

Familia y escuela como agentes socializadores y contextos de desarrollo: la educación de los niños inmigrantes

**A. M. Casino, L. I. Llinares
y M. A. Espino**

*Universidad de Valencia-Centro
Metáfora*

Resumen

En nuestro país actualmente el 8.5% del alumnado escolarizado es extranjero. La actual ley de educación recoge que dicho alumnado puede presentar necesidades específicas de apoyo educativo por incorporarse tarde al sistema educativo español. Sin embargo, otras necesidades educativas pueden presentarse derivadas de condiciones personales y contextuales que se asocian con frecuencia a la migración y de los procesos de aculturación que los acompañan. Para que podamos convivir en paz en una sociedad inclusiva, donde las diferencias nos enriquezcan a todos y nos hagan mejores, es imprescindible que la escuela ayude a superar las barreras económicas y sociales que nos separan y desarrolle con éxito las competencias del alumnado. Y esto no puede conseguirse sin contar con la familia. Escuela y familia deben conformar, junto al resto de instituciones, auténticas comunidades de aprendizaje y para ello padres y profesores deben colaborar comprometidos.

Palabras clave: inmigración, interculturalidad, incorporación tardía al sistema educativo, necesidades específicas de apoyo educativo, aculturación, orientación familiar.

Abstract

In Spain, 8.5% of students are foreigners. The education law point out that the students may have specific educational needs by joining the

Spanish education system late. However, personal and contextual conditions can produce other educational needs; they are associated with migration and acculturation processes. So, we can live in an inclusive society. This society can enrich us and make us better. His school has to surpass yourself economic and social barriers and it has to develop the skills of students. And this aim need relationship school-family. School and family should be connecting and they have to create authentic learning communities. Parents and teachers should work involved.

Keywords: immigration, multiculturalism, late into the education system, specific needs of educational support, acculturation, family counseling.

Los flujos migratorios han contribuido a la diversidad cultural europea. Actualmente más del 5% de los niños en Europa han nacido en el extranjero o están inscritos como extranjeros (Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). En nuestro país, durante el curso 2014-15 el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias alcanza el 8.5%, pero su distribución es muy heterogénea, tanto por comunidades autónomas (oscilando entre el 2.8% de Galicia y el 13.7% de La Rioja), como por titularidad de centro (escolarizándose el 82.2% en centros públicos durante el curso 2013-14) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Si bien la diversidad cultural ha enriquecido nuestra sociedad, los informes de la Unión Europea indican que la condición de extranjero también puede tener connotaciones negativas, generar desventaja social y necesidades específicas de apoyo educativo. El porcentaje de alumnos de culturas diferentes a las del país de acogida en los sistemas de educación especial europeos son muy superiores (entre el 6 y el 20% reciben más apoyos a problemas de aprendizaje y a problemas de conducta) (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

La migración genera en la familia migrante situaciones de inseguridad, de miedo e inestabilidad emocional debido al cambio brusco y al esfuerzo por el mantenimiento de lo esencial de su identidad. Por otra parte, la llegada de extranjeros produce en la sociedad receptora la modificación de valores y actitudes y puede provocar miedo a la pérdida de la identidad social y de la pureza cultural. En el actual panorama social, la Comisión de las Comunidades Europeas (2008, p.3) atribuye a la educación además una importante misión que los recientes acontecimientos han puesto aún más en relevancia: "Los colegios deben desempeñar un papel destacado en la creación de una sociedad inclusiva, puesto que representan la principal oportunidad para los jóvenes de las comunidades inmigrantes y de acogida de conocerse y respetarse mutuamente".

La escuela se percibe, en este contexto, como agente cohesionador y compensador de dificultades. Sin embargo, la actual Ley de Educación, LOMCE, en su Preámbulo, apartado II, considera que dicha labor no la puede afrontar en solitario la institución educativa y que, si bien la educación debe ser una herramienta transformadora, “Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones”. La vinculación familia-escuela, como agentes fundamentales de socialización y de desarrollo humano que son, es pues un objetivo clave de la actual Ley de Educación para que esta situación se resuelva favorablemente.

