

Pluralidad e igualdad en las comunidades de aprendizaje

Mimar Ramis-Salas

Universitat Autònoma de Barcelona (Spain)

MariaDelMar.Ramis@uab.cat

Received December, 2014

Accepted May, 2015

Resumen

Objeto: Presentar evidencias empíricas del éxito generado gracias a los tipos de organización del centro y el aula en las comunidades de aprendizaje (CA).

Diseño/metodología/enfoque: El presente artículo se basa en 1) literatura científica de referencia en revistas indexadas en el *Journal Citation Reports* sobre el tipo de participación de las familias de migrantes y minorías culturales y su efecto en la educación de sus hijos e hijas; y en 2) la recogida de testimonios de familiares de origen migrante o pertenecientes a minorías culturales

Aportaciones y resultados: Se presentarán evidencias empíricas sobre cómo los tipos de gestión y organización de la participación de las familias en el aula y la escuela de CA maximizan la pluralidad de voces y contribuyen a mejorar los resultados de los niños y niñas de los grupos sociales más desfavorecidos.

Limitaciones: La complejidad para conseguir un clima de diálogo igualitario ideal en el marco de las técnicas de investigación comunicativas.

Implicaciones sociales: El artículo incide en el hecho que las actuaciones basadas en evidencias científicas consiguen la transformación educativa y social, contribuyendo a responder a los objetivos de Europa 2020.

Originalidad / Valor añadido: Cómo implementando determinadas formas de organización del aula y la escuela basadas en la inclusión de la pluralidad de voces

aportan evidencias de la mejora en la gestión del centro y de la transformación de las relaciones con la comunidad.

Palabras clave: Pluralidad, Diversidad, Igualdad, Éxito educativo, Comunidad

Códigos JEL: I21

Title: Plurality and equality in the Learning Communities

Abstract

Purpose: To present empirical evidence of the success generated as a result of the types of organization of the centres and the classrooms in the CA. The inclusion of the plurality of voices of families from very different origins allows for an education that based on the plurality and diversity manages to achieve a greater equality in the results of all children.

Design/methodology: The present article is based on 1) review of the scientific literature in journals selected in the Journal Citation Reports about the types of participation of migrant families and from cultural minorities and their effect on the education of their children; and 2) on the collection of testimonies of migrant and cultural minority families through qualitative techniques.

Findings: Empirical evidence is presented about how the types of management and organization of the families' participation in the classroom and the school of Learning communities maximize the plurality of voices (migrant and cultural minority families) and contribute to improve the results of the children of the social groups who are most underprivileged and who obtain a greater improvement in the results levelling them with those of the mainstream society.

Research limitations/implications: Complexity to achieve a climate of ideal egalitarian dialogue in the framework of the communicative research data collection techniques.

Social implications: The article emphasizes the fact that evidence based actions achieve social and educational transformation, contributing to respond to the objectives of Europe 2020 to achieve more inclusive societies.

Originality/value: How through implementing certain forms of classroom and school organization based on the inclusion of the plurality of voices, we contribute evidence of

the improvement of the management of the center and the transformation of the relations with the community, beyond the educational success.

Keywords: Plurality, Diversity, Equality, Educational success, Community

Jel Codes: I21

1. El reto de la transformación en los resultados educativos de las minorías

Los flujos migratorios han transformado el rostro de las sociedades ricas y con mayor intensidad en ciertos países durante las últimas décadas. Las sociedades eran en su mayoría homogéneas, y la diversidad era una excepción y la práctica educativa se dirigió a una mayoría de ciudadanos/as que se esperaba respondía a un mismo perfil. Pero actualmente, la diversidad es ya una realidad en todas nuestras sociedades europeas, tanto si nos referimos a minorías europeas como el pueblo gitano, o a la llegada de inmigrantes procedentes de una gran variedad de países de todo el mundo.

Frente a esta realidad, el sistema educativo se ha visto obligado a adaptarse a la nueva situación, pero las consecuencias han sido muy desiguales. El análisis de la historia y de los debates sobre las reformas educativas en Europa, permite identificar diferentes tendencias. En los años sesenta, varias reformas educativas estaban orientadas hacia el fortalecimiento de la igualdad de oportunidades, mientras que los movimientos recientes se han desplazado hacia el fortalecimiento de la diferenciación entre y dentro de las escuelas (Flecha, 2011; Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008). La diversidad que ignorada inicialmente condujo a un enfoque de homogeneización que no sólo no garantizaba la igualdad de resultados, sino que contribuyó al fracaso escolar. Por otra parte, la defensa de la diversidad como tal, sin buscar la igualdad, ha promovido la segregación que contribuye a aumentar la desigualdad entre los estudiantes y las comunidades de diferentes orígenes culturales, económicos y educativos.

Sin embargo, hay otra tendencia en la reforma escolar que refuerza tanto la igualdad como las diferencias desde la perspectiva de la inclusión, entendiendo la educación como un bien público a través del que se puede conseguir la igualdad de resultados. El objetivo es la creación de espacios educativos interculturales en los cuales se considere tanto la diferencia como la igualdad (Flecha, 1999; Gundara, 2000).

A este respecto, esta sección revisa los principales conceptos y teorías sobre la educación y las minorías a fin de desvelar los enfoques más relevantes y útiles para nuestro trabajo.

1.1. Los migrantes y las minorías culturales en la Sociedad Europea del Conocimiento

En las últimas décadas para algunos de los países europeos, y en los últimos años para otros Estados miembros, la migración ha experimentado un aumento importante, en particular de las personas procedentes de los denominados terceros países (los países fuera de la Unión Europea). Según EUROSTAT en Enero de 2013 la población nacida en el extranjero era de 33.5 millones de personas (EUROSTAT, 2015).

Esto ha cambiado efectivamente la composición de nuestras sociedades, con consecuencias directas para nuestras escuelas y los sistemas educativos. El papel fundamental que desempeña la educación para la inclusión de las personas inmigrantes y otras minorías, es ampliamente reconocido (Portes & Rumbaut, 2001). Por todo ello, se requieren importantes esfuerzos en la concesión de la mejor educación para todos y todas, como condición para la cohesión social.

