

Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida.

Christian Alexis Sánchez Núñez
Antonio García Guzmán
(Universidad de Granada)

ISSN: 1889-4208

Recepción: febrero 2009

Aceptación: abril 2009

Resumen:

En este artículo se parte de la responsabilidad hacia la educación de los menores que debemos tener todos/as los ciudadanos/as para mostrar algunos beneficios incuestionables de la participación de la familia en la escuela y exponer modalidades de relación entre ambas instituciones. Tal revisión, junto con la conciencia de cambio social que ha producido el fenómeno de la inmigración en la sociedad española, ha promovido el desarrollo de una investigación participativa¹ donde las familias inmigrantes y autóctonas, agentes comunitarios o referentes para la integración social, educativa y cultural y docentes de cinco centros educativos de educación infantil y primaria, han establecido, mediante grupos de discusión, una visión compartida de las mejoras en las relaciones familia-escuela así como una serie de actuaciones específicas para lograr un desarrollo educativo intercultural.

Palabras clave:

Inmigración y escuela, Participación de las familias en la escuela, Integración social y educativa, educación intercultural y grupos de discusión.

Abstract:

This paper starts of the responsibility towards the minors' education that every citizen should to have and thus to show some unquestionable benefits of the families' participation at the school and to show modalities of relation between both institutions. This review, as well as the conscience of social change that the phenomenon of immigration has produced in the Spanish society, has promoted the development of a participative research with the immigrants and autochthonous families, community or relating agents for the social, educational and cultural integration and teachers of five educational centers of childhood and primary education. This participative research carried out by discussion groups has allowed to have a shared vision about the improvements of the family and school relations, as well as a series of specific actions to achieve an educational intercultural development.

¹ Incluida en el proyecto: "*Educación para la ciudadanía: compartiendo valores interculturales*", subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía (222-2005) y desarrollado por el equipo EVITED ("*Educación en valores interculturales*") de la Universidad de Granada.

Key words:

Inmigration and school, families participation, social and educational integration, intercultural education, discussion group.

1. Introducción. La responsabilidad de educar entre todos.

El proceso de socialización consiste en “... *una sucesión de etapas y fenómenos en el tiempo marcados por diferentes contenidos y agentes de socialización que aparecen en cada individuo, sociedad y momento histórico determinado...*” (Guerrero, 1996). En el ámbito de la socialización primaria, durante la primera infancia, la familia era claramente la principal institución socializadora, después, a cierta edad del infante, la familia deja gran parte de su labor a la institución escolar y ya en la adolescencia, se suele hablar de una socialización terciaria, donde el peso socializador recae mayoritariamente en el grupo de iguales y en otros ámbitos como los medios de comunicación, la empresa,...

Ahora bien, durante el proceso madurativo del infante y adolescente, la influencia de cada institución social no es individual o aislada, sino sistémica e interrelacionada, con mayor incidencia de unas sobre otras dependiendo de la etapa evolutiva del menor, de las exigencias sociales, etc... En tales circunstancias, el adecuado desarrollo y progreso escolar va a depender, entre otros factores, del tipo de relaciones y participación que se establezcan entre la institución familiar y la institución escolar y como anota Colás (2004), de la interiorización de significados, valores y prácticas que ambas instituciones asuman en cada contexto sociocultural concreto. Esta idea es reforzada por Buendía (2005) y Soriano y Fuentes (2003), cuando sostienen que la respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo a la comunidad y al contexto de referencia, lo que implica relaciones no sólo con las familias, sino con demás agentes educativos comunitarios.

En esta misma línea se manifiestan autores como Gairín (2004); Casanova (2004); Morales y Collados (2001) y Ortega y Mínguez (2001), cuando argumentan que el alumnado, las familias y el profesorado, junto con el entorno contextual, la localidad, la comunidad,... el conjunto de la sociedad y todas las instituciones que la configuran,... deben comprometerse y responsabilizarse de la educación de los menores. En tal dirección, la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 3/2006), propone entre sus principios rectores la *participación en la escuela de toda la comunidad educativa y esfuerzo compartido* entre todos los agentes comunitarios, familia y escuela para la educación de la futura ciudadanía en valores democráticos.

1.1.- Implicación de la familia en la escuela para la mejora educativa.

La implicación familiar en la escuela afecta positivamente al rendimiento educativo y la inserción social del alumnado como demuestran numerosos estudios (Buendía, Fernández y Ruiz, 1995 y Vila, 1998). Tal implicación, además, va a incidir en beneficios para la propia escuela y las familias. Como podemos apreciar en el siguiente diagrama (véase Fig. 1) tanto el alumnado, como sus familias y la propia institución educativa resultan multi-beneficiados cuando existen unas relaciones óptimas de participación y cooperación entre las familias y el centro educativo.

	Henderson y Berla (1994)	Gómez (2004)
En el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor rendimiento académico. - Mejor asistencia y más deberes hechos. - Los alumnos se derivan menos a educación especial. - Mejores actitudes y comportamiento. - Mayores tasas de graduación - Mayor matriculación en educación post-obligatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud positiva. - Alto aprovechamiento en la lectura. - Mejor calidad en las tareas. - Una perspectiva positiva en la conexión escuela-hogar.
En el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - La motivación e implicación de los profesores mejora. - Valoración positiva de los profesores por parte de los padres. - Más apoyo de las familias. - Mejor percepción de la escuela en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor estado de ánimo. - Mejoramiento en el aprovechamiento estudiantil - Apoyo de los padres y la comunidad hacia la escuela.
En la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres tienen mayor confianza en la escuela. - El profesorado tiene mejores opiniones de los padres. - Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje, y en ellos mismos como padres. - Ellos mismos se implican en actividades de formación. - Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de cómo trabajar el sistema escolar. - Saben cómo ayudar a sus hijos a triunfar en la escuela. - Perspectivas positivas hacia los maestros.

Fig. 1. Beneficios de las relaciones entre familia y escuela

Un primer análisis de la Fig. 1 nos muestra que alumnado, familias y docentes resultan multi-beneficiados/as cuando existen unas relaciones óptimas de participación y cooperación entre las familias y el centro educativo. Otra interpretación trasluce cierta distancia entre los beneficios apuntados por Henderson y Berla (1994) y Gómez (2004), ya que los primeros aportan beneficios centrados en los resultados académicos, mientras que los segundos se centran en las actitudes interpersonales (2004). En esa diferencia temporal, se vislumbra lo que Ortega y Mínguez (2001) denominan paso de una escuela de corte intelectualista, centrada en el rendimiento académico, a otra inclusiva, más centrada en la dimensión integral de la persona.