1. Familia y escuela: diversidad de experiencias en los procesos migratorios

Cada migrante tiene una realidad distinta y diferenciada. La migración es un proceso complejo que incluye aspectos macro (estructuras sociales, políticas e ideologías) y microcontextuales (individuales y contextos sociales inmediatos como la familia) desde los cuales se deben abordar las problemáticas escolares (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Algunos de los elementos influyentes son: el origen etnocultural de los inmigrantes, sus características sociodemográficas y las circunstancias políticas, socioeconómicas o demográficas de la sociedad de acogida (Bourhis, Mõise, Perreault y Sénécal, 1997).

La familia, como grupo social específico, posee unas características diferenciadoras del resto de grupos sociales. Entre ellas cabe destacar, sobre todo, su carácter de referente fundamental de la persona a lo largo de toda la vida y la diferenciación del aprendizaje que en él tiene lugar a diferencia de otros contextos. La literatura señala el ambiente escolar como el lugar privilegiado para estudiar los procesos socio-cognitivos que son la base para adquirir las competencias personales y sociales (Harter, 1988; Bandura, 1997). En este sentido, muchos autores reconocen que el contexto escolar es el entorno más adecuado para observar los procesos cognitivos que sustentan la comprensión de las reglas sociales por parte de los individuos y, por tanto, la orientación hacia el sistema social. Así pues, ambos contextos necesitan estar conectados ya que no pueden desempeñar su función de contextos de desarrollo de manera aislada y diferenciada (León, 2011). Por ello, las relaciones entre familia y escuela se plantean en términos de complementariedad desde la base del derecho fundamental de los padres en la educación de sus hijos (XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2015).

Las familias migrantes tienen que llevar a cabo procesos de configuración interna por contacto con una cultura diferente a la suya y tienen que generar estrategias de afrontamiento para adaptarse a la nueva realidad sociocultural que les rodea. Este cambio que se produce, tanto en las familias consideradas como un grupo social, como en los individuos que las constituyen, se denomina proceso de aculturación. Durante dicho proceso se producen cambios a nivel grupal (por ejemplo, en la manera de relacionarse con los iguales) e individual (por ejemplo, cambios en los valores de una persona, sus actitudes, habilidades o motivaciones) (Sabatier y Berry, 1996). Berry, Kim, Power, Young y Bujaki (1989) señalaron tres elementos básicos en este proceso: las preferencias o actitudes de aculturación, los cambios concretos de comportamiento o estrategias de aculturación y el nivel de dificultad experimentado por los individuos para hacer frente a la situación en la nueva sociedad o estrés de aculturación.

Las actitudes de aculturación hacen referencia a la importancia que los grupos o individuos conceden al mantenimiento de su propia identidad cultural y al deseo de incorporar elementos culturales procedentes de otra sociedad (Sabatier y Berry, 1996). La opción que se lleva a cabo hace referencia a las estrategias de aculturación: estrategia de integración (hace referencia al resultado de mantener la propia identidad cultural y a la vez convertirse en parte integrante de la sociedad de acogida), estrategia de asimilación (hace referencia a la preferencia de abandonar la identidad cultural de origen y convertirse en parte de la sociedad de acogida), la estrategia de separación (hace referencia a la ausencia de relación con la sociedad de acogida y al mantenimiento de la identidad y las tradiciones de la sociedad de origen) y la estrategia de marginación (hace referencia a la pérdida de identidad cultural y al acceso restringido a formar parte de la sociedad receptora). El nivel de dificultad experimentado por los individuos dependerá de sus variables individuales y contextuales.

Navas et al. (2004), ponen de manifiesto la importancia de considerar no solo las estrategias de aculturación de los inmigrantes, sino también las que lleva a cabo la sociedad receptora para la inclusión. Desde esta perspectiva, las estrategias de la sociedad receptora son las siguientes: la estrategia de integración (hace referencia a la combinación de la identidad cultural de los grupos migrantes con su participación en la sociedad receptora), la estrategia de la asimilación (hace referencia al abandono por parte de los inmigrantes de la identidad cultural y al acoplamiento a la cultura de la sociedad receptora), la estrategia de segregación (hace referencia al mantenimiento de la cultura por parte de los migrantes y el no formar parte de la sociedad receptora) y la estrategia de exclusión (hace referencia a la negación de cualquier participación de los grupos de inmi-

grantes en la sociedad receptora y de la conservación de la propia identidad cultural).