Con el fin de comprender la discriminación étnica detrás de la situación de exclusión en la que algunos grupos minoritarios se encuentran, así como los procesos que obstaculizan la cohesión social en Europa se hará referencia a los conceptos de racismo moderno y postmoderno (Flecha, 1999). El racismo moderno se basa en la desigualdad entre razas y analiza sus relaciones en términos de superioridad o inferioridad mientras que el racismo postmoderno rechaza la superioridad o inferioridad de una u otra cultura, ya que entiende que las culturas y etnias son intrínsecamente diferentes. Esto les condena a no entenderse y se deduce que el diálogo igualitario entre diferentes culturas no es posible.

1.2. De la segregación a la inclusión a través de la asimilación

Los niños y niñas de origen inmigrante o de minorías culturales tienen al menos dos fuentes culturales que influyen en sus vidas permanentemente: su propia cultura de origen y la cultura de la mayoría. Para estos niños/as, la identidad cultural, la educación recibida en la escuela y en el hogar, así como su propio sentido de pertenencia cultural, recibe la influencia de diferentes culturas. Tienden a buscar un equilibrio entre los dos, pero a menudo ninguna de ambas culturas les ofrece en exclusiva el suficiente sentido para crear su identidad: en realidad necesitar a una no excluye a la otra (Leman, 1998). Aunque planteamos el concepto ampliamente extendido de identidad, que se refiere el sentido de pertenencia a un determinado grupo sociocultural, destacamos la idea de que la noción de identidad es ambigua de tal manera que los sentidos de pertenencia pueden ser múltiples y ninguno de ellos se impone objetivamente sobre el otro como el principal (Dubar, 2001).

En este marco de referencia, la educación y más concretamente la organización y el funcionamiento del sistema educativo en la sociedad mayoritaria destacan como elementos de gran importancia. Dependiendo del enfoque que se utilice, y de las bases científicas sobre la que este se construya, estaremos contribuyendo a la promoción de la inclusión educativa y social de estas personas o a su exclusión. En este sentido, el papel de la escuela como agente socializador es la clave para combinar diferentes prioridades: por un lado, el interés de los familiares, que busca a la mejor educación para sus hijos/as y, por otro lado, el respeto y el mantenimiento de su cultura de origen. En este contexto, la escuela puede transformar su forma de funcionar de manera que el discurso pedagógico no se limite a reproducir las desigualdades por razón de clase social, género o etnia (Bernstein, 1990), y que en su lugar se convierta en otro instrumento para contribuir a la inclusión en la escuela de las diferentes culturas presentes en nuestras sociedades. En este sentido, pese a las recomendaciones sobre la necesidad de incluir las diferentes culturas presentes en nuestras sociedades como parte de los programas escolares, a menudo los planes de estudios aún están definidos en relación exclusivamente a la sociedad mayoritaria y homogénea (Delors, 1996). Por lo tanto, las prioridades y los objetivos de las minorías culturales presentes en estos países están a veces en conflicto con los que se transfiere a través de la escuela ordinaria (Lorciere, 2002).

El aspecto más preocupante en la actualidad en la educación de los/as inmigrantes y de las minorías es la desventaja que aún persiste y a la que estos grupos se enfrentan es el rendimiento académico. Como veremos, sus resultados se encuentran siempre por debajo de la media de la población mayoritaria en la mayoría de países europeos. Esta también ha sido la tendencia en otras sociedades altamente diversificadas, como los Estados Unidos, donde la investigación se ha llevado a cabo con la intención de explicar la llamada brecha de logros ("achievement gap").

La educación de las minorías en los Estados Unidos representa el conflicto y la discriminación que muchos ciudadanos y ciudadanas tienen que enfrentar sobre todo desde la década de los 50. En aquel entonces, la sociedad vivía en la confrontación entre la mayoría blanca y la minoría afroamericana, generando segregación educativa y con el tiempo, también segregación social. La desigualdad racial y la discriminación era un tema complejo en las escuelas y en las comunidades de los diferentes estados, donde encontrábamos "escuelas blancas" y "escuelas afroamericanas". La separación de acuerdo con la raza fue un hecho relatado por diferentes autores que han analizado la segregación en el sistema educativo americano de la época (Afrik, 1993; Bell, 2004).

Desde el año 1954, cuando la Corte Suprema de Estados Unidos declaró la segregación racial en la escuela americana como inconstitucional -a través del conocido caso de Brown contra la

Junta de Educación (347 Estados Unidos 483)- hasta nuestros días una característica profundamente preocupante se ha mantenido en menor medida: las personas migrantes y las minorías culturales han sido y siguen siendo las que obtienen los resultados más bajos. Sin embargo, a partir de la experiencia de la sociedad estadounidense, muchas lecciones se pueden aprender para mejorar la educación de las minorías étnicas y los inmigrantes, sin repetir los errores del pasado. Tras reconocer que las dinámicas del sistema pueden llevar a los grupos sociales vulnerables a procesos de asimilación de la cultura mayoritaria con el objetivo de lograr una movilidad ascendente, teóricos e investigadores han venido analizando las prácticas educativas que aseguran a los/as migrantes y las minorías culturales su derecho a tener éxito académico sin necesidad de renunciar a sus señas culturales. A continuación, se revisan algunas de las principales tendencias teóricas en el análisis de este proceso.

Kao y Thomson señalan que la mayoría de las teorías contemporáneas sobre el bajo rendimiento de los grupos étnicos se pueden clasificar en dos grupos: el primero se trata de cómo algunas orientaciones culturales como las de ciertos grupos étnicos pueden promover/desalentar el rendimiento académico, y el segundo trata de cómo la posición estructural y étnica de los grupos afecta a los contextos (los padres, los compañeros y la escuela) de los niños (Kao & Thompson, 2003). Diferentes autores han apoyado una u otra tendencia analizando en profundidad las condiciones en que funcionan, así como sus consecuencias.

Por ejemplo, Caplan (Caplan, Choy & Whitmore, 1991), Ogbu (Ogbu, 1974) y Portes (Portes & Rumbaut, 2001) han analizado cómo algunos grupos culturales tienen entre sus prioridades más relevantes el conseguir logros académicos y por ello lo promueven entre sus estudiantes. Se identifica que ciertos grupos étnicos tienen una más alta motivación hacia el logro académico desde una perspectiva cultural, lo cual promueve la obtención de mejores logros académicos en las escuelas.

