones interculturales supeditado a la asimilación cultural por parte de los inmigrantes, o en su defecto, un planteamiento fundamentalmente folclórico de las relaciones culturales con las negativas consecuencias que puede tener esto para la convivencia escolar:

Madre Autóctona: No. ¡Finlandeses! Hay una colonia de finlandeses grandísima aquí, pero los ves que se van metiendo en las fiestas populares, se van metiendo, en fin.

Entrevistador: Sí.

Madre Autóctona: En fin, pero participan más. Principalmente intentan aprender el idioma, que eso es muy importante porque la verdad, si te cierras... Claro que en estos sitios como Fuengirola que es un sitio costero hay tiendas inglesas, comercios ingleses, bares ingleses. Entonces claro, no se calientan la cabeza. Y dirán: "pues yo para que me voy a calentar la cabeza".

Y, por supuesto, la cuestión lingüística es un elemento clave cuando lo que estamos analizando es la participación de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. En el caso de los inmigrantes no hispanoparlantes, ocurre al igual que sus hijos, esto es, iniciales dificultades de comunicación que pueden entorpecer la plena inclusión escolar de estas familias. En este punto, es digno de mencionar las dificultades que encuentran muchas madres inmigrantes para aprender el idioma, lo que implica una interesante reflexión de la profesora de un centro escolar. Esta docente nos plantea las dificultades de participación derivadas de la problemática laboral, unida a las dificultades de índole lingüística, lo que a su juicio requiere un esfuerzo extra por parte del profesorado para fomentar aún más si cabe un talante de apertura y de cercanía hacia estas familias, lo cual es un factor positivo para la convivencia escolar:

O sea las madres marroquíes que acaban de salir de la reunión, son madres que ya hablan español como tú o como yo y sus hijos son muy españoles, o sea, ya están muy integradas. Entonces ellas también están más abiertas. Hay otros que por su situación, que la mayoría, sinceramente, la mayoría, porque aquí hay un tanto por ciento de gente que vive aquí por el sol y otros que vienen, la mayoría, pues a trabajar y la verdad es que no lo pasan muy bien al principio porque no pueden... Que pasa que muchos no pueden dedicar el tiempo a lo mejor a relacionarse tanto en el cole porque tienen que trabajar muchísimas horas. Eso es lo que a veces me dicen a mí ellos mismos cuando he tenido contacto con alguno. Que les gustaría a lo mejor tener más tiempo y el tiempo... Pero en general, la verdad es que este colegio, por lo que yo veo... Eso también el ambiente lo crean los profesores, ¿eh?, algunas veces.

Esta idea es repetida por muchos docentes, es decir, la imposibilidad que tienen en muchas ocasiones de interactuar con las familias inmigrantes, incluso para tratar la evolución y el rendimiento académico de sus hijos. En este sentido, el profesorado es consciente de que los padres de los alumnos inmigrantes trabajan y tienen muchas dificultades para venir al centro educativo:

Los padres de los alumnos inmigrantes que yo tengo ni siquiera los conozco. Están todo el día trabajando, tanto si hay padre como si no hay padre, porque algunos solamente vienen con la madre. Están siempre trabajando no tienen tiempo para venir.

### **3.3. Identidad cultural y comunidad educativa**

Otro aspecto importante de análisis en la participación de las familias inmigrantes tiene que ver con el desarrollo de su identidad cultural en la sociedad de acogida. Y es que, en muchas ocasiones, el profesorado viene observando como los inmigrantes de segunda generación tienen una actitud más positiva respecto a su propio papel como familias implicadas en una comunidad educativa, y por tanto, interesadas en participar activamente en la realidad escolar de los centros donde estudian sus hijos. Esto hace que, en algunos centros, la participación de familias inmigrantes sea superior que las autóctonas, lo que indica que este factor de índole sociocultural tiene una repercusión relevante para la convivencia escolar, y por supuesto, en las medidas para el desarrollo práctico de la educación intercultural en colegios e institutos:

Entrevistadora: Eso lo dicen mucho, que son lo que tú decías, son los reyes de la casa. ¿Participan igual los padres de niños inmigrantes en la vida escolar que los padres...?

Profesor: Sí, sí, sí. Y además hay muchos interesados en eso. Indudablemente los primeros años, tú sabes que la inmigración, la primera generación es de integración. Cuando realmente ya se encuentran totalmente integrados en la segunda generación es cuando ya se sienten totalmente del país. Vienen a las reuniones, vienen y no hay ninguna... Incluso en un porcentaje, según el número de alumnos, mayor que el de españoles, ¿eh? Porque a las reuniones vienen madres y muy pocos padres.