Por lo tanto, a la hora de analizar las diferentes situaciones habrá que considerar los procesos de aculturación desarrollados no solo por los individuos y sus familias, sino también por las sociedades de acogida y, concretamente, por los centros escolares en los que se escolarizan los niños.

Las familias tienen diferentes maneras de percibir la educación (Intxausti, 2010). Por ejemplo, Lareau y Weininger (2008) analizaron cómo las familias de la clase trabajadora consideraban la tarea educativa como una forma de cubrir necesidades básicas como la alimentación en sus hijos, que la tarea del profesor es la formación del hijo y, por ello, participan en menor medida en las actividades del centro escolar. Estas familias dotaban al profesorado de un poder supremo en la tarea de formar.

Por otra parte, el análisis sobre las creencias del profesorado, muestra la valoración contradictoria del profesorado hacia el apoyo familiar. Por una parte, se presenta como necesaria y, por otra parte, como intrusiva (Knallinsky, 1999). Parece que la opción adecuada, desde la perspectiva del profesor, es la participación en todo tipo de actividades excepto las vinculadas con el funcionamiento escolar (García-Bacete, 2003). Algunos autores profundizan en el tipo de relación que se desea desde el profesorado y parece que este solicita una relación unidireccional en donde el papel de la familia se basa en la aceptación y apoyo incondicional de los preceptos de la escuela y su adaptación a la misma en pro del beneficio del hijo sin capacidad de decisión ni de opinión (García-Bacete, 2006). Esto puede generar modos de relación ambiguos en la propuesta de colaboración escuela-familia (Christenson, 2004) y barreras insalvables para las familias migrantes que desconocen la cultura escolar.

La investigación sobre el tema pone de manifiesto la necesidad de una estrecha colaboración entre ambos contextos (Intxausti, 2010) y explicita: beneficios para el alumnado (por ejemplo, mejora sus resultados académicos (Forest y García-Bacete, 2006) y fomenta su actitud positiva y conducta adaptativa (García-Bacete, 2003); beneficios para la familia (mejora, por ejemplo, el aumento del conocimiento sobre la escuela (Comellas, 2006) y la mejora de la relación comunicativa paterno-filial (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2004); y beneficios para el profesorado (por ejemplo, proporciona mayor compromiso con el currículum (Musitu y Cava, 2001) y mejora las habilidades comunicativas (Díez y Terrón, 2006)).

2. La escuela intercultural en el paradigma inclusivo: la escolarización del niño inmigrante

Dentro del Marco Estratégico de Educación y Formación 2020, uno de los objetivos de la Unión Europea es “promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa” y durante los años 2009-11 los migrantes han sido área prioritaria. En todos los países de la Unión Europea (UE) se están diseñando y organizando una serie de medidas para atender a las necesidades del alumnado migrante y de sus familias (por ejemplo, acciones dirigidas a conocimiento de las lenguas oficiales, a informar a las familias sobre las exigencias del sistema educativo, dirigidas a mejorar sus resultados académicos y a subsanar sus dificultades, etc.). No obstante, no en todos los países de la Unión Europea se lleva a cabo el mismo modelo educativo.

La actual Ley de Educación en España (LOMCE) desea en su Preámbulo que la educación se convierta en el principal instrumento de movilidad social, que ayude a superar las barreras económicas y sociales que separan a las personas, y que genere en el alumnado y en sus familias aspiraciones y ambiciones que se puedan convertir en realidad. Desde un paradigma inclusivo, establece que el alumnado sea escolarizado sin ningún tipo de discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (modificación 71, del artículo 84 de la LOE, apartado 3), pudiéndose autorizar un incremento de hasta en un diez por ciento del número máximo de alumnos por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización, bien para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía, bien por necesidades motivadas por traslado de la unidad familiar en período de escolarización extraordinaria debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales (Modificación 76 del artículo 87, apartado 2 de la LOE).

