

## **INMIGRACIÓN, FAMILIA Y ESCUELA. CONDICIONANTES CLAVE PARA LA COLABORACIÓN EN ESPAÑA**

**Inmaculada González Falcón**

Universidad de Huelva  
Inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

**Paola Dusi**

Università degli Studi di Verona  
paola.dusi@univr.it

### **Resumen**

La participación de las familias inmigrantes en la escuela sigue siendo uno de los principales retos de la educación intercultural. Desde la década de los noventa, en España se han realizado distintas investigaciones que han intentado aportar luz al respecto y se han aplicado diferentes programas y recursos que han tratado de incentivar esta colaboración. Este reto, sin embargo, aún es una tarea pendiente. El presente trabajo tiene como objeto de estudio la relación familia-escuela en España desde una perspectiva multicultural. Se analizan los principales órganos y canales de participación que la institución educativa brinda a las familias para colaborar en desarrollo del proceso educativo del alumnado, así como las principales medidas dirigidas a las familias inmigrantes. La indagación también tiene en cuenta los condicionantes clave de dicho proceso. Para ello, se realiza un estudio teórico sobre las principales aportaciones que las distintas normativas e investigaciones españolas muestran al respecto. Tales resultados se contextualizan en una investigación más amplia que analiza las trayectorias del alumnado inmigrante en la institución escolar andaluza (Proyecto I+D+I CSO2013-43266-R)<sup>1</sup>. Entre las conclusiones, se evidencian

---

<sup>1</sup> Concretamente pertenece al proyecto de I+D+I "Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las Aula temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado" (CSO2013-43266-R). En esta investigación se analizan diferentes datos cualitativos sobre la inclusión del alumnado de origen extranjero y sus familias en las escuelas andaluzas. El presente trabajo forma parte de la revisión teórica que sobre el tópico de la participación de las familias inmigrantes se ha hecho en el marco de este estudio.



los principales focos de análisis de cara a la investigación e intervención educativa, así como los retos y mejoras posibles para la promoción de la participación activa de las familias inmigrantes en el contexto educativo.

**Palabras clave:** Inmigración; Familia; Escuela; Colaboración; Participación.

### **Resumo**

A participação das famílias imigrantes na escola continua a ser um dos principais desafios da educação intercultural. Desde os anos noventa, em Espanha realizaram-se distintas investigações que tentaram contribuir para este tema e aplicaram-se diferentes programas e recursos com a intenção de incentivar esta colaboração. No entanto, este desafio ainda é uma tarefa pendente. O presente trabalho tem como objeto de estudo a relação família-escola em Espanha através de uma perspetiva multicultural. Neste analisam-se os principais órgãos e canais de participação que a instituição educativa oferece às famílias para colaborar no desenvolvimento do processo educativo do corpo discente, assim como as principais medidas dirigidas às famílias imigrantes. A investigação também contempla as principais condicionantes de dito processo. Por esse motivo, realiza-se um estudo teórico sobre as principais contribuições que as distintas leis e investigações espanholas tem ao respeito. Os resultados obtidos enquadram-se numa investigação mais ampla que analisa as trajetórias dos discentes imigrantes na instituição escolar andaluza (Proyecto I+D+I CSO2013-43266-R). Entre as conclusões, evidenciam-se os principais focos de análises em relação à investigação e intervenção educativa, assim como os desafios e melhorias possíveis para o incremento da participação ativa das famílias imigrantes no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Imigração; Família; Escola; Colaboração; Participação.

### **Abstract**

The participation of immigrant families in school is still one of the main challenges of intercultural education. Since the 90s, in Spain there have been several researches that have tried to shed light on this matter and different programs and resources have been applied trying to encourage this collaboration. This goal, however, is still a pending task. The present work aims to study the family-school relationship in Spain



from a multicultural perspective where are analyzed the main body and channels of participation, that educational institution provided to families to collaborate for development of the educational process of the students, as well as the main measures addressed to immigrant families. The inquiry also takes into account the key determinants of this process. To do that, a theoretical study is carried out on the main contributions that different Spanish regulations and investigations show to this regard. These results have been contextualized in a broader research that analyzes the paths of immigrant students in the Andalusian school institutions (Project I + D + I CSO2013-43266-R). Among the conclusions are evidenced the analysis leading factors to face research and educational intervention, as well as the challenges and potential improvements for immigrant families' promotion of active participation in the educational context.

**Keywords:** Immigration; Family; School; Collaboration; Participation.

### **Cauces, Programas y Recursos para la Colaboración Familia-Escuela en España**

Actualmente, ningún miembro de la comunidad educativa pone en duda la necesidad de articular propuestas formativas que integren la participación activa de los padres y madres en los procesos didácticos. En este sentido, la colaboración entre el ámbito familiar y escolar se contempla como un factor de suma importancia en el proceso educativo del alumnado. Sus efectos son sustancialmente positivos para todos los miembros de la comunidad educativa. Por destacar algunos, basta indicar que el profesorado reduce sus conflictos con las familias, sus inseguridades, temores y represalias y se siente más motivado para trabajar individualmente con cada alumno o alumna (Furman, 2004; Walker y Hoover-Dempsey, 2008). Las familias aumentan sus posibilidades educativas, mejoran su nivel pedagógico y elevan su nivel de autoestima (Llevot y Bernad, 2015; Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014). El alumnado amplía sus posibilidades de aprendizaje y de integración, mejora su rendimiento académico y desarrolla actitudes que enriquecen su personalidad (Garreta, 2014; Grant y Ray, 2013).

Esa relación continuada entre familia y escuela genera otros efectos positivos que, a medio o largo plazo, inciden tanto en el contexto como en la calidad del servicio educativo. En este sentido, algunos investigadores españoles (Colás y Contreras



2013; Garreta; 2017; Bolívar, 2006) señalan que la coordinación y distribución negociada de competencias educativas entre el profesorado y las familias mejora la calidad del servicio prestado por la institución escolar debido, entre otras razones, a la inclusión en el currículum de diversos contenidos y perspectivas sociales, al aumento de los recursos humanos en el medio local y a la consolidación de prácticas democráticas que hacen posible la convivencia pacífica.