A pesar de los conocidos y señalados beneficios de la participación familiar en la escuela, la realidad en nuestro país es que existen unos índices de participación familiar en la escuela muy bajos, al menos desde modelos democráticos y participativos. Según el INCE (1998:70) más de un 80% de las familias, inmigrantes o no inmigrantes, no utilizan ninguna de las dos vías institucionales de participación: El consejo escolar para la toma de decisiones educativas o las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (A.M.P.A.S.) para la organización de actividades complementarias al currículo oficial. Y, en el caso restante, es decir, cuando hay implicación de las familias en la escuela, éstas están socioculturalmente bien integradas (Buendía y Sánchez-Núñez, 2004).

Uno de los principales argumentos que señala el INCE (1998) es que la principal preocupación de los padres se centra en la realidad directa de sus hijos, y más concretamente en que no tengan problemas en el centro y por tanto, la implicación en la gestión educativa es un asunto residual para el interés familiar.

1.2.- Tipos de relaciones entre la familia y la escuela.

La colaboración y relación entre familia y escuela, puede darse de diferentes formas y en distintos grados, así, según Samper (2000:81), los padres pueden entender la escuela como un lugar donde se “*aparca*” a los hijos, como un lugar que sirve para adquirir unos conocimientos útiles para el mundo laboral o como un lugar de formación integral de la persona. También la escuela, en palabras de Solé y Alcalde (2004:745), puede ser percibida como “... *uno de los principales instrumentos para garantizar la igualdad y promover la movilidad social*”. En la misma línea, Vila (1998:108), escribió:

"las familias, según su origen socio-profesional, adoptan formas de relación distintas con la escuela. Las de nivel medio/alto tienen unas relaciones cómodas con la escuela, sintonizan con los proyectos educativos, y, si tienen problemas, tienen también los recursos para poder influir en el contexto escolar. Las de nivel bajo se encuentran en una situación de inferioridad frente a la institución: tienen menos información, conocen menos canales de comunicación con la escuela, y su autoestima respecto a la posibilidad de incidir en el contexto escolar es baja. Estas familias se interesan por la escuela y por el trabajo de las maestras, pero se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos y, en consecuencia, no asisten a las reuniones de clase o semejantes."

Otros autores expertos han establecido diferentes formas y grados de participación familiar en la escuela en función de cómo ésta es percibida por las familias. Torres (2007), nos señala cuatro tipos de relación:

- *Burocrática*: las familias acuden al centro sólo cuando son convocadas para algún trámite burocrático (*compra de materiales, horarios, cuotas,...*)
- *Tutelar*: la familia participa en aquellas tareas específicas que programa unilateralmente el profesorado: *Cursos, charlas, escuelas de padres,...* También cuando se demanda el apoyo familiar para vigilar el rendimiento escolar de los hijos/as se establece este tipo de relación, lo que transmite la idea de que la familia ha de participar sólo cuando su hijo/a va mal en los estudios.
- *Consumista*: las familias “*eligen*” centro en función a la información social o estereotipada de lo que es una buena o mala educación y los centros seleccionan a los alumnos con mejor rendimiento para tener una buena fama en el “*mercado educativo*”, la relación se basa en mantener ese beneficio neoliberal mutuo.
- *Cívica*: relación basada en la participación, la toma de decisiones compartidas, la cooperación y la resolución de problemas.

Por último, otros modos de relación familia-escuela están incluidos en el “*partnering*”, el contrastado modelo de participación familiar de Joyce Epstein. Éste, puede darse bajo seis modalidades: *crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, colaboración con la comunidad y toma de decisiones* (Epstein y Salinas; 2004). Estas seis modalidades de implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos/as varía desde pautas de modelado en casa al conocimiento del desarrollo social y educativo de los menores, pasando por participaciones esporádicas en el centro escolar y llegando a la toma de decisiones educativas.

1.3.- Implicación familiar y diversidad social, económica y cultural.

Hemos visto como las expectativas de los padres respecto a la educación escolar de sus hijos/as son fundamentales, ahora bien, la familia como institución socializadora, no es igual en todas las culturas, y por tanto, no todas las familias tienen las mismas expectativas sobre el funcionamiento de la escuela (Llorent, 2004 y Carracao y Berrocal 2004). Más allá, en una misma cultura, la andaluza por ejemplo, la estructura y el significado familiar no se mantienen inmóviles a lo largo del tiempo. La variación más reciente data de finales del siglo pasado, de modo que las unidades familiares en la actualidad son mucho más diversas y heterogéneas ante factores emergentes como *la incorporación de la mujer al trabajo, la baja tasa de natalidad, el envejecimiento generalizado de la población, los procesos de adopción, las rupturas matrimoniales, la posibilidad de parejas homosexuales y sus derechos a la paternidad,...* (Buendía, 2005).

A estos aspectos, en el caso de familias de inmigrantes, se añaden otros que conforman una serie de hándicaps para el establecimiento de relaciones y participación en/con la comunidad educativa y el apoyo escolar en el hogar a sus hijos/as, a saber: *la alta tasa de natalidad, el fenómeno migratorio y la reagrupación familiar, la separación forzada de los padres, el abandono familiar de los hijos, el hacinamiento en viviendas o el solapamiento de lenguas en el contexto familiar, las excesivas cargas sociales, asuntos sanitarios, legales., la discriminación laboral, escasez de contratos de trabajo, salarios ínfimos, largas jornadas de trabajo, inestabilidad laboral, discriminación social en el acceso a la vivienda, dificultades derivadas del no dominio de la lengua española, diferencias entre lo que la cultura de origen entiende por igualdad de género, educación, adolescencia,...* y *lo que entiende la cultura de acogida* (Funes, 2000), desconocimiento de la legislación española y del sistema educativo (Sánchez, Pérez y Bermejo, 2005).