Dicha Ley también entiende que puede haber necesidades específicas de apoyo educativo motivadas por la incorporación tardía al sistema educativo y derivadas de situaciones de desventaja social, y delega en las Administraciones educativas la puesta en marcha de los medios necesarios para que se favorezca el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado, así como la consecución de los objetivos generales establecidos en educación, pudiéndose establecer planes específicos para centros prioritarios que escolaricen un elevado número de alumnos en situación de desventaja social (Modificación 57 de la LOMCE al artículo 71 de la LOE). En el siguiente apartado se especifican algunas de dichas necesidades y las respuestas que se pueden ofrecer.

3. Las necesidades específicas de apoyo educativo que pueden presentar los niños inmigrantes y la respuesta de la escuela

Como hemos explicado en los apartados anteriores, diferentes variables harán a los niños más o menos vulnerables dependiendo de: el motivo de la migración, del duelo migratorio, de las circunstancias personales del individuo y de su familia (de salud, económicas, etc.), de los estilos de crianza, de sus redes de apoyo, de las discrepancias culturales entre el sistema familiar y los sistemas culturales del país de acogida, de los contactos con la cultura predominante, de la escuela en la que escolaricen a sus hijos... (Martínez, Sanahuja y Santonja, 2007); lo que requerirá de una evaluación individual del alumno y de su entorno. En líneas generales, pueden presentarse con frecuencia necesidades derivadas de:

- Aislamiento social, lingüístico y cultural. Desconocimiento de las lenguas oficiales del país.
- Pobreza del ambiente socio-familiar.
- Dificultades personales y familiares para comprender las normas socioculturales. Desconocimiento de los padres del sistema educativo español, de los derechos y obligaciones del alumnado.
- Disfunción familiar (desintegración familiar al producirse la migración en distintos momentos, cambios en roles a nivel intrafamiliar, problemas de adaptación o autoestima en los padres por problemas laborales o marginación social).
- Sufrimiento que producen las pérdidas del entorno habitual. Dificultad para establecer nuevas relaciones, amistades, para desarrollar habilidades sociales adecuadas al contexto cultural...
- Situaciones de abuso o maltrato vividas (cambio de escalas de valores, sistemas educativos distintos, pobreza, hacinamiento, etc.).
- Inaccessibilidad a los servicios sanitarios (desconocimiento de accesibilidad, inadaptación de la información por problemas de idioma o cultura, inaccessibilidad por horarios amplios de trabajo, falta de conocimientos sobre alimentación, higiene, vacunación...).
- Dificultad en mantenimiento de hogar (cambios frecuentes de domicilio, hogares compartidos).
- Estrés por el proceso migratorio.
- Desajuste al sistema educativo español. Nivel de competencia curricular diferente por absentismo, diferencias con el currículum anterior...
- Necesidades específicas derivadas de discapacidad o trastornos de conducta, dificultades específicas de aprendizaje, etc. (más frecuentes en alumnos que han sufrido pobreza extrema y carencias relacionadas con una atención médica insuficiente, etc.).

Ante esta realidad, la escuela debe velar por el cumplimiento de los derechos humanos y favorecer de forma efectiva la igualdad de oportunidades, comprendiendo y respetando la diversidad de manera intercultural, evitando las políticas de escolarización que promueven la segregación y dando respuestas efectivas a las necesidades educativas de los niños que, como hemos visto, serán particulares, fruto del análisis individualizado de cada realidad (García y Goenechea, 2009).

Para realizar dicha labor de manera eficaz, además del trabajo en equipo del profesorado, formado y comprometido con este reto, es imprescindible la cooperación con otros organismos y servicios especializados (trabajadores sociales, pediatras del centro de salud, ONGs...) y que la escuela se establezca como una verdadera comunidad de aprendizaje, otorgando a las familias y a sus interlocutores culturales un especial protagonismo. En resumen, se necesitan altas expectativas de éxito por parte de todos.