En España, la posición y el papel que ha jugado la familia en el proceso educativo de los niños y niñas ha ido variando a lo largo del tiempo. Las distintas leyes educativas promulgadas en España desde la llegada de la Democracia (LOECE, 1980; LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOPEG, 1995; LOCE, 2002; LOE, 2006; y LOMCE, 2013) reconocen la importancia de contar con colaboración de los padres y madres en el proceso educativo del alumnado y en la institución escolar, aunque cada una de ellas ha interpretado el papel de las familias en un modo diverso. A pesar de que no es el objetivo de este artículo hacer un análisis comparativo de las distintas leyes, sí es necesario aclarar que con la actual ley (la LOMCE; del Partido Popular) los padres y madres han perdido poder e influencia en el centro. En este sentido, las familias no participan ya directamente en los órganos de gobierno del centro, con poder de decisión sino que básicamente son informadas de las políticas y acuerdos que toma el claustro de profesores. En la propia ley se evita hablar de participación de los padres y madres, aludiéndose principalmente a los mismos para las tareas de apoyo al profesorado (Giró, 2013).

Aún así, y desde un punto de vista histórico, lo realmente llamativo en el análisis familia-escuela es la poca variación que se ha observado en la base del modelo defendido. Prácticamente, desde los años 80 hasta la actualidad se han mantenido los mismos ámbitos, vías y cauces para la participación y convivencia, no produciéndose contrastes ni avances notables en la estructura normativa ni organizativa más allá de la menor participación activa que se le reconoce en la actualidad a las familias en algunos de sus órganos. Esta poca variación puede estar relacionada con la falta de compromiso real que según autores (Andrés y Giró; 2016; Garreta, 2016; Silveira; 2016) caracteriza a la Administración educativa española en la promoción de la participación activa de las familias en la institución escolar y a la escasa cultura de colaboración que existen aún en nuestros centros educativos y sociedad. En este sentido, es necesario recordar que debido a la dictadura franquista España por ha tenido que hacer el mismo esfuerzo en innovación educativa que otros países pero en menor tiempo y aún falta asumir lo que significa la cultura de la participación social y



educativa (Silveira, 2016).

### *Órganos para la participación de las familias en los centros educativos*

Los principales canales a disposición de las familias para colaborar formalmente en las escuelas se siguen vinculando a procesos individuales y movimientos asociativos de participación (González-Falcón y Romero, 2011). Entre los primeros, destacan las tutorías o entrevistas personales de las familias con el personal docente del centro y entre los segundos, el Consejo Escolar y la Asociación de Padres y Madres. Ambas modalidades miran a la mejora del proceso instructivo y de inclusión de los niños y niñas, aunque la segunda se enfoca más desde la óptica de la comunidad y la mejora de la calidad de la enseñanza.

- Las tutorías o entrevistas a título personal. Los procesos individuales de participación describen fundamentalmente la relación que los maestros y maestras mantienen a título personal con los padres y madres de sus alumnos. Las fórmulas organizativas que se adoptan para ello son las tutorías, individuales o en pequeño grupo, que los docentes mantienen con los padres y madres de sus alumnos. Los docentes están obligados por ley a convocar anualmente, al menos, tres reuniones con el conjunto de los padres y una reunión individual con cada uno de ellos. En algunas comunidades autónomas, como Andalucía, la primera de esas reuniones generales con padres y madres debe producirse antes de la finalización del mes de noviembre de cada año para exponer el plan global del trabajo de curso, la programación, los procedimientos y criterios de evaluación y las medidas de apoyo que, en su caso, se fueran a aplicar.

Asimismo, los docentes disponen de una hora complementaria a la semana para tutorías de padres y madres, pudiéndose incrementar si así lo regulan las comunidades autónomas. Normalmente estas entrevistas son convocadas por los propios docentes, aunque los padres y madres de alumnos también pueden solicitar reunirse con el profesorado o tutor de sus hijos/as en este horario. Se atiende de este modo al derecho de los padres y madres de mantenerse informado del proceso educativo de sus hijos e hijas.

En general, las tutorías tienen por objetivo impulsar la comunicación y colaboración de la familia y la escuela. La finalidad no es sólo incentivar el seguimiento por parte de padres y madres de las tareas escolares, sino

también implicarlos en el proceso educativo de sus hijos e hijas mediante su participación activa en las actividades pedagógicas y extraescolares que programan los docentes. Las tutorías se entienden, por tanto, como una labor esencial de la acción educativa y como vehículo imprescindible en la relación familia-escuela. A través de éstas los padres tienen los primeros contactos con los docentes y la institución escolar, siendo el vehículo esencial donde transmitir los derechos y responsabilidades de las familias.

- El Consejo Escolar. Hasta la entrada en vigor de la LOMCE (2013) el consejo escolar era un órgano de gobierno y el instrumento a través del cual se materializaba el derecho de las familias a intervenir en el control y la gestión de los centros. Entre sus funciones destacaban: aprobar y evaluar las normas, proyectos y la programación anual del centro; decidir sobre la admisión del alumno; proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro; promover la conservación y renovación de las instalaciones y recursos; aprobar el presupuesto económico y su aplicación; analizar y evaluar la evolución del rendimiento escolar en el centro; y fijar las directrices para la colaboración con las entidades y asociaciones del entorno. Su misión era, por tanto, la de asumir la responsabilidad máxima en el funcionamiento de la entidad escolar, para lo cual reclamaba la colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa (Lara, 2008).

En la actualidad el Consejo Escolar ya no es un órgano de decisión, sino un órgano consultivo. Los órganos de Decisión (Equipo Directivo y Claustro) no incluyen a los padres y madres, reforzándose el poder de los docentes y poniéndose más trabas para la participación activa de los padres y madres en el centro educativo. Se pierde así la capacidad de revisar las decisiones adoptadas por el profesorado y de proponer otras medidas, así como de aprobar los distintos planes, programas educativos y memoria económica del centro. El papel de las familias que se refuerza es el de consumidor o cliente: tienen derecho a elegir el centro en el que matricular a sus hijos e hijas pero no a participar colectivamente en las decisiones educativas que se tomen en el mismo.

En cuanto a su composición, se cuenta con representantes de todos los sectores de la comunidad educativa, aunque su configuración final varía en



función del tamaño del centro. En general su composición responde a la siguiente estructura: el director del centro, que será su presidente; el jefe de estudios; el secretario del centro (con voz pero sin voto); un concejal o representante del ayuntamiento; un número determinado de profesores que no podrá ser inferior a un tercio del total de los miembros del consejo; un representante del personal de administración y servicios del centro; y un número determinado de padres de alumnos y alumnos elegidos respectivamente entre los mismos, que tampoco podrá ser inferior a un tercio del total de los miembros del consejo.

- La Asociación de Padres y Madres (AMPA). Hoy en día, la mayoría de los centros educativos españoles cuenta con asociación de padres y madres de alumnos, que también tienen representación tanto en el ámbito autonómico como en el estatal. En el primer ámbito destacan las federaciones de las distintas ciudades que componen las comunidades autónomas españolas, mientras que en el segundo sobresalen: la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) y la Confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos (CEAPA). Actualmente estas son las dos instituciones con más relevancia institucional. La finalidad principal de la primera es sensibilizar a la sociedad sobre los valores de la familia y la importancia de la educación, mientras que la segunda tiene como objetivo fundamental proporcionar mayor capacidad de actuación a las asociaciones de padres y madres de alumnos de los distintos centros educativos para que con su intervención favorezcan una enseñanza laica y pública de mayor calidad.

