

# Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288  
v. 1, n.1, 2016

## LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNOS Y ALUMNAS INMIGRANTES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS<sup>1</sup>

## THE PARTICIPATION OF IMMIGRANT STUDENTS' FAMILIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Submetido em 10 de janeiro de 2016

Avaliado em 15 de janeiro de 2016

Aceito em 03 de março de 2016

Miguel Ángel Santos Guerra

Doutor em Educação. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Contacto: [arrebol@uma.es](mailto:arrebol@uma.es)

Lourdes de la Rosa Moreno

Doutora em Educação. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Contacto: [rosa\\_afonso\\_42@hotmail.com](mailto:rosa_afonso_42@hotmail.com)

---

<sup>1</sup> Investigación dirigida por Miguel Á. Santos Guerra y realizada por el Grupo de investigación Humanidades 0365, patrocinado por la Junta de Andalucía y ubicado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. El Proyecto está aprobado y financiado por el Ministerio de Educación español como Proyecto de I+D+I (Referencia: SEJ2007-67556/EDUC) y por la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.

## La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas

### Resumen

Los fenómenos de la inmigración y de la interculturalidad han cobrado en España un extraordinario protagonismo no sólo por sus dimensiones sino por la variedad de la procedencia de inmigrantes y la complejidad de las situaciones migratorias. El trabajo del grupo de investigación consistía en explorar cuál es la respuesta de la escuela a esta situación sobrevenida de forma casi súbita y cuál es la dinámica de participación de las familias en ella.

En este artículo se expone el proceso de una investigación etnográfica realizada durante dos cursos escolares en seis centros de Málaga (España) sobre la participación de las familias del alumnado inmigrante en la escuela. La investigación se negocia con los centros (4 de Primaria y 2 de Secundaria) en los que se realizan entrevistas, observaciones, grupos de discusión y se analizan documentos relacionados con la temática del trabajo. Se desarrollan los principales resultados, tanto relativos al proceso como al foco de estudio, destacando las buenas prácticas que se están llevando a cabo en los centros y que pueden servir de referencia en otros contextos escolares.

Los informes de la investigación han sido devueltos a los centros para su negociación con los participantes. Aquí se plantean las conclusiones de carácter general que se han extraído de los seis centros en los que se realizó la exploración. Hay por consiguiente, cuestiones que se refieren a todos y otras que son peculiares de uno o algunos de ellos.

Palabras clave: escuela, familias de origen inmigrante, participación, educación intercultural, equidad, investigación cualitativa

## The participation of immigrant students' families in educational institutions

### Abstract

The phenomena of immigration and interculturalism have taken on tremendous importance in Spain, not only because of their dimensions, but also because of the variety of countries from which the immigrants come, and the complexity of current migratory situations. The essence of the group's work was to study the schools' response to this situation that has almost been thrown upon them, and to look into the families' participation in those schools.

This article describes the process of an ethnographical research study that was carried out during two school years in six institutions in Malaga (Spain) on the participation of immigrant students' families in schools. The research project was carried out with the selected centres (4 Primary and 2 Secondary schools) involving interviews, observations, discussion groups, and the documents related to the work topic in question were analysed. The main results were developed, both those related to the process and to the focal point of study, emphasising the good practices that are being implemented at the centres, and which may serve as a reference in other school contexts.

The research reports have been returned to the centres to be discussed with the participants. The general conclusions are raised here, which have been taken from the six centres in which the study was carried out. Consequently, there are some questions that refer to all the centres, and others that are particular to one or some of them.

Keywords: schools, families of immigrant origin, participation, intercultural education, equity, qualitative research

## PRESENTACIÓN Y TEMA OBJETO DE ESTUDIO

En España la multiculturalidad es un fenómeno existente desde antiguo. Al ser un lugar de paso a lo largo de la historia, de confluencia de culturas, con una población gitana muy significativa, con una tradición de largas décadas de turismo... en nuestros centros educativos, especialmente en la provincia de Málaga, no ha sido extraño contar con alumnado de diferentes nacionalidades. Sin embargo, son los movimientos migratorios que comienzan en la década de los años 90 los que provocan cambios vertiginosos tanto en el número, como en la diversidad y las condiciones de partida del alumnado de origen inmigrante que se matricula en los colegios e institutos.

La demanda que se les plantea a estos centros es la de facilitar el éxito académico y social (entendiendo por éxito la consecución de la inserción laboral y la ciudadanía -García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008, p. 43-) a todo su alumnado, incluyendo al que pertenece a las familias extranjeras. Es un reto constante y muy exigente.

Y una de las condiciones inexcusables para que los centros puedan ir respondiendo a esta exigencia, desde una perspectiva intercultural, es la participación de estas familias de origen inmigrante en la vida del centro.

Por ello, esta investigación se plantea fundamentalmente “...ver cuáles son las actitudes que tienen los y las profesionales y las familias hacia la participación, cuáles son los medios de que disponen para llevarla a cabo y cuáles son los principales obstáculos que la bloquean o dificultan” (Documento de Negociación Inicial de la Investigación). Queremos, asimismo, aprender de ellos y ofrecerles instrumentos (sus propias narraciones durante las entrevistas, los informes que se elaboran, etc.) en los cuales también puedan reconocerse y, a partir de ahí, hacerse más capaces para proponer mejoras con respecto al tema que nos ocupa.

Para realizar este estudio desde un enfoque cualitativo, la investigación se ha planteado como un Estudio Multicasos en el que, a lo largo de un bienio, se ha llevado a cabo una exploración etnográfica en seis centros educativos de la provincia: dos Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y cuatro Centros de Enseñanza Infantil y Primaria (CEIP).

## DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### Primera fase: los contactos iniciales

En todos los centros se entrega y comenta un Documento de Negociación Inicial y se solicita que sea estudiado y aprobado por el Consejo Escolar. En un proceso de negociación que permanece abierto durante toda la investigación, ya que algunas de las propuestas que aparecen en dicho Documento se van perfilando y ajustando según las circunstancias e idiosincrasia de cada centro.