Más allá de la comprensión de las supuestas diferencias culturales existentes entre los diferentes grupos étnicos, ha habido una preocupación generalizada acerca de cómo pueden estas minorías -independientemente de su cultura de origen- tener éxito en la sociedad mayoritaria. En este análisis, se ha planteado que algunas minorías culturales han tenido que sacrificar elementos particulares de su cultura y tradición. Es lo que se ha entendido como procesos de aculturación en los que se supone que los migrantes se someten a fin de obtener la movilidad económica. A este respecto Portes introdujo el concepto de "asimilación segmentada" (Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2005) para describir los diferentes resultados posibles de los modos de incorporación de las minorías en la cultura mayoritaria.

Nuestro análisis, sin embargo, está más cerca de las teorías de transformación. En lugar de buscar la forma en que las minorías pasan por procesos de aculturación o asimilación a la sociedad en general, con éxito desigual y mal distribuido, nuestro estudio ha buscado las experiencias de transformación que han logrado el éxito para todos los niños y niñas, en particular para las personas inmigrantes y las minorías culturales, que se encuentran entre los más vulnerables. Así, hemos identificado cómo la pluralidad de voces es un elemento clave de este éxito y cómo las comunidades de aprendizaje incorporan esta pluralidad de voces de diferentes formas.

A continuación, presentamos el enfoque metodológico seguido en este trabajo, el cual ha permitido llegar a los resultados que presentamos en este artículo.

2. Metodología

El trabajo de investigación que aquí se presenta ha sido realizado en el marco del proyecto Europeo INCLUD-ED, el único proyecto integrado de la comisión europea dedicado a la educación escolar hasta su fecha de finalización, y el único seleccionado entre las 10 historias de éxito de los programas marco de investigación de la Comisión Europea (CREA, 2006-2011).

2.1. Recogida de datos

Por una parte se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica especialmente de revistas clasificadas en el ranking Journal Citation Reports referentes a la participación de las familias y la comunidad y su efecto sobre el aprendizaje de los niños y niñas migrantes y de minorías culturales.

Por otra parte, se han recogido los testimonios de familiares y otros agentes educativos relacionados con los y las estudiantes migrantes y de la comunidad gitana recogidos en el marco del Proyecto 6 del INCLUD-ED, el caso de la escuela Verge de Montserrat, en una ciudad del extrarradio de Barcelona. Este proyecto estudia las comunidades implicadas en proyectos educativos que contribuyen a reducir o prevenir las desigualdades y la marginación y a promover la inclusión social y el empoderamiento. Los datos en que nos basamos incluye 13 entrevistas abiertas a 5 representantes de la administración local (de diferentes áreas de la sociedad), 5 representantes de otras organizaciones comunitarias implicadas en el proyecto local de la escuela Montserrat y 3 profesionales trabajando en el proyecto; 13 historias de vida comunicativas a participantes del proyecto; 6 a familiares y 7 a alumnos.

La definición de este estudio de investigación y su elaboración ha estado guiada por la metodología comunicativa que, basándose en la identificación de los componentes que fomentan desigualdades y aquellos que las superan, busca validar una explicación de un fenómeno, así como las interacciones y las situaciones sociales que contribuyen a plantear maneras eficaces de salir de la exclusión. Esta metodología ha sido utilizada para el análisis de las intervenciones educativas que contribuyen a reproducir e incrementar la desigualdad educativa del alumnado inmigrante y de minorías culturales y especialmente aquellas identificadas como superadoras de esta desigualdad. Las técnicas de recogida de datos comunicativas han sido cruciales para nuestro análisis dado que se focalizan en la interpretación y reflexión que a persona entrevistada hace sobre su propia vida. Estos datos han sido una fuente valiosísima de información para profundizar en el impacto y sentido de la participación plural de la diversidad de perfiles que el proyecto incluye.

2.2. Análisis de los datos

A través de una revisión y análisis en profundidad del trabajo de campo realizado a través del paquete de trabajo 21 (WP21) del Proyecto 6 del INCLUD-ED, se han identificado los elementos que se presentan a continuación. Tal como se ha introducido arriba, este análisis de los diferentes documentos así como del material del trabajo de campo, ha seguido la perspectiva comunicativa de investigación que busca identificar las dimensiones exclusoras y transformadoras de la situación que está siendo analizada.

El análisis que aquí se presenta se ha centrado en las consecuencias que ciertas actuaciones educativas tienen en la realidad y los resultados educativos tanto de las personas migrantes como de las minorías culturales, ya que estos grupos están sufriendo mayoritariamente realidades similares en las diferentes escuelas pertenecientes a los barrios desfavorecidos.

- **Dimensión exclusora:** se refiere a las barreras y obstáculos -explícitos o implícitos- que los agentes sociales encuentran y que están dificultando poder beneficiarse de alguna acción o práctica, en este caso al sistema educativo. En nuestro trabajo, hemos analizado las actuaciones educativas e intervenciones descritas en la literatura para descubrir el efecto que tienen en la mejora o no del rendimiento académico de migrantes y minorías culturales.
- **Dimensión transformadora:** se refiere a aquellos elementos que están contribuyendo a superar las barreras existentes a los que se enfrentan los agentes sociales para poder disfrutar de una determinada práctica o actuación, como en el sistema educativo. En nuestro análisis, hemos buscado identificar y analizar en profundidad aquellas

actuaciones e intervenciones educativas que están permitiendo al alumnado migrante y de minorías culturales superar las barreras que encuentran para tener éxito en la escuela.

Siguiendo el enfoque de la metodología comunicativa, nuestra investigación se ha centrado en la dimensión transformadora de la realidad analizada. Por ello, aunque la búsqueda para las actuaciones educativas también ha identificado aquellas que excluyen y los elementos que reproducen desigualdades, la contribución de nuestro análisis se refiere a aquellos elementos transformadores. El foco de análisis han sido las actuaciones educativas que están contribuyendo al éxito en contextos internacionales diferentes y que lo están haciendo a través de un enfoque que garantiza la pluralidad de voces.

Haber podido contrastar la información desde una perspectiva comunicativa nos ha permitido no sólo identificar actuaciones concretas que están demostrando contribuir al éxito educativo de migrantes y minorías culturales sino que también ha contribuido a informar sobre la relación entre la implementación de actuaciones basadas en evidencias científicas y los resultados obtenidos por este alumnado.

3. Resultados

El análisis llevado a cabo ha informado acerca de las acciones educativas y medidas reflejadas por la comunidad científica internacional que contribuyen al éxito de los y las inmigrantes y las minorías culturales y de cómo estas lo hacen a través de un enfoque donde prima la inclusión de la pluralidad de voces presentes en la comunidad. A través de su implementación se contribuye a la mejora de las personas migrantes y las minorías culturales consiguiéndose un mayor rendimiento junto con una mejoría en el ambiente social en la comunidad escolar. Acciones educativas basadas en evidencias son las que garantizan la inversión de la situación de este grupo vulnerable.