Las funciones de las asociaciones de padres y madres se concretan en función de las características y necesidades de cada centro educativo, aunque entre las actuaciones principales de estas asociaciones destacan: la promoción de actividades complementarias y extraescolares que mejoren la formación de los estudiantes y de las familias, la mediación en la resolución de los conflictos que se generen en el centro, la difusión de mayor información sobre las cuestiones pedagógicas y educativas a las familias, la ampliación de los recursos culturales, pedagógicos y deportivos del centro y la participación, con la programación de actividades complementarias, en la elaboración del proyecto educativo del centro (Andrés y Giro, 2016; Garreta, 2017).

Junto a estos procesos más formales de la relación familia-escuela se producen otros menos previsibles y estructurados pero a su vez más cotidianos y estables: en el plano individual, la comunicación espontánea que de manera natural surge entre familias y docentes cuando los padres se acercan con sus hijos hasta la escuela al iniciar y finalizar la jornada escolar y respecto a formas asociativas, las comunicaciones a través de las nuevas tecnologías, grupos de WhatsApp o los encuentros esporádicos de padres y madres para manifestarse en relación a algún aspecto educativo concreto (Giró y Andrés, 2014). Desde nuestro punto de vista, estos momentos no deben ignorarse ni despreciarse puesto que en muchas ocasiones constituyen el verdadero diálogo que se establece entre las familias y los docentes, pudiéndose activar (o bloquear) a través de él diversos mecanismos y estrategias para una comunicación posterior más pausada, cercana y prolongada.

#### *Programas y recursos para la participación escolar de las familias inmigrantes*

La diversidad cultural es ya un elemento inherente y estructural de las escuelas actuales. La gestión de esta diversidad en sentido intercultural implica necesariamente la participación de los principales agentes de la comunidad educativa, entre ellos las familias inmigrantes. Este principio, reconocido y defendido desde diferentes instancias y sectores de la administración educativa no siempre encuentra su traducción y aplicación en los centros educativos. De este modo, las familias inmigrantes que acuden a los centros cuentan con los mismos canales de participación que el resto aunque su situación de partida sea diferente. Aún a riesgo de simplificación, algunos factores que describen la situación de estas familias son los siguientes: necesidades económicas y precariedad laboral; desconocimiento/ poco dominio del español o idioma vehicular del enseñanza; escasa red de apoyos sociales y familiares en la sociedad de acogida; desconocimiento o poca información sobre el funcionamiento de la escuela y sistema educativo español; modelo cultural y educativo diferente al de la nueva comunidad educativa; y escasa inclusión social y educativa. Factores que llevan a que las familias tengan que afrontar tres tipos de transiciones en sus procesos de inclusión: la transición material, transición relacional y la denominada crisis de identidad (González-Falcón y Romero, 2011).

A pesar de las especiales necesidades de las familias inmigrantes, en España





no se introducen medidas específicas desde el punto de vista legislativo o normativo para tratar de favorecer su inclusión y participación activa en el ámbito educativo. La adaptación de las mismas y la oferta de otras actuaciones complementarias quedan en manos del equipo directivo y profesorado de cada centro educativo. No obstante, en cada comunidad autónoma se activan programas, recursos y distintas medidas para tratar que las familias inmigrantes conozcan la realidad educativa y los canales de participación que se brindan a los padres y madres. En este sentido, habitualmente las medidas que se implementan suelen estar relacionadas con: a) la acogida en el centro; b) la traducción de documentación sobre el funcionamiento del centro educativo y rol de las familias en la institución escolar; c) la comunicación y mediación intercultural en la relación familia-escuela; d) la promoción del aprendizaje del español (o idioma vehicular de enseñanza) por parte de las familias inmigrantes; e) promoción del idioma y cultura de las familias inmigrantes. Medidas que Priegue (2008) agrupa en dos tipos: las destinadas a facilitar el acceso al centro escolar y las que se dirigen a fomentar la integración y participación de las familias en los mismos. En algunos casos se cuenta además con la ayuda de intérpretes o mediadores para facilitar el proceso.

Entre las primeras, las más comunes y extendidas son los Planes de Acogida. Actualmente, es una práctica generalizada en los centros educativos con un significativo número de alumando inmigrante extranjero escolarizado. Con este plan se trata, entre otros objetivos, de acoger y dar la bienvenida a las familias inmigrantes y de facilitar sus primeros días y procesos en la nueva comunidad educativa. Habitualmente el equipo directivo, el tutor del alumno/a inmigrante y algún padre o madre reciben a las familias, les enseñan el centro y les explican la dinámica a seguir en los mismos. Estas actuaciones se complementan con los documentos que la Consejería de Educación de las distintas comunidades<sup>2</sup> suelen redactar sobre los órganos de participación y el rol que se espera de las familias en la institución escolar. Con esta segunda medida, se intenta fomentar la participación de los padres y madres inmigrantes explicándoles los canales y sistemas de comunicación formales y no formales del centro. Estos manuales, como el titulado “Guía básica del sistema

---

<sup>2</sup> En España las distintas comunidades tienen autonomía educativa, por lo que las actuaciones y medidas dirigidas a fomentar la participación e inclusión de las familias inmigrantes varían en distintos puntos de su geografía. No obstante, en general, todas ellas incluyen la misma tipología de actuaciones, aunque lo que suele variar, tal y como expone Priegue (2008), es el grado de cumplimiento de las mismas.



educativo andaluz para inmigrantes. Una escuela de colores" de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, suelen difundirse por los centros educativos y está a disposición de cualquier miembro de la comunidad en las páginas webs de dichas Consejerías. En el mismo sentido, las administraciones suelen poner a disposición de los centros educativos un un servicio de traducción a través del programa informático que utilizan para comunicarse con ella; aunque lo cierto es que en muchos casos no funciona adecuadamente (González-Falcón, Gómez-Hurtado y García-Martínez, 2012).