## Segunda fase: recogida de la información

Las actividades realizadas han sido las siguientes:

- Un total de 57 entrevistas a miembros de la comunidad educativa: profesorado (incluido siempre el de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística -ATAL-), equipos directivos, equipos de orientación, personal de administración y servicios, personal colaborador o de apoyo (monitores/as, mediadoras/es interculturales, educadores/as sociales), alumnado y familias (en particular, representantes de las Asociaciones de Padres y Madres -AMPAs-). En estos dos últimos colectivos se llevó a cabo una distinción dependiendo de su procedencia autóctona o inmigrante, ya que se consideró que las visiones y experiencias sobre participación en las instituciones educativas que tenía cada grupo diferían de manera significativa, y aunarlas bajo un mismo prisma supondría una representación parcial de la realidad.
- Un total de 48 observaciones de situaciones naturales susceptibles de proporcionar información relevante (aula, entradas y salidas de los estudiantes al centro, reuniones de tutorías, de Consejo Escolar y de AMPAs, comedores escolares, recreos, actividades extraescolares, fiestas y celebraciones, etc.).
- Análisis de documentos oficiales y no oficiales (Plan Anual de Centro, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto Curricular, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acogida, Proyecto de Interculturalidad, Proyecto de Dirección...; trabajos elaborados por alumnado, Encuesta de Convivencia, dossier de prensa, página web del centro, placas y libros conmemorativos, carteles plurilingües indicativos de los espacios escolares), entre otras fuentes propias de la expresión particular de cada centro.
- Seis grupos de discusión para el proceso de negociación final de los Informes de cada uno de los centros.
- Valoración de la principal Legislación Educativa que atañe a la realidad objeto de estudio (Ley 17/2007 de 10 de Diciembre de Educación de Andalucía, II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, Orden del 15 de enero de 2007 por la que se regula las medidas y actuaciones para la atención del alumnado inmigrante en las ATAL, Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, etc.).

## Tercera fase: análisis e interpretación de datos y redacción de Informes de Caso

A lo largo del segundo curso de la investigación, tanto en los microgrupos responsables de cada centro, como en el gran grupo de investigación, se analizan, se debaten, se contrastan y se interpretan los datos que de unos y otros centros van emergiendo.

### **Cuarta fase: negociación final**

Damos por terminada la fase de análisis y redacción de los Informes de Caso en el verano del segundo curso. Se devuelven a cada centro en el primer trimestre del curso siguiente para que puedan leerlo y hacer propuestas, asumiendo en este sentido el compromiso contraído en el momento de la Negociación Inicial:

*“La devolución y negociación de los informes es una exigencia básica de este tipo de investigación (...). Entregaremos los Informes en una sesión del Consejo Escolar y someteremos a discusión los resultados de la investigación (...).*

*En caso de que haya discrepancia sobre el contenido de una parte o de todo el Informe se tratará de llegar a un acuerdo con el equipo de redacción. Si no se alcanzase, nadie puede poner el veto a la totalidad o a parte del Informe, pero el equipo de investigación incorporaría de forma literal la discrepancia en el texto final”* (Documento de Negociación Inicial).

### **Quinta fase: redacción del Informe de Conclusiones**

Una vez realizada la Negociación del Informe con cada centro, se procede a redactar las conclusiones finales, tanto del proceso de investigación, como de los resultados obtenidos.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

### **Sobre el proceso de investigación**

Ha sido importante que antes de comenzar la investigación hayamos tenido un debate interno apoyado en lecturas, en comunicaciones directas de diversas personas en situación de inmigración y también en la información de técnicos de la Consejería de Gobernación que nos expusieron las líneas de la política migratoria en Andalucía. Ahora pensamos que hubiera sido interesante grabar esas sesiones para sacarles un mayor partido y, quizás, ampliar y profundizar el debate sobre las lecturas realizadas.

No siempre resulta fácil combinar la marcha general de la investigación con la propia dinámica interna de los microgrupos responsables de cada centro, tanto por lo que respecta al ritmo como a los enfoques epistemológicos y metodológicos. Se combina aquí una investigación de primer grado, la que se hace en cada microgrupo y otra de segundo grado, que se produce en la interacción conceptual y metodológica de todos los pequeños grupos.

Utilizamos técnicas cualitativas para hacer la exploración porque este tipo de técnicas tienen una mayor sensibilidad para captar la complejidad de los fenómenos educativos, que son de naturaleza problemática. La diversidad de técnicas y fuentes (orales, escritas; individuales, colectivas; etc.) empleadas ofrece una visión diversa y contrastada (triangulación) de los mismos fenómenos que se producen en los centros y es un factor que acredita el rigor del trabajo.

Como hemos señalado en el apartado anterior, ha habido riqueza en las distintas fuentes de información empleadas en el estudio: fuentes orales, documentos escritos, gráficos, audiovisuales, informáticos, etc. Esta diversidad de fuentes ofrece una imagen fiel del carácter etnográfico del estudio. Destacamos igualmente la circularidad e interactividad del proceso de recogida de la información ya que unas técnicas se relacionan con otras. El carácter emergente del estudio hizo que se aplicaran las técnicas con flexibilidad.

Consideramos que la negociación inicial con los centros tuvo un carácter muy positivo pero no muy extenso. Aunque hemos hecho la negociación en el marco de los Consejos Escolares como órgano de máxima representación creemos que sería bueno presentar la investigación también, al menos, a los Claustros y a las Juntas Directivas de las AMPAs, ya que al no funcionar bien los mecanismos de representación muchas personas no se han enterado más que superficialmente de lo acontecido en el largo proceso de la investigación.

Es importante subrayar el que se haya elaborado un documento de negociación inicial escrito idéntico para todos los centros. Este documento permite presentar las características de un tipo de investigación al que algunos participantes no están habituados, desmonta algunos prejuicios, abre el diálogo con el grupo de investigación, aclara las demandas que se formulan a los que van a participar y garantiza sus derechos como sujetos de la investigación.