De todas maneras, como hemos mencionado con anterioridad, la participación de las familias es un tema que modula entre diferentes consideraciones, tanto en el grado como en el protagonismo de quienes participan en el contexto escolar (inmigrantes y autóctonos). En este punto, tenemos que subrayar que nuestro equipo de investigación ha constatado la percepción generalizada de la existencia de una escasa participación por parte de las familias autóctonas, tanto desde la perspectiva de las familias inmigrantes como por parte de las mismas familias autóctonas. Es decir, que en centros educativos donde la diversidad cultural es una clave significativa en su realidad cotidiana, parece existir la idea de que las familias autóctonas participan menos que las inmigrantes, aunque en ocasiones se denunciaba la cierta inutilidad de la participación de las familias pues la autonomía de los centros se podía ver limitada por una normativa excesivamente reglada y burocratizada, lo que ofrece escasos incentivos a la efectiva y democrática participación de familias, tanto inmigrantes como autóctonas en el ámbito escolar:

Además, es importante señalar la poca participación de las familias autóctonas tanto desde la perspectiva de los padres inmigrantes como desde la perspectiva de los padres autóctonos. Así, los padres autóctonos e inmigrantes que pudimos entrevistas eran los que participaban en el Consejo Escolar y ambos coincidían en señalar en que la participación en general de los padres en ese centro era baja. Los padres lamentaban esta poca participación paterna y denunciaban que muchos padres no participaban porque no podían (la educadora social del centro resaltaba cómo la situación de deprivación económica les dificultaba participar), pero que otros pasaban. Así mismo, los padres también denunciaban que la participación de los padres en los órganos de gestión del centro (claustro o comisión de convivencia) también se había visto limitada últimamente por las recientes normativas de la Junta de Andalucía.

Los profesores lamentan la actitud pasiva de muchas familias en relación a su potencial papel protagonista en la realidad escolar. Esto se observa con preocupación en determinados grupos étnicos (gitanos, por ejemplo), y sobre todo en los contextos educativos en riesgo de exclusión social. En este punto, parece que las familias inmigrantes son más conscientes de la importancia de la educación de sus hijos, y de la necesidad de su participación real en los centros educativos.

Desde luego, el profesorado tiene una actitud positiva respecto a la importancia de contar con la colaboración y el apoyo de las familias en su tarea educadora. Es decir, los docentes valoran muy positivamente sentirse apoyados y respaldados en sus acciones docentes por las familias, lo que mejora la convivencia escolar y facilita un mejor rendimiento escolar del alumnado. Estas son las palabras del orientador de secundaria al ser preguntado por la importancia de la participación familiar en su instituto:

...contar con el apoyo de la familia. Es decir, la participación y el apoyo de las familias es fundamental. Ante cualquier situación, ya sea positiva o negativa, tenemos que contar con ese apoyo familiar, que seguramente nos cuesta, pero que va a permitir conseguir un mayor resultado con el alumnado.

#### **4. A modo de conclusión**

De los resultados de la investigación se desprende la idea de que las relaciones entre familias inmigrantes y autóctonas son todavía escasas, y solamente aquellas familias que tienen cierto grado de amistad se relacionan de alguna manera. En este sentido, nosotros estamos convencidos de que las relaciones entre familias de diferentes culturas deben ser un instrumento fundamental de interacción cultural de gran valor para los alumnos, pues, como dice Santos (2008) supone un modelo de relaciones que favorece comportamientos prosociales y actitudes de apertura a la diversidad cultural. El problema es que todavía persiste cierto grado de rechazo de las familias autóctonas hacia la población escolar inmigrante, lo que tiene una implicación –emocional y social– directa en el sentido de excluir a estos alumnos y a sus familias, y por tanto, no favorecer las potencialidades de la diversidad cultural como factor de promoción de una convivencia educativa solidaria y tolerante.

Sin embargo, el camino de la interculturalidad es ya imparable, y creemos que las ideas contenidas en este trabajo pueden servir como otro referente para comprender las potencialidades de la educación intercultural como fundamento para el establecimiento de una Educación para la Ciudadanía en los centros de educación primaria y secundaria. Y, dentro de ese objetivo, la participación de las familias debe ser un ejemplo pedagógico de ejercicio práctico de los valores de la democracia, la

paz y la solidaridad, y por tanto, un modelo clave de convivencia positiva que ayude a preparar a ciudadanos críticos y reflexivos en un mundo cada vez más plural y complejo.