La comunicación y mediación intercultural suele ser la más demandada por parte de profesores y familias. El ejercicio de comunicación, máxime en procesos formativos y educativos, no consiste únicamente en la traducción literal de las palabras y vocablos. Otras variables asociadas a la cultura y construcción colectiva de significados entran en juego y es fundamental no precipitarse realizando juicios de valor para evitar o tratar de resolver posibles malentendidos y equívocos (Dusi y Pati, 2014). Para ello es imprescindible formarse en mediación, comunicación y educación intercultural al tiempo que es necesario contar con mediadores interculturales capaces de conectar la escuela y la familia. Sin embargo, no en todos los centros se cuenta con estos recursos humanos. En realidad, las medidas relacionadas con la traducción suelen ser las más extendidas en comparación con el resto de actuaciones, las cuales recaen frecuentemente en los ayuntamientos o asociaciones no gubernamentales. De este modo, la mediación intercultural, así como el aprendizaje del español y el hecho de poder contar con espacios y tiempos en los que las familias inmigrantes puedan practicar su propia cultura e idioma, suele depender de la voluntad política de los gobiernos locales. Como señala Devine (2013) los gestores educativos no siempre se muestran sensibles con las necesidades y demandas de las familias inmigrantes y en tiempos de crisis económicas esta sensibilidad disminuye.

Esas acciones se traducen en los centros de distinta manera en función de la política que sobre gestión de la diversidad cultural defiende cada uno. En este sentido, la implicación del equipo directivo (Andrés y Giró, 2016; Garreta 2017; Gómez-Hurtado, González-Falcón y Coronel, 2016) en la promoción de líneas pedagógicas vinculadas a la educación intercultural suele ser un factor fundamental para la realización de distintas acciones educativas para, sobre y con las familias inmigrantes y autóctonas. Los centros más sensibilizados con cuestiones interculturales suelen apostar por una escuela abierta a su comunidad. En ellos la apertura del centro a su contexto y la participación de las familias es fundamental, desarrollándose distintas



actividades como el aprendizaje de distintos idiomas, el intercambio cultural y la promoción de la lengua materna a manos de voluntarios, padres y madres y asociaciones del entorno que tratan de cohesionar su comunidad. Estos centros suelen aplicar planes de acogida en los que otros padres y madres dan la bienvenida a las familias inmigrantes y se ofrecen como guías; llevan a cabo tutorías entre padres y madres para ayudarse entre sí y hacer de puente entre el centro y las familias inmigrantes; implementan actividades culturales en cuya planificación y desarrollo interviene el AMPA del Centro para promocionar distintas festividades y efemérides; desarrollan distintos talleres y tutorías flexibles en los que las familias tienen la posibilidad de participar en función de sus horarios... (Delgado y Ruíz, 2012). Por el contrario, en muchas otras escuelas la promoción de la educación intercultural no deja de ser un fin o declaración que no se refleja en la práctica educativa diaria. En estos casos, apenas se realizan acciones destinadas a los padres y madres inmigrantes y su inclusión en la comunidad. Bajo el principio de “igualdad” estos centros tratan a todos los estudiantes y familias por igual, es decir, no aplican la atención a la diversidad ni el principio de individualización, aunque paradójicamente los profesionales que suelen atender a sus hijos e hijas son los especialistas: maestros de educación especial, de pedagogía terapéutica, orientadores o maestros/as de aulas para el aprendizaje del español (González-Falcón, Coronel y Correa, 2016).

### **La Colaboracion Familia-Escuela en Un Contexto Multicultural**

Aunque a priori la estructura normativa puede llevar a pensar que en España existen suficientes cauces y programas para facilitar la participación de las familias en los centros y su implicación en tareas pedagógicas, lo cierto es que a menudo esto no se produce. En realidad, tal y como recoge el *Informe 2015 sobre El Estado del Sistema Educativo Español* (Consejo Escolar del Estado, 2015) y el estudio *sobre La participación de las familias en la educación escolar* (Consejo Escolar del Estado, 2014) la relación familia-escuela sigue siendo uno de los retos pendientes y aún más en contextos multiculturales y con alta presencia de familias inmigrantes extranjeras. Las distintas investigaciones (Garreta, 2017; Garreta, 2008; Feito, 2007) señalan que actualmente el nivel de participación de las familias en las escuelas es más bajo que hace unos años y que además en aquellos contextos donde existe más alumnado inmigrante matriculado la participación de las familias desciende un poco más. “En todos los sistemas se detecta la participación diferencia de los padres en función de la etnia, el origen social y la situación económica, siendo común una menor implicación



de los padres entre los colectivos más desfavorecidos” (Consejo Escolar del Estado, 2014: 50).

Se aprecian diferencias, sobre todo, en cuanto al grado de participación de las familias en función de la titularidad del centro. Así, en los últimos años comienza a observarse un cambio en el comportamiento de los padres y madres de la red de centros educativos públicos y privados. Hasta ahora la participación de las familias en la red pública y privada ha sido bastante similar, dándose algunas diferencias en cuanto a la etapa educativa. Actualmente, sin embargo, se constata un mayor aumento de participación en la red privada, superando incluso los porcentajes de participación activa de las familias de los centros públicos en la etapa de educación infantil y secundaria (Consejo Escolar del Estado, 2014) y educación primaria (Lara, 2008; Garreta, 2008). Por otra parte, empiezan a aparecer datos que apuntan que la implicación de las familias en la institución escolar es más baja en aquellos centros con un porcentaje significativo de alumnado inmigrante escolarizado. En este sentido, Garreta (2008) señala que en los centros de educación con presencia de alumnado inmigrante, la inscripción de las familias al AMPA es de un 58% frente al 69% de los centros sin esta población. Igualmente, el nivel de participación de las familias en estas asociaciones es de un 29,2% en los centros con alumnado inmigrante y de un 17,8% en los centros donde no hay alumnado inmigrante. Igualmente, Feito (2007) muestra que las familias de aquellos centros situados en barrios de clase media-alta se implican mucho más en la educación de sus hijos e hijas que las familias de los centros de barrios desfavorecidos.

Se hace necesario evidenciar la relación que subyace entre esas dos variables puesto que la mayor parte del alumnado inmigrante está escolarizado en los centros de la red pública. No en vano, el 81,7% de los alumnos extranjeros estudian en centros públicos frente al 13,6% que cursa sus estudios en los centros privados concertados y el 4,8% que lo hace en centros privados (Consejo Escolar del Estado, 2015). El hecho de que la escolarización del alumnado inmigrante se haya producido fundamentalmente en la escuela pública ha generado el trasvase de buena parte del alumnado español de la red pública a la red privada ante el temor de los padres de que sus hijos/as pudieran verse afectados por un descenso del nivel educativo y por problemas de indisciplina o integración. Opción que también se ha visto reforzada por el mayor número de centros privados-concertados que existen actualmente en nuestro país. El mayor incremento de participación de las familias en la red privada de la enseñanza puede deberse, por tanto, al cambio en el tipo de familias que



habitualmente formaban parte de esta red; accediendo ahora a ella familias de clase media que, a priori, parecen mostrarse más participativas (Andrés y Giró, 2016).