En líneas generales la información ha sido obtenida más a través de entrevistas a los distintos informantes y en menor proporción a través de observaciones directas de la vida del centro. En cuanto a las entrevistas se han realizado más al profesorado que a padres y madres. Y el número de familias inmigrantes entrevistadas ha sido menor del deseado. Varias han sido las razones: *“las familias no pueden quedar por horario, no quieren dar datos por diferentes razones, no saben español, etc.”* - Diario de Investigación-).

En todos los centros se ha organizado la relación del grupo a través de la dirección. La escuela es una institución de naturaleza jerárquica: democrática, pero jerárquica.

Hemos de resaltar la disponibilidad y apertura a la investigación por parte de los institutos y colegios, fundamentalmente porque resulta obvio que el colaborar en Proyectos de Investigación de origen externo, supone añadir una carga de trabajo para la que no siempre disponen de tiempo, por lo que ha dependido, en todo momento, de la voluntad y del compromiso con la mejora del centro por parte de los Equipos Directivos y de muchos de los miembros de las comunidades educativas.

Se establecieron tópicos sobre los que indagar, quedando el sistema de categorías abierto a la propia idiosincrasia de los centros y sus experiencias, lo que ha hecho que afloren categorías propias.

El proceso en sí permite descubrir facetas nuevas respecto al foco de investigación y condiciona la búsqueda y los hallazgos. A través del proceso los investigadores/as realizan aprendizajes sobre el contexto, sobre las relaciones y sobre el fenómeno que se estudia y, por supuesto, sobre los propios

procesos, la eficacia y la ética de la investigación. Al tratarse de una investigación colectiva, el diálogo y las interacciones han generado una dinámica de carácter retroactivo.

De cualquier modo, en la fase de inmersión en los centros se puede constatar una mayor diversidad en la experiencia de cada grupo. En algunos centros la exploración fue constante e intensa y en otros más esporádica y superficial. Aunque en la mayoría de los centros hemos encontrado todas las facilidades para hacer la exploración, en algunos no ha sido tan fácil por distintos factores, unos dependientes del centro y otros de los miembros del grupo. Este hecho condiciona la cantidad y la riqueza de la información utilizada para la elaboración de los Informes de Caso.

En todo caso, la dilatación en el tiempo de exploración durante, aproximadamente, dos cursos ha permitido que el grupo de investigación se haya ido empapando de la vida de la mayoría de los centros, lo que nos ha facilitado profundizar en las informaciones, relacionar realidades, vislumbrar lo no observable a primera vista, empatizar con las incertidumbres e impotencias, percibir las contradicciones, emocionarnos con la capacidad de afrontar los retos, etc., lo que proporciona credibilidad y rigor a las conclusiones.

La negociación final del Informe ha sido un momento interesante para los centros y el grupo de investigación salvo en uno de los centros. En este caso, desde la perspectiva de los investigadores/as, el centro planteó la reunión no como un espacio de diálogo y contraste, sino que se redujo a hacer con agresividad descalificaciones sin justificarlas, lo que generó un clima hostil y cerrado a la reflexión y a las decisiones compartidas.

Sin embargo, las valoraciones más repetidas han sido positivas, principalmente por el carácter educativo que otorgan a la investigación: *Muchas cosas buenas que ni siquiera vemos, las encontramos reflejadas y podemos reconocernos en ellas. También las malas* (Directora).

A la postre sabemos que, de ninguna manera, hemos podido conocer todos los aspectos relacionados con una realidad tan compleja como “La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes” en cada uno de los centros. Nadie tiene todas las piezas del puzzle, ni siquiera los propios protagonistas. Sin embargo, lo que aquí se muestra es una interpretación a partir del conocimiento y análisis de parte de esa realidad que, junto a la experiencia reflexionada de los lectores y lectoras, puede ser un instrumento del que transferir activamente aprendizajes que ayuden a mejorarla.

### **Sobre el foco de estudio**

Aunque hay otros focos que de forma emergente han ido enriqueciendo la preocupación inicial, aquí nos centramos en las conclusiones más específicas del foco de estudio.

Se mete en un saco el concepto de “familias inmigrantes” como si todas fuesen iguales (como ya se apunta en otros estudios -en Pérez Serrano, J. et ál., 2008-), pero hay muchos tipos dependiendo

de su lugar de origen, de su proyecto migratorio, de la configuración familiar, de la cualificación profesional, del nivel económico, de la cultura más o menos democrática de su sociedad de origen, del tiempo de permanencia en España de los primeros inmigrantes de cada familia, del mestizaje en los matrimonios o parejas, de la lengua materna... y de otras muchas variables.

Por ejemplo, las razones que llevan a las personas a afrontar un proyecto migratorio son muy variadas: hay razones económicas o laborales, políticas, de mejora educativa para sus hijos e hijas, cuestiones de salud, el clima, la búsqueda del encuentro con otras culturas, etc. Así nos comenta un padre de la India: *Yo le pregunto a mi familia que vengan aquí porque nos gusta más España y ellos lo han visto en televisión que en España mejor. Yo vine aquí como trabajador.*

Del mismo modo, las perspectivas de futuro son diversas (deseo o no de permanecer más o menos tiempo o para siempre en el país de acogida, diferentes aspiraciones entre adultos y descendientes, etc.).

También las condiciones en las que se lleva a cabo ese proyecto migratorio cambian: sólo uno de los progenitores, los dos solos, con algunos de los hijos o hijas, con agrupamiento familiar realizado posteriormente, etc..

Se evidencia por tanto que son un grupo nombrado por terceros, en este caso, por los autóctonos, siendo destacados en su definición por lo que son (o no son) respecto a nosotros, los españoles y españolas. Y, en numerosas ocasiones, los definimos globalmente con esta cualidad de ser inmigrantes, sin relacionar esta condición con su estructura familiar, condición laboral, clase social, religión, capacidad de ejercer su ciudadanía, historia, etc. Y, en muchas de las personas entrevistadas se evidencia que las excepciones conocidas no cambian la regla de lo que piensan sobre todo el colectivo.