Así, debido a exigencias sociales derivadas de nuevas circunstancias vitales, la familia tiende a sustituir su función socializadora primaria, por otro tipo de socialización delegada en los hermanos/as mayores, en otros familiares, en la escuela, en centros sociales,... *"...límites cada vez más borrosos en entre socialización primaria y secundaria..."* es como lo denomina la profesora Salmerón (2003). Límites que diferencian las estructuras familiares en función del origen cultural y sus expectativas sobre como deben relacionarse con la institución escolar.

1.4.- Buscando fomentar la participación de la familia en la escuela.

Partiendo de la baja participación real de las familias en la escuela y de la comprensión de los hándicaps inherentes sus diferentes características, status, niveles y concepciones sobre el tipo de relación a establecer con la escuela, esta reflexión documentada nos anima a establecer la conveniencia de fomentar la *"implic-acción"*² de las familias en la educación y tareas escolares de sus hijos/as y

² Este término intencionalmente se redacta así para realzar la carga semántica del protagonismo, la participación y las acciones que las familias puedan asumir en una escuela *"de todos"* en contraposición a la visión que antepone las dificultades sociales, económicas y culturales, como limitaciones definitivas de su predisposición a implicarse en una escuela pensada *"para unos pocos"*.

en el funcionamiento y cotidianeidad del centro educativo de cara a la mejora de la integración social y educativa, ya no sólo de los hijos/as, sino de toda la familia. Es decir, estimamos la necesidad de centrarse en lo que ellas puedan “hacer” en y con la escuela y para ello se necesita una escuela atenta a la diversidad, flexible, abierta y cercana a la comunidad. Un ejemplo de actualidad que apunta la esencial participación familiar en este tipo de escuela es el conocido modelo educativo de las comunidades de aprendizaje, donde familiares y agentes externos toman protagonismo como colaboradores educativos incrementando la eficiencia educativa mediante el uso del aprendizaje dialógico (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Flecha, 2005 y 2008).

Otras propuestas en este sentido son realizadas por Gómez (2004) cuando sugiere que los padres pueden colaborar con el centro *controlando la asistencia escolar de los hijos/as, promoviendo la lectura en casa, controlando la televisión que ven, el uso de internet o los videojuegos, asistiendo y participando más y mejor en el centro escolar, mejorando la actitud hacia el centro escolar y hacia los programas educativos comunitarios,... etc.* Esta misma autora, propone tres niveles de implicación familiar en la escuela y una serie de mejoras consecuentes independientemente de la cultura de origen. Podríamos hablar de una pirámide de participación familiar en base a los tres niveles graduados de implicación - *participación y apoyo general, participación diaria o continuada y toma de decisiones* - y que a la vez, secuencian los seis tipos de participación familiar de Epstein - *crianza, comunicación, aprendizaje en el hogar, colaboración con la comunidad, voluntarios y toma de decisiones* - (Epstein y otros, 1997; Epstein y Salinas, 2004; Gómez, 2004). (Véase Fig. 2).

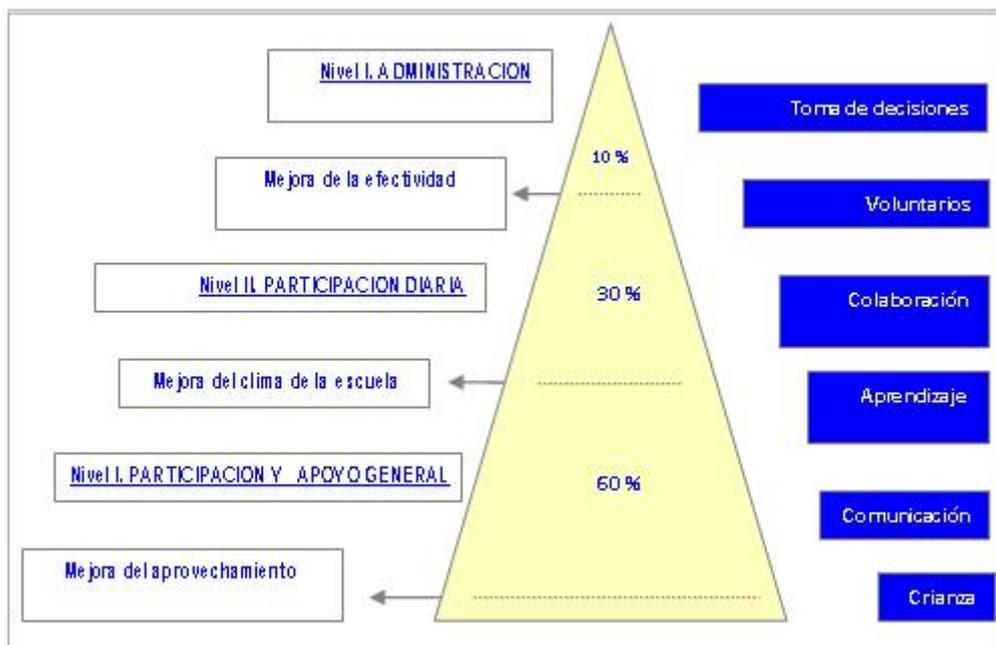


Figura 2. Niveles de participación familiar en la escuela
Fuente: Adaptado de Gómez (2004).

Esta práctica de implicación familiar en la escuela, aflora que apenas un 10% de las familias llegan realmente a tomar decisiones en el sistema educativo o en el centro

escolar de sus hijos/as, es decir, participar en la organización y gestión del centro. Sólo tres de cada diez familias suelen tener una participación más continua y vinculada con el centro, a través de la implicación en las actividades del mismo. La participación familiar más elevada (60%), es también la más esporádica o distanciada de la institución escolar mediante el apoyo en las tareas del alumno en casa y las particulares pautas familiares de crianza en el hogar.

2.- Método.

2.1.- Objetivos.

El trabajo de investigación desarrollado pretendió tres objetivos generales:

- a) Establecer valores interculturales en el centro educativo mediante procesos de consenso y diálogo de diferentes agentes educativos;
- b) Fomentar la participación de las familias inmigrantes y no inmigrantes en la escuela;
- c) Sentar las bases para la construcción negociada y compartida de proyectos educativos interculturales,

... sin embargo, en este artículo nos vamos a centrar en el segundo, el de fomentar la participación de las familias inmigrantes y no inmigrantes mediante encuentros y grupos de discusión en el centro educativo y la recogida de información diagnóstica de situaciones que fomenten o dificulten esa implicación familiar en la escuela de cara a su aumento y consolidación para la mejora educativa intercultural.