La forma en la que se ha producido el fenómeno migratorio en nuestro país, con un incremento vertiginoso de la población inmigrante en muy pocos años, también ha influido en la escasa respuesta que se ha dado para atender a los nuevos retos que se han planteado. Todavía sigue siendo necesario articular medidas que, por un lado, frenen la conversión de la escuela pública en guetos educativos y la estigmatización del alumnado inmigrante como portador de problemas, y, por otro, fomenten la mayor implicación de las familias en los centros educativos, especialmente en los de titularidad pública. Precisamente, los prejuicios, temores y miedos de las familias autóctonas ante el incremento de escolarización del alumnado inmigrante en los centros públicos han generado el aumento de matriculación en la red privada y una mayor presencia en los centros públicos de familias con menos recursos económicos y culturales, tanto autóctonas como inmigrantes. Según se deduce del *Informe 2015 del Sistema Educativo Español* (Consejo Escolar del Estado, 2015) en el curso 2013-2014 el total del alumnado matriculado en centros privados concertados asciende a un 25,3% y a un 6,5% en centros privados, habiendo subido significativamente este porcentaje en los últimos diez años. En ese mismo curso escolar, en la escuela pública un 10,5% del alumnado era extranjero.

Además de estos factores, los expertos también señalan otras razones que están incidiendo en la menor participación que se observa actualmente por parte de las familias en los centros educativos. Entre ellas, los múltiples desencuentros y malestar que se detecta entre el profesorado y las familias y el escaso sentido que para muchos padres y madres tiene participar en procesos en los que no se les demanda una implicación y compromiso real. En el primer caso, sigue prevaleciendo una concepción tradicional del significado de la participación en los sistemas escolares. Por un lado, aumenta la tendencia de las familias de delegar sus responsabilidades en la institución escolar y, en opinión del profesorado, la apatía y falta de interés. Por otro, se detecta que muchos profesores consideran intrusismo profesional la participación activa de las familias. Dinámica que frecuentemente conlleva que unos y otros se consideren “culpables” recíprocamente del bajo rendimiento escolar del alumnado y que acaben enfrentados (Fernández Enguita, 2016). Las familias, por su parte, se lamentan del escaso tiempo que tienen (por las obligaciones familiares y laborales) y la inflexibilidad organizativa (por parte de la institución escolar y la política de conciliación de las empresas y entidades públicas)



para participar activamente en la escuela (LLevot y Bernard, 2015).

En cuanto al segundo, las familias y asociaciones de padres y madres suelen apuntar también que hoy en día los canales y órganos de participación obedecen más a un requisito formal (hacer cumplir la ley) que a una convicción democrática y educativa. El resultado es que los distintos procesos de participación se desnaturalizan en la práctica y a menudo se convierten en rutinas burocráticas. De este modo, tal y como expresa Navarro (1999) en muchas ocasiones las tutorías de padres y madres quedan reducidas a dos reuniones a lo largo del curso en las que el profesorado sigue un protocolo tan cerrado y similar año tras año que las familias tienen la sensación de que se les ofrece una información repetitiva y nada original. Al principio del curso se exponen las intenciones a conseguir y lo que se espera del comportamiento de los padres y del funcionamiento de la escuela, todo ello en líneas muy generales; realizándose al final del curso un resumen de los logros alcanzados, en clave de resultados académicos, en los que se incluye la recomendación de continuar reforzando el hábito de la lectura durante las vacaciones. Igualmente, la tutoría individual suele quedar limitada a la mera transmisión de información curricular sobre el alumno. Se informa de lo bien, mal o regular que el sujeto afronta el proceso de aprendizaje, de lo bueno, malo o regular que es su comportamiento o actitud hacia el aprendizaje, y de lo buenas, malas o regulares que son sus notas. Se pierde así el potencial pedagógico y comunicativo de las tutorías, interpretándose ya no como espacios para la participación activa de familias y docentes, sino como aspectos burocráticos de obligado cumplimiento.

En la estructura del Consejo Escolar, prácticamente estable en todas las leyes educativas de la Democracia, lo primero que se advierte es que en cualquier disyuntiva que se plantee la mayoría del voto del sector del profesorado está garantizada. Ni aún en el caso hipotético de que los padres y las madres contaran con el apoyo del concejal del ayuntamiento y del personal de administración y servicios tendrían garantizada la igualdad ya que decidiría el voto de calidad del presidente. Se mantienen, por tanto, la composición y la relación de fuerzas, desequilibrada, de los distintos sectores de la comunidad educativa. Este desequilibrio, el recorte de funciones del Consejo Escolar y la limitación de actuaciones de los padres y madres con la actual ley educativa, enfatiza la pregunta de si realmente existe un compromiso por parte de las autoridades políticas para garantizar una red organizativa que haga posible la participación activa de las familias en los centros educativos (Vallespir, Rincón y Morey, 2016).



Asímismo, la investigación llevada a cabo por Garreta (2017; 2016; 2008) ha puesto en evidencia que en España gran parte de las AMPAs centran su trabajo en la organización de actividades extraescolares y en la gestión del servicio del comedor. A veces, desde los mismos equipos directivos se fomentan estas acciones, aceptándose la intervención de las AMPAs en la organización de fiestas pero no en la gestión del centro. Esto afecta también a la concepción que los padres se forman de dicha asociación. En este sentido, es habitual que los padres no acudan al AMPA para resolver problemas que afectan a sus hijos e hijas ya que consideran que no les servirá de utilidad y que ante estas situaciones los padres están solos y aislados. La energía y dedicación que los miembros del AMPA dedican a la organización de las actividades extraescolares les aparta, por tanto, de la articulación de una red participativa e integradora que vele por los intereses de las familias dentro de la comunidad educativa. Todas estas razones contribuyen para que las asociaciones de padres y madres también pierdan efectividad, especialmente en lo referido a su intervención en la organización y gestión del centro. Aunque también es cierto que hoy en día, dado el recorte de funciones del Consejo Escolar, las AMPA se están convirtiendo en la actualidad en el máximo órgano de participación de las familias en la escuela (Garreta, 2017). El problema, es que únicamente un número reducido de padres y madres son los que suelen intervenir de manera estable y sistemática y cuando sus hijos e hijas finalizan su escolarización en el centro, frecuentemente la actividad y grado de implicación de estas asociaciones se resienten (Andrés y Giró, 2016).

