



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DE SEGOVIA**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos

Presentada por Lars Bonell García
para optar al grado de
Doctor por la **Universidad de Valladolid**

Dirigido por:
Dr. José Juan Barba Martín
Dr. Luis Torrego Egido

AGRADECIMIENTOS

A Floro, porque se lo debía hace mucho tiempo.

A Rosa, compañera, porque me cuesta encontrar palabras para expresar mi agradecimiento por acompañarme en esta aventura académica y, también, en la aventura de la vida. Es tan incommensurable como el amor que siento por ti.

A mi padre, porque siempre creyó que esto era posible, incluso en aquellos momentos en que a mí ni se me pasaba por la imaginación.

A mi madre, porque me enseñó que uno tiene que estar convencido de aquello por lo que apuesta, y lo hizo a base de largos diálogos, tan tiernos como tormentosos, a primera hora de la mañana, cuando los demás duermen.

A Jorge, porque desde que tenía cinco años, y de eso hace ya quince, siempre estuvo dispuesto a dialogar conmigo sobre mi trabajo y a sugerirme brillantes ideas. Siempre es más fácil trabajar teniéndote cerca: "focus, Lars, focus" ;-).

A mis titas, Carmen y Flor, porque siempre las he buscado para encontrarme, y siempre que las he encontrado me he descubierto: "¡qué es eso de quemarse!, necesitamos gente incombustible".

A mi hermana y a mi hermano, Eva y Alejandro, compañeros docentes. Contra todo pronóstico, la vida acabó llevándonos a los tres por el trepidante camino de la educación, y ésta acabó ganando terreno en nuestras conversaciones. Espero que los pequeños seres humanos que tanto queremos, Ale, Candela, Alicia y Dunia, puedan disfrutar de la transformación educativa que tanto necesitamos: "¡tito Lasse, tito Lasse, mira lo que sé hacer!".

A Fer, porque cualquier momento era bueno para hablar de diálogo, aprendizaje y comunidad, incluyendo el metro o cercanías RENFE: “¿fijo, móvil, skype, cañas o a la que vamos pallá?”.

A Lorenzo, por su infatigable capacidad de escucha, sus excelentes consejos y su sincera preocupación por los avatares de este estudio: “querido doctorando, ahora lo importante y lo urgente es la tesis, luego ya hablaremos...”.

A Lamata, porque cada vez que le contaba las cosillas de la tesis me miraba con los mismos ojos grandes y asombrados que pondría si estuviera contemplando a un extraterrestre: “¡pero, Bonell...!”

A Alejandro y Andrea, porque me abrieron las puertas con gran generosidad y con los que tantas y tantas ilusiones e interacciones generadoras de aprendizaje he compartido: “¡vamos Bonell...!”.

A Pepa y Gloria, las “rubias del palco”, por enseñarme lo que se puede conseguir con ilusión, entusiasmo, y, por supuesto, buen humor: “a ver el pelanas este...”.

A mis colegas del barrio, Punkarrín, Lín, Carmen Barranco, Robertito, Carol, Manola, Guti, Sara, Lupos, Felisín, Irra y muchos otros y otras por “bajarme un puntito” cuando era necesario y hacerlo con un implacable, inteligente e ingenioso sentido del humor: “¡Vallecas, se os quiere!”.

A Amaya, Rosa Garvín, Rosa Píriz, Zamo, Víctor, Alejandro, Sonia, Nacho, Fer, Andrea, Luis, Berta, Raúl, Josetón, Carmen, Pepa, Gloria, Mercedes y tantas otras personas con las que he tenido el privilegio de dialogar en las tertulias pedagógicas y compartir la ilusión por la educación transformadora.

A los compañeros y compañeras voluntarias, a los profesores y profesoras, y a los alumnos y alumnas con quienes he tenido la suerte de colaborar en grupos interactivos, con un especial recuerdo de Remedios, por iluminar la clase con su tesón, fortaleza y ganas de aprender, y por mantener su pensamiento crítico a pesar de las barreras.

A los compañeros y compañeras de las cooperativas, que mostraron tanto interés y complicidad como paciencia por mis intermitentes ausencias.

A los compañeros y compañeras del CSEU La Salle, con quienes he podido compartir nervios e ilusión a partes iguales, especialmente con las doctorandas y doctorandos como yo.

A los alumnos y alumnas del CSEU La Salle, con quienes tengo la valiosa oportunidad de compartir, de manera cotidiana, intensos diálogos sobre ciencias sociales y transformación.

A la gente del CREA, gente valiente, porque me enseñaron que la ciencia puede ser sinónimo de democracia y transformación. A hombros de gigantes el horizonte parece más cercano.

Al CIMIE y todas sus gentes, por la inyección de energía veraniega de estos últimos años. La interacción entusiasta y rigurosa en contextos libres e igualitarios es sumamente beneficiosa para el desarrollo de la ciencia, no solo en términos cognitivos y éticos sino, también, estéticos: “¡mola mazo!”.

A Agustín, por su disposición a la ayuda en la elaboración de la investigación para la obtención del DEA y por su alentador brillo en los ojos cuando le contaba las vicisitudes del trabajo de campo y compartía conmigo algunas de sus experiencias.

A Suyapa, por escucharme tanto cuando tanto me hacía falta. Se le nota la sonrisa cálida y amable incluso cuando habla por teléfono.

A la comunidad educativa del CEIP Mario Benedetti, repleta de héroes de lo cotidiano, gente sabia. Cuánto he aprendido con vosotros y vosotras y cuánto espero seguir aprendiendo.

A las personas participantes en la investigación, por compartir de manera tan sincera, profunda y entusiasta la vida en un proyecto de transformación educativa y comunitaria, y por abrirme las puertas del cole.

A Barba y a Luis, mis directores de tesis. Después de mi segunda visita a Segovia para organizar el arranque del trabajo, les escribí un mail en el que decía “Muchas gracias por el día de ayer, desprendía bondad, perspicacia y buen humor. Me fui a casa con una buena carga de entusiasmo sereno y con estupendas pistas para avanzar”. Habéis multiplicado por cien estas impresiones iniciales: la bondad se volvió afecto; la perspicacia, inteligencia; el buen humor, alegría por el trabajo con sentido; y las pistas y el entusiasmo sereno terminaron convirtiéndose en esta investigación: “¿Ves? Lo metemos todo dentro de unas pastas azules y ya tenemos una tesis”.

Y por supuesto, a las amigas y amigos que generosamente ofrecieron su tiempo para leer y comentar los borradores: Rosa, Pepa, Fer y Víctor. Sus sugerencias han sido muy valiosas, y sus altas expectativas y su ilusión me llegaron “muy adentro”: un exquisito combustible para seguir caminando.

Esto ha sido posible por todos vosotros y vosotras: gracias, gracias, gracias.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1. Interés personal por el tema de estudio.....	2
2. Justificación del tema de estudio.....	5
3. Estructura de la tesis.....	7
CAPÍTULO II: LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA	11
1. Desigualdad educativa y la participación familiar como respuesta	11
1.1. Desigualdad educativa y exclusión social.....	11
1.2. Los beneficios de la participación familiar	20
2. Conceptos y modelos de participación familiar	25
2.1. El concepto de familia	25
2.2. El concepto de participación familiar	25
2.3. Modelos de participación familiar	27
2.4. La participación educativa de las familias en la escuela.....	30
2.5. La participación educativa desde una perspectiva sociocultural y dialógica	33
3. La inclusión de todas las familias en la escuela	39
CAPÍTULO III. Elementos que influyen en la participación familiar	43
1. El análisis de los elementos que influyen en la participación familiar.....	43
1.1. Descripción del proceso de análisis documental.....	43
1.2. Revisión de esquemas de análisis	47

1.3. Diseño de un mapa de categorías para el análisis	62
2. Elementos relacionados con los actores.....	65
2.1. El profesorado.....	65
2.2. Las familias.....	83
3. Elementos relacionados con las interacciones.....	116
3.1. Interacciones entre las familias y el profesorado	116
3.2. Interacciones entre el profesorado	141
3.3. Interacciones entre las familias.....	155
4. Elementos relacionados con la institución y el contexto	168
4.1. La escuela	168
4.2. La comunidad	190
CAPÍTULO IV. Metodología de la investigación	199
1. Definición del problema.....	199
2. Investigación cualitativa	204
3. Orientación comunicativa crítica.....	207
3.1. Metodología comunicativa crítica	207
3.2. Postulados de la metodología comunicativa crítica	209
3.3. Investigación cualitativa con orientación comunicativa crítica	212
4. Estudio de casos.....	215
5. Recogida de datos.....	221
5.1. Entrevistas	222
5.2. Observaciones.....	230
5.3. Análisis documental.....	234
6. Análisis de datos	236
6.1. Estructura conceptual de partida.....	236
6.2. Procedimiento para el análisis de datos	242
CAPÍTULO V. Resultados.....	249
1. Presentación del caso	249
2. Elementos relacionados con los actores.....	252
2.1. El profesorado.....	252
2.2. Las familias.....	281
3. Elementos relacionados con las interacciones.....	322

3.1. Interacciones entre el profesorado y las familias	322
3.2. Interacciones entre el profesorado	348
3.3. Interacciones entre las familias	365
4. Elementos relacionados con la institución y la comunidad.....	382
4.1. La escuela	382
4.2. La comunidad	411
5. La participación educativa de las familias como programa de éxito	415
CAPÍTULO VI. Conclusiones	417
1. Conclusiones centrales	417
2. Contribuciones teóricas	418
3. Contribuciones prácticas: aprendizajes útiles para otros centros	424
4. Contribuciones prácticas: recomendaciones para el centro	431
5. Limitaciones.....	437
6. Prospectiva.....	438
ANEXOS	443
REFERENCIAS	445

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Esta investigación ha tenido como objetivo principal la identificación de los elementos que favorecen la participación educativa de las familias en los centros escolares, así como las barreras que se producen y las soluciones que se encuentran. El término *participación educativa de las familias* se corresponde con una de las categorías de la clasificación de tipos de participación familiar del *proyecto INCLUD-ED*¹. Consiste en la colaboración de familiares en actividades educativas que se llevan a cabo en el centro, como su propia formación o el apoyo al aprendizaje instrumental del alumnado (INCLUD-ED Consortium, 2011). Esta última modalidad es sobre la que el estudio ha puesto el foco de atención.

Para ello se ha desarrollado un estudio teórico con el objeto de recolectar diferentes elementos que ya han sido considerados en la comunidad científica internacional. A partir de este estudio, se ha diseñado un esquema para el análisis de los elementos que sirvió como eje para la organización del trabajo de campo y el análisis de datos. Éstos se han desarrollado haciendo uso de una metodología cualitativa con orientación comunicativa bajo la forma de estudio de casos.

Se ha seleccionado un centro educativo, el CEIP Mario Benedetti, ubicado en el municipio de Rivas-Vaciamadrid (Comunidad de Madrid), que atiende a un gran número de alumnado y familias pertenecientes a grupos vulnerables. Desde el curso 2011-2012 hasta el curso 2014-2015, el centro ha desarrollado, en colaboración con el ayuntamiento, un programa de implementa-

¹ Proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2007-2011) (<http://creaub.info/included/>)

ción de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), entre ellas actuaciones de participación educativa, consiguiendo un buen nivel de participación familiar, aunque se plantea como reto ampliarlo.

El análisis de los datos obtenidos ha permitido extraer tres conclusiones principales: (a) la mayor parte de los elementos influyentes en la participación familiar identificados por la comunidad científica aparecen en este centro; (b) es posible desarrollar procesos de participación familiar en contextos de vulnerabilidad social implicando a todos los grupos de familias del centro; y (c) los elementos relacionados con las interacciones entre los diferentes actores escolares son los que cuentan con mayor potencialidad para transformar las barreras a la participación educativa de las familias en la escuela. Además se han establecido: (a) una serie de contribuciones teóricas que podrían servir para aumentar la precisión y perspectiva del análisis de los elementos que influyen en la participación educativa de las familias; (b) una serie de contribuciones prácticas, a modo de aprendizajes obtenidos a partir del análisis de la evolución de la escuela, que podrían ser de interés para otros centros que pretendan desarrollar este tipo de procesos o estén inmersos en ellos; y (c) una serie de recomendaciones que podrían ser de utilidad para que la escuela fortalezca aún más la participación educativa de las familias.

1. Interés personal por el tema de estudio

No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica (...). En cuanto necesidad ontológica, la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana. (Freire, 2002, p. 8)

El interés personal por el tema de estudio nace de la colaboración con los centros escolares a través de diversos proyectos de corte socioeducativo que llevábamos a cabo desde la cooperativa de iniciativa social en la que trabajé durante bastantes años. Yo había estado involucrado, sobre todo, en un programa de trabajo con la federación de asociaciones de madres y padres de alumnos de un municipio, a la que apoyábamos de diferentes maneras, entre otras, promoviendo la capacidad de iniciativa y organización de las asociaciones en la labor que llevaban a cabo en los centros. Estar pegado al terreno me permitió descubrir la enorme riqueza, entusiasmo y creatividad que tenían estas asociaciones en sus esfuerzos por ganar presencia en las escuelas y aumentar la implicación de las familias en ellas.

Cuando conocimos el proyecto de Comunidades de Aprendizaje² a través del CREA³, nos dimos cuenta que muchas de las pretensiones que teníamos con nuestros proyectos, pretensiones, en general, aisladas entre sí, como por ejemplo acercar los centros educativos a la comunidad, fomentar la lectura, mejorar la convivencia escolar, o aumentar la capacidad del alumnado para trabajar en equipo, estaban en realidad conectadas, y podían cobrar la forma de un proyecto integral. También fuimos conscientes de que la fundamentación científica no era una cuestión secundaria. La base teórica no solo servía para justificar las acciones, sino que era una clave esencial de la efectividad de los proyectos. La teoría y la práctica no estaban separadas sino integradas. La ciencia era tan emocionante como la acción.

Acabamos organizando espacios de aprendizaje a partir de la lectura y diálogo (Garvín, Fernández González, & González Manzanero, 2012) sobre textos de autores como Vygotsky, Bruner, Freire, o Habermas, entre muchos otros, en los que participábamos tanto personas de las cooperativas, como madres del alumnado y profesores y profesoras. Con el tiempo, esos espacios fueron cambiando y cobrando diferentes formas, pero los primeros años tuvimos la inmensa suerte de contar con la presencia de Floro: "Siempre recordaremos cuando Floro (Vicedecano de la Facultad de Educación-UNED) le decía a Sonia (Maestra de Educación Infantil recién incorporada a la tertulia), "¿y a ti esto qué te parece Sonia?", animándola a participar" (Garvín et al., 2012, p. 117). Su destreza y su sensibilidad a la hora de compartir reflexiones teóricas y experiencias vitales en un contexto igualitario nos impactaron profundamente.

Fue precisamente con Floro con quien varias personas comenzamos los estudios de doctorado mientras que, simultáneamente, colaborábamos como voluntarios y voluntarias en grupos interactivos en un instituto. Gracias a esta experiencia, me resultaron de especial interés dos temas. Uno era el impacto que las altas expectativas tenían en la motivación y el aprendizaje del alumnado. El otro consistía en la manera en que el profesorado construye el rol docente y cómo eso afecta a su disposición a incorporar el diálogo en las aulas. Pero no fue hasta unos años después que acabé por encontrar el tema que más me apasionaba. Desgraciadamente ya no pude compartirlo con Floro, aunque su voz ya estaba presente en mi diálogo interior.

² <http://utopiadream.info/ca/>

³ Community of Researchers on Excellence for All (<http://crea.ub.edu/index/>)

El trabajo de formación permanente al profesorado me permitió participar en intensos y enriquecedores diálogos con los y las docentes sobre temas diversos, entre otros, la participación de las familias en la escuela. Sin embargo, me preocupaban tres temas que aparecían recurrentemente en esas interacciones.

En primer lugar, la causa de las dificultades para implicar a las familias en la escuela solía desplazarse, o bien hacia la “cultura individualista predominante en la sociedad”, o bien hacia las propias familias “que no tenían interés en participar”. No parecía haber solución. Pero ese discurso no cuadraba con la experiencia que ya había tenido con las asociaciones de madres y padres. Además, en ese momento estaba ya colaborando con asociaciones de trabajo con personas con discapacidad, que no solo en sus orígenes habían sido construidas desde la base de la preocupación de las familias por el bienestar de sus hijos e hijas, sino que estaban dando un viraje hacia un modelo de intervención centrado en las familias (Leal, 2011) que, desde una potente base teórica (por ejemplo: Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak, & Shogren, 2011; Turnbull, Turnbull, & Kyzar, 2009), sustentaba su intervención en la colaboración entre familias y profesionales.

En segundo lugar, en los cursos eran habituales las voces que negaban la posibilidad de que las familias con bajo nivel educativo, las familias inmigrantes, o las familias gitanas pudieran realizar contribuciones importantes a la escuela. Y mientras tanto, yo estaba colaborando en grupos interactivos en otro instituto, en un equipo del que formaban parte dos madres gitanas que iluminaban la clase de 2º de ESO con su alegría y su ilusión por aprender. Nunca olvidaré ni la excelente manera en que dinamizaban los grupos interactivos, ni la inteligente manera en que argumentaban su crítica a algunas prácticas como, por ejemplo, las expulsiones o las agrupaciones por nivel.

Finalmente, ante estas dos formas de entender la cuestión de la participación familiar, yo me preocupaba por explicar experiencias de éxito que mostraban que era posible. El descubrimiento de esas prácticas solía generar ilusión entre los maestros y maestras, pero también emergían discursos de corte contextualista, sustentados en afirmaciones como “eso puede haber funcionado en otros países, pero no aquí”, que derivaban en otras como “eso puede haber funcionado en otras comunidades autónomas pero no aquí”, y terminaban acotándose todavía más: “eso puede haber funcionado en otros centros, pero no en este”. En el fondo se estaba negando la posibilidad de transferencia de cualquier actuación de éxito.

Y así el tema de investigación que dio lugar a esta tesis acabó concretándose en torno a la pretensión de contribuir a responder de manera transformadora a la cuestión ¿cómo podemos aumentar la participación educativa de las

familias en la escuela?, contrastando el conocimiento generado por la comunidad científica internacional y las experiencias de éxito con la realidad específica de una escuela de la Comunidad de Madrid, y prestando especial atención a la participación de las familias pertenecientes a grupos vulnerables.

La reciente implantación de un programa municipal de Actuaciones Educativas de Éxito en el municipio de Rivas-Vaciamadrid, ofrecía la oportunidad de identificar algún centro que me permitiera poner en marcha estas indagaciones. Las coordinadoras del programa me recomendaron centrarme en el CEIP Mario Benedetti, dado el prometedor avance que estaba teniendo. Esa recomendación, junto con la amabilidad de Agustín al aceptar dirigir mi investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, dieron lugar a la indagación exploratoria previa a esta (Bonell, 2012), bajo el auspicio de la UNED.

Una vez terminada, entré en contacto con Barba y con Luis, de la Universidad de Valladolid, con los que compartía el interés por el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, y quienes enseguida mostraron su disposición a dirigir esta tesis. Ellos me sugirieron profundizar en las indagaciones sobre el mismo centro, a la luz de los resultados que había obtenido en la investigación previa. Acepté el reto. Espero que la calidad de esta investigación esté acorde con la confianza que depositaron en mí, y con la calidez y disposición a la ayuda que han demostrado a lo largo de estos tres años de viaje académico.

2. Justificación del tema de estudio

Si bien son muchos los estudios que recalcan la desigualdad existente en cuanto a rendimiento escolar entre las familias de bajo nivel socioeducativo y/o familias inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas, también hay muchos otros que destacan la presencia de distintas formas de reducir la brecha educativa con la que las escuelas reflejan la desigualdad social. El desarrollo de investigaciones orientadas a la identificación de factores y prácticas de éxito, líneas de indagación cuya finalidad última es ofrecer conocimiento y evidencias científicas aprovechables para la reducción de diversas problemáticas sociales y educativas, son muy necesarias para el avance de la sociedad. El alto nivel de fracaso escolar que se produce en nuestro país es una realidad que merece la pena investigar desde orientaciones científicas centradas en el diálogo con los públicos, con los sujetos inmersos en las problemáticas sociales, en aras de producir conocimiento útil para la mejora de su realidad, al modo de la *sociología pública* de Burawoy (2005). Como plantean Gómez González, Puigvert y Flecha (2011), las ciencias sociales

orientadas a la posibilidad, han de desarrollar y mostrar formas de superación de las desigualdades.

Para que las escuelas puedan revertir la desigualdad consiguiendo que todo el alumnado, independientemente de su contexto familiar, pueda alcanzar los mejores resultados y obtener mayores oportunidades para su integración social se necesita la colaboración de las familias y la comunidad. Los centros escolares tienen menos probabilidades de alcanzar el éxito si trabajan desde el aislamiento (Díez Palomar, Gatt, & Racionero, 2011). La investigación en diversos países aporta evidencias, según Henderson y Mapp (2002), de que cuando las escuelas involucran a las familias en actuaciones dirigidas a la mejora de los aprendizajes, los estudiantes obtienen mejores resultados. Asimismo, si las escuelas construyen relaciones de colaboración que responden a las preocupaciones de las familias y que respetan sus contribuciones, son capaces de mantener viva y estable la conexión con el entorno.

La investigación INCLUD-ED, dedicada al estudio de las actuaciones educativas de éxito a lo largo de la Unión Europea, ha ofrecido entre sus muchos resultados, la constatación de que determinadas formas de participación familiar en las escuelas tienen un importante impacto en el aumento del éxito escolar (INCLUD-ED Consortium, 2011). Según Taberner (2012) “ese mejor entendimiento y colaboración entre familia, escuela y entorno social, sin necesidad de tratarse de casos excepcionales, está más avanzado en países con buenos resultados escolares” (p. 226). Sin embargo, “ahora, tras años de elevado fracaso escolar en España, ha aumentado el interés de los centros públicos en que los padres se impliquen en el control del horario de estudio y la realización de tareas escolares; o que participen en actividades junto con los profesores” (Taberner, 2012, p. 128).

Todas estas afirmaciones permiten llegar a la conclusión de que es necesario avanzar en la investigación sobre las mejores formas de participación familiar en la escuela y también, desde una perspectiva más concreta, sobre las mejores formas de conseguir la implicación de los familiares en los centros educativos. Como dice Walsh (2010), si esta implicación tiene claros beneficios educativos y puede ser considerada un bien común, es razonable preguntarse por los elementos que incrementan o disminuyen esa implicación.

Muchos centros escolares de nuestro país comienzan a tomar conciencia de la necesidad de avanzar en las relaciones entre los centros educativos y la comunidad que les rodea. Las experiencias educativas de éxito que han demostrado en la práctica que se puede conseguir un alto nivel de implicación y participación familiar, y que esa participación se relaciona con la mejora de los resultados escolares (A. Flecha, García Carrión, Gómez González, & Latorre, 2009), son una referencia obligada en las indagaciones acerca de la participación familiar.

3. Estructura de la tesis

La estructura de esta tesis se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1
Estructura de la tesis

Capítulo I. Introducción	En este capítulo se ofrecen las claves principales de la elección del tema de estudio y se muestra cómo está estructurada la investigación
1. Interés personal por el tema de estudio	Se ofrece una breve historia de vida personal en relación con la elección del tema de estudio
2. Justificación del tema de estudio	Se ofrecen los argumentos principales para la elección del tema de estudio
3. Estructura de la tesis	Se muestra la forma en la que está estructurada la tesis a través de una tabla explicativa.
Capítulo II. La participación educativa de las familias en la escuela	En este capítulo se presentan las bases teóricas y conceptuales generales que sustentan esta investigación.
1. Desigualdad educativa y la participación familiar como respuesta	<p>En primer lugar se exponen una serie de argumentaciones sobre la relación entre la desigualdad educativa y la exclusión social cerrando con una reflexión sobre el papel transformador que puede tener la escuela.</p> <p>En segundo lugar, se presenta el cuerpo teórico que sustenta la argumentación de que la participación familiar en la escuela es un importante componente transformador de la desigualdad educativa.</p>
2. Conceptos y modelos de participación familiar	<p>En primer lugar se abordan los conceptos de familia y participación familiar.</p> <p>En segundo lugar se exponen una serie de modelos sobre participación familiar para pasar a detallar el término participación educativa de las familias.</p> <p>Se cierra el punto con una presentación de las bases teóricas que explican el éxito de la participación educativa en términos de mejora de los resultados y de la convivencia.</p>
3. La inclusión de todas las familias en la escuela	Se presenta una reflexión teórica sobre la inclusión de todas las familias, también las que pertenecen a grupos vulnerables, en la escuela.

Capítulo III. Elementos que influyen en la participación familiar	Este capítulo se corresponde con el cuerpo teórico central de la investigación y presenta los resultados de una revisión de literatura sobre los elementos que influyen en la participación familiar.
1. El análisis de los elementos que influyen en la participación familiar	En primer lugar se expone el proceso seguido en la revisión de la literatura sobre el tema. En segundo lugar se presentan los cinco esquemas de análisis seleccionados para la elaboración de un esquema ad hoc para esta investigación. Se finaliza presentando el esquema de análisis elaborado.
2. Elementos relacionados con los actores	Se exponen los elementos identificados en la literatura científica que tienen relación con el profesorado y con las familias.
3. Elementos relacionados con las interacciones	Se exponen los elementos identificados en la literatura científica que tienen relación con las interacciones entre el profesorado y las familias, entre el profesorado, y entre las familias.
4. Elementos relacionados con la institución y el contexto	Se exponen los elementos identificados en la literatura científica que tienen relación con el centro educativo y la comunidad en la que se inserta.
Capítulo IV. Metodología de la investigación	En este capítulo se detallan los diferentes elementos que componen la metodología utilizada en esta investigación.
1. Definición del problema	Se presenta la finalidad, los objetivos y las preguntas de la investigación así como las contribuciones que se pretenden realizar.
2. Investigación cualitativa	Se exponen las características que hacen de esta indagación una investigación cualitativa.
3. Orientación comunicativa crítica	Se exponen las características que hacen de esta indagación una investigación con orientación comunicativa.
4. Estudio de casos	Se exponen las características que hacen de esta investigación un estudio de casos y se detalla el tipo de estudio del que se trata.
5. Recogida de datos	Se presentan las técnicas de recogida de datos que se han utilizado en esta investigación: entrevista, observación y análisis documental.
6. Análisis de datos	Se explica el procedimiento seguido para el análisis de datos.

Capítulo V. Resultados	En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación.
1. Presentación del caso	Se caracteriza el centro escolar en el que se realizó la investigación a través de la exposición de varios datos relevantes
2. Elementos relacionados con los actores	Se presentan los resultados obtenidos relacionados con el profesorado y las familias. Al finalizar la exposición de cada subcategoría, se presenta la discusión de los resultados.
3. Elementos relacionados con las interacciones	Se presentan los resultados obtenidos relacionados con las interacciones entre el profesorado y las familias, entre el profesorado, y entre las familias. Al finalizar la exposición de cada subcategoría, se presenta la discusión de los resultados.
4. Elementos relacionados con la institución y la comunidad	Se presentan los resultados obtenidos relacionados con la escuela y la comunidad en la que se inserta. Al finalizar la exposición de cada subcategoría, se presenta la discusión de los resultados.
5. La participación educativa de las familias como programa de éxito	Se presenta, a modo de cierre, una comparativa entre las claves de dos modelos de programas de éxito en participación familiar y la realidad del centro estudiado.
Capítulo VI. Conclusiones	En este capítulo se presentan las conclusiones que se desprenden de los resultados obtenidos con la investigación.
1. Conclusiones centrales	Se presentan las tres conclusiones centrales de esta investigación.
2. Contribuciones teóricas	Se presentan las aportaciones teóricas que podrían servir para aumentar la precisión y perspectiva del análisis de los elementos que influyen en la participación educativa de las familias.
3. Contribuciones prácticas: aprendizajes útiles para otros centros	Se presentan una serie de contribuciones prácticas, a modo de aprendizajes obtenidos a partir del análisis de la evolución de la escuela, que podrían ser de interés para otros centros que pretendan desarrollar este tipo de procesos o estén inmersos en ellos.
4. Contribuciones prácticas: recomendaciones para el centro	Se presentan una serie de recomendaciones que podrían ser de utilidad para que la escuela fortalezca aún más la participación educativa de las familias.
5. Limitaciones	Se exponen las cuatro principales limitaciones de este estudio.
6. Prospectiva	Se presentan las posibles líneas de investigación que se desprenden de esta tesis.

CAPÍTULO II: LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

1. Desigualdad educativa y la participación familiar como respuesta

1.1. Desigualdad educativa y exclusión social

1.1.1. Desigualdad educativa

La situación educativa de una gran parte de los y las estudiantes de este país no es nada buena. El Informe PISA 2009, resalta que “este sistema educativo se deja atrás a un tercio de los alumnos” (OCDE, 2010, p. 112). En términos generales, el estudio reitera “el riesgo que sufren los alumnos que se encuentran en el nivel de rendimiento 1 de afrontar insatisfactoriamente preparados su formación posterior y su incorporación a la vida laboral y social” (OCDE, 2010, p. 112). De acuerdo con los datos de Eurostat (2015), el abandono escolar temprano en 2014 en España era de un 21,9%, habiéndose reducido nueve puntos desde 2009. Según la Comisión Europea, la educación en Europa y sus sistemas educativos pierden a cientos de miles de jóvenes cada año, quienes no están equipados con las habilidades necesarias para su futura trayectoria vital (European Commission, 2011).

Algunos de los y las estudiantes lo tienen especialmente difícil debido al contexto familiar de partida. Hay otros factores que influyen en los resultados, pero “la distribución de las puntuaciones de los alumnos pone de manifiesto que el entorno social, económico y cultural influye de modo notable” (OCDE, 2010, p. 97). El alumnado perteneciente a familias de bajo nivel socioeconómico y educativo cuenta con menos oportunidades para conseguir el éxito escolar que el resto, a menos que los centros educativos tomen medidas para evitarlo. El estudio dirigido por Calero (2008) a partir de los datos de España en PISA 2003, confirma la existencia de una clara desigualdad educativa en función de la familia en la que a cada uno le haya tocado nacer.

Entre los nacidos en 1970-1980, el 51% de los hijos de trabajadores no cualificados carecían de estudios postobligatorios frente al 8,3% de los hijos de profesionales y de técnicos con estudios universitarios: “hay desigualdad social de oportunidades educativas” (Taberner, 2012, p. 170).

El alumnado inmigrante, como tendencia, obtiene peores resultados en todos los países de la OCDE “con la excepción de Australia, diversos países asiáticos o del Este europeo” (OCDE, 2010, pp. 198–109). Según datos del INEE (2014), en el curso 2011-2012, el porcentaje de alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias era un 8,9%, siendo un 12,3% en la Comunidad de Madrid. Etxeberria (2009) en su análisis del informe PISA 2003 afirma que:

[...] los alumnos inmigrantes de la escala inferior socioeconómica, obtienen peores resultados que los nativos en el mismo nivel socioeconómico. Por el contrario, en los altos niveles de la escala socioeconómica, alumnos inmigrantes y nativos obtienen resultados similares. Si las diferencias entre nativos e inmigrantes eran importantes en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas, la situación del alumnado inmigrante de los niveles sociales inferiores, en los cuales están más representados, tienen que ser mucho peores de lo que el informe advierte. (p. 5)

En cuanto al abandono escolar temprano, la Comisión Europea (European Commission, 2010) indica que, aunque las razones para que se dé tienen un fuerte componente relacionado con las trayectorias individuales, también es un fenómeno social, y como tal responde a ciertos patrones: la procedencia de contextos de pobreza, desventaja social y bajo nivel educativo; la procedencia de familias inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas; y la pertenencia a grupos vulnerables.

1.1.2. Desigualdad educativa y exclusión social

La desigualdad social tiene una relación directa con la desigualdad educativa. Pero sucede lo mismo en el sentido inverso. El proyecto INCLUD-ED (2012a) identifica tres tendencias comunes a los países de la Unión Europea: (a) el nivel educativo adquirido es un elemento muy importante para explicar la situación de estar en riesgo de exclusión social; (b) los estereotipos hacia las personas pertenecientes a grupos vulnerables generan un ambiente social de rechazo que dificulta el acceso de estos grupos a oportunidades para la inclusión social; y (c) las personas que han sufrido unas “bajas expectativas” tienen más dificultades para desarrollar trayectorias de inclusión social.

El abandono escolar temprano tiene serias consecuencias para la inclusión social de las personas (European Commission, 2011) puesto que la desigual-

dad educativa se extiende al terreno laboral. Según los datos manejados por el proyecto INCLUD-ED:

Por término medio, en los países de la OCDE el porcentaje de personas entre los 25 y los 29 años que están desempleados y no estudian es 2,5 veces mayor en el caso de aquellos cuya titulación es inferior a la educación secundaria superior, en comparación con las personas que poseen titulaciones de grado superior. Este porcentaje casi se duplica si comparamos a los que solo tienen un título de educación secundaria obligatoria con los titulados en educación secundaria superior o en educación post-secundaria no universitaria. Por tanto, podemos afirmar que existe relación entre el nivel de formación adquirida y las posibilidades de empleo futuras. Esto implica, a su vez, que situar al alumnado en itinerarios que les impidan acceder a estudios secundarios superiores puede suponer su exclusión de por vida del mercado laboral. (INCLUD-ED Consortium, 2011, pp. 35-36)

Los datos del INEE (2014) muestran que la tasa de desempleo en España desciende a medida que aumenta el nivel educativo, al contrario que los ingresos laborales medios, a lo que se puede añadir que en el tramo de 2007 a 2013 se aprecia una evolución claramente ascendente en la tasa de desempleo, y que esta evolución es mucho más pronunciada cuanto menor es el nivel de estudios.

La juventud procedente de familias de nivel socioeconómico ventajoso:

[...] logran insertarse en empleos de mayor calidad, tienen una menor probabilidad de estar desempleados o incluso inactivos, y logran en mayor medida continuar con los estudios. La contrapartida en esta estructura dual son aquellos jóvenes pertenecientes a las clases de trabajadores no cualificados y trabajadores agrarios, así como aquellos pertenecientes a los quintiles 1 y 2 de la distribución de rentas, que obtienen pobres resultados laborales y educativos. No obstante, la magnitud de las desigualdades difiere de acuerdo al nivel educativo que obtienen los jóvenes. (Calero, 2008, p. 84)

Por tanto, “la exclusión social o posición social baja de la familia empuja hacia la exclusión educativa; y, una vez perpetrada ésta, se consolida la reproducción de la primera con la carencia de credenciales en el mercado de trabajo” (Taberner, 2012, p. 171). En palabras de Hernández Pedreño (2010):

[...] la educación es uno de los factores más influyentes en la construcción de las trayectorias vitales de los individuos. La cualificación que adquieren las personas tras su paso por los diversos sistemas de formación determina, en gran medida, cuál va a ser la posición que alcanza-

rán en el mercado laboral y en otras esferas vitales, delimitando los niveles de calidad de vida a los que accederán. (p. 42)

Subirats et al. (2004) manejan argumentos similares y añaden a los efectos prácticos de un menor nivel educativo otros efectos de carácter simbólico:

La formación adquiere un papel de especial relevancia en relación con la exclusión social por cuanto otorga competencias para facilitar la adaptación para la vida profesional, y contribuye al desarrollo personal y social, sobre todo en un contexto en el que el conocimiento y la información ocupan la centralidad del espacio productivo y social. [...] Por otra parte, el capital formativo no solamente capacita o incapacita a las personas en términos de inserción sociolaboral, sino que influye, en gran medida, en la definición del individuo que hacen los otros y uno mismo en un plano moral. La categorización de las personas según un criterio supuestamente basado en elementos objetivos, clasifica también a las personas según su “valor” implícito, y esta discriminación tiene efectos tanto de carácter simbólico como práctico. (p. 26)

Así, el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro aumentan las probabilidades de entrar en la zona de exclusión social, concepto definido por la Comisión Europea (European Commission, 2010) como el proceso por el que ciertos individuos son empujados a la periferia de la sociedad teniendo serias dificultades para una participación plena debido a la pobreza, la falta de competencias básicas y de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, o también como resultado de la discriminación. Esto les distancia del empleo, de la obtención de ingresos, y de oportunidades educativas, así como de las redes y actividades sociales y comunitarias.

La vulnerabilidad social es la condición de exposición al riesgo de exclusión social debido a tener bajos ingresos, una educación pobre, un bajo estatus laboral, o una alta dependencia de apoyo por parte de las administraciones, unido a ciertas características demográficas específicas (Avramov, 2002)⁴. En ese sentido, “la exclusión es un proceso dinámico que conduce a los sujetos por diferentes estadios, por tanto, existen diferentes grados de exclusión (vulnerabilidad, precarización, exclusión leve, moderada o grave)” (Hernández Pedreño, 2010, p. 30).

⁴ En esta investigación se utilizará a menudo el término “familias pertenecientes a grupos vulnerables”. Esta expresión se refiere a aquellas familias que son más vulnerables que otras a la exclusión social, por el hecho de tener bajos ingresos o un bajo nivel educativo, o por la condición de ser inmigrantes o pertenecer a minorías étnicas.

En términos generales, las personas pertenecientes a grupos vulnerables sufren actitudes discriminatorias y prejuicios de la sociedad dominante por el hecho de pertenecer a determinados grupos culturales. Esta situación afecta a las mujeres, a minorías culturales, inmigrantes, personas con discapacidades y las personas jóvenes. En todos los casos se encuentran con barreras para desarrollar plenamente su potencial en la sociedad (INCLUD-ED, 2012a). En concreto, las personas inmigrantes en la Unión Europea tienen mayores probabilidades de estar en situación de desempleo, pertenecen a grupos con un elevado nivel de pobreza y experimentan un alto porcentaje de problemas de acceso a la vivienda (Avramov, 2002).

Para Sen (2000), es pobre quien se ve privado de las capacidades necesarias para lograr sus fines siendo, por tanto, menos libre. El proyecto INCLUD-ED (2012a), siguiendo a este mismo autor, plantea, en consonancia con lo anterior, que el potencial desarrollo de las capacidades de las personas es un elemento clave para superar la pobreza y la exclusión.

El éxito en educación está relacionado con la inclusión social y con el acceso a todos los ámbitos sociales y recursos, incluyendo el empleo, la vivienda, la salud y la política. Resulta esencial desarrollar sistemas educativos de gran calidad que garanticen la inclusión social a todas las personas. (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 24).

La inclusión social puede entenderse como:

[...] un proceso que garantiza a las personas que se encuentren en riesgo de sufrir pobreza o exclusión social, el acceso a las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural, para disfrutar de un nivel de vida y bienestar considerado normal dentro de la sociedad en la que viven. Esto les otorga una mayor participación en los procesos de toma de decisiones que afectan a sus vidas y les garantiza disfrutar de sus derechos fundamentales. (Comisión Europea, 2004, p. 10)

Sin embargo, muchos estudios han mostrado que estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables experimentan mayores ratios de fracaso, escuelas inadecuadas, bajas expectativas académicas y exclusión de la educación que el alumnado procedente de entornos socioeconómicos favorables (Díez Palomar et al., 2011). “Las diversas desigualdades si se sobreponen devienen más trágicas” (Taberner, 2012, p. 157), “los segmentos de exclusión que pesan sobre los actores o actrices tienden a encabalgarse unos en otros y pueden derivar en un deslizamiento imparable hacia la periferia. La exclusión en sentido fuerte es multidimensional” (Taberner, 2012, p. 159).

Así pues, los grupos sociales en desventaja cuentan con hijos e hijas en situación de riesgo, entendidos como aquellos y aquellas que obtienen bajos resultados en la escuela a pesar de tener una dotación intelectual adecuada y, como resultado, no desarrollan todo su potencial como adultos (Comer, 1987). Estas son las personas con mayor probabilidad de engrosar la *zona de exclusión social* o la *zona de vulnerabilidad* (Taberner, 2012) o, en otras palabras, el sector excluido de la *sociedad de los dos tercios* (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2005). No obstante, si obtienen un buen rendimiento en la escuela, esta probabilidad se reduce. La consecución de un buen nivel educativo se configura como elemento imprescindible para la inclusión social, con potencialidad para romper la relación entre la desventaja social de procedencia y las desventajas para la integración en el mercado laboral en buenas condiciones.

Como se afirma desde las Naciones Unidas, la educación es tanto un derecho humano en sí mismo como un medio indispensable para la realización de otros derechos humanos. Como derecho orientado al empoderamiento, la educación es el vehículo principal a través del que los adultos y los niños y niñas económica y socialmente marginados pueden salir de la pobreza y obtener los medios para participar plenamente en sus comunidades (UN Committee on Economic Social and Cultural Rights, 1999).

1.1.3. La escuela como espacio de reproducción o transformación

La escuela contribuye a la reproducción de las desigualdades pero también puede contribuir a su transformación. Las teorías de la reproducción han puesto el énfasis en la explicación estructural de la desigualdad:

[...] sus defensores han realizado una gran contribución al analizar los factores socioeconómicos, los sistemas educativos y las medidas que contribuyen a perpetuar la exclusión. Sin embargo, tal y como muestran muchas iniciativas, la escuela también puede jugar un papel esencial a la hora de romper el círculo de la reproducción social. (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 70)

Para romper este círculo es necesario ampliar el enfoque conceptual. Las *teorías duales* de la sociología (Beck, Giddens, & Lash, 2008; R. Flecha, Gómez Alonso, & Puigvert, 2001; Habermas, 2003), basadas en la noción de que el ser humano produce cambios en la naturaleza y genera nuevas condiciones para su existencia, consideran tanto a los individuos como a los sistemas a la hora de explicar los fenómenos sociales (Díez Palomar et al., 2011). Desde esta perspectiva se afirma que las personas son capaces de actuar contra la tendencia a la reproducción de desigualdades: “tanto los agentes como las estructuras sociales contribuyen a perpetuar la estratificación de la sociedad, aunque también está en sus manos superarla”

(INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 71). Todas las personas, también las que están en desventaja social, pueden implicarse en acciones transformadoras para mejorar su contexto y su situación (Díez Palomar et al., 2011).

Los niños y niñas en dificultad social necesitan desarrollar competencias académicas instrumentales y también habilidades sociales porque necesitan aprender lo que les va a exigir la vida. Cuando las escuelas generan las condiciones necesarias para ello y las mantienen en el tiempo, entonces los alumnos y alumnas obtienen mayores posibilidades para su integración social (Comer, 2001). Por el contrario, adaptaciones curriculares que reducen el nivel de objetivos a alcanzar para una parte del alumnado en la que hay una mayoría de estudiantes en desventaja social, son actuaciones que tienden a reproducir la desigualdad existente (García Carrión, Mircea, & Duque, 2010; INCLUD-ED Consortium, 2011). En ese sentido:

[...] debemos hacer posible que el alto nivel de aprendizaje instrumental no sólo se dé en escuelas elitistas para colectivos en situaciones socioeconómicas más favorecidas, sino que se dé con la misma o mayor intensidad en la escuela pública, donde por lo general se encuentran los sectores de población más desfavorecidos y los más susceptibles de sufrir la exclusión social. En estas escuelas el nivel educativo es “rebajado” acorde a “las características del alumnado” y el hincapié se pone en impartir disciplina al alumnado más conflictivo, además de dar cariño al que se considera más necesitado por su situación familiar, en vez de trabajar y poner todo el esfuerzo en elevar el aprendizaje instrumental, formar en el uso y comprensión de las TIC, en el aprendizaje de idiomas y en las nuevas competencias requeridas en la sociedad de la información” (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004, p. 17).

La desigualdad educativa ha llevado a hacer afirmaciones que conectan el fracaso escolar en determinadas escuelas con el tipo de estudiantes que hay en ellas, o más específicamente, con el contexto sociocultural en el que se encuentran. Así, se culpa a la clase social, a la etnia o al nivel educativo de las familias del fracaso de sus hijos e hijas en vez de culpar a la calidad de la educación a la que tienen acceso (García Carrión et al., 2010). El discurso del déficit culpa a las víctimas, a las familias vulnerables y a sus hijos e hijas, de un fracaso que en realidad corresponde al sistema educativo (R. R. Valencia, 2012).

Por teorías del déficit se entienden aquellas teorías, fundamentalmente psicológicas, que han atribuido a personas que no presentan el mismo nivel de rendimiento educativo una carencia de inteligencia o de habilidades básicas debido a su género, edad, cultura o situación social. Las teorías del déficit fundamentan programas de educación compensatoria que se basan en compensar los déficits cognitivos, lingüísticos o socia-

les, en lugar de contribuir al desarrollo de las capacidades de los sujetos. (Elboj et al., 2005, p. 42)

En relación con el alumnado inmigrante en concreto:

El “paradigma del déficit” parte de la premisa que los indígenas en Chiapas, los hispanos en Estados Unidos de América o los magrebíes, húngaros, chinos o latinoamericanos en España traen consigo una suerte de carencias, dificultades y demás impedimentos que les imposibilitan rendir satisfactoriamente en las escuelas. (Esteban-Guitart & Vila, 2013, p. 242)

Sin embargo, autores como Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) señalan importantes diferencias entre países en la potencia predictiva de la posición socioeconómica en cuanto a los logros del alumnado. En otras palabras, en algunos países el hecho de tener un bajo nivel socioeconómico implica muchas menos posibilidades de tener éxito en la escuela que en otros.

La culpabilización de las familias normalmente es el resultado de una perspectiva ampliamente utilizada en estudios cuantitativos que establecen una relación entre el nivel educativo de las familias, o su capital cultural, y los resultados escolares, que puede acabar en una interpretación incorrecta o determinista de las prácticas escolares. Las investigaciones actuales, sin embargo, están proporcionando evidencias sobre la relación entre la participación de las familias y la comunidad en la escuela y el éxito escolar, oponiéndose a los análisis tradicionales ligados al capital cultural y destacando los acuerdos entre la escuela y la comunidad (Gatt, Ojala, & Soler, 2011). El problema no es el tipo de estudiantes sino el tipo de acciones y estrategias que se ponen en marcha desde la escuela (Mircea & Sordé, 2011).

En términos del peso relativo entre las características familiares y la involucración familiar, Díez Palomar et al. (2011), siguiendo a Hidalgo, Epstein y Siu (2002), exponen que la involucración de las familias es más importante en el éxito del alumnado que la estructura familiar, el SES (Socio-Economic Status)⁵, u otras características como la pertenencia a minorías étnicas, el nivel educativo o el idioma que se hable en casa. En la misma línea, Harris y Goodall (2008) afirman que la literatura sugiere que, de entre los factores no relacionados con la escuela como el nivel socioeconómico, el nivel educati-

⁵ El SES suele medirse utilizando una combinación de variables relacionadas con la ocupación y la educación del padre y la madre (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002), aunque hay otros enfoques, por ejemplo, la utilización de los ingresos en el hogar, la educación de los adultos responsables y la estructura familiar (Entwistle & Astone, 1994).

vo, la estructura familiar, la cultura de referencia o la involucración en la educación, es éste último el que está más fuertemente conectado con el logro académico. Por ejemplo:

Si bien muchos estudios internacionales han enfatizado el nivel académico de los padres y madres como un factor de predicción del éxito escolar de sus hijos e hijas, en la actualidad este dato se está matizando con la importancia de que las familias participen en actividades de formación. (Padrós, Duque, & Molina, 2011, p. 8)

Como han mostrado Campani y Serradell (2010) o García Carrión et al. (2010), para transformar el aprendizaje es necesario transformar el contexto, y una de las mejores maneras de conseguirlo es la involucración de las familias y de la comunidad en los centros educativos. Una participación continua y consistente en la educación primaria protege a los niños y niñas de las influencias negativas de la pobreza y puede ser una buena estrategia para reducir la brecha en los resultados académicos entre unas y otras familias (Caspe, Lopez, & Wolos, 2007). Aunque el alumnado de familias con altos ingresos tiende a hacerlo mejor en los centros educativos, los niños y niñas de todos los contextos ganan cuando sus familias se involucran (Henderson & Mapp, 2002; J. S. Lee & Bowen, 2006). Por tanto:

[...] no sólo cuenta lo estructural sino la acción individual y colectiva que los sujetos racionales llevan a cabo o promueven. Por tal acción nos referimos tanto a la política educativa como al trabajo de actores implicados en la educación en cada centro concreto y su entorno, ensayando, seleccionando, aplicando buenas prácticas. (Taberner, 2012, p. 179)

Afortunadamente ya son muchos los centros que, a través de la actuación coordinada entre todos los actores escolares y la comunidad, están logrando revertir situaciones de desigualdad educativa, permitiendo a todo el alumnado obtener los aprendizajes que les serán necesarios para su inclusión en la sociedad (Botton, Flecha, & Puigvert, 2009; INCLUD-ED, 2012b; Sordé & Padrós, 2010).

Estas evidencias tienen su reflejo en las orientaciones propuestas por el Parlamento Europeo. En su resolución del 2 de abril de 2009, animaba a los estados miembro a desarrollar modelos de colaboración entre la escuela y la comunidad así como a implicar a las familias inmigrantes en la escuela (European Parliament, 2009).

1.2. Los beneficios de la participación familiar

1.2.1. La relación entre la participación familiar y la mejora de los resultados escolares

Para Comer (1987), la razón principal de que se haya prestado tan poca atención a la calidad de las relaciones entre profesorado y alumnado, entre el propio profesorado, y entre éste y la comunidad, especialmente las familias, es una concepción del aprendizaje como proceso aislado y mecánico. En un artículo más reciente (Comer, 2001), el autor explica que muchas personas de éxito se inclinan por atribuir su situación a su propio esfuerzo y habilidad –viéndose a sí mismas como más meritorias que otras personas con menos éxito–, ignorando así el apoyo que recibieron de sus familias, escuelas, redes de amistades y parientes. Por tanto, no ven ninguna necesidad de mejorar el apoyo al desarrollo y el aprendizaje de la infancia y la juventud. Para el autor, esas ideas erróneas influyen en muchas políticas y prácticas educativas.

Todas las familias pueden tener una influencia positiva en el aprendizaje de sus hijos (Henderson & Mapp, 2002). En su motivación –*quiero* hacer este trabajo– (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999), en su auto-eficacia (o confianza en la resolución de problemas), autoconcepto (creencia en la propia capacidad) y percepción de la dificultad de las tareas –*puedo* hacer este trabajo– (Frome & Eccles, 1998); y en la capacidad para organizar sus conocimientos y habilidades –*sé cómo* hacer este trabajo– (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Cada vez se encuentran más evidencias de la relación entre la involucración de las familias en la educación y la mejora de los resultados escolares, lo que se refleja en diversas investigaciones (Crosnoe, 2012; Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006; Díez Palomar et al., 2011; A. Flecha et al., 2009; Grolnick & Slwiażczek, 1994; Hill & Craft, 2003; Hill, 2001; J. S. Lee & Bowen, 2006; Miedel & Reynolds, 1999; Sheldon & Epstein, 2005; Stevenson & Baker, 1987), meta-análisis (Fan & Chen, 2001; Jeunes, 2003, 2005, 2007), y revisiones de la literatura científica (Caspe et al., 2007; Desforges & Abouchaar, 2003; Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005). Esto ocurre con los hijos e hijas de todas las familias, independientemente de su nivel socioeconómico, su adscripción cultural, o su nivel académico; y sucede en todas las etapas escolares (Henderson & Mapp, 2002).

Estos trabajos, en su conjunto, contemplan una diversidad de elementos en relación con la noción de resultados escolares o éxito escolar. Por ejemplo, desde las aportaciones de Henderson y Mapp (2002), el éxito escolar incluye resultados como la mejora en las calificaciones y las puntuaciones en test

estandarizados, la promoción de nivel, la asistencia regular a la escuela, la mejora de habilidades sociales, la buena conducta y la adaptación a la escuela así como la culminación con éxito de los estudios de secundaria y la incorporación a estudios post-secundaria. En ese sentido, otros documentos (European Commission, 2011) señalan que el abandono escolar prematuro se concentra en escuelas que, entre otras cosas, cuentan solo con una cooperación débil entre la escuela y las familias. Dicho a la inversa, Hoover-Dempsey et al. (2005), en su revisión de literatura, identifican que la involucración familiar está asociada a la disminución de las repeticiones de curso y del abandono escolar.

La involucración familiar hace referencia tanto a la implicación en el hogar como a la participación en la escuela. En algunos casos, el peso que se confiere al impacto en los resultados académicos difiere según se trate de una involucración más centrada uno u otro espacio. Por ejemplo, Desforges y Abouchaar (2003) mantienen que el impacto es más acentuado en el primer caso. Otras autoras como Kim (2009) o J. S. Lee y Bowen (2006), ponen el énfasis en la segunda⁶. En cualquier caso, no debe olvidarse que la participación en la escuela tiene la potencialidad de transformar la involucración en el hogar y, al mismo tiempo, llevar los conocimientos tácitos que existen en los hogares al mismo centro, incrementando así la simetría entre ambos espacios y la vivencia entre el alumnado de que lo que ocurre en uno y en otro, siendo diferente, no es discrepante, rompiendo con la imagen de la escuela como un territorio aislado de la comunidad de la que forma parte (Bonell & Ríos, 2014). Y esto tiene especial relevancia en lo que respecta al alumnado perteneciente a grupos vulnerables (Campani & Serradell, 2010). Así lo expresa, por ejemplo, el proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2011):

La participación de las familias y de la comunidad en la escuela incide sobre el rendimiento del alumnado, dado que contribuye a mejorar la coordinación entre la escuela y el hogar, multiplicando al mismo tiempo los recursos de los que dispone el centro. Este factor resulta especialmente beneficioso para el rendimiento académico del alumnado perteneciente a minorías y del alumnado con discapacidades. (p. 21)

En la misma línea, Sampé, Arandia y Elboj (2012) destacan las relaciones entre el aumento de interacciones y la motivación por el aprendizaje, tanto en las familias como en el alumnado:

⁶ Aunque es cierto que J. S. Lee y Bowen (2006) encuentran un nivel parecido de impacto en las expectativas de las familias hacia el progreso escolar de sus hijos e hijas.

La inclusión de las familias del alumnado inmigrante en la vida diaria de los centros educativos y en el proceso educativo de los hijos e hijas a partir de una participación activa, permite una mayor implicación e interrelación con los agentes educativos del territorio a la vez que fomenta la motivación de las familias por aprender y formarse. A su vez, esta motivación es trasladada a los alumnos y alumnas y esto repercute favorablemente en el aprendizaje de éstos. (p. 129)

En concordancia con estas afirmaciones, la participación de las familias en la escuela es una de las estrategias que permiten mejorar el rendimiento académico en los centros escolares. Pero no es la única. Henderson y Mapp (2002) mencionan nueve características comunes a las escuelas de alto rendimiento: una finalidad clara y compartida; altas expectativas hacia todo el alumnado; un liderazgo efectivo; alto nivel de colaboración y comunicación; currículum, instrucción y evaluación alineadas con los estándares regionales; frecuente supervisión de la enseñanza y el aprendizaje; énfasis en el desarrollo profesional; un ambiente de apoyo al aprendizaje; y altos niveles de participación familiar y comunitaria. Por tanto, la participación familiar no es la única manera de mejorar los resultados pero es una estrategia efectiva.

El esfuerzo por crear las condiciones para una buena colaboración entre el centro, las familias y la comunidad aumenta las posibilidades de éxito escolar. Ahora bien, para ello ha de estar claro que la finalidad de la participación familiar es mejorar los aprendizajes, que por otra parte es algo que todas las familias quieren (Epstein & Clark, 2004). La participación que mejor funciona es la que se orienta a mejorar los resultados académicos (Henderson & Mapp, 2002). Cuantos más tipos y espacios de participación se pongan en marcha (Price-Mitchell, 2009), cuanto más activa sea la participación (Marcon, 1999) y cuanto más se involucre el profesorado en promoverla, mejores parecen ser los resultados (Henderson & Mapp, 2002).

1.2.2. Participación familiar y grupos vulnerables

Las comunidades en desventaja socioeconómica necesitan, más que otras, contar con oportunidades de involucrarse en la escuela (Kelley-Laine, 1998). Estos grupos sociales se ven especialmente favorecidos por la participación familiar (Dearing et al., 2006; Hill & Taylor, 2004). Aunque todos los niños y niñas se benefician de la involucración de sus familias, la creación de relaciones entre el hogar y la escuela parece ser particularmente importante para aquellas familias en desventaja socioeconómica (Raffaele & Knoff, 1999). Cooper y Crosnoe (2007) identificaron una asociación positiva especialmente fuerte, en el caso de familias en desventaja económica, entre la involucración familiar y la orientación académica de los niños y niñas. De ahí que estos autores aboguen por la creación de ambientes escolares favorecedores de la implicación de las familias. Lo mismo hacen Dearing et al. (2006),

quienes destacan en su investigación que la participación activa reduce las diferencias en competencias en lectoescritura entre el alumnado perteneciente a familias con bajos y altos ingresos.

Las familias inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas conforman uno de los grupos más vulnerables de las sociedades europeas. La combinación entre inmigración y minoría étnica y posición de clase social genera un elevado riesgo de fracaso escolar. Una de las actuaciones más eficaces para conseguir el éxito educativo de todo el alumnado es la implicación de las familias y miembros de las diferentes comunidades culturales que componen el centro educativo (Campani & Serradell, 2010). En la revisión de literatura efectuada en el marco del proyecto INCLUD-ED (2007) se pone el énfasis en que, en el caso de las familias pertenecientes a minorías culturales, los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en la escuela es especialmente intensa debido a que, además de favorecer la coordinación entre escuela y hogar, se reducen los efectos negativos de la asociación de la escuela con la cultura hegemónica.

En síntesis, la implicación de las familias y la comunidad en la escuela mejora los resultados del alumnado, siendo mayores los beneficios para los miembros de grupos vulnerables. Asimismo, juega un papel importante en la superación de las desigualdades de género y en la educación de niños y niñas con discapacidades (INCLUD-ED Consortium, 2011).

1.2.3. Otros beneficios de la participación familiar

La participación familiar ofrece más efectos positivos que la mejora del rendimiento académico. Las familias aumentan sus actitudes positivas hacia la escuela, entran en contacto con otras familias y contribuyen a la mejora del clima escolar. Además, ayudan al profesorado a realizar mejor su trabajo aportándoles información sobre sus hijos e hijas, opiniones útiles sobre temas educativos así como apoyo en el desarrollo de las clases en el horario lectivo (Epstein, Coates, Clark, Sanders, & Simon, 1997; Epstein & Sanders, 1998). Por otra parte, se favorece el desarrollo de competencias intelectuales de las familias en su conjunto así como las habilidades para apoyar el aprendizaje escolar de sus hijos e hijas (Hill & Taylor, 2004).

Mutch y Collins (2012) mencionan que centros escolares con una buena relación con las familias y la comunidad, ofrecían los siguientes beneficios para las familias, entendidas éstas en sentido amplio: más información sobre el aprendizaje de sus hijos e hijas y sobre cuestiones relacionadas con el currículo y los programas de trabajo de la escuela; expectativas compartidas hacia la obtención de aprendizajes; relaciones más fuertes con los niños y niñas, y la transformación de las conversaciones en el hogar sobre cuestiones

escolares; mayor disfrute y celebración de las habilidades de los pequeños; el sentimiento de estar realizando contribuciones valiosas al aprendizaje del alumnado; mayor confianza a la hora de ir a la escuela e interactuar con el profesorado; mayores oportunidades de conocer a otros y otras familiares en un ambiente de seguridad y confianza; la sensación de apoyo a su rol como adultos y adultas responsables de los niños y niñas; y un sentimiento de orgullo por los avances escolares.

López, Scribner y Mahitivanichcha (2001) señalan que diversas investigaciones sugieren beneficios para el alumnado y sus familias como una mejora de la autoestima del alumnado, de las relaciones entre los y las familiares y sus hijos e hijas, y de la disposición de las familias hacia la escuela. En cuanto al profesorado, permite que éste gane confianza en la eficacia de su actuación docente e integre elementos de los fondos de conocimiento (Moll, Amanti, Neff, & González, 1992) de la comunidad. También facilita que el equipo directivo estreche las relaciones con las familias y otras personas del entorno, y que la escuela en su conjunto adopte una actitud colaborativa hacia el contexto en el que se inserta.

En cuanto a las familias inmigrantes en concreto, Martínez González, Padrós y Girbés (2012) identificaron que:

La participación de las familias inmigrantes, tanto en espacios organizativos del centro como en la propia aula [...] favorece las relaciones de confianza con el centro y rompe estereotipos vinculados a la etnia o la religión. Unos estereotipos que alimentan prejuicios en los que se amparan prácticas segregadoras y de rechazo por parte del alumnado autóctono e incluso del profesorado [...]. (p. 142)

Por su parte, Mircea y Sordé (2011) señalan que actuaciones de participación educativa de las familias en el aula, como los grupos interactivos⁷, contribuyen a generar un ambiente escolar de motivación y cooperación entre el alumnado y las familias para que sus sueños de éxito académico puedan volverse realidad.

Todas estas razones permiten afirmar que la participación de las familias se debe tomar como un componente esencial de la organización escolar y no como una actividad opcional o una mera cuestión de relaciones públicas (Epstein et al., 1997).

⁷ Esta actuación se explicará con más detalle en el apartado dedicado a la participación educativa de las familias.

2. Conceptos y modelos de participación familiar

2.1. El concepto de familia

Debido a la conjunción de diversos factores económicos, sociales y culturales, a lo largo de las últimas décadas se ha vivido un importante despliegue de formas muy variadas de organización familiar (Aubert & Soler, 2007; Taberner, 2012). Las familias son muy diversas hoy en día, tanto en cuanto a sus componentes como a sus formas de organización (Morgado, Jiménez-Lagares, & González, 2009; Munté, 2010). Investigaciones como la de Mutch y Collins (2012) han puesto el énfasis en la importancia de tener en cuenta esta dimensión en la investigación sobre participación familiar. Por otra parte, los enfoques socioculturales y dialógicos de la educación (Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008) han destacado la importancia que tienen para el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas las interacciones con las personas adultas con las que se relacionan, tanto sus familiares como otras personas cercanas al círculo familiar o habituales en su vida cotidiana. En el ámbito de la discapacidad intelectual, trabajos como el de Leal (2011), con base en modelos ecológicos, también se hacen eco de esta cuestión. Por ello, en esta investigación se procurará mantener una perspectiva abierta y no limitada a las figuras parentales tradicionales, evitando la utilización de términos como “padres”, “madre” o “padre” excepto para remitir específicamente a esas figuras. Se priorizará la utilización de “familias” o “familiares”, reconociendo así, por una parte, la amplia diversidad de formas de organización familiar y, por otra, que los referentes familiares pueden ser, además de las madres y los padres, los hermanos y hermanas, abuelos y abuelas u otros familiares con lazos de consanguinidad, así como personas adultas responsables de los niños y niñas aunque no tengan lazos consanguíneos.

2.2. El concepto de participación familiar

En cuanto a la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, un concepto ampliamente utilizado es el de *parental involvement*, o más en línea con lo expresado anteriormente, *family involvement*, o involucración familiar. La involucración familiar remite, de manera amplia, al conjunto de acciones e interacciones que las familias realizan en relación con la educación de sus hijos e hijas, incluyendo el aprendizaje escolar, y tiene en cuenta tanto lo que ocurre en el hogar –*home-based family involvement*–

como lo que ocurre en la escuela –*school-based family involvement*–⁸. Autores como Fantuzzo, Tighe y Childs (2000), tal y como señala Kim (2009), añaden una tercera tipología denominada *home-school conferencing* que hace referencia explícita a la comunicación entre las familias y el personal de la escuela sobre los progresos de los niños y niñas.

Diversos autores y autoras han sugerido el cambio del término *involvement* por *engagement*, o compromiso, con la intención de subrayar una conexión más fuerte de las familias con la escuela (Ferrara, 2011). A este respecto, para Price-Mitchell (2009) el término *family engagement* enfatiza la importancia del poder compartido de los familiares como sujetos activos de la comunidad escolar más que como personas que participan sólo cuando son invitadas. Pérez, Drake y Calabrese (2005) aportan dos ideas clave. Por un lado critican el concepto de *involvement* en tanto que ha sido utilizado para describir cosas específicas que las familias pueden hacer y abogan por el uso del concepto de *engagement*, que también incluye el posicionamiento de las familias ante el mundo y cómo esa orientación da sentido a sus acciones. Por otra parte consideran que el concepto de involucración familiar va más allá de la participación individual en un evento u otro. También tiene que incorporar el contexto en el que esa decisión tiene lugar, y el contexto incluye las relaciones que se hayan establecido con otras personas en el espacio escolar. Su modelo *Ecologies of parental engagement* (Calabrese, Drake, Pérez, St. Louis, & George, 2004) tiene estos factores en cuenta.

Otra vía de evolución terminológica es la noción de *parent-school partnerships* o *family-school partnerships*, que busca acentuar la dimensión colaborativa en el marco de unas relaciones de igualdad entre la familia y la escuela. De acuerdo con Price-Mitchell (2009), ese término implica unos valores compartidos y destaca el amplio abanico de posibles relaciones significativas de cooperación entre las familias y la escuela para mejorar el aprendizaje, el desarrollo y la motivación del alumnado. Esta vía también encuentra su reflejo en el proyecto INCLUD-ED (2012b), que apoyándose en Epstein y Sheldon (2006), plantea una apertura del término a la comunidad en general. Para estos autores y autoras, el uso de expresiones como *school-family-community partnerships* sirve para reconocer que las familias, el profesorado y la comunidad comparten la responsabilidad del aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, y términos como *community involvement*

⁸ En el apartado dedicado a los beneficios de la participación familiar ya se señalaba esta diferencia.

señalan la existencia de agentes diversos actuando a diferentes niveles, de distintas formas, para cumplir con esa responsabilidad.

Esta investigación está centrada específicamente en la participación de las familias en la escuela. Por ello, en primer lugar, el término involucración familiar o participación familiar se referirá, en general, a las acciones e interacciones que se llevan a cabo tanto en el hogar como en la escuela. En segundo lugar, se utilizará el término participación familiar en la escuela, para remitir específicamente a las acciones e interacciones en el centro escolar.

2.3. Modelos de participación familiar

Una de las tipologías sobre involucración familiar que más se han utilizado en la investigación es la clasificación de Epstein y colaboradores (Epstein & Clark, 2004; Epstein et al., 1997). El modelo agrupa las seis formas principales de participación que la escuela puede promover para garantizar que las tres esferas influyentes en la educación de los niños y niñas –la escuela, la familia y la comunidad- funcionen de manera coordinada: (a) *Ejercer como padres*: ayudar a las familias a desarrollar habilidades educativas y ayuda al estudio así como a establecer en casa un ambiente de apoyo a sus hijos e hijas en todas las edades y niveles escolares. Ayudar a la escuela a comprender los contextos familiares, culturas y objetivos de las familias para sus hijos e hijas; (b) *Comunicación*: comunicarse con las familias sobre los programas escolares y el progreso del alumnado. Establecer canales de comunicación de doble dirección entre la casa y la escuela; (c) *Voluntariado*: mejorar las invitaciones a participar, la formación, las actividades y los horarios para la implicación de familiares en tareas de ayuda a la escuela, incluido el apoyo directo al profesorado en el aula. Capacitar al profesorado para trabajar con el voluntariado que presta apoyo en la escuela; (d) *Aprendizaje en casa*: implicar a las familias en el aprendizaje académico en el hogar, incluidas las tareas escolares para casa, el establecimiento de metas y otras actividades educativas. Animar al profesorado a que diseñe tareas interesantes para casa pensadas para que el alumnado pueda compartirlas y discutirlas con otras personas; (e) *Toma de decisiones*: incluir a las familias en las decisiones y gestión de la escuela. Promover la participación en los consejos escolares, grupos de mejora, comisiones de trabajo y asociaciones de madres y padres; y (f) *Colaborar con la comunidad*: coordinar los recursos y servicios para familias, estudiantes y la propia escuela con organizaciones de la comunidad, incluidos los comercios, la administración, organizaciones cívicas y culturales y universidades. Posibilitar que todas las personas puedan ponerse al servicio de la comunidad.

Dado que el modelo tiene una clara orientación práctica al estar pensado como guía para el desarrollo de programas de participación familiar, cada uno de estos tipos de participación cuenta con un conjunto de prácticas a realizar, una serie de recomendaciones sobre cómo llevarlas a cabo y unos resultados esperados. Además, no se trata de centrarse en una o en otra – todas son importantes para el aumento del éxito escolar- sino de desarrollar planes integrales que las abarquen a todas, máxime teniendo en cuenta que se refuerzan mutuamente (Epstein & Sanders, 1998).

Desde el *Harvard Family Research Project* (Caspe et al., 2007) se formula un modelo de procesos de participación familiar y los consiguientes resultados para el alumnado. Las actividades que tienen impacto en el rendimiento de los niños y niñas (mejora de la lectura, desarrollo del lenguaje, motivación para el éxito, sociabilidad y buenos hábitos de trabajo) son: (a) *Ejercer como padres*: incluye la relación entre padres e hijos así como las conexiones con la comunidad; (b) *Relaciones casa-escuela*: incluye los procesos de comunicación entre el centro y el hogar y la asistencia a actividades y programas de participación familiar; y (c) *Responsabilidad en los resultados de aprendizaje*: incluye el apoyo a la lectura, la ayuda con las tareas escolares para casa, la gestión de la educación así como el mantenimiento de altas expectativas.

Price-Mitchell (2009) recoge varios elementos que se han integrado bajo el concepto de involucración familiar a lo largo de varias décadas de investigación: (a) el grado de comunicación entre familias y profesorado sobre sus hijos e hijas; (b) la interacción entre padres e hijos alrededor de las tareas escolares para casa; (c) las aspiraciones que las familias tienen y explicitan acerca de los logros académicos de sus hijos e hijas; (d) la participación de las familias en actividades de la escuela; (e) las normas establecidas en la familia que afectan a la educación; y (f) el desarrollo de un ambiente de apoyo en casa. Ésta autora señala que el modelo de Epstein, como modelo representativo de los enfoques centrados en lo que las familias pueden hacer para mejorar los resultados del alumnado, si bien reconoce diversas influencias en el aprendizaje, es básicamente unidireccional. Sólo considera las formas explícitas de apoyo familiar a la educación pero deja de lado los aspectos tácitos del aprendizaje entre familias, profesorado, alumnado y comunidad, lo que lleva al desarrollo de actuaciones programáticas más que sistémicas. La escuela ha de considerarse como un sistema abierto y la atención ha de concentrarse en las interacciones que se producen entre sus elementos y la producción de conocimiento tanto *tácito* como *explícito*. Todas las personas aprenden de todas. Sin las condiciones necesarias para que ese conocimiento fluya es imposible la innovación. Por ello, apoyándose en la noción de *comunidades de práctica* (Wenger, 2001), la autora plantea la necesidad de que

los centros educativos sean espacios flexibles de manera que pueda producirse un proceso colectivo de aprendizaje dialógico.

Hargreaves (2000) distingue entre tres tipos de colaboración. La *colaboración en silencio*, que se basa en el apoyo e implicación en casa pero manteniendo una distancia respetuosa con el centro y el profesorado. Es una relación de ayuda que apoya y no juzga lo que el profesorado hace. La *ayuda y aprendizaje mutuos*, una colaboración en la que todos aprenden de todos, la autoridad se comparte y la comunicación circula en los dos sentidos. Y la *colaboración activa*, que además de los elementos de ayuda y aprendizaje mutuos también incluye aunar esfuerzos entre todos los agentes de la comunidad para desarrollar una acción colectiva, dentro de una lógica de movimiento social, en aras de defender la educación.

Cabe destacar que en el ámbito del trabajo con personas con discapacidad, Turnbull (2003) explica que se ha pasado de un *modelo psicoterapéutico* que se centraba en paliar el trauma que suponía para la familia su situación, a un *modelo de formación de familiares* orientado a cubrir los déficits de las familias en relación con su capacidad para hacerse cargo de una crianza efectiva, y de éste a un *modelo de colaboración con familias* en las que las decisiones se toman de manera conjunta, se respetan los roles y funciones de cada cual y ambos agentes aprenden unos de otros.

Es importante tener en cuenta, en relación a la centralidad del aprendizaje que “la participación de la familia y de la comunidad en la toma de decisiones y en los procesos de evaluación permite a los centros escolares asegurarse de que las altas expectativas y una educación de calidad sean prioridades fundamentales del centro” (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 86).