2.2.- Proceso seguido en la investigación realizada.

Dado el carácter participativo pretendido en el seno de las comunidades educativas y la búsqueda de un conocimiento colectivo mediante la comunicación entre iguales para decidir mejoras de la realidad social y educativa en centros escolares, podría considerarse metodológicamente que el estudio realizado es una investigación participativa (Buendía, Colás y Hernández, 1999: 265).

Se trata de un proceso de investigación desarrollado en Granada capital y provincia durante el curso 2005-06 y 2006-07 en el que han intervenido las comunidades educativas (padres y madres, docentes y alumnado) de cinco centros de educación infantil y primaria caracterizados por escolarizar a menores originarios de culturas diferentes de la española y la andaluza en porcentajes que rondan e incluso superan el 50%. También han colaborado agentes comunitarios o referentes para la integración social, educativa y cultural, representantes de las culturas de origen del alumnado y sus familias.

Mediante encuentros, entrevistas y análisis de documentos, se ha propiciado *in situ* dinámicas interpersonales de convivencia y diálogo intercultural en las comunidades educativas y se ha trabajado para el consenso de valores compartidos como base para el establecimiento de finalidades educativas a conseguir en una escuela intercultural. Con un tratamiento específico, se han realizado grupos de discusión que, entre otros beneficios sociales, han posibilitado la recogida de información

sobre la visión de docentes, de referentes interculturales o agentes comunitarios (Berrocal y Sánchez-Nuñez, 2008) y de familias de diversas culturas. Concretamente en este informe se analizan los discursos de las familias de cara a comprender su relación actual con la escuela y a establecer propuestas que mejoren su implicación.

2.3.- Participantes en los grupos de discusión.

Una vez elegidos intencionalmente los cinco centros educativos por cumplir la característica que interesaba al estudio, ser significativamente multiculturales, se realizó un proceso selectivo de participantes. Se pensó en qué familias deberían formar parte del estudio en función de sus características socio-culturales, de su nivel de relación con el centro escolar y los propios recursos con que disponía la investigación. Ahora bien, para facilitar el contacto, dinamizar y canalizar la participación de las familias, se estimó conveniente contar con la participación de referentes o mediadores interculturales. A continuación se describen algunas notas características de estos participantes.

a) Familias:

Las familias se seleccionaron atendiendo a una serie de criterios: *Ser familias diversas culturalmente, que usualmente no participasen en los órganos del centro (AMPAs y/o Consejo Escolar), recién llegadas o con poco tiempo de residencia en España, tener más de un hijo/a escolarizado en el centro y disposición a participar.* De las 92 familias seleccionadas e invitadas inicialmente, 49 fueron las que aportaron información útil al estudio descriptivo. De éstas, finalmente 40 familias participaron en los grupos de discusión, lo que representó trabajar con padres/madres de 90 alumnos/as escolarizados/as en los centros de referencia (Fig. 3).

País de origen	Familias invitadas		Familias participantes en la primera fase				Familias participantes en la segunda fase				
	N	%	Padre	Madre	N familias	% total	Padre	Madre	N familias	% total	Nº Hijos/as
Alemania	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Argentina	3	3,26	-	-	-	-	1	0	1	2,4	2
Bolivia	3	3,26	1	1	1	2,04	0	1	1	2,4	2
Brasil	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bulgaria	1	1,09	0	1	1	2,04	0	2	2	4,9	2
Chile	1	1,09	1	1	1	2,04	-	-	-	-	-
China	2	2,17	1	1	1	2,04	-	-	-	-	-
Colombia	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Corea	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ecuador	12	13,04	5	7	8	16,33	1	7	8	19,6	17
España	20	21,74	5	9	10	20,41	2	8	9	24,4	16
España-Reino	14	15,22	2	3	5	10,20	2	5	7	17,1	20
Irlanda	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Japón	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Letonia	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marruecos	11	11,96	7	6	8	16,33	4	4	8	19,5	20
Siria	1	1,09	1	1	1	2,04	1	0	1	2,4	4

Palestina	1	1,09	1	1	1	2,04	-	-	-	-	-
Bahrein	1	1,09	0	1	1	2,04	0	1	1	2,4	3
Rumania	10	10,87	6	7	8	16,33	1	0	1	2,4	2
Senegal	1	1,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	N	%	Padre	Madre	N familias	% total	Padre	Madre	N familias	% total	N° Hijos/as
TOTAL	92	100,0	31	43	49	100,0	12	29	40	100,0	90

Fig. 3. Origen y género de las familias participantes.

Podemos observar que los orígenes culturales de las familias varían hacia mayores cotas en el caso de los procedentes de Marruecos (19,5%) y Ecuador (19,6%). También es significativa la presencia de familias españolas (24, 46%) y de familias de etnia gitana también españolas (17,7%). En menor proporción están algunos orígenes como el búlgaro, el rumano, el inglés, el boliviano o el argentino y familias procedentes de países árabes como Barheim o Siria.

b) Referentes para la integración social, educativa y cultural.

Para favorecer el acercamiento, la comunicación, la confianza y contar con la participación de las familias del alumnado en la investigación, han intervenido siete referentes para la integración social, educativa y cultural, uno por cada grupo cultural (Culturas: subsahariana, magrebí, iberoamericana, europea del este, europea comunitaria, gitana y española) que, debido a su experiencia profesional en unos casos y voluntaria en otros, son agentes comunitarios que desempeñan labores educativas y sociales en diversos ámbitos, instituciones y movimientos sociales pro-integración cultural.

2.4.- Recogida y análisis de la información.