Algunas razones de este hecho las explica el Colectivo AMANI (1996) al preguntarse cómo es posible que los estereotipos sean tan resistentes al cambio, es decir que se mantienen aún cuando existe evidencia en contra: por un lado, los estereotipos orientan nuestras expectativas, es decir que si en una situación determinada sucede algo que no cuadra con mi estereotipo, la información contraria no será suficiente para cambiarlo (ajustaré la realidad a mis expectativas y mi estereotipo); tendemos a actuar en función de las expectativas que los demás tienen de nosotros, por lo que es fácil que los sujetos actúen según se espera; por último, nuestra memoria recuerda mejor lo congruente con nuestro estereotipo (también puede recordarse la información chocante o marcadamente incongruente con los estereotipos, pero interpretándola como “la excepción que confirma la regla”).

En este contexto, se puede entender fácilmente la afirmación de González Falcón (2007) al decir que la actitud y las creencias de la población autóctona es uno de los factores que más influye en la participación de las familias inmigrantes.



*“Ser el moro, el inmigrante, significa encontrarse con una identificación con la que uno no se siente identificado, soportar lo que dicen que eres los que no saben realmente quién eres. Y a partir de este etiquetaje, se ha de ir descubriendo (y sufriendo) lo que significan estos estereotipos negativos, su carga peyorativa, y las consecuentes actitudes y conductas que la sociedad ha creado acerca del «inmigrante»” (en Ruiz, 2005, p. 624).*

Es sugerente la redefinición que observamos del concepto de interculturalidad como diversidad cultural y equidad social. Aunque el concepto de interculturalidad en los centros estudiados se entiende mayoritariamente como diversidad étnica, entendemos que ya muchos de los miembros de las escuelas e institutos en los que hemos llevado a cabo la investigación amplían esta perspectiva. La diversidad de lenguas, sexos, religiones, costumbres, orientaciones sexuales, capacidades personales, orígenes geográficos, etc. y el encuentro enriquecedor entre las mismas comienzan a percibirse dentro del concepto de interculturalidad. No es así de una manera genérica pero es algo que observamos que va ocurriendo.

Así, en algunos de los centros (dos de Infantil y Primaria y uno de Secundaria) con una historia larga y asumida de afrontamiento progresivo de la atención a la diversidad del alumnado (y, en particular, a algunas diferencias que conllevan desigualdades evidentes: alumnado de barrios marginales, de etnia gitana, con discapacidad, etc.) comienzan a asumir que la institución educativa no ha de responder sólo a colectivos particulares en momentos concretos, sino que ha de entenderse a sí misma como una institución en innovación constante que le permita responder progresivamente a las demandas que en cada momento la sociedad, el alumnado y sus familias, le presenten.

Después de la experiencia en la década de los 80 de la escolarización en centros ordinarios del alumnado con discapacidad y en la de los 90 con la de alumnado extranjero, comienzan a experimentar, intuir, reflexionar, argumentar que la diversidad del alumnado no es algo coyuntural, sino que es algo implícito al ser humano aunque, particularmente en el momento histórico actual, especialmente visibilizado con los movimientos migratorios existentes en este mundo globalizado.

Por tanto, la realidad asumida en estos centros va redefiniendo este concepto de interculturalidad y va provocando cambios (en unos centros con más deseo que en otros, con más o menos eficacia y satisfacción) en todas las variables organizativas, curriculares y sociales de la cultura escolar, de modo que, desde el marco más amplio posible, se va buscando la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, el reconocimiento de la diversidad y la transformación social.

Supone pues una labor muy importante de coordinación y colaboración de los colectivos implicados con el fin de atender a todos con igualdad de trato sin importar su raza, sexo, idioma... En este sentido, parece evidente que plantear una escuela intercultural (no etnocéntrica), en el caso que nos ocupa, no puede hacerse sin la participación activa de las familias inmigrantes.

También hay que hacer precisiones sobre el concepto de participación ya que una cosa es interesarse por el/la hijo/a cuando no va bien en los estudios y otra participar en la gestión del centro y en su proyecto educativo, por ejemplo. Una cosa es participar en unas jornadas gastronómicas y otra, participar en la elaboración y desarrollo de un proyecto educativo intercultural.

Aparece como otra conclusión el que si las relaciones entre el profesorado son más democráticas, participativas y solidarias resulta más fácil que, a pesar de las dificultades, la participación de las familias sea más intensa y auténtica. Sucede así, de manera especial, en uno de los colegios que lleva una dinámica asamblearia en el claustro.

Es decir que, además de la incidencia de la sociedad en los significados y en la práctica de la participación, cada centro educativo tiene peculiaridades organizativas y culturales que median de forma particular en las relaciones que se establecen entre las personas que en ella conviven: la actitud de sus integrantes, los proyectos que lo definen y guían y, de una manera especial, su dirección (parece evidente la influencia de los grupos de poder en cada uno de los centros para crear elementos estabilizadores, imponer narraciones integradoras o, por el contrario, desestabilizar la organización y crear desencuentros).

Así que, parece que la propia institución educativa se constituye en una causa de mayor importancia para que se produzca participación de estas familias que cualquier rasgo de identidad esperado por pertenecer a tal o cual comunidad al que se le atribuye el fracaso o ausencia de su participación o, al menos, hace que se matice.

Hemos podido confirmar que existe una escasa participación de las familias en los centros escolares, tanto autóctonas como inmigrantes (en uno de los centros no hay constituida ni una AMPA). Algunas de las explicaciones que se encuentran son: las actitudes intransigentes por ambas partes, las suspicacias, las posturas defensivas que empobrecen el diálogo y, por último (aunque sin agotar los factores), las atribuciones externas de las causas de las dificultades. Y esto es primordial porque, buscar las razones de la falta de participación tan sólo en variables externas en las que se tiene menos poder de actuar, deja a unos y otros sin capacidad para mejorar. Así, por ejemplo, desde las familias, atribuir su escasa participación a la hostilidad del Equipo Directivo o a la falta de reconocimiento del profesorado a sus propuestas o, desde el centro, al desinterés familiar por la educación de sus hijos/as o a los problemas de idioma.