Para Bolívar (2006), los centros educativos como espacios democráticos han de transitar de una democracia meramente representativa a una *democracia deliberativa*. En ese sentido, la escuela como *comunidad cívica* se caracteriza por integrar varios elementos como:

[...] *compromiso cívico*, que se traduce en la participación de la gente en los asuntos públicos; *relaciones de igualdad*, es decir, relaciones horizontales de reciprocidad y cooperación, que dotan de un poder relational en lugar de jerárquico; *solidaridad, confianza y tolerancia entre los ciudadanos*, lo que posibilita trabajar por objetivos comunes y apoyarse mutuamente; y *asociacionismo civil*, que contribuye a la efectividad y estabilidad del gobierno democrático. (Bolívar, 2006, p. 142)

La participación familiar se sostiene mejor cuando es la propia comunidad la que la promueve (Caspe et al., 2007), y además “el sentimiento de pertenencia que genera el hecho de formar parte de una comunidad favorece la moti-

vación, el respeto y la tolerancia hacia los demás y, a su vez, la propia autonomía y la asunción de responsabilidades dentro del aula” (Campani & Serradell, 2010, p. 63). Autores como Warren (2005) o Schutz (2006) han puesto el énfasis en los procesos de cooperación de las escuelas con la comunidad en su conjunto, a través de diversos modelos de colaboración con diferentes entidades.

2.4. La participación educativa de las familias en la escuela

2.4.1. La clasificación INCLUD-ED de tipos de participación familiar

La clasificación de tipos de participación familiar desarrollada en el proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2011), focalizado en la participación de comunidad *en el centro educativo*, también incorpora la lógica de una colaboración en clave de igualdad, la importancia de progresar hacia una participación más plena, la orientación a aumentar la cantidad y la calidad de interacciones que se producen en los centros entre diferentes miembros de la comunidad escolar, así como la noción de que todas las familias pueden hacer aportaciones clave para mejorar la educación de los niños y niñas de la comunidad. La clasificación es la siguiente:

- (a) *Informativa*. Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
- (b) *Consultiva*. Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
- (c) *Decisoria*. Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a los resultados educativos que obtienen.
- (d) *Evaluativa*. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
- (e) *Educativa*. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en

programas educativos que dan respuestas a sus necesidades. (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 84).

Precisamente son los tipos que implican una mayor involucración de las familias y la comunidad, *participación decisoria*, *participación evaluativa* y *participación educativa*, los que según los estudios realizados, más contribuyen al éxito escolar (INCLUD-ED, 2012b).

2.4.2. La participación educativa en el aprendizaje del alumnado

La *participación educativa* se define como la participación de familiares y otros miembros de la comunidad en actividades de tipo educativo en el centro. Se divide, a su vez, en dos; una de ellas es la *Participación de las familias en programas educativos que responden a sus necesidades*, que también se suele denominar *Formación de Familiares* (Bonell & Ríos, 2014; A. Flecha, 2012); la segunda, que es sobre la que va girar esta investigación, consiste en participar en actuaciones que “contribuyen al aprendizaje del alumnado, bien en la clase, bien en otros espacios educativos (como la biblioteca o el aula de informática), en horario escolar o extraescolar” (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 87)⁹.

Algunos ejemplos de estas actuaciones en horario no lectivo, a modo de extensión del horario de aprendizaje (Rodríguez Navarro, Ríos González, & Racionero, 2012) son las bibliotecas tutorizadas, las aulas digitales tutorizadas (Tellado & Sava, 2010) o algunas actividades compartidas de aprendizaje instrumental como la lectura acompañada (Valls, Soler, & Flecha, 2008), actividades alrededor de las matemáticas (Díez Palomar, Simic-Muller, & Varley, 2007) o actividades de refuerzo escolar llevadas a cabo por voluntariado en horario extraescolar. Como ejemplos de actuaciones en horario escolar se pueden destacar los grupos interactivos (Valls & Kyriakides, 2013), las tertulias literarias dialógicas (Pulido & Zepa, 2010) o las prácticas de lectura compartida en el aula (Valls et al., 2008).

⁹ Las prácticas de *Participación Educativa* podrían estar enmarcadas en los tipos *Voluntariado* y *Colaborar con la comunidad* de Epstein et al. (1997), *Relaciones casa-escuela* y *Responsabilidad en los resultados de aprendizaje* en la clasificación de Caspe et al. (2007) y tocan uno de los elementos que se han ido integrando en el concepto de participación familiar (Price-Mitchell, 2009): *La participación de las familias en actividades de la escuela*.

Éstas últimas se corresponden con el tipo de participación familiar que se va a estudiar, el cual se ha venido nombrando en este texto como *Prácticas de Participación Educativa en el Aula*. El concepto integra las actuaciones que involucran a familiares en el apoyo al aprendizaje en el aula en horario escolar. Por último, como se puede apreciar en la Figura 1. Actuaciones de participación educativa a las que se hará referencia en esta investigación, la principal actuación específica que se va a utilizar como referencia en fases posteriores de la investigación son los grupos interactivos, aunque también se hará referencia a otras actuaciones de participación educativa en el aula, como la lectura acompañada, o actuaciones en horario extraescolar como la biblioteca tutorizada.

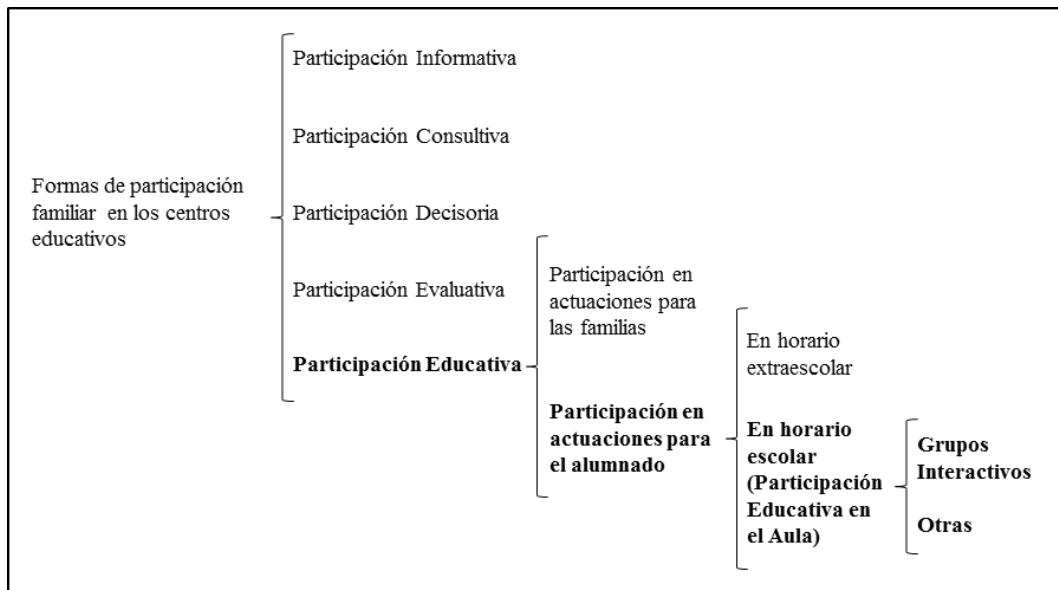


Figura 1. Actuaciones de participación educativa a las que se hará referencia en esta investigación

Las actuaciones de participación educativa en el aula presuponen el trabajo colaborativo directo del profesorado con familiares voluntarios y otros miembros de la comunidad en actividades de aprendizaje dirigidas al alumnado. Los grupos interactivos, como ejemplo característico de este tipo de participación, se definen de la siguiente forma:

Los grupos interactivos es la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Se caracterizan por ser una organización inclusora del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de más personas adultas

además del profesor o profesora responsable del aula. De este modo, se logra evitar la segregación y competitividad que se genera al sacar al alumnado etiquetado como “difícil” o “lento” del aula para aplicarle adaptaciones curriculares y que ha dado lugar a un aumento del fracaso escolar (especialmente del alumnado segregado) y de conflictos. Por el contrario, en los grupos interactivos se logra desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, los valores, las emociones y sentimientos como la amistad. (Comunidades de Aprendizaje, 2015, párr. 1)

La manera en que se organiza la actividad en el aula es la siguiente:

En el aula se realizan agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnos y alumnas. En cada grupo se realiza una actividad concreta corta de tiempo mientras una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesorado o profesional de otro ámbito) tutoriza el grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales. Al ser grupos heterogéneos, siempre hay estudiantes que acaban antes la actividad, con lo que la persona que tutoriza el grupo se encarga de que ayuden a sus compañeros y compañeras, generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje de todo el alumnado y no solamente del que va más retrasado. Habitualmente (no es imprescindible), cuando pasa un tiempo previamente determinado por el profesor o la profesora (15 o 20 minutos dependiendo del tiempo previsto para cada actividad) cada grupo se levanta de la mesa y se sienta en otra, cambiando de actividad y de persona tutora con lo que, al final de la sesión, han podido realizar 4 o 5 actividades distintas sobre un tema en concreto que se esté trabajando en esa sesión. (Comunidades de Aprendizaje, 2015, párr. 2)

2.5. La participación educativa desde una perspectiva sociocultural y dialógica

En las últimas décadas, diversas disciplinas sociales como la sociología, la antropología, la lingüística, la psicología o la pedagogía han movido su foco de atención hacia la intersubjetividad y el diálogo como elementos clave para explicar las acciones y las instituciones, así como las posibilidades de vivir juntos en un mundo plural (Racionero & Padrós, 2010). En cuanto a los procesos de aprendizaje, las mismas autoras caracterizan como giro dialógico en la psicología de la educación al tránsito de una perspectiva centrada en la *actividad intramental*, influenciada por la revolución cognitiva de la década de los 50 basada en el procesamiento de información, a una perspectiva centrada en la *actividad intermental*, en la intersubjetividad como motor de aprendizaje.

Este giro se construye a partir de la *perspectiva histórico-cultural* de Vygotsky (2003) en base a la noción de que el aprendizaje como actividad comienza en la interacción social y es, por tanto, socialmente situado. El origen de la cognición es social, por eso es necesario examinar el contexto cultural y las interacciones sociales para comprender la mente y el comportamiento humano, incluido el aprendizaje. Los desarrollos posteriores de otros autores y autoras (Bruner, 1999; Lave & Wenger, 1991; Lave, 1991; Mercer, 2013; Rogoff, 1993; Wells, 2001; Wenger, 2001) han mostrado que ninguna actividad humana, incluido el aprendizaje, puede ser separada de la comunidad en la que sucede y que le da forma. También el *interaccionismo simbólico* de Mead (1973) proporciona herramientas teóricas útiles para esta perspectiva al explicar la formación de la persona como un proceso inseparable de las interacciones con otras personas y con la sociedad en su conjunto. La perspectiva intermental y sociocultural sobre el aprendizaje permite comprender con mayor profundidad los retos que afronta la educación en la sociedad actual, por ejemplo, el fracaso de muchos alumnos y alumnas que se esfuerzan por aprender con pocos logros por su parte, a pesar de participar en procesos de enseñanza correctamente programados (Racionero & Padrós, 2010). “Cada vez adquieren más importancia las interacciones que tiene el alumnado con las familias y con multitud de personas adultas de la comunidad en variedad de espacios como la calle, el centro de tiempo libre o los medios de comunicación” (Aubert et al., 2008, p. 72).

Por ello, el *triángulo interactivo*, basado en la idea del profesorado como mediador entre el alumnado y los conocimientos que ha de aprender, es insuficiente para comprender los procesos de aprendizaje. Aubert et al. (2008) sugieren ampliar la noción de *triángulo interactivo* con la de *contextos globales de aprendizaje y desarrollo*. En ella aparecen dos nuevos niveles de análisis: (a) las *unidades de interacción*, es decir, todas aquellas personas con las que el alumnado se relaciona y que influyen en su aprendizaje y desarrollo, y (b) los *contextos de interacción*, a saber, todos los espacios en los que esas interacciones tienen lugar. Las unidades de interacción no tienen por qué estar fijadas a un único contexto, es decir, el profesorado no sólo puede interactuar en la escuela al igual que las familias no sólo pueden interactuar en casa. En la medida en que se articulan esfuerzos por coordinar las interacciones generadoras de aprendizaje que se dan en diferentes contextos y con diferentes unidades de interacción se aumentan las posibilidades de mejorar el rendimiento escolar, por ejemplo:

[...] una de las actuaciones que alrededor del mundo se está observando que tiene más éxito es la inclusión en los centros escolares de agentes educativos de contextos no escolares. Esto fomenta la necesaria coordinación entre los contextos educativos escolares y no escolares de la comunidad y una progresiva transformación de las relaciones entre to-

dos los agentes educativos, que pasa por el reconocimiento de las contribuciones que desde todos los contextos sociales y culturales y todas las personas de esos contextos realizan al aprendizaje escolar (Aubert et al., 2008, p. 88).

Si la participación familiar va de una línea continua desde el trabajo escolar en casa a la plena implicación en el centro (Bolívar, 2006), cuanto más se participe en él, más conexiones se establecerán entre lo que pasa en casa y lo que pasa en la escuela. Y cuando esas conexiones se establecen de forma positivamente simétrica, los alumnos y alumnas salen beneficiados, en términos de aprendizaje, debido al flujo de información y apoyo que les provee de varios espacios en los que desarrollar las mismas competencias (Crosnoe, 2012; Henderson & Mapp, 2002). Cuando el alumnado se siente apoyado tanto en el centro educativo como en casa tiende a hacerlo mejor en la escuela. Aumentan la confianza en sí mismos y confieren mayor importancia al proceso educativo (Henderson & Mapp, 2002). Cuando las familias sienten que la escuela hace cosas para implicarles, se involucran más en la educación de sus hijos (Eccles & Harold, 1993). Además, la promoción de la participación familiar por parte del profesorado está asociada a la ampliación de competencias familiares para la interacción con los niños y niñas así como con una mayor involucración en las actividades académicas en el hogar (Hill & Taylor, 2004).

Esta perspectiva es coincidente con la *Teoría de las Esferas Superpuestas* de Epstein (Epstein et al., 1997), ampliamente referenciada en la literatura sobre participación familiar. Para esta autora, es importante que el profesorado vea al alumnado no sólo como estudiantes –ligados al contexto escolar- sino como niños y niñas –ligados a un contexto más amplio-. De esta forma es más fácil percibir a la familia y a la comunidad como compañeros de viaje en la educación y desarrollo de la infancia. Estos tres agentes, escuela, familia y comunidad, componen las tres esferas de influencia en el aprendizaje. El *enfoque externo* del modelo enfatiza la idea de que son los tres contextos más importantes en el desarrollo de los niños y niñas, y que deben funcionar a la par. El *enfoque interno* muestra la complejidad de las relaciones e interacciones que se pueden dar entre ellas, tanto desde una perspectiva institucional –interacciones entre entidades- como individual –interacción entre individuos de distintas esferas-.

Price-Mitchell (2009), desde una perspectiva ecológica sustentada en Bronfenbrenner (1994), insiste en la importancia de no considerar las esferas como partes aisladas sino como elementos de un sistema integrado. La colaboración supone, entonces, no tanto idear un proyecto de participación familiar específico sino engranar ésta en el conjunto de las relaciones que se producen entre las tres esferas superpuestas en el espacio escolar poniendo el

énfasis en las interacciones entre sus intersecciones de manera que las fronteras se vuelvan más porosas y densamente interconectadas.

Varias orientaciones teóricas de la perspectiva sociocultural y dialógica han encontrado anclaje en la explicación del éxito de la participación educativa de las familias en diferentes centros educativos europeos.

Para Gatt, Puigdellívol y Molina (2010), los planteamientos de Mead (1973) sobre la persona como un diálogo constante entre el *mí* (la dimensión social de la persona que incorpora las actitudes de los otros) y el *yo* (la reacción a esas actitudes) encuentran sustento empírico en la constatación de la importancia de que las personas relevantes –*otros significativos*– para el alumnado, familiares, profesorado u otras personas de la comunidad, proyecten altas expectativas para la construcción de una *identidad académica* positiva del alumnado, incluido el que tiene dificultades de aprendizaje o discapacidades, la cual impacta en la mejora del rendimiento escolar (Rosenthal & Jacobson, 1980).

García Carrión et al. (2010) apoyándose en dos ideas clave de Vygotsky (2003), a saber, que el contexto social actúa como mediador en el aprendizaje y que la transformación del contexto permite aumentar los aprendizajes, identifican varias actuaciones de éxito educativo en contextos en desventaja social: (a) la puesta en práctica de un currículum de máximos; (b) llevar a cabo procesos de democratización de la escuela y ampliación de la participación familiar; y (c) el desarrollo de acciones coordinadas entre asociaciones y organizaciones de la comunidad en los centros educativos.

Tellado y Sava (2010) encuentran en las *bibliotecas tutorizadas*, las *aulas digitales tutorizadas* y las *actividades compartidas de aprendizaje instrumental* actuaciones que ejemplifican el rol que personas adultas no expertas pueden jugar en el aprendizaje del alumnado, en consonancia con las nociones de *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 2003), *andamiaje* (Wood, Bruner, & Ross, 1976) y *contextos globales de aprendizaje y desarrollo* (Aubert et al., 2008).

Recogiendo la tradición de los estudios sobre la inteligencia que superan las concepciones genéticas, Ramis y Krastina (2010) exponen el concepto de *inteligencia cultural*, que abarca la *inteligencia académica*, la *inteligencia práctica* y la *inteligencia comunicativa*. Bajo este concepto subyacen dos ideas: la inteligencia como potencialidad que se despliega de distintas formas según los contextos sociales en los que interactúa la persona, y la constatación de que todas las personas, independientemente de su nivel académico, tienen algo que aportar. Conjugando este planteamiento con la noción de *fondos de conocimiento* de Moll y asociados (Moll et al., 1992), que acentúa

la idea de que todas las personas son competentes, tienen conocimiento y que sus diferentes experiencias cotidianas le permiten ampliar ese conocimiento, las autoras informan de la importancia de abrir vías de comunicación con las familias y la comunidad para que todo ese saber y saber hacer se ponga al servicio del rendimiento académico del alumnado.

Esta constatación es consistente con el estudio sobre *inteligencia distribuida* que realizaron Herrero y Brown (2010). Pea (1993) propone un concepto dinámico de inteligencia vinculándola al desarrollo de una actividad. La inteligencia distribuida consta de los diferentes recursos que permiten llevarla a cabo, ya sean objetos, representaciones simbólicas, las características del medio en que se produce, o las personas que participan en la actividad y las relaciones que establecen entre sí. Por tanto, la inteligencia entendida como la capacidad para resolver con éxito una actividad no depende exclusivamente de la persona sino de los recursos que tenga a su disposición. Según Pea (1993), la inteligencia distribuida se desarrolla cuando las personas ponen su conocimiento al servicio de la comunidad y utilizan recursos cognitivos que están en el medio, fuera de ellas, para resolver los problemas que se encuentran. Esta base teórica es parte de la explicación del éxito de actuaciones como los *grupos interactivos* -basados en el trabajo en grupos heterogéneos en el aula coordinados por personas adultas de la comunidad- y la participación comunitaria en la toma de decisiones (Herrero & Brown, 2010).

También Elboj y Niemela (2010) estudian el éxito de los grupos interactivos a partir de los planteamientos de Bruner (1999) y Wells (2001). Ambos autores ponen el énfasis en la importancia de generar contextos de aprendizaje en los que niños y niñas aprendan a partir de las interacciones comunicativas que se dan entre ellos. Basándose en la intersubjetividad como eje central de su trabajo, Bruner (1999) postula la idea de *subcomunidades de aprendices mutuos*, espacios en los que:

[...] los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. Y esto, por supuesto, no hace falta que excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel del profesor. Simplemente implica que el profesor no juega ese papel como un monopolio, que los aprendices “se andamian” unos a otros también. (p. 39)

Los grupos interactivos van más allá de este planteamiento al incorporar a personas adultas de la comunidad cuya función es impulsar la interacción comunicativa entre el alumnado. Esta práctica es coherente con la idea de que para mejorar los aprendizajes es necesario que:

[...] el enseñante ponga a disposición de los y las estudiantes prácticas e instrumentos mediadores potencialmente útiles y que reconozca y uti-

lice la información y la pericia que se encuentran distribuidas entre los distintos miembros de la comunidad. (Wells, 2001, p. 102)

Para Comer (2001), la infancia ha de estar protegida y su desarrollo ha de ser guiado y apoyado por las personas que les rodean. La presencia de personas adultas es importante porque median en las experiencias del niño. Los más maduros ayudan a los menos maduros a canalizar su energía hacia una actividad y aprendizaje constructivos. Entre los adolescentes, los grupos de iguales proveen de sentido de pertenencia y son, por ello, importantes en su desarrollo, pero también necesitan de la guía de personas más mayores. En un buen ambiente escolar, basado en relaciones positivas entre todos los agentes que intervienen, el alumnado interioriza los valores de la comunidad escolar, incluidos aquellos relacionados con la importancia del aprendizaje. “La participación en el aula de personas adultas con distintos orígenes culturales (familiares, otras personas adultas y profesorado) proporciona referentes para niños y niñas que se identifican con dichas personas adultas” (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 78).

También el ámbito de la educación especial se ha hecho eco de la necesidad de avanzar hacia modelos de colaboración con las familias que garanticen el mejor desarrollo posible para los niños con dificultades emocionales, de aprendizaje o con discapacidades. Giné, Gràcia, Vilaseca y Balcells (2009), a la hora de explicar la base teórica para el trabajo con familias, ponen el énfasis en la naturaleza social y cultural del desarrollo humano y citan a algunos de los autores y autoras nombrados en páginas anteriores como Bruner, Rogoff, Wertsch o Bronfenbrenner, los cuales coinciden, a pesar de las diferencias en sus puntos de vista, en “entender el desarrollo humano como una actividad social en la que los niños participan desde que nacen de forma activa, de acuerdo con sus competencias y con la ayuda de los adultos o compañeros más experimentados” (Giné et al., 2009, p. 98), base de los planteamientos vygotskianos. Este bagaje teórico ha influido en el tránsito de un paradigma basado en la discapacidad como déficit y en un importante desequilibrio de poder entre familias y profesionales a favor de éstos últimos, a un nuevo paradigma que cambia la concepción del déficit por una perspectiva basada en las potencialidades y coloca a toda la familia como unidad de apoyo respetando sus propias elecciones y animándoles a reivindicar sus prioridades (Turnbull, 2003).

En definitiva, diversos autores y autoras insisten en:

[...] la importancia de poner en interacción comunicativa todos los contextos en los que los niños y las niñas aprenden y se desarrollan para potenciar más y mejores aprendizajes, y reconocen la riqueza que para ello supone lo que cada grupo cultural aporta al aprendizaje de todo el alumnado, riqueza que se convierte en un factor favorecedor del apren-

dizaje cuando en los centros educativos se crean espacios de interacción dialógica entre culturas. (Aubert et al., 2008, p. 36).

3. La inclusión de todas las familias en la escuela

Tal y como ocurría con la relación entre el nivel socioeconómico de la familia y el éxito escolar de sus hijos, numerosas investigaciones muestran cómo, en términos generales, también hay una relación desfavorable entre un bajo nivel socioeconómico y educativo y la participación familiar en la escuela (Crosnoe, 2012; Dearing et al., 2006; Epstein & Sanders, 1998; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Taylor, 2004), si bien es cierto que en barrios en exclusión social hay familias muy implicadas y que también hay familias desenganchadas en todos los tipos de barrios (Eccles & Harold, 1993). Hay más matizaciones a la afirmación inicial, por ejemplo, Henderson y Mapp (2002) informan de investigaciones que encuentran pocas diferencias entre la participación de familias con altos y bajos ingresos o entre familias biparentales y monoparentales.

Hoover-Dempsey et al. (2005) aseveran que el nivel socioeconómico generalmente no explica por qué las familias participan, ni tampoco explica por qué dentro de niveles socioeconómicos similares o idénticos se produce una variación tan sustancial en cuanto a la implicación familiar y su efectividad. Los autores sugieren que las diferencias en los patrones de participación según el nivel socioeconómico obedecen a los diferentes recursos que están ligados a cada nivel. Por ejemplo, una baja participación de familias con bajo nivel socioeconómico puede estar producida por el factor tiempo y energía relacionado con el empleo: horarios inflexibles o impredecibles así como jornadas laborales extensas.

En lo que respecta a familias de culturas distintas a la mayoritaria, muchas de las que son vistas por las escuelas como poco involucradas en la educación de sus hijos e hijas en realidad lo están, pero de una forma ignorada o no reconocida por parte de los centros educativos (Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005). En cualquier caso lo que parece claro es que estas familias se enfrentan a mayores barreras de participación que el resto. En relación con las familias inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas, Hess, Molina y Kozleski (2006) sugieren como dificultad la falta de compresión por parte del profesorado hacia la cultura de la familia. Díez Palomar et al. (2011), mencionan barreras relacionadas con las propias familias como los horarios de trabajo o la lucha diaria por sobrevivir, así como barreras relacionadas con la escuela como sentimientos de intimidación por parte del profesorado, bajas expectativas hacia las familias o una oferta de participación de tipo marginal y simbólico que se basa en que las familias confirmen lo que el profesorado ya ha decidido, ocultando, de esta manera,

sus voces. Pérez et al. (2005) señalan como dificultades la poca familiaridad con el idioma de instrucción de la escuela, la diferencia entre el *capital cultural* que portan las familias en relación con el que se valora en el centro, los procesos de aislamiento que complican el desarrollo de redes sociales así como las actitudes irrespetuosas o tendentes a la marginación por parte del profesorado. A pesar de ello, remarcan, muchas familias inmigrantes muestran un optimismo, una determinación, una autoestima y una claridad de metas que funcionan como contrapeso a estas circunstancias adversas. Ello no quita que, como plantean los autores, las experiencias de éxito en participación familiar dependan menos de los rasgos de la personalidad de las familias (que permitiría sostener la afirmación de que algunos pueden y otros no) y mucho más del tipo de interacción que se establezca entre la escuela y las familias.

A partir de un análisis sobre el contacto entre familias blancas y familias negras con el profesorado, teniendo también en cuenta la clase social de referencia, Lareau y Horvat (1999) concluyen que tanto una baja clase social como la pertenencia a familias negras complican el establecimiento de vínculos con el centro, poniendo el énfasis en el último factor: dentro de las familias de clase media, las familias blancas se ven beneficiadas. Las familias blancas de clase media se sienten más cómodas con el profesorado porque comparten *capital social y cultural*. Cuentan con redes sociales y culturales, utilizan el mismo vocabulario que el profesorado y se sienten con derecho a tratar a los profesores y profesoras como iguales. Todo ello les permite construir una relación con la escuela con mayor confianza y comodidad que el resto. En su reflexión teórica, las autoras puntualizan que cada individuo, influenciado por sus características individuales y su raza y clase, utiliza su habilidad para activar su capital social y esto afecta a su interacción con la institución escolar y con otras personas en esas instituciones. Dependiendo del contexto, de los esfuerzos y habilidad para activar el capital social y de la respuesta de la institución se pueden producir momentos de reproducción o momentos de contestación y cambio social.

En una línea similar, J. S. Lee y Bowen (2006) sugieren que la participación en la escuela sucede más frecuentemente en aquellas familias cuya cultura y estilo de vida es más congruente con la cultura escolar. Aparte de las barreras estructurales, muchos grupos no dominantes encuentran barreras psicológicas para involucrarse en la escuela: percepción de actitudes racistas, falta de confianza en su interacción con el sistema escolar y una actitud habitual de deferencia hacia el profesorado entendido como el experto.

Warren (2005) explica el concepto de *capital social* como el conjunto de recursos inherente a las relaciones de confianza y cooperación entre las personas. Para Bolívar (2006), el capital social:

[...] son los recursos con que cuenta una persona, grupo o comunidad, fruto de la confianza entre los miembros y de la formación de redes de apoyo mutuo y que, como los otros capitales, es –a su nivel- productivo por los efectos beneficiosos para que la comunidad y sus miembros puedan conseguir determinados fines. Este capital es producto de la interacción en la comunidad, no pudiendo ser producido por un individuo ni tampoco su uso está restringido individualmente. (p. 139)

Ambos autores entienden que si las escuelas desarrollan ese tipo de relaciones entre el profesorado, el equipo directivo, las familias y otros miembros de la comunidad, se abren muchas oportunidades de mejora. Sin embargo, no todas las familias tienen el mismo poder para establecer esos vínculos. Los esfuerzos por generar relaciones significativas de colaboración han de enfrentarse a esas desigualdades de poder para asegurar que la colaboración se produce entre todos los agentes educativos.

El concepto de *poder relacional* hace referencia a la capacidad para conseguir que las cosas se hagan de manera colaborativa, para que todos y todas ganen, en contraposición al concepto de *poder unilateral*, que enfatiza el poder sobre los demás. Se requieren estrategias para construir confianza y cooperación en aras de aumentar las cotas de poder relacional (Warren, 2005). En palabras de Bolívar (2006), “conseguir sintonía y colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado, con sus propios momentos de ilusión y crisis que tienen que ser remontados” (p. 136). Para ello es necesario que:

[...] en lugar de pretender establecer redes “verticales”, basadas en las relaciones asimétricas de jerarquía y dependencia entre centros escolares y familias, que provocan escasa participación, las redes “horizontales” agrupan en un plano de igualdad, por lo que promueven más fácilmente la confianza y la cooperación en beneficio mutuo. (Bolívar, 2006, p. 142)

Así pues, aun existiendo más barreras para la participación en la escuela de familias con bajo nivel socioeconómico, inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas, es posible trabajar para superarlas. Valgan como ejemplo las siguientes aportaciones de Epstein et al. (1997): (a) las comunidades acomodadas cuentan con más participación familiar, *a menos que* las escuelas y el profesorado de comunidades en desventaja trabajen para construir relaciones de colaboración positivas con las familias del alumnado; (b) las escuelas en comunidades económicamente deprimidas establecen más contactos con las familias sobre las dificultades y los problemas que sus hijos e hijas están teniendo, *a menos que* trabajen para equilibrar los programas de colaboración incluyendo contactos sobre los logros del alumnado; y (c) familias monoparentales, familias trabajadoras, familias que viven lejos del centro y los

padres -en comparación con las madres-, se involucran menos en la escuela, *a menos que* se organicen oportunidades para que las familias puedan implicarse como voluntarias en momentos y lugares diferentes para apoyar tanto a la escuela como a sus hijos e hijas.

Las investigaciones revisadas por Hoover-Dempsey et al. (2005) muestran que, dado que la participación familiar está influenciada por el contexto social, las acciones (o inacciones) llevadas a cabo por la escuela y el profesorado pueden tener un impacto positivo (o negativo) en la reducción de las diferencias de participación. Estrategias dirigidas a mejorar la percepción que las familias tienen de sí mismas en cuanto a su capacidad de apoyo a las tareas escolares o la puesta en marcha de invitaciones a participar en espacios y tiempos adaptados a sus características son pasos que las escuelas pueden dar para aumentar la participación. Si las escuelas se esfuerzan por fomentar la participación, las familias se implican independientemente de su nivel de ingresos, de su nivel educativo, de su lugar de residencia, del número de personas adultas que haya en casa y de cualquier otro factor (Epstein & Sanders, 1998); el profesorado puede involucrar con éxito a todas las familias, incluidas aquellas a las que a priori, nunca pensaría que podría lograr implicar (Eccles & Harold, 1993).

El esfuerzo de las escuelas debe asegurar que todas las familias del centro y todas las culturas de la comunidad estén representadas en los espacios de participación familiar (Caspe et al., 2007), que todas tengan la oportunidad de adquirir los recursos necesarios para apoyar con éxito a sus hijos e hijas (Grodnick et al., 1999) y que encuentren ayuda en la superación de barreras específicas como el cuidado de los hijos en determinados horarios o las necesidades de transporte (Dearing et al., 2006). Para que esta orientación a la transformación sea factible, es necesario no sólo hablar el *lenguaje de la crítica* sino también el *lenguaje de la posibilidad* (Giroux, 1990). Si no se tienen en cuenta los ejemplos de prácticas escolares de éxito que están permitiendo superar la brecha entre diferentes grupos sociales a través de, entre otras medidas, la participación familiar, ni tampoco los enfoques teóricos que las sustentan, entonces es fácil que los centros con bajo éxito escolar que atienden a familias en desventaja les echen la culpa a ellas y a sus hijos de un fracaso que tiene mucho que ver con la propia escuela (García Carrión et al., 2010).

CAPÍTULO III. ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

1. El análisis de los elementos que influyen en la participación familiar

1.1. Descripción del proceso de análisis documental

En la revisión documental efectuada en la investigación exploratoria previa (Bonell, 2012) citada en el capítulo de introducción se seleccionaron dos modelos de análisis, el modelo de Hoover-Dempsey¹⁰ (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005) y el modelo de Hornby (Hornby & Lafaele, 2011). Dado que la investigación estaba dirigida a identificar elementos que influyen en la participación de las familias, ya sea en forma de barreras o de aspectos facilitadores, se consideró de gran ayuda la identificación de estos dos modelos en tanto que ofrecían un mapa de elementos que podrían funcionar como categorías de análisis de tipo ético (Stake, 1998). A partir de la lectura de diversos documentos sobre participación familiar se identificó el primero de los modelos, de base psicológica, en tanto que estaba referenciado en varios de los documentos. Una vez localizados y estudiados los artículos de referencia se entendió que encajaba bien con los objetivos de la investigación pero se consideró necesario buscar un segundo modelo que permitiera un contraste con el primero en aras de dotar de mayor profundidad analítica a la indagación. Para ello se realizó una bús-

¹⁰ A efectos de facilitar la lectura del texto, en adelante se mencionarán cada uno de los modelos utilizando exclusivamente el apellido del primer autor o autora firmante de los documentos.

queda de artículos recientes en la base documental ERIC y se localizó el trabajo de Hornby y Lafaele (2011), planteado en términos de barreras a la participación familiar. Este trabajo ya tenía en cuenta el modelo de Hoover-Dempsey pero adoptaba una perspectiva más sociológica e incluía aspectos que el primero no mencionaba. A partir de los dos modelos se elaboró una herramienta de análisis que incluía elementos de ambos y también otros aspectos que, como fruto de la experiencia propia en participación familiar, se consideró que podrían tener cierto peso. Esta investigación retoma estos planteamientos pero amplía la mirada analítica. Para explicar esta ampliación se hace necesario relatar primero los pasos previos que se dieron.

Esta investigación se inició con la relectura de los documentos que se habían empleado en la investigación exploratoria previa, un total de 84 referencias, junto con otros documentos que se habían ido recopilando a lo largo del proceso pero que no se referenciaron en esa investigación. Todos estas referencias se organizaron en una base de datos utilizando el software de gestión de referencias Mendeley Desktop (2015).

A continuación se realizó una búsqueda en ERIC-Proquest utilizando como claves las expresiones “Parent School Relationship” y “Parent Participation”, restringiendo la búsqueda al periodo comprendido entre 2005 y 2014, a revistas científicas, y a artículos evaluados por expertos. Se obtuvieron un total de 789 referencias. La lectura de los abstracts permitió filtrar aquellos documentos que hacían referencia explícita a factores que afectan a la participación familiar en la escuela, con especial atención a la participación educativa, obteniendo un total de 235 referencias que se importaron a Mendeley. Esta búsqueda se complementó con la revisión de los abstracts de todos los números de varias revistas desde 2005. La primera fue la revista especializada en participación familiar *International Journal about Parents in Education* de la que se importaron 44 referencias. En segundo lugar se revisaron las revistas *Revista de Educación, Cultura y Educación* e *Infancia y Aprendizaje*. Con ello se pretendía garantizar la presencia de investigaciones realizadas en España sobre el tema. De estas revistas se obtuvieron 54 referencias. Finalmente se acudió a la base de datos Dialnet y se efectuó una búsqueda utilizando la clave “Familia Escuela”. Una vez acotados los resultados de la búsqueda a partir de 2005 y revisados los abstracts para dejar fuera a los documentos que tocaban el tema de manera tangencial, se obtuvieron 94 referencias más. A ello se suman diversas publicaciones que fueron recomendadas en el transcurso de las reuniones con los directores de esta tesis y otros colegas del ámbito académico así como la identificación de nuevos documentos clave, en general de fechas anteriores a 2005, que se iban referenciando en las lecturas efectuadas. Con todo este material, ya incorporado a Mendeley, se construyó una base de datos en Access (2010) en tanto que se pretendía tener un mejor control de las lecturas que se iban realizando al

poder incorporar campos propios para el control de los registros, operación que no se puede realizar en Mendeley. La base de datos acabó contando con unos 700 registros. Una revisión posterior permitió acotar la lectura en profundidad de los 250 textos que se consideraron más relevantes en el sentido de que eran más cercanos a los objetivos de esta investigación.

Como primer fruto de este proceso se localizaron dos nuevos esquemas de análisis que se consideraron útiles para ampliar la herramienta que se había construido en la investigación exploratoria previa: el trabajo sobre participación familiar en los primeros años de secundaria de Eccles y Harold (1993) y la investigación realizada por Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997) sobre predictores de participación familiar. Además se añadió un estudio (Kim, 2009) sobre las barreras a la participación de familias pertenecientes a minorías culturales. Todos ellos, incluidos los más genéricos, mantienen una importante preocupación por las familias en situación de exclusión social, las que tienen mayores barreras a la participación; ofrecen una perspectiva amplia e integradora, como la que se pretende obtener con este estudio de casos; y fueron publicados en revistas de ranking¹¹. El estudio de los cinco modelos llevó a la elaboración de un mapa de categorías que sirvió como referente para ordenar los elementos que se pretendían analizar en esta indagación. Con esas categorías se construyó una estructura de códigos utilizando el software ATLAS.ti (2015).

Se codificaron 180 documentos de los 250 preseleccionados. Los informes extraídos para cada uno de los códigos funcionaron como el soporte de apoyo para la redacción de los diferentes elementos que afectan a la participación familiar. La elaboración de cada uno de estos elementos se realizaba siguiendo este procedimiento: (a) se revisaba el informe correspondiente al elemento en concreto para delinear la estructura del texto; (b) en los casos en los que se daba una abundancia de material se realizaba una segunda codificación generando subcategorías más específicas; (c) a medida que se iba desarrollando la redacción se acudía, en ocasiones, a nuevas referencias que aparecían en los textos citados cuando se consideraba que podían aportar información relevante, o bien a otros textos presentes en la base de datos pero no procesados en ATLAS.ti; y (d) en algunos casos se realizaron breves incursiones documentales para aquellos temas que se consideraban clave y sobre los que no se disponía de material suficiente. Este proceso permitió ajustar y completar el mapa de categorías del que se partía.

¹¹ Los cinco modelos fueron publicados en revistas incluidas en el *Journal Citation Report* en las áreas de “Educación e investigación educativa” o “Psicología educativa” según el ranking 2012.

Este capítulo está dedicado a exponer los resultados de este proceso de análisis documental. En primer lugar se presentan los cinco trabajos que funcionaron como punto de partida¹² (Eccles & Harold, 1993; Grolnick et al., 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hornby & Lafaele, 2011; Kim, 2009) y se describe el mapa de categorías elaborado para esta investigación¹³. En segundo lugar se profundiza en cada uno de los elementos que influyen en la participación familiar¹⁴ presentando primero una comparativa de la atención que cada uno de los cinco trabajos de partida presta al elemento en cuestión, para continuar desarrollando la explicación, y finalizar con una síntesis de todos los aspectos asociados a ese elemento diferenciando sus dimensiones exclusoras y transformadoras.

El último paso será de gran utilidad dada la finalidad transformadora de la investigación y su orientación comunicativa crítica. La metodología comunicativa crítica (Gómez Alonso, Latorre, Sánchez Aroca, & Flecha, 2006; Gómez González et al., 2011) contempla la dimensión exclusora y la dimensión transformadora de las categorías, atributos o características que se analizan en la investigación entendiendo por dimensiones exclusoras “aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social” (Gómez Alonso et al., 2006, p. 95), en este caso la participación educativa en la escuela, y por dimensiones transformadoras “las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales” (p. 96) entendiendo que “el peso de la investigación recae en la búsqueda de formas de superar las desigualdades sociales” (p. 96). Contar con una parrilla de análisis de estas características será muy útil entre otras cosas porque el análisis posterior de los datos se realizará siguiendo el mismo procedimiento permitiendo establecer una serie de conclusiones locales que pudieran ser transferibles en su totalidad, o parcialmente, a otros contextos, en tanto que el carácter instrumental de este estudio de casos (Stake, 1998) “busca generar un conocimiento que va más allá de la realidad específica estudiada” (Barba, 2013, p. 30).

¹² Punto 1.2. de este capítulo.

¹³ Punto 1.3. de este capítulo.

¹⁴ Puntos 2, 3 y 4 de este capítulo.

1.2. Revisión de esquemas de análisis

1.2.1. Hoover-Dempsey

Hoover-Dempsey y Sandler (1995) elaboraron un modelo del proceso de involucración familiar de base psicológica estructurado en cinco niveles. El primer nivel hace referencia a la *decisión de iniciar el proceso de participación* y está influenciado por la construcción que hace la familia respecto a su rol en la educación, su sentimiento de autoeficacia en el apoyo a sus hijos e hijas en la escuela y las demandas e invitaciones generales a la participación que efectúan tanto la escuela como los niños y niñas. El segundo nivel consiste en la *elección de formas de participación*, influenciada por las habilidades y conocimientos específicos de la familia, por la relación entre la demanda específica de participación y el tiempo y energía del que dispone, y por las demandas e invitaciones específicas de los niños y niñas y de la escuela. En el tercer lugar se sitúan los *mecanismos mediante los que la involucración familiar influye en los resultados del alumnado*, a saber, modelado, refuerzo e instrucción. El cuarto nivel consiste en dos *variables que moderan la involucración*: el uso de estrategias de involucración apropiadas desde el punto de vista del desarrollo, y el encaje entre las acciones de participación iniciadas por las familias y las expectativas de la escuela. El quinto y último nivel queda definido por los *resultados de los niños y niñas* tanto en términos de habilidades y conocimiento como en términos de sentimiento personal de autoeficacia para hacerlo bien en la escuela.

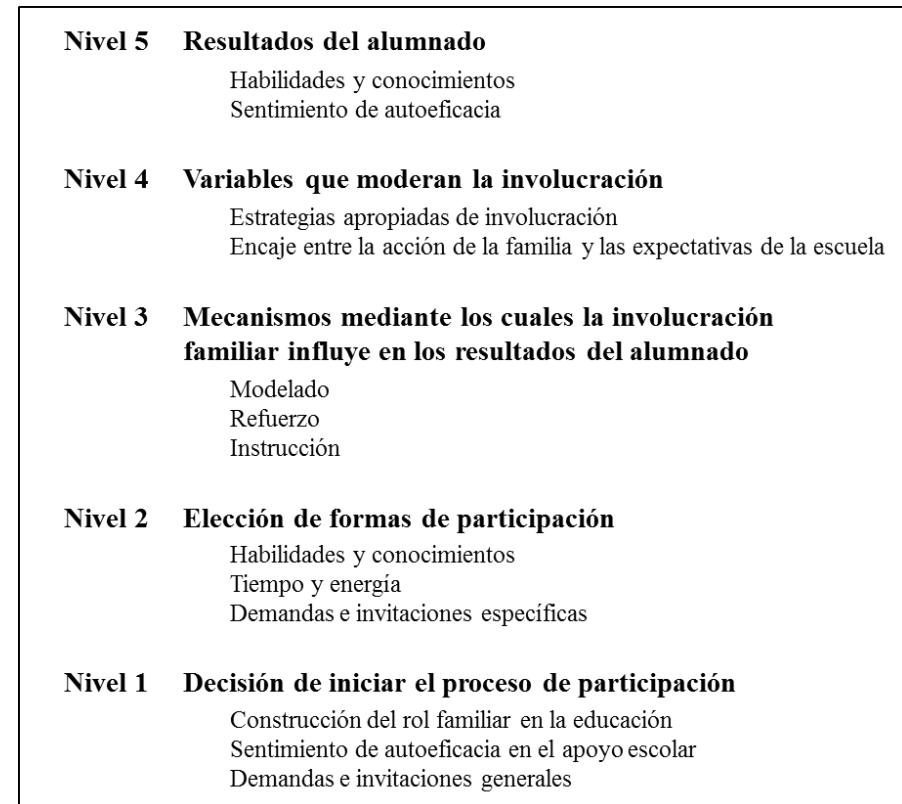


Figura 2. Proceso de involucración familiar de Hoover-Dempsey y Sandler (1995). Elaboración propia a partir de Hoover-Dempsey y Sandler (1997)

Los autores asumen que aunque el proceso de involucración familiar expuesto tiene un carácter lineal o secuencial, en realidad es mucho más recursivo y complejo pudiendo simultanearse diferentes niveles.

En un trabajo posterior, Hoover-Dempsey y Sandler (1997) profundizan en el primer nivel del proceso de involucración a través de una revisión de la literatura, especialmente del ámbito de la psicología, sobre los constructos que habían incorporado a ese nivel y acaban elaborando un modelo de los factores principales que influyen en la decisión general de participar. Este diseño fue revisado y ampliado posteriormente (Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005) teniendo como principal modificación la fusión del primer y segundo nivel dado que se entendía que ambos niveles operaban simultáneamente.

El modelo ha sido utilizado en términos de predictores de involucración familiar tanto en el hogar como en la escuela. Sirvan como ejemplo el trabajo de Walker, Ice, Hoover-Dempsey y Sandler (2011) sobre la involucración

de familias latinas con hijos e hijas en primaria, la investigación de Abel (2012) sobre la participación de padres afroamericanos de alumnado de primaria, el estudio de Park y Holloway (2013) en centros de secundaria en contextos de alta diversidad sociodemográfica o la investigación en contextos urbanos con familias con hijos en primaria de Anderson y Minke (2007).

A continuación se detallan las categorías y los factores englobados en el modelo tal y como se refleja en Hoover-Dempsey et al. (2005).

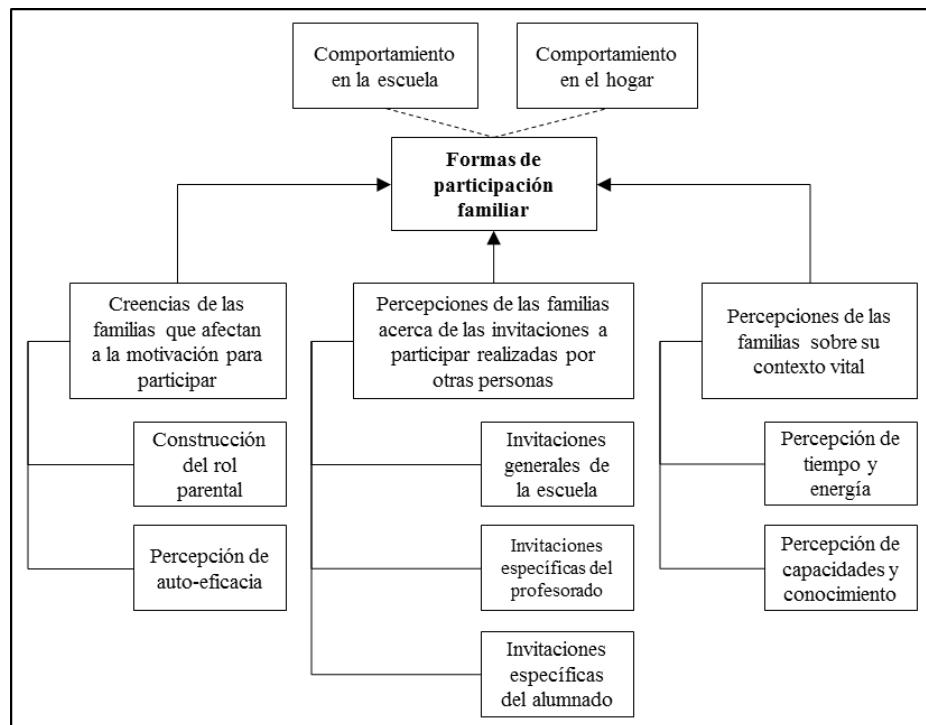


Figura 3. Modelo de Involucración Familiar de Hoover-Dempsey (Hoover-Dempsey et al., 2005). Tomado de Walker et al. (2005) [traducción propia].

(a) *Creencias de las familias que afectan a la motivación para participar.*

Construcción del rol parental. Son las creencias de las familias sobre lo que se supone que han de hacer en relación con la educación de sus hijos e hijas. La construcción de un rol activo aumenta la motivación por participar. Por el contrario, un rol pasivo basado, por ejemplo, en la noción de que el éxito escolar depende de capacidades innatas y que las familias poco pueden hacer, reduce la motivación. Dado que el rol se construye socialmente, es susceptible de transformación, por ejemplo, con mayor información y con más interacciones entre el profesorado y las familias.

Autoeficacia en la ayuda para el éxito escolar. En términos generales, la percepción de autoeficacia son las creencias sobre las capacidades que se tienen para obtener los resultados esperados. Influye en las metas y propósitos que las personas se marcan y en la persistencia en el esfuerzo por alcanzarlas. Cuanto más sentido de autoeficacia, mayor involucración. Al igual que el factor anterior, éste también se ve influido por las interacciones en la escuela, y esto les ocurre a todas las familias, independientemente de su cultura o de su nivel socioeconómico.

(b) *Percepción sobre las invitaciones a participar.*

Esta categoría es especialmente importante cuando la anterior falla. Incluye tres factores en función del agente que emite las invitaciones:

Invitaciones generales de la escuela. Este factor hace referencia a la existencia de un clima escolar en el que las familias se sientan bienvenidas, informadas y respetadas por parte del personal del centro, tanto a ellas como a sus preocupaciones y sugerencias. Una buena actitud por parte del profesorado en su conjunto es particularmente importante para la participación y empoderamiento de las familias, especialmente aquellas con bajo nivel socioeconómico. El compromiso general de la escuela por trabajar de manera efectiva con las familias y la capacidad de la dirección para mantener ese clima amplifican los efectos beneficiosos del compromiso del profesorado.

Invitaciones del profesorado. Cuando el profesorado se abre a la interacción con las familias, muestra interés por sus sugerencias e ideas y se preocupa por sus alumnos y alumnas, se aumentan las posibilidades de que las familias construyan un rol activo y sentido de auto-eficacia en colaboración con el profesorado. La confianza, elemento clave en la colaboración, se construye a partir de una comunicación de doble vía.

Invitaciones de los hijos e hijas. Pueden ser implícitas, es decir, fruto de la observación del padre al tomar conciencia de la necesidad de su hijo, y también pueden ser explícitas, por ejemplo, la alegría de la niña cuando su madre le ayuda con la dificultad que encuentra para realizar una tarea escolar. Tanto las invitaciones implícitas como explícitas activan el deseo de las familias por ayudar.

(c) *Contextos vitales de las familias.*

El nivel socioeconómico está muy ligado a otros factores como el tiempo y la energía. La ventaja de centrar la atención en los recursos en vez de en la situación estructural, es que las escuelas y el profesorado pueden tomar medidas para minimizar las dificultades inherentes a determinadas carencias.

Por otra parte, advierten, la tendencia a asumir que los padres y madres con bajo nivel socioeconómico son menos proclives a participar a causa de su falta de capacidad, interés, tiempo, motivación o conocimiento acaba negando el acceso a los recursos que las escuelas pueden aportar para favorecer su participación. Los factores que se incluyen dentro de esta categoría son:

Conocimientos y habilidades. Las percepciones sobre las propias capacidades dan forma al tipo de involucración que las familias creen que pueden asumir con éxito. Si creen que son suficientes, se involucran en la actividad en cuestión, y si no, tienden a preguntar a otras personas. Las familias con bajo nivel socioeconómico pueden encontrarse con menos redes de apoyo en este sentido.

Tiempo y energía. Aunque el tiempo y la energía dependen en muchas ocasiones de la manera en que se construyen los roles paterno y materno respecto a la educación, los horarios laborales inflexibles, el pluriempleo, los empleos inestables o con horarios muy extensos dificultan la participación familiar. Lo mismo pasa con madres y padres que tienen varios retoños a su cargo, personas dependientes u otro tipo de responsabilidades familiares. En general, las familias buscan oportunidades de participación que sean compatibles con el resto de sus responsabilidades y que sean coherentes con el rol construido sobre su papel en la educación de sus hijos e hijas.

Además de considerar el impacto del nivel socioeconómico en la participación, los autores también hacen referencia a la adscripción cultural. A este respecto las escuelas han de preocuparse por respetar y responder a la cultura de la familia y a sus circunstancias. Máxime cuando es habitual que familias inmigrantes o pertenecientes a minorías culturales tengan un bajo nivel socioeconómico. Además de sufrir las circunstancias ligadas a esa situación, también se enfrentan a problemas relacionados con el idioma, dificultades para entender las expectativas de la escuela y su política educativa, choques entre los valores familiares y los de la cultura mayoritaria, percepción de barreras para la participación y sensación de tener poca capacidad para cambiar las cosas que no van bien. Por otra parte, en muchas ocasiones estas familias están involucradas en la educación de sus hijos e hijas de formas no reconocidas por la escuela. Los pasos que las escuelas pueden dar para minimizar los efectos negativos de estos factores pueden ser el uso de un lenguaje menos técnico, la creación de servicios de cuidado a los niños y niñas a cargo de las familias de manera que puedan asistir a eventos organizados por la escuela, la puesta en marcha de actividades en horario de tarde o fin de semana, etc.

1.2.2. Hornby

Preocupados por reducir la distancia entre lo que denominan la “retórica de la participación familiar”, habitualmente favorable y consciente de su importancia, y las prácticas reales de las escuelas, poco favorecedoras de la participación, Hornby y Lafaele (2011) centraron la atención en las dificultades de las familias para implicarse en los centros educativos y, en consecuencia, elaboraron un modelo que abarca aquellos factores que pueden convertirse en una barrera.

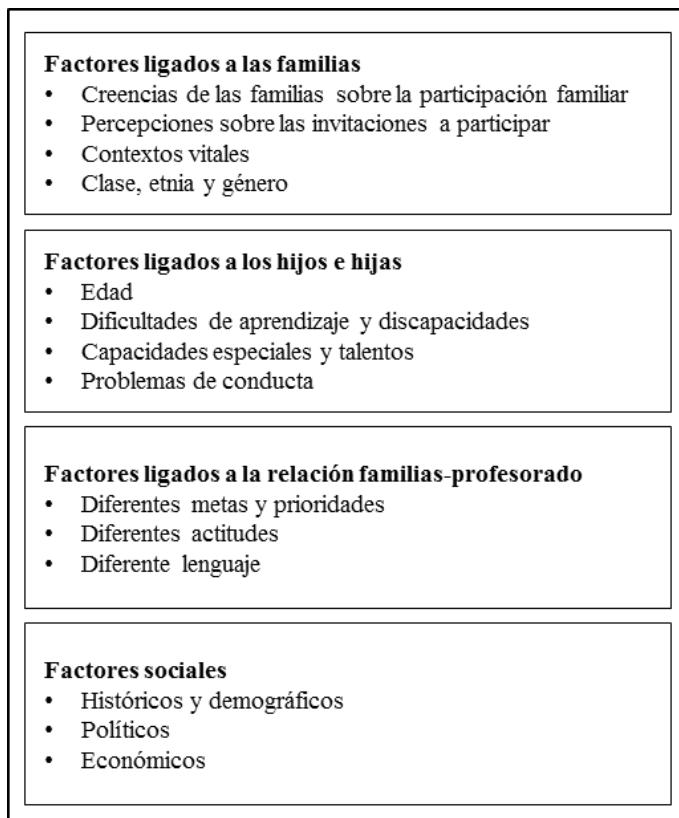


Figura 4. Modelo de Barreras a la Participación Familiar de Hornby.
Tomado de Hornby y Lafaele (2011) [traducción propia].

(a) *Factores ligados a las familias:*

Creencias de las familias sobre la participación familiar. Incluye la construcción del rol respecto a la educación y la creencia en las propias capacidades para participar.

Percepciones sobre las invitaciones a participar. Incluye los elementos relacionados con las invitaciones tanto del centro en general como del profesorado.

Contextos vitales. Incluye los elementos correspondientes a los factores percepción de tiempo y energía, y percepción de capacidades y conocimiento. Éste último se vincula al nivel educativo familiar bajo el argumento de que a menor nivel educativo menor confianza en las propias capacidades y conocimientos. También incluye recursos psicológicos, como la salud mental, y recursos sociales, como la posibilidad de contar con redes de apoyo efectivas.

Clase, etnia y género. Apoyándose en las diferencias de capital cultural entre las familias y el profesorado (en general, blancos de clase media), pone el énfasis en las desventajas específicas que pueden sufrir las familias de bajo nivel socioeconómico y/o inmigrantes o pertenecientes a minorías culturales. Añade el desconocimiento del contexto cultural familiar así como carencias de recursos como el idioma o dificultades de transporte. En relación con el género, explica que la participación familiar es predominantemente femenina, y advierte del riesgo que puede suponer como sobrecarga de trabajo para las mujeres.

(b) *Factores ligados a los hijos e hijas:*

Edad. La participación decrece con la edad de los niños y niñas.

Dificultades de aprendizaje y discapacidades. Puede haber más participación cuando se dan estas circunstancias, aunque a veces los desacuerdos sobre las actuaciones necesarias y las prioridades pueden llegar a convertirse en barreras.

Capacidades especiales y talentos. A mayor talento, más participación, pero puede convertirse en una barrera si esa percepción no se comparte con el profesorado. Niños y niñas con capacidades extraacadémicas especiales pueden ver incrementadas las actividades extraescolares teniendo menor tiempo para las labores escolares en horario no lectivo.

Problemas de conducta. Cuando se dan, pueden influir negativamente en la participación. Las amenazas de sanciones o de expulsión suelen generar barreras importantes.

(c) *Factores ligados a la relación familias-profesorado:*

Diferentes metas y prioridades. A menudo se dan diferentes expectativas e intereses personales acerca de la educación de los niños y niñas, lo que dificulta la implicación de las familias.

Diferentes actitudes. Cuando las actitudes del profesorado se basan en una concepción de déficit de los padres y madres (“son menos capaces, son vulnerables, son un problema”) se abre una brecha en la conexión familia-escuela. Si las familias perciben que el profesorado sólo busca una relación superficial, que sólo quieren hablar de problemas más que trabajar conjuntamente para buscar soluciones, las familias se alejan de la escuela. Se apunta la necesidad de formación del profesorado en este ámbito. También se habla de las posibles diferencias sobre las perspectivas acerca de la responsabilidad que ha de tener la escuela y la familia en la educación de los niños y niñas.

Lenguaje. Se critica la utilización de palabras como “relación”, “colaboración”, “compartir” o “reciprocidad” cuando se dicen pero no se llevan a la práctica con todas las familias por igual, lo que lleva a generar un sentimiento de autocomplacencia por parte del profesorado que desemboca en la inacción. Se insiste en la necesidad de respeto mutuo, negociación y finalidades compartidas: hay que asegurar que las madres y padres no vayan a la escuela para dar por válido lo que otros ya han decidido.

(d) *Factores sociales.*

Factores históricos y demográficos. Se destaca como barrera la inflexibilidad propia de escuelas que históricamente se han configurado como cadenas de producción. Por otra parte, las concepciones pasadas, que colocaban todo el control sobre lo que pasa en los centros en el profesorado, todavía persisten. Además, el apoyo institucional a la participación llega en un momento de importantes transformaciones en la estructura familiar, la movilidad y el trabajo, factores, todos ellos, que dificultan la involucración de las familias.

Factores políticos. Defender la importancia de la participación sin generar legislaciones específicas para ello produce prácticas muy irregulares. Las leyes que no van acompañadas por planes de acción son poco consistentes. Esto afecta a la formación del profesorado sobre participación familiar. Tiene poco peso en los planes de estudio y cuando lo tiene, incorpora escasas experiencias prácticas. También se mencionan las contradicciones entre diferentes administraciones y las dificultades que generan ciertas políticas educativas que evitan vincular al alumnado a los centros de los territorios en los que viven y desarrollan su actividad cotidiana.

Factores económicos. Una organización educativa al servicio de las necesidades del mercado así como la asignación de escasos recursos económicos a la participación familiar son grandes barreras. También se menciona la ausencia de figuras profesionales específicas dedicadas a promover la involucración de las familias. Algunas de las actuaciones que podrían desarrollar estas figuras incluyen visitas al domicilio de las familias así como relevos al profesorado cuando las familias acuden al centro a hablar con ellos.

1.2.3. Eccles

Con la intención de desarrollar estrategias exitosas de colaboración entre el profesorado y las familias de preadolescentes en la transición de primaria a secundaria en EEUU, Eccles y Harold (1993) realizaron un estudio sobre los elementos que afectan a la participación familiar y lo estructuraron alrededor de cuatro categorías principales: (a) las características de las familias; (b) las características de la comunidad; (c) las características de los niños y niñas; y (d) las características y prácticas del profesorado.

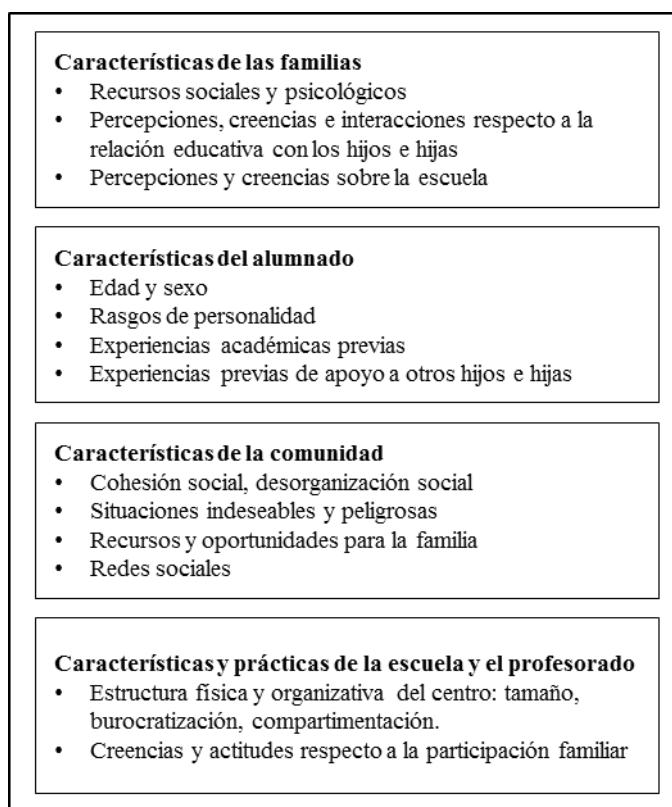


Figura 5. Esquema de Barreras a la Participación de Eccles y Harold.
Elaboración propia a partir de Eccles y Harold (1993).

(a) *Características de las familias*

Recursos sociales y psicológicos. Incluye las redes sociales, el tiempo disponible, la salud mental y física, los recursos y peligros de la comunidad y las estrategias generales de afrontamiento de las dificultades.

Percepciones, creencias e interacciones respecto a la relación educativa con los hijos e hijas. Incluye las creencias sobre la importancia que va a tener el nivel educativo conseguido en la vida de sus hijos e hijas y sobre el rol que deben desempeñar en su educación. Estas creencias están vinculadas a la percepción que tienen sobre la eficacia que puedan tener sus acciones, tanto las que se orientan al apoyo escolar directo como las que se refieren a su impacto en la realidad de la escuela como fruto de su participación, y a la manera en que gestionan las relaciones educativas con sus hijos e hijas. También se incluyen las percepciones que tienen de ellos y ellas en relación con el ámbito escolar y las experiencias previas que han vivido en los centros de primaria.

Percepciones y creencias sobre la escuela. En este aspecto las autoras dan importancia a las percepciones que las familias tienen de la escuela en dos sentidos: su receptividad a la participación familiar y su disposición a ayudarles a ayudar a sus hijos e hijas; las actitudes que despliegan las familias están muy relacionadas con el rol que creen que la escuela quiere que tengan. También se incluyen aquí aspectos de identidad étnica, en concreto la relación entre ésta y las actitudes de la familia respecto a la involucración familiar y sus creencias respecto a que la escuela pueda tratar a la familia y a sus hijos e hijas de forma injusta debido a la etnia a la que pertenecen.

(b) *Características del alumnado.* Como era de esperar dadas las intenciones del estudio, la edad de los hijos e hijas aparece como un factor importante, especialmente en el tránsito de primaria a secundaria. También se menciona el sexo, las experiencias académicas previas, y los rasgos de personalidad. Por último, se añaden las experiencias de apoyo a hijos e hijas más mayores.

(c) *Características de la comunidad,* se incluyen aquí aspectos como la cohesión o la desorganización social así como la presencia de posibles situaciones indeseables y peligrosas en la comunidad en la que vive la familia. También se mencionan los recursos y oportunidades que la comunidad ofrece así como las redes sociales en las que las familias puedan estar inmersas. Estos aspectos influenciarían a su vez otras características como mayor o menor estrés y más o menos tiempo o energía.

(d) *Características y prácticas de la escuela y el profesorado.* Según las autoras, este es el conjunto de factores que mayor influencia tiene sobre la

participación familiar en comparación con los otros tres grupos. Incorpora dos factores clave:

Estructura física y organizativa del centro escolar. Lo cual no es de extrañar dado que las investigadoras ponen de relieve las importantes diferencias entre los centros de primaria y los de secundaria (Middle Schools y Junior High Schools): aumenta el tamaño y la diversidad del alumnado, los sistemas de gobierno y gestión son más burocráticos, y la estructura organizativa está más compartimentada dando como resultado un menor contacto personal con el profesorado y la ruptura con una posible experiencia previa de participación en el centro de primaria más familiar y cercana, más “comunitaria”. Según las autoras, los centros de mayor tamaño expanden la comunidad física sin expandir el sentido de comunidad generando así una disminución del sentido de pertenencia.

Creencias y actitudes del profesorado y del centro en su conjunto respecto a la participación familiar. Si son negativas pueden llevar al profesorado no solo a no hacer nada para promover la participación de las familias sino a desanimarlas y a desactivar sus posibles aproximaciones al centro. Este aspecto queda desglosado en los siguientes elementos: (a) creencias sobre el tipo y la cantidad adecuada de participación familiar; (b) creencias sobre los aspectos que influyen en la participación familiar; (c) confianza en que su propia acción puede influir en la participación familiar; (d) conocimiento de estrategias para aumentar la participación familiar; (e) existencia de planes para desarrollar esas estrategias; y (f) apoyos para su puesta en marcha.

1.2.4. Grolnick

Este equipo de autores Grolnick et al. (1997) llevó a cabo una investigación para identificar el peso comparativo de una serie de factores sobre distintos tipos de participación e involucración familiar. Abogando por una necesaria perspectiva multidimensional y apoyándose en el trabajo previo de Grolnick y Slowiaczek (1994), el equipo define la involucración familiar como la dedicación de recursos por parte del padre y la madre hacia sus hijos e hijas en un determinado ámbito, y diferencia tres tipos de involucración en función de la clase de recursos movilizados. El primero tiene que ver con la *disposición* de las familias hacia las actividades en la escuela y las interacciones y actividades escolares en casa. La involucración *cognitivo-intelectual* hace referencia al contacto que tienen los niños y niñas con actividades intelectualmente estimulantes. Por último, la *involucración personal* remite a los esfuerzos y la preocupación por mantenerse al tanto de la marcha de los y las pequeñas en el centro escolar. En cualquier caso, lo que interesa aquí es describir el mapa de categorías que desarrollaron.

Desde una perspectiva ecológica fundamentada en trabajos como los de Bronfenbrenner (1986), los autores estructuran su esquema en tres niveles: individual, contextual e institucional.

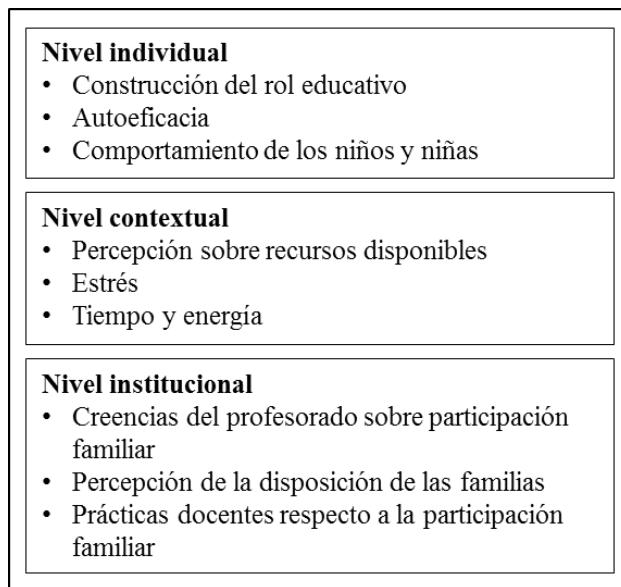


Figura 6. Modelo de Predictores de la Involucración Familiar de Grolnick. Elaboración propia a partir de Grolnick et al. (1997)

(a) *Nivel individual*. Se tienen en cuenta tanto las creencias de la familia sobre el *rol* que deben desempeñar en la educación de sus hijos e hijas y el *sentimiento de autoeficacia* que puedan tener sus acciones. Por otra parte, el *comportamiento de los niños y niñas* actúa como regulador de las acciones de sus familiares dando forma a los esfuerzos que éstos realizan.

(b) *Nivel contextual*. Propio de la perspectiva ecológica, este nivel incluye las dificultades económicas que pueda tener la familia vinculadas a la *percepción de disponer o no de los recursos necesarios*. Este tipo de dificultades se relaciona con el *nivel de estrés*, siendo éste una barrera tanto al mantenimiento de actitudes positivas respecto al avance escolar de los hijos e hijas así como a la disponibilidad en tanto que actúa como reductor de *tiempo y energía*. Por otra parte, la existencia de *apoyo social* en el entorno familiar reduce esos efectos negativos y facilita a las familias la movilización de los recursos necesarios para la reducción del estrés.

(c) *Nivel institucional*. Este nivel se refiere a las prácticas de la escuela. Se tienen en cuenta las *creencias del profesorado* acerca de la importancia y beneficios de la participación familiar junto con las *percepciones sobre la*

disposición de las familias a implicarse en la escuela y de los potenciales conflictos que podría acarrear. Estas creencias y percepciones afectan a las *prácticas docentes* en relación con las familias. Cuando éstas son activas, las familias se sienten más capaces y se implican más y los niños y niñas aumentan sus percepciones positivas respecto a la escuela.

1.2.5. Kim

Con la intención de compensar la tendencia a investigar la participación familiar de familias pertenecientes a minorías desde una perspectiva centrada exclusivamente en las variables familiares sin contemplar los factores contextuales, Kim (2009) llevó a cabo una revisión documental sobre la materia que le llevó a identificar una serie de barreras clave estructuradas en torno a siete categorías que tienen más que ver con el propio centro escolar que con las familias: (a) percepciones del profesorado sobre las familias pertenecientes a minorías; (b) creencias del profesorado sobre la efectividad de la participación familiar; (c) percepción de autoeficacia del profesorado en su labor docente; (d) ambiente escolar de acogida y comunicación positiva; (e) diversidad de programas de participación familiar; (f) existencia de una política del centro sobre participación familiar; y (g) liderazgo en la escuela.

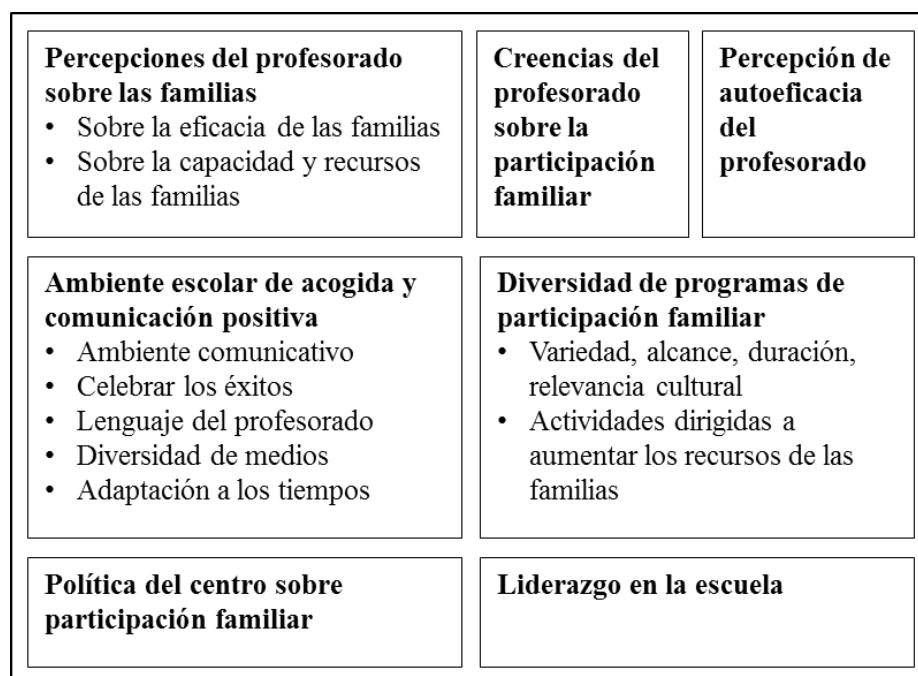


Figura 7. Esquema de Barreras a la Participación de Familias Pertenecientes a Minorías de Kim. Elaboración propia a partir de Kim (2009)

(a) *Percepciones del profesorado sobre las familias pertenecientes a minorías.*

Percepciones sobre la eficacia de las familias. Una percepción negativa sobre la eficacia que tienen estas familias en su contribución a la educación de sus hijos e hijas es una importante barrera para la participación que puede llevar al profesorado a desanimar a las familias y bloquear sus intentos de participación. Las familias que perciben bajas expectativas por parte del profesorado respecto al papel que pueden jugar tienden a abandonar esos intentos o a no iniciarlos. Cuando esto ocurre, se refuerza la percepción del profesorado sobre la falta de disposición de estas familias a involucrarse en la escuela.

