



Formació de familiars en contextos educatius multiculturals mitjançant estratègies participatives

Odet Moliner y Auxiliadora Sales

Universitat Jaume I

Resum

En aquest article posem l'accent en la importància de la formació de les famílies implicades en els processos de transformació de centres des d'un model d'escola intercultural inclusiva. Revisem els diferents nivells de participació familiar, així com les dificultats que experimenten determinades famílies que desconeixen la cultura escolar dominant. Es proposen estratègies formatives que afavoreixen la participació familiar i la gestió democràtica dels centres educatius des de principis de ciutadania crítica, interculturalitat i inclusió.

Introducció

La dimensió multicultural de la nostra societat és una constant al nostre país i així es reflecteix en el context escolar. Les diferències culturals han estat percebudes, sovint, en termes de majories i minories, la qual cosa ha originat estereotips i prejudicis sobre aquells que s'han vist diferents i la cultura dels quals ha estat minoritzada per la cultura hegemònica. És el cas de cas de les comunitats gitanes, la comunitat llatinoamericana, l'arabo-musulmana, l'africana, l'europea i l'asiàtica, totes elles amb les seves diversitats i micro-cultures que comprenen, al seu torn, diversitats lingüístiques, ètniques, culturals, etc.

D'acord amb Aguirre, Traver i Moliner (2012) entenem la cultura com una eina de transformació social i com un procés dinàmic que crea llibertat (Pascual y Dragojevic, 2007). Per aquest motiu els projectes de transformació de centres amb una orientació intercultural inclusiva que venim desenvolupant (Sales, Moliner i Traver, 2010) s'han de veure immersos en processos de “desenvolupament cultural comunitari” que, com ens explica Casacuberta (2011), corresponen a una necessitat social que demana canvis davant situacions d'opressió, desigualtat i marginalitat i que afecten a determinats grups socials o comunitats.



La participació familiar és fonamental per al desenvolupament educatiu i comunitari, com hem corroborat en altres treballs de participació de la comunitat en la construcció de l'escola intercultural-inclusiva (Moliner et al., 2008; Traver, Sales i Moliner, 2010; Sales, Traver i García, 2011; Moliner, Sales i Traver, 2011). Però, de quina manera es poden implicar les famílies en un projecte educatiu que pretén ser intercultural, inclusiu, democràtic i comunitari? Com evitar que certes veus quedin excloses del procés i com afavorir la inclusió de totes les famílies independentment del seu bagatge, experiència, interessos i possibilitats?

Abordem un tema complex, doncs considerem que la implicació familiar dependrà de molts factors. Per això, iniciem aquest article amb una revisió dels elements que la literatura apunta com a condicionants o limitants de la participació de determinades famílies en contextos educatius multiculturals. Incidim, a continuació, en la necessària formació familiar, però no des de models d'experts a través de cursos o xerrades informatives, sinó mitjançant estratègies participatives que permeten, des del diàleg, l'aprenentatge mutu amb la resta d'agents educatius i comunitaris.

1. Implicació familiar en els processos de transformació de centres des d'un model d'escola intercultural inclusiva.

Segons Turnbull, Turnbull i Kyzar (2009) el més important per aconseguir una escola inclusiva són els acords de cooperació entre famílies i professionals. El treball “amb i juntament amb” les famílies és fonamental per desenvolupar la “visió” inclusiva del context socioeducatiu. Tots dos agents precisen relacionar-se, comunicar-se, col·laborar, compartir expectatives, accions i recursos; però a més necessiten també conèixer-se, identificar les seves potencialitats i limitacions, i considerar conjuntament com poden ajudar-se mútuament i orientar així les seves accions. En aquells casos en els quals existeix col·laboració entre centres educatius i famílies, diversos estudis constaten que l'alumnat incrementa el seu rendiment acadèmic i el centre millora la seva qualitat educativa, creant així centres més eficaços en la seva tasca formativa (Martínez i Álvarez, 2005; Martínez, Rodríguez i Gimeno, 2010). Quan les famílies s'involucren a l'escola es garanteix que les "esferes d'influència" superposades en la vida d'un nen o nena augmentin el procés d'aprenentatge i desenvolupament (Epstein, 2001). Al seu torn, la interacció del professorat amb les famílies proporciona als educadors “una



finestra” en la vida i cultures dels seu alumnat, i els ajuda a entendre les circumstàncies específiques que donen forma a les experiències educatives dels seus estudiants.