Precisamente por ello se hace inexcusable la búsqueda de vías valoradas y acordadas entre todas las partes implicadas, familia-profesorado-profesionales y entidades del ámbito comunitario.

Se desvelan factores particulares que influyen en la falta de colaboración y participación con los centros por parte de las familias de origen inmigrante que se añaden a las dificultades existentes para todas las familias:

- Dificultades idiomáticas (en particular y por diferentes razones, se señalan las de las familias

chinas e inglesas y, por el contrario, las habilidades de las marroquíes y las del Este). *El idioma es una barrera para participar, por ejemplo: los ingleses no aprenden porque tienen muchas cosas en inglés* (Madre francesa).

- Discrepancia entre los objetivos educativos y las expectativas de familiares y docentes (mantenida, a su vez, por las dificultades comunicativas).
- Diferentes concepciones de la función de la escuela y de sus relaciones con el profesorado.
- Resistencias emocionales provocadas por el cierre cultural.
- Procedencia de culturas donde la participación escolar no existe o no es habitual (las de origen comunitario -excepto la inglesa- y las latinoamericanas parecen ser las que más participan<sup>2</sup>).

*“... y dentro de eso hay familias que están muy pendientes de los niños, que los tutores los llaman y enseguida vienen, e incluso ellos piden hora con los tutores,... y otros pues pasan,... como lo que encontramos aquí”* (Orientadora).

- Situaciones de indocumentación que conllevan miedo y deseo de invisibilizarse.
- Desconocimiento por parte de las familias de los órganos democráticos de participación (AMPA, Consejo Escolar...) y de sus derechos y deberes.
- Ausencia de autocrítica de las instituciones educativas sobre su etnocentrismo.
- Inadecuada formación del profesorado (muy teórica) para trabajar en contextos multiculturales. Además de que depende aun en exceso de la voluntad del profesor/a.

*“...el conocimiento lingüístico se halla ligado a un universo de significación identitaria, que vincula cuestiones públicas y privadas, tradiciones religiosas, costumbres, la visión*

---

<sup>2</sup> Se pueden reconocer estas “tendencias grupales” en la investigación (Fernández Enguita y Terrén, 2008, p.16; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009), pero tenemos especial cuidado para no caer en el esencialismo, dando por hecho que son características ineludibles y estáticas, lo cual ofrecería una imagen homogeneizadora de los miembros de esas comunidades (al obviar la multitud de identidades que nos constituyen por las numerosas comunidades a las que pertenecemos, más allá de la nacionalidad o cultura de origen, o el dinamismo ineludible de cualquier diferencia cultural -Essomba, 2004-) y, por otro lado, porque supondría responsabilizarlos de manera personal, por “la esencia” de su cultura, de la mayor o menor implicación en los centros (al no tener presente la variedad de factores intervinientes).

*del mundo desde una determinada cultura, y a las cuales hay que reconocer e interpretar” (Caballero, 2001, p. 179).*

Tal y como plantea Santos Guerra (2001) todavía son insuficientes las estructuras que hagan viable la formación y una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces.

- Insuficiencia o ineficacia de las medidas más habituales tomadas en los centros para dinamizar la participación de estas familias (información escrita sólo en español, reuniones informativas con toda la tutoría, pero sin intérpretes...).

Se agudizan también en muchas de estas familias factores como el bajo nivel cultural y las situaciones socio-económicas desfavorecidas como, por ejemplo:

*“... [los padres] están muy ocupados con el tema del trabajo, no tienen tiempo. Los padres suelen trabajar los dos, cuando viene alguno de ellos tiene que pedir permiso en el trabajo y viene con el tiempo justo,... y bueno, también hay un poquito de abandono por alguna parte de padres” (Ordenanza).*

De todos modos, es fundamental destacar que a pesar de circunstancias adversas, nos hemos encontrado con familias inmigrantes que participan activamente en la vida del centro, no sólo en el seguimiento de sus hijas o hijos, sino incluso, como representantes de otras familias en Juntas Directivas de las AMPAs y en Consejos Escolares.

A la par se encuentra una participación de carácter subrepticio (Pérez de Pablos, 2005 y Franzé, 2008) que frecuentemente no se tiene en cuenta porque no es tan visible o tan llamativa como otras formas más convencionales para nuestra sociedad (aquella que se da con presencia física en la institución escolar: en los órganos de representación, con el Equipo Directivo, en tutorías o con los servicios de Orientación). Nos referimos, por ejemplo, a la participación que realiza la familia ayudando a sus hijos a realizar en casa las tareas escolares, a interesarse por lo que hacen en el centro, a ayudar a tener una disciplina de estudio, a delegar cuando no están en casa en familiares, vecinos o compatriotas el cuidado del estudio, a valorar para su formación y su inserción socio-laboral lo que aprenden en el colegio o el instituto, etc. (*“Valoro mucho que mis hijos estudien para que no vivan lo que he vivido yo” -Observación de tutoría-*).

Se aprecia, desde una perspectiva comparada, las diferentes dinámicas organizativas y de participación asumidas por los Institutos de Educación Secundaria (dos casos) y por los Colegios de Educación Infantil y Primaria (cuatro casos). De una manera especial, según aumenta la edad, el alumnado y las familias asumen que la mayor autonomía que supone en los adolescentes es un factor

que explica en gran parte la menor participación de las familias, tanto autóctonas como extranjeras: se encuentran menos las familias y éstas con el profesorado al ir a llevar o a recoger a los chicos y chicas al instituto, gran parte del alumnado adolescente no desea la presencia de sus padres o madres en el centro, este mismo alumnado no siempre hace llegar la información verbal o escrita del centro destinada a sus progenitores/as o tutores/as, las familias ya no se hacen responsables de facilitar el encuentro extraescolar de sus hijas/os con otros compañeros/as, lo que hace que disminuyan también los contactos entre las madres y los padres, etc.

Por otro lado, en todos los centros se ha constatado que existe feminización de la participación de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, aunque se acentúa especialmente en estas últimas apreciándose también diferencias dependiendo de la cultura de procedencia.