4. El papel de la familia

Tal y como se ha comentado a lo largo de este estudio, la colaboración familia-escuela afecta positivamente tanto a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje como al rendimiento educativo y a la inserción social del estudiante migrante (Sánchez y García, 2009). Pese a la importancia de esta relación la mayor parte de los estudios muestran la existencia de una escasa presencia de las familias migrantes en los centros educativos. Por lo que respecta a las familias, esto puede ser una muestra del desinterés de las familias por la educación de los niños, un ejemplo de la resistencia cultural como estrategia de aculturación familiar (Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009) o simplemente un reflejo del sistema laboral precario al que se han incorporado los padres (Funes, 2000). Ahora bien, las causas de ello pueden ser la falta de conocimiento de la cultura de las escuelas, de las dificultades lingüísticas, las discrepancias entre el contenido y las estrategias de socialización, la existencia de códigos contradictorios, (Pàmies, 2006), el desconocimiento de la legislación española y del sistema educativo (Sánchez y García, 2009), etc. Por lo que respecta al centro educativo, autores como Booth y Ainscow (2002) muestran que dicha falta de participación es reflejo de las barreras que deben superar los padres migrantes y que son reflejo de su capacidad inclusiva o falta de ella (Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009).

Esta situación no contribuye ni a la participación exitosa y activa del migrante en la sociedad (Diario Oficial de la Unión Europea, 11.12.2009, C301/7), ni a desarrollar una enseñanza intercultural, ni a la integración de los alumnos migrantes (Decisión n o 1720/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006) propuestos para crear una sociedad equitativa, inclusiva y respetuosa de la diversidad (Diario Oficial de la Unión Europea, 11.12.2009, C301/7) tal y como sugiere la normativa europea. Desde esta perspectiva, los

programas para la colaboración familia-escuela o implicación familiar deben dirigirse tanto a favorecer las relaciones entre familias, escuelas y comunidades, como a eliminar o minimizar los factores que obstaculizan la implicación de los padres en la escuela (XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2015).

Estos programas deberían potenciar acciones tendentes a dicha colaboración teniendo en cuenta algunos aspectos que se consideran centrales para su gestión positiva:

a) Identificar el rol de cada uno de los agentes sociales implicados en cada uno de los contextos socializadores. Tanto los padres como los agentes del centro educativo deben conocer sus funciones educativas respetando en cada momento sus actuaciones para comenzar una actividad conjunta (León, 2011). Uno de los enfoques que actualmente comienza a tener éxito en tal fin es el denominado ‘Enfoque de Implicación Parental’ (Brustad, 1992). Desde esta perspectiva, la familia y la escuela son dos contextos complementarios en la educación del niño con ámbitos conjuntos y otros diferenciados, por lo que es necesario profundizar en las relaciones entre ambas para la cooperación productiva (XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2015).

El modelo de Epstein diferencia seis modalidades de implicación parental: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, colaboración con la comunidad y toma de decisiones (Epstein y Salinas, 2004). Cada tipo de implicación parental se caracteriza por unas conductas que se distribuyen entre la participación activa en el centro educativo a la falta de ella (Sánchez y García, 2009). La tabla 1 presenta las seis modalidades de implicación de Epstein.

TABLA 1. *Modalidades de implicación en el modelo de Epstein (XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2015)*

| MODALIDAD | DEFINICIÓN |
|-------------------------------|---|
| Crianza | Ayudar a las familias a establecer condiciones en el entorno del hogar que favorezcan el estudio (salud, nutrición, seguridad, mejora de habilidades paternas). |
| Comunicación | Diseñar canales efectivos de comunicación familia-escuela y escuela-familia sobre los programas escolares y el progreso de los niños. |
| Voluntariado | Fomentar y organizar la ayuda y el apoyo voluntario de los padres a las actividades del aula y de la escuela. |
| Aprendizaje en el hogar | Proporcionar información e ideas a las familias para ayudar al estudiante con los deberes y tareas escolares para casa, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico. |
| Toma de decisiones | Incluir a los padres en las decisiones escolares, desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones y en los órganos de gobierno del centro. |
| Colaboración con la comunidad | Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares y el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. |