Buendía, Colás y Hernández (1999:253-254), establecen que el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla, estando ésta gobernada por reglas propias e influida por el contexto social y cultural. En él, las expresiones individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social y lo importante es *“sacar a la luz, a través de sus formas de lenguaje, dimensiones socioculturales y cognitivas”, es decir, el significado objeto de estudio.* En la misma línea, Soriano y Fuentes (2003:205) establecen que *“la discusión en grupo permite el desarrollo de actitudes personales y grupales positivas e intensifica la dimensión cognitiva. Aumenta el nivel de participación de los miembros del grupo y hace más dinámica la relación de los participantes”.*

Atendiendo a las finalidades perseguidas en el estudio, se optó por la realización de grupos de discusión para la obtención de información educativa axiológica compartida y la visión de los padres sobre la importancia de su implicación en la escuela. A la vez, este procedimiento como se ha señalado en el párrafo anterior, fomentó la interrelación entre padres/madres de diferentes culturas, referentes y docentes en el marco de la institución escolar incidiendo en el significado social de la participación de las familias.

Fueron cinco los grupos de discusión realizados, uno en cada centro educativo. Con respecto a las familias protagonistas en cada uno de ellos, aunque se pretendió una participación equilibrada de *12-13 personas por grupo, incluyendo dos familias por*

origen cultural, la composición final ha variado por circunstancias ajenas, lo cual no ha sido óbice para que cada reunión haya estado formada por una muestra representativa de la diversidad cultural de las familias en cada centro (Fig. 4).

Grupo de discusión	Participantes
Centro de Educación Infantil y Primaria de una barriada de Granada capital. Zona norte.	11 familias (2 marroquí, 1 sirio, 1 Barheim, 2 gitanas, 2 españolas, 2 ecuatorianas, 1 argentina); 5 referentes (española, argelina, marroquí, colombiana y gitana), 2 docentes y el moderador.
Centro de Educación Infantil y Primaria de una barriada de Granada capital. Zona centro.	5 familias (2 marroquíes, 2 ecuatorianas y 1 española), 2 referentes (marroquí y español), un docente y el moderador.
Centro de Educación Infantil y Primaria de una barriada de Granada capital. Zona sur.	10 familias (3 marroquíes, 2 ecuatorianas, 2 búlgaras, 1 gitana y 2 españolas), 5 referentes (marroquí, subsahariano, colombiana, gitana y española), un docente y el moderador.
Centro de Educación Infantil y Primaria de un pueblo de la costa oriental granadina.	7 familias (1 inglesa, 2 ecuatoriana, 2 gitanas y 2 españolas), 4 referentes (gitana, español, francesa con ascendencia argelina y colombiana) y el moderador .
Centro Docente de un pueblo de la costa oriental granadina.	7 familias (2 gitanas, 2 españolas, 1 rumana, 2 ecuatorianas), 4 referentes (gitana, español, francesa con ascendencia argelina y colombiana), un docente y el moderador.

Figura nº 4. Participantes en cada grupo de discusión

Las dinámicas, previa cita con las familias, se realizaron durante una tarde en los meses de marzo y abril de 2007. Como norma general, cada grupo se inició con una actividad de carácter individual que consistió, mediante lápiz y papel, en la construcción de un listado de valores importante para las familias, pensando en las características personales que les gustaría que tuviese su hijo/a y que por tanto consideran fundamentales para una buena educación. A continuación debían ordenar de uno a diez, en grado de mayor a menor importancia, aquellos diez valores mejor considerados. En este proceso, fueron guiados, supervisados y orientados por los referentes para la integración social, educativa y cultural con la ayuda de un listado abierto preconstruido con los valores contenidos en los proyectos educativos del centro.

A continuación, mientras se realizaba un análisis *in situ* de las preferencias axiológicas señaladas, se dispuso una merienda preparada por los referentes interculturales para tratar amenizar el encuentro y favorecer la confianza y el intercambio familiar.

Posteriormente se realizaron dos actividades de discusión, en primer lugar se habló y se intercambiaron ideas sobre las bondades de aquellos valores seleccionados en las primeras posiciones, ejemplificando con situaciones cotidianas la puesta en práctica desde cada familia de esos valores y en segundo y último lugar, se promovió un debate sobre las relaciones que se establecen entre las familias y la escuela, aportando cada familia sus argumentos y vivencias a este respecto.

Los discursos de las familias fueron grabados digitalmente y transcritos, lo que favoreció el análisis de contenido (Krippendorf, 1997). Concretamente para analizar la última de las discusiones se utilizó el análisis conceptual y semántico adscribiendo la información a dos categorías: 1) *Fortalezas o aspectos que favorecen o promueven la implicación de las familias en el centro* y 2) *Situaciones o ideas que entorpecen o dificultan tal relación*. Además de a éstas dos categorías,

los registros fueron codificados en función de la cultura de procedencia de la familia que realizaba la aportación, la familia en cuestión (pues eran varias familias dentro de cada cultura), del centro educativo en que se realizó el grupo y del orden de intervención, de ahí que cada aportación de cada familia esté clasificada como se puede comprobar en el apartado siguiente. Ello ha facilitado sobremanera el manejo de la información y además posibilitará la realización de otros tipos de análisis entre centros, familias y culturas.

3.- Resultados.

Del análisis de realizado se han obtenido una serie de aportaciones que se han organizado en *fortalezas* y en *dificultades* que las familias perciben para su “*implicación*” en la escuela y con la escuela y que se relacionan a continuación. Se incluyen además, algunos ejemplos del discurso de las familias participantes para acercar al lector a las fuentes directas de información y reforzar los resultados y conclusiones.

3.1.- Aportaciones de las familias para el desarrollo educativo intercultural: fortalezas y debilidades.

a) Fortalezas para la implicación de las familias en la escuela:

- La consideración que las familias tienen de la escuela como instrumento de promoción social y de crecimiento personal del alumnado es un punto fuerte. Las familias tienen depositadas ciertas esperanzas en la escuela como institución que les ayuda a educar a sus hijos/as y que además puede A modo de ejemplo vemos a continuación las palabras de un padre rumano y de una madre ecuatoriana:

“... Yo primera cosa es que he venido aquí para crear un futuro a mi niño y es la verdad es que son muchos niños aquí, en España, yo no se de otra nacionalidad, pero los rumanos de 16 ó 17 años trabajan todos en el campo. Muchas veces me dicen amigos de mi país: “tu estas tonto por que no metes a tu hijo al campo, me preguntan ¿a ti no te hace falta el dinero? y yo les digo que a mi me hace falta el dinero como a todo el mundo pero a mi me interesa que mis hijos estudien...” (ru1.sm.1)