En este último sentido, por ejemplo, muchas personas entrevistadas perciben que en las familias musulmanas, aunque las madres son, como en el resto, también las que suelen hacer acto de presencia en el centro, cualquier toma de decisiones está subordinada a la consulta con el padre, entendiéndose parte del profesorado que la religión mantiene a estas mujeres en situación de sometimiento. Al formar parte del ámbito privado resulta difícil modificar desde fuera muchas de las actitudes no igualitarias en el trato hacia las mujeres (madres e hijas) y, en mayor o menor medida, es una de las razones de la menor participación en el Instituto, aunque cada vez más se evidencia un cambio de mentalidad, sobre todo en las que llevan más tiempo fuera de su país y entran en conflicto las relaciones de género existentes en el seno familiar con los valores y prácticas culturales de la sociedad occidental más democrática.

En otro orden de cosas, aunque se expresa en todos los centros una preocupación por la atención al alumnado inmigrante, aun en los casos que ésta está incorporada al Proyecto Educativo, tan sólo en dos casos consideramos que está realmente asumida por la mayoría del profesorado y una representación significativa de familias, como un proyecto vivo más allá del documento escrito. En el resto, entendemos que responde más a una preocupación y liderazgo (con mejores o peores resultados) del Equipo Directivo, del Equipo de Orientación y/o del profesorado de ATAL.

Ello manifiesta, en parte, un insuficiente o inadecuado proceso de información sobre el Proyecto Educativo, de formación, de motivación para la participación que favorezcan sentimientos de pertenencia a dicho Proyecto. Además, cuando un centro se atomiza en grupos que no interaccionan, el profesorado nuevo en el centro, encuentra dificultades para integrarse en núcleos que pueden ser comprometidos pero, a la vez, excluyentes.

Respecto a la presencia masiva de familias de origen inmigrante en los centros, hay familias autóctonas (no así la mayoría del profesorado) que piensan que complica el ritmo de aprendizaje de sus hijos/as. Por ese motivo los llevan a otros centros con menor afluencia de este alumnado (*“...todos queremos lo mejor para nuestros hijos, así que lo más probable es que el año que viene cambie de*

*colegio*". Madre española). De esta forma los centros que sufren esa fuga se convierten en guetos que dificultan la convivencia.

Aunque los centros en los que hemos trabajado tenían como característica común el tener el fenómeno de la multiculturalidad como una realidad destacada, uno de ellos no respondía a esta realidad. Resulta significativo que, frente a éste, que no tenía más que algunos alumnos/as de origen inmigrante matriculados, los otros cinco tenían un elevado número de este alumnado y con una gran diversidad de procedencias (en uno de ellos, por ejemplo, aproximadamente un 20 % de la población escolar y más de 40 nacionalidades). En el centro que no tiene concentración de alumnado de origen inmigrante (aparte de otros muchos factores interdependientes nada desdeñables, como la clase social media del barrio), las medidas de atención al alumnado y sus familias, tanto en positivo como en respuesta a los conflictos aparecidos, no tienen ningún cariz especial cuando el protagonismo lo tienen extranjeros: se les percibe y considera como uno más, con esa seña de identidad, como otros tienen otras.

No cabe duda de que la gestión intercultural de la diversidad de familias y alumnado, se hace mucho más difícil cuando algunos centros se ven forzados a "especializarse" en la escolarización de los grupos sociales más vulnerables (en inmigración, pobreza, con discapacidad,...).

En la misma línea, aunque la escolarización de alumnado inmigrante sea alta, en general en los centros pequeños resulta más fácil la relación con las familias por parte del centro y el sentimiento de pertenencia y la participación de las madres y padres en el mismo es mayor.

La investigación muestra, del mismo modo, mayor calidad en el fenómeno de la participación familiar y de la educación intercultural en aquellos centros cuyas prácticas han sido innovadoras y han tenido reconocimiento. Son centros que responden con agilidad e intensidad a nuevas demandas o exigencias de la sociedad y que, por ello, tienen un cierto calado y repercusión social (aparición de sus experiencias en programas de televisión, reconocimiento público por parte de la Administración Educativa, establecimiento de condiciones especiales para el desarrollo de sus proyectos educativos –por ejemplo, la adjudicación de profesorado en comisión de servicios-, etc.).

En este sentido, parece claro que por parte de la Administración Educativa convendría plantear de una manera más abierta la posibilidad de que se conformasen las plantillas de profesorado en función de proyectos y no con carácter aleatorio o por el influjo de intereses particulares. Una plantilla cohesionada en torno a un proyecto está en mejores condiciones de desarrollarlo de manera entusiasta y estable.

El estudio muestra las vicisitudes reales por las que atraviesan las nuevas figuras que por imperativo legal han de atender a esta diversidad cultural, especialmente nos referimos al profesorado de ATAL, a las y los mediadores culturales e, indirectamente, a los y las educadoras sociales. Sus

incipientes perfiles profesionales van definiéndose, construyéndose al hilo de las demandas emergentes de las realidades a la que responden.

En particular el profesorado de ATAL se valora como la bisagra que conecta más eficazmente a las familias inmigrantes con el sistema educativo. Sin embargo, debido a su itinerancia en varios centros o por la falta de continuidad en su plaza a lo largo de los años, se ha observado en algunos de estos profesores/as una cierta inhibición, explicada por la sensación de indefensión para, en estas condiciones, dar respuestas a la complejidad del fenómeno (reduciendo su labor casi exclusivamente a las clases de español al alumnado en el aula destinada al efecto). Por otro lado, se aprecia también que a veces no logran integrarse en la dinámica institucional y que el resto del profesorado no sabe muy bien lo que hace y, sobre todo, con qué finalidad (Del Río, 2015, redunda en estas conclusiones).

Hace falta estructura organizativa para que puedan establecer relaciones con el equipo directivo, con el profesorado, con las familias y con el alumnado y para realizar funciones de mediación y participación menos atendidas pero sí recogidas en la Orden del 15 de enero de 2007: *“la de potenciar la colaboración y participación de las familias del alumnado inmigrante en el entorno escolar de su hijo, así como con otras instituciones externas”* (artículo 3.2).