Según Epstein (2001), el ejercer el modelo de implicación de crianza supone ayudar a la familia a establecer un contexto que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a entender y conocer a las familias. El relativo a la comunicación supone diseñar y llevar a cabo formas positivas de comunicación sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso del niño. El ejercer como voluntariado supone que los padres son bienvenidos a la escuela como ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades escolares. El implicarse como aprendizaje en casa supone proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa para la realización del trabajo escolar. El que se implica como toma de decisiones supone la participación de los padres en los órganos de gobierno escolares. El que colabora con la comunidad pretende identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, y viceversa.

b) Considerar que ambos agentes sociales (familia y escuela) tienen el mismo poder en la formación del niño/joven. La relación debe tener valor por sí misma y no debe analizarse desde el control o la evaluación (Sarramona, 2000). Torres (2007) afirma que dicha relación se denomina 'relación ciudadana' ya que se enfatiza el papel de la implicación y la participación de las familias en la gestión escolar y en la educación del hijo. El tópico de la implicación de las familias, hasta el momento, se ha desarrollado sobre todo en el análisis de los elementos parentales que contribuyen y en como dicha implicación contribuye al rendimiento escolar (Hoover-Dempsey et al., 2005); sin embargo, la relación escuela-familia supone que la interacción se lleva a cabo con otro agente social: la escuela y, por tanto, el profesorado y los directivos.

c) El centro educativo debe desarrollar un papel proactivo ante la colaboración ya que la normativa europea y española establece la importancia de dicha colaboración. Para ello es relevante la planificación de estrategias realistas y flexibles que contribuyan a dicha relación ya que la experiencia previa muestra la falta de cooperación adecuada entre familia y escuela y quedando la participación paterna en un plano más formal que real (Consejo Escolar del Estado, 2014). El fin es evitar actividades descontextualizadas y aisladas y generar espacios de participación real (Epstein, 2002). En relación a esto, algunos autores plantean que la colaboración es un proceso (Sanders, 2002) que, como tal, requiere de propuestas de intervención seriadas y basadas en el conocimiento del contexto y en un diagnóstico de las situaciones de falta de relación y no solo de actividades concretas. Para ello, el centro y los padres deben establecer la categoría de participación de forma conjunta (Martiniello, 1999): padres como responsables de la crianza del niño, padres como maestros, padres como agentes de apoyo a la escuela y padres como agentes con poder de decisión (Tabla 2).

Tabla 2. *Tipo de participación de los padres en los centros educativos extraído de Martiniello (1999)*

| TIPO DE PARTICIPACIÓN | FUNCIONES | ACTIVIDADES | DIFICULTADES MÁS COMUNES |
|-----------------------|---|--|--|
| Responsables crianza | Funciones de crianza, cuidado y protección del niño y proveen condiciones que permiten al niño asistir a la escuela (Epstein, 1990) | Controlar la asistencia regular y pagar los gastos educativos (Wrlrd Bank, 1997) | Pobreza Trabajo infantil (Myers, 1993) |
| Maestros | Refuerzan el proceso de aprendizaje en el aula (Clark, 1993) | Supervisar y ayudar a completar las tareas escolares Realizar actividades que fomentan la adquisición de competencias (Henderson y Berla, 1995) | Analfabetismo y bajo nivel educativo de los padres (Johnson, 1996) |
| Apoyo escolar | Contribuyen en la mejora de los servicios (tiempo, trabajo, economía y materiales) (Winkler, 1997) | Asistencia voluntaria, organizaciones de padres, contribuciones económicas, de conocimientos y destrezas (Winkler, 1997) | Tensión entre padres y escuelas por la diferencia entre el rol percibido y el rol ejercido (Dellagnelo, 1997) |
| Poder decisión | Llevan a cabo toma de decisiones que afectan al funcionamiento escolar (Henderson y Berla, 1995) | Selección de centro educativo y valores escolares, participación en consejo escolar, derecho al voto, influencia en funciones escolares como administrativas y pedagógicas | La extensión del poder de los padres sobre las decisiones (Reimers, 1996) Tensiones de padres y maestros en relación a decisiones pedagógicas (Johnson, 1997) |

Además dicha intervención debe llevarse a cabo, por una parte, con estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar intentando crear climas favorables para la participación, capacitando al profesorado para la gestión positiva de los conflictos que subyazcan a dicha participación, etc. Por otra parte, debe generar estrategias de capacitación de padres para una intervención eficaz y efectiva (Hoover-Dempsey et al, 2005).