Por otro lado, una lectura crítica de los datos obtenidos en nuestro estudio nos lleva a considerar que la participación de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, como de las organizaciones y entidades sociales, va a tener un papel cada día más relevante en el clima de convivencia escolar, sobre todo en los contextos educativos de diversidad cultural, que en términos generales, son más susceptibles de recibir apoyos, recursos y ayudas de diversa índole por parte de estas instituciones (ONGs, AA.VV.s, Fundaciones...). La cuestión clave es que el profesorado se mueve, a menudo, en un sistema de comunicación cerrado con el entorno social del centro educativo debido, en ocasiones, a la inseguridad que le suscita la falta de dominio de algunos temas de sensibilización y formación intercultural.

Así mismo, es cierto que hemos constatado como hay algunos profesores que no aprovechan el potencial didáctico que le ofrecen muchas ONGs y grupos sociales que podrían colaborar en la transformación intercultural del currículum escolar. En efecto, a pesar de que es cierto que cada día acuden con más frecuencia estas entidades a trabajar a la escuela, todavía persiste la idea de que la institución escolar no es el espacio natural para estas entidades sociales, las cuales acostumbran a basar su estrategia de acceso al centro escolar mediante la elaboración de materiales didácticos externos o bien la realización de algún tipo de actividad puntual –generalmente lúdica– en el contexto educativo formal. En todo caso, sí tenemos que confirmar que estas entidades no sólo trabajan en horario extraescolar, sino que ya actúan en el horario escolar, dotando de una gran vitalidad y participación democrática a la institución educativa, es decir, a unas escuelas que camina ya hacia la interculturalidad y que se constituyen en escuelas inclusivas (López Melero, 2006).

Nuestra propuesta va en la línea de construir una escuela intercultural entendida en términos de comunidad de aprendizaje, es decir, que el proyecto curricular de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente crítica y transformadora, con la participación activa e implicación crítica de alumnos, familias y entidades sociales en el marco de una comunidad intercultural de aprendizaje (Flecha, 2010; Valls y Otros, 2002). Se trataría de *naturalizar* la presen-

cia y la relación educativa del profesorado con el resto de agentes de la comunidad educativa desde un enfoque de simetría participativa, es decir, que estas entidades y organizaciones sociales del barrio puedan concretar su representación y acción en la escuela a través de una comisión o un consejo que permita la actualización curricular permanente. En definitiva, estamos planteando que es posible, y sobre todo necesaria, la transformación del curriculum escolar introduciendo nuevas opciones de participación comunitaria en la escuela. En este sentido, el empleo de las nuevas tecnologías y las comunidades virtuales son también dos caminos novedosos para iniciar y consolidar este tipo de participación escolar.

Por lo tanto, la escuela intercultural ha de facilitar, tanto a los alumnos como a sus familias, una formación-educación que ayude a procesar el fenómeno de la diferencia cultural según un criterio creciente de complejidad y que comprenda los tres niveles del aprendizaje humano: cognitivo, afectivo y comportamental; una formación que permita a todos alcanzar un mayor conocimiento de sí mismos y de su cultura, porque, para poder relacionarse con otras culturas de modo eficaz, es importante reconocer de nuevo la propia, pero también porque sólo a través de un esfuerzo autorreflexivo es posible comprender la manera de conciliar la propia ética con la de los otros (Guidetti, 2010). Y en este sentido, la escuela intercultural puede significar una buena alternativa a los tradicionales modelos educativos monoculturales porque, frente a la perpetuación de la cultura única, acepta la complejidad de cada ser humano y de su cultura (Escarbajal Frutos, 2009).

Efectivamente, podemos constatar como, actualmente, prácticamente todas las alternativas y respuestas que emanan desde los ámbitos del pensamiento educativo se refieren a la interculturalidad como marco de referencia, como marco de aproximación al tratamiento de la diversidad cultural y social. No obstante, sabemos que la filosofía de la interculturalidad es heredera de un largo y difícil proceso a la hora de dar respuesta a las relaciones planteadas por grupos humanos diferentes entre sí, porque parte de la defensa de la igualdad jurídica de todos los seres humanos y del respeto a las diferentes manifestaciones socioculturales, aunque nunca se lo plantea como un respeto *incondicional* a las diferencias existentes entre ellos, bien sean culturales, lingüísticas, o religiosas (García, 2009, p. 17). Por eso, creemos con este autor que no puede establecerse un verdadero marco de relación intercultural si no existe

un reconocimiento mutuo de los que están presentes en una comunidad, en tanto que personas iguales en derechos y que se esfuerzan conscientemente en el intento de afrontar de manera positiva los problemas que estas relaciones pueden plantear. Por eso es tan fundamental el papel de las familias.