Percepciones sobre la capacidad y los recursos de las familias. Si el profesorado asume que las familias pertenecientes a minorías no tienen el tiempo, el interés, el dinero o la energía para apoyar su trabajo eludirán animarles a participar, en muchos casos pensando que les hacen un favor. Sin embargo, cuando las familias reciben frecuentes invitaciones a participar y aumenta la comunicación con el profesorado su involucración se incrementa.

(b) *Creencias del profesorado sobre la efectividad de la participación familiar.* Los esfuerzos del profesorado por involucrar a las familias están directamente relacionados con sus creencias sobre los beneficios de la participación familiar, la importancia que se preste a esta dimensión en los programas y proyectos del centro, y en su comprensión de los factores involucrados en el desarrollo de los niños y niñas.

(c) *Percepción de autoeficacia del profesorado en su labor docente.* Cuanto más seguro se siente el profesorado sobre su competencia docente más estrategias de comunicación y de colaboración pone en marcha. En la medida en que la participación aumenta, mejora su percepción sobre las familias y sobre las aportaciones que pueden hacer para mejorar el aprendizaje del alumnado.

(d) *Ambiente escolar de acogida y comunicación positiva.*

Ambiente comunicativo. Un ambiente de apertura, una actitud de cuidado por parte del personal de la escuela, relaciones interpersonales positivas, una simple sonrisa, gestos amistosos, la sensación de ser respetadas, la coexistencia de espacios formales de participación y espacios de interacción con un carácter más informal y personal, son todos ellos elementos que favorecen la involucración de las familias.

Celebrar los éxitos. Cuando los contactos del profesorado con las familias se producen exclusivamente para hablar de problemas, dificultades o fracasos del alumnado, las familias tienden a mirar con desconfianza las invitaciones a participar.

Lenguaje utilizado por el profesorado. Un lenguaje excesivamente técnico, con abundancia de términos de la jerga profesional, ya sea intencional o sin intención, complican la comunicación con las familias y aumentan su desconfianza hacia la escuela.

Diversidad de medios de comunicación. Las familias necesitan ser informadas a través de diferentes vías, no solo la comunicación escrita sino el contacto cara a cara así como los medios que provee Internet.

Adaptación a los tiempos de las familias. Cuando la planificación de las actividades de participación tiene en cuenta las posibilidades de agenda de las familias y la comunicación se realiza con la suficiente antelación como para que puedan organizarse, se favorece la presencia de las familias.

(e) *Diversidad de programas de participación familiar.*

Variedad, alcance, duración, relevancia cultural. Si las actividades de participación que se ofrecen desde el centro son muy reducidas, las familias encuentran menos oportunidades para asumir roles significativos. Para favorecer la participación familiar es recomendable que estas actividades se planteen de manera comprensiva y con rigor, estén basadas en la reciprocidad, tengan en cuenta aspectos culturalmente relevantes en el contexto específico de la comunidad en la que se inserta la escuela y se incluyan procesos de colaboración de larga duración.

Actividades dirigidas a aumentar los recursos de las familias. La puesta en marcha de actividades orientadas a aumentar los recursos familiares tales como orientación familiar en el idioma de la familia, seminarios sobre los recursos de la comunidad, clases sobre el idioma de instrucción, cursos orientados a aumentar el grado formal de educación de los y las familiares, etc., atraen la participación de las familias y abren oportunidades para su involucración en otras actividades.

(f) *Existencia de una política del centro sobre participación familiar.* Cuando los centros cuentan con una clara y explícita política favorable a la participación familiar impactan en las perspectivas y acciones del profesorado y aumenta la involucración.

(g) *Liderazgo en la escuela.* Es necesaria la presencia de un liderazgo fuerte y dinámico por parte del equipo directivo, comprometido con la participación de todas las familias, activo en la difusión de esta perspectiva entre el profesorado y proactivo en la búsqueda de programas y recursos para su desarrollo así como abierto a la colaboración con otros recursos de la comunidad.

1.3. Diseño de un mapa de categorías para el análisis

La revisión de estos cinco trabajos permite abordar ahora la construcción de un mapa de categorías específicamente diseñado para esta investigación. Éste habrá de ser considerado como una herramienta de análisis *ad hoc* sin pretensiones de generalización, sino más bien como una primera construcción emergente a partir de la revisión de la literatura científica que funcionará como una suerte de "lentes deductivas" con las que interpretar la realidad empírica a la que se pretende acceder; una herramienta ajustada a las necesidades específicas de una investigación cualitativa que pretende "analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales" (Flick, 2004, p. 27).

¿Cuáles son, entonces, las características de esta investigación que afectan a la elaboración de la herramienta de análisis?

(a) *Orientación a la transformación.* El objetivo principal se centra en profundizar en los elementos que permiten transformar la participación familiar ampliando las posibilidades de acceso de todas las familias. También se pretende identificar las barreras que tienden a excluir a las familias de estas actuaciones con la finalidad última de detectar "formas de hacer" que permitan contrarrestarlas (Gómez González y Holford, 2010). En tanto que buena parte de la literatura sobre participación familiar afirma que las prácticas de la escuela y el profesorado tienen un peso importante en cuanto a la participación de las familias en la escuela (Anderson & Minke, 2007; Dearing et al., 2006; Eccles & Harold, 1993; Epstein et al., 1997; Hill & Taylor, 2004; Kim, 2009; Park & Holloway, 2013), éstas ocuparán un papel central en el modelo.

(b) *Perspectiva sociocultural.* Este estudio se enmarca en la perspectiva sociocultural explicada en el punto II.2.5. (Aubert & Soler, 2007; Racionero & Padrós, 2010). Por ello se tendrán en cuenta las interacciones entre los diferentes actores. También se atenderá a los aspectos relacionados con las percepciones y creencias pero siempre en relación con las interacciones, entendiendo que las percepciones y creencias condicionan las interacciones pero, a su vez, son transformadas por ellas.

(c) *Comprensión global e interrelación de elementos.* Dado que la investigación está centrada en una realidad específica en la que se pretende comprender los fenómenos en su conjunto buscando interrelacionar los diferentes elementos que afectan a las prácticas cotidianas de participación familiar, el esquema habrá de ser lo suficientemente amplio como para sugerir perspectivas múltiples a la hora de analizar la realidad objeto de estudio. En la línea de los estudios de casos explicativos, se trata de encontrar los porqués de lo que sucede (Yin, 2009).

(d) *Un tipo específico de participación familiar.* Si bien la investigación busca porqués generales e interrelacionados, lo hace poniendo el foco en un tipo de participación específica, la participación educativa. Por tanto será necesario tener en cuenta como elemento las características de las actividades participativas que se ponen en marcha y las percepciones e interacciones de los diferentes actores sobre ellas.

(e) *Un contexto comunitario específico: familias pertenecientes a grupos vulnerables.* Aunque las características demográficas de las familias no se contemplarán como factores en sí mismos por las razones explicadas al inicio del punto II.3., sí será necesario tenerlas en cuenta para detectar en qué medida operan en relación con los elementos del modelo, en otras palabras, se pretende indagar sobre las barreras que se pueden encontrar las familias pertenecientes a grupos vulnerables por el hecho de pertenecer a ellos. No se trata tanto de elaborar categorías específicas centradas en estas familias sino de considerar esta especificidad a lo largo del desarrollo de todos los elementos de análisis.

Así pues, desde el punto de vista de las categorías generales, la herramienta de análisis diseñada para esta investigación queda conformada de la siguiente manera:

Factores relacionados con los actores*Profesorado*

- Creencias sobre participación familiar y el rol del profesorado
- Percepciones sobre las familias
- Recursos: tiempo y formación

Familias

- Construcción del rol y creencias sobre participación familiar
- Percepción de autoeficacia
- Percepción y disposición hacia la escuela
- Recursos: tiempo y energía, transporte, idioma, habilidades y conocimientos

Factores relacionados con las interacciones*Entre las familias y el profesorado*

- Clima comunicativo
- Invitaciones a la participación

Entre el profesorado

- Interacciones en relación con las familias
- Clima comunicativo
- Colaboración, aprendizaje y mejora

Entre las familias

- Redes sociales entre las familias
- Las familias como promotoras de la participación
- El papel de las AFA

Factores relacionados con la institución y el contexto*La escuela*

- Actuaciones, programas y recursos orientados a la participación
- Equipo directivo y liderazgo escolar
- La escuela como comunidad

La comunidad

- La conexión de la escuela con la comunidad

Figura 8. Mapa de categorías para el análisis de elementos que influyen en la participación educativa

2. Elementos relacionados con los actores

2.1. El profesorado

El modelo de Hoover-Dempsey, al estar circunscrito a la figura de las familias, no se centra en aspectos relacionados directamente con el profesorado. Estos elementos aparecen tangencialmente en el modelo, por ejemplo en las percepciones que las familias tienen acerca de las invitaciones a participar lanzadas por el profesorado. El modelo de Hornby hace referencia a este actor en tanto que parte de la diáada familias-profesorado poniendo el énfasis en las diferencias entre ambos como barreras para la participación. Los esquemas de Eccles, Grolnick y Kim dedican categorías generales al profesorado.

Los rasgos de los esquemas revisados en cuanto a las *percepciones y creencias del profesorado* son los siguientes: (a) el modelo de Hornby hace referencia a las *diferentes actitudes* que pueden tener entre sí el profesorado y las familias incluyendo cuestiones relacionadas con las percepciones mutuas. Además profundiza en las creencias sobre la participación familiar de ambas partes cuando cuestiona la distancia entre el *lenguaje* y las prácticas de participación familiar; (b) el esquema de Eccles, dentro de la categoría *características y prácticas de la escuela y el profesorado*, incluye las *creencias y actitudes respecto a la participación familiar*. Dentro de ese elemento también hacen referencia a la *confianza en su propia acción*; (c) el modelo de Grolnick diferencia entre las *creencias del profesorado sobre participación familiar* y la *percepción de la disposición de las familias* dentro del *nivel institucional* de su esquema; (d) el esquema de Kim dedica una categoría general a las *percepciones del profesorado sobre las familias*, otra a las *creencias del profesorado sobre la participación familiar* y una más a la *percepción de autoeficacia del profesorado*. En la Tabla 2 se muestra una síntesis comparativa de los cinco esquemas y esta investigación.

En la elaboración del mapa de categorías para esta investigación, como se puede apreciar en esa misma tabla, se ha optado por diferenciar entre las *creencias respecto a la participación familiar* y las *percepciones sobre las familias*, en la línea del modelo de Grolnick y el de Kim. Dentro del primer aspecto se abordará la importancia que se atribuye a la participación familiar y la manera en que el profesorado construye su rol profesional. En el segundo se profundizará en la percepción de las familias como problema o como oportunidad, la valoración que se hace de las prácticas familiares, y los estereotipos y prejuicios hacia determinadas familias.

Por otra parte, se ha optado por incluir el elemento *percepción de autoeficacia del profesorado* o *confianza en la propia acción*, en el apartado dedicado

a la *formación del profesorado* dentro de la categoría *recursos del profesorado*.

Tabla 2
Elementos relacionados con las creencias y percepciones del profesorado

Hoover-Dempsey et al. (2005)	Hornby y Lafaele (2011)	Eccles y Harold (1993)	Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997)	Kim (2009)	Bonell (2015) ¹⁵
Creencias sobre la participación familiar y el rol del profesorado	X	X	X	X	X
Percepciones sobre las familias	X	X	X	X	X
Autoeficacia		X		X	

Los rasgos de los trabajos revisados en cuanto a los *recursos del profesorado* presentados en la Tabla 3 son los siguientes: (a) el modelo de Hornby incluye en las *diferentes actitudes* entre el profesorado y las familias la necesidad de *formación al profesorado* sobre participación familiar; y (b), el esquema de Eccles incorpora el *conocimiento de estrategias para aumentar la participación familiar* a su categoría *creencias y actitudes del profesorado*.

Como se verá en la Tabla 3, en la elaboración de la herramienta de análisis se ha optado por incluir en los recursos del profesorado la *formación sobre participación familiar* en el que se hará referencia a la *percepción de autoeficacia*. Por otra parte, aunque en ninguno de los modelos aparece de forma explícita el *tiempo disponible* del profesorado, en la revisión bibliográfica se han identificado varias investigaciones que mencionan las carencias de este recurso como una barrera para la participación familiar, por tanto, se incorpora al mapa de categorías.

¹⁵ Se refiere a esta investigación.

Tabla 3
Elementos relacionados con los recursos del profesorado

	Hoover-Dempsey et al. (2005)	Hornby y Lafaele (2011)	Eccles y Harold (1993)	Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997)	Kim (2009)	Bonell (2015)
Tiempo disponible					X	
Formación sobre participación familiar		X	X			X

2.1.1. Creencias sobre la participación familiar y el rol del profesorado

La importancia de la participación de las familias

Para profundizar en esta dimensión conviene rescatar los planteamientos de Epstein y Sanders (2002) respecto a la relación entre escuela y familia sobre los que ya se profundizó en páginas anteriores. Las autoras proponen tres posibles enfoques: la inexistencia de relación en tanto que son y han de ser esferas separadas, el reconocimiento de que son dos esferas que se influyen mutuamente, y una tercera perspectiva que afirma que son dos esferas que pueden y deben solaparse. En la medida en que el profesorado se adscriba a uno u otro modelo tenderá a esforzarse porque las familias permanezcan alejadas del ámbito escolar o fortalecerá los lazos con ellas entendiendo que la comunicación y la colaboración entre los dos espacios es necesaria (Epstein, 1986). Desde el punto de vista de la comprensión de los procesos de aprendizaje, es probable que el manejo de una base teórica que incluya la perspectiva sociocultural (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1993; Vygotsky, 2003) y dialógica (Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha, y Racionero, 2008) permita al profesorado trascender un encuadre que entiende que los procesos de aprendizaje dependen exclusivamente de la interacción entre docente y alumno, y desarrollar un discurso que contemple la conexión entre los diferentes espacios de socialización como un elemento clave para el éxito educativo.

Cuando el profesorado y los equipos directivos perciben que la involucración de las familias y la comunidad es un medio para aumentar el éxito escolar, mejorar la calidad de la escuela y apoyar el desarrollo de la comunidad invierten tiempo, energía y recursos para aumentar la participación (Auerbach, 2009; Kim, 2009; Sanders & Lewis, 2005). La creencia en la importancia de la colaboración entre todos los agentes del centro educativo para la mejora de la comunidad (Warren, Hong, Rubin, & Uy, 2009), parece

ser un rasgo de los docentes que lideran eficazmente procesos de participación familiar. Desde una óptica más específica, en un estudio realizado por Lewis, Kim y Bey (2011) sobre las prácticas educativas de un centro de primaria reconocido por su trabajo de colaboración con las familias, el profesorado era consciente de que incorporar a familiares como voluntarios en clase les facilitaba conseguir un ambiente de concentración en las tareas y de motivación para pedir ayuda.

La construcción del rol del profesorado

El profesorado puede percibirse como el único “experto” en relación con la educación escolar de los niños y niñas tendiendo a crear una relación jerárquica con las familias y a ver los procesos de participación como una distracción del trabajo importante: el suyo (Price-Mitchell, 2009). Sin embargo, el peso de la construcción de un rol de “profesional experto” también puede hacerle pensar que aunque la colaboración de las familias sea importante, ésta ha de ceñirse a una participación de tipo periférico (Lave & Wenger, 1991) que “deja intacta la autoridad profesional de los docentes” (Hargreaves, 2000, p. 225) y que tiene como trasfondo la creencia de que las familias no tienen nada que enseñar al profesorado. Este tipo de perspectivas son las que provocan lo que Hornby y Lafaele (2011) formulan como la distancia entre la retórica de la participación familiar y las prácticas reales de colaboración.

Las creencias sobre la participación familiar en términos cuantitativos -¿cuánta participación es la adecuada?- y cualitativos -¿qué tipo de participación es la adecuada?- influyen en cómo la escuela aborda la involucración de las familias en la escuela (Eccles & Harold, 1993), y las respuestas a estas preguntas están influidas tanto por las creencias sobre la participación familiar como por la construcción del rol de “profesional experto”.

Para Bolívar (2006) la socialización de los docentes en una profesionalidad clásica puede llevarles a adoptar una posición que “considera que la educación es algo exclusivo del centro y de su profesorado”, a entender que la participación de los padres y madres es “una intromisión en asuntos que no les pertenecen” (p. 130) y a vivir como agresiones las acciones que puedan emprender las familias en el contexto escolar. En una investigación realizada por Hargreaves (2000) se identificaban reacciones negativas por parte del profesorado ante los familiares que esperaban demasiado de ellos o que estaban disgustados y les ponían en entredicho, o que criticaban continuamente al sistema. Las reacciones positivas se daban cuando “los padres les daban las gracias, les apoyaban o estaban de acuerdo con ellos. En ningún caso citaron los profesores como fuente de emoción positiva la de haber aprendido realmente algo de ellos” (p. 225).

Aunque el rol de “experto” pueda proporcionar cierta seguridad, el miedo al cuestionamiento de la profesionalidad parece estar arraigado entre los docentes (Hornby & Lafaele, 2011), y este miedo entra especialmente en juego cuando las familias se involucran en actividades que suelen ser responsabilidad del profesorado (Dor, 2013; Epstein, 1986). Los prejuicios sobre la participación de las familias, tanto de las que “no participan” como de las que “participan demasiado” abundan en las reuniones y pasillos de las escuelas (Baraibar, 2005).

La investigación realizada por Baeck (2010b) en Noruega muestra cómo en contextos en los que el profesorado entiende la participación como algo importante y percibe positivamente los encuentros con las familias, los docentes utilizan a menudo la insistencia en su propio profesionalismo para marcar distancias con los padres y madres, especialmente hacia los familiares con mayor nivel educativo. Para Baeck, esta acción forma parte de una estrategia de conservación tendente a mantener el monopolio del profesorado en el ámbito escolar socavando una creciente influencia e implicación de las familias en la escuela.

También Anaxagorou (2007) detecta esta tendencia a marcar distancia bajo el escudo de la profesionalidad entre el profesorado de primaria en Chipre. Crozier y Davies (2007), desde el Reino Unido, mencionan en un artículo cuyo sugerente título es “¿Familias difíciles de contactar o escuelas difíciles de contactar?”¹⁶, que el profesionalismo del profesorado ha sido utilizado para reforzar las barreras entre la escuela y los hogares. Esta barrera profesional es, según Giroux (como se citó en Crozier y Davies (2007)), altamente exclusora y poco democrática, especialmente para las familias con menos poder. En ese sentido, la construcción del rol de “experto” propicia la creencia de que las familias son poco capaces de conocer y compartir información relevante sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas (McKenna & Millen, 2013). La mistificación del rol del profesorado aparta a las familias de la vida de la escuela (INCLUD-ED, 2012b).

La desconfianza hacia las familias y la actitud de superioridad por parte de los docentes es producto de la dicotomía y diferencias entre su contexto y realidad social y la de las familias y el alumnado (INCLUD-ED, 2012b). Las actitudes que el profesorado muestra respecto a la participación familiar están enraizadas en sus propias experiencias históricas, económicas, educativas, étnicas, de clase y de género (Hornby & Lafaele, 2011). El profesorado

¹⁶ Traducción propia. En el original: “*Hard to reach parents or hard to reach schools?*”.

suele ser de clase media, tener formación universitaria, y conocimiento sobre el funcionamiento de las escuelas. En las zonas urbanas de bajos ingresos, las familias suelen tener una educación académica menor e incluso un manejo limitado del idioma de instrucción en el caso de algunas familias inmigrantes. Sin embargo cuentan con conocimiento experto sobre sus hijos e hijas así como con ideas sensatas sobre muchos temas relacionados con la escuela, aunque no tengan conocimientos sofisticados sobre currículum y pedagogía (Warren, Hong, Rubin, & Uy, 2009).

Para García Carrión (2012) la idea de que no hay individuos expertos que tengan todo el conocimiento social y cultural necesario para responder a las necesidades de todas las personas está ganando presencia. La dinámica dialógica de las sociedades conlleva un proceso que rompe con el monopolio de las personas consideradas “expertas”. Cada vez más, la gente busca y solicita el diálogo, la negociación y los acuerdos con los profesionales en diversos ámbitos sociales como la salud, la política, el empleo o la educación. No hay expertos que tengan toda la verdad. Todas las personas pueden contribuir al conocimiento y aportar argumentos recolectados de distintas fuentes¹⁷ así como de su experiencia vital (Aubert & Soler, 2007). Es lo que Beck define como desmonopolización del conocimiento experto, entendido como la ruptura con la idea de que “las administraciones y los expertos siempre saben exactamente, o al menos mejor, qué está bien y qué está mal para todos” (Beck et al., 2008, p. 46).

Así pues, es necesario revisar una cuestión que Baeck (2010b) califica como central: si el conocimiento experiencial de las familias será considerado tan válido como el conocimiento especializado del profesorado. En este sentido, Bolívar (2006) plantea que hay que transitar de un modelo de “profesional autónomo” a un modelo de “profesional colegiado” no sólo en relación con las interacciones con sus compañeros y compañeras docentes sino con otros sectores sociales, especialmente las familias. Addi-Raccah y Ainhoren (2009), en una línea similar, lo plantean como un “empoderamiento dual”, un nuevo tipo de profesionalidad basada en la colaboración con las familias, el resto de docentes y el alumnado. Boutskou (2007), plantea la necesidad de desarrollar procesos de formación de formadores que cuestionen la autoridad y reinventen el rol del profesorado en términos de empatía y respeto a las familias. Finalmente, Melgar, Larena, Ruiz Eugenio y Rammel (2011) confirman que el proceso de romper las barreras a la participación de madres

¹⁷ En la sociedad de la información las personas pueden acceder a mucha más información de manera más fácil y rápida (García Carrión, 2012).

gitanas pasa por transformar las escuelas en espacios más democráticos en los que el profesorado renuncie al monopolio del conocimiento experto. Estas aportaciones encajan con lo que Mayo (2007), apoyándose en los planteamientos de Freire (1970), define como una visión alternativa de la participación familiar en la que las familias se conciben como sujetos con pensamiento crítico y capacidad creadora.

2.1.2. Percepciones sobre las familias

Las percepciones y creencias que los profesores y profesoras tienen acerca de las familias de su escuela influyen en su disposición al encuentro con ellas, en cómo se comportarán en esos encuentros, en las cosas que les dirán o preguntarán y en las actitudes que desplegarán a lo largo de la interacción (Epstein, 1986; Kim, 2009). Si las percepciones y creencias son negativas, será más probable que haya poca disposición a la interacción y escaso interés en lo que las familias puedan decir, así como el despliegue de una actitud fría, distante, culpabilizadora, e impermeable. Por el contrario, si son positivas, aumentará la tendencia a buscar momentos de interacción, a lanzar invitaciones a la participación, a establecer diálogos más igualitarios, explicitar altas expectativas hacia las posibilidades que ofrecen las familias en el centro y a poner en juego una actitud cálida, amistosa, receptiva y colaboradora. Estas actitudes y disposiciones son un componente crítico para lograr la involucración y empoderamiento de las familias, especialmente de aquellas en situación de exclusión (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Las creencias sobre las familias también funcionan como el eje desde el que la profesora interpreta sus acciones o inacciones. Desde una perspectiva global, si el profesorado confía poco en las capacidades de las familias para aportar algo a la escuela, o piensa que no tienen el interés o el tiempo para ello, no va a promover la participación (Eccles & Harold, 1993). Como las familias no participan, el profesorado confirma y refuerza sus percepciones iniciales generando un círculo vicioso (Kim, 2009) análogo al Efecto Pigmalión (Rosenthal & Jacobson, 1980). Desde una perspectiva más centrada en las interacciones concretas, los profesores pueden malinterpretar las acciones que realizan las familias para que encajen con un estereotipo negativo previo, por ejemplo, el desinterés de una madre hacia la educación de su hijo cuando precisamente su acción demuestra lo contrario (Carrasco, Pàmies, & Bertran, 2009). Lareau y Horvat (1999) mostraron como aún en contextos que supuestamente acogían la participación de todas las familias, el profesorado mantenía una visión estrecha de los comportamientos aceptables. Cuando las familias negras cuestionaban la percepción del profesorado acerca de sus hijos e hijas o les criticaban, sus actitudes acababan siendo calificadas de inaceptables o destructivas.

Déficit, bajas expectativas y las familias como problema

En términos generales, el profesorado y los centros en su conjunto deberían desarrollar una actitud apreciativa, respetuosa y proactiva hacia las circunstancias culturales y económicas de las familias si quieren que la participación y la implicación florezcan (Auerbach, 2011; Epstein & Clark, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; McKenna & Millen, 2013). Sin embargo, los educadores suelen ver a las familias en exclusión en términos de sus deficiencias, aunque la deficiencia a menudo esté en los propios programas escolares (Epstein & Dauber, 1991). Esta perspectiva se traduce en bajas expectativas hacia las capacidades de determinadas familias respecto a la tarea educativa con sus hijos e hijas (Redding, 2000) y también respecto a su capacidad para comprender cuestiones y decisiones de tipo pedagógico y curricular (Díez Palomar et al., 2011), lo que les lleva, en muchas ocasiones, a dar por válida una participación en la escuela de tipo “folklórico” (Baraibar, 2005), por ejemplo a través de la degustación de comidas típicas de otras culturas o la celebración de festivales multiculturales, en vez de trabajar para conseguir una mayor involucración en el trabajo educativo de la escuela (sin negar las oportunidades educativas y sociales que ofrecen los ejemplos antes mencionados).

Un elemento crucial en la participación familiar es mantener altas expectativas hacia las aportaciones que las familias, todas las familias, pueden hacer a la escuela poniendo en marcha estrategias relacionadas con la participación educativa dirigida al alumnado y concretadas, por ejemplo, en actuaciones como los grupos interactivos. Este tipo de acciones no sólo mejoran los resultados escolares y la convivencia en los centros sino que transforman las percepciones del profesorado hacia el alumnado y las familias (Díez Palomar et al., 2011; García Carrión, 2012). Para Shields (2014) es imprescindible romper con las suposiciones de que el alumnado no puede aprender debido al nivel educativo, la lengua materna, el conocimiento general o la situación económica de la familia, no solo porque es muy negativo para su avance sino porque, como señala Jeynes (2010), el mantenimiento de altas expectativas hacia el alumnado puede contribuir a que la familia aumente sus propias expectativas hacia sus hijos e hijas y su nivel de implicación.

En los centros educativos de diferentes países europeos investigados en el estudio longitudinal de casos llevado a cabo por el proyecto INCLUD-ED (2012b), la incorporación de una amplia diversidad de familias a la escuela permite que emergan nuevos modelos culturales y roles de las personas adultas de la comunidad, lo que resulta especialmente relevante para los y las estudiantes pertenecientes a minorías culturales. Los buenos procesos de colaboración transforman las actitudes del profesorado hacia las familias y los beneficios de su participación (Epstein & Sanders, 1998; Epstein, 1992)

permitiendo construir gradualmente relaciones basadas en el respeto mutuo y la confianza (Comer, 2005).

Por otra parte, es habitual que las expectativas que tiene el profesorado sobre la participación de las familias tenga más que ver con las creencias, capacidades y estilos de involucración de las familias blancas de clase media que de las familias en situación de exclusión (Kim, 2009; Lareau, 1987). Demasiado a menudo el profesorado ve a estas familias como “problemas a resolver” (Epstein, 1992) y la comunidad en la que viven como un “conjunto de patologías” (Warren, 2005). Sin embargo, el desarrollo de unas relaciones basadas en la premisa de que una de las partes es un problema está condenada al fracaso (Hornby & Lafaele, 2011).

En la investigación realizada por Hoover-Dempsey, Bassler, Otto y Brissie (1992) se destacaba que el profesorado no percibía relaciones entre el SES de la escuela y su eficacia profesional, más ligada a aspectos como sus habilidades docentes, el apoyo organizativo y las relaciones con sus compañeros y compañeras. Sin embargo, a la hora de considerar los factores que hacen más eficaces a los familiares en su tarea educativa sí que encontraban una importante relación con el SES familiar. El discurso del déficit lleva a considerar las prácticas familiares como problemáticas pero no las prácticas docentes (Boutskou, 2007). Por esta razón, incluso en contextos escolares que promueven la participación familiar, las familias en exclusión pueden sentirse poco bienvenidas y valoradas (Kim, 2009). Las percepciones negativas por parte del profesorado acerca de la eficacia y capacidad de las familias en exclusión es un factor que inhibe su participación (Eccles & Harold, 1993; Kim, 2009). Sin embargo, la preocupación por atender a las necesidades de las familias facilita su implicación en el centro. La investigación realizada por López et al. (2001) en escuelas con alto porcentaje de alumnado inmigrante y exitosas en cuanto a participación familiar retrata a un personal de la escuela consciente de la necesidad de asegurar el bienestar de las familias en su comunidad afirmando que si no se atiende a sus necesidades, los intentos de promover la participación no van a tener éxito.

La valoración de las prácticas familiares

Independientemente de las razones por las que las familias no aparecen por la escuela, el profesorado puede interpretarlo como una falta general de interés por la educación de sus hijos e hijas (J. S. Lee & Bowen, 2006) cuando parece que la implicación en el hogar no está necesariamente ligada a la implicación en el centro (Waanders, Mendez, & Downer, 2007). La dificultad para superar una percepción de las prácticas educativas familiares y estilos de crianza “condicionada culturalmente por las normas de la clase media” (Hargreaves, 2000, p. 224) genera cierta miopía que solo deja ver obs-

táculos y problemas y pocas veces oportunidades y posibilidades. Un estudio de Mapp (2003) en un contexto de bajo SES pero alta participación mostraba que muchas familias estaban involucradas tanto en casa como en la escuela de maneras poco reconocidas por el personal del centro debido a la estrecha perspectiva que éste tenía sobre qué es una participación legítima. Una de las recomendaciones que emergen de la revisión de investigaciones realizada por Henderson y Mapp (2002) consiste en reconocer que todas las familias, independientemente de su nivel de ingresos, nivel educativo o cultura de referencia, están involucradas en el aprendizaje de sus hijos e hijas y quieren que tengan éxito en la escuela. En la medida en que la investigación sobre involucración familiar sugiere que las familias en situación de exclusión están menos “involucradas” en la educación, aumentan las posibilidades de perpetuar un estereotipo peligroso (López et al., 2001).

Estereotipos y prejuicios

La indagación realizada por el proyecto INCLUD-ED (2012a) rescatando las perspectivas de ONGs que trabajan con población vulnerable, así como de esta misma población, afirma que tanto las bajas expectativas como los estereotipos y el rechazo social son importantes factores de exclusión educativa. Los estereotipos y prejuicios hacia las familias inmigrantes o pertenecientes a minorías contribuyen a la creación de una imagen negativa de estas familias en su relación con la escuela. Diversas investigaciones han identificado la presencia de percepciones negativas y estereotipadas entre el profesorado en relación con las familias gitanas (Crespo, Rubio, López, & Padrós, 2012; Moliner, Moliner, & Sales, 2010), o las familias inmigrantes (Carrasco et al., 2009; González Falcón & Romero Muñoz, 2011).

Crespo et al. (2012) relacionan esta percepción con la persistencia por parte de las familias gitanas en mantener un “lenguaje social comunitario” en oposición al “lenguaje social privilegiado” de la escuela. Dado que las prácticas culturales de las familias son consideradas deficientes en comparación con las normas pretendidamente universales de la escuela, el profesorado acaba imposibilitando la creación de una identidad ligada al centro escolar y condenando al alumnado gitano y sus familias a una posición no legitimada en relación con la escuela como comunidad de práctica (Wenger, 2001). Por el contrario, un grupo minoritario de docentes entiende que lo importante es establecer un diálogo entre la escuela y las familias a través del cual ambas puedan transformarse. Una legitimación de los diversos lenguajes sociales permite la construcción de una identidad vinculada al centro escolar puesto que “la adquisición cultural de la escuela no se opone al mantenimiento de la cultura familiar y comunitaria” (Crespo et al., 2012, p. 174). En términos de Garreta (2009), “domina una determinada forma de organizar las relaciones y la participación que la institución escolar pretende imponer a las familias

inmigradas y a las que no lo son” (p. 286). En la medida en que las familias no aceptan esta imposición, aflora la idea de que “son ellos los que no se quieren integrar” (Baraibar, 2005).

Frente a estas situaciones resalta, por ejemplo, la experiencia de una escuela que colabora con las familias gitanas para transformar el centro. En palabras de sus autores:

Cuando explicamos a alguien que tenemos la suerte de trabajar en unos barrios con unas escuelas donde una gran parte de las familias son gitanas, de entrada no entienden por qué lo decimos. Cuando transmitimos a alguien todo lo que hacemos les parece que no sea posible. El estigma que precede a la etnia gitana hace que tengan asociados calificativos que presuponen que quien se relaciona o trabaja con gitanos, más que suerte tiene una desgracia. Sorprende, no obstante, que todo aquel que trabaja con personas gitanas desde un acercamiento respetuoso y desde un diálogo igualitario, huyendo de los estereotipos y los tópicos, aprende a valorar todo aquello que tiene de bueno el hecho cultural gitano. (Folch & Asociación de Madres y Padres del CEIP Salvador Vinyals i Galí de Terrasa, 2004, párr. 1)

Un imaginario social sobre la inmigración basado en el déficit “puede impactar, fácilmente, en las creencias y actitudes de los docentes que explícita o implícitamente pueden reproducirlo o transformarlo” (Esteban-Guitart & Vila, 2013, p. 242). En cualquier caso, está claro que las actitudes racistas, ya sean de corte moderno, basadas en la creencia de que quien no se parezca a la cultura que tiene el poder es inferior, ya sean de corte postmoderno, haciendo pasar las desigualdades por diferencias (R. Flecha, 1999), van a impedir unas relaciones de colaboración y diálogo igualitario con las familias. La manera de hablar, de escribir, de vestir o de interactuar, forma parte de los códigos o reglas para participar en el poder (Delpit, 1988). Es necesario evitar las imágenes estereotipadas y estigmatizadoras que utilizan determinados atributos para convertir al otro en “alguien menos apetecible –en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil” (Goffman, 2008, p. 14). Los estigmas producen un amplio descrédito hacia las personas estigmatizadas y alimentan la construcción de una “teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias como, por ejemplo, la de clase social” (Goffman, 2008, p. 17).

Las escuelas han de transformar su perspectiva tradicional acerca de las familias inmigrantes y pertenecientes a minorías así como sobre su experiencia y conocimientos útiles para la escuela. Esto supone revisar las creencias acerca del rol de la escuela y de la familia y sus respectivas responsabilida-

des (Díez Palomar et al., 2011). Una de las claves identificadas en la revisión de investigaciones realizada por Henderson y Mapp (2002) consiste precisamente en que los programas de participación familiar que consiguen implicar a una amplia diversidad de familias tienen como uno de sus componentes el reconocimiento y el respeto a las diferencias culturales y socioeconómicas.

2.1.3. Recursos del profesorado

Para Uludag (2008), todo el profesorado debería tener la formación, el tiempo, los recursos y el reconocimiento necesarios para involucrar a las familias en la educación. En el apartado dedicado al centro escolar se profundizará sobre el reconocimiento y los recursos de la escuela dejando para este punto los dos aspectos restantes mencionados por la autora: el tiempo disponible y la formación del profesorado.

Tiempo disponible

Aunque el recurso que más se menciona en la bibliografía revisada tiene que ver con las carencias de formación del profesorado, algunos autores hacen referencia al tiempo disponible como un impedimento para desarrollar procesos de participación familiar, por ejemplo Esteban-Guitart y Vila (2013) en relación con la puesta en marcha de programas de Fondos de Conocimiento, o García-Bacete (2006) y Martínez-González y Pérez-Herrero (2006) en relación con las reuniones de tutoría con las familias. Por otra parte, desde una perspectiva comunitaria de la participación se afirma que los y las docentes “no pueden llevar a cabo solos/as la necesaria transformación del sistema educativo en las sociedades multiculturales. Se trata de una tarea que implica a toda la comunidad educativa, desde el profesorado hasta el alumnado, pasando por sus familiares, vecinos y vecinas del barrio o pueblo” (Campani & Serradell, 2010, p. 62). Aunque en puntos anteriores se ha afirmado que el profesorado tiene un papel clave en posibilitar procesos de participación familiar, esto no significa que pueda hacerlo en soledad. Experiencias como las que se investigaron en el proyecto INCLUD-ED (2012b) demuestran que la implicación de la comunidad en su conjunto permite contar con muchos más recursos disponibles, no solo para aumentar la participación de más familias y personas de la comunidad, sino para mejorar el rendimiento escolar de todos los niños y niñas.

Formación para la participación familiar

Epstein y Sanders (1998) relacionan la relucencia de parte del profesorado a promover la participación familiar, entre otros factores, con la ausencia de una adecuada preparación que le permita entender el desarrollo de relaciones

con las familias y otros agentes como una parte de su trabajo. Según estas autoras, existen evidencias en diversos países que apuntan a que cuando este tipo de formación se pone en marcha, las resistencias se reducen. Tanto una buena preparación previa como la realización de procesos de formación e investigación permanente son condiciones necesarias para acortar la distancia entre la retórica de la involucración familiar y las prácticas reales de participación (Epstein, 1995; Henderson & Mapp, 2002; D. L. Williams & Chavkin, 1989).

En la medida en que las creencias del profesorado sobre su propia eficacia impactan en las prácticas de participación familiar que pone en marcha (Eccles & Harold, 1993; Kim, 2009), parece razonable afirmar que una formación que fortalezca sus competencias mejorará su autoconfianza y percepción de autoeficacia y, por tanto, aumentará su iniciativa para involucrar a las familias. En ese sentido, diversos autores y autoras informan de la existencia de carencias en la formación del profesorado (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009; Garreta & Llevot, 2007; Hirsto, 2010; Hornby & Witte, 2010; Martínez-González & Pérez-Herrero, 2006; Redding, 2000; Santos-Rego & Lorenzo-Moledo, 2009; Walker et al., 2011).

¿Cómo habrían de orientarse, entonces, los procesos de formación en participación familiar? A la luz de lo expuesto en puntos anteriores, queda claro que una formación basada en el déficit de las familias y la necesaria separación entre escuela y hogar sería contraproducente. En cuanto a una formación orientada a la participación, tanto Garreta y Llevot (2007) como Santos-Rego y Lorenzo-Moledo (2009) mencionan la necesidad de formación y sensibilización al profesorado, no solo sobre la importancia de la participación familiar sino también sobre la forma de promoverla y mantenerla. Hornby y Witte (2010), ponen el énfasis en el aprendizaje de los distintos aspectos de participación familiar que son útiles para las escuelas. En una línea similar, Walker et al. (2011) plantean la necesidad de un mayor desarrollo profesional a través de procesos formativos centrados en los principios y prácticas efectivas y culturalmente relevantes que sirven como base para el desarrollo de interacciones basadas en la confianza entre las familias y la escuela.

Kim (2009) sugiere que es necesario conocer modelos específicos de éxito en la involucración de familias pertenecientes a minorías. En este sentido, procesos formativos que incorporen una explicación de actuaciones de éxito como las que documentan R. Flecha y Soler (2013) en relación con las familias y alumnado gitano, pueden tener un impacto muy positivo en la mejora de la participación familiar en contextos de exclusión.

Por otra parte, tal y como plantean Hornby y Witte (2010), la formación debe incluir no solo un amplio abanico de estrategias de involucración para diferentes contextos, sino un trabajo sobre la construcción del rol docente con respecto a las familias que permita el desarrollo de profesionales críticos (Hirsto, 2010). Por ello los procesos formativos han de tener como eje transversal el desarrollo de cierta sensibilidad hacia las familias en situación de exclusión, de la comprensión de sus necesidades y de sus deseos de participar en la escuela (Kim, 2009).

En el ámbito de la educación especial, Hess et al. (2006) afirman que el profesorado necesita una formación que le permita profundizar en sus propias creencias y actitudes respecto a las relaciones igualitarias con las familias. En una línea similar, Giné et al. (2009) sugieren, respecto al trabajo con familias en atención temprana, que:

[...] todavía es necesario continuar con la tarea de sensibilizar a los profesionales de la atención temprana para representarse su trabajo de forma diferente, para considerar a la familia como núcleo de la intervención, para valorar realmente la relevancia que tiene para el resultado de la intervención que la familia aporte, elija y tome decisiones. No es un reto fácil de alcanzar, puesto que en definitiva se trata de un cambio de mentalidad. (p. 109)

García-Bacete (2006) destaca que una de las dificultades que encuentra el profesorado, los tutores y tutoras en concreto, es la dificultad para comunicarse de manera efectiva con las familias. Un alto porcentaje de estos docentes afirmaba no haber recibido formación sobre relaciones interpersonales. El mismo autor indicaba anteriormente (García-Bacete, 2003) que el profesorado necesita entrenamiento en habilidades de comunicación y actividades de colaboración afirmando que la formación inicial del profesorado se ocupa poco de estas materias. Sin embargo, reconociendo la importancia de una buena formación tecnológica para contar con un profesorado más hábil, a la luz de lo expuesto anteriormente queda claro que:

a) Una buena base teórica es imprescindible para comprender la razón de ser y la lógica subyacente a las prácticas de participación así como para fortalecer la imprescindible dimensión científica de la profesión docente. Cabe recordar aquí las palabras de Giroux (1990) a este respecto:

[A los profesores y profesoras] se les enseña una forma de analfabetismo conceptual y político. A quienes reducen la enseñanza a una mera aplicación mecánica de determinados métodos, los educadores deberían disuadirlos de entrar en la profesión docente. Las escuelas necesitan que en el futuro los profesores sean a la vez teóricos y prácticos, y puedan combinar teoría, imaginación y técnicas. (p. 48)

En esta línea, “la formación científica que se lleva a cabo en las Comunidades de Aprendizaje [permite al profesorado disponer] de todos los argumentos para desarrollar con éxito las fases posteriores” (Aubert, Elboj, García Carrión, & García López, 2010, p. 107). El profesorado no solo recibe una formación intensiva antes de decidirse a iniciar el proceso de transformación del centro sino que la formación, al igual que la investigación y la evaluación, son considerados elementos imprescindibles en estos centros que consideran la conexión con las familias y la comunidad como uno de sus ejes principales (Gómez Alonso, 2006). Espacios auto-formativos como las tertulias pedagógicas, en las que se lee y se dialoga sobre las obras científicas más relevantes sobre educación (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010), permiten transformar las percepciones y creencias sobre las familias al mismo tiempo que se aumenta el bagaje científico del profesorado.

- b) El conocimiento de las actuaciones educativas de éxito (INCLUD-ED Consortium, 2011; Ríos, 2013) evitirá que el profesorado reinvente constantemente su práctica en una lógica de ensayo y error, y se apoye en una base sólida y contrastada (Puigvert, Oliver, Valls, & García Yeste, 2012) a la hora de diseñar estrategias de participación.
- c) La formación ha de integrar espacios en los que los docentes puedan revisar y dialogar acerca de sus propias creencias en relación con la participación familiar, sobre las familias con las que trabajan y su posición frente a ellas y, en términos más generales, sobre el papel de la educación, el profesorado y las escuelas en la sociedad (Freire, 2005). Se trata de desarrollar procesos en los que el profesorado pueda, en palabras de Pushor (2011), “mirar afuera y mirarse adentro”. Retomando de nuevo la perspectiva de Giroux (1990):

En lugar de preocuparse por el dominio y el perfeccionamiento en el uso de metodologías, los profesores y el personal de la administración deberían enfocar el problema de la educación examinando sus propias perspectivas acerca de la sociedad, las escuelas y la emancipación. Más que tratar de evadirse de sus propias ideologías y valores, los educadores deberían plantarles cara críticamente con el fin de comprender de qué manera los ha conformado la sociedad como individuos, cuáles son sus verdaderas creencias y cómo estructurar más positivamente los efectos que su acción ejerce sobre los estudiantes y otras personas. (pp. 48-49)

Desde el punto de vista de cómo llevar a cabo los procesos formativos merece la pena destacar dos elementos. Por una parte es recomendable que las acciones formativas permitan “tocar terreno”, ya sea a través de visitas a experiencias de éxito o incorporando la presencia de sus protagonistas como formadores y formadoras (tanto profesores y profesoras como familiares y

otras personas de la comunidad), ya sea a través de estancias en los centros de éxito (Auerbach, 2009; Kim, 2009) o participando en programas que faciliten la toma de contacto con familias con las que habitualmente no se tiene relación. A modo de ejemplo, el desarrollo de proyectos orientados a que el profesorado descubra el potencial que las familias inmigrantes tienen como recurso para el desarrollo del currículum pueden tener un impacto en la transformación de sus creencias y percepciones, tal y como informan, por ejemplo, Esteban-Guitart y Vila (2013), a tenor de la participación de docentes en un programa educativo sobre fondos de conocimiento.

Por otra parte, la formación no ha de entenderse exclusivamente bajo el formato de “clase” sino que se produce también cuando se generan espacios en los centros en los que el profesorado puede dialogar sobre sus experiencias positivas y negativas de involucración, compartir sugerencias para mejorar la participación, colaborar con otros compañeros en el desarrollo e implementación de planes de participación específicos así como crear grupos de evaluación y mejora de las prácticas que se llevan a cabo (Hoover-Dempsey et al., 2001). Esta orientación es coincidente con la perspectiva de las comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2014).

Para Pushor (2011), la creación de grupos de diálogo orientados a explorar nuevas formas de dar sentido a las relaciones del profesorado con las familias y las comunidades dialogando sobre las propias creencias y experiencias pueden ser muy eficaces. No hay que olvidar que, tal y como nos muestra el giro dialógico de las ciencias sociales (Aubert y Soler, 2007) y la educación (Racionero y Padrós, 2010), los pensamientos y la conciencia proceden de la interacción social con otras personas, no son procesos individuales, lo que permite afirmar que las percepciones y creencias se generan y transforman a través del diálogo, y esto afecta también al profesorado. Las aportaciones de Mead (1973) ofrecen una buena perspectiva desde la que entender estos planteamientos al concebir el pensamiento como diálogo interior con los otros o, en términos de Mead, como un diálogo entre el *yo* y el *mi*. La siguiente aportación ofrece un buen ejemplo de este planteamiento aterrizándolo en la relación entre el profesorado y las familias:

El alumnado está en continuo diálogo con el profesorado y con sus familiares, aun estando fuera de la escuela y fuera de casa. El profesorado está en continuo diálogo con las familias de su alumnado y las familias con el profesorado. Pensemos en una profesora que ha convocado a una familia a una entrevista esa tarde, y mientras come se dice: ¿vendrán? Aunque en el comedor no está esa familia, sino otras profesoras, ella se está diciendo: no se van a presentar, volverán a dejarme colgada o bien: espero que vengan, si no pensaré qué ha pasado. Aunque en ese diálogo tampoco está presente el chico o la chica de la que van a hablar, cuando por la tarde la profesora ve al alumno, según cuál de esos

diálogos internos haya tenido con su familia, se relacionará con él de una forma que será más o menos positiva desde el punto de vista de motivarle en su aprendizaje. (R. Flecha, 2009, p. 159)

En el punto dedicado a la interacción entre actores se seguirá profundizando en estas cuestiones.

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en el profesorado

A continuación se presenta una tabla que recoge los elementos relacionados con el profesorado que influyen en la participación familiar. Cada uno de los elementos se presenta en términos de exclusión –*dimensión exclusora*– o inclusión –*dimensión transformadora*– de las familias respecto a la participación en la escuela.

Tabla 4

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en el profesorado

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Creencias sobre participación familiar	Creencias basadas en la necesaria separación entre escuela y hogar.	Creencias basadas en la necesaria colaboración entre escuela y hogar.
	Construcción de rol: el profesorado como profesional y único experto.	Construcción de rol: una parte importante de la profesionalidad docente reside en la colaboración con las familias y otros agentes.
Percepciones sobre las familias	Bajas expectativas y percepciones basadas en el déficit.	Altas expectativas y percepciones basadas en las potencialidades.
	Percepción "miope" de las prácticas educativas de las familias.	Reconocimiento y respeto a las prácticas educativas de las familias.
Recursos	Presencia de estereotipos, prejuicios y miradas estigmatizadoras.	Ausencia de estereotipos, prejuicios y miradas estigmatizadoras.
	Poco tiempo para fomentar la participación familiar.	Incorporar a las familias y miembros de la comunidad como recursos útiles para fomentar la participación familiar.
	Ausencia de formación sobre participación familiar.	Presencia de formación sobre participación familiar tanto preparatoria como permanente.
	Formación sobre la relación entre familia y escuela basada en el déficit y en la separación entre ambas esferas.	Formación sobre la relación entre familia y escuela basada en las potencialidades y la necesaria comunicación y coordinación entre ambas esferas.
	Formación exclusivamente tecnológica.	Formación que incluya tanto aspectos tecnológicos como fundamentación teórica de base, actuaciones de éxito contrastadas, y una revisión de las propias creencias.
	Ausencia de espacios de diálogo entre el profesorado acerca de la participación familiar	Presencia de espacios de diálogo entre el profesorado sobre participación familiar

2.2. Las familias

Con la excepción del trabajo de Kim, el resto de esquemas hacen una referencia explícita a elementos asociados a las familias compartiendo el énfasis en las creencias y percepciones sobre ellas mismas en relación con el ámbito escolar, y en las percepciones que tienen sobre la escuela.

Entrando en detalle, los rasgos de los trabajos revisados en cuanto a las *creencias y percepciones de las familias* y resumidos comparativamente en la Tabla 5 son los siguientes: (a) el modelo de Hoover-Dempsey cuenta con una categoría dedicada a las *creencias de las familias que afectan a la motivación por participar* en la que incluyen dos aspectos: la *construcción del rol parental* y la *percepción de autoeficacia*. También tiene otra categoría general centrada en las *percepciones de las familias acerca de las invitaciones a participar realizadas por otras personas*; (b) el modelo de Hornby cuenta con una categoría dedicada a los *factores ligados a las familias* dentro de la que se encuentran las *creencias de las familias sobre la participación familiar*, que remiten tanto a la construcción del rol parental como las creencias en las propias capacidades, junto con las *percepciones sobre las invitaciones a participar*; (c) el esquema de Eccles también integra como categoría las *características de las familias*, dentro de la que se encuentran las *percepciones, creencias e interacciones respecto a la relación educativa con los hijos e hijas*, que hace referencia tanto a la construcción del rol parental como al sentido de autoeficacia, así como las *percepciones y creencias sobre la escuela*; y (d) el modelo de Grodnick incluye la *construcción del rol educativo* y la *autoeficacia* en la categoría dedicada al *nivel individual*.

Por otra parte, los trabajos de Hornby, Eccles y Grodnick cuentan con apartados dedicados a establecer relaciones entre cuestiones referentes a los hijos e hijas y la participación de sus familiares. En esta investigación se ha preferido no integrar esa dimensión puesto que parece tener más relación con la involucración en el hogar y con la interacción individualizada con el profesorado que con la participación educativa en el contexto escolar.

Como se puede ver en la Tabla 5, se ha optado por desarrollar tres categorías principales: tanto la *construcción del rol parental* y *creencias sobre la participación familiar* como el *sentido de autoeficacia* responden a aspectos presentes en los modelos de Hoover-Dempsey, Hornby, Eccles y Grodnick. La *percepción y disposición hacia la escuela* coincide con la categoría *percepciones y creencias sobre la escuela* del modelo de Eccles y también recoge tangencialmente elementos de las percepciones sobre las invitaciones mencionados por los modelos de Hoover-Dempsey y Hornby, aunque éstos se desarrollarán más extensamente en el apartado dedicado a las interacciones

entre las familias y el profesorado que contará con un punto específico sobre las invitaciones a la participación.

Tabla 5

Elementos relacionados con las creencias y percepciones de las familias

	Hoover-Dempsey et al. (2005)	Hornby y Lafaele (2011)	Eccles y Harold (1993)	Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997)	Kim (2009)	Bonell (2015)
Construcción del rol parental y creencias sobre la participación familiar	X	X	X	X		X
Percepción de autoeficacia	X	X	X	X		X
Elementos relacionados con los hijos e hijas		X	X	X		
Percepción y disposición hacia la escuela	X	X	X			X

En cuanto a los recursos de las familias, los trabajos de Hoover-Dempsey, Hornby y Grolnick se refieren a ellos en términos de “percepción de la disponibilidad de recursos” aunque los dos últimos añaden nuevos elementos no tanto en términos de percepciones como de disponibilidad objetiva. El planteamiento del esquema de Eccles coincide con esta última orientación. Entrando en detalle: (a) el modelo de Hoover-Dempsey incluye en la categoría *percepciones de las familias sobre su contexto vital, la percepción de tiempo y energía y la percepción de capacidades y conocimiento*; (b) el modelo de Hornby es paralelo al anterior, incorporando los *contextos vitales* de las familias, que hacen referencia tanto al tiempo y energía como a la percepción de capacidades y conocimiento; (c) el esquema de Eccles incluye en la categoría *características de las familias los recursos sociales y psicológicos*, que hacen referencia al tiempo disponible y a las estrategias de afrontamiento de dificultades, así como a las redes sociales y el ambiente comunitario; y (d) el modelo de Grolnick dedica la categoría *nivel contextual* a la *percepción de los recursos disponibles, el estrés, y el tiempo y energía*. La comparativa se presenta de forma resumida en la Tabla 6.

Como se puede apreciar en la misma tabla, se ha optado por organizar este apartado alrededor de tres categorías principales: *tiempo, energía y transporte; idioma; y habilidades y conocimientos*. Se ha preferido incluir las redes

sociales de las familias en el apartado dedicado a las interacciones entre las familias y lo relativo al ambiente comunitario en el apartado dedicado a la comunidad. Las cuestiones referentes al estrés y a las estrategias de afrontamiento de dificultades se tratarán en el apartado dedicado al tiempo, energía y transporte.

Tabla 6
Elementos relacionados con los recursos de las familias

	Hoover-Dempsey et al. (2005)	Hornby y Lafaele (2011)	Eccles y Harold (1993)	Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997)	Kim (2009)	Bonell (2015)
Tiempo, energía y transporte	X	X	X	X		X
Idioma	X	X	X	X		X
Habilidades y conocimientos	X	X	X			X

2.2.1. Creencias de las familias

Construcción del rol parental

A partir de los trabajos realizados por Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997) se puede entender, de manera general, que los *roles sociales* son el conjunto de expectativas que los grupos sociales tienen acerca del comportamiento de los individuos que pertenecen a ellos. En concreto, el *rol parental* puede definirse como el conjunto de funciones que se supone que han de ejercer las personas adultas responsables de la crianza de los niños y niñas de la familia. La *construcción personal del rol parental* hace referencia a la manera en que esas personas elaboran una representación sobre las funciones que deberían llevar a cabo, dentro de las cuáles está el tipo de involucración que habrían de tener en relación con el aprendizaje escolar de los pequeños, incluyendo, entre otras cuestiones, la relación con la escuela. Esas funciones se ven afectadas por: (a) las creencias sobre la crianza y el desarrollo infantil así como sobre lo que los niños y niñas necesitan de sus adultos responsables; (b) las creencias sobre cuáles son los resultados esperados de la crianza; y (c) las creencias acerca de la efectividad de determinadas prácticas parentales en la consecución de esos resultados.

Desde el enfoque de estos autores (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2005) y otros (Eccles & Harold, 1993; Hornby & Lafaele, 2011), la construcción del rol parental influye sobre la toma de decisiones de las familias a la hora de participar o no en la

escuela. Esta afirmación ha sido corroborada por diversos investigadores e investigadoras (Anderson & Minke, 2007; Etxeberria, Intxausti, & Joaristi, 2012; Harris & Goodall, 2008; Park & Holloway, 2013; Radu, 2013; Waanders et al., 2007; T. T. Williams & Sanchez, 2012) con resultados diversos en cuanto al peso que este elemento tiene en relación con otros factores. La construcción de un rol parental que incluya a las familias como agentes activos en el aprendizaje escolar de sus hijos e hijas hace que éstas tomen en consideración posibles acciones a emprender relacionadas con la participación familiar. Sin embargo esto no es suficiente para asegurar su involucración. Una cosa es la construcción del rol parental y otra cosa es la acción propiamente dicha. Para que la acción se produzca, se necesita, además, que las familias sientan que cuentan con las habilidades necesarias para la participación y que tengan oportunidades para ello (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995), oportunidades que ha de brindar la escuela en relación con su apertura general a la participación familiar; la calidad de los programas de participación que pone en marcha; y su capacidad para lanzar invitaciones específicas a la involucración, tanto en la escuela como en el hogar¹⁸ (Hoover-Dempsey et al., 2005).

El proceso de construcción del rol parental depende de las observaciones e interacciones que las familias tienen a lo largo de su vida, por ejemplo, en relación con la manera en que sus propios padres o adultos responsables se implicaban en la escuela, con la manera en que lo hacen sus iguales (familiares, amigos, etc.), y con los discursos y expectativas acerca de la educación de los niños y niñas que están presentes en los contextos socioculturales a los que pertenecen. Esta construcción les permite imaginar, anticipar y llevar a cabo un amplio abanico de actividades relacionadas con el proceso educativo que se entienden como necesarias y a las que se atribuye determinada importancia. Si en los contextos socioculturales en los que se mueven se espera que participen en la escuela, será más probable que lo hagan, y viceversa, aunque hay que tener en cuenta que no siempre se mantiene el mismo tipo de discurso en todos los espacios en los que las familias se desenvuelven (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997).

¹⁸ Sobre este aspecto se profundizará en el punto III.3.1.

El rol parental como construcción social dinámica

Como fruto de la toma de contacto con nuevas prácticas parentales o, también, de la emergencia de interacciones con personas o grupos con discursos diferentes acerca de la involucración familiar en la escuela, la construcción del rol parental puede cambiar. Es, por tanto, una construcción social dinámica sometida a transformaciones en función de los cambios en la permanente socialización de las personas, y puede transformarse como consecuencia de los esfuerzos intencionales por modificar la construcción del rol (Hoover-Dempsey et al., 2005). Esta orientación tiene especial relevancia en lo que respecta a una investigación orientada a generar conocimiento útil para aumentar la participación familiar puesto que (a) si la construcción del rol parental es un elemento influyente, y (b) se puede transformar como fruto de la observación de nuevas prácticas y del diálogo sobre ellas, es viable afirmar que la escuela puede hacer mucho por apoyar la incorporación de la participación en la escuela como una parte del rol parental, entre otras cosas abriendo las puertas a las familias y fomentando el contacto entre ellas¹⁹ y el profesorado²⁰. Precisamente en el apartado anterior se hacía referencia a las actitudes de respeto y reconocimiento por parte de los profesores y profesoras a las valiosas aportaciones que las familias pueden efectuar. Este tipo de actitudes podrían contribuir a reforzar la construcción de un rol parental vinculado a la escuela. En el ámbito de la atención temprana en materia de discapacidad, Giné et al. (2009) lo expresan de la siguiente forma:

[...] hemos podido constatar que si ayudamos a las familias desde el primer momento a entender que su participación e implicación en el proceso de intervención es necesario, que lo que ellas aportan en forma de creencias, expectativas, historia familiar, etc., es fundamental para que el proceso de evaluación, planificación e intervención funcione, posiblemente no aparecerán tantas resistencias. En otras palabras, que si desde el primer momento se plantea el proceso como un camino que hay que recorrer conjuntamente, en el que las aportaciones de profesionales, familia y comunidad son complementarias pero igual de importantes, esta “cultura” del trabajo conjunto y en colaboración irá cayendo en nuestros centros y escuelas, y los resultados serán más satisfactorios para todos. (p. 99-100)

¹⁹ Sobre este aspecto se profundizará en el punto III.3.3.

²⁰ Sobre este aspecto se profundizará en el punto III.3.1.

Rol parental y preocupación por el aprendizaje escolar

Para proseguir con la reflexión, se hace necesario realizar dos precisiones. Por una parte parece razonable afirmar que una cosa es que la construcción del rol parental pueda no incluir la importancia de la involucración de la familia en el aprendizaje escolar, y otra bien distinta es que ello signifique una despreocupación por ese aprendizaje. Como afirman Epstein y Clark (2004) o Kelley-Laine (1998), todas las familias desean lo mejor para sus hijos e hijas en términos educativos. Por otra parte, el rol parental puede incluir la importancia de implicarse en el aprendizaje pero no en la escuela sino en el hogar (Hoover-Dempsey et al., 2001; Park & Holloway, 2013). A este respecto, merece la pena mencionar trabajos sobre la construcción del rol parental desde la perspectiva de una involucración más centrada en la residencia familiar o en la escuela como el de Huntsinger y Jose (2009) en relación con las diferencias entre familias chino-americanas y euro-americanas, el de S. Lee (2005) sobre familias de origen coreano en Estados Unidos, el de Huss-Keeler (1997) sobre familias de origen pakistaní en Gran Bretaña, o el de Antonopoulou, Koutrouba y Babalis (2011), centrado en las perspectivas de las familias en relación con la evolución del sistema educativo griego. Crozier y Davies (2007), por su parte, constataban que ciertas escuelas en Gran Bretaña tendían a relacionar la falta de asistencia de muchas familias bangladesíes y pakistaníes a eventos vespertinos para familiares como indiferencia por su parte. Si bien encontraron evidencias que sugerían que la asistencia a este tipo de actos no formaba parte de su rol, éstas también apuntaban a que no se entendía el significado de estos actos o a que se consideraban inapropiados o poco sensibles culturalmente. López et al. (2001) ahondan en esta cuestión en su investigación sobre la participación de familias inmigrantes en los Estados Unidos. Para estos autores muchas de las personas adultas responsables de la crianza conciben su rol y su responsabilidad en la educación de manera muy diferente a lo que espera el personal de las escuelas que trabajan con niños y niñas a su cargo. Para Henderson y Mapp (2002) las familias que son vistas por la escuela como poco involucradas en la educación de sus hijos e hijas a menudo lo están, pero de una forma ignorada o no reconocida por parte de los centros educativos. Así, la falta de presencia de las familias, o de ciertas familias en el centro educativo, aun cuando éste mantenga sus puertas abiertas, no significa que se despreocupen de la educación de sus hijos e hijas, ni tampoco que no den importancia a reforzar su aprendizaje escolar.

Rol parental y teorías del déficit

En este momento de la reflexión conviene conectar la construcción del rol parental con el pensamiento basado en las teorías del déficit. Este modelo de pensamiento presupone que el fracaso escolar se debe a los déficits o deficiencias del alumnado, los cuáles se transmiten por la vía genética, por la vía de la cultura o la clase social, o por la vía de la socialización familiar, en función de la versión del modelo en cuestión (Valencia, 1997). Para este autor, “muchos de los adultos que desarrollan políticas educativas o que enseñan al alumnado, frecuentemente atribuyen el fracaso escolar a sus estudiantes y el éxito escolar a ellos mismos”²¹ (p. 26). Un desplazamiento del foco de atención sobre las causas del bajo rendimiento escolar hacia el alumnado y sus familias, o en otras palabras, el proceso de culpar a las víctimas (Ryan, como se citó en R. Valencia (1997) minimiza u oculta los factores socioeconómicos y políticos así como los aspectos del funcionamiento de las escuelas relacionados con el menor rendimiento académico del alumnado perteneciente a familias en exclusión social, entre los que se encuentran las barreras a la participación de las familias, especialmente de aquellas en situación de exclusión social. Según Pearl (1997) es posible distinguir entre tres modelos basados en el déficit que utilizan un enfoque cultural para explicar las diferencias en el rendimiento escolar en función de la cultura o la clase social de referencia: (a) la privación cultural postula la existencia de culturas alienadas que son tan antagónicas al mundo escolar que impiden a sus miembros tener éxito en la escuela; (b) la socialización inadecuada postula una situación caótica en el hogar que tiene como resultado un freno en el desarrollo con consecuencias como, por ejemplo, la incapacidad para demorar las gratificaciones, afectando negativamente al rendimiento escolar; y (c) el planteamiento de los déficits ambientales acumulados sostiene que la acumulación de déficits presentes en el contexto en los primeros años del ciclo vital generan déficits cognitivos irreversibles. Para este autor, los tres modelos son de tipo culturalista (como opuesto a ambientalista) en el sentido en que sus efectos son duraderos y se atribuyen a determinados modos de vida que vinculan a las personas pertenecientes a determinados grupos. Una explicación de corte ambientalista no mantendría la existencia de efectos residuales a largo plazo en la medida en que una vez que se altera el medio, los déficits se disipan. En los modos de vida se incluyen los valores comunes y formas de ver el mundo, los usos característicos del lenguaje y, de manera

²¹ Traducción propia. En el original: “Many adults who develop educational policy or teach students frequently attribute school failure to students, and school success to themselves”.

especialmente relevante en cuanto al tema que se está tratando, los patrones compartidos en cuanto al rol parental.

Si los centros escolares atribuyen a las familias en exclusión social una construcción deficitaria del rol debido a su nivel socioeducativo y/o por pertenecer a otras culturas, ya sea por inferir que su ausencia en el centro es signo de despreocupación y/o por adoptar creencias basadas en el déficit, estarán alimentando una perspectiva que culpa a estas familias de su baja participación despojando de responsabilidad a la escuela, ocultando sus potencialidades y el valor de sus aportaciones, e incrementando las barreras a la participación familiar, como ya se vio en el apartado referido al profesorado. Como plantean Aubert et al. (2008), es necesario superar los enfoques que culpan a las familias de su situación y “adoptar una perspectiva social/interactiva que conduce a pensar en términos de obstáculos en la escuela y la comunidad que impiden la participación y el aprendizaje” (p. 87). Siguiendo a Kim (2009), existe una tendencia a asumir que la falta de participación en los centros escolares por parte de determinadas familias significa una falta de interés en la educación de sus hijos e hijas y escasa involucración en el hogar, cuando la verdad es que los y las familiares pertenecientes a minorías étnicas no son diferentes de las demás en ninguno de los dos aspectos.

Atribuciones deficitarias y transformadoras del rol parental

Para Bruner (2004), la manera en que interpretamos a otras personas, ya sea en la ficción o en la vida, no son arbitrarias y reflejan:

[...] nuestras creencias sobre el modo en que las personas se insertan en la sociedad. Asimismo, las distintas maneras en las que podemos interpretar a las personas suelen contradecirse mutuamente, y esa contradicción nos deja perplejos. En realidad, el acto de interpretar a otra persona es casi inevitablemente problemático. Por todo eso, la elección de una interpretación en lugar de la otra casi siempre tiene consecuencias reales en el tipo de relación que establecemos con los demás. Nuestra interpretación del personaje es el primer paso, y tal vez el más importante, de nuestra relación con el otro. Por eso, el acto mismo de interpretar a otra persona –ya sea en la ficción o en la vida- es inherentemente dramático. (p. 35)

Por tanto, parece razonable reafirmar de nuevo la importancia que las creencias y percepciones del profesorado acerca de las familias tienen en la interacción que mantendrán con ellas. Si además se tiene en cuenta que la percepción, incluida la manera en que se percibe a los demás, está guiada por hipótesis fundadas en lo que convencionalmente se espera ver (Bruner, 2012), es viable pensar que la atribución deficitaria de la construcción del rol parental a las familias en situación de exclusión, entendida esta atribución

como convención, va a influir negativamente en las interpretaciones que el profesorado hace sobre estas familias y, por ende, va a contribuir al desarrollo de interacciones excluyentes en términos de participación. A este respecto, merece la pena destacar las siguientes palabras del director de uno de los centros de éxito en los resultados académicos de alumnado de origen caribeño en Gran Bretaña investigados por Demie (2005): “Trabajamos bajo el supuesto de que todos los padres y madres quieren que sus hijos lo hagan bien. Tratamos de desarrollar estrategias que lo sustenten”²² (p. 492).

Hoover-Dempsey y Sandler (1997) presentan dos líneas contradictorias en cuanto al estudio comparativo de la construcción del rol en función del estatus socioeconómico. Según estos autores, trabajos como los de Lareau (1987, 1989) apuntan a que las familias de clase obrera, en comparación con las familias de clase media, conciben la escuela y el hogar como dos ámbitos separados y tienden a construir un rol educativo desde el que la responsabilidad en la evolución de los aprendizajes es exclusividad de los centros educativos. Por el contrario, investigaciones como las de Clark (1983) o Segal (1985), centradas en familias con bajos ingresos y estatus similar, mostraban considerables variaciones en las creencias sobre el rol parental en cuanto a la involucración en el hogar y en las decisiones acerca de implicarse en la dimensión escolar del aprendizaje. Hoover-Dempsey y Sandler (1997) concluyen que el hecho de que existan familias con bajo SES que construyen un rol parental activo en relación con el aprendizaje escolar sugiere que existen importantes variaciones entre las familias que forman parte del mismo grupo social. En esa línea, el trabajo de Vincent, Rollock, Ball y Gillborn (2012) identificaba una amplia variedad de posicionamientos respecto a la escuela por parte de familias de clase media y origen caribeño en Gran Bretaña. Por su parte, Eccles y Harold (1993) argumentan que en barrios en exclusión social hay familias muy implicadas y que hay familias desenganchadas en todos los tipos de barrios. Henderson y Mapp (2002) informan de investigaciones que encuentran pocas diferencias entre la participación de familias con altos y bajos ingresos o entre familias biparentales y monoparentales.

Trabajos acerca de la construcción del rol parental y de la noción de involucración en la educación por parte de familias con bajos ingresos apuntan a una importante preocupación por la evolución escolar de los niños y niñas confiriendo un rol activo a las personas adultas responsables. Por ejemplo, la investigación de Mapp (2003) concluía que la mayoría de las familias, inde-

²² Traducción propia. En el original: “*We work on the assumption that all parents want their children to do well. We try to develop strategies to sustain that*”.

pendientemente de su SES, querían que sus hijos e hijas lo hicieran bien en la escuela y deseaban ayudarles a tener éxito. Además entendían claramente que su involucración ayudaba al desarrollo educativo de su de los niños y niñas. McKenna y Millen (2013) argumentan que el hecho de que muchas de estas familias construyan su identidad alrededor del rol parental es claro indicio del nivel de involucración en la vida de sus hijos e hijas.

Otras investigaciones han mostrado cómo ciertas construcciones del rol parental están ligadas a una comprensión más colectiva que individual. Rothstein-Fisch, Greenfield y Trumbull (1999) ponen el énfasis en el potencial que una concepción colectiva de las relaciones intrafamiliares e interfamiliares como las que aportan las familias latinas tiene para favorecer la conexión de la escuela con la comunidad. En una línea similar se expresan Jasis y Ordóñez-Jasis (2011) en su indagación sobre la implicación de familias inmigrantes latinas en California. Estos autores profundizan en la noción de *tequío*, entendida como una dedicación colectiva al bienestar de la comunidad y enraizada en la visión del mundo de muchas familias del sur de México, como una fortaleza a la hora de diseñar planes de participación familiar en la escuela. También Huntsinger y Jose (2009) encuentran evidencias en familias chino-americanas de una concepción del éxito escolar como el resultado de los esfuerzos de la familia o de la comunidad más que de los esfuerzos individuales de cada alumno o alumna. El trabajo de Carolan-Silva (2011) sobre la participación familiar en una zona rural de Paraguay permitía ver que las familias entendían su participación en la escuela como un acto voluntario que emergía de sus deseos por desarrollar las escuelas; ellas no solo creían que podían ejercer una influencia colectiva en la escuela entendida como una institución comunitaria sino que también citaban evidencias de que así era.