Torres (2007) descriu quatre tipus de relació entre centres educatius i famílies:

- Relació burocràtica. Les relacions entre família i escola es limiten a aspectes burocràtics: els centres convoquen a les famílies perquè assisteixin a reunions amb la intenció d'oferir-los informació burocràtica: terminis, quotes, horaris...

- Relació tutelar o de suport. Des del centre, es considera que la família és important en l'educació de l'alumnat, però limita la seva participació a programes que es planifiquen des del centre. Des d'aquesta perspectiva, les escoles organitzen activitats a les quals les famílies assisteixen de forma voluntària, però no participen en la presa de decisions sobre aspectes referents al centre. Aquest model pressuposa que el professorat i les famílies comparteixen valors, interessos culturals, recursos,...

- Relació consumista. Des d'aquest tipus de relació, les famílies posseeixen llibertat en l'elecció de centres. Es tria el tipus de centre (públic, privat o concertat) on s'eduquen els fills, però aquesta relació es redueix a això. No s'atorga a les famílies la possibilitat de participar en la presa de decisions del centre. Cal considerar, que en aquest model, no només trien les famílies, sinó que els centres privats i concertats tria l'alumnat que volen que assisteixi al seu centre i el que no.

- Relació cívica o ciutadana. Famílies i docents treballen de forma cooperativa per aconseguir metes comunes i es fomenta la participació democràtica de tota la comunitat educativa.

Aquesta implicació familiar des de significats de ciutadania introdueix en el centre un procés de democratització, entenent que la participació democràtica passa per que professors, pares i alumnes puguin decidir en igualtat de condicions en la gestió dels centres. Aquest sentit ampli de la participació, més enllà de l'assistència a determinats esdeveniments o reunions i més enllà de la representació en els Consells Escolars, no deixa de generar discussió en la literatura educativa.

Considerem que la participació democràtica de les famílies a l'escola és un dret dels pares i un factor indispensable per a la millora de l'escola.

2. Limitadors de la participació familiar en contextos multiculturals

Els obstacles que dificulten la participació de les famílies a l'escola han estat esmentats per Larrivé (2013) que menciona, entre d'altres, que les responsabilitats i funcions no



estan ben definits, la manca d'informació sobre les activitats, els recursos i la vida escolar, les actituds negatives dels docents que fan sentir als pares que molesten, la manca de coneixement sobre els continguts, el sentiment d'incompetència front a la complexitat de l'organització escolar, les dificultats comunicatives degut a l'argot professional o que només es comuniquen els problemes. En el cas de famílies que pertanyen a minories ètniques i/o culturals, existeixen alguns obstacles afegits.

2.1. Conflicte de valors, diferències culturals i necessitats diferents

En molts casos es manifesten divergències entre les pròpies famílies i no hi ha acord sobre les necessitats formatives dels seus fills, sobretot per les diferències culturals de tipus religions o lingüístic. Per exemple, en el treball de Moliner i St-Vincent (2014) es descriu un conflicte sorgit en una de les sessions formatives conjuntes entre pares i mestres: *“algunes famílies musulmanes volien que s'introduís en el centre la formació lingüística i religiosa dels seus fills, al que la resta de famílies van dir: “No, no, no! Aquest no és el nostre problema, és el vostre”*. Es planteja aquí un problema de valors quant al que és important per a la formació dels nens entre els grups de pares. Però curiosament *“després de la discussió es va arribar a la conclusió de les veritables necessitats eren les mateixes: millorar l'aprenentatge de tots els nens.”*

2.2. Visió estereotipada de “la cultura”

Possiblement, aquest conflicte de valors culturals ve provocat per visions estereotipades dels trets culturals de l'altre, la qual cosa provoca en moltes ocasions prejudicis que tracten de justificar situacions de desigualtat, emparades en la suposada “diferència cultural” (Martín i Mijares, 2007).