Padres, madres y alumnado pertenecientes a minorías étnicas y/o de origen inmigrante reflexionaron sobre las mejoras que la aplicación de estas medidas han traído a su escuela y sus vidas, y cómo su propia participación en toda su diversidad ha contribuido a mejorar los resultados educativos. Para ello, el trabajo de campo realizado en el proyecto INCLUD-ED en el marco del análisis de caso de la escuela Montserrat ha sido analizado para identificar las contribuciones que además confirman la necesidad de basar las actuaciones educativas en evidencias científicas, un factor clave para contribuir a alcanzar el éxito educativo de los/as migrantes y las minorías culturales.

El valor añadido de estos datos empíricos reside en el hecho de que las voces que dan lugar a la evidencia del éxito de los niños y las niñas de las minorías son los de una amplia pluralidad de agentes, de padres a profesores y personal administrativo. Esta pluralidad de voces está garantizada a través de diferentes dimensiones: por un lado por el hecho de que una amplia gama de agentes participa en las acciones de éxito analizadas y, por otra parte, porque la propia diversidad de las voces recogidas en nuestro análisis aporta riqueza a nuestros resultados.

En lo que sigue se presentan evidencias que nos aporta el conocimiento sobre la forma en que estas actuaciones están contribuyendo al éxito educativo de los niños y niñas de las minorías o de origen inmigrante. En primer lugar mostramos los resultados de la revisión de la literatura científica y a continuación los resultados empíricos, recuperando algunos de los testimonios de sus protagonistas. Sus declaraciones y contribuciones a esta investigación demuestran el éxito de las acciones educativas implementadas en la escuela que se derivan de la implementación de las prácticas reconocidas por la comunidad científica internacional, así como de lo que han significado para la comunidad a la que pertenecen los grupos minoritarios e inmigrantes.

3.1. Pluralidad de voces para el éxito educativo

Los niveles de participación de los padres y la comunidad en las actividades y la gestión de las escuelas se vinculan notablemente con las expectativas sobre los centros y las aulas, el ambiente y la convivencia de las escuelas y los resultados académicos de los estudiantes. En este sentido, un análisis exhaustivo de la vasta literatura sobre el tema indica varias realidades relacionadas con la participación de los familiares. Por ejemplo, son muchos los autores que presentan datos sobre la profunda preocupación que las familias migrantes tienen -con independencia de su origen étnico- sobre la educación de sus hijos (Bhopal, 2004; Delgado-Gaitán, 1992; Nettles, 1991; Portes & MacLeod, 1996). Conceden gran importancia al proceso de formación de sus hijos e hijas y consideran los resultados educativos como elementos clave para la integración en la sociedad y el mercado laboral y el éxito futuro en la vida. Las creencias de las familias y su participación en los asuntos escolares tienen muchos y muy valiosos efectos mediadores respecto a estos resultados educativos deseados (Flecha, 2015).

Delgado-Gaitán (1992) recopila datos sobre cómo los climas emocionales y motivacionales relativos a las expectativas de los miembros del hogar y de la familia, tienen una influencia notable tanto sobre cómo el niño experimenta la escuela como sobre sus oportunidades de alfabetización, condicionado sobre los momentos y las interacciones interpersonales con los padres, hermanos y otros miembros del hogar con respecto a la corrección informal,

explicación o comentarios sobre la experiencia del niño con la escolaridad (Delgado-Gaitán, 1992). Encontramos otro ejemplo en Nettles (1991) con una revisión de varios programas de participación de la comunidad y sus resultados positivos tanto para las conductas relacionadas con la escuela como para el logro académico. Es relevante destacar que aunque múltiples evidencias en esta línea desde hace décadas, la literatura actual sobre esta misma temática sigue incidiendo en la importancia de la participación de las familias en actividad académica de sus hijos e hijas y cómo las altas expectativas familiares en este sentido tienen un rol altamente significativo.

Uno de los estudios revisados plantea que simplemente decirles a los padres que tienen que tener mayores expectativas de sus hijos e hijas puede no cambiar sus expectativas si sus percepciones sobre la capacidad de sus hijos e hijas para manejar el trabajo escolar son bajas. El análisis sobre una constelación de creencias de los padres mayor y más positiva, las expectativas para sus hijos e hijas, y el tipo de ayuda que pueden ofrecerles es necesario para ayudar a los padres a mejorar las experiencias escolares de sus hijos e hijas (Okagaki & Frensch, 1998). Así como estos autores indican, hay diferencias entre los distintos grupos étnicos sobre las creencias de la familia y el rendimiento escolar que sugieren que con el fin de optimizar la participación de los padres sería bueno que el personal de la escuela no diera por supuesta la aplicación de los mismos criterios para todos. Algo que parece claro a partir de los resultados de la investigación anterior es el hecho de que la diversidad cultural en la comunidad y la escuela puede ser un activo real y puede contribuir a mejorar los resultados académicos y la convivencia intercultural (Alexiu & Sorde, 2011).

Por lo tanto, después de haber declarado el impacto fundamental de que la participación de las familias migrantes y de minorías tiene para el éxito educativo de sus hijos e hijas por un lado (Campani & Serradell, 2010; Flecha & Soler, 2013; Bhopal, 2004; López, Scribner, & Mahitivanichcha, 2001) y de haber captado algunas diferencias existentes en el trabajo a través de las comunidades étnicas (Portes y MacLeod, 1996), queda identificar cuáles son las condiciones que contribuyen a una mayor y mejor participación de las familias en la escuela. López, Scribner y Mahitivanichcha proporcionan alguna orientación en su revisión de las estrategias de participación de las familias que se realizan en las escuelas de migrantes con éxito (López et al., 2001; Tellado & Sava, 2010). Estos autores, a partir de sus hallazgos, sugieren dos factores principales que tienen que ser tenidos en cuenta. Por un lado, los programas de participación de las familias deben tener en cuenta las necesidades y expectativas reales de las familias migrantes. En otro estudio sobre comunidad gitana en Gran Bretaña, Bhopal (2004) identifica la consulta directa a las familias los niños y niñas como la forma más eficaz y poco usada para identificar las barreras para el logro y posiblemente para descubrir las mejores formas de abordarlas, en la misma línea que se indica en las evidencias

de la investigación internacional (Flecha, 2015; Díez-Palomar, Santos Pitanga & Álvarez Cifuentes, 2013).