Por último, se reflejan prácticas organizativas que se recrean, se reinventan y se transforman a pesar de la fuerte complejidad derivada de la interacción entre el fenómeno de la inmigración y las estructuras y recursos de funcionamiento de los centros, superando de esta forma la tendencia habitual de acomodarse al alumnado más frecuente o de forzar que el más atípico se acomode a las estructuras más tradicionales.

Recogemos en este apartado algunas de las iniciativas de interés que se están llevando a cabo en los centros. El catálogo de estas buenas prácticas, que ha sido una de las pretensiones de la investigación, puede estimular el optimismo y ofrecer un caudal de sugerencias para los centros.

Hay buenas prácticas de muy diverso calado y naturaleza. Unas son más duraderas y otras más ocasionales. Unas son compartidas por toda la comunidad y otras por sólo algunas personas. Unas son más fructíferas y otras menos. Alguna puede, incluso, no ofrecer resultados positivos aun evidentes. He aquí algunas prácticas que hemos seleccionado por su singularidad:

- Talleres de lengua materna china, búlgara, marroquí... con colaboración de familias, destinados a reforzar las raíces culturales y el idioma del país de origen de los/as niños/as inmigrantes, con la finalidad de afianzar el arraigo.
- Monitores/as de diferentes procedencias culturales (mediadores interculturales) que facilitan el clima de relaciones y son un vínculo entre el alumnado, el profesorado y las familias.
- Estructuras organizativas excepcionales. Por ejemplo, la que implica la adaptación del horario a las circunstancias de las familias, por ejemplo de siete de la mañana hasta las cinco y media de la tarde. Los niños/as desayunan, almuerzan y meriendan en el centro.

- Dinámicas flexibles para la acogida del alumnado y las familias en cualquier momento del curso escolar. Por ejemplo:
  - Recaban toda la información posible de la familia y del alumnado inmigrante, para ponerla a disposición del tutor/a con la mayor antelación posible.
  - Crean la figura del “alumno embajador”: compañero, a ser posible de su misma nacionalidad -o, al menos, lengua- que les da la bienvenida a las y los alumnos que ingresan nuevos en el centro y les ayudan en su integración.
  - Ponen en contacto a familias recién llegadas con otras de su misma nacionalidad con más vínculo en el centro.
- Medidas para promover la participación de las familias. Por ejemplo:
  - En un centro de Primaria, todos los martes se llama por teléfono desde la dirección a las familias previstas para darles la información necesaria sobre las reuniones de tutoría.
  - Las “aulas de teatro de madres” (coordinadas por dos profesoras del centro): espacio de relaciones, encuentro y crecimiento personal.
  - Las “charlas con café”, ocasión para recoger sugerencias educativas sobre diferentes temáticas que las familias proponen y cuyo principal objetivo es asegurar el momento y el lugar para reflexionar sobre la educación de los niños y de las niñas.
- Formación en centros en torno a la interculturalidad. Específicamente, a través de la formación en variados grupos de trabajo. Por ejemplo el denominado: “Hagamos de nuestro centro un centro intercultural”.
- Actividades promovidas por las AMPAs que buscan la formación y la integración de las familias inmigrantes. Por ejemplo:
  - Con la colaboración en las ya habituales Semanas Interculturales u otras actividades festivas y culturales.
  - Con la creación de una escuela de español para las familias extranjeras, con la colaboración de la mediadora intercultural y la ONG Málaga Acoge.
  - Con ofertas de clases de chino a las familias que han adoptado niñas de ese país.
  - Con la instauración de la figura de “los padres o madres delegados de clase” para facilitar el contacto entre los mismos en grupos más reducidos y con intereses comunes.
- Organización de actividades promovidas por el centro: charlas sobre cuestiones culturales, películas y exposiciones para analizar los problemas de la inmigración, conciertos de música y exhibición de bailes populares, actividades culturales en el aula, etc.
- Actividades didácticas innovadoras. Por ejemplo:
  - Diseño y desarrollo de la asignatura de música a partir de los recursos interculturales que ofrece el propio alumnado.



- Escenificaciones teatrales para toda la comunidad con subtítulo, realizado por el alumnado, en diferentes idiomas (que se turnan en lo hablado con el español).
- Colaboración con instituciones (entre ellas, de personas inmigrantes) para organizar actividades. Por ejemplo, para llevar adelante la Semana Intercultural, en uno de los centros colaboran: Editorial Santillana, Unicaja, Coca Cola, Asociación de ucranianos de Málaga, Col-Servicol, Liga Malagueña, Asociación niños y niñas de la calle, Star, Aula lengua árabe cultura marroquí, Accem.
- Quizás la “verdadera” buena práctica que se observa en algunos de los colegios e institutos con los que hemos trabajado es su deseo y su apuesta diaria por responder al reto de la multiculturalidad en su centro. Su capacidad de asumir los conflictos y de integrar las dificultades sin resquebrajarse y, aun más, aprovechándolas para crecer como organización y rehacer sus señas de identidad a partir de esta realidad (la resiliencia o la longanimidad de las instituciones<sup>3</sup>), hace que sigan buscando formas y recursos para mejorar. Otros centros más rígidos, con menos valentía, con menos capacidad de organizar los recursos disponibles (los que existan en cada momento) a favor del alumnado y sus familias, no soportan tanta complejidad y, en muchos casos, dedican sus esfuerzos a desplegar un sinfín de estrategias para evitar (o invisibilizar) al alumnado que menos se acomoda y más en tela de juicio pone las competencias profesionales y las estructuras ya creadas.

En definitiva, como se puede observar, aun sin entrar en una enumeración detallada, el catálogo de buenas prácticas es amplio y variado. Todas ellas se llevan a cabo en alguno o en varios de los centros en los que hemos trabajado. No son todas, por supuesto. Ni, como decíamos, todas tienen la misma importancia. Por otra parte, lo interesante es verlas en funcionamiento en su contexto y dentro de la trayectoria educativa de cada institución.