El deseo de mejora en la vida de los hijos e hijas en comparación con las de sus adultos y adultas responsables también es un rasgo identificado en la construcción del rol parental, especialmente en familias con bajos ingresos. Las familias investigadas por Alameda-Lawson, Lawson y Lawson (2010) caracterizaban su involucración como un esfuerzo orientado a facilitar el éxito escolar de sus hijos e hijas y así asegurar la movilidad social vertical. Estos y estas familiares entendían que su participación en la escuela era necesaria para asegurar que sus hijos e hijas fueran tratados bien y de forma justa. Smith (2009), en su estudio sobre la finalización de la educación secundaria por parte de estudiantes afroamericanos en aras de un acceso posterior a la universidad, mostraba cómo sus familias percibían la adquisición de credenciales como garantía de movilidad social y se esforzaban por apoyar la adquisición del título de educación secundaria a través de, entre otras cosas, el uso de narrativas de lucha y superación en el recorrido formativo hasta el instituto. También Colbert (1991) había detectado que las familias afroame-

ricanas con las que investigó deseaban que sus hijos e hijas tuvieran buenos trabajos e ingresos y veían el aprendizaje escolar como el medio para conseguirlo. En el caso de Gutman y McLoyd (2000), las evidencias remitían a que las familias pakistaníes de una escuela británica estaban muy interesadas en el aprendizaje de sus hijos e hijas pero de una manera culturalmente diferente a las familias blancas de clase media y que se confundía por parte del profesorado como falta de interés, una malinterpretación que se agravaba por el uso limitado del inglés por parte de los y las familiares. Carrasco et al. (2009), en relación con las familias inmigrantes, elaboran el siguiente planteamiento:

Desde la escuela a menudo se olvidan las razones por las que una familia decide emigrar, entre las cuales es central la formación de los hijos e hijas. Las familias inmigrantes tienen expectativas de mejora social para sus hijos y mayoritariamente consideran que estudiar es la vía para conseguirlo independientemente del tipo de trabajo que imaginen para ellos. Sus aspiraciones de mejora coinciden con la ideología educativa mayoritaria entre la población autóctona, pero además comparten de forma recurrente el convencimiento explícito de que la emigración les brinda oportunidades para la educación mucho menos al alcance en sus países de origen. (p. 68)

Para Vargas y Gómez Alonso (2003) la influencia de las perspectivas del déficit tanto etnocentristas como relativistas ha provocado que el distanciamiento de las familias gitanas respecto a la escuela rara vez se explique como el resultado de los déficits del sistema educativo sino como un problema de las propias familias. Su falta de participación en la escuela se interpreta como una ausencia de interés por participar y se les niega la capacidad para ayudar a definir un ambiente escolar más efectivo. Sin embargo, cuando las escuelas mantienen altas expectativas, entonces conectan con las metas y los sueños de las familias gitanas, a veces percibidos como “inalcanzables”. La participación educativa en el aula a través de actuaciones como los grupos interactivos entrelaza el aprendizaje con valores propios como la ayuda mutua y la transmisión cultural a través de la experiencia de las personas mayores. En palabras de una mujer de referencia en el movimiento asociativo gitano²³: “Queremos educación, como la quiere todo el mundo. Queremos que nuestras niñas vayan a la escuela, pero a una buena escuela, que sepa

²³ Drom Kotar Mestipen. (2001, November). Les dones gitanes de Barcelona al segle XXI. Paper presented at the meeting of Les dones gitanes de Barcelona al segle XXI, Barcelona, Spain.

cómo ofrecer el máximo a todos los niños y niñas”²⁴. Para estos autores los centros escolares no ayudan al pueblo gitano a superar la marginación social, política y económica cuando operan como espacios de asimilación y reproducción de prejuicios. Por el contrario, cuando incluyen y valoran su cultura, y escuchan y reconocen sus voces, el distanciamiento de las familias gitanas se torna pasión.

Siguiendo esta línea de reflexión, R. Flecha y Soler (2013) profundizan en la necesidad de diálogo entre la escuela y las familias gitanas, y la importancia del compromiso de los equipos docentes en aras de la superación de la exclusión. Estos autores, como los anteriores, presentan evidencias contrarias a las perspectivas basadas en el déficit:

Estos resultados sugieren lo importante que es para las escuelas la creación de espacios de aprendizaje en los que los niños y niñas y sus familiares puedan aprender juntos y mantener interacciones y diálogos que unen la escuela con la vida comunitaria, el currículum y sus identidades. Esto es especialmente importante para el alumnado gitano en tanto que frecuentemente se le empuja hacia prácticas que promueven la segregación, y sus familias y comunidades son vistas como no interesadas en la educación y como incapaces de realizar contribuciones intelectuales. (...) Cuando las escuelas ofrecen este tipo de espacios para el aprendizaje dialógico con las personas de la comunidad, el mundo escolar y el mundo gitano ya no tienen por qué estar separados ni ser realidades incompatibles²⁵. (p. 463)

Para estos autores todas las familias quieren lo mejor para sus hijos e hijas pero necesitan saber cuáles son las actuaciones educativas de éxito y cómo pueden contribuir a ellas. Por otra parte, tal y como se ha mantenido en párrafos anteriores, las atribuciones deficitarias a la construcción del rol parental opacan las potencialidades que las familias tienen para colaborar en los

²⁴ Traducción propia. En el original: “*We want to be educated as are all the people. We want our girls to go to school, but to a good school, which should know how to give the maximum for all the children*”.

²⁵ Traducción propia. En el original: “*These results suggest how important it is for schools to create learning spaces where children and relatives can learn together and engage in interactions and dialogues that bring together the school, the community life, the curriculum and their identities. This is especially important for Roma students, as they are often pushed into practices that promote segregation, and their families and communities are seen as not interested in education and as incapable of contributing intellectually. (...) When schools offer such spaces for dialogic learning with community members, the school world and the Roma world no longer need to be separate and incompatible realities*”.

procesos de aprendizaje. Una buena muestra de esas potencialidades se puede encontrar en el trabajo de Christou y Puigvert (2011) acerca de las aportaciones a la educación de las *Otras Mujeres* (Beck-Gernsheim, Butler, & Puigvert, 2003; Puigvert, 2001) entendidas como aquellas que son marginadas y excluidas de las instituciones y de las posiciones importantes en la sociedad, mujeres pertenecientes a minorías culturales, inmigrantes o con bajo nivel educativo y de ingresos. Estas autoras presentan evidencias de su contribución a la educación desde tres puntos de vista: la mejora de los resultados escolares a través de su participación tanto decisoria como educativa convirtiéndose en referentes para el alumnado; la mejora de la convivencia en la escuela; y la superación de estereotipos culturales y de género. García Yeste (2014) muestra cómo las *Otras Mujeres*, además de realizar importantes aportaciones a la educación, están consiguiendo la superación de muchos de los estereotipos sexistas y racistas que recaen sobre ellas como resultado de la superposición de diferentes estratos de discriminación, demostrando que esos estereotipos no son ciertos. Por su parte, Demie (2005) aportaba como uno de los factores de éxito en escuelas inglesas que atienden a alumnado multicultural una política escolar contra el racismo clara, directa y exenta de ambigüedades.

2.2.2. Percepciones de las familias

Sentido de autoeficacia

Partiendo de los trabajos de Bandura (1986, 1997), Hoover-Dempsey et al. (2005) argumentan que otro elemento motivacional para la participación es el sentido de autoeficacia por parte de las familias, entendido como la creencia en las propias capacidades para actuar y obtener los resultados deseados. El sentido de autoeficacia influye tanto en las metas que se eligen como en la persistencia en alcanzarlas. Así, Hoover-Dempsey et al. (1992) sugieren que las familias, en parte, toman decisiones acerca de su involucración en función de los resultados que esperan que se desprendan de sus acciones, expectativas que dependen del sentido de autoeficacia. De esta manera, cuando éste es bajo, se reducen los esfuerzos por participar y al contrario. Diversas investigaciones apuntan en esa dirección (Henderson & Mapp, 2002).

Esta relación aparece en familias con circunstancias económicas diversas así como con diferentes orígenes culturales y ocurre en cualquier etapa del proceso educativo (Hoover-Dempsey et al., 2005). La falta de sentido de autoeficacia puede ser consecuencia de contar con una lengua materna distinta al idioma de instrucción, con el hecho de haber tenido malas experiencias previas en la escolarización de sus hijos e hijas o de las mismas familias, o, también, de creer que las competencias académicas que se poseen no son suficientes para llevar a cabo una ayuda efectiva en el aprendizaje escolar

(Hornby & Lafaele, 2011). Para estos autores la desconfianza en las propias capacidades puede ser una barrera a la involucración a pesar de que está claro que el apoyo al aprendizaje de los niños y niñas no requiere de un alto nivel educativo por parte de sus familiares.

El sentido de autoeficacia puede hacer referencia a las creencias sobre la capacidad para involucrarse tanto en las actividades escolares en el hogar (Hoover-Dempsey et al., 2001) como en la misma escuela (Hoover-Dempsey et al., 1992). Por ejemplo, Eccles y Harold (1993) abordan la primera cuestión argumentando que en la medida en que el alumnado avanza hacia una formación más especializada en la educación secundaria, el sentido de autoeficacia puede decrecer y así, también, la involucración familiar. En la investigación realizada por Waanders et al. (2007) se detectaba que la mayor implicación en las actividades escolares en casa venía dada, en parte, por el sentido de autoeficacia, no habiendo encontrado evidencias de que afectara a la participación en la escuela. Conclusiones similares obtuvieron Park y Holloway (2013).

Por otra parte, diversos autores y autoras (Aguado, Ballesteros, Malik, & Sánchez, 2003; Alameda-Lawson et al., 2010; Hill & Taylor, 2004; Seefeldt, Denton, Galper, & Younoszai, 1998) sugieren que la presencia de sentimientos negativos en cuanto a las propias capacidades puede inhibir la iniciativa para generar conexiones con el centro escolar. Por ejemplo, Hoover-Dempsey et al. (1992) plantean que la participación como voluntarios y voluntarias en clase requiere que se tenga la impresión de contar con habilidades educativamente relevantes que pueden ser utilizadas con efectividad. Al mismo tiempo las experiencias de participación en el aula pueden generar nuevas percepciones positivas acerca de la efectividad que los y las participantes tienen en relación con el apoyo a sus propios hijos e hijas.

Raffaele y Knoff (1999), basándose en McCaleb (1994), afirman que ciertas familias podrían percibirse como “diferentes” de los y las profesores y tener cierta inseguridad sobre lo que pueden ofrecer en términos de educación formal. Para Crosnoe, Mistry y Elder (2002) las dificultades económicas pueden ser desmoralizantes y llevar a las familias a dudar de sí mismas y a tener menos esperanza en el futuro. Esta falta de esperanza puede interferir negativamente en la evolución de los y las adolescentes. Sin embargo estos autores también muestran ejemplos de familias en desventaja que se esfuerzan tenazmente por abrir el camino educativo a sus hijos e hijas en términos de oportunidades. En educación infantil, ciertos criterios presentes en la cultura dominante acerca de aspectos específicos de la crianza pueden ser diferentes a los de las culturas de familias inmigrantes generando en ellas sentimientos de inferioridad (Baraibar, 2005) como fruto de interacciones negativas con el profesorado u otras familias, y afectando al sentido de auto-

eficacia. El trabajo de Baeck (2010a) en Noruega sugiere que las familias con menor nivel educativo pueden sentirse inseguras respecto a sus conocimientos sobre cuestiones académicas, lo que evita su participación en diferentes espacios escolares, especialmente en aquellos en los que creen que se presupone cierto nivel de conocimientos o habilidades.

Recurriendo de nuevo a Hoover-Dempsey et al. (2005), el sentido de autoeficacia, al igual que el rol parental, se construye socialmente y se sostiene, entre otras cosas, sobre la base de las experiencias personales de éxito en la materia en cuestión, la observación del éxito de otras personas similares y las expectativas positivas explicitadas por personas significativas. Así, las escuelas y las personas que allí participan pueden ejercer una importante influencia en la transformación positiva del sentido de autoeficacia en el apoyo al aprendizaje escolar de los niños y niñas y en la participación en la escuela (Machida, Taylor, & Kim, 2002). En el trabajo de Alameda-Lawson et al. (2010) se observaba que el respeto y reconocimiento de otras personas adultas, incluidos los miembros de otras familias, influían positivamente en la consideración de las propias capacidades, que también se veía afectada por la oportunidad de establecer contribuciones valiosas a la mejora de la escuela.

Los trabajos de Gatt et al. (2010) o (R. Flecha, 2009) fundamentados, entre otros, en los planteamientos de (Mead, 1973), acentúan la importancia de mantener altas expectativas en tanto que aumentan la autoconfianza no solo del alumnado sino también de las familias. Cuando el profesorado cree que son capaces de efectuar contribuciones importantes a la escuela y al proceso educativo entonces está en condiciones de apoyar el aumento de su sentido de autoeficacia y de su motivación para la involucración (Jeynes, 2010). Si cree que no son capaces, no solo no va a contribuir a esta mejora sino que puede llevar a su deterioro, ahondando en la auto-desvalorización ya identificada por Freire (1970):

La auto-desvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores. De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales. (p. 64)

En ese sentido, la construcción del rol de “experto” propicia la creencia de que las familias son poco capaces de conocer y compartir información relevante sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas, lo que puede llevar a muchas de ellas a adoptar una percepción de sí mismas como “incapaces” y

dependientes de las orientaciones del profesorado (McKenna & Millen, 2013). Así, en el ámbito de la discapacidad, las prácticas centradas en la familia incluyen en su dimensión relacional la importancia de atender a las creencias y actitudes de los y las profesionales hacia las familias, especialmente aquellas que hacen referencia a sus capacidades y competencias (Dunst, 2002). Por su parte, Hoover-Dempsey et al. (2005) plantean que la escuela puede llevar a cabo actuaciones que contribuyan a la mejora de la autoconfianza explicitando que todas las familias juegan un rol importante en el éxito escolar de sus hijos e hijas y lanzando invitaciones a la participación a través de diversos medios en las que se especifiquen las contribuciones que se pueden realizar.

La participación educativa en actuaciones orientadas a la mejora del aprendizaje del alumnado contribuye a la mejora de la autoconfianza en la medida en que los y las familiares pueden constatar, *in situ*, que sus aportaciones son, efectivamente, beneficiosas para el aprendizaje del alumnado. Por otra parte, siguiendo a A. Flecha (2012), actuaciones de participación educativa dirigida a las familias tales como las *tertulias literarias dialógicas*, la formación de familiares o los programas de actividades instrumentales de aprendizaje compartidas entre familias y alumnado como los *programas de escritura*, permiten a las familias mejorar sus competencias instrumentales y académicas aumentando así sus habilidades y autoconfianza a la hora de ayudar a sus hijos e hijas y transformar su entorno educativo y cultural, especialmente entre las no académicas. Otras actuaciones dirigidas a familias como la documentada por García-Vera (2003) y centrada en el mundo audiovisual desde la perspectiva de la producción permiten apreciar cómo:

El participar en el proyecto educativo de la escuela de sus hijas e hijos, y desarrollar en ésta acciones fundamentadas en el conocimiento de su realidad social, les ha permitido vivir la educación como un proceso de concienciación (Freire, 1984)²⁶, pues han contemplado las posibilidades que ellas tenían para decir y hacer según unos fines que consideraban nobles y han actuado en consecuencia. (p. 299)

Percepción y disposición hacia la escuela

Eccles y Harold (1993) incorporan como uno de los elementos que influyen en la participación familiar la disposición que tienen las familias hacia la escuela, aspecto que integra, entre otras cosas, el rol que creen que ésta quiere que tengan, la percepción sobre si ésta va a ser receptiva hacia su implica-

²⁶ Freire, P. (1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid: Siglo XXI.

ción tanto en el hogar como en el centro, o si creen que el profesorado quiere colaborar con ellas para ayudar al alumnado. Hoover-Dempsey et al. (2005) se centran en el estudio de las percepciones que las familias tienen acerca de las invitaciones a la participación, ya provengan del ambiente de la escuela en general, de profesores y profesoras en concreto, o de sus propios hijos e hijas. Por otra parte Radu (2013), siguiendo a Haynes, Comer y Hamilton-Lee (1989), plantea que la mejora de las percepciones sobre la escuela representa un claro indicador del nivel de participación. También McWayne, Campos y Owsianik (2008) observan una relación directa entre el nivel de satisfacción con la escuela y el nivel de participación en ella. Los y las familiares que creen que la escuela no quiere que participen, probablemente participarán menos (T. T. Williams & Sanchez, 2012).

Así, la manera en que las familias perciben el centro escolar y el tipo de disposiciones que tienen hacia éste son aspectos clave a la hora de decidir si participar o no. Por ejemplo, García-Bacete (2006), en su estudio sobre las relaciones entre familia y escuela en Castellón, identificaba la desconfianza hacia el profesorado como una barrera para el establecimiento de unas relaciones más fluidas. Harris y Goodall (2008), desde Gran Bretaña, obtenían como una de sus conclusiones que “algunas familias “dificiles de contactar” sentían que era la misma escuela la que era difícil de contactar”²⁷ (p. 284). La investigación de Carrasco et al. (2009) sobre familias inmigrantes y escuela detectaba que:

[...] es precisamente la consideración que las familias tienen del profesorado como interlocutor de la institución y su nivel de confianza en el mismo lo que condiciona su presencia en la escuela. La confianza, a su vez, se desarrolla a partir de la valoración de la capacidad del profesorado para gestionar y encontrar soluciones a sus inquietudes y problemáticas reales. (p. 66)

Al mismo tiempo, tal y como sucedía con la construcción del rol parental y el sentido de autoeficacia, la percepción de la escuela es susceptible de transformación. Una buena percepción y disposición puede verse truncada por una actuación negativa del centro. A la inversa, una mala percepción y disposiciones negativas de partida pueden modificarse como fruto de una interacción exitosa con el profesorado y otras familias. Para Garreta (2008a):

²⁷ Traducción propia. En el original: “*Some ‘hard to reach’ parents felt the school itself was indeed hard to reach*”.

Estas dinámicas se construyen a partir de la experiencia sociocultural y escolar de los padres y madres que les predispone a unos u otros tipos de relación, pero también por las experiencias (comunicación e información que recibe o cree recibir de la escuela, mensajes que les llegan de otros padres, docentes, personal de la escuela, etc.) que se van viviendo a lo largo del proceso de escolarización de sus hijos e hijas. (p. 136)

Como ya se pudo apreciar en el punto III.2.1., las creencias que el profesorado tiene acerca de la participación familiar, la construcción de su rol profesional, y la manera en que percibe a las familias van a afectar a las interacciones que mantiene con ellas, y, por tanto, condicionarán sus percepciones y disposiciones hacia la escuela. Por otra parte, como plantean Hoover-Dempsey et al. (2005), las invitaciones y el clima escolar están relacionadas con la manera en que las familias ven el centro y con cómo evoluciona esa percepción²⁸.

Las experiencias pasadas de los miembros de las familias cuando eran alumnos y alumnas así como la involucración de sus propios familiares en las escuelas en las que estudiaban Mapp (2003) influyen en las percepciones que tienen de las experiencias escolares de sus hijos e hijas y del funcionamiento de la escuela en su conjunto. Según la revisión de literatura realizada por Taylor, Clayton y Rowley (2004) las familias acuden a los recuerdos de su propias experiencias como estudiantes para interpretar y orientar las experiencias de sus hijos e hijas. Aquellas que caracterizan sus vivencias escolares como cálidas y positivas y recuerdan la escuela como un espacio de comprensión y apoyo pueden tender a pensar que los centros escolares son espacios positivos para sus retoños. Por el contrario, si sus vivencias fueron negativas pueden llegar a verlos como contextos hostiles, injustos y exclusores. Las experiencias exitosas de escolarización pueden predisponer a las familias a sentirse seguras y competentes a la hora de comunicarse con el personal de la escuela, mientras que las malas experiencias pueden llevarles a vivir negativamente las conexiones con el centro escolar (Anderson & Minke, 2007) generando situaciones problemáticas, especialmente en las interacciones acerca del comportamiento de sus hijos e hijas o su evolución académica (Graham-Clay, 2005). Conclusiones similares obtuvo Räty (2011): la manera en que las familias perciben la escolarización de sus hijos e hijas y la manera en que les apoyan en el aprendizaje tiene relación con sus propios recuerdos escolares. En otras investigaciones este mismo autor mencionaba que los recuerdos escolares estaban relacionados con la satisfacción

²⁸ Sobre este aspecto se profundizará en el punto III.3.1.

con el funcionamiento de la escuela (Räty, 2007) y con el grado de optimismo respecto a las posibilidades del centro para desarrollar el potencial del alumnado (Räty, 2003). Por otra parte, también identificaba cómo familiares con malas experiencias escolares se esforzaban por asegurar el éxito escolar de sus hijos e hijas y por protegerles de las experiencias negativas. Las familias no son prisioneras de su pasado escolar pudiendo ser éste un elemento motivador (Räty, 2011).

Las experiencias previas de las familias en su interacción con las escuelas de sus hijos e hijas también parecen influir en la percepción sobre el centro escolar. Los primeros contactos con el centro pueden establecer patrones de relaciones que les animarán o desanimarán a proseguir la comunicación con el profesorado en cursos subsiguientes (Epstein, 1992; Gutman & McLoyd, 2000; Redding, 2000). Para Eccles y Harold (1993) una historia de interacciones negativas con las escuelas puede llevar a las familias a un estado de sospecha, desconfianza y alejamiento. En palabras de Raffaele y Knoff (1999):

Está claro que es importante que el personal de la escuela comprenda las historias individuales y colectivas de sus familias. Sin embargo es todavía más importante la necesidad de disminuir y solventar proactivamente los sentimientos y experiencias negativas del pasado que puedan conservar los padres y madres creando un ambiente de colaboración seguro, acogedor y enriquecedor que atraiga incluso a aquellos padres y madres que estén evitando la escuela a causa de miedos del pasado. Nada de esto puede suceder de la noche a la mañana. Pero puede suceder de manera más rápida y eficiente cuando la escuela está abierta a investigar su pasado, a corregir sus errores, y a trabajar para el desarrollo de relaciones más positivas y sólidas con todos los padres y madres, y todos los niños y niñas²⁹. (p. 454)

El temor a no ser tratadas bien por el hecho de no formar parte de la cultura mayoritaria también puede llevar a las familias a percibir los centros educativos como espacios en los que no son bienvenidas. Para Eccles y Harold (1993), estas familias pueden temer que sus hijos e hijas no van a ser trata-

²⁹ Traducción propia. En el original: “Clearly, it is important for school personnel to understand the individual and collective histories of their parents. More importantly, however, is the need to proactively reduce and resolve any past negative feelings or experiences that a parent might be retaining and to create a safe, inviting, and nurturing collaborative environment that attracts even those parents who are avoiding the school due to past fears. But, it can happen more quickly and efficiently when the school is open to investigating its past, righting past wrongs, and working toward the development of stronger, more positive relationships with all parents and all children”.

dos de forma justa o que la escuela no va a apoyarles en la tarea de enseñar a sus hijos e hijas cuestiones relacionadas con su herencia cultural, como ya mostraron Crozier y Davies (2007) en su investigación sobre escuelas inglesas, o como ocurría con algunos grupos de las familias refugiadas con las que investigó McBrien (2011) en Estados Unidos. Cuando las familias perciben que no son respetadas o que se les margina, a ellas y/o a sus hijos e hijas, cuentan con muy poca motivación para implicarse en la escuela (Pérez et al., 2005). Por otra parte, el nivel educativo y el estatus social del profesorado puede llegar a intimidar a las familias con menos nivel educativo y con bajos ingresos (Comer, 2005). Las consideraciones ya realizadas en el punto anterior acerca de las percepciones del profesorado sobre las familias y las que se desarrollarán en el apartado dedicado a las interacciones entre familias y escuela completarán las reflexiones sobre el tratamiento desigual según la cultura de referencia o el nivel socioeconómico que los centros escolares pueden reproducir o transformar.

Otro elemento que puede contribuir a desarrollar una percepción negativa es una escasa orientación a la mejora de los aprendizajes y los resultados académicos, es decir, la percepción de que el centro educativo no se está preocupaendo o no está haciendo todo lo posible por conseguir que todo el alumnado adquiera los aprendizajes necesarios para su integración social, por ejemplo, ofreciendo un currículum poco exigente y estimulante (Pérez et al., 2005). Para Aubert et al. (2004):

Cuando las familias de diversa procedencia ven que la escuela prepara a sus hijos e hijas para poder optar a estudios superiores o a buenos puestos de trabajo, ya no desean desapuntarlos. Los buenos resultados de aprendizaje y la buena convivencia escolar, y no la segregación educativa, son los factores que atraen de las escuelas. Se hace necesario, pues, garantizar el desarrollo de todas aquellas competencias necesarias para tener éxito en la sociedad de la información y mostrar altas expectativas sobre todo el alumnado. Si queremos que no haya escuelas gueto, debemos asegurarnos de que éstas sean atractivas, garantizando el éxito escolar de todas y todos los estudiantes. (p. 55)

A este respecto, las prácticas de división del alumnado en itinerarios educativos en función de su capacidad, también definidas como *tracking* (Comisión Europea, 2006), son perjudiciales para los niños y niñas de familias con bajo nivel socioeconómico, especialmente cuando la diferenciación sucede a edades tempranas (Woessmann & Schuetz, 2006). De igual forma lo son los agrupamientos homogéneos en el mismo centro en función del rendimiento o *streaming* (Comisión Europea, 2006), una práctica extendida en España tanto en primaria como en secundaria (Cifuentes, Torrego, & Siles, 2012). Según el proyecto INCLUD-ED:

[...] algunos colectivos de alumnado tienen más posibilidades de verse afectados por el agrupamiento homogéneo que otros. Los más perjudicados son los inmigrantes, las minorías culturales y el alumnado con discapacidad. En teoría, este tipo de agrupamiento se lleva a cabo –o esa es al menos la justificación– para poder atender mejor al alumnado en situación de desventaja. Sin embargo, la eficacia de esta medida se ha puesto en tela de juicio. Es más, los efectos negativos del agrupamiento homogéneo son mucho mayores para estos niños y niñas, tanto en lo referente a su rendimiento académico como a su integración social. El agrupamiento homogéneo impide el desarrollo de relaciones positivas entre distintos grupos étnicos y reduce las oportunidades de establecer amistades interraciales. Sin esas relaciones resulta complicado conseguir tolerancia y entendimiento interracial y luchar contra los prejuicios raciales. (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 44)

Parece razonable afirmar que aquellas familias que ven como sus hijos e hijas son ubicadas sistemáticamente en grupos de bajo nivel obteniendo menos aprendizajes que el resto del alumnado cuentan con razones de peso para tener una percepción negativa de la escuela que afectará, a su vez, a su disposición para participar en ella. A la inversa, una orientación a la igualdad de resultados puede llevar a las escuelas a reconfigurar la educación compensatoria hacia actuaciones de tipo inclusivo (Rodríguez Navarro et al., 2012) poniendo en contacto a todo el alumnado con el currículo de máximo nivel (Burris, Heubert, & Levin, 2006) a través de la reubicación y ampliación de recursos, incluido el voluntariado procedente de la comunidad y las familias (INCLUD-ED Consortium, 2011). Un contexto de este tipo probablemente será más fértil para que la confianza de las familias hacia la escuela florezca, especialmente por parte de aquellas que más necesitan su aportación para asegurar el aprendizaje académico de sus hijos e hijas, y que tradicionalmente han visto como los centros defraudaban sus expectativas.

2.2.3. Recursos de las familias

Tiempo, energía y transporte

Uno de los aspectos relacionados con el tiempo disponible tiene que ver con la necesidad de atender los cuidados de los niños y niñas, ya sean los que todavía no van a la escuela o los que ya lo hacen. En el primer caso, afecta a la participación en cualquier horario, y en el segundo a la participación en horario no escolar (Harris & Goodall, 2008; Noguera, 2001; T. T. Williams & Sanchez, 2011). Esta circunstancia tiende a darse en mayor grado en familias numerosas (Hornby & Lafaele, 2011). Además, la exigencia respecto a los cuidados es más alta en el caso de familias con hijos o hijas con discapacidad así como con familiares dependientes (Hoover-Dempsey et al., 2005; Mapp, 2003; Waanders et al., 2007).

Las iniciativas de la escuela orientadas a proveer de recursos que suplan el cuidado de los niños y niñas permiten solventar en parte esta dificultad (Noguera, 2001), por ejemplo, a través de la puesta en marcha de servicios de cuidado para facilitar la presencia en las diversas actuaciones de participación (Comer, 2005; Graham-Clay, 2005; Henderson & Mapp, 2002). Es importante tener en cuenta que muchas familias no pueden permitirse costear servicios de cuidado a título individual (Hornby & Lafaele, 2011). Por otra parte, en la medida en que las familias cuenten con redes sociales más densas tendrán mayores posibilidades para encontrar apoyos que les permitan disminuir el impacto de esta barrera (Grolnick et al., 1997). Morales (2010) puntualiza que cuando se ponen en marcha espacios de formación instrumental para familiares en horario escolar en el mismo centro también se contribuye a minimizar esta barrera al estar el alumnado en clase y no tener que desplazarse las personas participantes a otros lugares.

La imposibilidad de disponer de medios propios de transporte combinada con tener el domicilio lejos de la escuela y la posible escasez de transporte público también puede convertirse en una barrera (Anderson & Minke, 2007; Hill & Taylor, 2004; Mapp, 2003; Morales, 2010). Iniciativas como disponer de autobuses para el transporte de las familias a la escuela para eventos o reuniones importantes (Graham-Clay, 2005), o incluso la organización de maneras de compartir vehículo entre familias (Henderson & Mapp, 2002) podrían contribuir a solventar parte de estas dificultades.

La rigidez en los horarios laborales, el pluriempleo, los horarios laborales muy amplios o las agendas de trabajo variables y/o sujetas a imprevistos complican la participación (Caspe et al., 2007; Epstein, 1992; García-Bacete, 2006; Garreta, 2008a; Graham-Clay, 2005; Harris & Goodall, 2008; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Ji & Koblinsky, 2009; Mapp, 2003; Redding, 2000; Turney & Kao, 2009; T. T. Williams & Sanchez, 2011). Las familias inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas (Díez Palomar et al., 2011; Pérez et al., 2005; Waanders et al., 2007) y/o con bajos ingresos (T. T. Williams & Sanchez, 2011) pueden verse más afectadas por estas restricciones. Las condiciones de vida precarias y cambiantes, las situaciones laborales y legales complejas y los contextos económicos a menudo implican la inversión de muchas horas diarias para la supervivencia y mejora de la situación económica familiar (Baraibar, 2005; Carrasco et al., 2009; Cooper & Crosnoe, 2007; Jeunes, 2010; López et al., 2001), provocando lo que se ha venido en llamar *pobreza de tiempo* (Newman & Chin, 2003; T. T. Williams & Sanchez, 2011). Además, “cuando las madres y los padres no tienen la suficiente confianza con los educadores y maestros como para contarles las dificultades y presiones laborales que sufren, éstos pueden interpretar como indiferencia o falta de interés la no asistencia a una reunión” (Baraibar, 2005, p. 61).

Un alto nivel de estrés puede llegar a sustraer a los y las familiares de la energía suficiente como para involucrarse en la escuela (Grolnick et al., 1997). Este estrés puede deberse a diversas circunstancias, entre ellas a una situación económica deteriorada e incierta, o a vivir en contextos de alta marginación social (Hill & Taylor, 2004). Estas dificultades aumentan cuando solo existe una persona adulta responsable en el hogar (Harris & Goodall, 2008; Hornby & Lafaele, 2011; Jeunes, 2010; Walker et al., 2005) o cuando son varias y todas trabajan (Hornby & Lafaele, 2011; Jeunes, 2010). Por otra parte, actividades laborales muy exigentes físicamente pueden provocar que los o las familiares cuenten con poca energía fuera de su horario de trabajo como para implicarse en la escuela (Hornby & Lafaele, 2011; Kim, 2009).

Una de las principales medidas para contrarrestar estas dificultades consiste en aumentar la flexibilidad de la agenda escolar (Graham-Clay, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005; INCLUD-ED, 2012b). Se trata de tener en cuenta las necesidades y posibilidades de agenda de las familias y no solo las del profesorado a la hora de establecer calendarios y horarios, aspecto que va a depender de la importancia que los profesores y profesoras confieran a la participación (Baraibar, 2005). Para este autor, cuando el equipo docente considera la involucración familiar en la escuela como un aspecto central de su trabajo es capaz de encontrar soluciones más o menos imaginativas para hacer posible la compatibilidad. Autores como Jeunes (2010) mencionan la posibilidad de buscar momentos fuera del horario escolar para poder mantener reuniones o encuentros, por ejemplo, en las tardes o en fines de semana. También se pueden poner en marcha actuaciones que impliquen la participación en horario no lectivo como las prácticas de extensión del horario de aprendizaje (Rodríguez Navarro et al., 2012) a través de espacios como las *bibliotecas tutorizadas* (Tellado & Sava, 2010). Otra posibilidad consiste en realizar visitas a los hogares de las familias (Graham-Clay, 2005). Por último, la escuela puede animar a las familias a que, si no pueden acudir aquellas personas que habitualmente lo hacen, lo puedan hacer otros miembros de la familia (Henderson & Mapp, 2002).

Desde una perspectiva más amplia, la posibilidad de negociar la disponibilidad de cierta flexibilidad laboral en los centros de trabajo podría facilitar la participación (Ji & Koblinsky, 2009). Caspe et al. (2007) informan de la existencia de beneficios fiscales en algunos estados de EEUU para aquellas empresas que facilitan de forma activa la participación de sus trabajadores en las escuelas de sus hijos e hijas, por ejemplo, facilitando la asistencia a reuniones con otras familias y profesorado. La posibilidad de comunicarse con el centro escolar a través de conversaciones telefónicas o email en el mismo puesto de trabajo, o contar allí mismo con espacios en los que los niños y niñas pueden hacer trabajos escolares son otras posibilidades mencionadas por estas autoras.

Idioma

La dificultad para manejar el idioma o los idiomas curriculares puede resultar una importante barrera para la participación (Crozier & Davies, 2007; Etxeberria et al., 2012; Garreta, 2008a; Jeynes, 2010; Ji & Koblinsky, 2009; Kim, 2009; Linse, 2010; McWayne et al., 2008; Mestry & Grobler, 2007) tanto desde el punto de vista de la expresión de las preocupaciones, necesidades y perspectivas de las familias como de la comprensión de los mensajes de la escuela y de la interacción con el profesorado y otras familias, pudiendo determinar, en parte, el tipo de actividades en las que se implicarán (Park & Holloway, 2013). Autores como Baraibar (2005) llaman la atención a no convertir la cuestión idiomática en una tema irresoluble que lleve a los centros escolares a dar por perdida la participación de las familias que no dominan el lenguaje curricular. A menudo las escuelas solicitan menos la participación de aquellos y aquellas familiares que no lo dominan (Kim, 2009). El contexto multicultural actual en el que actúan las escuelas exige tener en cuenta esta cuestión. Según la investigación de Romera, García y Fernández (2005), las bibliotecas de la Comunidad de Madrid deberían contar con materiales educativos en los idiomas prioritarios de las familias inmigrantes entre los que destacan los siguientes: árabe (81%), rumano (69%), chino (65%), inglés (54%), polaco (50%), búlgaro (37%), francés (35%), ruso (24%), portugués (22%), ucraniano (17%), japonés (13%) y coreano (6%).

La publicación de documentos escolares en las lenguas de las familias facilita el acceso a la información sobre el centro (Eurydice, 2009; Ji & Koblinsky, 2009), no solo las circulares y notas informativas sino otros documentos clave como el proyecto educativo (Baraibar, 2005). Otra medida que puede facilitar la comprensión de textos escritos, especialmente cuando se hablan diferentes lenguas y es difícil contar con traducciones, consiste en acompañar los escritos de pistas contextuales como gráficos e imágenes (Linse, 2010). Si se utilizan servicios telefónicos de envío de mensajes para informar a las familias de eventos importantes conviene que estén traducidos a los idiomas más utilizados por la comunidad. Por ejemplo, en una de las experiencias investigadas por Sobel y Kugler (2007) se llegaban a enviar mensajes en 7 idiomas diferentes. Estas mismas autoras informan sobre la efectividad de poner anuncios en periódicos locales en idiomas distintos a la lengua curricular o de repartir folletos en los idiomas de la comunidad en restaurantes étnicos, mercados u otros puntos de encuentro de las familias inmigrantes. Las diferencias idiomáticas pueden ser vistas como una oportunidad en vez de como una dificultad. Las escuelas pueden ofrecer una imagen de apertura y cercanía a los distintos grupos de familias a través de múltiples estrategias idiomáticas sobre las que profundizan autoras como Linse (2010). Las experiencias documentadas por Auerbach (2009) también son una buena muestra de aprovechamiento de estas oportunidades.

La utilización de intérpretes en las escuelas favorece la participación de las familias inmigrantes (Eurydice, 2009). Cuando las reuniones con familias se realizan con traducción, la asistencia tiende a aumentar (Garreta, 2009; INCLUD-ED, 2012b; Ji & Koblinsky, 2009; Johnson, Clarke, & Dempster, 2005). Mestry y Grobler (2007), desde un contexto multicultural como el sudafricano plantean que:

Tanto si la escuela tiene un único parent o madre para quien la comunicación en inglés resulta un problema, como si esto le sucede al 90 por ciento, debería estar disponible un intérprete tanto para las familias como para el personal. (...) A menos que los centros estén preparados para superar la “barrera idiomática”, no podrán esperar obtener un apoyo eficaz a su trabajo por parte de las familias³⁰. (p. 183)

Para Park y Holloway (2013) la contratación de profesionales bilingües es una medida importante para reducir los efectos de la barrera idiomática. En una de las experiencias relatadas por Warren et al. (2009) en Estados Unidos se veía cómo una escuela se había preocupado por contar con al menos la mitad de sus profesionales bilingües, lo que contribuyó a que las familias que hablaban ese idioma se sintieran bienvenidas a la escuela. Algunos de los institutos investigados por Crozier y Davies (2007) también contaban con profesionales bilingües, sin embargo muchas familias expresaban que no conocían la existencia de ese recurso.

Teniendo en cuenta que los centros pueden tener dificultades para contar con servicios de interpretación (Garreta, 2008a), la presencia de familiares en la comunidad que dominen tanto el idioma de instrucción como el idioma o los idiomas de origen de las familias puede ser aprovechada para compensar esta limitación, tanto en la comunicación oral como en la comunicación escrita (Mestry & Grobler, 2007). Este aprovechamiento de los recursos comunitarios ya sucede de forma espontánea. En la medida en que las familias cuenten con redes sociales densas tendrán más facilidad para que otras personas de su entorno, parientes, vecinos y vecinas u otras personas de su mismo origen puedan ayudarles a traducir y facilitar la comunicación (Garreta, 2009). El mismo centro escolar puede instituirse en un nodo de aprendizaje del idioma curricular para la comunidad. Las experiencias de participación

³⁰ Traducción propia. En el original: “Whether a school has only one parent with whom communication in English presents a problem, or whether it has 90 per cent, an interpreter should be available to both parents and staff. (...) Unless schools are prepared to overcome the ‘language barrier’, they cannot hope to enlist effective parental support for their work”.

educativa dirigidas a las familias y centradas en el aprendizaje de la lengua de instrucción pueden resultar beneficiosas (Morales, 2010) no solo para disminuir la barrera idiomática y aumentar la participación de las familias sino como un aprendizaje instrumental útil para la inclusión social (INCLUD-ED, 2007; Ji & Koblinsky, 2009).

En ocasiones las familias inmigrantes acuden a sus hijos e hijas como traductores en las interacciones con la escuela (Pérez et al., 2005), lo que para algunos autores no es lo más adecuado (Sobel & Kugler, 2007) en tanto que se coloca la responsabilidad en el manejo de información, muchas veces delicada, en manos de los niños y niñas (Linse, 2010). Además, según esta autora, las familias podrían verse comprometidas en estas situaciones sintiendo al mismo tiempo orgullo por la capacidad expresiva de sus hijos e hijas y vergüenza por no ser ellos y ellas mismas capaces de expresarse en la lengua curricular. Por otra parte, siguiendo a Valdes (2003), Linse (2010) añade que estas situaciones pueden llevar a los niños y niñas a desarrollar habilidades sociales complejas que no se esperarían en alguien de su edad.

Si bien parece claro que los servicios de traducción que se llevan a cabo de una u otra manera facilitan el acceso a la vida escolar de muchas familias merece la pena referenciar las experiencias documentadas por Auerbach (2011) en las que algunos grupos no querían participar en las reuniones con los cascos de traducción puestos o sentados al lado de una persona intérprete, sino que querían tener reuniones en su propio idioma, asunto que remite a la idea sostenida por Pérez et al. (2005) de que la cuestión idiomática está relacionada con la identidad y con las relaciones de poder. A este respecto se pueden destacar experiencias como las actuaciones de formación de familiares para el liderazgo en la participación familiar realizadas en dos idiomas, el de instrucción y el materno, relatadas por Sobel y Kugler (2007).

Las escuelas pueden caer, a menudo de forma inconsciente, en fórmulas de participación excluyentes de ciertas familias si no están atentas a la cuestión idiomática (Linse, 2010). Los centros que pretendan generar ambientes de bienvenida habrán de tener en cuenta esta cuestión. Para Linse (2010), si las escuelas pretenden ser culturalmente receptivas, han de conocer las lenguas que hablan las familias y estudiar qué información ha de ser traducida y a través de qué medios, tanto orales como escritos, debería emitirse. Según Auerbach (2009) el desarrollo de una cultura escolar que apoye el bilingüismo o multilingüismo permite dar pasos en la dirección de una mejora de las relaciones entre la escuela y las familias que no hablan de forma fluida el idioma curricular mostrando a los centros educativos como espacios orientados a la comunidad. Aquellas familias que optan por mantener su lenguaje y herencia cultural en convivencia con los de la sociedad de acogida se ven favorecidas, en términos de participación, por este modelo de trabajo, y los

alumnos y alumnas sienten que su idioma de origen y su cultura se respetan y reafirman en un contexto en el que la diversidad es entendida como un recurso para el aprendizaje (Schecter & Sherri, 2009). Una de las claves de ciertas escuelas de éxito que atienden a estudiantes de origen afrocaribeño en Gran Bretaña es el mantenimiento de un currículo multicultural que no solo es robusto en términos académicos y provisto de recursos, sino que refleja la herencia, cultura y experiencias de su alumnado (Demie, 2005); un enfoque en el que resuenan los planteamientos relacionados con los *Fondos de Conocimiento* (N. González et al., 2005; Moll et al., 1992) y la *Comunidad de Diferencias* (Shields, 2000).

Por otra parte, tal y como plantean Aubert et al. (2008) apoyándose en Cummins (2002) en referencia al alumnado cuya lengua materna es distinta a la del país de acogida, “lejos de la segregación de este alumnado, es necesario crear un clima en los centros educativos en el que las culturas y lenguas de estos niños y niñas sean valoradas, motivando a mejorar el aprendizaje de la primera lengua (L1), lo que revierte positivamente en la alfabetización en la nueva lengua (L2)” (p. 101). El aprendizaje del idioma de instrucción es un aspecto clave para el éxito escolar del alumnado inmigrante, pero también es importante asegurar la preservación de su idioma materno, incluyendo el acceso de alumnado de segundas y terceras generaciones a la familiarización con el lenguaje de sus países de origen (INCLUD-ED, 2007).

Habilidades y conocimientos

Las percepciones que las familias tienen acerca de sus conocimientos y habilidades pueden influir en sus decisiones acerca de participar en la escuela y en qué tipo de actuaciones involucrarse, en la medida en que sientan que van a poder hacerlo bien (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Esta barrera potencial puede acentuarse cuando los niños y niñas avanzan desde la educación primaria a la secundaria. (Epstein, 1986; Hoover-Dempsey et al., 2005).

Para Hornby y Lafaele (2011), el nivel educativo puede afectar las percepciones sobre las propias capacidades en cuanto a las posibles contribuciones a un contexto escolar. Desarrollando este planteamiento, Walker et al. (2005) explican las líneas de argumentación de (Lareau, 1989) consistentes en que las familias con menos nivel educativo no solo se sienten menos capaces que las de mayor nivel a la hora de ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares sino también respecto a la comunicación con el profesorado, sintiéndose menos vinculadas a la escuela. Si esto se combina con unas invitaciones por parte del profesorado que presuponen conocimientos y habilidades académicas, se puede reforzar el sentimiento de tener menor capacidad para apoyar el éxito escolar de los niños y niñas. Dicho esto, recurren a trabajos como los de Clark (1983) o Scott-Jones (1987), en los que se muestran dife-

rencias en la forma y calidad de la involucración de familias con niveles educativos similares, para cuestionar las afirmaciones previas.

Por otra parte, de acuerdo con Dauber y Epstein (1989), las familias, independientemente de su nivel educativo, se involucran de manera efectiva cuando el profesorado trabaja activamente para conseguirlo. De ahí que Hoover-Dempsey et al. (2005) ofrezcan recomendaciones sobre el papel que las escuelas pueden jugar a la hora de minimizar esta potencial barrera, como por ejemplo desarrollar planteamientos de base que resalten la importancia de las contribuciones de las familias al éxito de los y las estudiantes, o enfatizar que todas ellas, independientemente de su nivel educativo, pueden apoyar el proceso escolar de sus hijos e hijas. Para estos autores las familias pueden llevar a cabo diferentes acciones que no implican necesariamente conocer la materia académica sobre la que está trabajando el alumnado, como mostrar interés por el trabajo escolar, animar y destacar los logros conseguidos, hablar sobre la importancia de la educación, dialogar sobre la cotidianidad escolar, acudir a la escuela y hablar con el profesorado, etc. Estas aportaciones contribuyen a mejorar la manera en que los niños y niñas se relacionan con la actividad académica (por ejemplo, el tiempo dedicado a las tareas escolares o el nivel de atención e implicación en clase) y las actitudes que despliegan (por ejemplo, actitudes positivas hacia el aprendizaje, un mayor sentimiento de capacidad para aprender, o una mayor capacidad para relacionar los resultados escolares con su propio esfuerzo y trabajo). Las escuelas pueden esforzarse por explicitar todas estas cuestiones para reducir los efectos negativos que la percepción de no contar con las habilidades y conocimientos necesarios puedan tener en la participación (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Todas las familias y las comunidades, incluidas aquellas en riesgo o en situación de exclusión social, cuentan con importantes fortalezas y potencialidades que se pueden utilizar para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas (Epstein, 1992; Raffaele & Knoff, 1999). Por ejemplo, la presencia en actuaciones de participación educativa centradas en el aprendizaje instrumental del alumnado como los grupos interactivos permiten que las familias, sin necesidad de contar con una base académica, se conviertan en recursos intelectuales que pueden realizar contribuciones significativas para el aprendizaje de los niños y niñas (Díez Palomar et al., 2011). El trabajo de R. Flecha y Soler (2013) muestra cómo la participación de familias gitanas en actuaciones de este tipo les permite partir de la inteligencia cultural (Ramis & Krastina, 2010) derivada de su propia experiencia y del contexto cultural que comparten con los niños y niñas para dinamizar de manera efectiva las interacciones orientadas al desarrollo del aprendizaje instrumental entre ellos y ellas, y aumentar su motivación y actitud de ayuda hacia los compañeros y compañeras. Este tipo de actuaciones permiten que el voluntariado, ya sean

las familias u otras personas de la comunidad, apoyen el aprendizaje de los niños y niñas en su conjunto, siendo toda la comunidad la que se implica en la mejora de los resultados académicos (Díez Palomar et al., 2011). Por su parte, García Yeste (2014) pone el énfasis en cómo esta forma de participación contribuye a superar estereotipos sobre la capacidad de las *Otras Mujeres* para realizar contribuciones al aprendizaje escolar, mujeres que pueden servir de referente para que otras personas rompan con la idea de que las escuelas no son para quienes no cuentan con conocimientos académicos (Melgar et al., 2011).

Otra de las recomendaciones de Hoover-Dempsey et al. (2005) consiste en diseñar y llevar a cabo prácticas escolares que conecten con los *fondos de conocimiento* (Moll et al., 1992) de las familias. Este planteamiento coloca el foco de atención en los conocimientos y habilidades que manejan sus miembros y personas allegadas en la vida cotidiana como potencial recurso para el fortalecimiento de los aprendizajes, al conectar lo que se aprende en la escuela con las vivencias de los niños y niñas en su entorno comunitario. En esa línea, Shields (2000) utiliza el concepto de *comunidades de memoria* para sugerir que el profesorado debería pensar sobre la manera de incorporar y valorar la historia del alumnado de otras culturas. Para Pérez et al. (2005) o Auerbach (2009, 2011) la riqueza de las experiencias de las familias inmigrantes no debería ser ignorada, no solo porque es un recurso valioso para el refuerzo del aprendizaje sino porque también es una manera de romper explícitamente con el pensamiento basado en el déficit.

Trabajos como los de López et al. (2001) demuestran que los centros escolares pueden evitar la perspectiva del déficit reconociendo las fortalezas educativas y culturales de las familias inmigrantes y, al mismo tiempo, desarrollando actuaciones que cubran sus necesidades formativas. En tanto que la mejora del nivel educativo de todos los agentes sociales que intervienen en la escuela puede apoyar positivamente el aprendizaje del alumnado (INCLUD-ED, 2007), actuaciones de aprendizaje instrumental permiten lograr ese objetivo y, también, contribuir a mejorar las condiciones de vida de las familias (Melgar et al., 2011). Siguiendo a A. Flecha (2012), ciertas actuaciones de formación de familiares permiten que “no necesitemos esperar a la siguiente generación (que podría estar mejor preparada) para cambiar el círculo cerrado de la desigualdad educativa” (p. 317). Ahora bien, si este tipo de actuaciones no cuentan con la inteligencia cultural de las personas participantes para, apoyándose en ella, profundizar en nuevos aprendizajes, corren el riesgo de alejar a las familias de la escuela en vez de acercarlas (A. Flecha, García Carrión, & Rudd, 2011).

Diversos trabajos hacen referencia al desconocimiento que muchas familias, especialmente las recién llegadas, pueden tener sobre el sistema educativo

del país de acogida (Baraibar, 2005; De Gaetano, 2007; Garreta & Llevot, 2007; McNaughton & Vostal, 2010; T. T. Williams & Sanchez, 2011), siendo necesario generar espacios formativos e informativos sobre esta cuestión (Ji & Koblinsky, 2009). En muchas ocasiones, estas familias son poco conscientes de los “códigos invisibles de poder” (Delpit, 1988) que forman parte de la cultura escolar y tienen una comprensión limitada de la organización escolar y de sus derechos como familias, lo que constriñe el tipo de cuestiones que pueden plantear al centro educativo y las críticas que podrían hacer respecto a su funcionamiento (Pérez et al., 2005). Así, yendo más allá y partiendo de la necesidad de superar las percepciones negativas de muchos y muchas familiares respecto a su capacidad para realizar contribuciones a la escuela e incluso cuestionarla para mejorarla (Hill & Taylor, 2004), otros autores y autoras (Comer, 2005; Warren et al., 2009) han puesto el énfasis en la importancia de poner en marcha espacios formativos dirigidos a aumentar las destrezas y conocimientos necesarios para liderar eficazmente la participación familiar. Se trata de compensar el desequilibrio de conocimiento y poder entre el profesorado y las familias con menos nivel educativo en aras de conseguir una colaboración auténtica (Warren et al., 2009). Experiencias como las relatadas por Sobel y Kugler (2007) o Warren et al. (2009) permiten apreciar cómo este tipo de procesos facilita la auto-organización de grupos de familias que desarrollan experiencias colectivas de participación en la escuela, y también, en la comunidad.

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en las familias

A continuación se presenta una tabla que recoge los elementos relacionados con las familias que influyen en la participación familiar. Cada uno de los elementos se presenta en términos de exclusión –*dimensión exclusora*– o inclusión –*dimensión transformadora*– de las familias respecto a la participación en la escuela.

Tabla 7
Dimensión exclusora y dimensión transformadora en las familias

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Construcción del rol parental	Predomina una construcción del rol parental que no incluye la importancia de la participación en la escuela.	Predomina una construcción del rol parental que incluye la importancia de la participación en la escuela.
	La escuela no da importancia al diálogo sobre el rol parental y su relación con la participación en la escuela.	Se generan espacios desde la escuela en los que se puede dialogar sobre el rol parental y su relación con la participación en la escuela.
	La escuela atribuye a las familias en situación de exclusión social la construcción de un rol parental deficitario.	La escuela reconoce los esfuerzos de todas las familias, (especialmente aquellas en situación de exclusión) en favor de la educación de sus hijos e hijas y sabe que los esfuerzos pueden cobrar formas diferentes que hay que saber reconocer.
Sentido de autoeficacia	Presencia entre las familias de un bajo sentido de autoeficacia que les lleva a pensar que sus acciones no van a obtener resultados.	Presencia entre las familias de un alto sentido de autoeficacia que les lleva a pensar que sus acciones permitirán lograr resultados.
	La escuela refuerza un bajo sentido de autoeficacia manteniendo bajas expectativas hacia las contribuciones que las familias pueden realizar.	La escuela transforma un bajo sentido de autoeficacia manteniendo altas expectativas hacia las contribuciones que las familias pueden realizar.
	La escuela promueve la participación de las familias en actuaciones periféricas que no generan resultados relevantes desde el punto de vista de los aprendizajes.	La escuela promueve la participación de las familias en actuaciones nucleares en las que se explicita la importancia de sus contribuciones para la mejora de los aprendizajes.

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Percepción y disposición hacia la escuela	Existencia entre las familias de una mala percepción del centro escolar que tiene como consecuencia una escasa disposición a la involucración.	Existencia entre las familias de una buena percepción del centro escolar que tiene como consecuencia una alta disposición a la involucración.
	El centro escolar no se preocupa por transformar las percepciones negativas de las familias, que pueden estar influenciadas por sus malas experiencias previas.	El centro escolar se preocupa por transformar las percepciones negativas de las familias, tratando de neutralizar la influencia de experiencias negativas previas.
	El centro escolar desarrolla prácticas segregadoras y no se preocupa por la mejora de los aprendizajes del alumnado que más lo necesita.	El centro escolar desarrolla prácticas inclusivas y se esfuerza, en colaboración con las familias, por mejorar los aprendizajes del alumnado que más lo necesita.
Recursos: tiempo, energía, y transporte	La escuela no hace nada por reducir las dificultades de las familias para participar debido a los cuidados a personas dependientes.	La escuela pone en marcha estrategias para facilitar la participación de las familias que atienden a personas dependientes, como por ejemplo la flexibilidad de horarios o la provisión de servicios de cuidado.
	La escuela no hace nada por reducir las dificultades de las familias para participar que viven lejos de la escuela y carecen de medios de transporte.	La escuela pone en marcha estrategias para facilitar la participación de las familias que viven lejos de la escuela y carecen de medios de transporte, como por ejemplo, la provisión de medios propios o la coordinación de estrategias orientadas a compartir transporte.
	La escuela no hace nada por reducir las dificultades de las familias para participar debido al contexto laboral.	La escuela pone en marcha estrategias para facilitar la participación de las familias con dificultades debido al contexto laboral como la flexibilización de horarios o la puesta en marcha de actuaciones en horarios extraescolares.

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Recursos: idioma	La escuela no hace nada por reducir las dificultades de las familias que no hablan el idioma curricular.	La escuela pone en marcha estrategias para facilitar la participación de las familias que no hablan el idioma curricular, como por ejemplo la traducción de documentos o el uso de intérpretes.
	La escuela cierra las posibilidades de hablar idiomas distintos del curricular en el centro.	La escuela se constituye como un espacio que apoya el bilingüismo o el multilingüismo.
Recursos: habilidades y conocimientos	La escuela desanima la participación de las familias que no cuentan con habilidades y conocimientos académicos.	La escuela anima la participación a las familias que no cuentan con habilidades y conocimientos académicos y aprovecha toda su inteligencia cultural.
	La escuela no se preocupa por aumentar los aprendizajes instrumentales y académicos de las propias familias.	La escuela pone en marcha actuaciones dirigidas a aumentar los aprendizajes instrumentales y académicos de las familias.

3. Elementos relacionados con las interacciones

3.1. Interacciones entre las familias y el profesorado

Todos los trabajos revisados hacen referencia a las interacciones entre las familias y el profesorado. A partir de la revisión de los cinco esquemas, se optó por incluir dentro de las *interacciones entre las familias y el profesorado* dos elementos: el *clima comunicativo* y las *invitaciones a la participación*. Los rasgos de los trabajos revisados en cuanto a este tema son los siguientes: (a) el modelo de Hoover-Dempsey tiene como uno de sus elementos centrales las *invitaciones a la participación*, las cuales pueden proceder de la escuela en su conjunto, del profesorado en concreto, o de los hijos e hijas de las familias. El modelo no hace referencia directa al clima comunicativo; (b) el modelo de Hornby incluye dentro de los *factores ligados a las familias* las *percepciones sobre las invitaciones a participar*. Además dedica la categoría *factores ligados a la relación familias-profesorado* a apuntar como barreras las *diferentes metas y prioridades, actitudes y lenguaje* que pueden tener el profesorado y las familias. Estos aspectos quedan incorporados en este modelo dentro de la categoría clima comunicativo; (c) el esquema de Eccles apunta, dentro de las *características y prácticas de la escuela y el profesorado, la estructura física y organizativa del centro (tamaño, burocratización, compartmentación)*. En tanto que aspecto que influye en el clima comunicativo del centro, será incorporado a este modelo; (d) Grolnick y colaboradores ubican en el *nivel institucional* las *prácticas docentes respecto a la participación familiar*, las cuales hacen referencia tanto a elementos del clima comunicativo como a las invitaciones a la participación; finalmente (e) el esquema de Kim, en su categoría *ambiente escolar de acogida y comunicación positiva*, recoge diversos aspectos que hacen referencia al clima comunicativo así como a las invitaciones a la participación. En la Tabla 8 se presenta un resumen comparativo de los cinco modelos y esta investigación.

A partir de la revisión de la literatura se ha podido comprobar que este tema es de capital importancia en la investigación sobre participación familiar en la medida en que está muy presente en las contribuciones revisadas, ya sean investigaciones, revisiones de literatura o la presencia del tema en los modelos estudiados. Así, este aspecto ocupa un papel central en la herramienta de análisis preparada para esta investigación. Como se puede comprobar en la Tabla 8, las aportaciones se han estructurado alrededor de dos categorías, el *clima comunicativo* y las *invitaciones a la participación*. El primero, el más amplio, tiene en cuenta aspectos como la apertura a las familias, la existencia de un clima de bienvenida, de confianza y de respeto mutuo, la comunicación de doble vía, la comunicación formal e informal, el diálogo, la comunicación efectiva y la gestión de conflictos. En el segundo se profundiza en las

invitaciones teniendo en cuenta tanto las invitaciones generales de la escuela como las invitaciones específicas del profesorado y dedicando un breve apartado a las invitaciones del alumnado.

Tabla 8
Elementos relacionados con las interacciones entre las familias y el profesorado

	Hoover-Dempsey et al. (2005)	Hornby y Lafaele (2011)	Eccles y Harold (1993)	Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997)	Kim (2009)	Bonell (2015)
Clima comunicativo		X	X	X	X	X
Invitaciones a la participación	X	X		X	X	X

3.1.1. Clima comunicativo

Los aspectos relacionales tienen un gran impacto en la participación familiar (Henderson & Mapp, 2002). Cuando existe un buen clima escolar las personas se comprometen con la escuela y se respetan mutuamente, lo que permite que tanto el profesorado como el alumnado y sus familias contribuyan al desarrollo de una visión común sobre la escuela y de un horizonte de futuro compartido (Cohen, Mccabe, & Michelli, 2009). El clima escolar tiene que ver tanto con la dimensión académica como con la dimensión social y ambas están relacionadas: la percepción de un buen clima social en el centro educativo suele ir emparejada con una percepción positiva sobre los logros académicos (Schueler, 2014).

La revisión de la literatura científica ha proporcionado amplia información sobre diferentes aspectos relacionados con el clima comunicativo y relacional en la escuela en referencia a la interacción entre las familias y el profesorado. Se exponen a continuación.

Apertura a las familias

El éxito de numerosas experiencias de participación familiar no se debe tanto a las características de las familias participantes sino a la existencia de espacios en los que éstas y el profesorado interactúan para generar formas de implicación que benefician la experiencia escolar de los niños y niñas (Pérez, Drake, & Calabrese, 2005). El establecimiento de conexiones entre la escuela y la comunidad permite aumentar y diversificar las interacciones entre profesorado, alumnado, familiares y otras personas de la comunidad, siendo una práctica esencial para el desarrollo de la participación (Lewis et al., 2011). En palabras de Price-Mitchell (2009) se trata de concebir el centro

como un sistema abierto que promueve el aprendizaje en las fronteras entre la familia, la escuela y la comunidad. Para ello, el personal de los centros educativos ha de dar pasos firmes. Como dice el director de una experiencia de éxito en participación, “las familias se abren porque nosotros [el personal de la escuela] nos abrimos”³¹ (Auerbach, 2009, p. 18). La cultura escolar, y más en concreto, el clima de apertura del centro a la comunidad, dice mucho de los valores y atributos que subyacen a las relaciones entre escuela y hogar (Mutch & Collins, 2012).

Esta dimensión cobra especial relevancia en contextos de exclusión. Por ejemplo, Overstreet, Devine, Bevans y Efrem (2005) sugieren, a partir de una investigación con familias afroamericanas con bajos ingresos, que el principal predictor de participación es la receptividad de la escuela. Melgar et al. (2011) informan que el primer paso para romper las barreras a la participación de familias gitanas consiste en abrir las puertas a la comunidad y convertir los centros educativos en instituciones más democráticas en las que los mismos profesionales rompen con la lógica del conocimiento experto ya explicada en puntos anteriores. Por otra parte, la creación de espacios abiertos a la participación del vecindario, en los que las personas de la comunidad pueden expresar sus necesidades e intereses, se ha desvelado como una actuación clave para el éxito de programas comunitarios de educación para la salud en centros educativos, y especialmente relevante en contextos de pobreza y exclusión social (A. Flecha et al., 2011).

Garreta (2009), en su identificación de centros con alta concentración de familias inmigradas que han desarrollado dinámicas relationales positivas, los describe como escuelas que:

[...] han hecho un esfuerzo por abrirse y crear espacios de comunicación afectiva y efectiva con las familias y entre las familias (...) [en los que] no se intenta imponer una determinada forma de relación, sino que ésta se va tejiendo con la implicación de las partes. (p. 284)

El mismo autor, en otro de sus trabajos (Garreta, 2010) afirma que:

[...] si la dinámica del centro es más permeable, con más disponibilidad (se utilice o no por las familias), con una atención más personal e, incluso, que transmita consideración y afecto, la percepción de las familias mejora al considerar más cercano el centro y los docentes, pudiendo conducir a una mayor relación de las familias de origen inmi-

³¹ Traducción propia. En el original: “*the parents open up because we [staff] open up*”.

grado. Sin embargo, una dinámica organizativa, podríamos decir, estricta en cuanto a momentos y espacios de relación y vigilante respecto a los límites de la implicación de las familias genera todo lo contrario. (p. 1543-1544)

En definitiva, se trata de evitar que la escuela se viva como un sistema cerrado (Conley, 1993; Harris & Goodall, 2008). La apertura a la comunidad pasa por transformar los centros educativos en espacios en los que las familias sean bienvenidas y respetadas, y en los que se cultiven múltiples conexiones con el entorno, vínculos orientados a la mejora del aprendizaje del alumnado (Mapp, 2003).

Clima de bienvenida

La existencia de un clima de bienvenida facilita la participación familiar (Caspe et al., 2007; Henderson & Mapp, 2002; Hess et al., 2006; Hoover-Dempsey et al., 2005; Park & Holloway, 2013; Peña, 2000). Una atmósfera positiva funciona como una base fértil para la involucración (Hoover-Dempsey et al., 2005): cuando las familias perciben que son bienvenidas tienden a generar sentimientos de pertenencia que aumentan su motivación para implicarse en la escuela (Comer, 2005; Mapp, 2003).

La bienvenida ha de ser explícita y estar presente en las diferentes dimensiones escolares con las que las familias entran en contacto. El papel de los equipos directivos es crucial en la creación de este ambiente (Griffith, 2001). En la medida en que la dirección se comprometa en el desarrollo de relaciones positivas entre el profesorado y las familias y visibilice ese compromiso, la escuela contará con mayores posibilidades para poner en marcha programas sólidos de participación familiar (Hoover-Dempsey et al., 2005). Pero también es fundamental la implicación del profesorado (Grolnick et al., 1997), tanto los equipos directivos como las maestras y maestros relucientes a la bienvenida son una barrera para la participación (Auerbach, 2009).

La actitud de bienvenida está presente en las formas de comunicarse de todo el personal de la escuela y se materializa en las interacciones, tanto formales como informales, que mantienen con las familias. Las interacciones cotidianas generan sentimientos que afectan al compromiso y la vinculación con el centro. Éstas pueden tener un carácter acogedor, afectuoso y orientado a la inclusión en el centro (Jeynes, 2010), o bien generar distancia e incluso empujar a las familias a los márgenes de la participación (Linse, 2010). Son ilustrativas las preguntas planteadas por Chambers (1998) para colocarse en el lugar de las familias en su interacción con la escuela: ¿Cómo te sentirías en una situación poco familiar e incluso incómoda y estuvieras buscando ayuda? ¿Cómo te sentirías si no reconocen tu presencia o no te devuelven las

llamadas? ¿Cómo te sientes cuando alguien se toma el tiempo necesario para explicarte algo pacientemente?

La estructura física del centro también influye en que las familias se sientan más o menos bienvenidas (Hoover-Dempsey et al., 2005), especialmente la distribución y organización del uso de los espacios comunes: “básicamente, son necesarios espacios para el intercambio de información con el profesorado, espacios de encuentro y espacios de participación” (Baraibar, 2005, p. 102).

Clima de confianza

Un ambiente de bienvenida favorece la confianza entre los diferentes miembros de la comunidad escolar (Hoover-Dempsey et al., 2005). Cuando los programas e iniciativas de la escuela se centran en construir relaciones de respeto y confianza entre su personal, las familias y otras personas de la comunidad, entonces son eficaces en la creación y sostenimiento de las conexiones entre esos actores (Henderson & Mapp, 2002; Price-Mitchell, 2009). Las relaciones de confianza basadas en el reconocimiento de las familias como compañeras en el desarrollo educativo de los niños y niñas aumentan sus deseos de participar (Mapp, 2003).

Las historias de los familiares inmigrantes en Estados Unidos destacadas por Pérez et al. (2005) sugieren que una relación de confianza con al menos uno de los actores escolares provee del soporte necesario para una experiencia escolar más satisfactoria. En el mismo país, la investigación realizada por Anderson y Minke (2007) en varias escuelas urbanas con gran diversidad cultural y bajo SES mostraba que la calidad de las relaciones de cuidado con el profesorado así como el sentimiento de ser más o menos valoradas por éste influían en las decisiones de las familias en cuanto a participar o no y cómo hacerlo. Norwood y colaboradores (tal y como se citó en Kim (2009), sugieren, a partir de su indagación en escuelas de Huston, que la desconfianza hacia la sinceridad del profesorado es una importante barrera para la participación. Desde Hong Kong, Ho Sui Chu (2007) identificó importantes correlaciones entre el esfuerzo del profesorado por construir relaciones de confianza con las familias y el nivel de participación conseguido.

La confianza es una base fundamental para que los diferentes agentes que intervienen en la escuela coordinen sus acciones de manera efectiva (Warren, 2005) y tiene como consecuencia una mayor capacidad para transformarse y mejorar su práctica (Warren, Hong, Rubin, & Uy, 2009), así como para superar los conflictos con mayor facilidad (Epstein, 1995). Desde este punto de vista, los centros escolares estancados en una mala situación pueden describirse como sitios en los que abunda el enfado y el desánimo, y

donde las personas solo confían en aquellas que forman parte de su pequeño grupo relacional (Payne & Kaba, 2007).

El desarrollo de la confianza pasa por generar oportunidades frecuentes para una comunicación de doble vía entre familiares y profesorado (Hoover-Dempsey et al., 2005). Díez Gutiérrez y Terrón (2006), desde la Universidad de León y en colaboración con uno de los equipos de orientación educativa de esta provincia destacan como resultado de su investigación que para que la colaboración entre familias y profesorado sea posible, es necesario generar un ambiente de confianza, y este se crea en la interacción entre ambos. Cuando estos dos actores comparten perspectivas y expectativas sobre la evolución del aprendizaje del alumnado, aumenta la confianza mutua (Oostdam & Hooge, 2013). Esteban-Guitart y Vila (2013) informan que el profesorado participante en un programa de Fondos de Conocimiento realizado en varias escuelas de Girona obtuvo como fruto de su profundización en los saberes de las familias inmigrantes de sus centros un “cambio en las relaciones entre docentes y familias, [que] según los participantes pasan a estar basadas en la confianza, el reconocimiento y el intercambio” (p. 252).

La participación de las familias en programas orientados al refuerzo del aprendizaje del alumnado en las escuelas europeas investigadas por el proyecto INCLUD-ED ofrecían como uno de sus resultados el aumento de los sentimientos de confianza entre familias y profesorado (Díez Palomar et al., 2011). El trabajo etnográfico realizado por Carrasco et al. (2009) en varias centros educativos catalanes sugiere que el nivel de confianza de las familias inmigrantes hacia el profesorado es un factor condicionante de su presencia en la escuela.

En relación con la participación de familias gitanas, merece la pena destacar la siguiente aportación:

Está desapareciendo la desconfianza de los profesores, y de las familias no gitanas respecto a las familias gitanas, aquella desconfianza que hacía pensar que los gitanos nunca podrían valorar la escuela, apoyar a los profesores, participar en actividades organizadas por la escuela y en resumen implicarse con el resto de familiares. Que, en definitiva, no les importaría nada lo que hicieran sus hijos en la escuela. Está desapareciendo, también, la desconfianza de las madres gitanas hacia los profesores y de todo aquello que pueden enseñar a sus hijos y lo que éstos pueden llegar a aprender, sin tener que perder la identidad como gitanos. (Folch & Asociación de Madres y Padres del CEIP Salvador Vinyals i Galí de Terrasa, 2004, párr. 3)

Clima de respeto mutuo

La creación de un clima de respeto mutuo es un elemento esencial para el sostentimiento de la confianza y de las relaciones de colaboración (Hoover-Dempsey et al., 2005; Mutch & Collins, 2012). Además favorece la involucración de las familias en la escuela y la mejora de los aprendizajes (Comer, 2001, 2005; Henderson & Mapp, 2002).

El respeto mutuo va de la mano del reconocimiento a las aportaciones de las familias (Mapp, 2003). Para ello es necesario que tanto los profesores y profesoras como los y las familiares sepan gestionar sus diferencias de opinión y comprender la importancia de ambos roles sin necesidad de perder la confianza en sus propias capacidades (Kelley-Laine, 1998). Observar sin juzgar, y actuar con conciencia e integridad son dos cualidades necesarias para el establecimiento de relaciones positivas entre profesorado y familias (Oostdam & Hooge, 2013). Para Pushor (2011) las relaciones positivas pasan por mantener un sentido de la reciprocidad y sentimientos de cuidado y respeto mutuo así como de compromiso compartido. Jeunes (2010) pone especial énfasis en la dimensión relacional frente a la tecnológica. Para él, en la mayoría de los casos, si el profesorado tiene altas expectativas hacia sus alumnos y alumnas, muestra aprecio por las familias, se comunica con ellas efectiva y frecuentemente y les muestra respeto, incluso aunque no utilice técnicas específicas para mejorar la involucración familiar, obtendrá buenos resultados. Por el contrario, cuando se aplican programas que no van acompañados de la generación de un clima de apoyo a las familias por parte de los maestros y maestras, éstos no serán más que meros autómatas, y los esfuerzos por incrementar la involucración familiar no tendrán como fruto resultados significativos.

La sensibilidad hacia la diversidad cultural es esencial para garantizar el éxito de procesos de participación dirigidos a familias inmigrantes o pertenecientes a minorías (López et al., 2001). La creación de espacios de diálogo respetuosos con la diversidad entre familias y entre familias y profesorado ha demostrado ser un potente generador de participación de familias inmigrantes (Pérez et al., 2005). Para Lawson (2003), si ambos actores son capaces de alcanzar un buen nivel de entendimiento mutuo y reconocer sin problemas sus diferentes marcos culturales de referencia y perspectivas sobre el mundo, entonces será más sencillo que emergan las visiones e intereses compartidos.

Aquí entra en juego la capacidad que tenga la escuela de mostrar con claridad que las diferentes culturas e idiomas de las comunidades a las que pertenecen sus estudiantes no solo son bienvenidos sino que son apreciados y respetados (Ji & Koblinsky, 2009; Raffaele & Knoff, 1999; Shields, 2000). Este es un aspecto especialmente relevante si se asume que la escuela ha de

acoger a todas las familias (Epstein & Clark, 2004) y no solo a determinado tipo de ellas, tal y como mostraron Crozier y Davies (2007) a partir de su investigación sobre la involucración de familias bangladesíes y pakistaníes en escuelas del noreste de Inglaterra. En la investigación realizada por Jasis y Ordóñez-Jasis (2011) sobre la participación de familias latinas en Estados Unidos se obtuvo como una de las conclusiones que cuando los roles y aspiraciones de las familias así como sus conocimientos y experiencias de vida eran respetadas e incorporadas como contribuciones válidas a la comunidad escolar, se incrementaba su participación.