De fet, podem afirmar que, en la pràctica escolar diària, encara té un gran pes el model compensatori i asimilacionista, que tracta de invisibilitzar homogeneïtzant la diversitat cultural, fent visible (celebrant, de vegades) una diferència que es viu com a problema, dèficit o estigma. Assenyalar a l'altre com a diferent, en un context de desigualtat, persisteix en un concepte de cultura tancat, estàtic i ple de tòpics simplificadors que no afavoreixen en cap cas la comunicació intercultural.

La participació de les famílies a l'escola multicultural ha de posar una èmfasi especial a reconèixer i escoltar la pluralitat de veus i, per tant, a desenvolupar estratègies de comunicació intercultural que tinguin en compte les barreres interpersonals i



organitzatives (Vilà, 2007). Suposa prendre consciència de la influència dels processos comunicatius en tots els àmbits escolars, no només en la interacció amb l'alumnat, sinó també amb les famílies, entre professionals i amb entitats i autoritats educatives.

2.3 Els canvis que vénen imposats

Els canvis provocats de dalt a baix (*top-down*) no solen afectar a la transformació cultural del centre, sinó que més aviat afecten de forma superficial a les normes i als aspectes organitzatius. A més, encara que la transformació sigui més ràpida i visible, per ser superficial és més difícil que se sostingui en el temps. Un canvi imposat des de posicions jeràrquiques de poder i que no té en compte l'opinió i la implicació personal dels col·lectius de la comunitat educativa, no arriba a generar la idea de pertinença a una comunitat ni d'història i projecte comú. No obstant això, un enfocament participatiu implica una visió compartida que suposa la comprensió més profunda del model educatiu del centre i de la seva cultura, fomenta l'apoderament de tots els col·lectius, incloses les famílies, els nens i nenes, com a agents de canvi, la qual cosa fa que el lideratge per gestionar els canvis es faci més distribuït i el compromís amb l'escola més sostenible (Hargreaves i Fink, 2006)

3. Estratègies que afavoreixen la participació familiar: formació per a l'escola intercultural, inclusiva, comunitària i democràtica

De treballs com els de Hutchinson (2002), Crawford i Porter (2004), o els de Ainscow et al. (2004), es dedueix que la transformació cap a una educació inclusiva implica abordar el tema des d'una perspectiva sistèmica integrant diverses estratègies i línies d'acció, entre les quals destaquem les següents.

3.1 Explorar la realitat i partir de les necessitats de la comunitat escolar: incorporar un diagnòstic social participatiu (DSP)

El DSP és una eina per treballar la participació comunitària que permet identificar els problemes que afecten a un centre amb la participació de famílies, professorat, alumnat i resta d'agents comunitaris. La seva finalitat resideix a crear un diàleg per identificar i analitzar pràctiques i coneixements, sentiments, actituds i percepcions sobre diferents temes, la qual cosa suposa una oportunitat d'aprenentatge mutu. Com diu Lobillo (2002: 20), “*quan un grup de persones troba un espai per fer-se preguntes i reflexionar de*



forma col·lectiva, neix una oportunitat única per compartir objectius, motivant al grup a participar i a transformar les seves idees i desitjos en accions concretes”.