“...porque yo trabajo en limpieza, ahora mismo estoy trabajando en un hotel de camarera de piso pero que igual sigo haciendo limpieza, digo yo no quiero que tu tengas los cayos que yo tengo en las manos de fregar, hombre que si lo tiene que hacer que es un trabajo digno pero que yo quiero que sea algo más de lo que yo no soy, quiero que ella sea, que ocupe otro puesto más alto...” (ec1.mh.7)

- Se considera importante educar en valores a los hijos desde casa y que éstos se vean reflejados, en la misma dirección, en la escuela, por ejemplo, procurar que los hijos/as vayan a la escuela con las tareas realizadas, bien alimentados, aseados y descansados para que puedan rendir en la escuela. Esto es lo que aportan un padre español y una madre española:

“...es fundamental, el descanso en los niños es fundamental, es decir, que los niños se acuesten pronto es fundamental para que vayan a clase y vayan con ganas...”(es1.mh.10)

“... la maestra y la madre tienen que confabularse un poco ¿no?, ...” “...vamos las dos en la misma dirección, todo es poco con tal de ayudar a mi hijo...” (es1.sm.21)

- El modelado desde la familia es fundamental para educar a los hijos/as, por eso hay que dar ejemplo respetando al profesor/a para que el niño aprenda a respetarlo.
- También existe la conciencia de lo importante que es mantener un contacto directo con el/la profesor/a tutor/a para la correcta educación de los hijos. Vemos ejemplificada la aportación de un padre argentino y una madre española.

“...pues considero que la mejor manera de ayudar en la educación es escuchar a los profesores, no, que ellos son los que ven cómo se comportan los niños en clase, y los que nos van a dar las pautas para que nosotros podamos continuar la educación en la casa...”(ar1.mh.9)

“... tener una buena comunicación con sus maestros que son quién más tiempo están con ellos, darles apoyo y confianza a esas personas que están educando a mi hija...” (es1.vc.29)

- Desde la familia se intenta contrastar la opinión de los niños con la del profesor ante cualquier problema de cara a evitar cualquier conflicto o situación violenta:

“... Pues, yo vengo mucho hablar con Carmen, la tutora y con sus profesores. Le doy muy poca importancia a lo que ella me cuenta: prefiero venir hablar aquí, a él (por su hijo) le hago muy poquillo caso...” (es1.rc.5)

- Es bueno ayudar en las tareas escolares o deberes a los niños. Un padre español y una madre inglesa lo dicen así:

Yo, ¿sabes lo que he hecho?, le he comprado una pizarra enorme, tan fácil como eso, para ponerme a hacer los deberes con ella...”(es1.mh.9);

“...Tiene una profesora particular pero es muy difícil...” (in1.vc.1) Traducida

- Se considera muy importante y necesario el respeto y la convivencia con los demás niños/as y las demás familias, sean de donde sean. Visualizamos esta idea a través de las palabras de una madre ecuatoriana y de un padre español:

“...Como somos de otra raza, de otra cultura digamos un poco así, le hacemos entender a los niños las dos culturas, tanto la nuestra como la cristiana...”(ec1.it.5);

“...de la única manera que se le puede inculcar a los niños la solidaridad con los demás es que sea feliz y que pueda encontrar la felicidad con un gitano, con un

árabe, con un alemán, con un inglés, con,... que la felicidad está ahí, que no podemos tratar a las personas por la raza, sino como personas...” (es1.mh.3).

b) Dificultades o debilidades en la relación familia-escuela:

- Para las familias, a veces, es complicado ponerse en contacto con el profesorado por coincidencia de la hora de atención a padres con el horario de trabajo. Algunas aportaciones transcritas van en esta línea:

“... Dice que tiene poco contacto con el colegio, porque su trabajo no le permite ni si quiera acompañarla...” (ma2.mh.7). Traducción

“...yo tampoco soy una persona de las que vengo mucho al colegio porque yo mi trabajo tampoco me lo permite...” (eg2.mh.12).

“... Mira yo te doy una opinión, a veces lo que pasa es la situación del trabajo que a veces le impide a uno poder venir eso es lo principal a veces tenemos los horarios cambiados...”(ec2.vc.21).

“... A veces no puedo, porque como a veces estoy en el trabajo en la tarde y no puedo...” (ec2.sm.9).

“... Digo que como hay solo un día de tutoría que es los lunes...”(ec1.sm.10).

- En ocasiones los padres no pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares porque, al no tener estudios, no saben cómo hacerlo, otras veces porque no dominan el idioma español. Por ejemplo, una madre de origen inglés y otra de origen ecuatoriana nos contaban que....

“...Es muy difícil para ella ayudar o influir para que su hijo saque buenas notas, por que no habla bien el idioma español, no puede verificar los deberes, ni hacerlos con él, ni nada pero tiene ayuda una vez a la semana. Tiene una profesora particular pero es muy difícil...” Traducida (in1.vc.1).

“...Porque yo tampoco, yo no tengo estudios, yo lo que tengo es lo básico, los primarios nada más y yo lo poco que sé yo les ayudo...” (ec1.mh.7).

- Por tanto, a veces no es posible la comunicación madre-profesor/a por la diferencia de idioma entre ambos. Tal es el caso de estas madres marroquí e inglesa.

“... Tengo el problema lingüístico. Siempre intento contactar con el centro pero no soy capaz, ya que no domino el idioma. Lo único que puedo hacer es que a veces cuando me acompaña mi hermana pregunto por el niño, por como va y tal. Pero, en verdad, no hay ningún tipo de colaboración con el centro...” (ma3.rc.6) Traducido

“...Bueno, ella viene todas las veces que haga falta para las reuniones pero tiene el problema del lenguaje, del idioma y que esto es una barrera muy seria...” (in1.vc.11) Traducido

- En la mayoría de las ocasiones los padres solo hablan con el profesor cuando éste los requiere, pero por lo general no existe un contacto o

comunicación continuada. Esto es lo que aportan una madre española y otra gitana.