La comunidad por lo tanto, se perfila como un elemento fundamental para la optimización de los resultados de los estudiantes de minorías por varias razones. No sólo por el papel que desempeña en la promoción de la participación de las familias y el compromiso con la escuela, sino también porque reúne a diferentes agentes (familias, las empresas, las universidades, la asistencia social, los medios de comunicación). Los programas comunitarios han probado tener éxito en diferentes contextos y con diferentes objetivos (Nettles, 1991), especialmente en los casos de entornos desfavorecidos.

En el contexto de la familia y la participación comunitaria, la revisión de la literatura también ha informado sobre los diferentes tipos de participación con diversos resultados. Por un lado, podemos buscar una categoría de tipos de participación: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa, y educativa (Díez, Gatt & Racionero, 2011) que se deriva del proyecto de investigación INCLUD-ED y destaca los tres últimos tipos de participación como aquellos con mayor impacto sobre todo en los resultados para los niños y niñas.

3.2. Las voces de los y las protagonistas

Por otra parte, nuestro análisis del trabajo de campo del proyecto INCLUD-ED citado arriba, nos permite presentar a continuación las voces de los y las participantes en la comunidad de la Escuela Montserrat. El simbólico e importante planteamiento de que las decisiones tomadas por la dirección de la escuela se tomen con la participación del resto de la comunidad, puede transformar una comunidad en un grupo de personas altamente comprometido con la escuela y con el bienestar de toda la comunidad. Uno de los resultados que surgieron de la revisión de las acciones educativas implementadas fue la idea sobre que la participación de las familias permite a la escuela funcionar como una red que puede apoyar y reforzar toda la oferta educativa. En el caso particular de los y las inmigrantes y las minorías culturales esto es especialmente relevante, ya que necesitan sentir que su diversidad y particularidades son tomadas en cuenta por la escuela con el fin de comprometerse a una institución que les puede dar mucho apoyo social, sino que también podría poner en peligro su patrimonio cultural si no tomaran su cultura en cuenta. En el testimonio siguiente, Patricia de Colombia valora el hecho de que también sus voces sean tomadas en cuenta en la toma de decisiones, algo que está siendo especialmente apreciado por todos los agentes de la escuela:

Sí, sí, claro. Porque de todo lo que los padres dicen, opinan, de todo eso se sacan conclusiones y ya luego se desarrollan las actividades o lo que ellos hayan propuesto.

(...) siempre se lleva a cabo todo lo que sea para provecho (Patricia, madre colombiana y presidente de la asociación de familias en la escuela).

Una profesora de la escuela da más detalles sobre la clave para la implicación y la participación real, sobre cómo es percibida esta participación y cómo esto tiene un efecto sobre la evolución de la comunidad:

Bueno, yo creo que la gente se involucra sobre todo cuando creen que su participación es real, ¿no? La participación activa, la participación que implica ser escuchados y tomados en cuenta (...) las propuestas se tienen en cuenta, que se debaten, los argumentos son proporcionados por ellos y la opinión de la comunidad es lo que hace que las cosas se muevan hacia adelante (Laura, directora de la escuela, autóctona. Ha trabajado en la escuela durante 15 años).

La dinámica sobre cómo la pluralidad de las familias es recogida y los beneficios que esto trae consigo se explican por este padre, que además se muestra conocedor del impacto que estas prácticas tienen en el proceso de aprendizaje de los niños:

Las cosas que se deciden entre todos, si tenemos que hacer algo en la escuela, cambiar algo (...) los padres están involucrados en todo, como voluntarios, en las asambleas, a participar en todo (...) [Cuando se le preguntó si esto tiene un efecto sobre el proceso de aprendizaje de los niños y niñas] Creo que tiene mucho que ver (...) porque entonces el director me dice, bueno trabajar más en esto o aquello, así que sé lo que hacen en clase, y lo que puedo hacer en casa (...) y si saben también, lo que estoy haciendo en casa, como él va a leer todos los días (Dawud, padre marroquí).

El debate abierto y el fomento de la pluralidad de voces en espacios para expresar sus opiniones y demandas son una de las claves del éxito de la escuela Montserrat, porque se basan en experiencias con evidencias de éxito. Esta es la filosofía que también ha promovido el desarrollo de los programas de formación de la familia, ya que son concebidos con el fin de satisfacer las necesidades de las familias y que sea una actividad significativa. Ser parte del "sueño" de la escuela ayuda a la relación entre la escuela y las familias, así:

La educación de la familia en la escuela es... "a la carta", en otras palabras, en su "sueño". Los padres decidieron, dijeron, expresaban lo que querían, y querían aprender y tratamos de dar una respuesta (...) tratamos de asegurar que los formadores entienden que es un curso "a la carta" y que la principal motivación tiene que ser su propio aprendizaje, en función de sus propias necesidades [de los padres] (Laura, directora, autóctona).

Esto es particularmente útil para las familias migrantes que tradicionalmente no participan en actividades relacionadas con la escuela. Para las familias marroquíes es muy atractivo encontrar un ambiente comunicativo y comprensivo con sus necesidades y su realidad. El profesor de lengua árabe lo expresa de una manera que demuestra que es algo muy apreciado y que permite que las dinámicas de deliberación que tienen lugar, puedan representar las necesidades y realidades de la mayor parte de las personas involucradas, lo que a su vez beneficiará a toda la escuela y al resto de la comunidad:

La escuela tiene en cuenta las necesidades específicas de las familias. Por ejemplo, si hay una reunión, se le llama en un momento fácil para que sea bueno para las madres que acuden a la escuela y también para los padres; recuerdo que el año pasado hubo una reunión convocada en un sábado que es un día libre, a las 20h de la tarde (Mohammed, profesor de árabe y voluntario en grupos interactivos).

Partiendo de este contexto alentador, la participación de las familias y la comunidad en diferentes actividades de la escuela también han demostrado ser uno de los elementos clave para el éxito académico de las personas migrante y las minorías culturales. Más allá del interés que las familias migrantes y de minorías culturales muestran en el proceso educativo de sus hijos e hijas, su relación y participación en la escuela es extremadamente relevante para reforzar el compromiso de los y las estudiantes en cuanto a la actividad académica y los resultados que estos niños y niñas pueden conseguir.