En aquest sentit, el grup MEICRI hem col·laborat en l'últim any en el desenvolupament d'un processos de DSP com a exploració participativa de la realitat, dins d'un procés de transformació escolar cap a enfocaments interculturals i inclusius. En un dels centres que acompanyàvem el DSP es va articular en forma de Jornada de Portes Obertes, en la qual tant famílies, alumnat, professorat com a agents locals del barri (zona perifèrica marginal de la ciutat de Castelló), participaren de quatre dinàmiques bàsiques per indagar de forma col·laborativa en les necessitats de canvi i les propostes d'acció que la pluralitat de veus posen en comú.

- a) La línia del temps: permet la recollida de la informació per realitzar una anàlisi conjunta de la línia de vida del grup. Amb ella es recullen els esdeveniments claus de la història de l'escola i el seu entorn, els quals ens ajuden a identificar tendències passades, esdeveniments importants, problemes o triomfs, sobre les pràctiques en la vida de la comunitat. Tots els agents (docents, alumnat, famílies, recursos externs) elaboren en paper continu i a través de la simbologia del camí i del recorregut de les seves “trepitjades”, com ha estat la seva història. Cada persona incorpora aquells esdeveniments que creu significatius en la vida de l'escola i del seu entorn.
- b) La meua escola ideal: A partir d'un enorme mural de l'Univers apegat al sostre del vestíbul de l'escola, totes les persones projecten la seva idea de l'escola ideal. Cadascuna escriu el seu ideal en un estel de cartolina que va quedant penjada en el mural, formant part d'aquest espai màgic dels desitjos que s'han de complir i que orientaran les accions i plans de futur.
- c) Mapa de necessitats: es centra la mirada al territori, fent visibles els recursos i necessitats concretes que té l'escola i el seu entorn. Es confecciona un mapa en el qual apareix dibuixat el barri (habitatges, carreteres, escola, parcs,...). Pares, mestres i recursos marquen en ell les necessitats que observen realitzant així una avaluació participativa de necessitats, no solament educatives sinó també socials.
- d) Els Astronautes: una vegada les necessitats són plasmades en el mapa, els participants plantegen les accions que durien a terme per satisfer aquestes necessitats amb un pla d'acció. Cada persona escriu l'acció i el seu nom en un petit casc d'astronauta dibuixat en cartolina i ho va incorporant a les naus espacials de cartró que hi ha instal·lades al costat del mapa. Les propostes d'acció es veuen



acompanyades de la implicació directa de totes les persones disposades a col·laborar en la seva engegada.

Finalment, aquesta Jornada de Portes Obertes va permetre constituir comissions mixtes de treball, on professorat, famílies i alumnat, col·laboren per prioritzar les accions i començar a realitzar els primers canvis a l'escola i al barri. D'alguna manera, es començava a construir un sentit de comunitat.

3.2. Construir sentit de comunitat, concretament de comunitat democràtica, amb un llenguatge comú i un projecte compartit

Es tracta de construir una comunitat que abracci els ideals, valors i processos de la democràcia profunda, desenvolupant processos com (González, 2008):

-Processos de conèixer, comprendre i valorar als individus, les seves cultures de casa i les comunitats en què viuen (conèixer-los com a individus únics que són i com a membres de grups culturals).

-Processos de participació plena i indagació oberta i constructiva, creant “espais” (des de petits grups a l'aula fins a reunions de tot el claustre) per al diàleg i la deliberació, per parlar i pensar junts.

-Processos comunals per treballar cap al ben comú, tractant de connectar les idees i significats generats en el diàleg, amb projectes i accions específiques

Compartir un llenguatge comú és una de les formes en què una persona demostra que pertanyen a una “cultura”, organització o comunitat. D'aquí la importància de recórrer a lemes, logos identificatius amb missatges significatius sobre el projecte comú de l'escola, del tipus “una escola per tots” o “som l'escola del poble”, etc.