d) Utilizar una perspectiva comunitaria que incluya estrategias de aculturación de integración para la inclusión educativa por medio de la interculturalidad (Bolívar, 2006). Desde esta perspectiva se destaca la importancia de la comunidad en la relación escuela-familia entre otras cuestiones porque el éxito escolar requiere en la actualidad del desarrollo de competencias como aprender a aprender, a hacer, a convivir y a ser (Delors, 1996) y estas competencias atienden a recursos sociales y a las redes comunitarias (Vera, 2007). Para ello, resulta útil generar comunidades de aprendizaje como estrategia para la interrelación familia-escuela. Esta metodología se basa en la apertura de todos los espacios y procesos del centro a la participación de toda la comunidad (García, Leena y Petreñas, 2013); en concreto, los centros plantean la necesidad de la participación de los actores locales y requieren un cambio en las actitudes del profesorado hacia ese territorio ya que se propone un diálogo igualitario de todos los agentes sociales (Flecha, 1997). Es una metodología que empodera a la comunidad de migrantes y que contribuye al desarrollo de la ciudadanía activa y proactiva, con capacidad de autogestionarse y de trabajar para la mejora de la comunidad y de su bienestar personal. Esto supone redefinir el rol del docente y de los centros educativos (Tedesco, 1995).

Referencias

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2009). *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales. Informe*. Bruselas: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusión. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- BRONFENBRENNER, U., & MORRIS, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793-828)*. New York: John Wiley.
- CARRASCO, S., PAMIES, J. Y BERTRAN, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- COMELLAS, M. J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 295-309.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008). *Libro verde. Inmigración y movilidad: Retos y oportunidades de los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea.

- COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT (2014). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Edición 2014. Informe de Eurydice y Eurostat*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la UE.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DÍE, L. (coord.)(2012). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. Valencia: CeiMigra.
- DÍEZ, E. J. y TERRÓN, E. (2006). Romper las barreras entre las familias y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 283-294.
- EPSTEIN, J. y SALINAS, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership; Schools as learning communities*, 61 (8), 12-18.
- GARCÍA, J. A. y GOENECHEA, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- GARCÍA, C., LEENA, A. y PETREÑAS, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 27 (7). Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.ht>.
- GARCÍA-BACETE, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.
- INTXAUSTI, N. (2010). *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa*. Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco.
- LAREAU, A. y WEININGER, E. (2008). Class and the transition to adulthood. En A. Lareau y D. Conley (Eds.), *Social class. How does it work?* (pp. 118-147). New York: Russel Sage Foundation.
- LEÓN, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A. y PÉREZ-HERRERO, M. H. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de edad infantil. *Cultura y Educación*, 27 (4), 425-435.

- MARTÍNEZ, A., SANAHUJA, A. y SANTONJA, V. (2007). *Manual de intervención psicosocial con menores migrantes. Cuadernos de investigación, nº 1*. Valencia: CeiMigra.
- MARTINIELLO, M. (1999). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina. *Development discussion papers*, 79. Disponible en: www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *Datos y cifras curso escolar 2015/2016*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MUSITU, G. y CAVA, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- NAVAS, M., PUMARES, P., SÁNCHEZ, J., GARCÍA, M., ROJAS, A., CUADRADO, I., ASENSIO, M. y FERNÁNDEZ, J. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Conserjería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- SABATIER, C. y BERRY, J. (1996). Inmigración y aculturación. En R. Bourhis y J. Leyens (Eds.), *Estereotipos, Discriminación y Relaciones entre grupos* (pp. 217-239). Madrid: McGraw-Hill.
- SÁNCHEZ, C. A. y GARCÍA, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011790.pdf>.
- TORRES, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía educativa*, 60, 34-37.
- VERA, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En M.M. Castro, G. Ferrer, M. F. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra y M. H. Zapico (Eds.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 11-38). Barcelona: Graó.
- XXIII ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/.../23encuentroconsejos Escolares-documentofinal.pdf>.