Comunicación de doble vía

Un clima de apertura, bienvenida, confianza y respeto hacia todas las familias sienta las bases para que se pueda establecer una comunicación de doble vía y trascender la lógica de la participación meramente informativa (INCLUD-ED Consortium, 2011) explicada en apartados anteriores o el modelo interactivo basado en los roles de proveedor – receptor detallado por Smrekar y Cohen-Vogel (2001). A la inversa, la creación de este tipo de ambiente no es posible sin una comunicación efectiva y frecuente entre las familias y el profesorado (Park & Holloway, 2013).

Cuando el ambiente es propicio, la presencia de familiares aumenta y se abren numerosas oportunidades para mantener conversaciones (Hoover-Dempsey et al., 2005). En la medida en que el profesorado las aproveche para mantener “unas relaciones de aprendizaje recíproco, más abiertas e interactivas” (Hargreaves, 2000, p. 227) se reforzará la comunicación entre la escuela y la comunidad. “Esta comunicación (...) es más eficaz cuando fluye en ambas direcciones, y los centros deberían distinguir entre los esfuerzos que se realizan para informar a los padres y los que se hacen para ofrecer oportunidades de comunicación con los padres” (Redding, 2000, p. 15).

Tanto Warren et al. (2009) como T. T. Williams y Sanchez (2011) coinciden en señalar el importante papel que las propias familias pueden llevar a cabo, en colaboración con el profesorado, para sumar a más familiares a los procesos de comunicación de doble vía que sostienen la participación en el centro. Para Munté y Pulido (2009), perfiles profesionales como los y las trabajadoras sociales pueden servir de importante apoyo en tanto que, al interactuar con distintos colectivos, tienen una posición que les permite conocer sus diferentes necesidades, demandas y argumentos, y facilitar procesos de consenso. Auerbach (2009) defiende la importancia de contar con perfiles profesionales específicamente dedicados a la participación de las familias.

En su indagación sobre los aspectos comunes de programas de participación familiar de éxito, D. L. Williams & Chavkin (1989) los caracterizaban como actuaciones que habían logrado que la comunicación entre familias y escuela fuera frecuente y regular, y que las familias se sintieran cómodas yendo a la escuela, compartiendo sus ideas y expresando sus preocupaciones. “La colaboración solo se produce si los canales no sólo están abiertos, sino que también lo parecen, se estimula y se valora su uso y se observa su utilidad” (Domingo, Martos, & Domingo, 2010, p. 124). La comunicación de doble vía permite el establecimiento de relaciones entre las personas que interactúan, y son estas relaciones personales las que aportan la argamasa necesaria para que la colaboración sea posible (Oostdam & Hooge, 2013; Raffaele & Knoff, 1999; Warren, 2005) y la participación se incremente (Mapp, 2003).

El enfoque relacional, que rompe con la lógica de la comunicación de arriba a abajo, de profesor a familiar, abre las puertas al mantenimiento de conversaciones significativas y aprendizajes mutuos que trascienden la frontera entre la escuela y la comunidad (Price-Mitchell, 2009; Warren et al., 2009). Sirva como ejemplo la aportación de A. Flecha et al. (2011) cuando afirman que si los y las profesionales escuchan a las personas a las que se dirigen e incluyen sus perspectivas y preocupaciones en sus actuaciones, éstas responden mejor a las necesidades e incrementan la participación, planteamiento consistente con los resultados de las investigaciones realizadas por Peña (2000) o T. T. Williams y Sanchez (2011) sobre la participación de familias pertenecientes a minorías en Estados Unidos. Por su parte, Rivas, Leite y Cortés (2011), en el marco de una investigación realizada en Andalucía, abogan por la necesidad de generar espacios de encuentro y deliberación si se pretende superar una comunicación superficial y ahondar en un diálogo que permita aflorar “las cuestiones profundas sobre las que se construyen los principios de la sociedad, desde un punto de vista democrático y participativo” (p. 180).

Comunicación formal e informal

Los encuentros presenciales entre las familias y el profesorado pueden darse en contextos de tipo formal, es decir, en espacios y tiempos preestablecidos, o en contextos más informales, sin cita previa y en espacios distintos a los despachos como pueden ser las mismas aulas, los pasillos, la entrada al centro o incluso fuera del mismo centro. Por ejemplo, para Baraibar (2005) “el encuentro no es la cita programada, sino la coincidencia casual y más o menos cotidiana (...). Colocar un sencillo banco en un vestíbulo es hacer una invitación a sentarse y descansar o charlar un ratito” (p. 103). El mismo autor plantea que:

[...] la apertura de las aulas no se limita a la realización de actividades más o menos programadas. Los momentos de llegada y recogida de los niños ofrecen una excelente oportunidad para entrar en el aula, intercambiar unas palabras con la educadora, ver las “producciones” del día, conocer las novedades... (p. 125)

Los encuentros formales pueden incorporar características comentadas previamente como la existencia de una comunicación de doble vía, la bienvenida activa a todas las familias y a sus aportaciones, o el fomento de la confianza entre todas las partes. Por ejemplo, para Besalú (2010):

[...] las relaciones entre el tutor o tutora de los hijos o hijas respectivos debe ir bastante más allá de las insulsas reuniones de comienzo de curso, en muchos casos estrictamente formales, anodinas y repetitivas, donde se ha creado la rutina de que los padres y las madres escuchan, piden aclaraciones, pero de ningún modo pueden verter críticas o preguntar por la justificación pedagógica de determinadas decisiones tomadas por los centros, o proponer iniciativas de participación familiar más interesantes y atractivas. (p. 155-156)

Sin embargo, en relación con el ambiente escolar, es importante tener en cuenta la posibilidad de que los encuentros informales sean posibles, frecuentes y bienvenidos (Besalú, 2010; Warren et al., 2009). Las familias buscan oportunidades para comunicarse con el profesorado y establecer relaciones fuera de los espacios tradicionales, y esto forma parte de su compromiso con la escuela (Eccles & Harold, 1993; McKenna & Millen, 2013). La crítica al modelo proveedor-receptor realizada por Smrekar y Cohen-Vogel (2001) es ilustrativa en relación con esta cuestión. Cuando las escuelas funcionan bajo ese modelo, la comunicación entre las familias y la escuela está delimitada por interacciones estructuradas que llevan a intercambios formales, ásperos e incompletos; el tiempo y el espacio están muy regulados; no se reciben bien las visitas imprevistas; y se espera que las familias se registren en el mostrador de recepción o que concierten entrevistas con cita previa. Esta forma de gestión de las interacciones ofrece la imagen de que las familias son percibidas como intrusas. Muchos y muchas familiares se desvinculan de la escuela después de haber realizado esfuerzos infructuosos por participar (Williams & Sanchez, 2012).

Diversas investigaciones han mostrado que las familias prefieren un trato más informal y cercano, menos frío y burocratizado. Por ejemplo, Lindle (1989) detectó que las familias, independientemente del nivel socioeducativo, prefieren el contacto personal y consideran que la distancia profesional no favorece las relaciones con la escuela. El trabajo de Halsey (2005) le permitió identificar prácticas comunicativas opuestas entre profesorado y familias. Mientras que los primeros tendían a emplear métodos comunicati-

vos de corte institucional, las segundas preferían invitaciones a la participación más personales e individuales. Scribner, Young y Pedroza (1999) señalaron la promoción del contacto personal como un aspecto común entre las mejores prácticas de participación familiar en escuelas de alto rendimiento en Texas. Sohn y Wang (2006) vieron que una de las claves para aumentar la participación de madres inmigrantes de origen coreano era la existencia de más oportunidades para la comunicación informal con el profesorado. Conclusiones similares obtuvieron Moosa, Karabenick y Adams (2001) en su investigación sobre la participación de familias inmigrantes árabes.

Diálogo

El desarrollo de unas relaciones basadas en la colaboración pasa por la disposición del profesorado a compartir poder con las familias (Henderson & Mapp, 2002). Cada vez más, éstas demandan oportunidades para influir en las decisiones que afectan a sus hijos e hijas (Epstein & Sanders, 1998). Cuando las escuelas tratan de desarrollar programas de participación sin escuchar las voces de las familias (sus necesidades, sus expectativas y sus sueños), éstos, por mucho que tengan las mejores intenciones, se quedan estancados y contribuyen muy poco a reducir la distancia entre la escuela y la comunidad (Pérez et al., 2005).

Las interacciones basadas en el diálogo igualitario son una condición esencial en un modelo de relaciones orientado a la colaboración entre actores que comparten responsabilidades. Este tipo de interacciones se alejan de la norma no escrita consistente en “hablar solo cuando te lo pidan” (McKenna & Millen, 2013), también destacada por Baeck (2010b), para quien el profesorado suele ser quien decide quién puede hablar, cuándo y dónde, y con qué autoridad. Para Aubert, García Yeste y Racionero (2009):

El avance hacia las interacciones dialógicas es lo que caracteriza el giro dialógico y se materializa también en los centros educativos donde se trabaja para crear las mejores condiciones para la existencia de este diálogo igualitario. Cuando se realizan asambleas, se llama a las familias y se deciden los contenidos curriculares teniendo en cuenta las voces de todas las personas en vez de establecer un diálogo unilateral en el que unos y unas hablan y deciden, mientras el resto sólo escucha y asiente, las interacciones dialógicas y las pretensiones de validez ganan terreno a las interacciones y pretensiones de poder. En esas acciones, habrá algunas voces que seguirán ostentando más reconocimiento, por venir de un profesor, de una directora o de un familiar con estudios superiores ya que las interacciones de poder están influidas por una estructura social que es desigual; pero aquellas voces tradicionalmente silenciadas tendrán un espacio donde hacerse oír y, en un diálogo igualitario, contribuirán a la transformación, enriquecimiento y mejora de los resultados. (p. 132)

La idea de diálogo igualitario se sostiene sobre la base de los planteamientos de Habermas (2003) en relación con la *acción comunicativa*, así como en trabajos posteriores que problematizaron las nociones de *pretensión de validez* y *pretensión de poder* desarrollando los conceptos de *actos comunicativos*, *interacciones dialógicas* e *interacciones de poder* (Aubert et al., 2008; Searle & Soler, 2004; Soler & Flecha, 2010).

El tipo de actos comunicativos que deberían ser más frecuentes en un ambiente de diálogo igualitario son los *actos comunicativos dialógicos*. Para que lo sean, tienen que cumplir dos condiciones: estar basados “en actos comunicativos ilocucionarios (por tanto, basado en la sinceridad y la búsqueda del consenso) y que predominen las interacciones dialógicas (basadas en un diálogo con ausencia de coacciones)” (Soler & Flecha, 2010, p. 373). A su vez, habría de tenderse a reducir los *actos comunicativos de poder*, que “incluyen actos comunicativos perlocucionarios (orientados a la consecución de una acción) y predominio de las interacciones de poder surgidas de la propia intencionalidad del hablante y/o de las desigualdades de la estructura social” (p. 373).

Se trata de eludir la utilización del “lenguaje como un medio más a través del cual los hablantes, que se orientan hacia su propio éxito, pueden influir los unos sobre los otros con el fin de mover al oponente a formarse las opiniones o a concebir las intenciones que les convienen para sus propios propósitos” propia de la *acción estratégica*, por un uso del “lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas” propio de la *acción comunicativa* (Habermas, 2003, pp. 137–138)³². En este sentido, para Freire (1970) el diálogo no es:

[...] discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad; (...) [no puede ser] mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. (p. 105-106)

En un diálogo basado en la búsqueda cooperativa de los mejores argumentos han de darse las siguientes condiciones:

³² “La distinción entre racionalidad instrumental y comunicativa se puede entender en paralelo a la existente entre actos comunicativos de poder y actos comunicativos dialógicos” (Sordé & Ojala, 2010, p. 385).

(a) nadie que pueda hacer una contribución relevante puede ser excluido de la participación; (b) a todos se les dan las mismas oportunidades de hacer sus aportaciones; (c) los participantes tienen que decir lo que opinan; (d) la comunicación tiene que estar libre de coacciones tanto internas como externas. (Habermas, 1999, p. 76)

El diálogo productivo, orientado a desarrollar y mantener las relaciones de colaboración necesarias para la mejora del rendimiento académico y de la convivencia en los centros escolares, ha de darse en condiciones de igualdad, y también ha de tener sentido en el marco de un proyecto colectivo para el aprendizaje: “si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí, es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso” (Freire, 1970, p. 110). Para crear, recrear y hacer avanzar el proyecto compartido:

[...] es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. (Freire, 2005, p. 98)

Para ello es necesario avanzar hacia una transformación comunicativa del centro escolar de manera que las interacciones dialógicas sean las predominantes, y en esto, el profesorado tiene una gran responsabilidad. Las desigualdades en la estructura social de la escuela hacen que éste ocupe una posición de poder superior y que por ello no baste con la intención de no coaccionar para que se dé una relación dialógica. Por ejemplo, en una entrevista, la utilización por parte de la profesora de un lenguaje basado en la jerga profesional obstaculiza la relación dialógica aunque no sea ésa su intención (R. Flecha, 2009). La transformación progresiva de las interacciones en la escuela va permitiendo que los actos comunicativos del profesorado con las familias y otras personas de la comunidad no tengan:

[...] por objetivo que me escuchen y hagan lo que yo digo y he planeando sino consensuar actuaciones entre todos que aumenten el aprendizaje de todo el alumnado y mejoren la convivencia. De esta forma, la interacción se va basando cada vez más en actos comunicativos dialógicos que permiten avanzar hacia una escuela más inclusiva y de mayor calidad. (R. Flecha, 2009, p. 116)

También para Delpit (1988) está el profesorado en buenas condiciones para garantizar un diálogo auténtico.

Pero esto solo puede suceder buscando a aquellos que tienen perspectivas muy distintas a las nuestras, aprendiendo a prestar completa atención a sus palabras, comprendiendo el poder que uno tiene, incluso si ese poder se tiene simplemente por pertenecer a la mayoría, perdiendo el miedo a plantear cuestiones sobre la discriminación y el silenciamiento de la gente de color, y escuchando, no, oyendo lo que dicen. Sugiero que el resultado de interacciones como estas podría ser la unión más poderosa y empoderante jamás vista en el ámbito educativo –para todos los profesores y profesoras y para todos los estudiantes³³. (p. 297)

Tveit (2009) ha resaltado el importante papel que puede cumplir el profesorado en asegurar que se den las condiciones para que las interacciones entre los diferentes actores de la comunidad se acerquen lo más posible a un diálogo en igualdad. Para esta autora, entender la comunicación como un proceso vertical en el que las familias están “abajo” y el profesorado está “arriba” entra en conflicto con el ideal de deliberación. Bolívar (2006), en aras de avanzar, precisamente, de una democracia meramente representativa a una democracia deliberativa (Elster, 2001), o Warren et al. (2009) y Warren (2005), en su análisis de la gestión del poder en relación con la participación familiar en la escuela, utilizan el concepto de *poder relacional* frente a *poder jerárquico*, entendido éste como la “capacidad para llevar a la gente a hacer cosas colectivamente mediante unas relaciones de confianza y cooperación” (Bolívar, 2006, p. 141) (p. 141).

También merece la pena reseñar que, en línea con este tipo de desarrollos comunicativos propios del *giro dialógico* en educación y ciencias sociales (Aubert & Soler, 2007; Racionero & Padrós, 2010), en el ámbito del trabajo con personas con discapacidad (estén o no en edad escolar) se ha ido transitando desde modelos centrados en el déficit de las familias, que tenían como consecuencia que los profesionales asumían el control del proceso de intervención, hasta modelos en los que se les considera como actores con potencialidades y capacidad para tomar decisiones (Dunst, Johanson, Trivette, & Hamby, 1991; Turnbull, 2003) mejorando los resultados de la intervención (Trivette, Dunst, Boyd, & Hamby, 1995). Esta evolución está llevando a la

³³ Traducción propia. En el original: “*This can only be done, however, by seeking out those whose perspectives may differ most, by learning to give their words complete attention, by understanding one's own power, even if that power stems merely from being in the majority, by being unafraid to raise questions about discrimination and voicelessness with people of color, and to listen, no, to hear what they say. I suggest that the results of such interactions may be the most powerful and empowering coalescence yet seen in the educational realm –for all teachers and for all the students they teach*”.

implantación progresiva de un modelo de intervención centrado en las familias (Leal, 2011), que se da cuando “los profesionales ven crecer y prosperar su papel como compañeros que ayudan a las familias” (p. 58). Este proceso ha ido acompañado de diversas publicaciones que ponen el énfasis en unas relaciones basadas en la cooperación y la colaboración, sustentadas ambas en la igualdad de poder y en las responsabilidades compartidas (Bishop, Weaver, Witkin, & Gaschnig, 1993; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004; Dunst, 2002; Giné et al., 2009; Turnbull et al., 2011; Vosler-Hunter, 1989).

Comunicación efectiva

Hargreaves (2001) considera que el incremento del contacto y la cercanía entre profesorado y familiares no es suficiente para crear vínculos emocionales que les permitan comprenderse. También tiene que haber esfuerzos por reconocer, empatizar, dialogar y reconciliar las diferentes perspectivas y expectativas que ambos tienen respecto a la educación de los niños y niñas. Cullen, Cullen y Lindsay (2013) también destacan la importancia de una buena gestión de las emociones cuando se quieren establecer contactos significativos.

Otros autores y autoras (Comer, 1987; Graham-Clay, 2005; Hardin & Littlejohn, 1994; Hess et al., 2006; Lytle & Bordin, 2001; McNaughton & Vostal, 2010; Mestry & Grobler, 2007; Oostdam & Hooge, 2013) han puesto el énfasis en la puesta en juego de actitudes y destrezas favorables a la comunicación interpersonal en el contexto escolar. Se mencionan los siguientes elementos: (a) una actitud de cuidado, demostración de respeto y aprecio, y buen humor; (b) la capacidad para poner el énfasis en cómo resolver los problemas más que en la culpabilización; (c) la capacidad para empatizar, hacer preguntas, centrarse en el tema, escuchar activamente, *dar feedback* y establecer afirmaciones que aseguren que se ha entendido lo que la familia quiere expresar; (d) la flexibilidad, la paciencia y el esfuerzo por plantear pasos para resolver los problemas o dificultades; (e) la habilidad para utilizar un lenguaje comprensible y evitar el uso de jerga profesional; y (f) la capacidad para entablar conversaciones sobre la escuela y el progreso de los niños y niñas. Conviene recordar que las familias son capaces de diferenciar cuándo el profesorado es sincero en el despliegue de sus actitudes y destrezas, y cuándo no está haciendo más que seguir ciertas pautas marcadas que en realidad no se cree (Jeynes, 2010). Por otra parte, las actitudes de confrontación permanente, las críticas a personas que no están presentes, las promesas que nunca se van a cumplir o el hablar por hablar para desviar la atención de lo problemático, o de lo que no se quiere escuchar, acaban agrandando la distancia con las familias (Lazar & Slostad, 2009; McNaughton & Vostal, 2010).

A este respecto merece la pena destacar los principios básicos de colaboración entre profesorado y familias del School Development Program³⁴ (Comer & Emmons, 2006; Comer, 1987, 2001, 2005), iniciado en el año 1968 en Estados Unidos en colaboración entre varios centros escolares y el Child Study Center de la Universidad de Yale (Elboj et al., 2005). Este programa, que tiene como eje la conexión entre la escuela y la comunidad para la mejora de los resultados académicos y cuenta con más de 800 centros educativos en diferentes estados (Racionero & Serradell, 2005), se caracteriza por:

- (a) Colaboración: Se da cuando cada miembro del equipo tiene voz y todos y todas respetan y escuchan esa voz.
- (b) Consenso: Las decisiones se toman por consenso. Se dejan aparte las sensaciones de ganador-perdedor. Los miembros del equipo han de trascender sus propios puntos de vista y así se pueden apoyar en las decisiones del conjunto.
- (c) Resolver los problemas sin culpabilizar: Se acepta la responsabilidad pero no se pierde el tiempo echándose las culpas en cara porque mina la capacidad del equipo de trabajar cooperativamente. (Elboj et al., 2005, pp. 64-65)

En relación con el último de los principios, la culpabilización, o más específicamente, la culpabilización a las familias por parte del profesorado, puede ser ilustrativo plantear una pregunta clave, al estilo de Chambers (1998): ¿Cómo te sentirías si cada vez que se ponen en contacto contigo es para darte una mala noticia de la que te hacen, en parte, o totalmente responsable? La respuesta habitual, encarnada en la aportación de una familia en la investigación realizada por Díez Gutiérrez y Terrón (2006), puede ser “sentimos que se nos llama para criticarnos y parece que lo hacemos mal con nuestros hijos, ¿entonces tenemos la culpa de que vayan mal?” (p. 286). Martínez-González y Pérez-Herrero (2006) encuentran evidencias similares:

La mayoría de las veces los encuentros entre padres y madres y profesorado se producen porque el centro demanda la presencia de aquellos para comentar situaciones problemáticas asociadas. (...) ante estas demandas del profesorado, algunos padres y madres suelen responder con inquietud, no sólo porque la problemática a tratar sea importante para ellos, sino también porque se sienten inseguros y, en cierta medida, responsables de la situación que se les presenta. (p. 236)

Para Smrekar y Cohen-Vogel (2001), a menudo las llamadas de la escuela anuncian un serio problema, rara vez una conversación amigable. Diversos

³⁴ <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/>

autores y autoras (Graham-Clay, 2005; Hargreaves, 2000; Love, 1996; Raffaele & Knoff, 1999) han señalado la importancia de mantener el contacto con las familias tanto para dialogar sobre los problemas y dificultades que inevitablemente van surgiendo en la vida escolar, como para informar de los avances y progresos, y celebrar los éxitos conseguidos. Por ejemplo, para Hargreaves (2000) mantener el contacto solo para hablar de problemas de conducta o faltas de asistencia no facilita el entendimiento. Raffaele y Knoff (1999) plantean que el fortalecimiento de la colaboración pasa por incluir a todas las familias desde el principio del proceso educativo y no solo centrarse en aquellas cuyos hijos e hijas están teniendo dificultades. Para Graham-Clay (2005), si solo se contacta para hablar de problemas, se puede contribuir a generar tensión en ambas partes. Love (1996) utiliza el concepto de “good new calls” entendido como las llamadas que se hacen para compartir los progresos del niño o la niña y para reconocer las cosas que ha hecho bien. Para Love, este tipo de acciones son un poderoso medio para promover actitudes positivas y mejorar las relaciones con la escuela, entre otras cosas porque se envía el mensaje de que el profesorado se preocupa por cuidar a las familias y sus hijos e hijas.

Pero las familias no solo quieren escuchar lo que piensan los maestros y maestras sobre sus hijos e hijas, también quieren compartir sus propias percepciones y reflexiones. La investigación realizada por McKenna y Millen (2013) mostraba que las familias estaban muy interesadas en que los profesores y profesoras conocieran “realmente” a sus hijos e hijas, tanto sus fortalezas como sus debilidades, entre otras cosas porque esa información les resultaría muy útil para mejorar sus procesos de aprendizaje. Sin embargo manifestaban que pocas veces se les solicitaba su opinión. Por otra parte, Mapp (2003) señalaba que cuando se producen ese tipo de interacciones y el profesorado se interesa por la perspectiva de las familias acerca de sus hijos e hijas, éstas sienten que se les toma en serio y que son valoradas y respaldadas. Estos sentimientos abren la puerta a la articulación de objetivos y finalidades compartidas por ambos actores y a la colaboración en el marco de lo que Henderson y Mapp (2002) denominan “equipo de apoyo a los y las estudiantes”.

Según la revisión de la literatura sobre participación familiar realizada por Epstein (1992), cuando las familias tienen a sus hijos e hijas en clases de profesores y profesoras que desarrollan prácticas de colaboración, éstas (a) adquieren muchas ideas sobre cómo apoyar el aprendizaje en casa; (b) toman conciencia de que el profesorado desea que colaboren en el proceso de aprendizaje; (c) comprenden mejor lo que se enseña en la escuela; y (d) mejoran su valoración del profesorado. Caspe et al. (2007) señalan que cuando el profesorado aporta claves para realizar prácticas de lectura interactiva en casa, y además cuentan con la opinión de las familias para diseñar tareas más

interesantes tanto para ellas como para los niños y niñas, entonces la implicación familiar mejora significativamente los aprendizajes relacionados con la lectura. En la misma línea se expresan Henderson, Carson, Avallone y Whipple (2011) cuando explican cómo habrían de desarrollarse los acuerdos entre profesorado y familias para mejorar los resultados académicos del alumnado: lo más importante es crear espacios en los que ambos actores puedan conocerse y dialogar sobre cómo ayudar mejor a los niños y niñas.

En cualquier caso no hay que olvidar que, si bien es cierto que una buena parte de los contactos se dan en el marco de la acción tutorial y que ésta parece ser un buen punto de partida para aumentar las conexiones entre la escuela y la comunidad (Domingo et al., 2010; Martínez-González & Pérez-Herrero, 2006; San Fabián, 2006; Zenhas, 2008), los rasgos de la comunicación efectiva habrían de aplicarse también a los contactos informales y a otro tipo de espacios formales de participación, ya sea evaluativa, decisoria o educativa (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Cuando la comunicación es efectiva, atraviesa los diferentes espacios de participación familiar del centro, y se orienta a la mejora de los aprendizajes del alumnado (Henderson & Mapp, 2002), aumenta el aprendizaje mutuo, la inteligencia distribuida (Herrero & Brown, 2010) y la capacidad colectiva para incrementar el rendimiento académico (Comer, 2005; García Carrión, 2012; Linse, 2010; Price-Mitchell, 2009). A modo de ejemplo, para Melgar et al. (2011), la apertura de los centros a las familias gitanas tiene como condición necesaria que tanto el personal de la escuela como las personas de la comunidad aprendan a escuchar, a considerar propuestas o afirmaciones alternativas, y a discutirlas utilizando argumentaciones cuidadosas y bien pensadas. Esto es posible cuando el profesorado está dispuesto a compartir su conocimiento. Las relaciones de aprendizaje mutuo con los y las docentes llevan a las familias a sentir que sus contribuciones son valoradas (Mutch & Collins, 2012).

Además, estos procesos de colaboración escuela-comunidad tienen la potencialidad de transformar y mejorar las percepciones que tienen entre sí ambos actores ahondando en el conocimiento mutuo y en la comprensión de los contextos y situaciones en las que se mueven ambos (Etxeberria et al., 2012; Henderson et al., 2011; McKenna & Millen, 2013), y superando los estereotipos tanto culturales como de género (Martínez Gutiérrez & Niemela, 2010), lo que refuerza la participación familiar y los resultados (Redding, 2000).

Gestión de conflictos

El conflicto se produce cuando se dan dos acciones incompatibles y una trata de frenar, obstruir, interferir o dañar a la otra de manera que no salga adelante o fracase. Los conflictos pueden aparecer como fruto de la existencia de intereses, metas, valores, creencias o preferencias contrapuestas, o bien sobre malentendidos acerca de cualquiera de estos elementos, siendo fuentes potenciales de conflicto. Si no se generan acciones incompatibles, los conflictos no se producen, solo son conflictos potenciales (Deutsch, 2003). Las relaciones escolares conllevan la posibilidad de que emergan situaciones conflictivas. Diversos trabajos (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009; Baeck, 2010b; Lareau & Munoz, 2012) han mostrado cómo los centros escolares pueden convertirse en espacios de vigilancia, tensión y confrontación entre dos instituciones que no quieren perder el control de su territorio, produciéndose, en el mejor de los casos, “una paz armada entre escuela y familia” (Garreta, 2008a, p. 138).

Sin embargo los conflictos pueden ser una buena oportunidad para fortalecer la cooperación (Warren et al., 2009) si se gestionan adecuadamente, lo cual es mucho más sencillo cuando las escuelas han creado una base de relaciones respetuosas y dialógicas (Angelides, Theophanous, & Leigh, 2006; Auerbach, 2011), un clima de bienvenida, confianza, respeto, intercambio, diálogo, y una comunicación fluida y cuidadosa. Según cómo se gestionen los conflictos, pueden provocar espirales negativas en las relaciones, que acaban con un mayor distanciamiento. Sin embargo, la distancia inicial puede ser también superada como fruto de una espiral de experiencias positivas (Garreta, 2008a). Precisamente cuanto mayor distancia existe entre la escuela y las familias, más importante es desarrollar procesos de colaboración (Hargreaves, 2000). Como dice uno de los directores de escuelas de éxito investigadas por Auerbach (2009), ““aunque habrá conflicto,” insistía, “las familias son tus mejores aliados””³⁵ (p. 16).

La comunicación puede provocar y/o agudizar conflictos pero también es una vía para gestionarlos y minimizar su potencial impacto negativo (Díez Gutiérrez & Terrón, 2006). Como plantea Epstein (1995), las buenas relaciones de colaboración resisten los cuestionamientos, los conflictos, los debates y los desacuerdos; proporcionan las estructuras y los procesos para resolver los problemas; y se mantienen e incluso se refuerzan cuando se

³⁵ Traducción propia. En el original: ““*Though there will be conflict*”, he insisted, “*parents are your best allies.*””.

despejan las diferencias. Sin esa base firme, los desacuerdos y problemas que seguro que aparecerán serán mucho más difíciles de gestionar.

3.1.2. Invitaciones a la participación

Las cuestiones relativas al clima de relaciones entre el profesorado y las familias, así como a la calidad de las interacciones, son elementos clave en la participación familiar. Sin embargo, también se tienen que dar invitaciones específicas a la participación. Cuando las familias, como fruto de su experiencia, creen que la escuela espera y valora su participación, están más motivadas para asumir un rol activo en la ayuda escolar hacia sus hijos e hijas (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Pero esta motivación debería ir emparejada con el acceso a invitaciones específicas a la participación, las cuáles funcionan como un punto de partida para el establecimiento de relaciones de colaboración y un ambiente de confianza (Hoover-Dempsey et al., 2005), y son un importante factor motivacional (Dauber & Epstein, 1989; C. L. Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hornby & Lafaele, 2011). Cuando las familias sienten que la escuela hace cosas para involucrarles (Eccles & Harold, 1993), es decir, cuando el personal de la escuela les provee de oportunidades para participar y estas invitaciones se dan en un ambiente de bienvenida en el que el profesorado muestra actitudes colaborativas con las familias, éstas se implican más en la actividad escolar (Griffith, 1998). Por ejemplo, T. T. Williams y Sanchez (2011) detectaron que casi todos los participantes en su investigación creían que las oportunidades para participar hacían más fácil la involucración en la escuela; la indagación de Park y Holloway (2013) obtenía como una de sus conclusiones que los padres y las madres afroamericanas eran mucho más activas en la participación en el centro cuando percibían que los y las profesionales hacían esfuerzos por mantener una comunicación informativa acerca de las posibilidades de colaboración; para Linse (2010), las familias que no están familiarizadas con la participación como voluntarios y voluntarias en las aulas podrían sentirse excluidas si la escuela no hace esfuerzos por mostrarles la manera o maneras en que pueden ayudar.

Hoover-Dempsey et al., (2005) dedican buena parte de su modelo de factores a esta cuestión. Para estos autores, aunque una sólida construcción del rol parental así como un fuerte sentido de eficacia pueden precipitar la participación, las invitaciones específicas son un importante factor motivacional porque ponen de relieve que la escuela espera que las familias participen. Además se complementa con los otros dos factores mencionados en el sentido de que las invitaciones pueden contribuir a construir un rol parental más activo y a adquirir creencias más positivas acerca de los efectos de las acciones que uno o una emprende. Para ello han de incluir una amplia gama de posibilidades de colaboración presentadas de forma concreta. En la misma

línea, Anderson y Minke (2007) mostraron que la manera en que la construcción del rol parental afectaba a la implicación de las familias participantes en su investigación variaba en función de su percepción sobre si eran invitados de forma específica a participar. Estas mismas autoras analizaron en paralelo los recursos de las familias y las invitaciones a participar obteniendo como conclusión que aunque las familias experimentaban importantes limitaciones en cuanto a recursos, cuando percibían que su participación era esperada y valorada por parte del profesorado encontraban maneras de participar a pesar de las limitaciones.

Para Hoover-Dempsey et al. (2005), las invitaciones pueden proceder de tres fuentes, siendo todas relevantes para el fomento de la participación: (a) las invitaciones procedentes de la *escuela en general*, directamente ligadas al clima escolar, son importantes porque expresan que las familias son bienvenidas a la escuela y que su implicación es valiosa, esperada, apoyada y entendida como esencial para el desarrollo y el aprendizaje del alumnado; (b) las invitaciones del *profesorado* son importantes porque subrayan el valor de la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas así como la influencia que sus acciones pueden tener en ellos y ellas, conectan con los deseos de las familias por contribuir a la formación de los alumnos y alumnas, y promueven la confianza mutua; (c) y las invitaciones procedentes de los *hijos e hijas* son importantes porque estimulan la respuesta de las familias a sus necesidades de aprendizaje.

Las escuelas deberían utilizar múltiples vías para invitar a la participación (Kim, 2009), por ejemplo invitaciones escritas en el idioma correspondiente entregadas por el alumnado en casa, sesiones informativas sobre las diferentes posibilidades de colaboración en casa y en la escuela, cartas, mails, llamadas telefónicas, anuncios en los medios locales de comunicación, visitas a domicilio, etc. (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Por su parte, Graham-Clay (2005) también ofrece un amplio abanico de posibilidades comunicativas y recomendaciones para su uso, haciendo referencia a medios como periódicos y revistas escolares, diarios escolares individualizados, informes individualizados sobre la evolución del rendimiento académico solicitando respuesta de la familia, llamadas telefónicas mensuales, el envío de materiales para trabajar diferentes cuestiones escolares en casa, anuncios en radios locales, elaboración de vídeos con explicaciones sobre cómo trabajar en casa, o mostrando actividades de clase exitosas. Además enfatiza la necesidad de aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación. En cuanto a las recomendaciones, destaca el uso de un lenguaje comprensible que evite la jerga profesional y, de nuevo, la combinación de diferentes medios, por ejemplo, la práctica de complementar los informes de calificaciones con llamadas telefónicas y/o mails. El uso de distintos canales de comunicación para establecer contacto con las familias

puede contribuir a un aumento de su participación (T. T. Williams & Sanchez, 2011).

Aun así, otros investigadores e investigadoras han señalado la importancia del contacto personal como la vía más efectiva para lanzar invitaciones a la participación. Kim (2009) advierte que las familias necesitan ser informadas a través de diversos medios, no solo mediante papel impreso sino a través de medios tecnológicos y de la comunicación cara a cara. De forma similar se expresan Sobel y Kugler (2007), que identificaron la necesidad de que los folletos con invitaciones a la participación fueran complementados con el contacto telefónico y vía mail. Para Garreta (2009), la información directa y verbal permite resolver diferentes dificultades a la hora de comunicarse con familias que no dominan la lengua de instrucción. Eccles y Harold (1993) ponen el énfasis en la importancia de asegurar el contacto personal cuando se amplía el número de profesores y profesoras con los que el alumnado se relaciona, cuestión especialmente relevante en el tránsito de primaria a secundaria. Para ello es necesario que se dé una buena coordinación entre esos docentes y la existencia de alguna figura responsable de la comunicación con las familias. La conclusión principal que obtuvo Halsey (2005) en relación con la participación en los primeros cursos de secundaria estaba centrada en las diferentes percepciones que el profesorado y las familias pueden tener acerca de las invitaciones. El profesorado puede pensar que las invitaciones institucionales a la participación expresadas en un clima de apertura a la comunidad son suficientes. Pero para las familias, la posibilidad de establecer contacto personal con el profesorado es de suma importancia para percibir que, efectivamente, la escuela quiere que participen. Varios trabajos (Aubert et al., 2010; Hornby & Witte, 2010; Jeunes, 2010) señalan la utilidad de realizar visitas a los domicilios como una estrategia clave dentro de las diferentes acciones que se emprenden para ampliar la participación de las familias y la comunidad.

Por todo ello no es raro que diversas investigaciones hayan remarcado la crucial importancia que las invitaciones específicas a la participación procedentes del *profesorado* tienen en la promoción de la involucración de las familias, ya sea en casa o en la escuela. Indagaciones realizadas en Estados Unidos (Anderson & Minke, 2007; Epstein, 1986; Griffith, 1998; McKenna & Millen, 2013; Overstreet et al., 2005; Simon, 2004; T. J. Watkins, 1997), Canadá (Deslandes & Bertrand, 2005), o el País Vasco (Etxeberria et al., 2012), apuntan en esa dirección. Para estos autores, la aceptación general de la participación familiar por parte de las escuelas no es suficiente para aumentarla. Las invitaciones específicas del profesorado son el factor clave. En ese sentido, remarcán la importancia de promover relaciones individualizadas entre los y las familiares con profesores y profesoras en concreto si se quieren alcanzar cotas más altas de participación. Hoover-Dempsey et al.

(2005) constatan que estas invitaciones funcionan bien tanto en primaria como en secundaria y en diferentes contextos socioeconómicos y culturales. Anderson y Minke (2007) señalan que este tipo de invitaciones son de especial interés en tanto que son aquellas que el profesorado, de forma individual, puede controlar. De forma complementaria a esta última afirmación, Hoover-Dempsey et al. (2005) informan que estas invitaciones también funcionan cuando se llevan a cabo en forma de seminarios y grupos de trabajo entre docentes y familiares.

Sin negar la importancia clave que tienen las invitaciones del profesorado a la participación, también se ha destacado el efecto positivo que pueden tener las invitaciones de los *hijos e hijas*, ya sea para aumentar la involucración en casa, o para promover la participación en la escuela. Según Hoover-Dempsey et al. (2005), estas invitaciones pueden ser *implícitas*, es decir, aquellas que emergen de las observaciones por parte de la familia sobre la experiencia escolar del alumno o alumna y que no tienen por qué involucrar demandas directas, por ejemplo, la observación de dificultades en determinadas áreas de aprendizaje, o las experiencias del estudiante al realizar tareas escolares en casa. Pero también pueden ser *explícitas*, por ejemplo cuando los niños y niñas demandan ayuda con sus tareas, o con situaciones problemáticas en la escuela, e incluso cuando lanzan invitaciones específicas para participar en el centro, en ocasiones apoyados por el profesorado, como en uno de los relatos recogidos por Racionero, Ortega, García Carrión y Flecha (2012). Hoover-Dempsey et al. (2005) también destacan estrategias como las propuestas por Moll et al. (1992), en concreto, el uso de conceptos cotidianos utilizados por las familias y procedentes de sus fondos de conocimiento en el aprendizaje escolar provee de un contexto favorable para la colaboración entre niños y niñas y sus familiares en casa, alrededor de tareas escolares en las que se reconoce implícitamente el valor del saber que habita en sus hogares.

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la interacción entre profesorado y familias

A continuación se presenta una tabla que recoge los elementos relacionados con la interacción entre el profesorado y las familias que influyen en la participación familiar. Cada uno de los elementos se presenta en términos de exclusión –dimensión exclusora- o inclusión –dimensión transformadora- de las familias respecto a la participación en la escuela.

Tabla 9

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la interacción entre profesorado y familias

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
	Clima comunicativo	
Apertura	Concebir el centro como un espacio cerrado y ajeno a las familias y a la comunidad.	Concebir el centro como un espacio abierto a las familias y a la comunidad.
	Esforzarse por evitar las conexiones de la escuela con las familias y la comunidad.	Esforzarse por establecer múltiples conexiones con las familias y la comunidad.
Bienvenida	Ausencia de una actitud de bienvenida en las interacciones entre el personal de la escuela y las familias.	Presencia de una actitud de bienvenida en las interacciones entre el personal de la escuela y las familias.
	Organización de los espacios del centro sin tener en cuenta las necesidades de las familias.	Organización de los espacios del centro teniendo en cuenta las necesidades de las familias.
Confianza	Predominio de unas relaciones de desconfianza del profesorado hacia las familias y de éstas hacia el profesorado.	Predominio de unas relaciones de confianza entre las familias y el profesorado.
Respeto	Predominio de unas relaciones irrespetuosas basadas en la concepción de la presencia de las familias en el centro como una injerencia.	Predominio de unas relaciones basadas en el respeto mutuo y el reconocimiento de las familias como actor fundamental en la vida escolar.
	Sensibilidad y respeto exclusivamente a aquellas familias más similares al profesorado.	Sensibilidad y respeto hacia la diversidad cultural y socioeducativa de las familias.
Intercambio	Predominio de una comunicación basada en la emisión de información de la escuela hacia las familias.	Predominio de una comunicación de doble vía, en la que se espera respuesta por parte de las familias.
	Ausencia de espacios de diálogo entre el profesorado y las familias.	Presencia de espacios de diálogo entre el profesorado y las familias.
	No se pide opinión a las familias, y si se hace, estas opiniones no se tienen en cuenta.	Se pide opinión a las familias y éstas se tienen en cuenta.

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Comunicación formal e informal	Los encuentros entre profesorado y familias son exclusivamente formales, solo se dan en los espacios tradicionales y están muy regulados.	Los encuentros informales son posibles, frecuentes y bienvenidos, complementando otros espacios de comunicación formal.
Diálogo	Predominio de actos comunicativos de poder y una comunicación vertical.	Predominio de actos comunicativos dialógicos y una comunicación horizontal.
	Las interacciones no están orientadas a la mejora de los aprendizajes.	Las interacciones están orientadas a la mejora de los aprendizajes.
	Interacciones basadas en la competencia entre familias y profesorado.	Interacciones basadas en la colaboración entre familias y profesorado.
	En las interacciones se ponen en juego actitudes y disposiciones que dificultan la comunicación interpersonal.	En las interacciones se ponen en juego actitudes y destrezas que facilitan la comunicación interpersonal.
Comunicación efectiva	Las interacciones entre profesorado y familias se dan principalmente cuando aparecen problemas o dificultades.	Las interacciones entre profesorado y familias se dan tanto cuando hay buenas noticias como cuando aparecen problemas o dificultades.
	En las interacciones, el profesorado muestra escaso interés por comprender la perspectiva de las familias.	En las interacciones, el profesorado muestra un interés sincero por comprender la perspectiva de las familias.
Gestión de conflictos	Como consecuencia de un mal ambiente, los conflictos se gestionan mal y tienden a generar espirales negativas en las interacciones.	Como consecuencia de un buen ambiente, los conflictos se gestionan bien y tienden a generar espirales positivas en las interacciones.

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Invitaciones a la participación		
Invitaciones a la participación	No se lanzan invitaciones a la participación.	Se lanzan constantes invitaciones a la participación.
	Las invitaciones a la participación son muy genéricas y no se especifican los espacios y actividades concretos en los que se espera la involucración de las familias.	Las invitaciones a la participación son concretas y se especifican los espacios y actividades en los que se espera la involucración de las familias.
	Se utilizan pocos medios para lanzar las invitaciones a la participación.	Se utilizan medios diversos para lanzar las invitaciones a la participación.
	Se concede poca importancia o se evitan los encuentros presenciales.	Se concede mucha importancia y se promueven los encuentros presenciales.
	Se concede poca importancia a las invitaciones específicas del profesorado.	Se concede mucha importancia a las invitaciones específicas del profesorado.

3.2. Interacciones entre el profesorado

Los trabajos revisados no hacen una referencia directa a las interacciones entre el profesorado en relación con la participación familiar. Como se refleja sintéticamente en la Tabla 10: (a) y (b) Los modelos de Hoover-Dempsey y Hornby tienen en cuenta al profesorado en su interacción con las familias pero no entre docentes. (c) El esquema de Eccles dedica buena parte de su extensión a las *características y prácticas de la escuela y el profesorado*, pero no se incluye específicamente la interacción entre docentes. (d) Lo mismo ocurre con el modelo de Grolnick, el cual profundiza en el *nivel institucional* en las creencias, percepciones y prácticas docentes pero no en la comunicación entre profesores y profesoras. (e) Finalmente, el esquema de Kim, en su análisis del ambiente escolar de acogida y comunicación positiva profundiza entre otras cosas en el ambiente comunicativo, pero no el relativo a la interacción entre docentes.

Sin embargo, la revisión documental ha permitido extraer una serie de elementos relacionados con esta cuestión que han sido articulados alrededor de tres categorías: las *interacciones entre el profesorado en relación con las familias* y su participación, el *clima comunicativo* entre el profesorado y la

colaboración docente orientada al aprendizaje continuo y la mejora de las prácticas escolares, tal y como se puede ver en la Tabla 10.

Tabla 10
Elementos relacionados con las interacciones entre el profesorado

Hoover-Dempsey et al. (2005)	Hornby y Lafaele (2011)	Eccles y Harold (1993)	Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997)	Kim (2009)	Bonell (2015)
Interacciones en relación con las familias				X	
Clima comunicativo				X	
Colaboración, aprendizaje y mejora				X	

3.2.1. Interacciones en relación con las familias

Si las percepciones del profesorado acerca de las familias son un elemento clave para la mejora de la participación, parece razonable argumentar que la difusión de perspectivas basadas en el déficit, o de percepciones estereotipadas y estigmatizadoras, van a reforzar estas miradas, teniendo como consecuencia el afianzamiento de una importante barrera a la participación. En esta línea se expresa Baraibar (2005) cuando señala:

[...] los prejuicios explícitos e implícitos sobre la participación de los padres que se escuchan en reuniones y pasillos. Curiosamente, no sólo sobre los que no participan, también sobre los que participan demasiado. (...) Los relatos y anécdotas sobre padres que intentan invadir competencias de los profesionales se amplifican y hacen recurrentes en los claustros y conversaciones informales. Así se van fijando estereotípos y prejuicios que hacen más difícil la comunicación. (p. 42)

Díez Palomar et al. (2011) afirman que las perspectivas basadas en el déficit y las bajas expectativas por parte del profesorado acaban promoviendo un tipo de participación periférica de las familias inmigrantes concretada en actividades como la degustación de comidas típicas o festivales multiculturales en vez de promover una involucración cada vez mayor en el trabajo pedagógico del centro; y mientras, los profesores y profesoras repiten lo que han escuchado a otros compañeros y compañeras: culpan a las familias por no venir a las reuniones o por no estar interesadas en la escuela.

Lo mismo ocurre con las creencias acerca de la importancia de la participación familiar; las creencias compartidas permean y definen la cultura del centro (Muijs & Harris, 2004). Si los diálogos entre docentes tienen un trasfondo en el que se rechaza la participación familiar, o solo se admite un tipo de participación periférica, es probable que este trasfondo se acentúe y reproduzca, mientras que al mismo tiempo se inhiban las iniciativas orientadas a aumentar la involucración de las familias en la escuela. Al contrario, si lo que predomina es un trasfondo en el que la participación familiar es valorada y bienvenida, se irán abriendo puertas a los y las familiares. Como dice Redding (2000), “los profesores se sienten más inclinados a iniciar una comunicación con los padres cuando perciben que sus superiores valoran dicha comunicación, que sus compañeros apoyan la implicación de los padres, y que los padres parecen apreciar sus iniciativas”(p.15). La investigación de Schecter y Sherri (2009) subrayó la importante influencia que la interacción con otros y otras docentes tiene en el ejercicio profesional del profesorado en relación con la participación familiar. En un plano más abstracto, el trabajo de Wenger (2001) sobre Comunidades de Práctica ya mostró cómo las interacciones cotidianas entre colegas profesionales en el ámbito laboral influyen en sus propias prácticas compitiendo con los mensajes que puedan llegar desde la institución o de equipos especializados.

El trabajo de R. Flecha (2009), fundamentado en los planteamientos de Mead (1973), puede ser ilustrativo a este respecto: si las voces del profesorado que mantiene una perspectiva negativa hacia las familias y su participación, o hacia ciertos grupos de familias y su participación, se instala en el diálogo interno del resto de profesores y profesoras, esto va a afectar negativamente a sus interacciones con las familias, o con ciertos grupos de familias. Por el contrario, si las voces que predominan son las que mantienen visiones positivas, afectarán a las interacciones también de manera positiva. Obviamente no se pretende establecer una relación causal unívoca: es necesario ser conscientes de que el diálogo interior no se nutre exclusivamente de las voces de otros docentes, sino de las familias, del alumnado, de otras personas significativas, de las lecturas, de las experiencias directas en relación con la participación familiar, etc. Pero parece claro que puede ser un factor influyente. Tampoco se pretende decir que las percepciones y creencias del profesorado sean dimensiones estáticas determinadas exclusivamente por la opinión generalizada de sus compañeros y compañeras:

La misma concepción de persona de Mead como diálogo entre el *yo* y el *mi* es transformadora. La persona no *es* siempre la misma precisamente porque los otros están dentro nuestro en forma de *mi*. Así, en función de las interacciones que tenemos a lo largo de nuestra vida nuestra *persona* se va transformando. (R. Flecha, 2009, p. 162)

Esto quiere decir que si las percepciones y creencias que el profesorado tiene hacia las familias y su participación son negativas, y este es el trasfondo comunicativo sobre el que se desarrollan las interacciones entre el profesorado, que a su vez tiende a reforzar y reproducir estas percepciones y creencias, la transformación de las interacciones contribuirá también a la transformación de esas percepciones y creencias.

A la hora de pensar en ello, merece la pena tener en cuenta que el diálogo con las familias y otras personas de la comunidad, entendido éste como una interacción en la que predominan los actos comunicativos dialógicos (Soler & Flecha, 2010), cuenta con la potencialidad de transformar las percepciones negativas sobre las familias:

Cuando en los centros educativos las relaciones entre los diferentes agentes educativos y con los y las estudiantes están guiadas por estos principios [del aprendizaje dialógico] y, por tanto, se van sustituyendo progresivamente las relaciones de poder por relaciones más dialógicas, *la ilusión aparece y se extiende*. (Aubert et al., 2008, pp. 167–168)

3.2.2. Clima comunicativo

Así como las relaciones de confianza aparecían como un factor clave en la interacción entre profesorado y familias para la mejora de la participación familiar, también parecen serlo en el caso de las interacciones entre el profesorado. Las relaciones entre las diferentes personas que participan en la escuela son un elemento importante en la calidad de los aprendizajes, y la confianza es un componente clave (Henderson & Mapp, 2002), así como también lo es la escucha activa a los compañeros y compañeras (McNaughton & Vostal, 2010).

En una de las investigaciones mencionadas por Payne y Kaba (2007) se trabajó con 210 escuelas que se ordenaron en función de la evolución en la calidad de los aprendizajes. En la comparación entre las 30 mejores y las 30 peores en términos de resultados escolares, las relaciones entre el profesorado, específicamente la confianza mutua, aparecía como uno de los mejores predictores para saber a qué grupo podría corresponder una escuela en concreto. En otras palabras, las escuelas que ofrecían mayor calidad en los procesos de aprendizaje se caracterizaban por unas relaciones de confianza mutua entre los y las docentes, patrón que también se repetía en las relaciones entre profesorado y familias.

Para Muijs y Harris (2004), cuando las escuelas se embarcan en proyectos y programas orientados a la mejora de la participación familiar, es necesario que los profesores y profesoras confíen las unas en las otras, de otra forma es imposible que se dé una colaboración positiva ni un aprendizaje mutuo.

Asimismo, el profesorado necesita sentir que su trabajo es reconocido por sus compañeros y compañeras así como por la dirección del centro.

Por su parte, Epstein y Dauber (1991) señalan que las percepciones que el profesorado tiene acerca de sus compañeros y compañeras pueden facilitar o dificultar las interacciones que mantienen acerca de la participación familiar. Ambientes caracterizados por un alto nivel de discrepancia y competitividad –en el sentido de creer que uno o una siempre lo hace mucho mejor que los y las demás- generan procesos de participación frágiles. Por el contrario, los ambientes en los que el profesorado siente que comparte sus esfuerzos con el resto de actores, tienden a contar con programas de participación familiar más amplios y sólidos.

Esta última aportación es consistente con los planteamientos de Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido (2010) que, basándose en Cummins (2002), afirman que las ““guerras metodológicas” sustraen importancia a aspectos más fundamentales, como el carácter colaborativo y transformador de las interacciones en el proceso de aprendizaje, la participación de las familias y la afirmación cultural de las minorías” (p. 35). Las cuestiones metodológicas son, a menudo, un campo de batalla que polariza las posiciones del profesorado y abre las puertas a aquello que Epstein y Dauber (1991) expresaban como creerse que uno o una siempre hace las cosas mejor que las demás. Esto no solo empeora las interacciones entre el profesorado sino que oculta, como mencionan las autoras citadas, aspectos escolares más importantes en relación con el aprendizaje.

En esa línea, Bartolome (1994) explicaba que si se entiende el mayor fracaso escolar por parte del alumnado perteneciente a grupos subordinados como una cuestión meramente técnica, entonces es fácil asumir que (a) los profesores y profesoras no necesitan identificar y modificar sus creencias sesgadas sobre este tipo de alumnado; (b) las escuelas, como instituciones, son espacios justos y democráticos donde todos y todas las estudiantes son tratados de forma similar, si no igual; y (c) el alumnado con dificultades, especialmente aquél perteneciente a grupos culturales minoritarios y/o de bajo SES, lo que necesita es algún tipo de instrucción “especial” dado que no han podido tener éxito bajo condiciones metodológicas “normales”. En relación con las familias, merece la pena hacer el ejercicio de modificar la palabra alumnado de grupos subordinados por familias de grupos subordinados en relación con la aportación citada: si el profesorado considera la participación familiar como una cuestión meramente técnica, entonces (a) entenderá que no necesita cambiar sus creencias y percepciones estereotipadas sobre las familias de grupos subordinados; (b) entenderá que las escuelas, justas y democráticas, tratan de la misma forma a todas las familias; y (c) entenderá que las familias que no participan en la escuela, especialmente aquellas per-

tenecientes a grupos minoritarios y/o con bajo SES, necesitan algún tipo de instrucción especial para participar, dado que no han podido tener éxito en condiciones “normales”. Para la autora, esta perspectiva exclusivamente técnica acaba desmembrando el método de instrucción de la realidad socio-cultural en la que se implementa haciendo perder de vista el trasfondo de desigualdad social que la escuela a menudo refleja. Esta mirada mecanicista sobre la formación, argumenta, tiene que transformarse en un enfoque más abierto, un enfoque que tenga en cuenta la dimensión sociohistórica y política de la educación. Lo mismo se podría decir en relación con la participación de aquellas familias que mayores barreras encuentran para involucrarse en la escuela.

Delpit (2006) se pronuncia de forma similar. Para esta autora, existen cuestiones más importantes que el tipo de diseño metodológico si se quiere que el alumnado perteneciente a minorías culturales y/o bajo SES prospere en la vida académica. Entre otras cosas, conocer la herencia intelectual de sus estudiantes utilizándola en el proceso formativo, ser exigente y demandar lo mejor de cada niño y cada niña, esforzarse por erradicar los estereotipos y prejuicios hacia ellos y ellas, y ayudar a que su alumnado sea consciente del importante rol que puede jugar en transformar sus comunidades y en transformar, también, el mundo. Recomendaciones, éstas, a tomar en consideración para los esfuerzos en la promoción de la participación de sus familias.

Aubert et al. (2008) amplían este debate acercándolo todavía más al ámbito específico de este texto:

Un diálogo igualitario conduciría a los claustros, por ejemplo, a discutir con el alumnado y las familias las mejores metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura. Porque lo importante es el diálogo con todas las personas implicadas en el proceso de lecto-escritura de los niños y las niñas, y no imponer métodos que dividan al profesorado más tradicional, de otros de tendencias más renovadoras. Pero tampoco en estos casos podemos hablar de diálogo igualitario, porque el debate se limita a los y las profesionales, marginando al alumnado y a sus familias. De hecho, cuando las familias opinan sobre temas metodológicos, frecuentemente se las descalifica: “son carcas”. No se tiene en cuenta que las peleas metodológicas empeoran el aprendizaje. (p. 174)

El diálogo, no en su versión débil –entendido como estrategias de comunicación- sino en su versión fuerte –entendido como una manera de ser y actuar (Shields, 2004), debería ser parte central de las interacciones entre el profesorado, y también, como ya se mencionó en el apartado anterior, entre éste y las familias. Para esta autora, el diálogo podrá ser divergente o convergente, podrá estar orientado a tomar decisiones o simplemente a comprender mejor una situación o problemática, pero siempre habrá de estar fundamentado en

la inclusión y el respeto así como en el deseo de excelencia y justicia social. Y esto pasa por no cerrar los ojos a las diferencias, lo que denomina la “patología del silencio”, pues de forma análoga a los razonamientos de Bartolome (1994), se acaba lanzando el mensaje de que la cultura de la escuela es neutral, que no refleja los valores dominantes de la sociedad, y que no es necesario atender a las situaciones de desigualdad para lograr una educación para todo el alumnado que sea socialmente justa y académicamente excelente. El profesorado necesita conversar sobre la realidad cotidiana de las familias con las que trabaja y de las diferentes barreras socioeconómicas y educativas que se encuentran si quiere que la participación sea una realidad para todas ellas.

3.2.3. Colaboración, aprendizaje y mejora

En el apartado dedicado a los recursos del profesorado se mencionaban diversos aspectos en relación con sus capacidades y conocimientos respecto a la participación familiar y los procesos formativos en los que los adquieren. En uno de los párrafos se apuntaba la necesidad de percibir esa formación no solo como aquello que se recibe en un “curso” o “clase”, sino como lo que ocurre cuando el profesorado comparte, en su mismo centro, teorías, reflexiones y prácticas sobre la participación de las familias en la escuela. Este es el momento para profundizar en esta cuestión. Para ello resultará de utilidad recurrir a nociones como las *Comunidades de Práctica* (Wenger, 2001) o las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (Vescio, Ross, & Adams, 2008).

Una *Comunidad de Práctica* se puede entender como un conjunto de personas que se unen alrededor de una empresa compartida. Como fruto de su implicación en esa actividad común, las personas desarrollan y comparten sus maneras de hacer las cosas, sus modos de interactuar, sus creencias y valores, en definitiva, su práctica. Las relaciones sociales se crean a partir de la actividad y ésta se crea a partir de las relaciones sociales. De esta manera, los conocimientos y las destrezas pasan a formar parte de las identidades de los individuos y se sitúan en la comunidad de la que forman parte. Ni el grupo ni los objetivos del grupo definen la comunidad, sino la pertenencia y la práctica compartida. El aprendizaje se configura como el medio a través del que las personas participan y se integran en la comunidad (Eckert & Wenger, 1994).

En un trabajo posterior, Eckert, Goldman y Wenger (1997) remarcaban esta perspectiva en relación con la educación ofreciendo una imagen ideal de la escuela como un espacio que proporciona oportunidades para múltiples formas de participación, un lugar que cuida las comunidades de práctica en las que el alumnado se involucra para conseguir su máximo potencial. Así, el aprendizaje se concibe como una empresa compartida y construida a partir

de la participación, el compromiso, las contribuciones, las conexiones, la experimentación, la indagación, la reflexión y la identidad. Dos de las características clave de este modelo de organización escolar son (a) el aprovechamiento de la diversidad, valorando al alumnado por sus diversas procedencias, experiencias, habilidades, preocupaciones, conocimientos, intereses y logros; y (b) la apertura a la comunidad, ayudando al alumnado a construir conexiones entre la escuela, sus comunidades de referencia y la comunidad global, y reforzando al mismo tiempo sus identidades como miembros de cada una de esas comunidades. La escuela se articula con las comunidades de las que proceden sus estudiantes, en vez de entrar en conflicto con ellas.

Además de las evidentes resonancias que esta contribución tiene en relación con los enfoques teóricos ya presentados sobre participación familiar en contextos de alta diversidad, también aporta elementos útiles para la reflexión sobre las interacciones entre el profesorado. Eckert et al. (1997) afirman en el mismo trabajo que el profesorado está en la escuela para aprender y, por tanto, todo lo que expresan en relación con el alumnado tiene la misma validez en relación con los profesores y profesoras, a saber, entender la práctica escolar como una empresa compartida, desarrollada a partir de procesos de colaboración, organizada de manera que se extraiga el máximo partido a la diversidad de perspectivas y saberes que trae consigo cada docente, y defensora de las identidades de cada cual en paralelo a la identidad compartida. Sin embargo, argumentan, aunque su labor requiera una constante reflexión, no cuentan con muchas oportunidades para desarrollar su propio aprendizaje. Si la escuela es un espacio para aprender, no tiene sentido que se ofrezcan diferentes recursos y oportunidades a los niños y niñas y no hacerlo a los maestros y maestras. Su práctica profesional debería estar fundamentada en un diálogo constante, en una asesoría mutua permanente. Si no tienen la posibilidad de participar en las clases y actividades de sus colegas, de observar su trabajo, de intercambiar ideas y emprender prácticas en colaboración, pierden la posibilidad de evaluar su propia manera de trabajar y de beneficiarse de un intercambio significativo con quienes trabajan en la sala de al lado.

Las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* incorporan enfoques como el de las comunidades de práctica y se nutren también del conocimiento acumulado sobre las “organizaciones que aprenden” y las “culturas de colaboración” dibujando un escenario contrafáctico útil para orientar los procesos de colaboración y aprendizaje profesional en la escuela (Bolívar-Ruano, 2012b). Se trata de “constituir las escuelas como comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración (...) como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros” (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2013, p. 26), son escuelas “con unas metas compartidas,

un trabajo en colaboración y una responsabilidad colectiva por la mejora y el aprendizaje" (Bolívar-Ruano, 2012b, p. 144).

En su revisión de la literatura científica sobre el tema, Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas (2006), reconociendo que no existe una definición universal de comunidad profesional de aprendizaje, toman como eje de consenso la siguiente aproximación: un grupo de personas que operan como una empresa colectiva, compartiendo su práctica e indagando críticamente sobre ella de forma continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva y orientada al aprendizaje. El centro de la cuestión está, según estos autores, en el potencial que tiene un grupo de personas de dentro y fuera de la escuela colaborando para mejorar lo que cada una hace y, por ende, mejorando la calidad del aprendizaje del alumnado y el desarrollo de la escuela como organización.

Ahondando en las características específicas de este modelo, Bolam et al. (2005) sugieren ocho elementos: (a) valores y visión compartida; (b) responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje del alumnado; (c) colaboración orientada al aprendizaje; (d) aprendizaje profesional, tanto individual como colectivo; (e) investigación profesional reflexiva; (f) clima de apertura, redes y relaciones de colaboración; (g) orientación inclusiva; y (h) confianza, respeto y apoyo mutuos. Estos rasgos van acompañados de tres procesos característicos: (a) la optimización de recursos y estructuras; (b) la promoción del aprendizaje profesional tanto individual como colectivo; y (c) la evaluación y sostenimiento de la comunidad.

Para Harris (2011), la colaboración entre el profesorado permite a las personas conseguir grandes logros por dos razones principales. La primera es que el conocimiento sobre las prácticas efectivas se pone a disposición del resto no de manera puntual sino permanente y cotidiana. A este respecto lanzan la siguiente cuestión: si nunca ves una manera excelente de enseñar o nunca trabajas con profesorado excelente, ¿cómo te vuelves un profesor o profesora excelente? Bolívar (2014) profundiza en este asunto afirmando que "la enseñanza no es una tarea individual, sino algo que se lleva a cabo conjuntamente con otros, como una comunidad, que requiere tiempo, apoyo, condiciones" (p. 151) y que "los mejores docentes no lo son solo por el capital humano que poseen, sino por la capacidad para compartir conocimientos y aprender de otros" (p. 152), aspecto que encaja bien con la perspectiva de la *cognición distribuida* (Herrero & Brown, 2010) y con la *inteligencia comunicativa* enmarcada en la *inteligencia cultural* (Ramis & Krastina, 2010). Cuanto más solo está el profesorado en su labor, menos aprende. De forma análoga a los planteamientos ya expuestos de Eckert et al. (1997), Bolívar y Bolívar-Ruano (2013) remarcan que no es posible mejorar el aprendizaje del alumnado si el profesorado no tiene la oportunidad de mejorar su propio

aprendizaje, el cual está dirigido precisamente a que los niños y niñas aprendan el máximo posible.

La segunda razón que ofrece Harris (2011), es que el trabajo colaborativo genera compromiso entre aquellos y aquellas que cooperan. Para Bolívar (2014), “la práctica colaborativa es aquella donde los profesores trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por la mejora de la práctica propia y la de los demás” (p. 153).

Sin embargo, tal y como plantea Dufour (2011) al repasar la evolución de la colaboración docente en las escuelas, las profesoras y profesores todavía suelen estar aislados unos de otros, perciben sus clases como su dominio personal, tienen escaso acceso a las ideas o estrategias de sus compañeros y compañeras, y prefieren trabajar solos antes que junto a sus colegas. Su práctica profesional está construida sobre la privacidad y la autonomía personal, y no es objeto de discusión o análisis colectivo. Sus escuelas no ofrecen infraestructuras para apoyar la colaboración y la mejora continua sino que, más bien, sirven al mantenimiento del status quo. Para este autor, esta situación no se puede cambiar simplemente animando al profesorado a colaborar, sino que habría que encajar la colaboración profesional en la rutina escolar de todos los días.

Existen evidencias de los efectos beneficiosos de las comunidades profesionales de práctica (Vescio et al., 2008). Por una parte, la participación en ellas impacta en la práctica profesional de los profesores y profesoras. Se mejora la cultura docente debido al incremento en la colaboración, la orientación al aprendizaje del alumnado, el fortalecimiento del profesorado y su continuo aprendizaje. Por otra parte el alumnado se beneficia en tanto que mejora el rendimiento escolar. El objetivo de la comunidad profesional de práctica es la mejora del aprendizaje, no la colaboración en sí misma. Para Bolívar (2014), “cuando el profesorado funciona como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos como colectivo, la mejora de la escuela se asienta en una base firme y sostenible” (p. 156).

También las *Comunidades de Aprendizaje* (Elboj et al., 2005), como ya se mencionó en el apartado dedicado a los recursos del profesorado, ponen el énfasis en la importancia de la investigación, evaluación y formación, los cuales funcionan como ejes transversales sobre los que se sostiene el proceso de transformación de los centros (Gómez Alonso, 2006).

Teniendo en cuenta los planteamientos expuestos parece razonable argumentar que si la participación de las familias en la escuela es uno de los elemen-

tos importantes para la mejora de los resultados escolares, debería ser una de esas prácticas colaborativas que serían objeto de la reflexión y el estudio. Cochran-Smith y Lytle (1999) desarrollaron una clasificación de tres tipos de enfoques sobre la relación del conocimiento con la práctica docente que puede ser útil para continuar con este razonamiento: (a) el conocimiento *para* la práctica, basado en la idea de que los equipos de investigación en las universidades generan el conocimiento formal (incluyendo la codificación de los aprendizajes que proceden de la sistematización de la práctica) que el profesorado puede utilizar para mejorar su práctica; (b) el conocimiento *en* la práctica, perspectiva basada en la noción de conocimiento práctico, el saber que está integrado en lo que hace el profesorado y en la reflexión constante que realiza sobre lo que hace. Desde esta mirada, el aprendizaje se desarrolla cuando los profesores y profesoras cuentan con oportunidades para indagar en la práctica de compañeros y compañeras expertas así como en la suya propia; y (c), el conocimiento *de* la práctica, el enfoque propio de las comunidades profesionales de aprendizaje, que no separa el conocimiento formal del conocimiento práctico, y que entiende, así, que el saber que el profesorado necesita para que los niños y niñas aprendan más y mejor se genera cuando éste desarrolla procesos de indagación sobre la propia práctica y utiliza el conocimiento y la teoría desarrollada por otros como herramientas de interrogación e interpretación. El profesorado produce conocimiento *de* la práctica cuando trabaja en el marco de comunidades de indagación que teorizan sobre su trabajo y lo conectan con cuestiones culturales, sociales y políticas más amplias. Para Vescio et al. (2008), el trabajo constante de mejora de la práctica docente no puede mirar exclusivamente hacia dentro, sino que ha de incorporar, entre otras, la perspectiva de la investigación educativa y sus bases teóricas. Para Baraibar (2005),

[...] el espacio de la teoría es el de la evaluación de la práctica, la reflexión conjunta, la revisión de otras teorías y prácticas (...). Por desgracia, en la mayoría de los centros, el espacio de la teoría suele ser demasiado escaso. La urgencia del trabajo cotidiano impide la construcción de una base teórica consensuada sobre la que apoyar nuevas prácticas. La práctica sin evaluación se convierte en activismo y el activismo en inercia. (p. 75)

Con esta categorización en mente, se está en condiciones de precisar el argumento referente a la necesaria presencia de la participación familiar como uno de los ejes en la mejora de los centros: (a) los procesos de participación familiar, en tanto que elemento clave en la mejora de los aprendizajes, han de configurarse como una de las prácticas cotidianas que implican la colaboración de los y las docentes y sobre la que se reflexiona colectivamente con la intención de mejorárlas. A este respecto cabe mencionar la importancia de que el profesorado mantenga un buen nivel de coordinación en la relación con las familias (Eccles & Harold, 1993; Halsey, 2005). Pero no se trata solo

de coordinar, sino de evaluar y aprender sobre lo que se hace. Y esto tiene que ver, entre otras cosas, con cómo aumentar la participación familiar y hacer que sea una posibilidad para todas las familias de la escuela; y (b), no solo vale con sistematizar la práctica sobre participación familiar. La incorporación de los desarrollos teóricos, las evidencias procedentes de las investigaciones y la descripción de las prácticas de éxito sobre participación familiar, que no son pocas, han de formar parte de las interacciones orientadas al aprendizaje que mantienen profesores y profesoras.

Así, la participación familiar se convierte en objeto de colaboración y reflexión entre el profesorado. Pero ¿qué ocurre con las familias? Vescio et al. (2008), apoyándose en el trabajo de Little (2003), remarcan que las perspectivas que el profesorado construye sobre la enseñanza y el aprendizaje están muy centradas en su posición como docentes, lo que puede contribuir al desarrollo de paradigmas de pensamiento que privilegian ciertas voces y epistemologías basados en nociones preconcebidas de lo que es bueno y lo que es malo en los procesos escolares de aprendizaje. Este horizonte de observación podría limitar las soluciones que el profesorado encuentra para mejorar sus propias prácticas y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Por ello, argumentan, es importante acudir a perspectivas externas, no solo de la investigación científica, sino, precisamente, las que pueden aportar las familias y otras personas de la comunidad. Cuando se habla de comunidades profesionales de aprendizaje,

[...] no quiere decir que sea sólo el personal interno el que participe sino que también, en una comunidad ampliada, lo pueden hacer las familias, personal del barrio o municipio, administradores, entre otros; de este modo la escuela abre sus puertas para todo aquel que pueda comprometerse y apoyar con el aprendizaje del alumnado. (Bolívar-Ruano, 2012a, p. 2)

Tampoco desde la perspectiva de las comunidades de práctica se restringe el trabajo reflexivo y colaborativo al profesorado. Para Eckert et al. (1997) la escuela es un recurso comunitario y la comunidad es un recurso escolar. La escuela, por tanto, tiene mucho que aprender de las familias y de otras personas del entorno. Las familias cuentan con amplios conocimientos y experiencia sobre sus hijos e hijas, sus expectativas, esperanzas, destrezas y necesidades. Además tienen las suyas. Para estos autores, si la escuela ha de atender a las necesidades de sus alumnos y alumnas, debe estar centrada en las familias. Pero además, en tanto que las familias forman parte de la comunidad de distintas formas, es responsabilidad de la escuela desarrollar relaciones colaborativas y abiertas con los y las familiares no solo individualmente, sino en el contexto de su pertenencia a la comunidad. En este sentido, también la escuela tiene mucho que aprender, no ya sobre los niños y niñas en concreto, sino de las perspectivas que las familias tienen acerca del fun-

cionamiento de las clases y de la escuela en su conjunto. Para Price-Mitchell (2009), el desarrollo de comunidades de práctica escolares en las que participe tanto el profesorado como las familias pasa por valorar mutuamente el conocimiento y la experiencia de todas las partes, y fortalecer la interacción y el trabajo conjunto que se da en las fronteras entre escuela, hogares y comunidad.

Finalmente, es importante no olvidar que, además del profesorado, las familias y otros miembros de la comunidad, las escuelas cuentan con personal no docente, y que éste, al estar en interacción con los niños y niñas, también les conoce y contribuye a su proceso de aprendizaje (Baraibar, 2005), por tanto, si se quiere contar con el máximo de perspectivas posibles, su presencia no se debería obviar.

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la interacción entre el profesorado

A continuación se presenta una tabla que recoge los elementos relacionados con la interacción entre el profesorado que influyen en la participación familiar. Cada uno de los elementos se presenta en términos de exclusión –*dimensión exclusora*- o inclusión –*dimensión transformadora*- de las familias respecto a la participación en la escuela.