3.3. Estratègies per a la formació en valors i canvi actitudinal (derrocar estereotips)

En un treball anterior, Moliner i Moliner (2010) presenten els dilemes que es generen en un centre el professorat del qual descobreix actituds sexistes i racistes en l'alumnat, però sobretot de les famílies gitanes, que consideren que cal combatre. Davant l'absència de consens sobre com fer-ho seria necessari iniciar processos a dos nivells: a) establir de forma consensuada entre les parts implicades els valors i actituds que es promouran en el centre, i b) concretar programes, estratègies, i accions que estableixin les línies pedagògiques sobre la formació i canvi actitudinal. En aquest cas, els treballs de Sales i García (1997) mostren models i evidències sobre el desenvolupament de programes



d'educació intercultural. També el treball de Lluç i Salinas (1995) en una proposta d'educació en valors per acabar amb la visió estereotipada sobre la cultura gitana, encara que concebut per a la formació del professorat, és una eina útil per al treball amb famílies a partir d'activitats que conviden a la reflexió sobre l'educació intercultural.

3.4. Xarxes de recursos i grups de suport

Les xarxes naturals són un recurs utilitzat per les famílies per a la sensibilització i el suport. Per exemple, en una escola es va crear un centre familiar utilitzant una part de la biblioteca. Per augmentar la participació de les famílies es va engegar un projecte de difusió en el qual els pares o familiars implicats visitaven a altres pares que no estaven molt preocupats per l'educació dels seus fills. S'establia així una xarxa de contactes, de recursos de la comunitat, van crear un grup de suport a la família, i van promoure l'alfabetització multicultural i tallers d'apoderament de famílies.

3.5. Superar barreres comunicatives: primer pas per a la implicació en la gestió democràtica

Els pares se senten implicats quan s'escolten les seves veus, quan participen en la presa de decisions i quan creuen que tenen una influència positiva en la formació dels seus fills i en el seu rendiment. No obstant això les barreres de caràcter lingüístic, religiós i cultural dificulten la comunicació amb les famílies immigrades. En aquest sentit, s'apunten diverses estratègies com:

a) recórrer a intèrprets lingüístics o mediadors culturals: persones de la comunitat que són recursos naturals de suport com a familiars, germans o alguna persona de referència. Garreta (2009: 287-288) es refereix al fet que, sovint, són els menors els que han de transmetre la informació a les famílies i que és millor la informació directa i verbal que l'escrita.

b) formació de les famílies en la/les llengua/s d'acolliment. Per a Leiva (2011) són dignes d'esmentar les dificultats que troben moltes mares immigrants per aprendre d'idioma, la qual cosa al seu judici requereix un esforç extra per part del professorat per fomentar encara més si cap un tarannà d'obertura i de proximitat cap a aquestes famílies. En el nostre cas, les pròpies mares i mestres es posen a la disposició de la comunitat per realitzar aquesta formació.



c) relació directa mitjançant la participació familiar a l'aula, bé per conèixer com i què es treballa a l'aula, bé explicant experiències familiars o recolzant al docent. A partir de la nostra experiència, les famílies mostren una molt bona disposició a col·laborar, malgrat els temors d'algunes mares immigrants per desconeixement dels idiomes oficials dels centres. Leiva (2011) considera que, al marge de les dificultats comunicatives entre famílies, en el cas de les famílies immigrants podem observar una concepció més reduccionista de la participació familiar a causa de que moltes procedeixen de països on existeix poca tradició en la participació democràtica i activa. És a dir, tenen una concepció tradicional de l'escola, on el professorat és el protagonista absolut de totes les actuacions i fets de la realitat escolar. Considerem que això no només és propi de les famílies immigrades, sinó de la majoria de famílies del nostre país que s'han educat en un sistema d'educació nacional-catòlica com el qual va perdurar a Espanya fins als anys 80.