“... venir a las reuniones cuando nos llaman a ver como va...” (es2.vc.12)

“... Pues si me manda a llamar, pues vengo y hablo con él y me informo a ver cómo está la niña, cómo no está, lo que tengo hacer para ayudarle a él, cómo le puedo enseñar mejor a ella...” (eg2.vc.10)

- Las familias no se suelen implicar en las actividades ni órganos del centro educativo por prejuicios, estereotipos, opiniones o creencias erróneas sobre la falta autoconfianza y/o autoestima. Veamos lo que manifiestan dos madres, la primera ecuatoriana y la segunda etnia gitana:

“...yo soy torpe no soy capaz de hablar en medio de tanta gente...” (es2.vc.14)

“... yo no me he apuntado a la asociación de padres porque yo no me siento con un nivel como para opinar en la reunión de padres ¿sabes lo que te digo?...” (eg2.vc.12)

- Otras veces las familias no se implican el funcionamiento del centro educativo por comodidad. Esta es la aportación al respecto de una madre española.

“...Yo no estoy en la Asociación de Padres. Pero es tal vez por comodidad, no es por otra cosa, simplemente tengo una niña que tiene 9 años ahora mismo y no tengo mucho tiempo para estar viniendo...” (es1.vc.32)

4.- Conclusiones.

En base al análisis de resultados y la reflexión sobre los procesos y situaciones propiciadas, se realizan a continuación una serie de propuestas que en absoluto pretenden ser un listado genérico y cerrado de actuaciones, sino más bien pretenden constituirse en una herramienta útil para los centros educativos participantes y en una información de consulta para aquel/la interesado/a en la temática.

4.1.- Propuestas para la mejora de la implicación familiar en la escuela.

Comenzaremos por señalar dos propuestas concretas para facilitar la implicación de las familias en la escuela y que supondrían pequeños cambios a nivel organizativo. A continuación se indican otras sugerencias que implican mayores cambios en el funcionamiento escolar y que por tanto necesitan de un mayor consenso, responsabilidad y decisión en las comunidades educativas implicadas.

- Es importante contar con traductores o mediadores que puedan poner en contacto a los profesores con las madres que no hablan español. Más allá del aspecto idiomático, en este trabajo se ha contado con la participación de referentes para la integración social, educativa y cultural que han facilitado el contacto, la participación y la comunicación con las familias, a la vez que han

aportado una visión externa de las relaciones entre las familias y los centros. Sin duda parte del éxito en la implicación de las familias en este trabajo se debe a la labor desempeñada por estos agentes.

- Sería, cuando menos conveniente, poder aumentar o modificar el horario de visita de las familias al profesorado³ para evitar las coincidencias con el horario de trabajo. Para ello deberían organizarse franjas y horarios flexibles y alternos. Recordamos que parece inamovible en el horario de los centros educativos la tutoría de atención a padres en las tardes del lunes o del martes *per secula seculorum*, sin pensar en la incompatibilidad horario para las familias, especialmente aquellas en riesgo de exclusión social y cultural que dedican más horas a trabajar.
- Conocidas las creencias, opiniones y predisposiciones de las familias, y aunque algunas han sido clasificadas como fortalezas, no debieran descuidarse o presuponerse, al contrario sugerimos que se trabaje en ellas haciéndolas explícitas en la cotidianeidad del centro y en la medida de lo posible, establecer encuentros y talleres que promuevan una visión más extendida entre los padres de la importancia de la implicación en la escuela y de las tareas concretas que éstos pueden realizar en función de sus situaciones e intereses particulares.
- Especialmente se recomienda comenzar por seminarios o tareas colectivas donde se fomente la visión de la escuela como una institución socializadora de promoción personal y social a disposición del alumnado y las familias. También continuar impulsando el respeto a la diversidad cultural como un eje esencial de funcionamiento en la escuela y las relaciones interfamiliares.
- Es necesario articular en el centro actividades de sensibilización para concienciar de la importancia de establecer una relación *cívica* entre la familia y la escuela (Torres, 2007). Debe trabajarse entre docentes y familias para que el contacto y la relación entre ellos no se limite a encuentros esporádicos debidos a situaciones o comportamientos problemáticos del menor, más bien, deben programarse actividades, tareas y responsabilidades conjuntas y compartidas para promover el desarrollo y la integración social y educativa. Por ejemplo, hemos extraído parte del discurso de una docente en uno de los grupos de discusión realizado:

“...el esfuerzo que desde los centros se hace en la educación de vuestros hijos es muy grande y a veces, sí, notamos la falta de los padres, la presencia de los padres en esta trayectoria de educación. Hay familias que se notan que están más cercanas, que se interesan más, pero os digo y os digo con un poco de tristeza que muchas veces en los centros, yo hablo por éste, echamos en falta vuestra presencia porque hay una inmensa mayoría de las familias que si no les dices ven que quiero hablar contigo, no vienen, entonces yo ¿cómo interpreto eso? Yo hago una lectura desde fuera de desinterés en el niño,

³ De modo contrario, visitar los docentes a las familias supondría un cambio especialmente llamativo, de hecho una de las anécdotas de la investigación, de forma generalizada, ocurrió cuando los referentes visitaban a las familias en sus casas. Las caras de sorpresa e incredulidad eran una constante, eso sí durante los primeros minutos, pues más adelante la sesiones se convertían en largas y amenas entrevistas y conversaciones sobre los hijos y la escuela.

esperan que les des de comer, cuídamelo que a las 7:30 vengo a por él y ya esta. Y aquí, en el centro, hay algo más, esto no es un centro para cuidar a los niños, esto es un centro para educar a los niños y a las niñas...” (DC, sm, 1).

- De un modo más integral, una opción o modalidad que podría agrupar la mayoría de estas propuestas es la creación de escuelas de padres/madres o de familiares. Se trataría de fomentar la planificación y el desarrollo de diversas actividades sociales y formativas con el fin de aumentar la relación entre las familias y el centro educativo por medio de su formación en *cómo ayudar a los hijos en la realización de las tareas escolares, el conocimiento de la adolescencias, el uso del español,...* Sería interesante diversificar las temáticas tratadas hacia intereses y necesidades reales de las familias, aunque éstos no sean estrictamente escolares, como por ejemplo *temas sociales, sanitarios, de vivienda, legales, laborales, uso de nuevas tecnologías,...*

4.2.- Otras repercusiones.