En general, lo que se comprueba es que las familias suelen implicarse más en aquellas actividades que consideran importantes para el rendimiento académico o proceso de integración de sus hijos e hijas. De este modo, su presencia suele aumentar en las tutorías individuales o en pequeño grupo con los profesores, así como en algunas actividades complementarias o extraescolares organizadas por los docentes o por la asociación de padres y madres de alumnos del centro. Sin embargo, su participación baja de manera significativa en los procesos de toma de decisiones colectivas, como miembros activos de las AMPAs o de los Consejos Escolares (Consejo Escolar del Estado, 2014; 2007; Garreta, 2017; 2016; Garreta y Llevot, 2007; Giró y Andrés, 2016; González Falcón, 2007). Cobra fuerza, por tanto, el rol de consumidor o cliente que muchos expertos consideran que la LOMCE atribuye a los padres y madres (Egido, 2015; Saura, 2015).

Por otra parte, algunos estudios también muestran que las medidas que se

aplican para tratar de favorecer la participación de las familias inmigrantes no siempre son efectivas. En primer lugar, porque en ocasiones el propio equipo directivo o profesorado desconoce tales actuaciones por parte de la Administración y en otras porque la aplicación continuada de las mismas implica la colaboración de profesional externo al centro (habitualmente voluntarios, mediadores o educadores sociales de ongs) que difícilmente se puede mantener a lo largo del tiempo. Así pues, el análisis realizado por González-Falcón, Gómez-Hurtado y García (2012) de las medidas educativas que se ponen en práctica en Andalucía para atender al alumnado de nacionalidad extranjera, destaca que estas acciones no se desarrollan de manera estable ni integrada, y dependen tanto de la voluntad del profesorado y distintas asociaciones, colectivos y entidades como de las subvenciones específicas con las que se cuente en un determinado momento.

### **La Participación de las Familias Inmigrantes en la Escuela**

Cuando se analiza la participación de las familias inmigrantes en España y se compara con los datos sobre participación de las familias autóctonas se comprueba que, en realidad, unas y otras comparten muchos elementos y características comunes. Así pues, en cuanto su implicación en las distintas etapas educativas, en ambos casos su participación desciende conforme aumenta la edad de los hijos e hijas (Llevot y Bernard, 2015). Igualmente, las familias inmigrantes también suelen implicarse más en aquellas actividades que consideran especialmente relacionadas con el éxito escolar de sus hijos e hijas, participando menos en los foros comunitarios como el consejo escolar o las asociaciones de padres y madres (Santos Rego y Lorenzo, 2009). En cuanto a implicación familiar según género, en ambos casos también suelen ser las madres (aunque con algunas matizaciones en algunas familias inmigrantes) las que habitualmente se encargan de seguir el proceso educativo y la escolarización de los niños y niñas. No obstante, tal y como se desprende del último estudio nacional sobre participación de las familias en la educación escolar (Consejo Escolar del Estado, 2014) la participación de las familias inmigrantes en las tres etapas (educación infantil, primaria y secundaria) es menor que la de las familias autóctonas y su perfil suele responder al del grupo B, es decir, a al sector de padres y madres que únicamente participa en los procesos formales (reuniones y tutorías) pero que no se implican directamente en las actividades educativas y culturales del centro.

Tras esta breve comparativa cabe preguntarse cuáles son las características





generales que describen la participación de las familias inmigrantes en las escuelas españolas. Para ello seguiremos el análisis que ya expusimos en (González-Falcón y Romero, 2011) y que ahora actualizamos y triangulamos con nuevos datos e informes. Los rasgos principales son:

- Adscripción a centros públicos. Aproximadamente 8 de cada 10 alumnos extranjeros cursan sus estudios en centros públicos, debiéndose encuadrar el análisis sobre la relación escuela-familia inmigrante dentro del marco de la escuela pública. Este dato es uno de los rasgos que mejor describe y diferencia a las familias inmigrantes de muchas familias autóctonas, dado que las primeras apenas tienen posibilidades, fundamentalmente por razones económicas, para acceder a instituciones privadas y concertadas.
- La intensidad y regularidad en la participación. Como se comentaba anteriormente, una de las diferencias más significativas que se detecta es que los niveles de participación de las familias inmigrantes son más bajos que los de las familias autóctonas en todas las etapas educativas (Hernández, Gomariz, Parra y García, 2016). “El perfil de participación parental más débil está definido por aquellas familias que presentan menor nivel de estudios; que poseen un nivel económico mas bajo y que destinan menos recursos a la educación de sus hijos; con los padres más jóvenes y de nacionalidad de origen extranjera” (Consejo Escolar, 2014: 203). Por origen étnico-cultural, parece detectarse una menor participación de las familias árabes, siendo las de Europa del Este y las familias latinoamericanas las que asisten en mayor número de ocasiones a los centros educativos (Santos Rego y Lorenzo, 2009).

No sólo es habitual que los padres y madres inmigrantes participen menos que los autóctonos sino que también se observan mayores altibajos en la implicación de los mismos. Tal y como expresa González-Falcón (2009) los niveles de participación de las familias inmigrantes suelen ser bastante irregulares, incrementándose o disminuyendo en función de los períodos de mayor o menor intensidad laboral. Las necesidades económicas por las que suelen atravesar estas familias inciden para que acepten una jornada laboral más intensa, duplicando horarios o aceptando otros trabajos cuando se les presenta la oportunidad de hacerlo (Hernández Prados, 2014).

Entre los factores que influyen en esa menor participación también se

encuentran las expectativas de los propios padres y madres. Según Dabas (2005) en función de la valoración que las familias hacen de la escuela y de las expectativas hacia el éxito educativo de sus hijos e hijas depende en buena parte el grado de pertenencia a la comunidad educativa y su participación e implicación en las tareas escolares. En este mismo sentido, González-Falcón (2009) señala que en la participación de las familias inmigrantes incide las percepciones que ellos mismos tienen sobre sus responsabilidades y obligaciones como padres y el concepto de infancia que manejan. Muchos padres y madres inmigrantes consideran que su papel consiste en hacer que sus hijos e hijas cuenten con los requisitos indispensables (casa, comida, ropa...) para que puedan estudiar. Este seguimiento parece más necesario en la etapa de primaria, siendo menor en secundaria por considerar las familias que los adolescentes son más maduros y autónomos y que ya no necesitan tanta atención como los pequeños. Quizás esta variable también influye para explicar el descenso de participación de las familias inmigrantes en la etapa de Educación Secundaria respecto a la Educación Primaria e Infantil (Consejo Escolar del Estado, 2014; Lozano, Alcaraz y Colás; 2013).