Hay que recordar que la educación tiene como uno de sus objetivos propiciar la anticipación y prevención de problemas sociales; como también hemos de recordar que la educación intercultural pretende el desarrollo de bases sociales colaborativas y de comunicación entre culturas, y que debe incluir el trabajo en valores sociales de comprensión, solidaridad, respeto por el otro, etc. Ni es la panacea ni es un instrumento más. Es una ilusionante apuesta, difícil de llevar a la práctica, pero es que educar sigue siendo la tarea más difícil e importante de nuestra existencia, y hemos de ser muy conscientes de ello.

Finalmente debemos insistir en que, de los importantes retos que nos plantea una sociedad pluricultural en la que vivimos, sin duda el mayor de ellos, como señala Seyla Benhabib (2006), es profundizar en el proyecto democrático de cada país. Por eso, en el ámbito educativo, la interculturalidad nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos pluriculturales, un modo que supone reciprocidad y diálogo entre culturas y sus portadores, reconociéndolas y valorándolas, y que comporta una solidaridad y un diálogo activos. La valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Aubert, A. y otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education.
- Banks, J. & McGee, C. (2003). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela

JUAN J. LEIVA OLIVENCIA Y ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Benhabib, S. (2006). *Los derechos de los otros*. Barcelona: Gedisa.
- Carbonell, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- Coulby, D. (1997). Intercultural education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy. *European Journal of Intercultural Studies*, 8-1, 97-104.
- De Haro, R. (2009). Educación intercultural: posibilidades y dificultades para desarrollar una escuela para todos. En A. García (Dir.), *El diálogo intercultural* (pp. 219-243). Murcia: Editum.
- De Lucas, J. (2009). Inmigración y diálogo intercultural. Hablemos de igualdad, de derechos y de ciudadanía. En A. García (Dir.), *El diálogo intercultural* (pp. 27-57). Murcia: Editum.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Echeita, G. y Otros (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Essomba, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En J.L. Álvarez & L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp.177-211). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Essomba, M. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), 95-115.
- Flecha, R. (2010). Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed. *Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- García, A. (2009). Diálogo intercultural. Una introducción. En A. García (Dir.), *El diálogo intercultural* (pp. 17-25). Murcia: Editum.
- García, A. y Saura, J. (2010). La necesidad de impulsar la escuela intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. (pp. 151-166) Badajoz: Abecedario
- García, M. y Sola, T. (2010). La importancia de la participación de las familias en la escuela para la mejora de la calidad educativa. En Manzanares, A. (Edit.) *Organizar y Dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Capítulo XXIII, 49. Madrid: Wolters kluwer (formato electrónico).
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.

La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela

JUAN J. LEIVA OLIVENCIA Y ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

- González, F. y De Castro, R. M. (2010). Valoraciones interculturales del profesorado de la ESO de Castilla y León. En actas del CIFOP (en prensa).
- Guidetti, B. (2010). Pedagogía intercultural y gestión de conflictos profesionales. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. (pp.183-198). Badajoz: Abecedario.
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M. A. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.65-73). Barcelona: Graó.
- Jordan, J. A., y Castella, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1997). Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha. *Cuadernos de pedagogía*, 264, 54-60.
- López, M<sup>a</sup>. C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Melero, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. En AA. VV., *L'Ecola que inclou* (pp.11-52), (Col·lecció Hort de Trenor 18). Torrent: Ajuntament de Torrent.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Montón, M<sup>a</sup>. J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Morillas, L. R. y Mirete, A. B. (2010). El valor del respeto y la Tolerancia en alumnos de primero de educación primaria. En actas del CIFOP (en prensa).
- Olmo L. y Rodríguez, L. (2010). Propuesta de intervención para la mejora de la convivencia entre las familias marroquíes y los centros escolares de Castilla la Mancha. En A. Manzanares, (Edit.) *Organizar y Dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Capítulo XXIII, 43. Madrid: Wolters Kluwer (formato electrónico).
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogía interculturale*. Trento: Erikson.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sandín, M<sup>a</sup>. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Santos, M. A. (2008). Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa? En J. García y Lacomba, (Eds.). *La inmigración en la sociedad española* (pp. 483-505). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110.
- Slavin, R. E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. Banks y C. Mc Gee, (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. (pp. 628-634). San Francisco: Jossey-Bass.
- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela  
JUAN J. LEIVA OLIVENCIA Y ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

- Valls, R. y otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Zamora, J. A. (2008). *Inmigrantes entre nosotros, ¿integración o participación?* Murcia: Foro Ignacio Ellacuría.