Apoyando los resultados que informan del impacto de la implicación familiar en cuanto a la actividad académica de sus hijos e hijas -si siguen las tareas, proporcionan retroalimentación o simplemente muestran interés y preocupación hacia estas actividades-, las respuestas del trabajo de campo confirman claramente el efecto mediador que estos factores tienen sobre los resultados en la escuela de los estudiantes inmigrantes y de minorías culturales. Un maestro de la escuela explica cómo el hecho mismo de haber participado en la actividad académica proporciona una cierta atmósfera, también en el hogar que promueve la interacción y fomenta la motivación y el impulso para aprender más. En el siguiente caso, un profesor habla de una madre extranjera que está aprendiendo el idioma y puede compartir algo de su actividad con su hijo, en el hogar:

La madre lleva a la carpeta que contiene las fichas de vocabulario y el niño trae su carpeta que contiene sus hojas de tarea, que a menudo pueden hablar de las mismas cosas (...) la madre y el niño están experimentando una situación académica [juntos] y pueden interactuar, [Pueden decir], así os he ayudado o al menos preguntarse unos a otros lo que han estado haciendo. Si el niño está más motivado, él o ella va a aprender más (Laura, directora de la escuela).

El hecho de que madres o padres extranjeros, de Colombia, Marruecos o de alguno de los países que se encuentran representados en esta comunidad educativa, sean los que nos proporcionan estas evidencias resulta una muestra más de cómo la pluralidad de voces lejos de ser un obstáculo está resultando un elemento positivo para esta comunidad. Uno de los maestros de la escuela explica su experiencia con una madre árabe -que al compartir con su hijo lo que aprende en la escuela está contribuyendo de alguna manera a su propio proceso de aprendizaje y al de su propio hijo:

Una madre llegó, una madre árabe, para inscribir a un niño de tres años de edad, esta madre tiene un hijo en primer año y se le preguntó lo que sabe la pequeña, si habla o conoce alguna palabra en español, catalán, español anterior todo porque es el lenguaje que utilizan para comunicarse. Y ella dijo, ella dijo en catalán "porque desde que vengo a las clases", ella va a clases de catalán, "yo también le digo, le digo, la cara, la nariz, los ojos" por lo que entonces se puede ver que la madre también enseña el vocabulario que aprende a su hija de tres años de edad del niño y ese niño bueno, al menos es consciente de algunas cosas o que son por lo menos un poco familiar para él (María, coordinadora de la escuela, de Uruguay. Ha trabajado en la escuela durante 16 años).

Otro miembro de la comunidad – en este caso una mujer gitana que trabaja en el centro de la Juventud y la Infancia en las intermediaciones de la escuela destaca el hecho de que la eficiencia también se incrementa entre los niños que tienen sus propias familias como modelos a seguir. Es por eso que la diversidad y la pluralidad de orígenes y modelos de participación es una de las claves más importantes en la mejora educativa de los niños y niñas. Esta madre lo expresa de la siguiente forma:

Yo creo que sí que les rinde más, que el niño vea a su padre, va más motivado y hace cosas así, yo creo que sí que le irá mejor para él, yo creo que le aporta más va más motivado al colegio, creo vaya (Concha, Mujer gitana que trabaja en el Centro de la Juventud y la Infancia cerca de la escuela).

Una de las madres migrantes expresa la alegría de su hijo a compartir el conocimiento que reciben en la escuela, en el contexto de la casa donde se estudia lo que se ha aprendido, dando continuidad al proceso de aprendizaje:

A él eso le encanta, a él le encanta y cuando llegamos a casa me dice "mama léeme otra fábula de esas que tú contaste en el colegio, venga" y que trabajamos juntos en casa igual (Patricia, madre colombiana y presidente de la asociación de padres).

La escuela realmente se esfuerza en la creación de espacios para la interacción, el diálogo, la formación, con el fin de promover la participación plural en la escuela contando con todos los

miembros de la comunidad en toda su diversidad. Otra maestra de la escuela explica el hecho de que para ella, el hecho más importante es la creación de estos contextos de interacción:

Lo que se hace para que la gente venga y participe es, ya sea de las clases de alfabetización, una, dar oportunidad a que vengan aprendan, tengan un sitio donde reunirse puedan hablar de sus temas, puedan decidir, puedan hacer demandas, demandar o pensar a ver qué temas quieren trabajar, por un lado, convocar a padres en reuniones por la noche (María, coordinadora de la Escuela, Uruguay, ha trabajado en la escuela durante 16 años).

Otro aspecto que es importante resaltar es el hecho de que el carácter abierto de esta escuela es muy apreciado, especialmente el hecho de que incluye las diferentes voces en el proceso de toma de decisiones. El hecho de que participen tanto personas autóctonas como inmigrantes y las minorías culturales es visto como una consecuencia de una política activa de la escuela que apuesta por la pluralidad de voces:

En la junta de la Asociación de Padres tenemos madres que participan y toman decisiones y tenemos madres autóctonas y las madres extranjeras, que es un resultado de la actividad que llevamos a cabo en la gestión de la escuela como Asociación de Padres que es la que dinamiza todo el trabajo extracurricular y la que está directamente vinculada con la gestión con el fin de cubrir el seguimiento de la escuela y las necesidades y propuestas (Laura, directora de la escuela).

Más allá de las percepciones de las familias acerca del éxito de esta acción, el personal de la escuela confirma que la participación de las familias ha cambiado a la vez que han sido testigos de la mejora de los resultados de los niños y niñas de origen inmigrante o de minorías culturales. Desde el momento en que las escuelas comenzaron a implementar programas específicos para aumentar la participación de los padres se observaron ciertos cambios. En este sentido, una de las madres migrantes analiza las diferentes consecuencias positivas que la pluralidad de agentes participando en la escuela – incluidos familias inmigrantes y de minorías culturales- y especialmente en la actividad de formación, ha producido especialmente en relación con el logro y el clima escolar:

Yo creo que sí, porque ya es más fácil de ayudar a los niños en las clases o en la casa, con los deberes, o en el barrio, ya uno pasa y "hola", "buenos días", ya se saben expresar. (...) ahora pasan y como ya saben castellano o ya saben catalán, saludan y ya compartimos más cuando hacemos reuniones aquí, comparten, ya ellas dicen lo que piensan (...) Y hay mucha participación ahora. (Patricia, madre y presidenta de la asociación de familiares, Colombia).