Tabla 11
Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la interacción entre el profesorado

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Interacciones en relación con las familias	En las interacciones entre el profesorado predomina una perspectiva basada en el déficit de las familias.	En las interacciones entre el profesorado predomina una perspectiva basada en las potencialidades de las familias.
	En las interacciones entre el profesorado predomina una perspectiva basada en la necesaria separación entre escuela y hogar.	En las interacciones entre el profesorado predomina una perspectiva basada en la necesaria colaboración entre escuela y hogar.
Clima comunicativo	Las iniciativas de participación familiar por parte del profesorado son criticadas por sus colegas.	Las iniciativas de participación familiar por parte del profesorado son apoyadas por sus colegas.
	Existe un clima de desconfianza, escasa comunicación y competitividad entre el profesorado.	Existe un clima de confianza, escucha activa y cooperación entre el profesorado.
	Existe un ambiente bélico en el que las cuestiones metodológicas son el principal campo de batalla, ocultando debates clave en relación con la participación familiar como la inclusión, la excelencia y la justicia social.	Existe un ambiente reflexivo en el que las cuestiones metodológicas se comparten respetuosamente y se encajan en diálogos que superan las perspectivas meramente técnicas abordando temáticas como la inclusión, la excelencia y la justicia social.

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Colaboración, aprendizaje y mejora	El profesorado nunca colabora con sus colegas y no cuenta con espacios para la reflexión sobre sus prácticas en aras de mejorarlas.	El profesorado colabora con sus colegas en el desarrollo de las prácticas docentes y en la reflexión constante para su mejora.
	La colaboración y reflexión conjunta entre el profesorado no se orienta a la mejora del aprendizaje del alumnado.	La colaboración y reflexión conjunta entre el profesorado está orientada a la mejora del aprendizaje del alumnado.
	Se obvia la participación educativa de las familias como "tema" de discusión en los procesos de colaboración y reflexión entre el profesorado.	Se incorpora la participación educativa de las familias como "tema" de discusión en los procesos de colaboración y reflexión entre el profesorado.
	El trabajo colectivo de reflexión sobre las prácticas, o bien solo incorpora saberes externos o bien se centra exclusivamente en las prácticas del centro sin atender a aportaciones del exterior.	El trabajo colectivo de reflexión sobre las prácticas integra tanto aportaciones de la comunidad científica como el análisis de las prácticas del centro, estableciendo un diálogo entre ambas contribuciones.
	Se concibe el trabajo colaborativo y reflexivo orientado al aprendizaje y la mejora como algo exclusivo para el profesorado.	Se concibe el trabajo colaborativo y reflexivo orientado al aprendizaje y la mejora como algo importante para el profesorado y también para las familias y otras personas y entidades de la comunidad.

3.3. Interacciones entre las familias

Con alguna excepción, los trabajos revisados no hacen una referencia directa a las interacciones entre las familias como elemento influyente en su participación. (a) El modelo de Hoover-Dempsey cuenta con una categoría definida como *Percepciones de las familias acerca de las invitaciones a participar realizadas por otras personas*, sin embargo solo tiene en cuenta las invitaciones generales de la escuela, o las específicas del alumnado y del profesorado, no las de otras familias. (b) El modelo de Hornby integra elementos relacionados con las familias pero no con la interacción entre ellas. Ésta solo se tiene en cuenta en la relación entre familias y profesorado o entre éstas y sus hijos e hijas. (c) Dentro del esquema de Eccles y Harold, en las *Características de la comunidad* se mencionan las redes sociales pero no se profundiza en ellas, estando esta categoría dedicada principalmente al ambiente comunitario y a las barreras que presentan a la participación determinados contextos en situación de exclusión social, aspectos que serán tratados en otro punto. (d) El modelo de Grolnick solo se centra en aspectos específicos

de las familias pero no de la interacción entre ellas. (e) El esquema de Kim está básicamente orientado a analizar aspectos del profesorado y la escuela y su orientación a la participación familiar. El ambiente comunicativo al que se refiere en la categoría *Ambiente escolar de acogida y comunicación positiva* solo remite a cómo la escuela actúa para mejorar la comunicación con las familias. En la Tabla 12 se ofrece una síntesis de esta comparación.

Sin embargo, a partir de la revisión de la literatura realizada, se han obtenido diversas aportaciones que permiten profundizar en esta dimensión, por ejemplo, determinados trabajos que, desde la perspectiva del capital social, ahondan en redes de relaciones entre familias y su relación con la participación en la escuela (Noguera, 2001; Warren, 2005; Warren, Hong, Rubin, & Uy, 2009). Las aportaciones se han organizado alrededor de tres elementos, como se puede ver en la Tabla 12. El primero, de mayor calado, tiene que ver precisamente con las *redes sociales entre las familias*; el segundo, *las familias como promotoras de la participación familiar*, profundiza en el papel que éstas pueden jugar cuando actúan de forma organizada para vincular a más familias en el centro; y por último, el tercero tiene una perspectiva más local al centrarse en una realidad extendida en los centros escolares de nuestro país, *el papel de las asociaciones de familiares del alumnado (AFA)*.

Tabla 12
Elementos relacionados con las interacciones entre las familias

	Hoover-Dempsey et al. (2005)	Hornby y Lafaele (2011)	Eccles y Harold (1993)	Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997)	Kim (2009)	Bonell (2015)
Redes sociales entre las familias			X		X	
Las familias como promotoras de la participación familiar					X	
El papel de las AFA					X	

3.3.1. Redes sociales entre familias

La interacción entre las familias cuenta con un importante potencial para reforzar y aumentar los procesos de participación. Muchas de ellas están conectadas entre sí y hacen uso de sus redes sociales para obtener información sobre lo que ocurre en la escuela. En términos generales, la pertenencia a redes sociales favorece la participación en espacios y movimientos de dis-

tinto tipo y, a su vez, esa participación genera nuevos vínculos y amplía las redes sociales (Diani, 2004).

La noción de capital social hace referencia tanto a los recursos accesibles a individuos o grupos en virtud de su pertenencia a redes sociales y sus correspondientes normas y relaciones de confianza, como a las redes en sí mismas (Balatti & Falk, 2002). Price-Mitchell (2009) subraya el grado de interconexión existente en una red social y la densidad de sus vínculos sociales como un componente clave del capital social. Desde este punto de vista se podría afirmar que, en la medida en que existan redes sociales densas e interconectadas entre las familias, a éstas les será más fácil acceder a información y perspectivas diversas –entendidas como recursos- sobre la vida escolar. Si las experiencias en las relaciones con el centro son positivas, las familias lo comentarán entre sí y se abrirán oportunidades para la incorporación de nuevas personas. Por el contrario, si las experiencias son negativas, muchas personas se desanimarán y la participación se reducirá. Pero si la interacción entre familiares es escasa o débil, aunque la escuela esté abierta a la participación no contará con un potente canal de información y motivación.

Así como las interacciones entre el profesorado mostraban su potencial transformador en cuanto a las percepciones que los y las docentes tienen sobre las familias, también es de esperar que las interacciones entre ellas permitan transformar sus percepciones sobre el centro y sobre el profesorado. En una línea similar parece viable sugerir que las relaciones de confianza entre las familias podrían contrarrestar barreras ya estudiadas como una falta de sentido de autoeficacia o sentimientos de inferioridad respecto al profesorado e incluso respecto a otras familias.

En ese sentido, el proyecto INCLUD-ED ha identificado que la creación de contextos y espacios de apoyo mutuo facilitan la autoconfianza interactiva entre iguales y otros significativos contribuyendo así al éxito de las minorías culturales (INCLUD-ED, 2012a). Los y las familiares a menudo encuentran apoyo y estímulo en otras familias que están en circunstancias parecidas y proceden de culturas similares (Warren et al., 2009). Etxeberria et al. (2012), en su investigación sobre la participación de familias inmigrantes en centros educativos del País Vasco, detectaron que las relaciones entre familias favorecían las relaciones con el profesorado y ampliaban el conocimiento sobre el funcionamiento escolar. Para Baraibar (2005), “los grupos de población inmigrada generan redes y mecanismos informales de ayuda que les hacen posible, o les facilitan, el acceso a los servicios de la “sociedad de acogida” (p. 51). Precisamente uno de los objetivos de los servicios educativos comunitarios habría de consistir, según Vila (2008), “en mejorar y optimizar las redes sociales de las familias en el sentido de propiciar un “todo” (p.163) de

calidad en el que cada una de las personas encuentre los recursos y los apoyos para ejercer su función educativa”.

En las experiencias de participación documentadas por Sobel y Kugler (2007) se destacaba que la interacción entre familias diversas en un contexto de diálogo abierto sobre sus experiencias vitales reforzaba la conexión con la escuela. En términos más generales, Waanders et al. (2007) constataron que la existencia de una fuerte red social local, entendida como los vínculos sociales entre las familias en tanto que vecinas de un barrio o pueblo, estaba relacionada con la presencia de éstas en los centros educativos. Cuando los y las familiares se conocían e interactuaban entre sí de manera positiva, se involucraban más en la escuela y participaban en las actividades allí organizadas. De forma parecida se expresan Caspe et al. (2007) cuando afirman que la participación familiar se sostiene mejor cuando es reforzada por la comunidad. Para estas autoras, una comunidad de iguales es un recurso particularmente potente para el apoyo a las familias desde la escuela.

Así pues, en línea con las recomendaciones de Henderson y Mapp (2002) para favorecer la participación familiar, las escuelas habrían de preocuparse por reforzar las conexiones entre las familias que pertenecen a ellas. Redding (2000) también menciona la importancia de que los centros educativos promuevan las relaciones entre diferentes grupos de la comunidad escolar en general, no solo entre grupos de familiares con otros familiares sino también entre familiares y docentes, alumnos y alumnas más pequeñas con otras más mayores, asesoramiento intergeneracional entre alumnado y adultos voluntarios y voluntarias (incluyendo a los abuelos y abuelas), etc.

Warren et al. (2009), apoyándose en la diferenciación establecida por Putnam (2000) entre *bonding* –el refuerzo de los vínculos entre personas similares pertenecientes a los mismos grupos- y *bridging* –el refuerzo de los vínculos entre personas diferentes pertenecientes a distintos grupos-, plantean que el refuerzo de la participación pasa por generar espacios y dinámicas de interacción entre las familias entendiendo que la ampliación y profundización en los vínculos entre ellas (*bonding*), establece una buena base desde la que reforzar los vínculos con el profesorado y la escuela (*bridging*). En esa línea Carrasco et al. (2009) señalan que los resultados de su investigación sobre familias inmigrantes y escuela “indican que el capital social que emana de la inmersión de la vida familiar en la vida cultural de la comunidad étnica sí puede ser fuente de disposiciones pro-escuela” (p. 75).

Las experiencias de diálogo entre familiares retratadas por diversos autores y autoras (Auerbach, 2009; Galindo & Medina, 2009; Jasis, 2013; Pérez et al., 2005) son una buena muestra del potencial que la interacción entre familiares tiene para reforzar la implicación comunitaria en la escuela. Sampé et al.

(2012) apuntan que, de acuerdo con varias investigaciones realizadas en Europa, el trabajo dialógico, comunitario e inclusivo en las escuelas permite la generación de capital social, el aumento de la cohesión social y la mejora de la convivencia en los centros. Por su parte, las comunidades de aprendizaje tienen como una de sus aportaciones clave la “creación de redes sociales de apoyo a partir de la escuela y que se extiende a otros ámbitos de la comunidad” (Molina, 2007, p. 33).

Noguera (2001), basándose en la diferenciación que Woolcock (1998) establece entre *integration* y *linkage* en relación con el nivel micro de análisis desde la perspectiva del capital social, señala la importancia de transformar las escuelas urbanas en fuentes de apoyo para las familias y sus hijos e hijas desarrollando su potencial para convertirse en recursos tanto para el desarrollo de vínculos intracomunitarios (*integration*) como de conexiones extra-comunitarias (*linkage*) en aras de superar dinámicas de pobreza y exclusión social. Para este autor, las escuelas son un espacio privilegiado para el desarrollo de un enfoque comunitario como este en tanto que espacio estable e influyente en la vida de los niños y niñas y sus familias, y que ejerce una fuerza centrípeta en los vecindarios poniendo en contacto a residentes que de otra manera no interactuarían. Cuentan así con el potencial para reforzar los lazos intracomunitarios, aspecto clave del capital social, en contextos de alta diversidad. Sin embargo, advierte, no todos los contactos tienen porqué ser positivos.

En ello coinciden Warren, Thompson y Saegert (2001), quienes basándose en Portes (1998) entienden que ciertas formas de capital social pueden ser altamente excluyentes o bien contrarias al bienestar de la comunidad y el bien común. Por su parte, Sil (2007) plantea que en el ámbito escolar no todos los resultados de un capital social fuerte tienen porqué ser positivos para todas las personas implicadas. En concreto, la autora explica cómo grupos de familiares con lazos intensos entre ellos y ellas así como con la escuela, pueden aprovechar ese capital social en detrimento de otras familias, y acentúa la importancia de que los centros educativos se preocupen por compensar esa barrera, entre otras cosas promoviendo el desarrollo del capital social entre todas las familias. Por su parte, Molina (2007) señala, en relación con la participación de familias con miembros con discapacidad, que:

[...] beneficiarse del capital social es más difícil para aquellas personas y colectivos diferentes, que se apartan de las normas de reciprocidad establecidas, lo que hace necesario encontrar vías para hacer que este capital social sea accesible a todas las personas. Tener en cuenta a las personas con discapacidades, aceptar la diversidad y la diferencia, contribuiría a la construcción de un modelo inclusivo de capital social. (p. 32)

Hoover-Dempsey et al. (2005) plantean que existen experiencias de alta involucración por parte de familias que van acompañadas de la creencia en que la escuela debería dar prioridad a sus hijos e hijas así como a sus propias necesidades y perspectivas, conllevando, a menudo, la exclusión implícita o explícita de las necesidades y perspectivas de otros grupos familiares. Para Auerbach (2009), una importante barrera a la participación familiar consiste en las agrupaciones exclusoras de familias que frecuentan la escuela y creen que les pertenece solo a ellas. Las experiencias documentadas por Carrasco et al. (2009) y González Falcón y Romero Muñoz (2011) sobre los comportamientos exclusores de familias implicadas en los centros hacia familias inmigrantes pueden servir como ejemplo. Por su parte, para Aubert et al. (2008)

[...] la mejor forma de acabar con los prejuicios racistas en los centros educativos y en el aula es a través de las interacciones con personas de otras culturas en espacios de diálogo que mejoran el aprendizaje de todos y todas. (...) el valor del respeto a “ser diferente pero al mismo tiempo tener los mismos derechos y ser tratado de la misma forma” se interioriza y pasa a convertirse en un principio de la propia acción cuando se siente y cuando el entorno reafirma que ese valor es positivo. Asimismo, esta coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el centro educativo da sentido al alumnado de culturas no hegemónicas. (p. 235)

También Tellado y Sava (2010) ponen el énfasis en los procesos de participación educativa como actuaciones que contribuyen a la superación de estereotipos. El proyecto INCLUD-ED remarca que los procesos de participación inclusiva, que incorporan a todas las familias de la comunidad, permiten que el alumnado interactúe en un contexto en el que personas de diferentes grupos culturales trabajan juntas, mejorando así la coexistencia multicultural en la escuela (INCLUD-ED, 2012b).

Según Durand y Perez (2013) para conseguir que los intereses de un grupo no se vuelvan dominantes, las familias han de estar abiertas a relacionarse con las demás, incluidas aquellas procedentes de distintos contextos socio-culturales. Aquellos y aquellas familiares más activas e involucradas deberían trabajar en pro de una visión compartida sobre la escuela y desarrollar una voz colectiva que sea representativa de todas las familias si se quiere que los procesos de mejora de las escuelas sean más amplios y sostenibles. Se trata de ligar al desarrollo del capital social en la escuela la utilización de un *poder relacional* (Warren, 2005), del *poder para actuar juntos* creando nuevas formas de cooperación y soluciones a los problemas colectivos (Warren et al., 2001).

El trabajo comparativo de dos experiencias escolares realizado por Cucchiara y Horvat (2009) mostraba cómo, en uno de los casos, grupos de familias de clase media activas en la escuela realizaban contribuciones positivas pero reforzaban al mismo tiempo su posición jerárquica marginando al alumnado y a las familias con bajo nivel socioeducativo. Por el contrario, en la otra experiencia, un grupo similar de familiares operaban desde la creencia en el valor de la diversidad, la justicia social y el bien común, beneficiando a todos los niños y niñas de la escuela, y manteniendo este compromiso a lo largo de décadas. Para estas autoras, esto implica que unos valores comunitarios fuertes combinados con un historial de resultados escolares positivos pueden dar forma a las acciones y actitudes de los actores escolares incluso a pesar de los cambios sociales y económicos en la sociedad en su conjunto.

Desde una perspectiva más global, A. Green y Preston (2001) afirman que la cohesión social tiene que ver no solo con el reforzamiento de la confianza y los vínculos dentro de determinados grupos o comunidades sino también entre ellos, lo que implica un sentido compartido de la ciudadanía. En palabras de Habermas (1999):

El igual respeto de *cada cual* no comprende al similar, sino que abarca a la persona del otro o de los otros en su alteridad. Ese solidario hacerse responsable del otro como *uno de nosotros* se refiere al flexible “*nosotros*” de una comunidad que se opone a todo lo sustancial y que amplía cada vez más sus porosos límites. Esta comunidad moral se constituye tan sólo sobre la base de la idea negativa de la eliminación de la discriminación y del sufrimiento, así como de la incorporación de lo marginado y del marginado en una consideración recíproca. Esta comunidad, concebida de modo constructivista, no es un colectivo que obligue a uniformizados miembros a afirmar su propio modo de ser. Inclusión no significa aquí incorporación en lo propio y exclusión de lo ajeno. La “inclusión del otro” indica, más bien, que los límites de la comunidad están abiertos para todos, y precisamente también para aquellos que son extraños para los otros y quieren continuar siendo extraños. (p. 23-24)

El punto de vista de que las personas como tales son iguales a todas las demás no se puede hacer valer *a costa* de otro punto de vista según el cual como individuos son al tiempo absolutamente distintos de todos los demás. El respeto recíproco e igual para todos exigido por el universalismo sensible a las diferencias quiere una inclusión *no niveladora* y *no confiscadora* del otro en su alteridad. (p. 72)

3.3.2. Las familias como promotoras de la participación familiar

Como se ha visto, el desarrollo inclusivo y respetuoso de redes de relaciones entre familias beneficia los procesos de participación, pero conviene centrar la atención no solo en las interacciones espontáneas que emergen de esas redes sino en el rol que pueden ejercer las familias de forma organizada desde la escuela para vincular a otras familias. Aquellas con más barreras a la participación y que muestran temor o resentimiento hacia la escuela, pueden beneficiarse de mantener contactos iniciales positivos con otros y otras familiares que estén disponibles y se organicen para realizar esa labor (Baraibar, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005; Redding, 2000; Sobel & Kugler, 2007).

Por ejemplo, en el trabajo de Ji y Koblinsky (2009) se apreciaba la efectividad de emparejar a familias recién llegadas con familias similares y activas en la escuela para que éstas comprendieran el interés de participar en el centro educativo. También merece la pena destacar las actividades de apoyo interfamiliar promovidas por la Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) tales como los grupos de apoyo de madres y padres, los grupos de hermanos y hermanas, o el programa de padre a padre (FEAPS, n.d.). Como plantea Price-Mitchell (2009), en las organizaciones las personas suelen confiar más en la opinión y aportaciones de sus iguales que de los “expertos”.

El profesorado puede compartir con las familias el rol de dinamizadores e impulsores de la participación (Guardia Romero & Santana, 2010). Para ello es necesario desarrollar una concepción que trascienda una perspectiva individual, centrada en reforzar las conexiones de las familias a título individual con el profesorado y en promover la asistencia a actividades escolares, y se aproxime a un enfoque más colectivo, en el que las interacciones entre las familias y el desarrollo de su capacidad de organización ocupen un papel central (Carolan-Silva, 2011). La investigación realizada por Cucchiara y Horvat (2009) les permite afirmar que, en comparación con un enfoque individualista de la participación familiar, una orientación colectiva es más sostenible y cuenta con el potencial de beneficiar a todos los niños y niñas de la escuela, independientemente de su clase social. Para Eckert et al. (1997), cuando la escuela se relaciona con los y las familias por separado, particularmente aquellas con bajos ingresos, se les empuja a adoptar un rol pasivo. Por el contrario, una orientación hacia la colaboración entre familias reforzará la participación en la escuela y asegurará que ésta pueda aprender de todas ellas. Además, la vinculación a este tipo de grupos no se da a costa de la individualidad sino que contribuye al propio desarrollo personal (Alameda-Lawson et al., 2010).

Los grupos de familiares orientados a la mejora de las escuelas y de la comunidad en su conjunto pueden ser muy eficaces en su labor y funcionar como potentes promotores de la participación de otras familias (Auerbach, 2009; Carolan-Silva, 2011). Las escuelas pueden realizar importantes contribuciones al desarrollo de estos grupos poniendo en marcha procesos formativos orientados a reforzar su capacidad de liderazgo, desarrollar destrezas y conocimientos relevantes y aumentar su sentido de autoeficacia (Sobel & Kugler, 2007; Warren et al., 2009).

3.3.3. El papel de las AFA

La definición de las asociaciones de familiares del alumnado ha tenido una evolución que parte de las *Asociaciones de Padres de Alumnos* (APA), una acepción con un “injustificado sesgo sexista” (Baraibar, 2005, p. 128) y poco preciso en la descripción de un contexto de participación protagonizado en gran medida por mujeres (Priego, 2008). De ahí se pasó al término *Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado* (AMPA), que es el que más se utiliza en la actualidad. Pero como fruto de la evolución de los modelos y estructuras familiares en la sociedad actual (M. M. González, 2009; Taberner, 2012) así como la toma de conciencia de la importancia de las interacciones con todos los miembros de la familia para el desarrollo (Leal, 2011) y aprendizaje del alumnado (Aubert et al., 2008), ya se está empezando a utilizar un término más inclusivo, las *Asociaciones de Familiares del Alumnado* (AFA), tanto en la vida cotidiana de los centros como en la literatura científica (por ejemplo: García Yeste, Martín Casabona, & Sampé, 2012; Gómez Alonso, 2002; Priego, 2008; Ríos, 2013).

Las AFA pueden tener un importante papel tanto en la generación de redes de relaciones entre las familias como en el desarrollo de iniciativas organizadas para favorecer la participación en tanto que espacios formales que cuentan con reconocimiento administrativo así como estructuras de coordinación a nivel autonómico y estatal (Garreta, 2008b). Para este autor, la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas no consiste exclusivamente en participar en espacios organizativos, pero no deja de ser un aspecto clave. Como se ha visto en el anterior punto, los grupos inclusivos de familiares organizados para la mejora de la escuela pueden realizar importantes contribuciones, entre ellas el fortalecimiento de la participación, y las AFA pueden constituirse, en sí mismas, en ese tipo de espacios.

Algunas estructuras de coordinación de las AFA integran en su discurso una preocupación clara por que éstas evolucionen en la dirección de convertirse en espacios de participación de todas las familias que forman parte de la escuela. Valga como ejemplo la aportación de Abelló (2010) desde la FaPaCat en Cataluña, que resalta la orientación de esa federación en aras de

conseguir una escuela que no responda a un único sector social de la población y unas AFA que trabajen para incorporar a su tejido asociativo a todas las familias, incluidas las recién llegadas, de manera que sientan como suyo el centro escolar. Otro ejemplo puede ser la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón (FAPAR), la cual, según destaca Jordan (2009), expresaba en uno de sus documentos su preocupación por profundizar en los elementos que influyen en la participación de las familias con mayores barreras para estudiar de qué manera las AFA podrían contribuir a aumentar la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos, partiendo de la idea de que la participación en las AFA “no depende tanto de las características personales y culturales de los padres inmigrantes como de los esfuerzos y actividades que realiza cada APA para llegar a ellos” (p. 84). Para Garreta (2008b) “incorporar a este movimiento a todos los padres y madres, con independencia de su origen y condición, con el objetivo común de obtener la mejor educación posible para sus hijos constituye hoy el mayor reto” (p. 163). Sin embargo no siempre se dan las condiciones para ello.

Si las AFA acaban siendo espacios dominados por ciertos grupos de familias que no ven con buenos ojos la presencia de familias diferentes a ellas (por el nivel socioeconómico, por el hecho de ser inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas, etc.), cabría considerarlas como un ejemplo de las agrupaciones excluyentes mencionadas por Auerbach (2009) y ya comentadas en párrafos anteriores, en las que se profundiza en el desarrollo de un capital social entre individuos similares (*bonding*), mientras que se ponen barreras al establecimiento de vínculos con individuos diferentes (*bridging*). Los trabajos de Carrasco et al. (2009), García Yeste et al. (2012) o González Falcón y Romero Muñoz (2011) ofrecen indicios de este tipo de situaciones. En ocasiones “existen dinámicas en determinadas APAs que no sólo no favorecen, sino que dificultan que se impliquen nuevos miembros, sobre todo aquellos que no “son bien recibidos”” (Garreta, 2008b, p. 164). En la investigación realizada por Paniagua (2013), solo 2 de 21 AFA contaban con la participación activa de personas inmigradas extracomunitarias en la junta de la asociación y otras 2 contaban con representantes en la junta, aunque con una participación puntual. Así, para Garreta (2008b) es necesario

[...] incrementar la participación y extenderla a todo tipo de familias, sea cual sea su origen, composición o situación socioeconómica, ya que es lo que garantizará su supervivencia y crecimiento, además de la citada representatividad [de las AFA]. La mejora de la participación y generalización al conjunto de las familias debe hacerse desde la base (“en la puerta de la escuela” que puede servirnos de metáfora de la necesidad de regresar a potenciar el alma del movimiento, la participación y la relación entre las familias) aprovechando y construyendo relaciones personales (redes). (p. 164-165)

La siguiente aportación de Folch y Asociación de Madres y Padres del CEIP Salvador Vinyals i Galí de Terrasa (2004) ilustra cómo la transformación de los centros en aras de adoptar un enfoque inclusivo puede llegar a las mismas AFA y a otros órganos representativos en la escuela:

Esta participación se está concretando también en el hecho de que tanto la presidenta de la asociación de madres y padres de la escuela, Paqui Ugal, como una gran parte de madres de la junta de la asociación, son gitanas. También es importante destacar que en el consejo escolar, que es el máximo organismo de decisión de la escuela, recientemente se han incorporado madres gitanas, respondiendo a la realidad multicultural que tiene la escuela. (párr. 13)

En otro de sus trabajos, en concreto sobre la participación de las familias inmigrantes, Garreta (2008a) mostraba que, dentro de las AFA que formaban parte de la muestra, eran pocas las que habían llevado a cabo actuaciones para favorecer la participación de estas familias y que éstas habían sido principalmente de carácter informativo sobre el AFA o la escuela o, sobre todo, otras consistentes en la organización de jornadas y/o semanas culturales. Para el autor, en muchos casos “se oculta que no se quiere, no se puede o no se sabe ir más allá” (p. 150). Datos más prometedores ofrece la investigación de Paniagua (2013), 10 de las 21 AFA desarrollaban actuaciones específicamente dirigidas a incorporar la participación de familias inmigrantes y 5 de ellas fueron puestas en marcha de forma autónoma por las asociaciones y estaban relacionadas con el desarrollo de relaciones sociales entre todas y todas las familiares. Además se realizaban actuaciones dirigidas a la mejora económica de las familias más necesitadas en colaboración con la administración local o se asesoraba de manera informal sobre cuestiones administrativas y burocráticas.

Por otra parte, si las actividades organizadas por el AFA y dirigidas al conjunto de las familias, ya sean solo para familiares o para familiares con sus hijos e hijas, no se diseñan teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, puede ocurrir que tengan poco éxito y acaben generando la falsa percepción de que ciertas familias se preocupan poco o nada por la participación en la escuela (Munté, 2010) y esta percepción negativa se acabe extendiendo a su compromiso con la educación de sus hijos e hijas en general. García Yeste, Tellado y Chiappelli (2010) profundizan en esta cuestión planteando que el diseño y promoción de actividades educativas para aquellos y aquellas familiares que menos lo necesitan es una barrera para la participación de las familias más vulnerables.

En definitiva, “al alejarse de los intereses o necesidades reales, circunscribirse en gestionar actividades o servicios para los socios, o cristalizar en estruc-

turas cerradas o muy personalistas, la participación decae y el movimiento pierde sentido y, por ello, participación y fuerza” (Garreta, 2008b, p. 165).

En ese sentido, la importante tendencia de muchas AFA a centrarse en la prestación de servicios limita su capacidad de actuación en otras direcciones: “las APAs se han convertido en muchos casos en empresas gestoras de catering, de monitores de actividades extraescolares de mediodía o de tarde y otros servicios, situándose como intermediarias entre los padres y la administración. La energía y el tiempo de los miembros de las APAs dedicado a estas tareas les apartan de la dinamización del movimiento de padres o la articulación de una red participativa e integradora para velar por sus intereses dentro de la comunidad educativa o en otras instancias” (Garreta, 2008b, p. 165). Por su parte, para Paniagua (2013), la potencialidad que tienen las AFA para aumentar y mejorar la participación “se diluye debido a su dedicación casi exclusiva a la prestación de servicios, debilitando las posibilidades de fortalecer la participación y colaboración entre padres y escuela” (p. 82). Sin embargo en la investigación realizada por este mismo autor también se apreciaba no solo que algunas de las AFA investigadas se cuestionaban este modelo de trabajo sino que, como ya se ha comentado, desarrollaban y ponían en marcha actuaciones dirigidas a la integración de todas las familias en el centro escolar.

Por otra parte un modelo de AFA como el descrito es un modelo obviamente cómodo para centros educativos que perciben la participación de las familias en los asuntos centrales de la escuela como una amenaza. El funcionamiento de la propia escuela también puede limitar la capacidad que las AFA tienen para promover la participación. Las AFA pequeñas y con poca experiencia parecen tender a establecer relaciones de dependencia con las direcciones de los centros que pueden llevar a que una dirección cerrada a la participación actúe como supervisora “filtrando aquellas actuaciones o propuestas que pueden ser vistas como una injerencia en el ámbito profesional de los maestros” (Paniagua, 2013, p. 76). “La estructura de los centros y el talante de los equipos directivos pueden condicionar severamente la participación de los padres en la escuela. Esta actitud también puede ser más o menos favorable y apoyar o dificultar el trabajo del APA” (Garreta, 2008b, p. 165).

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la interacción entre las familias

A continuación se presenta una tabla que recoge los elementos relacionados con la interacción entre las familias que influyen en la participación familiar. Cada uno de los elementos se presenta en términos de exclusión –dimensión exclusora- o inclusión –dimensión transformadora- de las familias respecto a la participación en la escuela.

Tabla 13

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la interacción entre las familias

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Redes sociales entre las familias	Redes de relaciones entre familias débiles y fragmentadas.	Redes de relaciones entre familias densas e interconectadas.
	Presencia de redes familiares que excluyen a otras familias.	Desarrollo de redes familiares inclusivas.
	Inexistencia de conexiones entre diferentes redes de familias.	Desarrollo de conexiones entre diferentes redes de familias.
	Existencia de redes familiares que operan para lograr sus propios intereses en detrimento de los de otras familias.	Las diferentes redes familiares trabajan para los intereses comunes de todas las familias.
Las familias como promotoras de la participación familiar	Las familias activas en el centro no participan en espacios organizados para incluir a otras familias en la vida escolar.	Las familias activas en el centro participan en espacios organizados para incluir a otras familias en la vida escolar.
	La escuela mantiene una perspectiva individual de la participación y trabaja para establecer conexiones individualizadas con las familias.	La escuela mantiene una perspectiva colectiva de la participación y, además de establecer conexiones individualizadas con las familias, promueve las conexiones entre ellas.
	La escuela no se preocupa por aumentar la capacidad organizativa de las familias.	La escuela se preocupa por aumentar la capacidad organizativa de las familias.
	Existencia de una AFA exclusora, que cierra las puertas a determinadas familias.	Existencia de una AFA inclusiva, que abre las puertas a todas las familias.
El papel de las AFA	El AFA no desarrolla actuaciones para el fomento de la participación y las redes sociales entre familias, bien por considerar que no es su labor, bien por no tener tiempo para ello.	El AFA pone en marcha actuaciones dirigidas al fomento de la participación y las redes sociales entre familias.
	Las actuaciones dirigidas a las familias por parte del AFA no tienen en cuenta las necesidades e intereses de todas ellas, especialmente de las que más lo necesitan.	Las actuaciones dirigidas a las familias por parte del AFA tienen en cuenta las necesidades e intereses de todas ellas, especialmente de las que más lo necesitan.
	El centro no ve con buenos ojos las actuaciones del AFA dirigidas al fomento de la participación y bloquea iniciativas.	El centro apoya las actuaciones del AFA dirigidas al fomento de la participación y colabora con sus iniciativas.

4. Elementos relacionados con la institución y el contexto

4.1. La escuela

Con la excepción del modelo de Hoover-Dempsey, el resto de trabajos dedican una parte de sus elementos analíticos a aspectos relacionados directamente con la escuela como institución, como se puede apreciar sintéticamente en la Tabla 14: (a) el modelo de Hornby, en la categoría *factores sociales*, se ocupa de la flexibilidad de los centros y el control que el profesorado tiene sobre ellos. En los *factores políticos* se abordan cuestiones legislativas relacionadas con la participación familiar y se hace mención a la importancia de que existan planes de acción explícitos en las escuelas. En los *factores económicos* se mencionan figuras profesionales especializadas en la participación de las familias; (b) el esquema de Eccles, en la categoría *características y prácticas de la escuela y el profesorado*, profundiza en la estructura física y organizativa del centro escolar y en la existencia de planes y recursos para la participación familiar; (c) el modelo de Grolnick incluye en su *nivel institucional* las prácticas docentes respecto a la participación familiar; y (d) el esquema de Kim dedica tres categorías a esta cuestión: la *diversidad de programas de participación familiar*, la *política del centro sobre participación familiar* y el *liderazgo en la escuela*. Ninguno de los esquemas hace referencia directa a la vivencia del *centro escolar como comunidad*.

Como se puede apreciar en la Tabla 14, los elementos relacionados con la escuela se han articulado alrededor de tres categorías principales: las *actuaciones, programas y recursos orientados a la participación*, y el *equipo directivo y liderazgo escolar, y la escuela como comunidad*. En el primero se profundiza en cada uno de los tres elementos presentes en su enunciado, en el segundo se utiliza una perspectiva que parte del papel del equipo directivo para avanzar en una perspectiva del liderazgo –transformacional, distribuido y dialógico- que lo extiende tanto al profesorado como a la comunidad en su conjunto, y en el tercero se profundiza en la escuela como espacio de generación de vínculos entre las personas que forman parte de ella, especialmente en lo tocante al sentido de pertenencia y a la cohesión social.

Tabla 14
Elementos relacionados con la escuela

	Hoover-Dempsey et al. (2005)	Hornby y Lafaele (2011)	Eccles y Harold (1993)	Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997)	Kim (2009)	Bonell (2015)
Actuaciones, programas y recursos orientados a la participación		X	X	X	X	X
Equipo directivo y liderazgo escolar		X	X		X	X
La escuela como comunidad						X

4.1.1. Actuaciones, programas y recursos para la participación

Actuaciones orientadas a la participación familiar

El análisis del tipo de prácticas que el centro propone, a efectos de comprobar en qué medida promueven o no la participación, es un aspecto importante en la investigación sobre involucración familiar en la escuela (Simon, 2004). Se trata de indagar sobre el valor que los y las familiares confieren a las diferentes actividades de participación que se les proponen (Anderson & Minke, 2007) en aras de comprender “el significado efectivo que otorgan las familias a cada una de las convocatorias” (Carrasco et al., 2009, p. 63). A partir de su trabajo sobre la involucración de familias de origen coreano en EEUU, S. Lee (2005) elaboró el concepto de *participación familiar selectiva* en oposición a la ausencia de participación o al desinterés respecto a las cuestiones escolares. Esta noción hace referencia al proceso a través del que las familias ponen en marca procesos activos de toma de decisiones que comienzan con una identificación de los diferentes eventos y actividades ofrecidas por la escuela, prosiguen con la elección de aquellas en las cuáles involucrarse y, en el caso de que no sea posible asistir a alguna de ellas, se toman medidas para, al menos, obtener información de lo que ha ocurrido. Esto quiere decir que la participación en determinadas actividades no depende solo de las posibilidades objetivas de asistencia sino de la valoración que las familias hacen de la actividad en sí misma.

Si las escuelas ofrecen un abanico pobre de actividades se reduce la base de opciones de participación y, también, las oportunidades para que puedan adquirir roles significativos (Kim, 2009). Otros autores y autoras (Etxeberria et al., 2012; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hornby & Witte, 2010; Lewis et al., 2011; Sanders & Lewis, 2005) también han puesto el énfasis en la importancia de poner en marcha actividades diversas en las que las familias puedan involucrarse. Según Epstein y Sanders (1998), el desarrollo de planes de colaboración equilibrados, amplios y productivos requiere la selección y combinación de distintos tipos de actividades que permitan formas diferentes de implicación; de hecho, el modelo de Epstein, (1995) recoge una amplia gama posibilidades. En esa línea, tanto Harris y Goodall (2008) como Collignon, Men y Tan (2001) plantean que los modelos de participación de *talla única*³⁶ pueden ocultar la complejidad de las necesidades y constricciones que viven las familias, especialmente aquellas en riesgo o en situación de exclusión social.

La diversidad de acciones propuestas debería tener en cuenta varios aspectos. Por una parte, habrían de complementarse aquellas que están orientadas a mantener la participación de las familias vinculadas a la escuela con otras dirigidas a incorporar a las que están más distanciadas (Harris & Goodall, 2008). Es de interés considerar aquí que el acceso a aquellas actividades que responden a los intereses y deseos de las familias les permite profundizar en el contacto con la escuela y acceder posteriormente a otros tipos de actividades que, a priori, pudieron no ser consideradas como atractivas. También se pueden compatibilizar las actividades continuadas en el tiempo que permiten la implicación diaria en la escuela y las actividades puntuales que se realizan unas pocas veces a lo largo del curso escolar (Anderson & Minke, 2007). Por último, el manejo de formatos basados en reuniones amplias o en la comunicación escrita no deberían cerrar la posibilidad a la inclusión de prácticas sociales de menor escala y más individualizadas como pequeños grupos de discusión o visitas a los hogares (Kim, 2009).

En cualquier caso, una cuestión clave a la hora de decidir qué tipo de actuaciones poner en marcha es contar con la opinión, los intereses y las necesidades explicitadas por las familias, por todas ellas, incluidas las que están más distanciadas de la escuela y las que más necesitan su inclusión en programas relacionados con el aprendizaje escolar (García Yeste et al., 2010; Sordé & Ojala, 2010). Se trata de desarrollar prácticas “personalizadas, flexibles, y sensibles a las preocupaciones y prioridades de los padres” (Giné et

³⁶ “One size fits all” en el original.

al., 2009, p. 101). En esa línea, pero girando el foco de atención hacia la multiculturalidad en la escuela, diversos autores y autoras indican la importancia de llevar a cabo actividades de participación culturalmente relevantes para las distintas familias (Huss-Keeler, 1997; Kim, 2009) así como no forzar la participación en actividades distantes a su perspectiva cultural (Etxeberria et al., 2012). Crozier y Davies (2007) plantean que es imprescindible que las escuelas contemplen la diversidad étnica. Para Freire (1970), “no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea este educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo” (p. 114). El reconocimiento de la diversidad cultural y social permite al profesorado desarrollar prácticas equitativas en términos de participación familiar, lo que lleva a alcanzar mayores cuotas de justicia en las relaciones entre las familias y la escuela (S. Lee, 2005).

La identificación de las potencialidades y las contribuciones que todas las familias pueden aportar al aprendizaje escolar (Christenson, 2004; Daniel-White, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; Simon, 2004) permitirá llevar a cabo actuaciones en las que puedan tener un rol relevante y significativo (Díez Palomar et al., 2011; Eccles & Harold, 1993). Se trata de generar líneas de actuación que vayan más allá de las actividades de tipo lúdico y extraescolar y aterricen en “los aspectos nucleares de la vida del centro” (Guardia Romero & Santana, 2010, p. 23). Díez Palomar et al. (2011), siguiendo a Wenger (2001), señalan la importancia de avanzar hacia la adopción de roles escolares centrales por parte de las familias en tanto que los diferentes enfoques de la participación -tanto la ausencia de ella, como la participación periférica y la participación con derecho a negociar significados-, llevan a las personas a desarrollar distintas identidades en relación con la escuela.

La realización de funciones educativas importantes que les permitan comprobar que los esfuerzos realizados se traducen en resultados, especialmente cuando éstos tienen que ver con el aumento de la implicación escolar y los resultados del alumnado, generan en las personas participantes sentimientos de pertenencia, orgullo y eficacia que les motivan a continuar colaborando con la escuela (Alameda-Lawson et al., 2010). Lo mismo ocurre con las actuaciones de participación educativa dirigidas a las familias y orientadas tanto a la satisfacción de necesidades específicas en términos de aprendizaje instrumental (A. Flecha, 2012; Kim, 2009) como la adquisición de destrezas y conocimientos para asumir un papel importante en la promoción de la par-

ticipación de las familias (Comer, 2005; Warren et al., 2009)³⁷. Parece razonable afirmar que en la medida en que las familias perciban efectos beneficiosos como los explicados en el apartado *II.1.2.*, se ampliarán las posibilidades de que mantengan y amplíen su involucración en actividades escolares. De la misma forma, cabe considerar que a lo largo del proceso de colaboración en el desarrollo de las diferentes actuaciones habrán de darse una serie de condiciones comunicativas como las descritas en el apartado dedicado a las interacciones entre el profesorado y las familias. Si la experiencia de interacción a lo largo de la colaboración no es buena se corre el riesgo de que quien viva la experiencia negativa no solo se retraiga sino que además transmita esa vivencia a otras familias. Por el contrario, si las experiencias de colaboración son positivas se aumentarán los vínculos con la escuela y se contribuirá a una mejora de las percepciones de las familias hacia las actuaciones que se ponen en marcha en el centro y en las que se espera que participen.

Programas de participación familiar

Una política escolar que tenga en cuenta la importancia de la participación familiar (Kim, 2009) y que lo plasme en los documentos formales del centro incluyendo los programas, procedimientos o estrategias a seguir (Hornby & Witte, 2010), es un instrumento útil para aumentar la involucración de las familias (Henderson & Mapp, 2002) en tanto que refleja explícitamente el compromiso de la escuela por conseguirlo y facilita su organización, seguimiento y evaluación (D. L. Williams & Chavkin, 1989). Los programas de éxito en participación familiar tienen, según estos autores, varias características comunes, a saber: cuentan con políticas escritas y apoyo administrativo; incluyen programas formativos; se orientan a la colaboración entre las familias y la escuela; se sostienen en una comunicación de doble vía; incluyen el desarrollo de redes de conexiones con otras entidades y recursos de la comunidad; y se evalúan de forma regular.

En una línea similar se expresan Henderson y Mapp (2002). Según estas autoras, los programas de participación familiar basados en evidencias reconocen que todas las familias están involucradas en la educación de sus hijos e hijas; les ayudan a apoyar el aprendizaje escolar; desarrollan la capacidad del profesorado para trabajar con ellas; se esfuerzan por involucrarlas a todas; buscan reforzar las relaciones sociales y políticas entre ellas; se esfuerzan por desarrollar relaciones de respeto y confianza; adoptan una filosofía

³⁷ Sobre este aspecto ya se profundizó en el apartado *III.2.2.* dedicado a las familias.

de colaboración orientada a compartir poder; generan conexiones fuertes entre diferentes escuelas y con las organizaciones de la comunidad; e incluyen a las familias en todas las estrategias orientadas a reducir la desigualdad educativa.

Raffaele y Knoff (1999) advierten que los programas de participación familiar han de asegurar el éxito puesto que los fracasos limitarán posteriores tentativas de involucración. Por otra parte, la participación de las familias no debería ser vista exclusivamente como un proyecto más sino como un componente esencial de las relaciones en la escuela (Oostdam & Hooge, 2013; Price-Mitchell, 2009).

Los compromisos reflejados en los planes y programas serán extensibles a la comunidad en la medida en que ésta haya participado en su definición y orientación, lo cual, por otra parte, es una condición necesaria para conectar con las necesidades e intereses de las familias (Hornby & Witte, 2010). Las experiencias escolares de éxito relatadas por Comer (2005) incluyen procesos en los que éstas colaboran con el profesorado en el diseño de planes anuales orientados a crear relaciones positivas en la escuela. Gómez Lara (2010), por su parte, plantea la necesidad de que los acuerdos y criterios comunes se reflejen en el proyecto educativo de centro, incluyendo planes de acogida orientados no solo al alumnado sino también a las familias. Un buen ejemplo de compromiso comunitario concretado en un plan de acción es el *Contrato de Inclusión Dialógica (CID)* (Aubert et al., 2010; Padrós, García Carrión, Mello, & Molina, 2011).

El CID consiste en un contrato en el que se implican las familias y la comunidad, el profesorado, los representantes de la administración y los investigadores e investigadoras de la universidad para poner en marcha aquellas estrategias que hayan demostrado promover la inclusión social sobre la base del diálogo igualitario. A través del CID cada sector social implicado define y acuerda cuál será el rol de cada uno en el contrato. El proceso de diálogo que se establece en el CID permite definir las responsabilidades y compromisos de cada una de las partes implicadas para que se puedan llevar a cabo con éxito aquellas prácticas y estrategias que hayan demostrado contribuir a la superación de las desigualdades educativas y sociales. (Aubert et al., 2010, p. 102)

Recursos escolares para la participación

La presencia en el centro de profesionales de apoyo integrados en los programas y actuaciones de participación familiar, aumenta la capacidad de la escuela para fortalecer la involucración de las familias. Según la Comisión Europea (European Commission, 2011), la incorporación de personal en la escuela cuya función es actuar como enlace entre el centro y las familias ha

demostrado su efectividad, especialmente en entornos comunitarios en desventaja social, o en los que predomina la desconfianza hacia la escuela, o en aquellos en los que las familias no dominan el idioma curricular. Otros autores como Auerbach (2011), Henderson y Mapp (2002) o Lawson (2003) han puesto el énfasis en las ventajas que ofrece para la participación en determinados contextos la disponibilidad de profesionales que actúen como mediadores culturales en tanto que contribuyen al establecimiento de puentes entre la escuela y las familias inmigrantes. Eurydice (2009) señala la existencia de este tipo de perfiles como una de las estrategias llevadas a cabo por países de la Unión Europea con el objetivo de aumentar la presencia de familiares inmigrantes en el centro contribuyendo de esta manera al éxito escolar de sus hijos e hijas.

Desde una perspectiva más centrada en la organización, la articulación de equipos de trabajo específicos para el desarrollo de la participación familiar que cuenten con figuras dedicadas a la coordinación de las diferentes actuaciones y programas puede contribuir a consolidar la involucración de las familias (Auerbach, 2009; Epstein, 1995; Park & Holloway, 2013; Slavin & Madden, 1999), dispositivos que habrían de incorporar a familiares y otros miembros de la comunidad si se quiere aprovechar todas las potencialidades que los diversos actores escolares ofrecen. Otros autores han resaltado las contribuciones que perfiles profesionales específicos pueden aportar a la participación familiar, por ejemplo se ha destacado el importante papel que los orientadores y orientadoras escolares pueden tener en el desarrollo de un trabajo colaborativo con las familias (Martínez-González & Pérez-Herrero, 2006; Monarca, 2013).

4.1.2. Equipo directivo y liderazgo escolar

Un equipo directivo comprometido y activo

Diversos autores y autoras señalan la importancia que los equipos directivos tienen en el fomento y mantenimiento de la involucración de todas las familias en la escuela (Johnson et al., 2005; Sobel & Kugler, 2007) atribuyéndoles rasgos como un fuerte compromiso con el desarrollo de la participación familiar (Auerbach, 2009; Campani & Serradell, 2010; Demie, 2005; Epstein, 2005; Kim, 2009; Mapp, 2003; Shields, 2014) y una involucración activa y proactiva, sostenida en el tiempo, y basada en una actitud de confianza en las propias capacidades y en las de los demás, que trasciende el mero diseño de programas y se sumerge en la práctica y en las interacciones cotidianas (Auerbach, 2009; Demie, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005; Kim, 2009; Mapp, 2003). A la inversa, cuando los equipos directivos no tienen ningún interés en establecer vínculos con las familias (Price-Mitchell, 2009), o bien manejan el discurso de la participación familiar pero a la hora

de la verdad lo concretan en prácticas que la frenan (Auerbach, 2009), se instituyen en una poderosa barrera.

Aspectos ya desarrollados en el apartado dedicado al profesorado como las creencias acerca de la participación familiar, la construcción del rol como docentes, o la percepción de las familias y sus prácticas educativas, influirán en sus actitudes y disposiciones hacia las familias y la comunidad. Trabajos específicamente centrados en equipos directivos como los de Auerbach (2009) en Estados Unidos o Straumann y Egger (2011) en Suiza ofrecen evidencias de que la biografía y experiencia profesional así como la construcción del rol directivo que llevan a cabo influyen en la manera en que enfocan la participación, encuadre que tiene un importante impacto en el desarrollo de procesos de participación familiar (Henderson & Mapp, 2002). Por ejemplo, en la investigación realizada por Sanders y Lewis (2005) se identificó como un elemento común al liderazgo de distintos programas exitosos de colaboración con la comunidad una visión de la participación entendida como un medio para apoyar el incremento del rendimiento académico, la mejora de la calidad de la escuela y el desarrollo de la comunidad en su conjunto.

Los y las directivas retratadas por Auerbach (2009) utilizaban expresiones como “son el latido del centro escolar”³⁸ (p. 17) o “esta es su escuela, por eso necesito comprenderles”³⁹ (p. 18) al referirse a las familias con las que colaboraban en diversos programas. Además veían el centro no solo como un lugar en el que asegurar el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas sino como un espacio comunitario orientado a la mejora general de la vida de las familias y la comunidad, una misión ligada, en su construcción discursiva, al compromiso ético y la pasión por avanzar hacia la justicia social.

Para Shields (2004, 2014), el liderazgo orientado a la justicia social tiene como horizonte la inclusión social y educativa de todas las personas; trabaja activamente para eliminar el pensamiento basado en las teorías del déficit evitando tratar las diferencias como deficiencias inherentes a determinados grupos sociales; fundamenta su acción en la democracia reduciendo las desigualdades de poder; concibe la escuela al servicio de las vidas de los niños y niñas y de sus familias pero también al servicio de la mejora de la sociedad en su conjunto; defiende y da voz a los colectivos en situación de exclusión social; y, en línea con Freire (1997) y Giroux (1990), no solo critica la de-

³⁸ Traducción propia. En el original: “(...) *the heartbeat of the school*”.

³⁹ Traducción propia. En el original: “*This is their school; I need to understand them*”.

sigualdad sino que promete una vida mejor a través de la educación y se esfuerza por cumplir su promesa.

Un equipo directivo con visión de conjunto

Los equipos directivos han de mantener una visión de conjunto sobre las diferentes actuaciones que la escuela emprende contribuyendo a alimentar el proceso de construcción de una base escolar fértil para la involucración de las familias (Sanders & Lewis, 2005). Se trata de manejar una perspectiva de largo plazo basada en la reflexión cuidadosa sobre los pasos a dar para conseguir una transformación escolar profunda y duradera (Shields, 2004). Ese proceso pasa por establecer una política escolar clara, fijar los objetivos a alcanzar, supervisar la implementación de los distintos programas y lanzar un mensaje claro a la comunidad escolar: las familias son bienvenidas y sus aportaciones son valoradas por la escuela (Kim, 2009). También se requiere una actitud atenta a las necesidades y sugerencias que podrían ser el punto de partida para el desarrollo de nuevos servicios o políticas de soporte buscando el apoyo y la colaboración con diferentes recursos y organizaciones de la comunidad (Auerbach, 2009) y defendiendo la necesidad de mejora de la escuela ante diferentes agentes locales (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Según Bolívar y Bolívar-Ruano (2013) “el liderazgo educativo (de la dirección y distribuido) desempeña una posición estratégica por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto” (p. 17); parece razonable afirmar que la involucración de las familias en la escuela es una de esas variables, y, a la luz de las aportaciones que ya se han realizado en este texto, una variable sumamente relevante. Por otra parte, según estos mismos autores, parece constatado que el liderazgo pedagógico tiene especial impacto en la mejora escolar en contextos desfavorecidos colocando al equipo directivos como “un factor de primer orden en la mejora de la educación” (p. 17).

Para Price-Mitchell (2009) el equipo directivo ha de ver el centro como un contexto en el que se solapan diferentes sistemas relacionales de manera que pueda actuar como enlace entre ellos (Bradshaw, 1999) facilitando las interacciones y el aprendizaje entre los diferentes actores que operan en el contexto escolar. Sus miembros cuentan con la potencialidad de convertirse en referentes para el resto del personal en lo que se refiere a la manera de interactuar tanto con el alumnado como con las familias (Auerbach, 2009; Demie, 2005; Jeunes, 2010) y, al mismo tiempo, pueden ser muy influyentes en la motivación del profesorado a incorporar cada vez más la participación familiar como una parte nuclear de su trabajo. En este sentido, según Redding (2000), los profesores y profesoras “se sienten más inclinados a

iniciar una comunicación con los padres cuando perciben que sus superiores valoran dicha comunicación” (p. 15). En la misma línea, Muijs y Harris (2004) sugieren que el profesorado necesita que su esfuerzo y sus logros sean reconocidos en aras de mantener su motivación. Lo mismo ocurre con las iniciativas que llevan a cabo las familias. Por ejemplo, una de las conclusiones de la investigación realizada por Mapp (2003) consiste en que el apoyo del equipo directivo a las actuaciones emprendidas por familiares es un ingrediente esencial para su éxito.

De acuerdo con Hoover-Dempsey et al. (2005), el equipo directivo es un elemento clave en la creación y sostenimiento de un ambiente acogedor y favorable a la participación⁴⁰, lo que resulta especialmente importante para las familias en riesgo o en situación de exclusión social. Se trata de desarrollar y mantener una cultura escolar comunitaria abierta a la colaboración con todas las familias y otros agentes del contexto amplio en el que se inserta la escuela (Auerbach, 2009). En la misma línea, Astin y Astin (2000) destacan como un valor clave del liderazgo educativo la orientación a crear comunidades de apoyo mutuo y responsabilidad compartida en la que todas las personas importan y en la que el bienestar y dignidad de todas ellas es respetado y apoyado.

Liderazgo transformacional, distribuido y dialógico

Tal y como se ha visto, el equipo directivo, en tanto que ostentador del liderazgo formal de la escuela, puede tener un impacto importante en la involucración de las familias en la escuela. Sin embargo, una profundización en el concepto de liderazgo permite comprobar que la promoción de la participación familiar y el liderazgo alrededor de los procesos asociados a ella va más allá de la dirección del centro.

Kotter (1990), desde el ámbito de las organizaciones empresariales, establece una diferencia clara entre gestión y liderazgo. Para este autor, la función de la gestión en una organización es enfrentarse a la complejidad desarrollando estrategias e instrumentos para que la estructura funcione y no se suma en el caos. Por el contrario, el papel del liderazgo es lidiar con el cambio articulando los esfuerzos organizacionales orientados a visualizar e implementar las transformaciones necesarias para desarrollarse en un contexto cambiante. Así, el liderazgo fija una orientación organizativa a partir de una visión de futuro, diseña las estrategias para lograr las transformaciones nece-

⁴⁰ Tal y como se desarrolló en el apartado III.3.1. dedicado a las interacciones entre familias y escuela.

sarias para acercarse a la visión, y alinea a las personas para comprometerse con su logro en una trama de alianzas internas. Desde el ámbito educativo, Astin y Astin (2000) también esbozan una concepción del liderazgo asociada a la transformación. Mientras que la gestión estaría vinculada a la preservación o mantenimiento de la organización, quienes ejercen el liderazgo son agentes de cambio, lo que implica una intencionalidad. No se trata de “cambiar por cambiar” sino de avanzar desde donde se está hacia donde se quiere estar. Similares planteamientos ofrece Frost (2003), para quien el ejercicio del liderazgo tiene que ver con la clarificación de una serie de valores y la articulación de una visión respaldada por ellos. Esa visión se corresponde con el “adónde se quiere llegar”. El liderazgo se ocupa de desarrollar las acciones necesarias para alcanzar ese horizonte de futuro. Parte del trabajo ligado a esas acciones tiene que ver con la influencia sobre otros miembros de la organización. Por ejemplo, Muchinsky (como se citó en García González y Troyano (2012)) se refiere al liderazgo transformacional como “el proceso de inducir cambios importantes en las actitudes de los miembros y crear compromisos para modificar los objetivos y las estrategias” (p. 107). Harris y Muijs (2002), por su parte, recogen diferentes orientaciones que apuntan a la capacidad para animar a los compañeros y compañeras a cambiar, a hacer cosas que de manera ordinaria nunca hubieran considerado.

En la medida en que las escuelas quieran avanzar hacia un modelo escolar que considera la participación familiar como un eje clave en su orientación hacia la mejora del rendimiento académico, necesitarán desarrollar una serie de transformaciones. En este sentido, la lógica del liderazgo transformacional encaja bien con este planteamiento en tanto que se esboza una *visión* que se quiere alcanzar, apoyada en un substrato de *valores* relacionados con la democracia, la superación de la desigualdad y la excelencia académica, y desarrolla *actuaciones* para conseguirlo. Pero, ¿ha de recaer esta responsabilidad exclusivamente en el equipo directivo? Para Harris y Muijs (2002) todavía es habitual en ciertos contextos entender el liderazgo como una empresa individual más que colectiva, y ligada a los puestos de dirección. Las teorías del “gran hombre” equiparan el liderazgo con el estatus, la autoridad y la posición. Sin embargo, de acuerdo con Astin y Astin (2000) la capacidad para liderar reside virtualmente en cualquier individuo y comunidad. Los y las líderes no son aquellos o aquellas que están en posiciones formales de liderazgo sino que todas las personas encierran esa potencialidad. Según ellos, el liderazgo ya no es el dominio de unos pocos, de los privilegiados, o de los meramente ambiciosos. Para Bolívar y Bolívar-Ruano (2013) la renovación de los enfoques sobre liderazgo escolar están dejando atrás una perspectiva funcional que conecta el liderazgo con la dirección escolar. Demasiado a menudo las escuelas desarrollan iniciativas y programas altamente dependientes de un pequeño número de líderes o individuos (Raffaele & Knoff, 1999).

Así cobra sentido la idea de un liderazgo distribuido y compartido entre las personas de la organización, el cual es incompatible con la creencia en que el liderazgo escolar efectivo depende de la sobreestimada capacidad de agencia de los individuos que están en la cúspide de la organización (Frost, 2006). El liderazgo distribuido puede entenderse como “las interacciones colectivas entre los miembros de la escuela que tienen (o llegan a asumir, formal o informalmente) responsabilidades de liderazgo. Estas interacciones se pueden dar por medio de una colaboración espontánea en el trabajo o por prácticas institucionalizadas” (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2013, p. 19) mostrando una “propiedad organizativa que refleja pautas de compromiso y de influencia mutua entre los miembros de una organización” (p. 19). Se trata de una acción colectiva transformadora que conecta con los planteamientos de la sociología dual (R. Flecha et al., 2001) en la medida en que se sostiene en la idea de que las estructuras pueden ser modificadas por la agencia de los individuos que las componen (Frost, 2006). Según Harris y Muijs (2002), este modelo de liderazgo implica la creación de las condiciones organizativas necesarias para que las personas trabajen y aprendan juntas, construyendo y refinando significados orientados al logro de una finalidad compartida, lo que implica una redistribución del poder y un realineamiento de la autoridad en la organización. Este modelo abre la posibilidad de que todo el profesorado pueda ejercer liderazgos en uno u otro momento entendiendo que se trata de un esfuerzo colectivo: “Del foco individual se ha pasado al conjunto de la organización, de una posición fija a otra más fluida, de una perspectiva jerárquica a otra colaborativa” (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2013, p. 18). En este sentido, el liderazgo distribuido se mueve desde el control jerárquico a un control entre iguales en tanto que la autoridad se dispersa entre la comunidad docente (Harris & Muijs, 2002).

El liderazgo distribuido no tiene tanto que ver con la delegación de responsabilidades o el reparto de tareas sino con compartir las responsabilidades y abrir el camino a que sean diversas las personas que ejercen influencia en las demás en el compromiso por la mejora de la organización, por ello se ve beneficiado cuando las estructuras escolares verticales se aplanan a través de equipos, comisiones, grupos de trabajo, etc. (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2013). El concepto de *densidad de liderazgo* rescatado por Frost (2003) a partir de Sergiovanni (2001) es útil para profundizar en esta dimensión. Una alta densidad de liderazgo significa que un gran número de personas están implicadas en el trabajo de otras, se confía en ellas para el manejo de información, se involucran en la toma de decisiones, están expuestas a nuevas ideas y participan en la creación y transferencia de conocimiento. En este sentido, “la capacidad de mejora se ve potenciada cuando el liderazgo está distribuido o compartido en una textura de liderazgos informales, en modos que generan valores compartidos, cohesión social, propósitos morales e impulsos para desarrollar nuevas competencias” (Bolívar, 2014, p. 154).

Los planteamientos ya desarrollados⁴¹ acerca de la importancia del diálogo y la colaboración entre el profesorado a partir de formulaciones como las comunidades profesionales de aprendizaje están entroncados con el modelo del liderazgo distribuido (Bolívar, 2014), en la medida en que “los líderes formales se preocupan (...) de desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación” (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2013, p. 25). Así, una comunidad profesional de aprendizaje “es, de hecho, una comunidad de líderes, donde el liderazgo docente es la base para promover y sostener la estrategia de mejora, cuando todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora del centro” (p. 24-25).

El liderazgo distribuido no diluye la responsabilidad del equipo directivo sobre el funcionamiento global de la escuela. El trabajo del liderazgo formal se orienta a mejorar las capacidades y conocimientos de las personas de la organización, mantener juntos los distintos elementos organizacionales de manera que mantengan una relación productiva entre ellos, y asegurar la responsabilidad de los diferentes individuos en términos de rendición de cuentas sobre sus contribuciones al resultado colectivo (Elmore, 2000).

Así, una orientación escolar hacia la participación familiar se verá enriquecida no solo por un liderazgo orientado a la innovación y la transformación sino por un modelo que además reconoce la capacidad y potencialidad del personal de la escuela para liderar distintos procesos orientados al desarrollo y mantenimiento de un alto grado de involucración de las familias en el centro escolar. Ahora bien, ¿qué papel pueden jugar las familias y otras personas de la comunidad? Cuando se habla de liderazgo escolar no deberían olvidarse las potencialidades que las familias ofrecen a la escuela en términos de capacidad para sacar adelante actuaciones orientadas a involucrar a las familias en el centro y desarrollar mejores procesos de colaboración entre la escuela y las familias (Caspe, 2008).

En ese sentido, el concepto de *liderazgo dialógico* desarrollado por Padrós y Flecha (2014) supone un avance relevante. Partiendo de la base del liderazgo distribuido entre profesores y profesoras entendidas como agentes de cambio, y de las prácticas de éxito estudiadas por el proyecto INCLUD-ED, estos autores identifican un modelo de liderazgo que va más allá del profesorado. El diálogo que se promueve en el liderazgo compartido entre el profesorado es crucial y juega un papel clave a la hora de motivar a otros agentes

⁴¹ IV.3.2. Interacciones entre el profesorado.

sociales a involucrarse en la escuela. Así, el liderazgo dialógico es el proceso a través del que se generan, desarrollan y consolidan prácticas de liderazgo en todos los miembros de la comunidad escolar incluyendo al profesorado, el alumnado, el personal no docente, el voluntariado y otros miembros del contexto sociocultural en el que está inserta la escuela, independientemente de su nivel académico y posición formal. Estas prácticas se orientan a trabajar conjuntamente con los diferentes actores para apoyar y promover actuaciones que contribuyan a transformar la escuela y la comunidad. Así, la comunidad escolar en su conjunto y las familias en concreto contribuyen al desarrollo de prácticas para mejorar el rendimiento académico de los niños y niñas y participan en la toma de decisiones que se dan en el centro escolar.

4.1.3. La escuela como comunidad

El concepto de comunidad aplicado a la escuela

La distinción elaborada por Tönnies (1957) entre *Gesellschaft*, entendida como la asociación entre personas basada en la persecución del interés propio, y *Gemeinshaft* o la asociación basada en propósitos compartidos y lealtades personales (Gatt et al., 2011), ha sido utilizada como base desde la que profundizar en esa perspectiva. Según Sergiovanni (1993), el argumento central de Tönnies, enunciado a finales del siglo XIX, consiste en que la sociedad se mueve en un continuum hacia la *Gesellschaft* y en ese movimiento los valores comunitarios son reemplazados por valores contractuales. En la *Gemeinshaft* los lazos entre las personas son fuertes y con carga simbólica, son lazos morales. En la *Gesellschaft* los lazos son débiles e instrumentales, basados en el cálculo. Así, Sergiovanni (1993) asocia la *Gesellschaft* a la perspectiva de la escuela como organización y la *Gemeinshaft* a la escuela como comunidad. Ésta se definiría como un grupo de individuos vinculados entre sí que comparten un conjunto de ideas e ideales que permiten la transformación de una serie de “yo”es en un “nosotros”. Ese “nosotros” se compone de una red de relaciones significativas con las demás personas, que se conectan entre sí a partir de sus interdependencias percibidas, obligaciones mutuas y otros lazos emocionales y normativos. Apoyándose entre otros conceptos en las *pattern variables* de Parsons (1951), dicotomías que describen diferentes tipos de relaciones sociales cuyos polos están asociados a los conceptos de Tönnies, Sergiovanni (1993) describe a la escuela como comunidad como un espacio en el que las relaciones son tanto formales como informales; las circunstancias individuales cuentan; la aceptación es incondicional; las relaciones son cooperativas; no se ponen barreras a las preocupaciones de los miembros en la medida en que reflejan necesidades; la subjetividad es válida y los sentimientos y emociones son legítimos; sacrificar el propio interés por el bien de los demás miembros de la comunidad es algo habitual; los miembros se asocian unos con otros porque la colabora-

ción es un valor en sí mismo; el conocimiento se valora como tal, no sólo como medio para conseguir algo; y los niños y niñas son aceptados y apreciados porque es la manera en que la comunidad trata a sus miembros. Con esta aportación, el autor no pretende tanto lanzar una crítica a la *Gesellschaft*, ni tampoco plantear que las escuelas o son organizaciones o son comunidades, en tanto que las dos figuras son modelos ideales concebidos como polos de un continuum, sino abrir perspectivas que permitan concebir las escuelas no solo desde los parámetros del conocimiento organizacional sino desde una perspectiva más comunitaria.

Shields (2000) aprecia en la *Gemeinshaft* la evocación a una mirada homogénea e idealizada sobre el pasado más que un concepto útil para mejorar la educación en una sociedad dinámica, compleja y heterogénea como la actual. Si la cohesión comunitaria opera desde los significados y valores compartidos, se generan ambientes de aceptación hacia aquellos y aquellas que forman parte del grupo dominante, pero también un ambiente incómodo e incluso excluyente para “los de fuera”. La identificación de un grupo concreto con un conjunto superior de valores, creencias y prácticas lleva a la opresión y los prejuicios más que a la construcción de una comunidad. Así, esta autora pone el énfasis en la utilización de la diversidad como una manera de pensar lo comunitario en términos de una *comunidad de diferencias*, lo que implica la necesidad de superar los estereotipos centrándose en la riqueza y complejidad de las interacciones con las que los individuos y grupos contribuyen al desarrollo de la comunidad junto con el desarrollo de actitudes de apertura y disposición a aprender de los y las demás. La supervivencia de una democracia plural implica la creencia en que se puede alcanzar el entendimiento mutuo a través de un diálogo genuino, un encuentro crítico y una valoración de las diferencias y de las distintas contribuciones que las personas pueden aportar a la mejora de las escuelas.

El trabajo de Aubert, Serradell y Soler (2013) en el que profundizan en la *comunidad societal* de Parsons ahonda en esta cuestión desde una perspectiva global. Para estas autoras la cuestión central reside en “si es posible construir una comunidad societal cohesionada e integrada cuyas bases no se encuentren en la diversidad étnica y/o religiosa sino en un nivel de abstracción superior que apele a unos valores universales como la solidaridad y la democracia”. Si el sentimiento de pertenencia se construye desde una identidad homogénea se convierte en exclusora puesto que impide esa identificación por parte de “los otros” que conviven en un mismo territorio.

De ahí la necesidad de plantear un concepto de identidad que incluya las diferencias en un plano de igualdad, de forma que personas muy diversas se puedan sentir parte de la sociedad en la que viven. El concepto de Igualdad de las diferencias acuñado por Flecha⁴² incorpora esta doble dimensión de igualdad y diversidad, complementando a la comunidad societal de Parsons en la Europa multicultural del siglo XXI. Este término se basa en el igual derecho que toda persona tiene para elegir su identidad. Parte, así, de la idea que para conseguir una igualdad real son necesarios el respeto y reconocimiento de las distintas particularidades, a través de las que se definen los individuos y grupos culturales que integran una sociedad y con las que éstos se sienten identificados. Desde la igualdad de las diferencias es posible un diálogo intercultural, que genere normativas creadas dialógicamente y que fomente el sentimiento de lealtad hacia las diferentes colectividades que forman la comunidad societal multicultural. Al contrario de lo que ocurre en contextos homogéneos y homogeneizadores, cuando la lógica que prima en la creación de normas, actuaciones políticas o prácticas cotidianas es la búsqueda del consenso entre tradiciones culturales diferentes, el hecho de incluir las demandas de los miembros de grupos culturales diferentes en un plano de igualdad aumenta las opciones y, así, el derecho a elegir libremente. (párr. 70)

El proyecto INCLUD-ED (2012b) retoma el trabajo de C. Watkins (2007), quien profundiza en la relación entre aprendizaje y comunidad en el ámbito escolar, para describir una concepción de la comunidad como aquella que se caracteriza por contar con sentido de agencia, promover el sentido de pertenencia entre sus miembros, generar cohesión a través del compromiso y acoger la diversidad. Las comunidades facilitan que sus miembros actúen colectivamente, los conecta a través de vínculos, promueve su colaboración, y se apoya en el diálogo para el intercambio de ideas y opiniones. El sentimiento de comunidad, es decir, lo que sienten las personas que forman parte ella, puede definirse como un sentimiento de pertenencia, de que todas las personas son importantes para las demás así como para el grupo en su conjunto, y la creencia compartida de que las necesidades individuales pueden ser cubiertas mediante el compromiso de permanecer unidos (McMillan & Chavis, 1986).

En esa línea, Taberner (2012) plantea que:

[...] una escuela intencionalmente reflexiva que afronte sus tareas con flexibilidad, autonomía y rendición de cuentas no puede desenvolverse

⁴² Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham MD: Rowman & Littlefield.

sino en un entorno social con multiplicidad de interrelaciones y vínculos coordinados en su seno (no en un mundo social desregulado, de individuos en dispersión que han de arreglárselas por su cuenta). (p. 211)

Una red densa de vínculos personales es uno de los componentes de las escuelas como comunidades. Las relaciones personales generan sentido de comunidad y una responsabilidad compartida hacia los niños y niñas (Warren et al., 2009). Para Aubert et al. (2008):

Lo comunitario es clave también porque en las comunidades y en lo comunitario hay una historia de vínculos, que es el escenario de la enseñanza y el aprendizaje y le da sentido. La comunidad es el lugar donde las personas adultas y los niños y las niñas buscan y establecen ciertos vínculos de pertenencia (Caride, 2006)⁴³. (p. 137)

No ha de extrañar, entonces, que en aquellas escuelas que funcionan como comunidad los y las familiares sientan el centro como una “gran familia” (Auerbach, 2011; Epstein, 1995; Henderson & Mapp, 2002; Mapp, 2003; Sobel & Kugler, 2007; Warren et al., 2009). Las interacciones que se generan en la red de vínculos personales y orientaciones compartidas permiten minimizar el desencanto y promover la creación de sentido en toda la comunidad (Aubert et al., 2008).

Beneficios del sentido de comunidad

El sentido de comunidad ofrece beneficios de distinto tipo. C. Watkins (2005) pone el énfasis en el conjunto de resultados –sociales, morales, comportamentales, intelectuales y relacionados con el desempeño- que se entrelazan entre sí cuando las escuelas funcionan como comunidades orientadas al aprendizaje. Cuando el alumnado experimenta la pertenencia y aceptación del centro escolar aumenta su motivación hacia el aprendizaje y su compromiso con la escuela, aspectos directamente relacionados con el rendimiento académico y con la calidad de la enseñanza. Además mejora las relaciones entre el alumnado, especialmente si las normas y valores comunitarios promueven el apoyo mutuo entre los niños y niñas (Osterman, 2000).