El trabajo realizado, además de proporcionar una información útil para la mejora educativa intercultural en el caso de valores educativos compartidos y la promoción de la implicación familiar en la escuela, ha provocado una serie de consecuencias relacionadas con las actitudes y las creencias de las familias que debemos considerar:

- La situación provocada por este estudio ha sido una de las pocas ocasiones en que se ha fomentado la participación en el centro de familias que habitualmente no colaboran con la escuela.
- Han sido positivas las situaciones de encuentro y convivencia que se han producido entre familiares del alumnado pertenecientes a diversas culturas, ya que se han producido situaciones de diálogo y debate en temas educativos que redundan en la mejora escolar de los menores y también en la mejora de la integración social y cultural de los familiares. Por lo tanto, se ha propiciado que las familias comprendan que no sólo se puede acudir al centro educativo a hablar con el tutor sobre el bajo rendimiento del hijo/a, sino a discutir, conocer, intercambiar y proponer con el resto de padres y madres.
- Por último, es importante señalar la oportunidad que se le ha dado a las familias a través de las dinámicas participativas de expresarse y compartir ideas, y el ambiente creado de respeto, aceptación y confianza. Incluso ha habido ocasiones en que madres con baja autoestima e incluso analfabetas han hablado en público compartiendo deseos y experiencias con las demás, más allá de culturas o idiomas, favoreciéndose así procesos de derrumbe de estereotipos y prejuicios sociales.

5.- Referencias.

Berrocal, E. y Sánchez-Núñez, C.A. (2008). Interacción familia-escuela en contextos multiculturales. Una visión desde el campo de la mediación. Ponencia presentada en el VII congreso internacional virtual de educación. Baleares, Abril 2008.

Buendía, L. (2005). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.). *Investigación en innovación en innovación educativa*. Madrid: La muralla.

Buendía, L., Fernández, A. y Ruiz, J. (1995). Estudios evaluativos en diferentes contextos. *Revista de investigación educativa (RIE) nº 26 v 2º pp 159-185*

Buendía, L., Colás, P. Y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawhill.

Buendía, L. y Sánchez Núñez, C. A. (2004). Participación de la escuela intercultural granadina en instituciones y movimientos sociales. En Herrera, F.; Ramírez, M^a.; Roa, J.M^a. y Gervilla, M^a. (Coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios ceutíes.

Carracao, J. y Berrocal, E. (2004). *Valores familiares de los adolescentes musulmanes y cristianos de Ceuta*. De la multiculturalidad a la interculturalidad. En Atención a la Diversidad y Calidad Educativa. GRANADA: GEU

Casanova, A. (2004). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En Reyzábal, M^a.V. (Dir.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp.19-35). Madrid: CE. Comunidad de Madrid

Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad, en rebollo A. y Mercado, I. (Coords.). *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: Mcgraw-Hill.

Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Epstein, J; Coates, L.; Sanders, M.; Simon, B. Salinas, K. (1997). *School, Family and community Partnerships: Your Handbook for action*. Chicago: Corwin Press.

Epstein, J. y Salinas, K.C. (2004). Partnering with familias and communities. *Educational leadership; Schools as learning communities vol 61, nº 8.* (pp. 12-18).

Flecha, R. (2005). *Las comunidades de Aprendizaje*. En III Jornadas de formación para el Practicum. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Febrero-2005

Flecha, R. (2008). *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje*. Consultado el 12 de Noviembre de 2008 y disponible en <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>

Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Funes, J. (2000). Migración y Adolescencia. En Colectivo IOÉ, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* pp. (119-145). Colección de estudios sociales nº 1. La caixa.

Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. En *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso Nacional y II

Iberoamericano de Pedagogía (pp. 273-328). Valencia. 13-16 de Septiembre. SEP.

Gómez, N. H. (2004). *Los seis tipos de participación familiar*. Consultado en <http://www.sdcoe.k12.ca/us/iret/family/p-ps.pdf>. el 26 de Mayo de 2005.

Guerrero, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Guía INTER . (2006). *Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto INTER, Madrid. UNED: www.uned.es/interproject

Henderson, A. y Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC. National committee for citizens in education, centre of law and education.

INCE (1998). *Relaciones entre la Familia y la Escuela en Educación Secundaria en España*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa.

Krippendorf, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Llorent, V. (2004). La inmigración magrebí en España. *En Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (pp 671-684)*. Valencia, Septiembre.

L.O.E. (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo de 2006. (BOE núm. 106 de 4 de Mayo de 2006).

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Morales, A. y Collados, J. (2001). La educación familiar. En Gervilla, E. y Soriano, A. (Coords.). *La Educación hoy, concepto, interrogantes y valores*. (pp. 197-210). Granada. GEU.

Salmerón, P. (2003). Proceso de socialización desde la familia en contextos multiculturales. En Soriano, E. (Coord). *Perspectivas teórico-prácticas en la educación Intercultural* (pp. 67-75). Universidad de Almería. Servicio de publicaciones.

Samper, L. (Ed.). (2000). *Familia, cultura y educación*. Lleida. Universidad de Lleida.

Sánchez-Núñez, C.A ; Pérez Mira, B. y Bermejo, D. (2005). Alumnado de origen no español escolarizado en Granada : relaciones familia y escuela. *En Actas del III Congreso Nacional de Atención a la diversidad*. (pp. 249-259). Elche. Abril.

Solé, C. y Alcalde, R. (2004). Exclusión social y educación multicultural de la inmigración. *En Actas de XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (Pp 742-757)*. Valencia, Septiembre.

Soriano, E. y Fuentes, C. (2003). La educación de valores en la escuela para contribuir a la ciudadanía intercultural. En Buendía, L.; Pozo, T.; González, D. y Sánchez Núñez, C.A. *Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: GEU.

Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela. Nº 60. Abril*

Vilá, I. (1998) *Familia, Escuela y Comunidad*. Cuadernos de Educación. Barcelona: Editorial Horsori

Sobre los autores:

Christian Alexis Sánchez Núñez

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Métodos de Investigación de la Universidad de Granada (Melilla). Sus líneas de investigación se centran en la Atención a la Diversidad y la Educación Intercultural

Antonio García Guzmán

Profesor del Departamento de Didáctica y O. Escolar de la Universidad de Granada (Ceuta). Sus líneas de investigación se centran en la Atención a la Diversidad y la Educación Intercultural

antogagu@ugr.es