Otro elemento que acompaña a la pluralidad que se fomenta en estas escuelas es algo tan importante como la capacidad de las familias para apoyar y ayudar a sus hijos e hijas con sus actividades de la escuela y el trabajo; actividad que hay que fomentar, especialmente en el caso de los migrantes y las minorías culturales. Cuando los programas de participación de los padres toman esto en cuenta un doble objetivo se logra: por un lado se incrementa la participación de las familias dentro de las escuelas y, por otro lado, su capacidad y sus medios para proporcionar apoyo académico a sus hijos e hijas se refuerzan. Este efecto es bien recibido no sólo por el profesorado, sino también por las familias.

Una de las madres inmigrantes en la escuela destaca el impacto positivo que la formación de la familia tiene en el apoyo que estos niños reciben en casa. Ella señala especialmente el elemento motivador de esta formación para el aprendizaje de los propios niños y niñas así como para las propias familias:

Si el niño tiene dificultades, por ejemplo en catalán y cómo su madre ya está alfabetizándose y ya sabe, pues tiene un apoyo en su casa. Y le gusta, y los anima porque como uno ya sabe, entonces ya les puede ayudar a los niños para que les guste aún más el estudio. (Patricia, madre colombiana y presidenta de la asociación de familias).

El personal docente es muy consciente del impacto que consigue la participación de las familias en los procesos de decisión y en otras actividades diversas. Las familias se involucran aún más en el aprendizaje con el consiguiente efecto positivo sobre ellas y sus hijos e hijas. Es el caso del siguiente testimonio en la que uno de los maestros de la escuela explica algunos logros que se han reconocido desde la puesta en marcha de acciones específicas de formación de familias, como que desde la puesta en marcha de estas actuaciones de éxito algunas familias que antes no podían hacer un seguimiento de la tarea escolar de sus hijos e hijas ahora lo hacen, y los niños y niñas trabajan más.

En el claustro a veces sí que hemos comentado esto que familias en concreto que estén en formación pues hasta ahora los niños no traían los deberes nunca hechos y ahora ya los traen hechos (Maria, autóctona, profesora de inglés).

Otro maestro confirma el mismo patrón que los niños y niñas cuyas familias están en formación, -que es particularmente relevante en el caso de los migrantes y las minorías culturales, ya que esto se convierte en otro elemento positivo para promover sus procesos de aprendizaje:

Los hijos de las personas que participan son los que raramente faltan al colegio, o sea se nota claro, porque la implicación de la madre o del padre, normalmente son las

madres las que vienen más, supongo que será puesto (...) que los padres trabajan. Sobre todo a nivel de familias árabes y realmente los que ves que participan más a esos niños sí que se les nota como más motivados, con una motivación mayor, vienen más al colegio (Jaime, Autóctono maestro de segundo de primaria. Ha trabajado en la escuela durante 21 años).

Está claro a través de este testimonio que el hecho de que la participación en el centro educativo sea plural tiene un efecto mediador significativo sobre la motivación de sus hijos e hijas. Por lo tanto, la escuela hace un esfuerzo importante en la promoción de este no sólo a través de proporcionar una amplia gama de actividades y otros programas, sino también con el fin de crear espacios abiertos para el diálogo y la interacción de modo que sean las familias y otros agentes que puedan expresar lo que son sus propias necesidades y deseos.

Las afirmaciones de varios agentes comunitarios –familia y otros- confirman las evidencias ya indicadas por la comunidad científica internacional, sobre cómo el hecho de ser consultados y escuchados ha sido un factor crítico para el éxito de la participación de los inmigrantes y las minorías culturales en los programas y por lo tanto para su éxito. Las acciones educativas que las escuelas deben promover para mejorar el rendimiento de estos niños y niñas necesitan ser diseñadas teniendo esto en cuenta, con el fin de proporcionar espacios abiertos, que fomenten la pluralidad en los procesos de toma de decisiones – especialmente en el caso de los migrantes y las familias de las minorías culturales.

La participación diversa y plural es una de las características que distingue a esta escuela, tal y como lo expresan otros profesionales relacionados con la escuela cuando valoran las altas tasas de participación. Aquí un representante Administración que colabora con la escuela destaca en particular el hecho de que las familias participen en actividades académicas:

Esta escuela tiene una característica y es que se trata de una comunidad de aprendizaje y aparte de esa parte más formal y normativa de la organización, es un tipo de organización más directa, lo que es más democrático que muchos de los padres participan, ¿no? Tengo la impresión de que muchos de los padres participan en todo lo que tiene que ver con las sesiones educativas o charlas (Aleix, Lenguaje y Administración Coordinador- programa de Cohesión; miembro del Equipo de Evaluación psicopedagógica).

La pluralidad que se asegura a través de la participación de las familias en las comisiones, en los grupos interactivos, en actividades formativas para las familias, es un valor añadido a este proyecto de excelencia educativa que está consiguiendo que niños y niñas que muchas veces

han resultado desahuciados por el sistema educativo encuentren vías para conseguir mejorar sus resultados y ponerlos a la altura del resto de niños y niñas.

El hecho de que una madre marroquí, gitana o un padre ecuatoriano o colombiano pueda traer un poco de él o de ella, de su experiencia, trayectoria y conocimientos y volcarlos en el aula y en el centro es un elemento que aporta mucha riqueza para el conocimiento de todos los niños y las niñas, así como también para fomentar la cohesión en el barrio y la imagen de los diferentes grupos sociales entre toda la comunidad.

4. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones que nos sugiere el trabajo de investigación realizado. En ellas, haremos referencia a la relevancia de crear espacios de diálogo y debate que permitan una participación de éxito de las familias, la necesidad de garantizar la diversidad por el impacto positivo que genera y el éxito que se deriva si ello se asegura siguiendo las indicaciones de la comunidad científica internacional.

La existencia en esta escuela de espacios de diálogo y debate que promueven la participación de las familias es un elemento de éxito sugerido por la literatura y claramente identificado por los participantes en el trabajo de campo analizado. Las familias migrantes y de minorías culturales han expresado sus necesidades en relación a lo que podrían esperar y les gustaría conseguir de la escuela. Destacan la relevancia que le dan al hecho de que existan en la escuela diferentes espacios creados para expresar su opinión e incluso para ser parte de los procesos de toma de decisiones en este enfoque en el que la pluralidad es esencial.