Y, por supuesto, es importante analizar el desarrollo de las prácticas para no caer en un activismo que encadena unas iniciativas con otras sin que se analice con profundidad cuál es la repercusión real de lo que se hace en aquello que se persigue. Las buenas prácticas, aún siéndolo, no tienen el poder de transformar las metodologías, las actitudes y la dinámica colegiada de la institución. Hay que ir más allá de una simple sucesión de actividades que no penetre la esencia del proyecto educativo de la institución.

---

<sup>3</sup> El concepto de resiliencia (entre otros, Cyrulnik, 2000; De la Rosa, 2008; Martínez, 2005; Rovira, 2009), tradicionalmente aplicado en Psicología a personas que han desarrollado una capacidad de asumir las vicisitudes de la vida, nos parece adecuado atribuirlo también a las organizaciones.

## MIRANDO AL FUTURO

Es necesario hacer patente la voluntad y el compromiso de la Escuela Pública de no excluir a nadie ya que es una escuela de todos y todas, de la que nadie debe sentirse apartado (con independencia de la clase social o la situación económica, el género, la etnia, la nacionalidad, la capacidad personal, etc.).

Pero, además, la escuela tiene la obligación de compensar desigualdades, empleando recursos y medios para esta tarea, lo que el fenómeno de la inmigración requiere de forma inmediata en estos tiempos.

También es necesario resaltar que los centros son cada día más diversos e interculturales, y en consecuencia mucho más ricos al proporcionar al alumnado y a sus familias más posibilidades de relacionarse con otras formas de pensar y de ver la vida, es decir, con más capacidad para enseñar a vivir en la sociedad actual.

Parece que estamos forjando entre todos y todas, sin a veces ser demasiado conscientes, pero como la historia ya demuestra, un nuevo país, integrado por los autóctonos, por los que un día fueron inmigrantes y hoy se sienten de aquí, por los que sintiéndose de otro país, vinieron aquí para quedarse, por los descendientes españoles de antiguos inmigrantes y por los que van de paso y, mientras, conviven con nosotros. Esta es la nueva realidad. Buscar en ella sólo los problemas es una visión negativa que tendrá sus consecuencias; buscar sus posibilidades de riqueza es la tarea que, en nuestra opinión, debe hacer toda persona que mire el futuro con arrojo y con optimismo educativo. La ausencia de estas actitudes es precisamente uno de los peligros que menciona Santos Guerra (2006) para el desarrollo satisfactorio de la participación.

De cualquier modo, la participación no evitará los conflictos pero, como sugiere Triguero (2006), sí facilitará el comprenderlos y el buscarles soluciones desde una perspectiva intercultural.

Repensar los espacios de participación de las familias en el gobierno, control y gestión de los centros, en las actividades educativas escolares y extraescolares, en las asociaciones de Madres y Padres, etc. refiriéndonos también a las familias de origen inmigrante, pensamos que es uno de los principales desafíos culturales y prácticos que tiene por delante la institución educativa.

Quizás entonces también las familias autóctonas retomen la conciencia y la práctica del deber y el derecho que significa su participación en los centros educativos.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CABALLERO, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- CARRASCO S. Y otros (2008): Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. En *Revista Complutense de Educación*. Vol 20. Nº 1. Págs. 55-78.
- COLECTIVO AMANI (1996). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- CYRULNIK, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonio de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DE LA ROSA MORENO, L. (2008). *La Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- DEL RÍO FERNÁNDEZ, J.L. (2015): *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga. Estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- ESSOMBA, M. A. (Coord.). (2004). “Sanduk”, *Guía para formar a los educadores y las educadoras en la interculturalidad y la inmigración*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- ESSOMBA, M.A. (2007). Participación e inmigración en los centros escolares. Los equipos directivos ante el reto de la inclusión social y educativa del alumnado de familia inmigrada. *Rev. Cuatrimestral del Consejo Escolar de Estado (CEE)*, 5 (Monográfico sobre participación educativa), 1-17.
- ESSOMBA, M.A. (2008): *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Y TERRÉN, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, pp. 15-21.
- FRANZÉ MUDANÓ, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, pp. 111-132.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO, M. Y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI-Revista de Educación (Huelva)*, 9, pp. 155-165.
- ORDEN DEL 15 DE ENERO DE 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Boletín Oficial del Estado.
- PÉREZ DE PABLOS, S. (2005). *El papel de los padres*. Madrid: Aguilar.
- ROVIRA, A. (2009). *La buena crisis*. Madrid: Aguilar.

- RUIZ ROMÁN, C. (2005). *Identidades transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España* (Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación), Universidad de Málaga, España. Málaga: SPICUM.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- (2006): Arte y parte. Desarrollar la participación en la escuela. *Rev. Andalucía Educativa*, 58, pp. 27-30.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2014): *El Arca de Noé. La escuela salva del diluvio*. Ed. ITESO-Universidad de Guadalajara. México.
- SANTOS GUERRA, M. A. Y DE LA ROSA MORENO, L. (2013): *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Ed. Aljibe. Archidona.
- SANTOS REGO, M. A Y LORENZO MOLEDO, M<sup>a</sup> M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, pp. 277-300.
- TRIGUERO VILREALES, P. (2006). La participación de los padres y madres en los centros escolares. *Rev. Andalucía Educativa*, 58, pp. 31-33.

#### FUENTES ELECTRÓNICAS

- MARTÍNEZ, L. E. (2005). Resiliencia: la capacidad para superarse en la adversidad. *Rev. El Cisne*, 184 (Año XVI), 1-3. Recuperado de: <http://www.elcisne.org/html/index.htm>
- PÉREZ SERRANO, J. (Coord.). (2008). *El inmigrante marroquí en la sociedad andaluza: reconstruyendo el imaginario colectivo*. Recuperado de: [http://www.uca.es/grupos-inv/migraciones/inmigrante\\_marroqui/index\\_html](http://www.uca.es/grupos-inv/migraciones/inmigrante_marroqui/index_html)