- La pasividad e inseguridad en las relaciones. Uno de los rasgos que mejor describe la relación familia-escuela en general es la inseguridad que suelen sentir los padres y madres, especialmente aquellos con un nivel cultural y económico más bajo, a la hora de participar en los centros y establecer vínculos de comunicación y relación con el profesorado. En el caso de las familias inmigrantes, esta inseguridad parece crecer aún más, al asociarse también al desconocimiento de la cultura educativa y participativa de la escuela de acogida, a los problemas para expresarse en un idioma que no es el propio y en muchos casos a niveles bajos de autoestima (Garreta, 2009; González Falcón, 2009).

Por otra parte, como señala el Consejo Escolar del Estado (2014) el menor nivel de estudios de los padres y madres también influye en su menor participación. En el caso de las familias inmigrantes, aunque una buena parte tiene estudios medios, algunas (especialmente las que provienen de África y en el caso de las mujeres) apenas cuentan con titulación básica y ello unido al desconocimiento del modelo educativo puede inferir aún más para limitar su rol activo y participativo. Cuando a ello además se añaden los



prejuicios que en ocasiones se detecta por parte de las familias autóctonas e inmigrantes, la cantidad y calidad de su relación se ve mermada y ello afecta directamente al sentimiento de inclusión y pertenencia de las familias inmigrantes a la comunidad educativa de acogida (González-Falcón, 2009). Aumenta así la inseguridad y la falta confianza en la comunicación entre el centro y las familias inmigrantes y ello incide para que a su vez la mayoría de los padres y madres inmigrantes adopten un papel pasivo cuando acuden a los centros educativos. En este sentido, conviene destacar que el sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias inmigrantes se convierte en un factor determinante en la configuración del clima escolar, más que otros como la propia condición de inmigrante, la ratio, ser miembro del AMPA o la asistencia a reuniones (Consejo Escolar del Estado, 2014).

- La información como vía de participación. Al igual que muchas familias autóctonas las familias inmigrantes centran su participación en las actividades relacionadas con el proceso instructivo de sus hijos e hijas, aunque éstas últimas restringen aún más el tipo de actuaciones que suelen realizar dentro de esta tipología. En este sentido, los padres y madres inmigrantes, preocupados por el éxito académico de sus hijos e hijas y su posibilidades de promoción socio-laboral futuras, participan fundamentalmente en las tutorías individuales y en pequeños grupos a los que son citados por el profesorado del centro y en las que habitualmente se informa sobre aspectos específicos que afectan al rendimiento y comportamiento de los niños y niñas. Autores como Gomariz et al. (2008); González Falcón (2009); Hernández, Gomariz, Parra y García (2016); Lozano, Alcaraz y Colás (2013); Martínez-González y Álvarez-Blanco (2005) y Santos Rego y Lorenzo (2009) lo señalan en sus investigaciones, exponiendo que la asistencia de los padres y madres inmigrantes crece en las reuniones informativas y tutorías, descendiendo en las celebraciones, actividades pedagógicas y fiestas de la escuela y, sobre todo, en las actividades convocadas por el AMPA (Asociación de Padres y Madres) y en las reuniones del Consejo Escolar.
- El protagonismo y sobrecarga de la mujer inmigrante. En cuanto a diferencias por género en las responsabilidades educativas de padres y madres, la investigación de Santos Rego y Lorenzo (2003), puso en

evidencia que aunque las declaraciones de ambos progenitores apuntan a que las responsabilidades deben ser compartidas, en realidad es la mujer la que suele encargarse de las tareas domésticas y educativas, estableciendo como rol preferente de la figura masculina el mantenimiento económico de la familia.

Estos y otros autores no coinciden, sin embargo, en el rol que le atribuyen a la mujer árabe en la educación de sus hijos/as, ya que si bien Santos Rego y Lorenzo (2003) destacan el papel del hombre por encima de la mujer en cuanto al seguimiento escolar y la relación con los docentes, explicando este hecho por factores culturales, los datos aportados por Bueno y Balda (2005) y Baraibar (2005) señalan que, en general, las relaciones de la escuelas con las familias inmigrantes se vehiculan prioritariamente a través de la madre. Sin embargo, otras investigaciones hacen algunas matizaciones, concluyendo que la mujer árabe participa menos que el resto de mujeres inmigrantes en el centro al inicio de la escolarización de sus hijos y que tras un período de adaptación a la nueva realidad social y cultural de la comunidad de acogida, algunas de ellas comienzan a adoptar varias de las funciones que se van demandando desde la escuela (González-Falcón, 2009; Fernández Sierra et al., 2002).

Por tanto, en líneas generales el modelo educativo, en cuanto a reparto de funciones según género, parece similar en la mayoría de las familias inmigrantes y familias autóctonas. En ambos casos es la mujer la que de manera preferente se encarga de la educación y seguimiento de los niños y niñas, aunque en el caso de las mujeres magrebíes ello se produzca tras un período de adaptación. Sí se observan diferencias en cuanto a la sobrecarga de trabajo. En las familias españolas, el acceso al mundo laboral de la mujer ha generado cambios en la organización familiar, compartiéndose cada vez más las responsabilidades sobre la educación de los hijos e hijas entre los dos cónyuges y/o delegándose las mismas las abuelas o baby-sitter. Las madres inmigrantes, dadas las dificultades económicas y laborales que padecen y los escasa red social (amistades y familiares) con la que cuentan en el país de acogida, no pueden delegar en otras personas esas responsabilidades, asumiéndolas ellas solas en la mayoría de los casos. Esta situación provoca que la mujer se vea sobrecargada de tareas cuando debe trabajar fuera del hogar, pudiendo



repercutir negativamente en el proceso académico de sus hijos e hijas por la falta de seguimiento del mismo.

### **Principales Conclusiones**

La participación de las familias se reconoce como un derecho fundamental y como uno de los factores que de manera más decisiva incide en el éxito académico del alumando. En España las distintas leyes han ido apostando por un modelo de participación colaborativo basado en la relación familia-escuela que, sin embargo, ha mantenido sus estructuras y órganos de participación formales. A pesar de que actualmente se detecta una menor participación de las familias en la institución escolar respecto a los años dorados de la década de los 80, la respuesta institucional sigue siendo la misma. La repuesta normativa y formal no se ha adaptado a la nueva realidad. Más bien, la actual ley educativa ha supuesto un recorte en las funciones, responsabilidades y cuota de poder que los padres y madres tenían reconocidos en la gestión y organización de los centros. Estos mismos canales y órganos de participación se ofrecen a las familias inmigrantes. Por parte de la administración educativa apenas se reconocen sus especiales necesidades, siendo claramente insuficientes los distintos programas y recursos que desde el gobierno local y municipal se destinan para la promoción de su inclusión educativa.