Estos espacios permiten una mayor comunicación y cohesión entre todos y todas las participantes por un lado y también promueven un sentimiento de pertenencia con un impacto profundo sobre las expectativas y el compromiso de los estudiantes y del resto de la comunidad. La comunidad científica ha identificado cuán importante es para estos grupos no sólo poder expresar sus necesidades específicas sino también que se les consulte directamente a ellos (CREA, 2006-2011).

Los espacios donde la comunicación directa entre la diversidad de voces en la escuela y especialmente donde los procesos de toma de decisiones están abiertos para todos independientemente de su origen, son también esenciales para hacer visible la diversidad cultural en la escuela. El hecho, por ejemplo, de que el presidente de la asociación de familiares de la escuela es una madre inmigrante de Colombia; o la participación de las madres musulmanas y de las abuelas gitanas en las actividades instrumentales a los grupos

interactivos que se llevan a cabo en la escuela, está de alguna manera enviando un mensaje al resto de familias y de la comunidad, que sugiere que el éxito de la escuela es el resultado de una concepción plural, de la contribución de todas las personas que participan (Ramis & Krastina, 2010).

Las condiciones de la puesta en marcha de las actuaciones de éxito en el contexto de la escuela Montserrat han demostrado contribuir profundamente al éxito de su alumnado, y más concretamente al de los estudiantes de origen migrante y de minorías culturales. La pluralidad de voces que se recogen y la contribución que cada una de ellas realiza ha sido mostrada como clave para explicar el éxito educativo de este modelo lo cual resulta de capital importancia para reducir la situación de fracaso escolar en la que alumnado migrante y de minorías culturales se enfrenta en Europa, y conseguir una sociedad más cohesionada e igualitaria.

Esto muestra una vez más la necesidad de basar las actuaciones educativas en evidencias científicas que hayan probado su eficacia. Las condiciones de implementación de las actuaciones educativas en el contexto de la escuela de Montserrat han probado su contribución al éxito educativo de migrantes y minorías.

A su vez, esto evidencia que si las actuaciones educativas son implementadas siguiendo las orientaciones de la comunidad científica internacional, se consigue el éxito educativo. Esto nos ha permitido entender el rol que desempeñan las evidencias en la consecución del éxito educativo en contextos diversos, sugiriendo la transferibilidad de algunas actuaciones educativas.

Por otro lado, la evidencia del éxito de esta actuación educativa, especialmente relevante en el caso de las minorías culturales y los migrantes, nos plantea algunos interrogantes y retos. Uno de ellos es cómo fomentar que se puedan cubrir las necesidades de algunos centros educativos en la actualidad que necesitan más que nunca actuaciones de éxito. Cómo garantizar pues que las evidencias científicas se conviertan en la base de las políticas y programas educativos dirigidos a estos grupos sociales. En relación con ello, otro de los retos a los que éste y muchos otros trabajos de investigación en ciencias sociales y humanas pretenden dar respuesta trata sobre la necesidad de proporcionar soluciones reales a situaciones actuales que necesitan respuestas informadas. La investigación futura, que se centre en la identificación de actuaciones que están dando respuesta a realidades y problemáticas concretas, estará haciendo una labor extraordinaria para la superación de desigualdades educativas y sociales.

Referencias

- AFRIK, H.T. (1993). The future of afrikan american education: A practitioner's view. Atlanta: *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*.
- ALEXIU, T.M.; SORDE, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1): 49-62. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543852>
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- BELL, D. (2004). *Silent covenants: Brown v. board of education and the unfulfilled hopes for racial reform*. New York: Oxford University Press.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia [power, education and consciousness]*. Barcelona: El Roure.
- BHOPAL, K. (2004). Gypsy travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52(1): 47-64. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00254.x>
- CAMPANI, G.; SERRADELL, O. (2010). Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56): 57-67.
- CAPLAN, N.; CHOY, M.H.; WHITMORE, J.K. (1991). *Children of the boat people: A study of educational success*. Ann Arbor: Univ. Mich. Press.
- CREA (2006-2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 6th framework programme. Citizens and governance in a knowledge-based society*. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- DELGADO GAITÁN, C. (1992). School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29(3): 495-513. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312029003495>
- DELORS, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century. Paris, France: UNESCO.
- DÍEZ, J.; GATT, S.; RACIONERO, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 46(2): 184.
- DÍEZ-PALOMAR, J.; SANTOS PITANGA, T.; ÁLVAREZ CIFUENTES, P. (2013). La Paz School. From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2): 198-209. <http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.198>

- DUBAR, C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- EUROSTAT (2015). *Foreign and foreign born population*. Disponible online en:
http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics
- FLECHA, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe. Dialogic learning and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 2(69): 150-171.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.69.2.3346055q431g2u03>
- FLECHA, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1): 7-20. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543849>
- FLECHA, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion for Social Cohesion in Europe*. Springer Briefs in Education. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- FLECHA, R; SOLER, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4): 451-465. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- GUNDARA, J. (2000). *Interculturalism, inclusion and education*. London: Paul Chapman Publishing.
- KAO, G.; THOMPSON, J.S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29: 417-442.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>
- LEMAN, J. (1998). *The dynamics of emerging ethnicities. Immigrant and indigenous ethnogenesis in confrontation*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- LÓPEZ, G.R.; SCRIBNER, J.D.; MAHITIVANICHCHA, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2): 253-288. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038002253>
- LORCIERE, F. (2002). *Éducation interculturelle. États de lieux. Ville École Intégration Enjeux*. Paris: CNDP.
- NETTLES, S.M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, 61(3): 379-406. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543061003379>
- OGBU, J.U. (1974). *The next generation; an ethnography of education in an urban neighborhood*. New York: Academic.
- OKAGAKI, L.; FRENCH, P.A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1): 123-144.
<http://dx.doi.org/10.3102/00028312035001123>

- PORTES, A.; FERNÁNDEZ-KELLY, P.; HALLER, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6 November): 1000-1040.
- PORTES, A.; LEOD, M. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69(4): 255-275. <http://dx.doi.org/10.2307/2112714>
- PORTES, A.; RUMBAUT, R.G. (2001). *Legacies. the story of the immigrant second generation*. Berkeley, LA: University of California Press.
- RAMIS, M.; KRASINA, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2): 239-252.
- TELLADO, I.; SAVA, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2): 163-176.

Intangible Capital, 2015 (www.intangiblecapital.org)



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>