En definitiva, es tracta de promoure estratègies integrals que parteixin de la detecció de necessitats, mobilitzin els recursos disponibles de cada comunitat i generin plans d'acció, recursos i estratègies de participació familiar. Però aquestes necessitats educatives han d'estar contextualitzades, doncs variaran d'un centre a un altre, i la seva resposta educativa consensuada. Les famílies posseeixen un gran potencial per a la transformació educativa, i per això, considerem que han de ser elles, al costat de tota la comunitat educativa, les que a partir d'aquesta detecció prèvia s'organitzin en accions com ara: a) grups de discussió i anàlisi crítica de pràctiques institucionalitzades per veure si promouen o dificulten la inclusió; b) grups de treball per desenvolupar escenaris i moments de planificació conjuntes amb els membres de la comunitat educativa (docents, famílies, agents socioeducatius del territori i membres de l'administració) per compartir i sol·licitar, si escau, recursos materials, recursos personals, formació... i c) reunions i/o comissions d'anàlisi del potencial de tots els membres de la comunitat per dur a terme les diferents accions.

Considerem que per poder realment aconseguir que l'educació inclusiva sigui possible, es necessita traspasar les parets de les escoles, és a dir, establir xarxes de col·laboració, interdependència, ajuda i suport mutu a l'interior dels centres i entre aquests i la seva comunitat educativa i local. Necessitem, per a això, espais i temps per al diàleg i la participació; utilitzar procediments democràtics com la combinació entre assemblees



plenàries i el treball en comissions; fomentar el sentiment de pertinença a un grup que creu possible canviar l'escola i oferir l'oportunitat de viure la gestió participativa dels centres escolars on famílies i docents aprenen i es formen conjuntament.

Referències bibliogràfiques

- Ainscow, M.; Booth, T. and Dyson, A. (2004) Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-140.
- Aguirre, A. ; Traver, J. y Moliner, L. (2012) La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *EDETANIA*, 41, 57-69.
- Casacuberta, D. (2011) Aproximación histórica y conceptual al desarrollo cultural comunitario en D. Casacuberta - N. Rubio - L. Serra. *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Colección acción comunitaria y socioeducativa. Barcelona: Graó.
- Crawford, C. y Porter, G.L. (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto: Roeher Institute.
- Epstein, J.(2001) *School , family and community partnership*. Boulder: Westview Press.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2) 275-291.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 2, 82-99.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Morata.
- Hutchinson, N. (2002). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools: a practical handbook for teachers*. Toronto: Prentice Hall
- Larrivé, S.J. (2013) La conciliation école-famille: une avenue pour favoriser la coeducation et implication parentale. Dans N. Trepanier. *Playdoyer pour une école communautaire*. Québec: Éditions Nouvelles. 171-203



- Leiva J.J. y Escarbajal A. (2011) La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2) 389-416
- Lobillo, J. (2002) Experiencias, diagnóstico rural participativo (DRP), *Dossiers d'extensió universitària*, 2. Universitat Jaume I.
- Lluch, X. i SALINAS, J. (1996) *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Martín, L. y Mijares, L. (Eds.) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE.
- Martínez, R.A y Álvarez , L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez González, R.A.; Rodríguez Ruíz, B y Gimeno Esteo, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educación Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.
- Moliner, O. y Moliner, L. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3) 23-33.
- Moliner, O. y St-Vincent (2014) Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2).
- Moliner, L; Moliner, O. Sales, A. i altres (2008) Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva, *Quaderns digitals.net: revista de nuevas tecnologías en la educación*, núm. 53.
- Moliner, O.; Sales, A. y Traver, J. A. (2011) Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. 29- 40.
- Pascual, J. y Dragojevic, S. (2007) *Guía para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales locales para ciudades europeas*. Barcelona: Fundació Interats.
- Sales, A. y García, R. (1997) *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.



- Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J. A. (ed.) (2010) *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Publicacions de la UniversitatJaume I.
- Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela*, 60, 30-45.
- Traver, J. A.; Sales, A. y Moliner, O. (2010) Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3): 96-119.
- Turnbull, A.P.; Turnbull, R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- Vilà, R. (2007). La comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano (coord.) *Educación para la convivencia intercultural*. (pp. 259-294). Madrid: La Muralla.