Las familias inmigrantes, al igual que las autóctonas, centran su participación en los procesos que consideran más estrictamente vinculados al éxito académico y social de sus hijos e hijas (las tutorías y algunas actividades organizadas por el AMPA) y en menor medida a la implicación activa y toma de decisiones. No obstante, en todas las etapas educativas se detecta una menor participación de las familias inmigrantes. La condición de inmigrante es, de hecho, una de las variables que correlacionan con la baja participación de las familias en la escuela. A las que se suman otras como la juventud de los padres y madres y su bajo nivel de estudios. Además de estos factores, la investigación también señala otros condicionantes clave que Garreta (2008) agrupa en torno a cuatro bloques: lingüísticos, socioeconómicos, culturales e institucionales. Además del desconocimiento o escaso dominio de la lengua vehicular de enseñanza por parte de muchos padres y madres inmigrantes, también influye el menor tiempo que cuentan para participar en la escuela por su inestabilidad económica y laboral. Así como el desconocimiento del modelo educativo y los choques culturales que en ocasiones se producen por ambas partes: familia y escuela, ante el



desconocimiento cultural mutuo y los prejuicios que se detectan a menudo. La falta de apoyos familiares y sociales con las que cuentan estas familias y la rigidez de la estructura participativa (inflexibilidad de horarios en muchos casos y la falta de soluciones ante problemas concretos) muestran además la complejidad de factores que inciden en los procesos de participación e inclusión de estas familias.

La respuesta, por tanto, no puede ser la homogeneidad con la que hasta el momento la Administración educativa ha tratado de incentivar la participación de las familias. No todos los padres y madres parten de la misma situación ni tienen las mismas necesidades. Ello se refleja en sus índices y modalidades de participación. Parece razonable así dirigir los procesos de mejora hacia los contextos más desfavorables para romper el círculo vicioso que condena a las familias inmigrantes a la baja participación (Consejo Escolar del Estado, 2014). Se hace imprescindible, pues, flexibilizar los cauces de participación y adaptarlos a la realidad de cada contexto. En este sentido, cada vez cobra más fuerza las distintas actuaciones del AMPA del centro y las directrices del equipo directivo. La dirección, reforzada además con la LOMCE, debe definir la política a implementar en gestión de la diversidad cultural. Ésta es sin duda una de sus principales funciones en la escuela multicultural que describe la educación de nuestros días y de ella depende, en gran medida, las respuestas inclusivas que tanto el profesorado como la comunidad brinden al alumnado inmigrante y a sus familias (Gomez-Hurtado, González Falcón y Coronel, 2016). Se ha de buscar, por tanto, nuevas dinámicas organizativas que impiquen al entorno y a la comunidad y que partan de sus necesidades, intereses u demandas. En España, ya existen diferentes actuaciones de éxito vinculadas a las comunidades de aprendizaje pero más que replicar acciones de fuera, de lo que se trata es de definir los propios modelos de gestión y participación comunitaria.

En definitiva, tanto la investigación como la intervención, debden incidir en el desarrollo de distintas actuaciones tanto en el plano macro como micropolítico. De forma que el cuadro institucional y la regularización normativa se traduzca en un interés real por facilitar distintas perspectivas de inclusión y participación de las familias inmigrantes en el ámbito educativo.

### **Referencias Bibliográficas**

Andrés, S., & Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela. Una cuestión compleja. *Revista de evaluación de programas y políticas públicas*, 7, 28-47.



- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Catarata.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bueno, J. R. & Belda, J. F. (Dir.). (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Colás, P. & Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Educación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Consejo Escolar del Estado (2014). La participación de las familias en la educación escolar. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2015). El Estado del Sistema Educativo Español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Dusi, P. & Pati, L. (2014). Famiglie immigrate e scuola primaria italiana. Alla ricerca de un dialogo. *Enclave Pedagógica*, 13, 45-54.
- Delgado, M.; Ruíz, J. A. (2012). La intervención con familias de alumnos inmigrantes en la provincia de Huelva. Un estudio intercasos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. Número monográfico 2012, 56-78.
- Devine, D. (2013). Valueing Children Differently? Migrant Children in Education. *Children and Society*, 27, 282-294.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 7, 11-17.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Participación Educativa*, 4, 4-15.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fernández Sierra, J. et al. (2002). *Estudio de las actitudes, creencias y actuaciones educativas del profesorado andaluz ante el alumnado inmigrante*. Sevilla: Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-235.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista*

- Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 71, 101-124.
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 55(2), 141-157.
- Garreta, J. (Coord.). (2017). *Familias y escuela. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Giró, J. (2013). Preparando el futuro del sistema educativo con la LOMCE. En Crisis y cambio: propuestas desde la sociología. Actas del XI Congreso Español de Sociología, 2, 194-204. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gomariz, M.A., Parra, J., García, M. P., Herández, M.A. & Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Gómez-Hurtado, I.; González-Falcón, I.; & Coronel, J.M (2016). Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 1, doi: 10.1177/1741143216670651
- González-Falcón, I. (2009). *La integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. En: Ministerio de Educación, Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007. Madrid: Ministerio de Educación.
- González-Falcón, I., Coronel, J.M., & Correa, R.I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 28 (2), 426-433.
- González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I. & García-Martínez, M. R. (2012). Medidas educativas para la atención a la diversidad en la escuela. De la normativa legal a la accesibilidad de la información intercultural. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*.. Número monográfico 2012, 101-123.
- González Falcón, I. y Romero, A. (2011). La vulnerabilidad del alumnado inmigrante en las transiciones escolares. Apoyos por parte de sus familias. *La Famiglia. Rivista di problemi familiari*, 45 (255), 270-286.
- Grant, J. A., & Ray, B. K. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. London: Sage.





- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum.
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., & García, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19 (2), 127-151.
- Lara, A. (Dir.) (2008). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía. 2005/06 y 2006/07*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-70.
- Lozano, J., Alcaráz, S., & Colás, M.P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 16 (1), 210-232.
- Martínez-González, R. A. y Álvarez- Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: Implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Navarro, M. J. (1999). Análisis de las distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3 (1), 1-16.
- Parra, J., García, M. P., Gomariz, M. A. & Hernández, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Priegue, D. (2008). El sistema educativo y las familias inmigrantes. Abriendo paso a la integración. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 214, 135-151.
- Saura, G. (2015). Thinks Tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23 (107), 1-16.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. M (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Santos Rego, M. A. & Lorenzo, M. M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais de Galicia.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*



*Profesorado*, 19 (1), 17-29.

Vallespir, J.; Rincón, J.C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el consejo escolar y la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (1), 31-45.

Walker, J. M. T. & Hoover-Dempsey, K. V. (2008). Parent involvement. En Good, T. (ed.) *21st Century Education: A referente handbook* (382-392). Thousand Oaks: Sage Publications.