El sentimiento de pertenencia a la escuela genera actitudes positivas hacia los otros miembros del centro e incrementa la implicación de los y las estudiantes en las diversas actividades. Además, los beneficios de

⁴³ Caride, J. A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. En *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 157-194). Barcelona: Graó.

dicha identificación con la escuela llegan también al aprendizaje instrumental. (Campani & Serradell, 2010, p. 65)

El sentido de pertenencia al centro es, también, un elemento facilitador de la participación familiar (Alameda-Lawson et al., 2010). Santos-Rego y Lorenzo-Moledo (2009), siguiendo a Baraibar (2005), plantean que si las familias sienten el centro como propio se favorece su transformación en un espacio de participación y aprendizaje cívico. Por otra parte, cuando las familias se ven a sí mismas como colectivo ligado a la comunidad y vinculado por intereses y deseos comunes aumenta su capacidad para actuar colectivamente y, por tanto, se incrementa su influencia en la mejora de la escuela (Warren et al., 2009), potencialidad que puede extenderse a la mejora de la comunidad en su conjunto. La participación en la escuela tiene un efecto multiplicador que va más allá del centro e influye en la participación en otros espacios de transformación de la comunidad. Las escuelas que funcionan como comunidades se involucran más en la mejora del entorno en el que se insertan. Cuando operan como centros comunitarios se vuelven importantes agentes contra la fragmentación social y la exclusión (INCLUD-ED, 2012b).

Una de las barreras a la participación familiar mencionadas por Eccles y Harold (1993) y Waanders et al. (2007) consiste precisamente en un ambiente comunitario falto de cohesión social, de redes de relaciones y de recursos para la mejora de las condiciones de vida. Así, en la medida en que los centros se impliquen en la transformación de estos aspectos estarán contribuyendo al aumento de la involucración de las familias. Las escuelas en las que el fracaso escolar es alto y el bajo rendimiento se acepta como la norma, y aquellas que se aíslan de la vecindad a la que sirven porque perciben a sus habitantes como amenazantes, tienden a destruir el capital social de la comunidad y a aumentar su marginación. A la inversa, las escuelas efectivas que utilizan los recursos comunitarios e incorporan a las familias como agentes de mejora son percibidas por la comunidad como espacios de oportunidad y de apoyo en tanto que garantizan a sus alumnos y alumnas y sus familias los medios necesarios para mejorar su vida. Esas escuelas aumentan el capital social de la comunidad y rompen con la exclusión social y educativa encarnada en forma de gueto (Noguera, 2001) beneficiando a las familias más vulnerables y aisladas de la comunidad (T. T. Williams & Sanchez, 2011). En la misma línea:

Un centro escolar que se perciba a sí mismo como una comunidad formada por sus elementos –personal del centro, alumnos, y familias de los alumnos- más que como una organización, tiene más probabilidades de estimular las interacciones sociales que conducen a la acumulación de capital social. (Redding, 2000, p. 24)

La participación familiar aumenta el sentido de comunidad

Si el sentido de comunidad facilita la participación familiar, también ocurre a la inversa, es decir, la involucración de las familias en la escuela puede favorecer el sentimiento de formar parte de ella. En las experiencias documentadas por R. Flecha y Soler (2013) se apreciaba que la implicación de las familias en la transformación de su realidad y la de sus hijos e hijas era un elemento clave en el desarrollo del sentido de pertenencia al centro educativo. En esa línea, Comer (2005) pone ejemplos de importantes transformaciones en la vida de familiares de las escuelas del *School Development Program* en términos de obtención de credenciales académicas y mejora de la situación laboral tanto de los y las familiares como de sus hijos e hijas. El autor explica que uno de los factores clave de este tipo de transformaciones es, según sus protagonistas, el sentido de pertenencia a la escuela que alcanzaron como fruto del proceso de colaboración en la mejora del centro y de las interacciones con el profesorado y otras familias. Las escuelas con una orientación comunitaria han de trabajar para incluir a las familias y otras personas de la comunidad para que desempeñen un rol activo en su propia educación y para que colaboren en el proceso educativo del alumnado en su conjunto (INCLUD-ED, 2012b). La participación del voluntariado no solo contribuye a la mejora de los resultados académicos sino al desarrollo de un espíritu de convivencia entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa (Gatt et al., 2011).

El proyecto INCLUD-ED (2012a) identifica la existencia de personas representativas de grupos vulnerables que actúan en la escuela como modelos de éxito y no son solo referentes para el alumnado sino una inspiradora fuente de motivación para otras personas adultas. Como ya se vio en el apartado dedicado a las familias, tanto la construcción del rol parental como el sentido de autoeficacia se transforman como fruto de las interacciones. La creación de espacios abiertos para el diálogo tienen un importante impacto en el desarrollo de comunidades cohesionadas en las que las personas se sienten cómodas e involucradas (A. Flecha et al., 2011). En las experiencias relatadas por Schechter y Sherri (2009) el profesorado apreciaba la comunidad que se iba gestando como fruto de la colaboración de las familias y los espacios de intercambio de conocimiento.

Noguera (2001) pone el énfasis en que las escuelas de éxito, al conferir protagonismo y agencia a las familias, les permite sentir el centro como suyo. A este respecto, merece la pena recordar las reflexiones de Bruner (1999) acerca de los beneficios de las “obras colectivas”: producen y sostienen la solidaridad grupal, ayudan a hacer una comunidad, recalcan el proceso general más que el individual y crean en un grupo formas compartidas y negociables de pensar. Si es posible pensar en las actuaciones en las que las familias se

implican como “obras colectivas” entonces, en la medida en que éstas adquieran protagonismo en el desarrollo de aquéllas, aumentará el sentido de comunidad y la solidaridad intracomunitaria. Tanto Alameda-Lawson et al. (2010) como Auerbach (2009) coinciden en señalar la relación entre sentir los programas y las actuaciones como propios y el sentimiento de pertenencia a la escuela. La participación en la mejora del aprendizaje de los niños y niñas cuenta con el potencial de instituirse en una orientación compartida que aglutina a la comunidad y funciona como el horizonte hacia el que se encaminan las diversas actuaciones que se llevan a cabo en colaboración (Carolan-Silva, 2011; Epstein & Clark, 2004; Jasis & Ordonez-Jasis, 2011; Mapp, 2003). Esta dimensión cobra especial relevancia en aquellos centros que obtienen malos resultados y sobre los que se cierne una imagen social negativa (Noguera, 2001).

Una orientación comunitaria por parte del centro no se consigue tanto desde una reforma “desde arriba” sino desde el cultivo de la colaboración y la influencia mutua entre los diferentes actores que componen la comunidad educativa (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009). Para Warren et al. (2009), a menudo la transformación de la cultura escolar requiere que la cultura de poder (Delpit, 1988) también sea transformada. Las experiencias investigadas por Jasis y Ordonez-Jasis (2011) comparten la existencia de un ambiente de diálogo más inclusivo y menos jerárquico. Por otra parte, los trabajos de Munté, Serradell y Flecha (2011) y Aubert et al. (2008) enfatizan la importancia de incluir a las familias y otras personas del entorno en la toma de decisiones sobre la escuela como componente imprescindible para reducir el desencanto y generar sentido para toda la comunidad.

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la escuela

A continuación se presenta una tabla que recoge los elementos relacionados con la escuela que influyen en la participación familiar. Cada uno de los elementos se presenta en términos de exclusión –*dimensión exclusora*– o inclusión –*dimensión transformadora*– de las familias respecto a la participación en la escuela.

Tabla 15
Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la escuela

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Actuaciones, programas y recursos para la participación	En la escuela no existe una amplia diversidad de actuaciones para la participación familiar.	En la escuela existe una amplia gama de posibilidades de participación para las familias.
	Las actuaciones orientadas a la participación familiar no tienen en cuenta las necesidades, intereses y perspectivas culturales de las familias.	Las actuaciones orientadas a la participación familiar tienen en cuenta las necesidades, intereses y perspectivas culturales de las familias.
	Las actuaciones de participación familiar mantienen a las familias en roles periféricos en la escuela.	Las actuaciones de participación familiar permiten a las familias adoptar roles centrales en la escuela.
	No existe una política explícita de apoyo a la participación familiar.	Existe una política explícita de apoyo a la participación familiar.
	No existe un programa de trabajo coordinado para la participación de las familias.	Existe un programa de trabajo coordinado para la participación de las familias.
	Las familias no participan en el diseño de los programas orientados a la participación familiar.	Las familias participan en el diseño de los programas orientados a la participación familiar.
	No existen profesionales que tengan responsabilidades explícitas de cara a la participación de las familias.	Existen profesionales que tienen responsabilidades explícitas de cara a la participación de las familias.

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
Equipo directivo y liderazgo escolar	El equipo directivo no se compromete ni está implicado en la participación de las familias.	El equipo directivo está comprometido e implicado en la participación de las familias.
	El equipo directivo entiende que la mejora de las condiciones de vida de las familias no es de su incumbencia.	El equipo directivo trabaja para la participación familiar con el horizonte puesto en la mejora de las condiciones de vida de las familias.
	El equipo directivo no mantiene una visión de conjunto sobre los procesos de participación familiar ni se implica personalmente en el apoyo a las diversas actuaciones.	El equipo directivo mantiene una visión de conjunto sobre los procesos de participación familiar y se implica personalmente en el apoyo a las diversas actuaciones.
	El liderazgo se orienta exclusivamente al mantenimiento de lo que ya se hace en términos de participación familiar.	El liderazgo se orienta a la mejora continua de los procesos de participación familiar.
	El liderazgo para la participación familiar está concentrado en unas pocas personas, generalmente la dirección del centro.	El liderazgo para la participación familiar está distribuido entre los y las diferentes profesionales del centro.
	El liderazgo para la participación familiar se restringe al personal del centro.	El liderazgo para la participación familiar se extiende a las familias y otras personas de la comunidad.
La escuela como comunidad	La escuela no se vive como una comunidad que incluye a todas las personas y no se tiene un sentimiento de pertenencia hacia ella.	La escuela se vive como una comunidad que incluye a todas las personas y hacia la que se tiene un sentimiento de pertenencia.
	No se vive la escuela como comunidad y no se genera una red densa de vínculos personales.	La vivencia de la escuela como comunidad genera una red densa de vínculos personales.
	Las familias no son protagonistas de los procesos de mejora de los aprendizajes, no los viven como propios.	Un componente central de la escuela como comunidad es la orientación a la mejora de los aprendizajes, proceso en el que las familias son protagonistas.
	La escuela no se vive como comunidad y ese sentimiento no se expande más allá de la escuela, no se contribuye al aumento de la cohesión social.	La vivencia de la escuela como comunidad se extiende más allá de la escuela y aumenta la cohesión social.

4.2. La comunidad

Como se puede apreciar en la síntesis comparativa de la Tabla 16, solo el esquema de Eccles hace referencia a esta dimensión, en concreto en la categoría *características de la comunidad* en la que se mencionan cuestiones como la cohesión social que existe en la comunidad y la presencia de un ambiente problemático e incluso peligroso. También se remite a los recursos y oportunidades para las familias que puedan existir en la comunidad así como a las redes sociales con las que cuentan.

La revisión documental realizada ha ofrecido suficiente información como para conferir mayor amplitud a esta dimensión articulándola en torno a una única categoría general: la *conexión de la escuela con la comunidad*. En ella se abordan las posibilidades que ofrece la alianza de la escuela con la comunidad que le rodea, tanto en términos de aprovechamiento de los recursos comunitarios para el aprendizaje como de la mejora de las condiciones de vida de las familias, conectando así con el modelo de Eccles en relación con los recursos y oportunidades comunitarias. Las redes sociales entre familias ya fueron desarrolladas en el apartado dedicado a las interacciones entre familias.

Tabla 16
Elementos relacionados con la comunidad

Hoover-Dempsey et al. (2005)	Hornby y Lafaele (2011)	Eccles y Harold (1993)	Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997)	Kim (2009)	Bonell (2015)
La conexión de la escuela con la comunidad		X		X	

4.2.1. La conexión de la escuela con la comunidad

La comunidad como aliada

El futuro de la escuela y el futuro de la comunidad de la que forma parte están ligados entre sí (Warren, 2005). A diferencia del punto dedicado a la escuela como comunidad, en este apartado la comunidad hace referencia tanto al vecindario y los lugares que rodean a la escuela, como a las personas que viven en la zona, tengan o no a sus hijos e hijas en el centro, y a las entidades y organizaciones con base en el barrio o el pueblo (Henderson & Mapp, 2002). Las familias y la escuela se ubican en una misma comunidad local, y la educación y socialización de los niños y niñas ocurre en un con-

texto conformado por esas tres dimensiones (Kelley-Laine, 1998). En la medida en que el centro escolar se convierta en una parte integral de la comunidad, en un componente vibrante del contexto sociocultural en el que se ubica, y sepa aprovechar la ventaja de ser un espacio natural de interacciones entre los vecinos y vecinas con hijos e hijas en la escuela (Graham-Clay, 2005) se favorecerá la implicación de distintas personas de la comunidad y el desarrollo de unas relaciones basadas en la colaboración (Kim, 2009; Mutch & Collins, 2012).

De ahí que una de las recomendaciones que establecen Henderson y Mapp (2002) para la mejora de la participación familiar consista precisamente en establecer conexiones sólidas entre el centro escolar y las organizaciones de la comunidad. Los diferentes servicios municipales, el tejido empresarial, los distintos tipos de asociaciones locales, las organizaciones no gubernamentales o las instituciones religiosas pueden convertirse en aliados de la escuela en aras de favorecer una relación positiva entre el centro y las familias y otras personas de la comunidad (Raffaele & Knoff, 1999). Desde un ángulo diferente, la Comisión Europea (European Commission, 2011) plantea que las escuelas en solitario no pueden hacer frente a las diversas problemáticas que dificultan el avance escolar del alumnado en tanto que muchas tienen sus raíces fuera de la escuela. A este respecto, “algunas de las medidas de mayor éxito han sido aquellas que proporcionan una solución holística a través del trabajo en red entre diferentes actores de manera que se apoye a la persona en su totalidad. Las relaciones de colaboración a nivel local parecen ser una de las maneras más efectivas de conseguirlo”⁴⁴ (p. 26). Por su parte, Ainscow et al. (2013) destacan la existencia de “experiencias esperanzadoras del progreso que se puede alcanzar al fusionar mediante una estrategia coherente el trabajo de las escuelas con los esfuerzos de otros agentes locales – empresarios, grupos comunitarios, universidades y servicios públicos–” (p. 53). En la medida en que la escuela pretenda desarrollar procesos de mejora necesitará abrirse a la comunidad (Warren, 2005) y escuchar activamente a sus potenciales colaboradores (Sanders & Lewis, 2005).

Desde el punto de vista del proyecto INCLUD-ED (2012b) es necesario que las escuelas colaboren con las organizaciones y profesionales de la comunidad en tanto que se amplía el abanico de saberes y destrezas que posibilitan el abordaje de las diferentes problemáticas desde perspectivas diversas. De esta manera las escuelas lo tienen más fácil para llegar a aquellas personas

⁴⁴ Traducción propia. En el original: “*Some of the most successful measures have been those which provide a holistic solution by networking different actors and so support the whole person. Partnerships at the local level seem to be highly effective ways of doing this*”.

que más ayuda necesitan y para poner en marcha acciones transformadoras que permitan a los niños y niñas desarrollar todo su potencial independientemente de sus circunstancias culturales y socioeconómicas. Las experiencias documentadas por García Carrión et al. (2010) muestran prácticas de colaboración a través de proyectos coordinados con organizaciones locales como las asociaciones de vecinos, centros de ocio, asociaciones juveniles, asociaciones gitanas, ONGs, residencias de personas mayores, etc. Procesos ya mencionados como el Contrato de Inclusión Dialógica (Brown, Gómez González, & Munté, 2013; Munté & Pulido, 2009) parten de un esquema que coloca en el centro de la transformación comunitaria a los vecinos y vecinas de los barrios o pueblos en colaboración con el profesorado, los responsables políticos, los profesionales de la acción social, la administración y las entidades comunitarias implicadas.

Henderson y Mapp (2002) dedican una parte de su informe a las iniciativas de las organizaciones y movilizaciones de carácter comunitario dedicadas a la mejora de las condiciones de vida en contextos de bajos ingresos, incluyendo la mejora de la educación. Estas formas de implicación difieren de otras formas de participación familiar en tanto que (a) se ubican fuera de las escuelas, están diseñadas, lideradas y controladas por familias y otros miembros de la comunidad; (b) son abiertamente políticas en el sentido de que buscan cambiar las relaciones de poder que reproducen un pobre funcionamiento escolar; (c) se orientan a transformar las condiciones que subyacen a un mal rendimiento académico como la reducción de objetivos curriculares, una enseñanza mediocre, materiales inadecuados y un liderazgo escasamente orientado a la obtención de buenos resultados; y (d) tienen como objetivo finalista el desarrollo de las capacidades y el liderazgo local necesario para reconstruir comunidades muy deterioradas. El impacto de estas iniciativas distribuye el liderazgo, aumenta la rendición de cuentas, desarrolla el capital social de la comunidad, incrementa las conexiones entre escuela y comunidad, mejora el clima escolar y asegura los resultados escolares a través de una práctica educativa de alta calidad. Si bien es cierto que en ocasiones la presencia de este tipo de iniciativas puede colisionar con la dirección de los centros o la burocracia administrativa, cuando se superan estas circunstancias y se ahonda en una genuina colaboración, las escuelas y las organizaciones comunitarias ven reforzada su capacidad para alcanzar sus respectivos objetivos (Sanders, 2009). Entre otras cosas, las organizaciones comunitarias pueden aportar personas con experiencia y capacidad para colaborar con el profesorado en la construcción de relaciones de cooperación con las familias (Warren et al., 2009).

Warren (2005) identificó tres modelos de colaboración entre la escuela y este tipo de organizaciones: (a) en el *modelo de servicio* las organizaciones se instalan en la escuela para ofrecer servicios a la comunidad como programas

extraescolares, clases por la tarde, y servicios de salud para los niños y niñas y sus familias; (b) en el *modelo de desarrollo*, las organizaciones comunitarias que suelen dedicarse al desarrollo económico y la mejora de la habitabilidad de las viviendas de la zona colaboran con el profesorado para promover la apertura de nuevas escuelas; y (c) desde el *modelo organizacional* las entidades comunitarias ponen el énfasis en el desarrollo de relaciones de colaboración y la generación de liderazgos para aumentar la capacidad de la escuela para transformarse. Para este autor las iniciativas comunitarias pueden aportar una serie de contribuciones clave a la mejora de la escuela: (a) mejorar el contexto social de manera que los niños y niñas vayan a la escuela en la mejor disposición para aprender; (b) promover la participación de las familias y la comunidad en la educación de los niños y niñas y en el trabajo de la escuela; (c) trabajar para transformar la cultura y la práctica escolar exigiendo a la escuela la rendición de cuentas sobre los resultados académicos; y (d) defender la necesidad de mayores recursos para la educación pública y trabajar de diversas maneras para reducir la desigualdad educativa. Las conclusiones obtenidas por Mediratta et al. (2008) apuntan en la misma dirección.

Recursos comunitarios para el aprendizaje

Como ya se ha argumentado en diversas partes de este documento, el primer recurso comunitario para el aprendizaje escolar son las familias. En este sentido, las alianzas con organizaciones de la comunidad pueden ayudar al centro a conocer las potencialidades que ofrecen para el aprendizaje escolar independientemente de su nivel educativo (Warren, 2005). Pero las comunidades cuentan con más recursos que pueden favorecer el aprendizaje puesto que todas ellas integran personas diversas con intereses y habilidades útiles para el enriquecimiento de la escuela (Eckert et al., 1997). Se trata de que la comunidad en su conjunto apoye a los alumnos y alumnas a desenvolverse con éxito en el centro escolar (Díez Palomar et al., 2011). Como plantean Epstein y Clark (2004), las escuelas pueden establecer alianzas diversas para incrementar las oportunidades y experiencias de aprendizaje de los niños y niñas.

Uno de los aliados a tener en cuenta es la administración local, que no solo puede servir como recurso para la coordinación local de los esfuerzos por mejorar las escuelas para reducir la desigualdad educativa (Ainscow et al., 2013) sino que también puede realizar otras contribuciones como, por ejemplo, aportar profesionales que coordinen las actuaciones orientadas a la involucración de las familias, o recursos para el lanzamiento de campañas comunicativas para la promoción de la participación familiar (Chavkin, 2000). Por otra parte, Valls (2005) destaca las importantes sinergias que se pueden generar cuando el trabajo de los educadores y educadoras sociales dedicadas a

tareas relacionadas con la educación como la reducción del absentismo escolar, o a tareas comunitarias como las relacionadas con la mejora de la convivencia, conectan su labor con escuelas que trabajan activamente desde la participación de las familias y la comunidad. McKenna y Millen (2013) señalan diversas colaboraciones en Estados Unidos entre centros escolares con parroquias locales en zonas mayoritariamente afroamericanas para incorporar voluntariado a los programas de mentores escolares, un tipo de actuación que también se lleva a cabo en las escuelas de éxito documentadas por Demie (2005) en Gran Bretaña. Otro ejemplo interesante es el que relatan Folch y Asociación de Madres y Padres del CEIP Salvador Vinyals i Galí de Terrasa (2004):

Desde que las monitoras que trabajan en el comedor son gitanas, el número de niños y niñas que asisten al comedor se ha cuadruplicado en dos cursos escolares. Las familias y profesores confían en el trabajo que se realiza y, en general, ha desaparecido el hecho de pensar que el comedor puede ser fuente de preocupación y conflictos. (párr. 13)

Los acuerdos de colaboración con las universidades permiten contar con las aportaciones de la comunidad científica para el desarrollo y consolidación de proyectos de mejora y transformación de las escuelas así como la aportación de voluntariado universitario para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas codo con codo con las familias, el profesorado y otras personas de la comunidad (Aguilera et al., 2010). El voluntariado en las comunidades de aprendizaje tiende a ser muy diverso (Vieira, 2010) y desarrolla funciones tan diferentes:

[...] como el proyecto, las prioridades y la imaginación del colectivo quiera: desde entrar de refuerzo en una clase de matemáticas, hasta ir de acompañante a la piscina o a una excursión; enseñar a otras madres o ayudar a preparar la merienda en una asamblea de toda la comunidad. (Padrós, Duque, et al., 2011, p. 11)

Además de las familias y otras personas de la comunidad, el entorno en el que se inserta la escuela cuenta con otros recursos como centros culturales, museos, empresas, entornos naturales (Eckert et al., 1997), bibliotecas (Romera et al., 2005), que se pueden aprovechar para desarrollar aprendizajes escolares y al mismo tiempo facilitar que el alumnado profundice en el conocimiento de la comunidad de la que forma parte. Las familias, conoedoras del contexto comunitario en el que viven, pueden resultar de mucha utilidad como mediadoras entre la escuela y los recursos que ese contexto ofrece.

Eckert et al. (1997) argumentan que si el aprendizaje ocurre a lo largo de toda la vida, las escuelas deberían tomar parte en la responsabilidad comuni-

taria de asegurar que las oportunidades para aprender se tienen en todas las etapas de la vida y no solo a lo largo de la edad escolar. Las escuelas no pueden serlo todo para todas las personas, pero pueden forjar conexiones y alianzas con otros recursos facilitando el desarrollo del aprendizaje para toda la comunidad. Las actuaciones basadas en la formación de familiares en aprendizajes instrumentales en colaboración con entidades comunitarias pueden ser un buen ejemplo de este planteamiento. Asimismo, la escuela puede extender su horario de apertura ofreciendo servicios educativos diversos a la comunidad en su conjunto. Un buen ejemplo de ello es el Centro FINDE que se lleva a cabo en una comunidad de aprendizaje en Albacete (Munté et al., 2011), se trata de:

[...] un acuerdo que permite abrir los espacios del centro educativo durante el máximo de horas y días posible. Así, los fines de semana se extiende el tiempo de aprendizaje y las actividades culturales, y se amplían los espacios de participación. Con el Centro FINDE, los niños, niñas y adolescentes pueden usar las TIC y participar en actividades educativas, culturales y de tiempo libre transformando su propio contexto sociocultural. Mejoran las relaciones entre ellos y con las personas adultas que también se implican en estas actividades, a la vez que frenan la degradación y exclusión social de su barrio. (p. 152)

La mejora de las condiciones de vida de las familias

Las alianzas con la comunidad también pueden ir dirigidas a cubrir diversas necesidades del alumnado y sus familias. De esta manera, el refuerzo de los vínculos por esta vía abre oportunidades para favorecer su involucración. En la medida en que la exclusión social y la pobreza generan barreras para participar, la sensibilidad y la orientación a la acción de las escuelas para incidir en las necesidades básicas de muchas de las familias parece ser un aspecto favorable para incrementar la participación (Alameda-Lawson et al., 2010; Warren et al., 2009). Por una parte, una participación familiar sostenida en el tiempo que incluya el desarrollo de capacidades instrumentales contribuye a la preparación de las familias con dificultades para mejorar sus condiciones de vida (Alameda-Lawson et al., 2010; A. Flecha, 2012; Ji & Koblinsky, 2009). Además conviene tener en cuenta que ciertas actividades que vinculan a las familias con la escuela pueden implicar la aportación de dinero y, en el caso de aquellas con serias dificultades económicas, esto puede suponer una barrera a la involucración (Jeynes, 2010). Por otra parte, el establecimiento de alianzas con recursos comunitarios permite a la escuela contribuir de una manera más integral al abordaje de las necesidades familiares básicas.

Las experiencias escolares relatadas por Sobel y Kugler (2007) incluyen la apertura en la escuela de centros de recursos como instrumento para abordar

diversas necesidades de las familias, aunque las autoras advierten de la importancia de no reducir las conexiones exclusivamente a actuaciones relacionadas con la provisión de información o asistencia, se trata de que la escuela aprenda tanto de las familias inmigrantes como éstas de la escuela. El concepto de *full service schools*⁴⁵ (Dryfoos, 1995) hace referencia a programas que tienen en común la puesta en marcha de servicios comunitarios en las mismas escuelas. En la medida en que son un espacio de encuentro de las familias, cuentan con la potencialidad para desplegar servicios tanto educativos como sociales, sanitarios y culturales para la comunidad integrando servicios que de otra manera podrían estar descoordinados y fragmentados.

Desde una perspectiva que no se centra tanto en la prestación de servicios directamente desde las escuelas sino en la colaboración con los recursos comunitarios externos, la Comisión Europea (European Commission, 2011) apunta la importancia de trabajar en red para abordar las diferentes problemáticas familiares desde una perspectiva integral. En esa línea, Ainscow et al. (2013) plantean que:

El desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para atajar las desigualdades sufridas por los menores. La coordinación local no trata simplemente de gestionar escuelas para que tengan algún tipo de relación productiva entre sí, sino que también consiste en vincular la labor de los centros educativos con la de otros agentes, organizaciones y grupos comunitarios que estén involucrados con el bienestar social y económico de la zona. Si trabajan por separado, las escuelas no pueden ayudar a solventar las carencias, y las correspondientes desventajas, por las que atraviesan algunos de sus estudiantes. Con todo, en principio no hay razón alguna por la que no puedan ir más allá de sus puertas y desarrollar un enfoque de los problemas más holístico, en colaboración con otras partes interesadas. (p. 54)

Redding (2000) aboga por que las escuelas identifiquen las necesidades familiares (básicas, sanitarias, de asesoramiento y orientación, etc.) y elaboren un recuento de los recursos comunitarios de manera que se pueda conectar a las familias con los servicios apropiados. López et al. (2001) plantean la importancia de que se den pasos firmes para establecer una amplia red de conexiones con los servicios comunitarios educativos, sociales, sanitarios y psicológicos con el foco puesto en la mejora de las condiciones de vida de las familias. El trabajo en colaboración permite aprovechar las potencialida-

⁴⁵ Este concepto se corresponde con el *modelo de servicio*, una de las tres tipologías enunciadas por Warren (2005) respecto a las relaciones de la escuela con organizaciones con base comunitaria descritas en párrafos anteriores.

des que ofrecen los trabajadores y trabajadoras sociales en tanto que nodos en la red de interacciones entre los diferentes grupos y recursos de la comunidad (Alameda-Lawson et al., 2010; Munté & Pulido, 2009) y favorecer “la relación directa de los diferentes protagonistas involucrados en la red de SS de manera participativa, interprofesional y directa” (Munté & Pulido, 2009, p. 64). Por otra parte, experiencias como las documentadas por A. Flecha, Ruiz Eugenio y Vrecher (2013) en las que las familias, en este caso las madres marroquíes del centro, son las impulsoras de un programa de colaboración en materia sanitaria entre la escuela y el centro de salud empoderando a estas madres “para que puedan desarrollar las capacidades y acceder a la información necesaria que les permita tomar decisiones que mejoren su estado de salud, el de sus familias y, en general, el de su comunidad”, demuestran que las iniciativas de conexión con los recursos comunitarios no tienen que sostenerse necesariamente en el profesorado u otros profesionales, sino que las propias familias pueden ser agentes activos.

Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la comunidad

A continuación se presenta una tabla que recoge los elementos relacionados con la comunidad que influyen en la participación familiar. Cada uno de los elementos se presenta en términos de exclusión –dimensión exclusora- o inclusión –dimensión transformadora- de las familias respecto a la participación en la escuela.

Tabla 17
Dimensión exclusora y dimensión transformadora en la comunidad

	Dimensión exclusora	Dimensión transformadora
La conexión de la escuela con la comunidad	La escuela no establece conexiones con diversas entidades y organizaciones del entorno para la mejora de la escuela y de la comunidad.	La escuela establece conexiones con diversas entidades y organizaciones del entorno para la mejora de la escuela y de la comunidad.
	No se aprovechan los recursos comunitarios existentes para fortalecer los programas de participación familiar.	Se aprovechan los recursos comunitarios existentes para fortalecer los programas de participación familiar.
	No se aprovechan los recursos comunitarios existentes para la mejora de las condiciones de vida de las familias.	Se aprovechan los recursos comunitarios existentes para la mejora de las condiciones de vida de las familias.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Definición del problema

El desarrollo de los capítulos anteriores ha sentado las bases para establecer la siguiente línea de razonamiento que permitirá desarrollar los objetivos y planteamientos metodológicos de esta investigación y asegurar su avance sobre terreno firme:

- (a) Una parte importante de la población se encuentra en riesgo o en situación de exclusión social conformando grupos vulnerables. Las familias inmigrantes y las familias gitanas se ven especialmente afectadas por esta situación.
- (b) La exclusión social está relacionada con el nivel educativo. Aquellas familias pertenecientes a grupos vulnerables suelen tener un nivel educativo menor que el resto. A la inversa, la obtención de buenos resultados académicos y credenciales educativas de nivel superior reduce el riesgo de exclusión social.
- (c) Una parte importante del alumnado obtiene malos resultados académicos y tiende a abandonar el sistema educativo. Cuando esto ocurre, aumenta el riesgo de encontrarse en situación de exclusión social.
- (d) Proporcionalmente existe un mayor número de alumnado con malos resultados y que abandonan el sistema educativo entre las familias pertenecientes a grupos vulnerables contribuyendo, así, a la reproducción de la desigualdad.

(e) La tendencia a la obtención de peores resultados académicos entre el alumnado perteneciente a grupos vulnerables puede revertirse tal y como lo demuestran múltiples experiencias educativas de éxito en diversos países del mundo.

(f) Una de las claves para conseguir que las escuelas contribuyan a la transformación de la desigualdad en lugar de reproducirla es la participación educativa de las familias en la escuela. La participación educativa de las familias contribuye a la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado, especialmente de aquél en riesgo o en situación de exclusión social.

(g) Las familias pertenecientes a grupos vulnerables se enfrentan a mayores barreras para participar en la escuela. De hecho, las dificultades de acceso a la participación en los centros escolares pueden entenderse como uno de los componentes de la exclusión social. Sin embargo, la actuación de la escuela y las prácticas del profesorado pueden minimizar esas barreras y lograr una amplia participación de todas las familias, mejorando así los resultados escolares de todo el alumnado.

En conclusión, la mejora de la participación educativa de las familias en los centros escolares contribuye a la mejora de los resultados académicos del alumnado facilitando su inclusión en la sociedad. Cuando los centros escolares pretenden aumentar la involucración de las familias en la escuela necesitan conocer los elementos que facilitan la participación para desarrollar actuaciones que los tengan en cuenta. También necesitan información acerca de los elementos que dificultan la participación junto con las estrategias que permiten reducir su impacto negativo.

En línea con estos planteamientos, la finalidad de esta investigación queda definida de la siguiente forma:

Contribuir a la generación de conocimiento útil para que las escuelas, especialmente aquellas que atienden a alumnado perteneciente a grupos vulnerables, puedan desarrollar y aumentar la participación educativa de las familias apoyando así la mejora de los resultados académicos y, por ende, las posibilidades para la inclusión social de todo el alumnado.

Como consecuencia de este planteamiento finalista, antes de comenzar con el estudio teórico se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los elementos que influyen positiva o negativamente en la participación educativa de las familias en escuelas ubicadas en contextos en riesgo o en situación de exclusión social y cómo reducir el impacto de los elementos negativos?

La existencia de un amplio cuerpo de literatura científica sobre el tema e investigaciones que se remontan varias décadas atrás, tal y como se puede apreciar en la revisión expuesta en el Capítulo III, permite, en cierto modo, dar por respondida la pregunta. En sí misma, esta revisión supone la primera contribución a la generación de conocimiento útil para las escuelas. Entonces, ¿cuáles son las aportaciones que se esperan del apartado empírico de esta investigación?

Para responder a esta cuestión es necesario volver la vista atrás para seguir el proceso lógico de toma de decisiones que arranca con las conclusiones de la primera aproximación al terreno realizada años antes (Bonell, 2012). Aquella investigación exploratoria se organizó en forma de estudio de casos y se enfocó a la identificación de elementos facilitadores y barreras a la participación en un centro de educación infantil y primaria que: (a) atiende a un buen número de alumnado perteneciente a grupos vulnerables; (b) desarrolla actuaciones de participación educativa, en concreto grupos interactivos; y (c) ha logrado la implicación de muchas familias en esas actuaciones aunque se encuentra en proceso de ampliación de la participación.

Si bien esa indagación no contaba todavía con una revisión de literatura con el nivel de profundidad que se ha obtenido en la presente investigación, se identificaron una serie de elementos que estaban facilitando la participación familiar así como algunas barreras y estrategias para solventarlas:

Estos son los aspectos que han hecho que este centro tenga éxito en la participación educativa en el aula en cuanto a la implicación de las familias. Si bien se corresponden con un contexto particular, la mayoría de los factores facilitadores y formas de minimizar las barreras son consistentes con las conclusiones de los estudios que se han ido desgranando en el marco teórico. Se ha corroborado que una parte importante de los factores de éxito consolidados en la producción científica funcionan en este centro, siendo elementos comunes a diferentes formas de participación y no sólo a la que se ha estudiado en este caso. (Bonell, 2012, p. 119)

Una de las aportaciones que se desprendían de esas conclusiones apuntaba al debate teórico sobre la capacidad transformadora de las escuelas para reducir la desigualdad social en oposición a los discursos que se centran exclusivamente en su papel reproductor:

[Estas conclusiones] también contribuyen a superar tanto los discursos que niegan la posibilidad de que la escuela pueda hacer algo para transformar las desigualdades, como las derivaciones que ponen el énfasis en las dificultades de desarrollar la participación familiar en contextos desfavorecidos y/o con un alto porcentaje de familias inmigrantes y

pertenecientes a minorías étnicas. La experiencia de este centro contradice esos planteamientos. (Bonell, 2012, p. 120)

Otra de las contribuciones clave se centraba en el debate sobre las posibilidades de transferencia de actuaciones de éxito en cuanto a la participación educativa de las familias a contextos locales:

Todo ello permite afirmar que algo que ya había sido considerado válido para cualquier centro ha funcionado en esta escuela particular sugiriendo, así, que también podría hacerlo en otras similares. Y esta no es una afirmación baladí en un contexto educativo en el que los modelos y niveles de participación que aquí se han descrito suelen ser excepcionales. En la medida en que la mayoría de los estudios remiten a otros países, son frecuentes los argumentos que cuestionan la posibilidad de transferir esas prácticas a nuestro contexto. Los resultados de esta investigación, con todas sus limitaciones, tienden a desmentir esa afirmación. (Bonell, 2012, p. 120)

Con estas aportaciones en mente, los primeros planteamientos de la investigación giraron alrededor de la realización de un estudio comparativo, tomando como escenarios posibles (a) la realización de un estudio de casos múltiple (Yin, 2009) o (b) la puesta en marcha de una indagación cualitativa seleccionando una muestra amplia de familias de diferentes centros escolares con actuaciones de participación educativa y pudiendo incluir en esa muestra al profesorado de esos centros y atisbando, incluso, la posibilidad de complementar la indagación cualitativa con la utilización de una encuesta, organizando así el estudio en un formato mixto. Cualquiera de las dos opciones permitiría comprobar si los elementos que operaban en el centro estudiado lo hacían también en otros centros buscando, así, una mayor potencia en términos de generalización. La primera opción permitiría comprender en profundidad la complejidad de los procesos de varios centros escolares, pero los recursos necesarios para su realización excedían las posibilidades de esta investigación. Así, la segunda opción aparecía como la opción más probable.

Sin embargo, las conversaciones con otros y otras investigadoras y muy especialmente las reuniones iniciales con el equipo de directores de esta tesis hicieron emerger una tercera opción que es la que se acabó poniendo en marcha: seguir profundizando en la realidad del mismo centro que previamente se había estudiado, es decir, desarrollar un nuevo estudio de casos en el mismo centro aprovechando los datos que se recolectaron en la primera investigación exploratoria. Éstos ofrecían mucha riqueza en cuanto a la comprensión de lo que sucedía en esta escuela en particular y, por tanto, merecía la pena ampliarlos en aras de obtener aprendizajes que pudieran ser útiles para otros centros similares y, por supuesto, para el mismo centro en cuestión. La reflexión compartida con los compañeros y compañeras del

ámbito académico permitió entresacar una serie de ventajas adicionales: (a) ya se había tenido acceso al terreno y por tanto no sería necesario invertir recursos para acceder a otros espacios; (b) se podrían aprovechar los datos obtenidos en la investigación exploratoria; (c) esos datos iniciales se podrían contrastar con los datos obtenidos posteriormente dotando al estudio de carácter longitudinal y permitiendo realizar indagaciones en términos de proceso; (d) se podrían ampliar las conclusiones obtenidas en la primera aproximación para aumentar el grado de profundidad en la comprensión de la realidad del centro. Precisamente, una de las limitaciones que se enunciaban en ese estudio hacía referencia a que no se habían obtenido suficientes datos en relación con elementos como la interacción entre el profesorado o entre las familias. Estas limitaciones se han superado en el apartado teórico a través de la revisión de la literatura y la reelaboración del esquema de análisis. De forma análoga, deberían superarse, también, en la recolección y análisis de los datos.

Así, una vez tomada la decisión y manteniendo la finalidad de la investigación planteada en párrafos anteriores, se está en condiciones de formular los objetivos y preguntas clave de la investigación.

El objetivo principal de la investigación es:

Identificar, a través del conocimiento en profundidad de un centro, los elementos que facilitan y que dificultan el proceso de ampliación de la participación educativa de las familias que está llevando a cabo (ya ha conseguido ciertos logros pero sigue enfrentándose a algunos retos), y comprender cómo funcionan esos elementos en un contexto local diferenciando entre aquellos que son más relevantes y aquellos que lo son menos.

El cumplimiento del objetivo principal permitiría realizar las siguientes aportaciones tanto teóricas como prácticas:

Aportaciones teóricas:

(a) Contribuir al desarrollo del conocimiento general acerca de los elementos que facilitan y dificultan la participación educativa de las familias en contextos en riesgo o en situación de exclusión social a través de la profundización en un contexto local y su contraste con los resultados de investigaciones similares en otros lugares del mundo, tratando de identificar aspectos comunes.

(b) Detectar nuevos elementos influyentes en la participación educativa de las familias que podrían no haber sido identificados en el cuerpo científico de conocimientos sobre este tema.

Aportaciones prácticas:

(c) Establecer una serie de recomendaciones que podrían ser utilizadas por centros similares para ampliar la participación educativa de las familias en contextos en riesgo o en situación de exclusión social.

(d) Establecer una serie de recomendaciones que podrían ser utilizadas por el mismo centro para fortalecer el proceso de ampliación de la participación en el que está inmerso.

De acuerdo con estos objetivos, la pregunta central de esta investigación queda formulada de la siguiente manera:

¿Qué se puede aprender del proceso de este centro escolar para mejorar la participación educativa de las familias en contextos similares?

Esta pregunta se concreta en las siguientes cuestiones:

De entre los diferentes elementos que influyen en la participación educativa de las familias, ¿qué elementos están presentes en este centro?, ¿cómo están evolucionando?, ¿qué elementos están beneficiando la involucración de las familias?, ¿cómo se están superando aquellos elementos que la dificultan?

Este planteamiento del problema llevó a definir este estudio como una investigación: (a) cualitativa (b) con orientación comunicativa crítica (c) en forma de estudio de casos simple. En los siguientes apartados se profundizará en cada uno de estos aspectos.

2. Investigación cualitativa

La elección de la metodología más adecuada para el problema que se quiera analizar es un factor de éxito en la investigación (Ruiz Olabuenaga, 2009). En este caso, el objetivo principal de este estudio hace referencia a la *identificación y comprensión* del funcionamiento de los elementos que facilitan y que dificultan la participación educativa de las familias en un *contexto local* tratando de diferenciar aquellos elementos que son más relevantes en los procesos que la escuela emprende. Esta orientación a la comprensión de un fenómeno concreto encaja con la perspectiva cualitativa. Por una parte, la investigación cualitativa destaca “la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998, p. 42), “el investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente” (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004, p. 330). Por otra parte “se orienta a analizar casos

concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27), “busca la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y sus actitudes” (Massot et al., 2004, p. 330).

Denzin y Lincoln (2005), lanzan una aproximación genérica al término *investigación cualitativa* definiéndola como una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible transformándolo en una serie de representaciones que emergen de una aproximación interpretativa y naturalista. Esto significa que en la investigación cualitativa se estudian las cosas en sus contextos naturales tratando de dar sentido o de interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les confieren. El investigador o la investigadora cualitativa se erigen en *bricoleurs*⁴⁶ interpretativas que ensamblan un conjunto de representaciones imbricadas en los detalles de una situación compleja. La estructura interpretativa producto del ensamblaje consiste en una secuencia de representaciones que conectan las partes con el todo.

En ese sentido este estudio colleva la inmersión del investigador en el centro escolar entendido como el contexto natural en el que se desarrolla el proceso de implicación de las familias en actuaciones de participación educativa. Ese proceso es el todo, y las partes consisten en los diferentes elementos que influyen en él de manera positiva o negativa, que habrán de ser identificados como fruto del significado que sus propios protagonistas le confieren generando descripciones ricas del mundo social en el que se desarrolla dicho proceso, en otras palabras, se busca abordar “una aproximación a la realidad [...] “desde dentro”, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades” (Dorio, Sabariego, & Massot, 2004, p. 275) en la medida en que “la investigación cualitativa habla de una realidad “construida” por los significados y la acción de las personas” (Torrego-Egido, 2014, p. 117).

Según Ruiz Olabuenaga (2009):

Para iniciar un trabajo cualitativo es necesario contar con un núcleo temático, una situación específica, un fenómeno que gira en torno a un foco de interés. Es preciso igualmente contar con unas pistas o claves iniciales de interpretación porque se presupone que cada caso, cada situación, cada sujeto, es único, resultado de infinitas combinaciones po-

⁴⁶ Se podría traducir como “mañoso/a” o “manitas”.

sibles, es un universal concreto. [...] la estrategia de una investigación cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado. (p. 56-57)

En esta investigación el núcleo temático es la participación educativa de las familias y la situación específica es el proceso de ampliación de la participación familiar que está siguiendo el centro estudiado cuyo interés ha sido justificado en el punto 1 de este capítulo. Las claves iniciales de interpretación vienen dadas por las conclusiones obtenidas en la revisión de literatura expuesta en el Capítulo III y serán operativizadas en forma de temas en el punto 6 de este mismo capítulo.

A continuación se presenta una tabla que sintetiza los aspectos cualitativos de esta investigación:

Tabla 18
Aspectos cualitativos de la presente investigación

Investigación cualitativa	Esta investigación
Orientada a la comprensión completa e interrelacionada de una realidad (Massot et al., 2004; Stake, 1998).	Orientada a la comprensión completa e interrelacionada de los aspectos que facilitan o dificultan la participación educativa de las familias en un centro escolar.
Orientada a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local (Flick, 2004).	Orientada a analizar el caso concreto de un centro educativo, desde su particularidad temporal y local, en sus esfuerzos por ampliar la participación educativa de las familias.
Se estudia la realidad en el mismo contexto local en el que se produce. (Massot et al., 2004)	Se estudia la realidad de los procesos de ampliación de la participación educativa de las familias en el mismo centro escolar en el que se está desarrollando.
Se estudia una realidad local entendida como un todo ensamblando representaciones que conectan las partes con el todo (Denzin & Lincoln, 2005).	Se estudia el proceso de ampliación de la participación educativa de las familias como un todo ensamblando representaciones que conectan los diferentes elementos que facilitan o dificultan ese proceso.
La aproximación a la realidad se realiza "desde dentro", junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades (Dorio et al., 2004; Torrego-Egido, 2014).	La aproximación al proceso de ampliación de la participación educativa de las familias se realiza en el mismo centro, en diálogo constante con los actores implicados en dicho proceso.

3. Orientación comunicativa crítica

Aun tratándose de una investigación cualitativa, la *perspectiva transformadora* de este estudio y su afán por profundizar en aquellos *elementos que facilitan la inclusión* de todas las familias en la participación educativa hacen de la metodología comunicativa crítica (Gómez Alonso et al., 2006; Gómez Alonso, 2004; Gómez González & Holford, 2010; Gómez González et al., 2011; Gómez González, Siles, & Tejedor, 2012) la orientación idónea para el diseño de la investigación en la medida en que tiene como fin tanto la comprensión explicativa como la transformación de la realidad social (Torrego-Egido, 2014): “conocer la realidad implica comprenderla e interpretarla pero, sobre todo, transformarla mediante la intersubjetividad, reflexión y autorreflexión” (Gómez Alonso et al., 2006, pp. 27–28).

3.1. Metodología comunicativa crítica

La orientación social de la metodología comunicativa crítica busca la transformación de las estructuras sociales desiguales que son fuente de deshumanización (Puigvert, Christou, & Holford, 2012). Además de ser una herramienta para explicar, comprender e interpretar la realidad social, esta metodología busca cambiar la sociedad, y está movida por sueños y utopías de igualdad y justicia (Gómez González et al., 2011). Consecuentemente:

[...] se distancia de las teorías que se fundan en incapacidades y déficit, y se centra en aquéllas que se basan en el desarrollo de capacidades y potencialidades que reconocen a las personas como agentes sociales de sus vidas y sus contextos. (Gómez Alonso et al., 2006, p. 43).

La perspectiva de esta investigación es coincidente con la orientación social de la metodología comunicativa crítica. Desde el punto de vista de su finalidad, se orienta tanto a la transformación de las desigualdades educativas y la inclusión social de todo el alumnado, especialmente el que pertenece a grupos vulnerables, como a la superación de las barreras que dificultan la participación educativa de sus familiares en la escuela. Desde la perspectiva teórica, se vincula a los desarrollos teóricos y las investigaciones que están demostrando que los actores de la comunidad educativa son capaces de transformar la escuela para convertirla en un espacio abierto a la participación de las familias y de la comunidad mejorando los resultados escolares de todos los alumnos y alumnas.

Desde un enfoque más operativo, la metodología comunicativa crítica se centra en el análisis de la superación de las desigualdades sociales a través de una reflexión crítica sobre las dimensiones excluyentes y transformadoras (R. Flecha & Soler, 2013) y así contribuir a la construcción de una ciencia

social de la posibilidad (Gómez González et al., 2011). “Las *dimensiones exclusoras* son aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social [...]. Si no existieran tales barreras, esas prácticas o beneficios sociales estarían a disposición de las personas o colectivos excluidos” (Gómez Alonso et al., 2006, p. 95). En esta investigación las prácticas o beneficios sociales remiten a la participación educativa en la escuela y la consiguiente mejora de los resultados escolares, y las barreras consisten en los elementos que influyen negativamente en ese tipo de involucración familiar. “Las *dimensiones transformadoras* son las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales” (Gómez Alonso et al., 2006, p. 96). En este caso se referirán a los elementos que facilitan la participación educativa de las familias y que permiten minimizar las barreras a su involucración. De hecho, como ya se anunció en la introducción a la revisión de la literatura expuesta en el Capítulo III, ésta se llevó a cabo teniendo en cuenta el establecimiento de componentes exclusores y transformadores (Gómez González & Holford, 2010). Esta estructuración del conocimiento teórico será de mucha utilidad tanto en la recolección como en el procesamiento de los datos.

Esta investigación también comparte los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la metodología comunicativa crítica, que profundiza en el giro dialógico de las ciencias sociales (Aubert & Soler, 2007) en el terreno de la investigación científica y se fundamenta sobre la base de la perspectiva dual (R. Flecha et al., 2001) que tiene en cuenta tanto el sistema (el conocimiento científico de los investigadores e investigadoras) como el mundo de la vida (el sentido común de los sujetos) (R. Flecha & Soler, 2013), dando, así, importancia tanto a las estructuras como a los sujetos (Gómez González & Holford, 2010).

La perspectiva comunicativa crítica es ontológicamente comunicativa, ya que concibe la realidad social como una construcción humana cuyos significados son construidos de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas, y epistemológicamente dialógica, al tomar los enunciados científicos como producto del diálogo. Por eso, usa un tipo de metodología comunicativa crítica que ha de promover que las personas investigadas participen en la investigación en planos de igualdad con las investigadoras, y facilitar la construcción de significados a partir de las interacciones. (Gómez Alonso et al., 2006, p. 49)

Partiendo de los planteamientos de Denzin y Lincoln (2005) acerca del investigador o investigadora cualitativa como *bricoleur* interpretativo ya enunciados en el anterior punto, Gómez González et al. (2012) plantean que:

La metodología comunicativa de investigación revisa las aportaciones de esta literatura previa y las re-define en el contexto de una investigación de carácter dialógico, orientada a la superación de las barreras metodológicas clásicas que dificultan la realización de un trabajo riguroso basado en la excelencia científica. El rigor científico se alcanza abriendo el proceso de interpretación a todos los actores sociales y fruto del diálogo igualitario e intersubjetivo que se establece con ellos se alcanza una interpretación de la realidad enriquecida, que hace avanzar el conocimiento científico. (p. 39)

A ese respecto, cabe destacar los planteamientos de Freire (1970) cuando expone que “el riesgo de la investigación no radica en que los supuestos investigados se descubran investigadores y, de este modo, “corrompan” los resultados del análisis. El riesgo radica exactamente en lo contrario” (p. 133).

3.2. Postulados de la metodología comunicativa crítica

Universalidad del lenguaje y de la acción. Apoyándose principalmente en los planteamientos de Habermas (2003), este postulado establece que todas las personas son capaces de lenguaje y acción y pueden utilizar esas capacidades para comunicarse e interactuar (Puigvert, Christou, et al., 2012). En cualquier contexto, incluso en los más desfavorecidos, las personas desarrollan capacidades cognitivas y habilidades comunicativas (Gómez Alonso et al., 2006). “[...] el diálogo en términos de igualdad es necesario para aprehender toda esa diversidad y todo ese conocimiento” (Gómez González & Díez Palomar, 2009, p. 110) permitiendo así hacer valer la voz de las personas implicadas en la realidad que se pretende estudiar (Gómez González et al., 2012).

Las personas como agentes sociales transformadores. “Todas las personas somos capaces de interpretar el mundo que nos rodea y de actuar sobre él” (Gómez González et al., 2012, p. 43). Es a través del diálogo como los seres humanos problematizan su realidad y así crean conocimiento y transforman sus estructuras. La interpretación de la realidad social genera conocimiento nuevo y transforma el existente (Gómez González & Díez Palomar, 2009). La metodología comunicativa crítica considera a las personas participantes en la investigación como sujetos de su propia transformación a través del diálogo y la reciprocidad con los investigadores e investigadoras (Puigvert, Christou, et al., 2012) en la medida en que todas ellas son capaces de interpretar los obstáculos y las soluciones a los problemas sociales que se encuentran (García Yeste, Ferrada, & Ruiz Eugenio, 2011).

La racionalidad comunicativa. La superación del concepto de racionalidad instrumental de Weber por la vía de la racionalidad comunicativa desarrolla-

da por Habermas (2003) implica la consolidación de la idea de que “las personas actuamos no solo por intereses propios, sino que también lo hacemos para llegar a acuerdos” (Gómez González et al., 2012, p. 44). En la racionalidad instrumental, el lenguaje opera como un medio para alcanzar los fines propios, en la racionalidad comunicativa el lenguaje funciona como medio para el entendimiento. Así, la metodología comunicativa crítica:

[...] construye el conocimiento a través de actos comunicativos dialógicos, es decir, buscando el contraste y el acuerdo entre lo que los investigadores y las personas investigadas pueden aportar al conocimiento de la realidad [...] tratando de minimizar las relaciones e interacciones de poder que existen en los procesos comunicativos. (Sordé & Ojala, 2010, p. 379)

El sentido común. El sentido subjetivo que las personas confieren a sus acciones, la interpretación que hacen de su realidad, “depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas” (Gómez Alonso et al., 2006, p. 43), de las “creencias y saberes que ha interiorizado a lo largo de su vida y que utiliza para interpretar las cosas que le rodean” (Gómez González et al., 2012, p. 44). La comprensión de las prácticas sociales que se pretenden investigar ha de tener en cuenta este sentido subjetivo o sentido común, el cuál se forma generalmente en el contexto cultural en el que viven las personas.

Sin jerarquía interpretativa. La validez de las interpretaciones que se hacen sobre las prácticas sociales no depende de la posición de poder o la posición social que ostenta quien las realiza sino de la validez de los argumentos que aporta para justificar dichas interpretaciones (Gómez González & Díez Palomar, 2009; Puigvert, Christou, et al., 2012). Así:

Los presupuestos interpretativos de las personas investigadas pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador [...]. Por ello, es clave la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos. (Gómez Alonso et al., 2006, pp. 43-44)

Igual nivel epistemológico. Como consecuencia de la ruptura de la jerarquía interpretativa, tanto el conocimiento procedente de la comunidad científica aportado por las personas investigadoras como el conocimiento que aportan las participantes en la investigación a partir de su experiencia son considerados igualmente válidos (Puigvert, Christou, et al., 2012). La metodología comunicativa crítica asume que:

[...] no existe un desnivel epistemológico entre las personas investigadoras y las personas investigadas. Todas las personas involucradas en la investigación tienen la misma capacidad de conocer el fenómeno o proceso investigado. [...] El personal investigador aporta el conocimiento de la comunidad científica, mientras que las personas involucradas en la investigación aportan sus saberes y su conocimiento de la realidad que está siendo investigada por todos/as". (Gómez González et al., 2012, p. 45)

“No se trata de sustituir los conocimientos científicos por opiniones, sino acercarnos a los mismos desde un enfoque dialógico intersubjetivo en un plano de igualdad y, si es necesario, reconstruirlos” (Gómez González & Holford, 2010, p. 24). En otras palabras, se trata de generar espacios interactivos que se aproximen lo más posible a un diálogo igualitario en el que predominen los actos comunicativos bajo el trasfondo de la racionalidad comunicativa para que el conocimiento del sistema y el conocimiento del mundo de la vida entren en contacto en condiciones de igualdad (Gómez González & Díez Palomar, 2009; Sordé & Ojala, 2010). En ese sentido, la igualdad epistemológica no significa que los roles y responsabilidades sean los mismos. Los investigadores e investigadoras tienen la responsabilidad de aportar el conocimiento científico de manera que las personas participantes puedan analizarlo y reflexionar sobre él contribuyendo con sus perspectivas (García Yeste et al., 2011). De esta forma, “es posible hacer ciencia, construir enunciados que son verdaderos o falsos (que, por tanto, están sujetos a la posibilidad de falsación), [...] lo que importan son las evidencias que se aportan para justificarlos (o rechazarlos)” (Gómez González & Díez Palomar, 2009, p. 109).

Conocimiento dialógico. El conocimiento dialógico del mundo social es posible. Desde esta perspectiva, el conocimiento es producto del diálogo entre ciencia y sociedad (Gómez Alonso et al., 2006; Gómez González & Díez Palomar, 2009; Gómez González et al., 2011). Independientemente de que se trate de desarrollos de carácter inductivo o deductivo, la investigación comunicativa crítica integra los conocimientos científicos con la experiencia de la vida. Ni se ubica en la perspectiva objetivista centrada en la búsqueda objetiva del conocimiento, ni tampoco lo hace en la perspectiva subjetivista basada en la interpretación subjetiva de las personas investigadoras, sino en la perspectiva intersubjetiva que considera el conocimiento como el resultado de un diálogo en el que se comparten interpretaciones, puntos de vista y argumentos entre las personas investigadoras y las participantes en la investigación (Gómez González et al., 2012).

3.3. Investigación cualitativa con orientación comunicativa crítica

De los postulados expuestos en el punto anterior se entiende que la metodología comunicativa crítica implica el trabajo colaborativo de las personas investigadoras con los agentes sociales implicados en las realidades sociales estudiadas (Aubert et al., 2008) desde la perspectiva de las dimensiones excluyentes y transformadoras de esas realidades. Este posicionamiento ha de permear los diferentes aspectos del estudio, tanto la organización del proceso de investigación, como la elección y aplicación de técnicas de recogida de datos, y el análisis de éstos junto con la elaboración de las conclusiones.

Para garantizar que las personas participantes en la investigación estén presentes en todo el proceso, las investigaciones basadas en la metodología comunicativa crítica organizan el proceso de indagación de manera que se facilite esa presencia (Gómez González et al., 2012) puesto que es necesario “un contexto favorable que ayude a su desarrollo” (Gómez Alonso et al., 2006, p. 47). Una de las posibilidades es la creación de un *equipo multicultural de investigación* que, al incluir a miembros con diferentes bagajes culturales se asegura una mirada indagatoria plural y diversa desde que se diseña la propuesta de investigación hasta que se definen las conclusiones y se difunden los resultados (Gómez González et al., 2011). Otra posibilidad consiste en crear un *consejo asesor*, que es:

[...] un organismo que se encuentra formado por representantes del equipo de investigación y por personas pertenecientes a los colectivos que son “estudiados”. El principal objetivo de este consejo es validar los resultados que se van obteniendo en el transcurso de la investigación y guiar en todo el proceso investigador. (Gómez González et al., 2012, p. 47)

Una tercera opción consiste en crear *grupos operativos* de trabajo encargados de abordar diversas cuestiones relacionadas con el proceso de investigación como la elaboración de la base teórica o de los cuadros de análisis de la información. Los productos elaborados por esos grupos se plantean en forma de propuestas para ser debatidas en *reuniones plenarias* del equipo de investigación y en el consejo asesor (Gómez Alonso et al., 2006).

En esta investigación no se han organizado grupos operativos de trabajo en tanto que ha sido realizada, como tesis doctoral, por una sola persona. Tampoco se han puesto en marcha equipos multiculturales ni un consejo asesor. La orientación comunicativa crítica de este estudio no descansa, pues, en la dimensión organizativa de la investigación sino en las técnicas seleccionadas y la utilización concreta que se hizo de ellas así como en el análisis de los datos y en la validación de su interpretación y de las conclusiones por parte

de las personas participantes en la investigación. Estos aspectos quedarán detallados en los puntos 5 y 6 de este capítulo.

A modo de síntesis anticipada, se llevaron a cabo, además del análisis documental, observaciones comunicativas y entrevistas en profundidad, que no siendo estas últimas técnicas comunicativas, fueron organizadas siguiendo una orientación comunicativa (Gómez González & Holford, 2010). Tanto la revisión de la literatura como el análisis de los datos se estructuró alrededor de las dimensiones excluyentes y transformadoras de los diferentes elementos que afectan a la participación educativa de las familias. También se realizó una “segunda vuelta” (Gómez González et al., 2012) para contrastar la interpretación de los datos y las conclusiones obtenidas.

En resumen, los rasgos principales de la metodología comunicativa crítica y su correspondencia con los aspectos de una investigación cualitativa con orientación comunicativa crítica quedan representados en la siguiente tabla:

Tabla 19
Aspectos comunicativo-críticos de la presente investigación

Metodología comunicativa crítica	Esta investigación (cuantitativa con orientación comunicativa crítica)
Se orienta a la transformación de las desigualdades sociales (Puigvert, Christou, et al., 2012).	Se orienta a la transformación de la desigualdad educativa para conseguir la inclusión social de todo el alumnado. Se orienta a la superación de las barreras a la participación educativa de las familias en la escuela, especialmente de aquellas pertenecientes a grupos vulnerables.
Se distancia de las teorías centradas en las incapacidades y el déficit y se vincula a las que reconocen a las personas como agentes sociales de sus vidas y sus contextos (Gómez Alonso et al., 2006).	Se vincula a los desarrollos teóricos y las investigaciones que están demostrando que los actores de la comunidad educativa son capaces de transformar la escuela para convertirla en un espacio abierto a la participación de las familias y de la comunidad.
Se centra en la reflexión crítica sobre las dimensiones excluyentes y transformadoras de la desigualdad social (R. Flecha & Soler, 2013).	Se centra en la reflexión crítica sobre los elementos que tienden a excluir a las familias de la participación educativa y aquellos que tienden a incluirlas, tanto en la revisión de literatura, como en el desarrollo de las técnicas de recogida de datos y en su análisis.
Se busca el diálogo en condiciones de igualdad entre las personas investigadoras y las participantes en la investigación (Gómez Alonso et al., 2006).	Las técnicas de recogida de datos se efectúan tratando que predominen los actos comunicativos dialógicos. Las personas participantes en la investigación conocen su finalidad y los objetivos que pretende alcanzar.
Se pone en contacto el conocimiento científico con la experiencia y saberes de las personas participantes en la investigación (Gómez González et al., 2012).	Las técnicas de recogida de datos se efectúan no solo para comprender la realidad social desde la mirada de las personas implicadas, sino para generar un diálogo en el que se contrastan las aportaciones científicas con la experiencia de vida de las personas participantes en la investigación.
Se organizan grupos de trabajo que integran a las personas participantes en la investigación (Gómez González et al., 2012).	En este caso no se organizan este tipo de grupos. Sin embargo, sí se realiza una "segunda vuelta" para contrastar las interpretaciones y las conclusiones con las personas participantes en la investigación.

De esta manera queda detallada la orientación comunicativa crítica de esta investigación. Si bien no se cubren todos los aspectos de esta metodología, sí se puede afirmar su orientación en la medida en que:

Una investigación es comunicativa crítica si sigue la orientación comunicativa crítica, y lo será tanto más en cuanto más se concreten en ella los postulados y las formas organizativas que la distinguen, pero se

ha de ver como el diálogo igualitario, algo a lo que se aspira aunque no se logre alcanzar plenamente. (Gómez Alonso et al., 2006, p. 53)

Finalmente, en aras de clarificar los rasgos diferenciales que aporta la orientación comunicativa crítica a una investigación cualitativa como esta, se expone la siguiente tabla que parte de los rasgos que Ruiz Olabuenaga (2009) propone como elementos distintivos de la investigación cualitativa para ver cómo quedan modificados en este caso concreto:

Tabla 20

Contraste entre los rasgos de la investigación cualitativa con esta investigación (cualitativa con orientación comunicativa crítica)

Rasgos de la investigación cualitativa (Ruiz Olabuenaga, 2009, p. 25)	Esta investigación (cualitativa con orientación comunicativa crítica)
El énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren.	El énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren.
La primacía de los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas.	La primacía de los aspectos intersubjetivos de la conducta humana sobre las características subjetivas y objetivas.
La exploración del significado del actor.	La exploración intersubjetiva poniendo en contacto el sistema con el mundo de la vida.
La predilección por la observación y la entrevista abierta (enfocada, en profundidad,...) como herramientas de exploración.	La predilección por la observación comunicativa y la entrevista semiestructurada con orientación comunicativa como herramientas de exploración.
El uso del lenguaje simbólico (las “descripciones espesas” de Geerth) más bien que el de los signos numéricos (la estadística).	El uso del lenguaje simbólico (las “descripciones espesas” de Geerth) más bien que el de los signos numéricos (la estadística) articulados alrededor de dos dimensiones: exclusión y transformación.

4. Estudio de casos

Tal y como se enunció en el objetivo principal, esta investigación pretende profundizar en la realidad de un único centro para identificar los elementos que facilitan y que dificultan la participación educativa de todas las familias. Es por ello que se ha diseñado como un estudio de casos (Stake, 1998, 2005; Yin, 2009), una modalidad de indagación plenamente aceptada (Simons, 1996) que se define por el interés en un caso individual (Stake, 2005) entendido como un *sistema acotado* (Stake, 1998) y se caracteriza por “el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendiendo éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Sabariego, Massot,

& Dorio, 2004, p. 309). En esta investigación el caso es un centro escolar en concreto y el fenómeno que se pretende estudiar es la incorporación de las familias a las actuaciones de participación educativa. Por tanto se corresponde con un caso único de tipo *embedded* (Yin, 2009) que, a diferencia del tipo *holístico*, atiende a un caso único, el centro escolar, pero se centra en una subunidad, en este caso el proceso de ampliación de la participación educativa de las familias. Aun así para el estudio de ese proceso se analizan diferentes aspectos de la escuela (actores, interacciones, institución y comunidad) que dotan de cierta perspectiva holística al análisis de la subunidad.

Sabariego et al. (2004), siguiendo a Bartolomé (1992), plantean que los estudios de casos buscan “conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado” (Sabariego et al., 2004, p. 310). Así, desde el contexto natural del centro y dentro del proceso de desarrollo de la participación educativa se busca explicar la manera en que diferentes factores están influyendo en la involucración de las familias. De esta manera, este estudio de casos permitirá “estudiar múltiples y variados elementos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente” (Sabariego et al., 2004, p. 313).

Lo que se busca a través de la comprensión global del caso es dar respuesta a las preguntas: *¿A qué se debe el nivel de participación educativa de las familias en el centro? ¿A qué se deben las dificultades para ampliar la participación a todas las familias del centro? ¿Qué se hace y qué se podría hacer para superar esas dificultades?* En ese sentido, este estudio de casos tiene un carácter *explicativo* en la medida en que se centra en los *porqué*s tanto del éxito como de las dificultades para involucrar a las familias y en el *cómo* se está logrando esa participación y se intentan superar las barreras (Yin, 2009).

Por otra parte, dado que esta investigación pretende contribuir al desarrollo del conocimiento general acerca de los elementos que facilitan y dificultan la participación educativa de las familias en contextos similares, se trata de un *estudio instrumental de casos* que, a diferencia de los *estudios intrínsecos*, examina el caso principalmente para generar conocimiento sobre el tema o para redibujar una generalización (Stake, 2005). Los contextos y actividades ordinarias del caso se estudian para profundizar en el conocimiento teórico sobre los elementos que influyen en la participación de las familias y también para extraer recomendaciones que podrían ser utilizadas por centros similares que se estén enfrentando al mismo tipo de procesos así como por el mismo centro en cuestión. El caso es el foco de atención, aunque la generalización y la verificación estén presentes en la mente del investigador (Stake,

2005). De ahí que se parte de un esquema teórico previamente conocido que opera como una estructura para la aproximación al terreno.

En ese sentido, de entre las cinco razones que ofrece Yin (2009) para la elección de casos únicos, esta investigación se corresponde con el *estudio de un caso crítico para el testeo de una teoría*. El conocimiento sobre los elementos que influyen en la involucración de las familias en la escuela, especialmente de aquellas pertenecientes a grupos vulnerables, cuenta con una serie de proposiciones establecidas en el capítulo anterior. El estudio de este caso concreto habría de permitir, entre otras cosas, verificar si las proposiciones que se han probado válidas para otros centros también se cumplen en éste. Opera, por tanto, desde la lógica de la *generalización analítica* (Yin, 2009), en la que una teoría previamente desarrollada se toma como plantilla con la que comparar los resultados empíricos del estudio de casos. En la misma línea se expresa Stake (2005) cuando menciona la gran ventaja que ofrece, para diseños de este tipo, la utilización de esquemas de codificación preconcebidos. El uso de la teoría, además de ayudar al diseño más apropiado de la investigación y de la recogida de datos, se vuelve el principal medio para la generalización de los resultados del estudio de casos, teniendo en cuenta que la generalización no es automática y que ha de ser probada mediante la replicación de los descubrimientos (Yin, 2009).

Así, si se verificaran las aportaciones teóricas se fortalecería la comprobación empírica del enfoque teórico contribuyendo a reforzar la afirmación de que lo que ya ha funcionado en otros centros a escala global también lo hace en éste y, por tanto, también podría funcionar en centros similares en nuestro contexto local teniendo en cuenta que, en investigación cualitativa, “lo particular siempre tiene algo de lo general, con lo que a medida que diferentes investigaciones concretas van obteniendo resultados similares, la ciencia de la educación avanza consiguiendo acuerdos sobre el campo de estudio” (Barba, 2013, p. 35). Para Stake (1998) “no es probable que un ejemplo positivo establezca ni modifique una generalización, pero puede incrementar la confianza de los lectores en su generalización” (p. 20).

En caso negativo se convertiría en una prueba que apuntaría a la necesidad de réplica en aras de contribuir a redibujar las generalizaciones de partida, o *generalizaciones mayores* tal y como las define Stake (1998). En cualquier caso, a modo de hipótesis, se espera que el enfoque teórico se vea reflejado en el caso y se busca identificar qué elementos están teniendo más relevancia en este proceso en concreto. En ese sentido se pretende establecer *generalizaciones menores* ceñidas al caso en cuestión que permitan ahondar en su comprensión. Si bien la orientación del estudio se basa principalmente en la fundamentación teórica previa, no se ha de eludir el interés específico en el caso en cuestión, en línea con la afirmación de Stake (2005) cuando plantea

que no hay una línea clara que distinga los estudios de casos intrínsecos o instrumentales, sino una zona de propósitos combinados.

Sabariego et al. (2004) plantean que el estudio de casos es especialmente idóneo para investigar centros educativos piloto enmarcados en un contexto de reforma educativa en tanto que “son un referente revelador de la dinámica y la eficacia política a pesar de constituirse en centros “poco comunes”” (p. 312). El centro educativo escogido para esta investigación puede considerarse como un referente no tanto de una reforma educativa global sino de la puesta en marcha de un programa de actuaciones de participación educativa a escala municipal que (a) está teniendo cierto éxito en la involucración de las familias en la escuela (b) en un contexto con amplia presencia de grupos vulnerables. En este sentido puede considerarse un caso atípico desde una perspectiva local, es decir, en comparación con centros similares en la Comunidad de Madrid. Para Yin (2009), a veces es mejor aprender mucho de un caso atípico que poco de un caso aparentemente típico. Estas características hacen del centro un caso idóneo para responder a la pregunta central de la investigación: *¿Qué se puede aprender del proceso de este centro escolar para mejorar la participación educativa de las familias en contextos similares?* Pero al mismo tiempo, si se compara con otros centros de éxito similares a escala estatal e internacional podría considerarse como un caso típico. Esta característica es la que permite plantear este estudio de casos en términos instrumentales y orientarlo a verificar si las proposiciones teóricas que han funcionado en centros similares también lo hacen en este.

Por otra parte, el hecho de haber escogido un centro con las dos características mencionadas en el párrafo anterior asemeja este estudio a investigaciones con pretensiones similares como la de Mapp (2003). Para esta autora, seleccionar una iniciativa de participación sólida combinada con un contexto urbano de bajos ingresos proporciona una oportunidad única para el desarrollo de un estudio orientado a analizar la manera en que las familias pertenecientes a grupos vulnerables y sus centros de referencia consiguen superar las barreras a la participación. Además refuerza la orientación comunicativa en la medida en que ésta se centra en casos transformadores para su estudio con el objetivo de identificar en ellos elementos universales para el cambio social (Gómez González et al., 2011) buscando identificar elementos comunes entre diferentes escuelas y contextos (Racionero & Padrós, 2010). Esa identificación de los elementos comunes se realizará en la discusión de los resultados obtenidos y en su contraste con las proposiciones teóricas de partida contribuyendo así a concretar una de las aportaciones teóricas que se esperan de esta investigación: *su contraste con los resultados de investigaciones similares en otros lugares del mundo, tratando de identificar aspectos comunes.*

Como estudio cualitativo de casos, es necesario que el investigador pase tiempo en el centro⁴⁷ estando personalmente en contacto con las actividades del caso reflexionando y revisando las descripciones y significados sobre lo que está pasando (Stake, 2005). Como investigación con orientación comunicativa, esa reflexión ha de darse en diálogo permanente con sus protagonistas poniendo en contacto el conocimiento científico con el mundo de la vida en un plano de igualdad epistemológica (Gómez Alonso et al., 2006). Así mismo, se basa en múltiples fuentes de evidencias con los datos convergiendo a partir de la triangulación (Yin, 2009), tal y como se desarrollará en los dos siguientes apartados.

En la siguiente tabla se resumen los aspectos que hacen de esta investigación un estudio de casos:

⁴⁷ Sin ser necesariamente una larga estancia como en el caso de métodos específicos de recolección de datos como la etnografía (Yin, 2009).

Tabla 21
Aspectos que hacen de esta investigación un estudio de casos

Características de los estudios de casos	Aspectos que hacen de esta investigación un estudio de casos
Interés en el caso individual como sistema acotado para su examen sistemático y en profundidad en aras de comprender un fenómeno (Sabariego et al., 2004; Stake, 1998, 2005).	Interés en un centro escolar como sistema acotado para su examen sistemático y en profundidad en aras de comprender el proceso de ampliación de la participación educativa de las familias.
Se estudia el caso de manera integral (<i>holístico</i>) o se estudia una subunidad (<i>embedded</i>) (Yin, 2009).	Se estudia el proceso de ampliación de la participación educativa de las familias como subunidad del caso, que es el centro escolar, es por tanto un estudio de casos de tipo <i>embedded</i> .
Se estudian múltiples y variados elementos del caso para examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente (Sabariego et al., 2004).	Se estudian los elementos que influyen en la involucración de las familias en actuaciones de participación educativa y se indaga en las relaciones que tienen entre sí mientras que, a la vez, se ven dentro de su ambiente, el centro escolar
Tiende a centrarse en el <i>porqué</i> y el <i>cómo</i> del caso (Yin, 2009).	Busca indagar en los <i>porqué</i> s tanto del éxito como de las dificultades para involucrar a las familias y en el <i>cómo</i> se logra la participación y se afrontan las barreras.
El caso puede tener interés en sí mismo (intrínseco) o puede ser un medio para generar conocimiento sobre el tema o redibujar una generalización (instrumental) (Stake, 2005).	Tiene interés en el caso como medio para generar conocimiento sobre los elementos que influyen en la participación educativa de las familias.
La elección del caso único puede deberse a distintos tipos de razones (Yin, 2009).	La elección del caso se corresponde con el estudio de un <i>caso crítico para el testeo del marco teórico</i> (Yin, 2009) acerca de los elementos que influyen en la participación familiar.
Opera desde la <i>generalización analítica</i> en la que una teoría previamente desarrollada se toma como plantilla con la que comparar los resultados empíricos del estudio de casos (Yin, 2009).	Opera desde la <i>generalización analítica</i> contrastando el marco teórico sobre los elementos que influyen en la participación educativa de las familias con los resultados empíricos del estudio del centro escolar.
Es útil para investigar centros educativos piloto enmarcados en un contexto de reforma educativa (Sabariego et al., 2004).	Se centra en la investigación de un caso que puede considerarse como un centro referente a escala local en el desarrollo de la participación educativa de las familias.
Se pasa cierto tiempo en el caso estando personalmente en contacto con las actividades y reflexionando y revisando descripciones y significados (Stake, 2005).	Se pasa cierto tiempo en el caso estando personalmente en contacto con las actividades y, dada la orientación comunicativa de la investigación, reflexionando y revisando descripciones y significados a partir del diálogo igualitario con sus protagonistas.

5. Recogida de datos

La segunda parte del objetivo principal de esta investigación hace referencia a que lo que se pretende es comprender cómo funcionan los elementos que facilitan y que dificultan la participación educativa de las familias en un contexto local tratando de diferenciar aquellos elementos que son más relevantes en esa realidad. Esta orientación a la comprensión de un fenómeno concreto encaja con las ventajas que ofrecen las técnicas cualitativas de investigación. Las técnicas más destacadas en investigación cualitativa son, según Ruiz Olabuenaga (2009), la observación, la entrevista en profundidad y el análisis documental. Denzin y Lincoln (2005) remiten a estas tres técnicas como aquellas en las que más se confía en el estudio cualitativo de casos. Esta investigación basa su estrategia de recogida de datos en estas tres modalidades. La conjunción de las perspectivas obtenidas a través de ellas dotan al estudio de visión holística (Dorio et al., 2004) y permiten que se fundamente en múltiples fuentes de evidencias (Yin, 2009).

La recogida de datos se realizó desde el año 2012 hasta el año 2015 y se concentró en tres momentos clave: (a) la primera fase se llevó a cabo entre mayo y junio de 2012 y consiste en una exploración inicial del caso que se corresponde con el trabajo de campo del estudio exploratorio previo (Bonell, 2012); (b) en la primavera de 2014 se volvió a tomar contacto con el centro escolar y se realizó una exploración somera de su evolución; y (c) entre abril y junio de 2015 se realizó el trabajo de campo intensivo a través del que se obtuvo la mayor parte de los datos del estudio. En la siguiente tabla se presentan las tres fases de trabajo con los objetivos que se pretendían en cada uno de ellos y las técnicas que se utilizaron:

Tabla 22
Las tres fases de recogida de datos

	Mayo a junio de 2012	Abril a mayo de 2014	Abril a junio de 2015
Objetivos	Exploración inicial del caso. Se corresponde con el trabajo de campo del estudio exploratorio previo (Bonell, 2012)	Toma de contacto después de 2 años. Exploración somera de la evolución del centro.	Trabajo de campo intensivo. Obtención de la mayor parte de los datos del estudio.
Entrevistas	7	1	16
Observaciones		4	11
Análisis Documental	3	5	8

A continuación se muestra el número total de técnicas empleadas:

Tabla 23
Número total de técnicas empleadas

Entrevistas	24
Observaciones	15
Análisis Documental	16

Los siguientes apartados se dedican a explicar en detalle las características y el desarrollo de cada una de las técnicas empleadas.

5.1. Entrevistas

“La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona” (Massot et al., 2004, p. 336). No es tanto una herramienta basada en un intercambio que consiste en la emisión de preguntas por parte de la persona investigadora y la emisión de respuestas por parte de las personas “investigadas” sino un proceso que involucra a dos personas que desarrollan un esfuerzo colaborativo a partir de las interacciones entre ambas (Fontana & Frey, 2005); en el estudio cualitativo de casos tienden a ser conversaciones guiadas más que interrogatorios estructurados (Yin, 2009). Este proceso de comunicación “permite comprobar las perspectivas personales y descubrir los códigos mediante la conversación” (Barba, 2013, p. 29). Para Yin (2009), las entrevistas son una fuente de evidencias esencial en el estudio de casos porque la mayoría de ellos versan sobre cuestiones humanas y la acción de las personas alrededor de determinados fenómenos. Desde la perspectiva de Stake (1998) las entrevistas son especialmente útiles para obtener descripciones e interpretaciones por parte de las personas participantes, siendo el cauce principal para comprender la realidad desde diferentes perspectivas. En esta investigación las entrevistas han sido la principal técnica de recogida de datos habiéndose realizado un total de 24.

Las entrevistas pueden realizarse de manera presencial o no presencial y su duración puede ser muy variable (Fontana & Frey, 2005). En este caso todas ellas se han realizado presencialmente en el contexto natural en el que se desempeñan los actores y su duración ha oscilado entre 20 minutos y dos horas de duración, siempre ajustándose al tiempo del que disponían las personas participantes.

Las entrevistas se pueden llevar a cabo con una sola persona en el caso de las *entrevistas individuales* o con varias personas en el caso de las *entrevistas grupales* (Ruiz Olabuenaga, 2009). En este estudio se han combinado ambas

modalidades; se realizaron 13 individuales y 11 grupales. La opción por las entrevistas grupales se debió principalmente a la existencia de grupos naturales. Cuando se daba el caso, se optaba por realizar la entrevista en conjunto, por ejemplo, al equipo directivo, al equipo de coordinación del programa municipal de implementación de actuaciones educativas de éxito, o a dos familiares que suelen colaborar juntos en el centro. Si bien esta fue la razón principal, se verificó que este tipo de entrevistas tienen la ventaja de que las personas participantes pueden ayudarse a recordar eventos, a profundizar en las interpretaciones o a compartir experiencias sobre un mismo asunto (Fontana & Frey, 2005), aunque tiene como contrapartida que no se puede profundizar tanto en una sola perspectiva individual.

Por otra parte, Yin (2009) diferencia entre la *entrevista en profundidad* y la *entrevista focal*. En la primera se entrevista a participantes clave no solo para recoger sus opiniones y obtener su visión sobre ciertos acontecimientos con el fin de utilizar esas proposiciones como la base para continuar con la indagación general, sino también para acceder a otras fuentes de evidencias, configurándose así como “informantes clave”. La entrevista en profundidad suele alargarse en el tiempo y llevarse a cabo a través de varias rondas de interacción. En este estudio se han realizado dos entrevistas en profundidad a la misma persona participante (más adelante se explican las razones de esta elección). La primera se llevó a cabo en la segunda fase y constó de tres rondas de interacción y la segunda se hizo en la tercera fase contabilizando cuatro rondas de interacción con una duración aproximada de una hora. La entrevista focal, por el contrario, se realiza durante un corto periodo de tiempo y, aunque pueda mantener un carácter no estructurado o semiestructurado, suele focalizarse más hacia un conjunto de cuestiones predefinidas. El resto de entrevistas realizadas se corresponden con esta modalidad. Así, se han realizado dos entrevistas individuales en profundidad, 11 entrevistas focales individuales y 11 entrevistas focales grupales. En la siguiente tabla se muestran las entrevistas realizadas distribuidas por fases:

Tabla 24
Entrevistas realizadas por fases

Mayo a junio de 2012	Abril a mayo de 2014	Abril a junio de 2015
	1 entrevista individual en profundidad (3 rondas de interacción)	1 entrevista individual en profundidad (4 rondas de interacción)
4 entrevistas focales individuales		7 entrevistas focales individuales
3 entrevistas focales grupales		8 entrevistas focales grupales

Las entrevistas pueden desarrollarse en un continuum de dos polos consistentes en (a) una interacción muy estructurada con las mismas preguntas y en el mismo orden para todas las personas entrevistadas y (b) una interacción no estructurada con pocas preguntas de antemano, abierta a la evolución de la conversación y diferente para cada persona entrevistada (Massot et al., 2004). En este caso las entrevistas realizadas pueden considerarse como *semiestructuradas* en tanto que contaban con un esquema previo de la información que se pretendía obtener, pero las preguntas y reflexiones se planteaban de forma abierta, no siendo siempre las mismas para todas las personas entrevistadas, y manteniendo suficiente flexibilidad como para modificar la ruta reflexiva en función de los resultados que se iban obteniendo a través de la interacción, lo que permitió “ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Massot et al., 2004, p. 337).

Si bien no forman parte de las técnicas de recogida de datos específicamente comunicativas como los grupos de discusión comunicativos, las entrevistas se han llevado a cabo con una orientación comunicativa no instrumental en la medida en que las preguntas se organizaban no sólo para comprender la interpretación que hacen las personas entrevistadas sobre la realidad social investigada, a saber, el proceso de ampliación de la participación educativa de las familias, sino para dialogar sobre el marco teórico de partida en aras de reelaborarlo (Barba, 2013).

El principal rasgo que diferencia estas técnicas de las habituales es el papel que desempeñan las personas investigadoras. Éstas tienen la obligación de aportar al diálogo los conocimientos más relevantes que proporciona la comunidad científica internacional sobre la problemática de estudio concreta. De esta forma, se combina el conocimiento científico y la voz de las personas participantes en los espacios de diálogo igualitario que se generan durante el proceso investigador. (Gómez González & Holford, 2010, p. 26)

Para ello, el investigador, después de explicar las características de la investigación y sus pretensiones, exponía una síntesis de las conclusiones de la revisión de la literatura (Gómez González et al., 2012) expuesta en el Capítulo III para, a continuación, establecer un diálogo orientado a revisar no solo las opiniones de las personas entrevistadas respecto a estas conclusiones planteadas en términos de aspectos que dificultan o facilitan la participación educativa de las familias, sino para identificar cuáles de ellos estaban presentes en la realidad local estudiada, es decir, en el proceso de ampliación de esta modalidad de participación que se estaba llevando a cabo en el centro. En otras ocasiones las conclusiones no se explicaban al principio sino que se iban intercalando a lo largo del diálogo. Por otra parte, según el tipo de participantes en la entrevista, se ponía más el énfasis en unos aspectos u otros

en función del acceso directo que cada participante tuviera al fenómeno en concreto sobre el que se pretendía reflexionar, por ejemplo, en las entrevistas grupales a los y las familiares se enfatizaba, entre otras cuestiones, la profundización en las redes familiares presentes en el centro.

La confianza que se ha de establecer entre la persona investigadora y las participantes en el marco de las entrevistas (Ruiz Olabuenaga, 2009) viene dada, en este estudio, en gran medida porque las personas participantes conocían y compartían la pretensión principal de la investigación que se estaba realizando, es decir, la mejora y ampliación de los procesos de participación educativa de las familias. En este sentido:

La metodología comunicativa crítica, siguiendo sus postulados, opta porque las personas puedan expresar lo que piensan sin falsear la realidad. Esa tarea se facilita por la interacción constante entre el equipo investigador y las personas investigadas, que conocen los objetivos del estudio, participan en el mismo, y saben que los resultados que se obtengan se enfocan a la mejora del colectivo. (Gómez Alonso et al., 2006, p. 77)

La elección dialogada del lugar de la entrevista entre la persona investigadora y las participantes, normalmente los espacios naturales de éstas (por ejemplo el aula en el que imparte clase el profesorado o la biblioteca para las entrevistas a familiares en tanto que espacio habitualmente utilizado por ellos y ellas), también contribuía a generar un ambiente relajado y de confianza. Por tanto se sigue la pauta comunicativa dado que:

La técnica de orientación comunicativa tendrá lugar en el contexto natural de las personas participantes y/o donde ellas prefieran hacerlo: lugares de trabajo, locales sociales, cafeterías, mercados, centros culturales, asociaciones, entidades, etc. respetando y potenciando la naturalidad de las interacciones que en ellos se producen. Para elegir el lugar, el grupo investigador ha de colaborar con las personas participantes, primando siempre los aspectos comunicativos. (Gómez Alonso et al., 2006, p. 88)

La selección de las personas a entrevistar se ha realizado bajo la lógica del *muestreo intencional* propia de la investigación cualitativa. Se trata de escoger a aquellas personas que garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información. En este caso, desde la perspectiva del *muestreo teórico*, se pretendía que el investigador pudiera colocarse “en la situación que mejor le permite recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada” (Ruiz Olabuenaga, 2009, p. 64). Se pretendía no solo escoger personas representativas de los grupos implicados sino también

aquellas que pudieran aportar información privilegiada (Gómez Alonso et al., 2006).

El fenómeno a estudiar es la participación de las familias en actuaciones educativas para el alumnado y, más en concreto, los elementos que influyen positiva o negativamente en su involucración. Por tanto se hace imprescindible contar con la perspectiva de los y las familiares. Tanto Mapp (2003) como Epstein (1986) coinciden en señalar que no es posible comprender los procesos de participación familiar en la escuela sin escuchar las voces de las familias en relación con sus experiencias con diferentes prácticas por parte del centro escolar. Así, finalmente se entrevistaron 16 familiares, la mayoría involucrados e involucradas en actuaciones de participación educativa como Grupos Interactivos, Lectura Acompañada o Biblioteca Tutorizada. En tanto que esta investigación pone el énfasis en la situación de las familias vulnerables entendiendo que se encuentran con más barreras para participar, sus voces y experiencias han de ser atendidas. Por ello, siete personas de las 16 totales forman parte de grupos vulnerables; seis de ellas pertenecen a familias marroquíes, el colectivo más numeroso en el centro, como se verá en la presentación del caso, y una de ellas pertenece a una familia gitana.

El profesorado es un actor clave en los procesos de participación familiar, por tanto era necesario contar con sus perspectivas. Para ello se seleccionaron dos profesionales que imparten clase en primaria y una en infantil, que estaban llevando a cabo actuaciones de participación educativa. También se consideró relevante entrevistar al equipo directivo, cuyos integrantes también están implicados en estas actuaciones y además pueden aportar una visión de conjunto. El caso de una de las personas de este equipo es especialmente relevante puesto que en ella descansan buena parte de las tareas relacionadas con la implicación de las familias en la escuela, por ello esa persona, además de participar en una entrevista grupal al equipo directivo, participó en dos entrevistas en profundidad realizadas en las fases 2 y 3 del trabajo de campo. La presencia de dos personas que estaban realizando las prácticas y participaban en las actuaciones de participación ofrecía una buena oportunidad para contar con una perspectiva docente pero más externa al núcleo del profesorado. También se contó con el equipo de orientación en la medida en que se relaciona directamente con las familias en un plano más alejado de las actuaciones de participación. Además se consideró relevante entrevistar a una persona perteneciente al personal no docente en tanto que podía ofrecer una mirada no tanto centrada en lo que ocurre en las aulas sino en los pasillos y otros espacios del centro, elementos a tener en cuenta a la hora de analizar los procesos de participación de las familias. Todas estas personas hacen un total de diez profesionales participantes en entrevistas.

Finalmente, dado que el esquema teórico de partida tiene en cuenta la influencia que los agentes externos pueden tener en la participación de las familias, se entrevistó a siete personas que cumplían con esas características. Tres de ellas pertenecían al equipo municipal de coordinación de la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito. Al entrevistarlas no solo se permitía profundizar en su papel en concreto sino también obtener una perspectiva externa y, en ocasiones, comparada con lo que ocurría en otros centros del municipio. Por otra parte, en la fase final del trabajo de campo se identificaron dos equipos que estaban trabajando directamente con las familias del centro. El primer equipo estaba realizando actuaciones de formación para las familias marroquíes y las llevaba a cabo en la misma escuela. El segundo también trabajaba con familias marroquíes pero lo hacía en instalaciones municipales y no solo con familiares pertenecientes a este centro escolar en concreto. Dadas estas características se consideró relevante las aportaciones que estos equipos pudieran hacer. En total se entrevistaron a siete agentes externos.

La tabla presentada a continuación muestra una síntesis de las personas entrevistadas:

Tabla 25
Personas entrevistadas

Profesionales del centro (PF)	10	Equipo directivo	3 personas
		Profesorado de primaria	2 personas
		Profesorado de infantil	1 persona
		Profesorado en prácticas	2 personas
		Departamento de orientación	1 persona
		Personal no docente	1 persona
Familiares (FA)	16	Familiares pertenecientes a grupos vulnerables	7 personas
		Familiares no pertenecientes a grupos vulnerables	9 personas
Agentes exter- nos (EX)	7	Equipo Municipal Coordinación AEE	3 personas
		Equipo proyecto 1	1 persona
		Equipo proyecto 2	3 personas
TOTAL		33	

En la siguiente tabla se puede comprobar las personas participantes en las entrevistas distribuidas en las tres fases del trabajo de campo y diferenciando entre las tres modalidades de entrevistas realizadas: individual en profundidad, individual focal y grupal focal.

Tabla 26
Entrevistas realizadas por fases distribuidas según las personas participantes entrevistadas

		Mayo a junio de 2012	Abril a mayo de 2014	Abril a junio de 2015
	2 Entrevistas en profundidad		PF1 (3 rondas)	PF1 (4 rondas)
Profesionales del centro	7 Entrevistas individuales	PF1 PF2		PF2 PF5 PF8 PF9 PF10
	2 Entrevistas grupales			PF1,3,4 PF6,7
Familiares	2 Entrevistas individuales	FA1 FA10		
	6 Entrevistas grupales	FA2,3 FA4,5,6,7,8,9		FA11,12 FA1,14 FA9,13 FA15,16
Agentes ex- ternos	2 Entrevistas individuales			EX4 EX2
	3 Entrevistas grupales	EX1,2		EX2,3 EX5,6,7

Además de la persona perteneciente al equipo directivo a quien se realizaron las dos entrevistas en profundidad, también se identificaron otras cuatro personas a quienes se entrevistó en la primera fase y que, dada la riqueza de sus aportaciones, se consideró conveniente entrevistarlas de nuevo en la tercera fase, tres años después de la primera ronda. Una formaba parte del profesorado, dos eran familiares, una de ellas perteneciente a grupos vulnerables y la otra no, y la última formaba parte del equipo municipal de coordinación. En la siguiente tabla se pueden apreciar las personas entrevistadas por fases apareciendo en negrita aquellas a las que se entrevistó más de una vez.

Tabla 27
Personas entrevistadas por fases

	Mayo a junio de 2012	Abril a mayo de 2014	Abril a junio de 2015
Profesionales del centro	PF1-PF2	Entrevista en profundidad PF1 (3 rondas)	Entrevista en profundidad PF1 (4 rondas)
Familiares	FA1-FA2-FA3-FA4-FA5-FA6-FA7-FA8-FA9-FA10		FA1-FA9-FA11-FA12-FA13-FA14-FA15-FA16
Agentes externos	EX1-EX2		EX2-EX3-EX4-EX5-EX6-EX7

Todas las entrevistas se grabaron, previo permiso de las personas participantes, y se transcribieron íntegramente. La codificación de las entrevistas se realizó siguiendo el procedimiento que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 28
Codificación de las entrevistas

Entrevista	Nº	Tipo	Fase	Participantes
EN	01 a 24	I. Individual focal G. Grupal focal P ⁴⁸ . En profundidad	12. Primera fase 14. Segunda fase 15. Tercera fase	PF. Profesional FA. Familiar EX. Agente externo
EN	22	I	15	EX4
EN	18	P2c	15	PF1
EN	05	G	12	FA4,5,6,7,8,9

⁴⁸ En el caso de las entrevistas en profundidad, se añade el número de entrevista en profundidad (1 o 2) y la letra que se corresponde con la ronda (“a” hasta “d”).

5.2. Observaciones

La observación puede entenderse como “la entrada a una situación social, unas veces como parte de la misma y otras como simple espectador, y la inspección sistemática de lo que en ella ocurre” (Ruiz Olabuenaga, 2009, p. 123). Dado que un estudio de casos se lleva a cabo en el contexto natural en el que ocurre el fenómeno que se quiere estudiar, ofrece buenas oportunidades para realizar observaciones directas (Yin, 2009). La toma de contacto con el contexto natural permite acceder a las condiciones ambientales en las que se da el fenómeno y a los comportamientos relevantes relacionados con éste (Yin, 2009). Así, “la observación permite ver las actividades y las relaciones por el propio investigador tal y como suceden” (Barba, 2013, p. 29), se permite que los datos emergan con espontaneidad, como datos “naturales” (Ruiz Olabuenaga, 2009). De esta manera, las evidencias que proceden de la observación aportan información adicional y conducen a una mejor comprensión del caso (Stake, 1998; Yin, 2009). A través de las observaciones cualitativas se desarrollan descripciones de los acontecimientos (Stake, 1998). El investigador ha de estar concentrado en las claves de lo que sucede interpretando lo que ocurre para obtener un conocimiento sistemático de la realidad que observa (Ruiz Olabuenaga, 2009).

En esta investigación se realizaron un total de 15 observaciones que funcionaron como complemento informativo a los datos obtenidos a partir de las entrevistas siendo especialmente útiles para complementar los datos acerca de las interacciones entre los diferentes actores, ya fuera entre las familias y el profesorado, entre el profesorado o entre las familias. Fueron, por tanto, *observaciones focales* en tanto que no se pretendía observar todos los detalles sino que se partía de categorías predefinidas o, incluso, *observaciones selectivas* en la medida en que la observación se concentraba en algunos aspectos específicos de esas categorías (Angorsino, 2005). Por ejemplo, en la observación de una reunión de trabajo del profesorado se atendía especialmente al clima comunicativo existente, a la manera en que se resolvían las diferencias metodológicas entre diferentes profesores y profesoras, o a la forma en la que se hablaba de las familias.

Por otra parte, atendiendo a las diferentes modalidades de observación, el investigador actuaba desde la postura del *observador como participante*, la cual:

[...] faculta al investigador a participar en las actividades grupales como es deseado, si bien el rol principal del investigador en esta postura es recoger datos, y el grupo estudiado es consciente de las actividades de observación del investigador. En esta postura, el investigador es un observador que no es un miembro del grupo, y que está interesado en participar como un medio para ejecutar una mejor observación y, de

aquí, generar un entendimiento más completo de las actividades grupales. (Kawulich, 2005, párr. 36)

En términos de Ruiz Olabuenaga (2009), el investigador *participaba como observador* sin ser un participante al completo, como un *investigador periférico* (Angorsino, 2005). Sin embargo operaba con la suficiente flexibilidad como para involucrarse con naturalidad en las situaciones observadas en la medida en que éstas lo demandaban, es decir, sin tomar la iniciativa pero abierto a las iniciativas de las personas participantes. Por ejemplo, en una de las observaciones de grupos interactivos faltó una de las personas voluntarias y la profesora preguntó al investigador si quería sustituirlo obteniendo una respuesta afirmativa. En el caso de la observación de la biblioteca tutorizada, en alguna ocasión algún alumno o alumna pedía ayuda de manera natural al investigador en el contexto interactivo en el que se desenvolvía la actuación, y el investigador prestaba la ayuda solicitada.

En cualquier caso, la actitud era necesariamente abierta a la interacción en el contexto de la observación. Este enfoque, coincidente con los planteamientos de Angorsino (2005), quien plantea que cada vez se avanza más en la comprensión de la observación como un contexto de interacción para aquellos involucrados en la investigación colaborativa, acerca la lógica de la observación a la metodología comunicativa. La *observación comunicativa* se considera una técnica propia de este enfoque, y difiere de otras técnicas de observación en que el investigador no solo observa, toma notas y participa en la observación de una situación sino que comparte con los sujetos el significado y la interpretación de sus acciones. Basándose en la premisa de que la interpretación y la creación de conocimiento son ambos procesos intersubjetivos, las conclusiones que emergen de las observaciones comunicativas no proceden únicamente del investigador o únicamente de los “investigados” sino del proceso compartido de creación de significados entre ambos (Gómez González et al., 2011). Así, siempre que la ocasión lo permitía, el investigador preguntaba a algunas de las personas participantes en la situación observada sobre diversos detalles o interpretaciones de lo que iba ocurriendo y siempre estaba presto a atender a las interpretaciones que de manera natural las personas querían compartir con él para ponerlas en contacto con sus propias perspectivas basadas en el conocimiento teórico. Por otra parte, por la propia dinámica de las situaciones observadas, no se realizaron las reuniones previas o posteriores a las observaciones con las personas participantes que son características de esta técnica (Gómez Alonso et al., 2006). Sin embargo, en varias de las observaciones realizadas participaron personas que fueron entrevistadas posteriormente; en ese caso se hacía referencia a la situación observada para profundizar en la interpretación de lo que allí había ocurrido. Por tanto, aunque no se ha cumplido con todas las

características de la observación comunicativa, puede decirse que las observaciones se realizaron siguiendo una orientación comunicativa.

En las observaciones, al igual que en las entrevistas, también se efectúa algún tipo de muestro de personas, situaciones o focos de interés siguiendo criterios centrados en la riqueza de información que pueden proporcionar, ya sea por su singularidad, su proximidad al núcleo de la acción, la disposición a compartir información, etc. (Ruiz Olabuenaga, 2009). En este trabajo de campo se seleccionaron siete eventos formales bajo el criterio de que permitirían observar las interacciones entre los diferentes actores del caso, en concreto, cuatro actuaciones de participación educativa para el alumnado (en dos de ellas se realizó una doble observación), dos actuaciones de participación educativa para las familias y una reunión del profesorado. Sin embargo, como plantea Yin (2009), además de las observaciones formales también se pueden realizar observaciones con un carácter más informal o casual. En esta línea se llevaron a cabo tres observaciones de la vida cotidiana del centro en la entrada y el patio (llegada y salida de alumnado y familiares) y de lo que ocurría en los pasillos mientras se impartían las clases o en el horario posterior a éstas. También se realizó una observación no prevista sobre un evento protagonizado por las familias con presencia del profesorado del que se obtuvo abundante información. Para finalizar, se incorporan como observaciones dos conversaciones casuales que aportaron datos relevantes.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de las observaciones realizadas:

Tabla 29
Observaciones realizadas

Actuaciones de participación educativa para el alumnado (APEA)	6	Proyecto LOVA Grupos Interactivos Lectura Acompañada Biblioteca Tutorizada	1 observación 2 observaciones 1 observación 2 observaciones
Actuaciones de participación educativa para familias (APEF)	2	Alfabetización Digital Castellano	1 observación 1 observación
Eventos de encuentro entre familias con presencia del profesorado (EVE)	1	Desayuno sobre cultura árabe	1 observación
Reunión del profesorado (PF)	1	Reunión para la toma de decisiones para la mejora de competencias lingüísticas	1 observación
Ambiente general del centro (AMB)	3	Observación de la vida del centro en la entrada (salidas y llegadas) y en los pasillos	3 observaciones
Conversaciones casuales (CONV)	2	Registro de 2 conversaciones casuales con datos relevantes	2 observaciones
TOTAL	15		

A lo largo de las observaciones, el investigador iba tomando notas rápidas que eran posteriormente transcritas y desarrolladas sin que mediara demasiado tiempo de manera que la información mantuviera su actualidad (Stake, 1998). La codificación de las observaciones se realizó siguiendo el procedimiento que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 30
Codificación de las observaciones

Observación	Nº	Tipo de observación según objeto	Fase	
OB	01 a 15	APEA. Actuación de participación educativa para el alumnado		
		APEF. Actuación de participación educativa para las familias	14. Segunda fase	
		EVE. Observación de evento	15. Tercera fase	
		PF. Observación de reunión del profesorado		
		AMB. Observación de ambiente		
CONV. Conversaciones casuales				
Ejemplo				
OB	04	APEA	14	

5.3. Análisis documental

Según Massot et al. (2004) “el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (p. 349). La lectura es el instrumento de recogida de información, lectura que ha de realizarse de manera sistemática (Ruiz Olabuenaga, 2009) siguiendo la misma lógica de razonamiento que en otras técnicas como la observación o la entrevista (Stake, 1998). Los datos obtenidos a partir de este análisis complementan la información recogida a través de otras técnicas y permite contrastarla y validarla (Massot et al., 2004). En el estudio de casos, el uso principal de los documentos es para corroborar y reforzar las evidencias obtenidas a través de otras fuentes (Yin, 2009).

En esta investigación, el análisis documental está precisamente centrado en complementar los datos obtenidos a partir de las entrevistas y las observaciones así como para obtener información no accesible a través de esos medios (Stake, 1998). Más en concreto, la selección de documentos a analizar se basa en las siguientes pretensiones: (a) recolectar información que permita complementar los datos obtenidos a través de otras técnicas de cara a la presentación del caso. Para ello se han manejado tanto documentos oficiales como documentos no oficiales; (b) recolectar información sobre la gestión del voluntariado alrededor de las actuaciones de participación educativa y la valoración que se hace de ellas. Para ello se han utilizado diversos documentos evaluativos así como de gestión; y (c) acceder a información que permita complementar los datos acerca de las interacciones entre el profesorado en sus reuniones.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los documentos analizados:

Tabla 31
Documentos analizados

Documentos oficiales del centro (OF)	4	PGA 13-14 PGA 14-15 Plan Educativo de Centro Datos estadísticos sobre alumnado de origen extranjero
Documentos no oficiales complementarios (NOF)	2	Notas de la exposición de la coordinadora municipal del programa de implementación de Actuaciones Educativas de Éxito Trabajo elaborado por un miembro del equipo directivo sobre el Plan de Mejora llevado a cabo en el centro
Evaluaciones del funcionamiento de los Grupos Interactivos (EV)	3	Evaluación del alumnado Evaluación del profesorado Evaluación del voluntariado
Documentos de gestión del voluntariado en actuaciones de participación educativa (GEV)	4	Horario semanal AEE 13-14 Horario semanal AEE 14-15 Listado AEE y voluntariado 14-15 Ficha de inscripción del voluntariado
Documentos relacionados con reuniones del profesorado (PF)	3	Resultados de una reunión de profesorado no observada sobre implicación de las familias Documento para la reunión de profesorado observada Ficha de trabajo para la reunión de profesorado observada
TOTAL	16	

La codificación de los documentos analizados se realizó siguiendo el procedimiento que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 32
Codificación de los documentos analizados

Análisis documental	Nº	Tipo de documento	Fase
AD	01 a 16	OF. Documentos oficiales del centro NOF. Documentos no oficiales complementarios EV. Evaluaciones del funcionamiento de grupos interactivos GEV. Documentos de gestión del voluntariado PF. Documentos relacionados con reuniones del profesorado	14. Segunda fase 15. Tercera fase
		Ejemplo	
AD	08	OF	14

6. Análisis de datos

6.1. Estructura conceptual de partida

Todo estudio de casos parte de alguna forma de estructura conceptual, de una serie de temas organizativos que sirven para una comprensión profunda del caso. (Stake, 2005). Para Yin (2009) la revisión de literatura previa ha de servir para articular las potenciales preguntas para la investigación. Este estudio en particular parte de una serie de proposiciones teóricas acerca de los elementos que influyen en la participación educativa de las familias que funcionan como la estructura conceptual de partida.

Estas proposiciones se configuran como *temas éticos* en tanto que son temas que el investigador aporta desde el exterior. Eso no quita que sea importante prestar atención a los potenciales *temas émicos* que puedan emergir del diálogo con las personas participantes en la investigación (Stake, 1998), especialmente si se tiene en cuenta que una de las aportaciones teóricas esperadas del estudio es *detectar nuevos elementos influyentes en la participación educativa de las familias que podrían no haber sido identificados en el cuerpo científico de conocimientos sobre este tema*. En ese sentido los temas o categorías de partida podrían ser modificadas y/o ampliadas en la medida en que avanza la investigación dado el carácter necesariamente *progresivo* de los estudios de casos (Stake, 1998).

En términos cualitativos, para esta investigación se ha localizado el núcleo neurálgico y central del fenómeno que se quiere estudiar –los elementos que influyen en la participación educativa de las familias- y se dispone de un conocimiento teórico a partir de situaciones o experiencias similares que

sirven de orientación y no de constricción a la búsqueda de datos (Ruiz Olabuenaga, 2009). Este conocimiento se concreta en una serie de elementos que influyen en la participación de las familias, tal y como han sido identificados por la comunidad científica. La pretensión de este estudio es identificar cuáles de ellos están influyendo en la participación educativa de las familias en el caso concreto de este centro y localizar otros elementos que podrían no haber sido identificados previamente. En ese sentido, la estructura de categorías funciona como un modelo que orienta la recogida de datos y que sirve de plantilla para el análisis de los mismos (Stake, 1998). Así, las categorías y subcategorías para el análisis que se desprenden de la revisión de la literatura expuesta en el Capítulo III son las siguientes:

Tabla 33
Categorías y subcategorías para el análisis de datos

Categorías	Subcategorías
PF. Profesorado	PFa. Creencias del profesorado sobre la participación familiar
	PFb. Percepciones del profesorado sobre las familias
	PFc. Recursos del profesorado: tiempo y formación
FA. Familias	FAa. Creencias sobre participación familiar
	FAb. Percepciones sobre sí mismas
	FAc. Percepción y disposición hacia la escuela
	FAd. Recursos (tiempo y energía, transporte, idioma, habilidades y conocimientos)
IPF. Interacciones entre el profesorado y las familias	IPFa. Clima comunicativo (apertura, bienvenida, confianza, respeto, comunicación formal e informal)
	IPFb. Diálogo y comunicación de doble vía
	IPFc. Comunicación efectiva y gestión de conflictos
	IPFd. Invitaciones a la participación
IP. Interacciones entre el profesorado	IPa. Interacciones en relación con las familias
	IPb. Clima comunicativo
	IPc. Colaboración, aprendizaje y mejora
IF. Interacciones entre las familias	IFa. Redes sociales entre las familias
	IFb. Las familias como promotoras de la participación familiar
	IFc. El papel de las AFA
ES. Escuela	ESa. Actuaciones, programas y recursos para la participación
	ESb. Equipo directivo y liderazgo
	ESc. La escuela como comunidad
CO. Comunidad	COa. La conexión de la escuela con la comunidad

De cara a orientar el análisis de datos a la pregunta central de la investigación, a saber, *¿qué se puede aprender del proceso de este centro escolar para mejorar la participación educativa de las familias en contextos similares?*, en este estudio se responde a las siguientes preguntas específicas para cada una de las categorías expuestas, utilizando las subcategorías como soporte para una identificación más precisa de los elementos exclusores y transformadores:

¿Qué elementos están presentes en este centro? ¿Cómo están evolucionando? ¿Qué elementos están beneficiando la involucración de las familias? ¿Cómo se están superando aquellos elementos que la dificultan?

Además, a partir del estudio teórico, de cada subcategoría se desprenden una serie de líneas temáticas que habrían de ayudar a identificar cuestiones diferentes relacionadas con cada una de ellas. En la siguiente tabla se muestran estas líneas temáticas:

Tabla 34
Líneas temáticas por subcategorías

PF. Profesorado	
PFa. Creencias del profesorado sobre la participación familiar en la escuela	Creencias sobre la importancia de la participación familiar Construcción del rol docente
PFb. Percepciones del profesorado sobre las familias	Expectativas y percepciones basadas en el déficit o en las potencialidades Percepciones sobre las prácticas educativas de las familias Estereotipos, prejuicios y miradas estigmatizadoras
PFc. Recursos del profesorado	Tiempo disponible para fomentar la participación familiar Formación y tipo de formación sobre participación familiar
FA. Familias	
FAa. Creencias sobre participación familiar	Rol parental relacionado con la involucración en la escuela Espacios de diálogo sobre participación familiar
FAb. Percepciones sobre sí mismas	Sentido de autoeficacia Altas expectativas por parte de la escuela Implicación en actuaciones nucleares del centro
FAc. Percepción y disposición hacia la escuela	Percepción sobre el centro, experiencias previas Actuaciones para reducir percepciones negativas Prácticas segregadoras o inclusivas
FAd. Recursos (tiempo y energía, transporte, idioma, habilidades y conocimientos)	Dificultades específicas Actuaciones para compensar las dificultades
IPF. Interacciones entre el profesorado y las familias	
IPFa. Clima comunicativo (apertura, bienvenida, confianza, respeto, comunicación formal e informal)	Clima de apertura, conexiones del centro con las familias Clima de bienvenida, actitud de bienvenida, espacios del centro para familias Clima de confianza Clima de respeto, reconocimiento a las familias, sensibilidad a la diversidad Comunicación formal e informal
IPFb. Diálogo y comunicación de doble vía	Clima de intercambio, comunicación de doble vía, espacios de diálogo con el profesorado, importancia de las opiniones de las familias Diálogo, predominio de actos comunicativos dialógicos, interacciones basadas en la colaboración o en la competencia

IPFc. Comunicación efectiva y gestión de conflictos	Comunicación efectiva, destrezas comunicativas, buenas y malas noticias Gestión de conflictos
IPFd. Invitaciones a la participación	Invitaciones a la participación que se realizan Invitaciones generales y/o específicas, importancia a las invitaciones del profesorado y del alumnado Medios para lanzar las invitaciones
IP. Interacciones entre el profesorado	
IPa. Interacciones en relación con las familias	Basadas en el déficit o las potencialidades Orientadas a la colaboración o a la distancia Apoyo a las iniciativas de participación familiar
IPb. Clima comunicativo	Clima de comunicación y colaboración entre el profesorado Ambiente bélico y “guerras metodológicas” en contraste con un ambiente reflexivo y respetuoso con la diversidad del profesorado
IPc. Colaboración, aprendizaje y mejora	Nivel de colaboración entre el profesorado Presencia de la participación familiar como tema para la colaboración y la reflexión Procesos de aprendizaje compartido, inclusión de las familias en estos espacios
IF. Interacciones entre las familias	
IFa. Redes sociales entre las familias	Densidad de las redes Redes familiares inclusivas o excluyentes Conexiones entre redes Orientación de las redes a los intereses comunes
IFb. Las familias como promotoras de la participación familiar	Espacios organizados para la promoción de la participación familiar Perspectiva individual o colectiva de la participación, actuaciones de la escuela para reforzar la capacidad organizativa de las familias
IFc. El papel de las AFA	Asociación abierta o cerrada Orientación a la participación familiar, énfasis en las necesidades e intereses de todas las familias Apoyo del centro a la labor del AFA

ES. Escuela	
ESa. Actuaciones, programas y recursos para la participación	Diversidad de actuaciones de participación Énfasis en las necesidades, intereses y perspectivas culturales de las familias Posibilidad de adoptar roles centrales Programa de trabajo coordinado para la participación familiar que incluye la implicación de las familias en su elaboración y desarrollo Profesionales con responsabilidades específicas de participación familiar
ESb. Equipo directivo y liderazgo	Compromiso con la participación familiar y orientación a su mejora continua Orientación a la mejora de las condiciones de vida de las familias Liderazgo distribuido para la participación familiar Liderazgo extendido a las familias y otras personas de la comunidad
ESc. La escuela como comunidad	Sentimiento de pertenencia Redes de vínculos personales Comunidad orientada a la mejora de los aprendizajes Extensión del sentido de pertenencia más allá de la escuela
CO. Comunidad	
COa. La conexión de la escuela con la comunidad	Conexiones con entidades del entorno Utilización de recursos comunitarios para el fortalecimiento de la participación familiar Aprovechamiento de los recursos comunitarios para la mejora de las condiciones de vida de las familias

6.2. Procedimiento para el análisis de datos

El primer paso para proceder al análisis de los datos consistió en preparar los documentos para su codificación: (a) se transcribieron las grabaciones de las entrevistas en documentos codificados; (b) se transcribieron y ampliaron las notas de las observaciones; y (c) se digitalizaron aquellos documentos que se habían obtenido en papel.

El segundo paso consistió en la categorización y codificación de los datos. Siguiendo a Ruiz Olabuenaga (2009), “todo análisis comprende dos operaciones, a) el descubrimiento y captación de las características o elementos de un fenómeno, o sea, su contenido, y b) la aplicación de una serie de reglas para identificar, tratar y transmitir esas características, o sea, la codificación” (p. 68). En este estudio, las características o elementos del fenómeno a investigar vienen dadas por las propuestas teóricas previas concretadas en las categorías, subcategorías y líneas temáticas presentadas en el punto anterior. La categorización, “entendida como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos” (Massot et al., 2004, p. 358) vendría dada por el estudio teórico previo, es decir, se confía en las propuestas teóricas que originaron el estudio de casos (Yin, 2009).

Así, haciendo uso de las categorías y subcategorías de carácter teórico (Ruiz Olabuenaga, 2009) previamente establecidas, se procedió a la codificación, entendida como la “operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye” (Massot et al., 2004, p. 358). Se trataba de una codificación principalmente deductiva, en la medida en que “el investigador recurre a una teoría e intenta aplicar sus elementos centrales” (Ruiz Olabuenaga, 2009). Sin embargo también tenía un componente inductivo en tanto que no solo se trataba de identificar las unidades de contenido relacionadas con cada categoría y subcategoría previa sino que también se buscaba la identificación de nuevas categorías que no hubieran sido contempladas con anterioridad. El proceso de codificación se llevó a cabo haciendo uso del software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti (2015).

La codificación se realizó en dos rondas:

- (a) Se llevó a cabo una primera codificación atendiendo exclusivamente a las categorías principales. De esta manera se obtuvo un documento para cada una de ellas que incluía todas las unidades de contenido relacionadas con la categoría correspondiente.
- (b) A continuación se procedió a realizar una nueva codificación de cada documento haciendo uso de las subcategorías y tratando de identificar los

elementos exclusores y transformadores. Para ello, como se puede apreciar en la siguiente tabla, se construyó una matriz de análisis que combinaba las categorías y subcategorías con las dimensiones exclusoras y transformadoras (Gómez Alonso et al., 2006):

Tabla 35

Matriz de análisis por categorías, subcategorías y dimensiones

Categorías	Subcategorías	Dimensiones exclusoras	Dimensiones transformadoras
PF. Profesorado	PFa. Creencias del profesorado sobre la participación familiar	1	29
	PFb. Percepciones del profesorado sobre las familias	2	30
	PFc. Recursos del profesorado: tiempo y formación	3	31
	PFo. Otros	4	32
FA. Familias	FAa. Creencias sobre participación familiar	5	33
	FAb. Percepciones sobre sí mismas	6	34
	FAc. Percepción y disposición hacia la escuela	7	35
	FAd. Recursos (tiempo y energía, transporte, idioma, habilidades y conocimientos)	8	36
IPF. Interacciones entre el profesorado y las familias	FAo. Otros	9	37
	IPFa. Clima comunicativo (apertura, bienvenida, confianza, respeto, comunicación formal e informal)	10	38
	IPFb. Diálogo y comunicación de doble vía	11	39
	IPFc. Comunicación efectiva y gestión de conflictos	12	40
IP. Interacciones entre el profesorado	IPFd. Invitaciones a la participación	13	41
	IPFo. Otros	14	42
	IPa. Interacciones en relación con las familias	15	43
	IPb. Clima comunicativo	16	44
	IPc. Colaboración, aprendizaje y mejora	17	45
	IPo. Otros	18	46

	IFa. Redes sociales entre las familias	19	47
IF. Interacciones entre las familias	IFb. Las familias como promotoras de la participación familiar	20	48
	IFc. El papel de las AFA	21	49
	IFo. Otros	22	50
	ESa. Actuaciones, programas y recursos para la participación	23	51
ES. Escuela	ESb. Equipo directivo y liderazgo	24	52
	ESc. La escuela como comunidad	25	53
	ESo. Otros	26	54
CO. Comunidad	COa. La conexión de la escuela con la comunidad	27	55
	COo. Otros	28	56

Una vez agrupadas las unidades de contenido por subcategorías y dimensiones, se procedió a la interpretación de los datos para obtener las conclusiones de la investigación. A medida que se desarrollaba el estudio de casos, iban emergiendo conclusiones previas, todavía abiertas y vagas, que servían para redirigir los pasos posteriores de recogida de datos. Como fruto del proceso de codificación, un proceso de reducción y exposición de los datos, “estas conclusiones se van desarrollando hasta que permiten identificar regularidades, patrones, explicaciones, así como la elaboración de determinadas generalizaciones, tipologías y modelos” (Massot et al., 2004, p. 360).

En términos de Stake (1998), de las preguntas temáticas que el investigador hacia al cuerpo estructurado de evidencias, iban emergiendo los asertos o generalizaciones menores referentes a lo que ocurre y cómo ocurre en el centro en cuestión. Para ello se hacía uso de la triangulación, entendida como la visualización simultánea de múltiples realidades (Denzin & Lincoln, 2005) o el proceso de utilización de percepciones múltiples para clarificar el significado (Stake, 2005), contrastando las evidencias obtenidas a partir de diferentes técnicas (triangulación de técnicas), procedentes de diferentes participantes en la investigación (triangulación de participantes), y recogidas en distintos momentos temporales (triangulación temporal). Al mismo tiem-

po, de cara a la potencial reformulación del marco teórico, se contrastaban los patrones descubiertos con los patrones previstos a partir de las proposiciones teóricas tratando de establecer inferencias causales (Yin, 2009).

A lo largo de todo el proceso se iban seleccionando las unidades de contenido que podrían servir de ejemplo para la redacción del informe final de resultados.

A continuación se presenta un esquema que refleja el procedimiento de análisis de datos seguido:

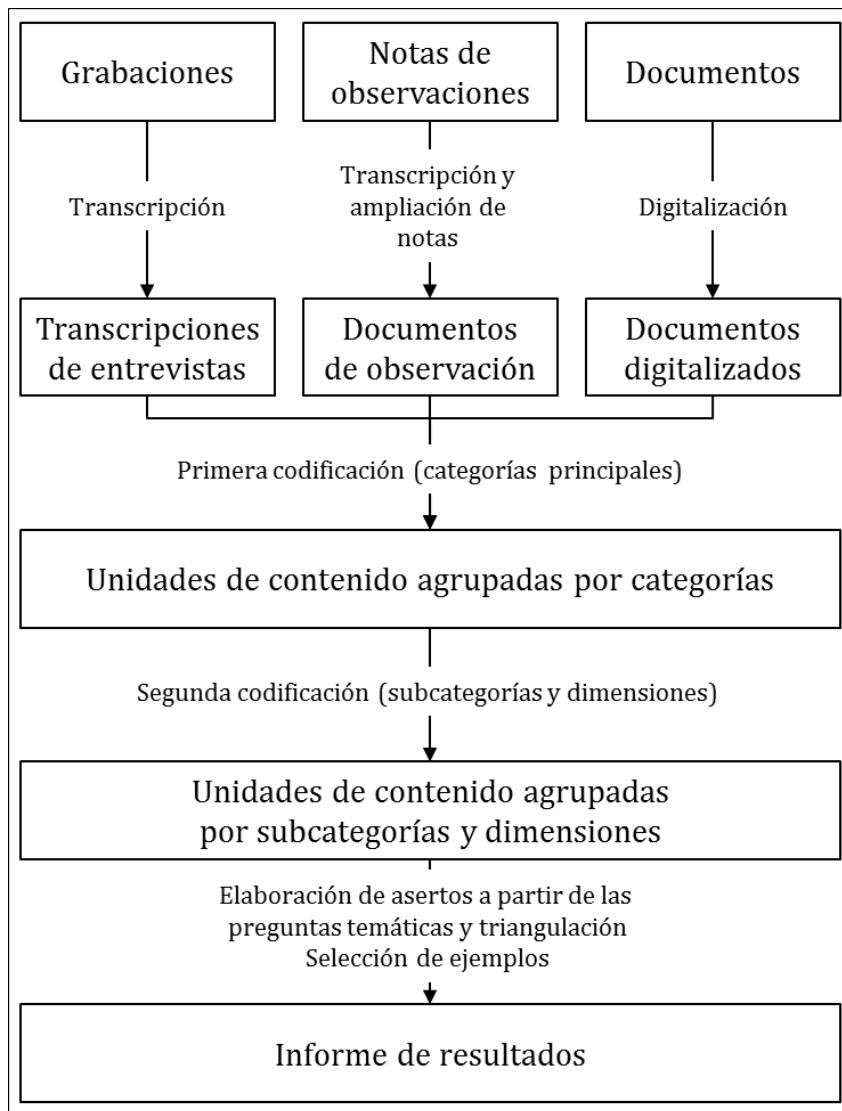


Figura 9. Esquema del procedimiento de análisis de datos

CAPÍTULO V. RESULTADOS

1. Presentación del caso

Se trata de un centro de educación infantil y primaria ubicado en el municipio de Rivas-Vaciamadrid (Madrid), y situado en el límite entre una zona de urbanizaciones y un área de la Cañada Real en la que viven principalmente familias marroquíes. La escuela atiende a alumnado muy diverso procedente de ambas zonas.

En el curso 2014-2015 la escuela contaba con 383 alumnos y alumnas, 163 pertenecientes a familias españolas (43%) y 220 a familias de otras nacionalidades (57%). Entre el alumnado español se encuentra un pequeño porcentaje de niños y niñas gitanas. Entre el alumnado extranjero, el grupo mayoritario es el perteneciente a familias marroquíes seguido de las familias rumanas. El resto de alumnado extranjero procede de Bulgaria, China, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Italia, Senegal, Ucrania, República Dominicana y Pakistán. En la siguiente tabla se puede apreciar el porcentaje de alumnado en función de las principales nacionalidades de origen.

Tabla 36
Porcentaje del alumnado según nacionalidad de origen (2014-2015)

Origen del alumnado	Porcentaje en el centro
Alumnado español	42%
Alumnado de origen marroquí	45%
Alumnado de origen rumano	8%
Alumnado de otras nacionalidades	5%

A lo largo de cuatro cursos escolares la matriculación en el centro ha seguido una progresión ascendente, teniendo en cuenta que, según las personas participantes en la investigación, la tendencia previa era descendente. La siguiente tabla refleja esa evolución.

Tabla 37
Evolución de la matriculación (2011-2012 – 2014-2015)

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Alumnado matriculado	290	322	342	383

La trayectoria ascendente de la matriculación afecta tanto al alumnado español como al alumnado perteneciente a familias de otras nacionalidades, siendo mayor el incremento en estas últimas, como se puede apreciar en la siguiente figura.

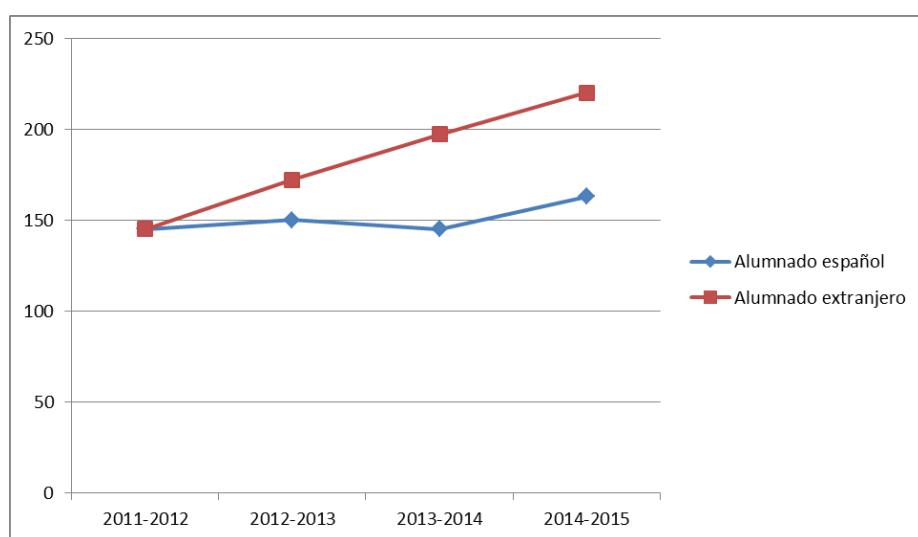


Figura 10. Gráfico de la evolución de la matriculación del alumnado desde el curso 2011-2012 hasta el curso 2014-2015 diferenciando entre alumnado español y alumnado extranjero

Según los documentos del centro, el nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo y la mayoría no ha realizado estudios superiores. Por otra parte, a la luz de los datos cualitativos obtenidos, una parte de las familias está en riesgo o en situación de exclusión social.

A finales del año 2010 el Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid firmó un Convenio de Colaboración con la Universidad de Barcelona para la difusión y puesta en marcha de las Actuaciones de Éxito Educativo derivadas del proyecto INCLUD-ED. En junio de 2011 se comenzó el proceso de difusión

a los distintos agentes de la comunidad educativa del municipio en el marco del programa de puesta en marcha de estas actuaciones. Fruto de este proceso, a lo largo del curso 2011-2012 fueron 11 los centros educativos que iniciaron la implantación de grupos interactivos en sus aulas movilizando quincenalmente a 500 personas voluntarias, en su mayoría familiares del alumnado. A lo largo de los cuatro cursos de desarrollo del programa, ya se han vinculado 15 centros, con un número aproximado de 600 personas voluntarias colaborando y 3.500 alumnos y alumnas beneficiarias de las actuaciones. Éstas se han ido ampliando progresivamente, de manera que en el curso 2014-2015 los centros están llevando a cabo actuaciones como grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas y lectura acompañada, y algunos de ellos también han puesto en marcha procesos de extensión del horario de aprendizaje (por ejemplo a través de bibliotecas tutorizadas), formación de familiares y formación dialógica del profesorado.

El centro seleccionado para el estudio está vinculado al programa desde sus inicios, y ha consolidado actuaciones como grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas y lectura acompañada, realizando aproximadamente entre 20 y 25 actuaciones semanales con una media de cuatro voluntarios y voluntarias por actuación, y, a lo largo del curso 2014-2015 ha comenzado a poner en marcha una biblioteca tutorizada para alumnado de 4º a 6º dinamizada por dos familiares voluntarios y Formación de Familiares en Castellano y en TIC (esta última actuación se lleva a cabo bajo la iniciativa de la asociación Delicatessen Árabe).

EL perfil del voluntariado participante es variado: (a) estudiantes en prácticas de grados universitarios u otro tipo de procesos formativos; (b) estudiantes que acuden como voluntarios y voluntarias sin estar en prácticas; (c) maestros y maestras en paro; (d) familiares del alumnado del centro, no necesariamente padres y madres; (e) familiares del profesorado; (f) voluntariado procedente de la bolsa de voluntariado del programa; y (g) vecinos y vecinas del municipio sin vínculos directos con la escuela.

En lo que respecta al foco de esta investigación, en la escuela participan tanto las familias españolas como de otras procedencias, especialmente las familias marroquíes, que componen el grupo más numeroso del centro. La participación familiar está protagonizada principalmente por mujeres, en concreto las madres del alumnado. Esta clara tendencia se manifiesta en ambos grupos de familias.

Según el personal del centro, del grupo de voluntarios y voluntarias que acuden semanalmente la escuela, entre quince y veinte son familiares. Además, la escuela cuenta con la participación de más familias en otro tipo de actividades aparte de las actuaciones de participación educativa, normalmente con

un carácter puntual. Aun así, el centro se plantea como reto, por un lado, aumentar la participación de las familias y, por otro, reducir las fluctuaciones del voluntariado evitando que en ocasiones no se cuente con suficientes personas para realizar las actuaciones adecuadamente.

2. Elementos relacionados con los actores

2.1. El profesorado

2.1.1. Creencias sobre la participación familiar

La reflexión sobre las creencias del profesorado acerca de la participación de las familias se produce en un trasfondo en el que se asume que el profesorado de este país no ha tenido una tradición de contacto estrecho con las familias y que su socialización como docentes no ha incluido una comprensión de la participación educativa de las familias como elemento clave para el éxito escolar. En términos generales, la presencia de las familias en el aula resulta un fenómeno extraño para el profesorado e incluso poco deseable.

PF2: El profesorado no tiene en España, no tiene tradición de contacto con la familia. Entonces a veces los padres molestan. Entonces esa es una de las barreras. Primero, el profesorado no lo tiene muy claro. No ha pensado nunca, yo creo, que la participación familiar favorece. (EN.02.I.12.PF2.53:1)

EX1: Pero dentro del aula yo creo que tiene que ver, eso, con la propia socialización como profesores del... del profesorado, que..., no solo no les han contado lo importante y fructífera que es la presencia de las familias en el aula y su participación, sino que les han contado y han aprendido todo lo contrario. Que las familias cuantos más lejos del aula, mejor. (EN.07.G.12.EX1,2.58:1)

En este sentido las creencias basadas en la distancia entre las familias y la escuela se configuran como una barrera clave a la participación familiar.

EX1: Yo creo que la barrera principal, aunque no es la única,... las barreras principales son las que pone el profesorado. Porque son ellos los que tienen que..., los que finalmente tienen que abrir la puerta del aula a las familias. (P58: EN.07.G.12.EX1,2.58:1)

Sin embargo, cuando el profesorado cree que la participación de las familias en el aula es importante, es más fácil que ponga los medios para conseguirlo.

PF2: Si tú te crees que eso favorece, lo utilizas como una estrategia metodológica: "Yo voy a conseguir que vengan padres porque van a ayu-

dar, van a colaborar, van a participar, y además les voy a preguntar, voy a tener en cuenta lo que lo que me quieran decir, sus opiniones, las sugerencias...". (EN.02.I.12.PF2.53:2)

Aterrizando en la realidad específica del centro, la mayor parte del profesorado considera de gran importancia la participación de las familias y llevan a cabo actuaciones de participación educativa. En términos de proceso, la vinculación al programa municipal de puesta en marcha de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) marca un antes y un después en la disposición del profesorado a incorporar familias al aula, si bien ya existía algún docente que estaba realizando este tipo de actuaciones. A finales del primer año de implantación, en el curso 2011-2012, el profesorado estaba descubriendo el interés de estas actuaciones a pesar de que existía cierto escepticismo consistente con una escasa tradición de participación familiar en las aulas.

PF1: Hay una parte que no lo ve. Hay una parte todavía que es bastante escéptica en eso. Entonces, bueno pero... todo el mundo se tiene que convencer sobre la marcha. Unos nos lanzamos más, otros menos, pero sí que hay una parte reacia. (EN.01.I.12.PF1.52:10)

PF3: No sé, yo por ejemplo ya cuando empezó con el tema del INCLUD-ED, yo sí que... ella lo sabe, yo era un poco reticente, y decía, "¿esto?", o sea, yo había cosas que no acababa de entender. Claro, tuve que, por circunstancias, el último trimestre, coger una clase de 5 años en inglés, que la única vía que había era con grupos interactivos, porque eran tremendos, y vi que sí, que funciona. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:20)

A finales del curso 2013-2014 ya se apreciaban signos de transformación en las creencias y disposición de gran parte del profesorado.

Investigador: Pero los profes, ¿has visto que han ido evolucionando en ese sentido, sobre todo de cara a la participación familiar y demás...?

PF1: Ahí el avance ha sido enorme. Ahí sí. (EN.08.P1a.14.PF1.59:44)

Es en la primavera de 2015 cuando la mayor parte del profesorado está ya implicado en estas actuaciones y es consciente de su importancia y de los beneficios para el alumnado.

PF2: Entonces con los profes hemos dado el escalón de que la mayoría estamos metidos en estrategias. (EN.14.I.15.PF2.74:27)

FA1: Aquí eran pocos, pero ha ido aumentando los que sí y se va quedando atrás el que no. (EN.10.G.15.FA1,14.63:25)

EX2: Yo creo que todo el profesorado de este colegio cree en la participación familiar, y cree en lo potente que es. Dentro o fuera del proyecto, creo que lo tienen claro. (EN.12.G.15.EX2,3.64:29)

El proceso de transformación no es uniforme en el conjunto del profesorado. Hay maestros y maestras que ya conocían y ponían en marcha estas actuaciones y otros y otras que nunca lo habían hecho. Por otra parte la plantilla va cambiando y aunque se mantiene un núcleo importante de docentes, se van algunos y llegan otros nuevos. Además, independientemente de lo anterior, los ritmos de incorporación y consolidación de nuevas prácticas también son diferentes entre unos docentes y otros.

Lo que parece ser un denominador común es que esa transformación supone una ruptura de esquemas, o como se expresa por parte de varias personas participantes, “un cambio de mentalidad”. Y esto ocurre tanto con: (a) el profesorado que acaba de llegar al centro y entra en contacto con estas actuaciones directamente sobre el terreno; (b) el profesorado que estaba presente en el arranque del programa y las conoce a través de los procesos formativos iniciales; y (c) el profesorado que ya las estaba realizando y que las conoció no tanto a través de la práctica sino mediante procesos de formación externos al centro. En la siguiente cita se puede apreciar esa transformación en una profesional del primer grupo que llega al centro en el curso 2014-2015:

Investigador: O sea que enseguida has enganchado bien y eso...

PF9: Porque ha roto todos los esquemas que tengo yo de un centro educativo, o sea, lo ha roto por completo. No, no tiene nada que ver hasta lo que entonces he conocido. Llevo cinco años de interina, he estado en la zona Norte, no, en la zona Norte no, es la única que me falta. He estado en la Sur, en la Centro y jamás he encontrado un cole así. (EN.21.I.15.PF9.69:10)

La escasa familiaridad con las experiencias educativas en las que se incorpora a familiares y otras personas voluntarias al aula genera, en los momentos previos a su puesta en marcha, una suerte de “miedo a lo desconocido”, “miedo a que no salga bien”. Lo mismo podría decirse de la implementación de cualquier otra actuación que resulte lejana a la concepción educativa del maestro o la maestra, o al menos novedosa en su ejecución. Pero en este caso se da un elemento diferencial clave: el éxito de la actuación no depende exclusivamente del docente, es más, el docente tiene la responsabilidad de gestionar las interacciones que se van a producir en un aula en la que habrá más personas adultas presentes.

EX1: Hay dos cosas que los profesores han repetido muchas veces este año [curso 2011-2012]. La primera ha sido, después de acabar la primera sesión y hablar con ellos era “uf, qué bien ha salido. Llevo dos días sin dormir” ¿no? Porque incluso profes que querían, que querían, pero les ha costado, o sea, el que los profesores hayan sido capaces de

atreverse a pesar de los miedos, eso ha sido fundamental. (EN.07.G.12.EX1,2.58:7)

Es cierto que ese temor no se manifiesta de la misma manera en todos los maestros y maestras.

PF1: En el momento en que le contamos un poco... de hecho es que creo que salió de ella, me dijo "oye, ¿cómo va esto de los interactivos?" Y le conté un poquito, "pues mira, en inglés la experiencia que hemos tenido...", "yo voy a hacerlo". Y ella lo ha vivido de otra manera. "No sé si lo voy a hacer bien pero yo me voy a lanzar". Y está encantada. Es verdad que una vez que lo has probado ya no lo concibes de otra manera. (EN.08.P1b.14.PF1.60:2)

La presencia de familiares en el aula también despierta otro temor que no tiene tanto que ver con que la actuación se desarrolle adecuadamente sino con el miedo al cuestionamiento de la práctica y, en definitiva, de la profesionalidad del profesorado. Este temor es consistente con una tradición en la que el aula ha sido un territorio exclusivo del maestro o la maestra, libre de miradas externas.

PF1: Pero a priori... a veces yo entiendo que pueda asustar ¿eh? Asusta, es otra forma de organizar a lo que estamos acostumbrados, de tu libro, de tu tal... Aunque tú innoves, pero eres tú con tus cosas, que si salen mal no pasa nada. Aquí si se falla algo, hay mucho miedo al fallo y al error y a que se te cuestione tu profesionalidad. Entonces..., es que si fallo, pues yo a mis alumnos les puedo decir cualquier cosa, me equivoco, pero bueno. Estás con madres y con padres, entonces... [risas]. Que yo les entiendo. Que se entiende, y yo creo que todo el mundo hay que entenderlo, pero como estoy tan segura que una vez que lo prueben van a ver que realmente no pasa nada y que se mejora, pues es que es la mejor... así hay que romper esa barrera del miedo. (EN.01.I.12.PF1.52:10)

PF2: Claro, entre que no hay tradición, que me puedo sentir juzgado... pues eso queda ahí. Eso por parte del profesorado. (EN.02.I.12.PF2.53:2)

FA1: Fíjate, yo creo que el miedo, miedo a que les pongan en entredicho, su forma de trabajar, su forma de... [no se entiende la expresión]. Dicen "me van a criticar, me van a decir que esto lo hago bien, que esto no lo hago bien...". Porque claro, tú cierras la puerta... Y yo creo que es miedo. Miedo no a no saber hacerlo, sino a "me van a juzgar", "pues no quiero padres". (EN.10.G.15.FA1,14.63:21)

El mero hecho de probar puede verse como un elemento transformador de los miedos iniciales en la medida en que su puesta en marcha permite al

profesorado descubrir que era más sencillo de lo que pensaba y que parte de los miedos eran infundados.

PF1: Entonces bueno, eso, no se puede forzar a nadie, tienes que ir cambiando de idea poco a poco y... Pero lo importante es probar, o sea, vamos a probar, oye que luego tú no te apañas, que no te gusta, que no te ves a gusto, que no te convence, ya no se puede hacer nada más. Bueno habría que analizar a ver qué ha pasado. (EN.01.I.12.PF1.52:10)

PF9. Cuando a mí me plantearon los grupos interactivos dije "bueno, a ver, que yo nunca he trabajado así", pero sale todo rodado, no, no supone... (EN.21.I.15.PF9.69:6)

FA14: [...] desde el primer momento deciden hacerlo, con miedo, con susto, pero...

FA1: Están cada vez más animados.

FA14: Y luego cada año van ampliando un poquito más. (EN.10.G.15.FA1,14.63:24)

La perspectiva de los y las familiares participantes tiene más que ver con el agradecimiento y con el aprecio por el profesorado con el que colaboran y con la comprensión de los temores que pueda tener, que con una actitud centrada en detectar aspectos negativos de su actuación para criticarlos.

FA1: Y yo creo que al revés, los agradecidos tenemos que ser nosotros por dejarnos entrar en el..., en el ámbito educativo, entrar en las clases, entrar en su mundo, y ya te digo que..., supongo que tampoco será muchas veces muy cómodo decir, bueno yo..., el profesor cierra la puerta y yo aquí estoy con mis niños. (EN.03.I.12.FA1.54:2)

FA12: Pero es eso, que también es cierto que están bastante abiertos ellos a que les propongan cualquier cosa, o a que te metas en sus aulas, que yo a veces digo "madre mía, yo si fuera profesor, que soy muy cortada cuando me pongo aquí a decir cuatro cosas a todo el mundo, tener aquí a un papá escuchándome y tocándome las... no, porque no te dice nada, pero..." ¿Sabes? (EN.09.G.15.FA11,12.62:37)

El apoyo de otros compañeros y compañeras funciona como mecanismo para reducir los miedos iniciales, especialmente cuando se trata de docentes con mayor experiencia en la puesta en marcha de estas actuaciones.

PF1: Al establecer espacios en donde, pues como estos, que podemos hablar, comparar y yo hago y tú haces y... o puedo intentarlo a ver qué sale, o... muchas veces un profe no lo hace porque no se cree capaz. Entonces al final es todos con todos. (EN.08.P1a.14.PF1.59:44)

FA1: Yo creo que no es lo mismo tener miedo a no saber cómo hacerlo, en el cual sí te dejas que te ayuden, que te guíen, que te aconsejen, tú preguntas... (EN.10.G.15.FA1,14.63:22)

Resulta de especial interés considerar que el apoyo puede proceder también de los y las familiares voluntarias, siempre y cuando el profesorado esté dispuesto a dialogar en un plano de igualdad considerando a las familias como sus colaboradoras. Y esto ocurre tanto en el caso de que la persona voluntaria tenga más experiencia que la maestra, como si ambas son nóveles en la materia. De esta manera, lo que en un primer momento aparecía como un motivo para el temor, la presencia de familiares en el aula, se convierte en una oportunidad precisamente para superarlo.

FA14: El año que empecé, era su primer año, de PF11, y el mío también, en grupos interactivos y esto. Y ahí, pues, aprendíamos el uno del otro a base de trastadas, porque yo me ponía a corregir a los niños, con la ortografía sobre todo, claro, "que es con "b", que no sé qué", y ella venía, "me parece que no, que esto no tienes que decirlo" [risas]. E íbamos aprendiendo el uno del otro, muy bien, pero, pero, escucha a los padres también... escuchaba. En ese sentido muy bien, gente muy maja y con muchas ganas de hacer cosas. (EN.10.G.15.FA1,14.63:20)

FA14: Pero ahí también pasa una cosa, y es que muchos de los profesores están empezando con esto, saben menos que nosotros algunos de ellos. Entonces también necesitan a veces que tú estés allí, un poco para sentirse seguros, que les guíes un poquito también, "esto mejor de tal manera". (EN.10.G.15.FA1,14.63:9)

En relación con la construcción del rol docente se aprecia la evolución desde una concepción de la participación educativa de tipo periférico a una perspectiva que vincula a las familias al desarrollo de aprendizajes instrumentales en el alumnado, a lo que algunas personas participantes definen como el lado más académico del trabajo docente.

PF1: No al hecho de que entren las familias, porque ellos... Es que esto supone un cambio de mentalidad. Ellos estaban acostumbrados a que las familias entren para hacer talleres. "Vamos a hacer talleres de plástica, talleres de no sé qué, porque la mamá tal es especialista en cestas y nos va a hacer un taller de elaborar cestas, de hacer tal" ... Es a lo que estaban acostumbrados en intervención con las familias. Entonces es verdad que realmente tu trabajo, el otro, el muy académico, está a un lado y nadie se mete aquí. Sí que a veces lo viven, cuando no lo conocen bien, se vive como un intrusismo. (EN.01.I.12.PF1.52:10)

PF2: Me cambió un montón de cosas y me di cuenta de que la idea inicial de que las familias son esenciales en el proceso la tenía. Pero no

sabía cómo meterlo más. Se reducía a los talleres de carnaval, a plástica, cosas así. (EN.14.I.15.PF2.74:3)

Esta evolución no solo hace referencia al tipo de actuaciones en las que las familias pueden participar sino a la manera en que se valoran sus potenciales aportaciones. Se les va considerando como personas colaboradoras en un plano de igualdad a las que conviene escuchar y tener en cuenta. De esta manera, el temor a ser cuestionados puede transformarse en el orgullo de mostrar a otras personas el buen trabajo que se está haciendo, independientemente de que se trate de profesorado o de familiares.

PF5: Entonces también hay que ser un poco flexibles. Y no creer que tú eres el que ordenas y mandas en esto. Efectivamente a nivel curricular pues tendrás a lo mejor algo más que decir, pero quizás haya propuestas que a mí también me interesen o... que me ayuden. Es que eso es... y hay que ser abiertos y en eso también fallamos mucho los maestros. Que muchas veces nos creemos que somos... estamos por encima del bien y del mal, y de los padres, y de todo el que entra. Y hay que ser un poco más humilde en ese sentido. Porque yo creo que de todo se aprende, la verdad. (EN.15.I.15.PF5.70:3)

PF7: Además es que es un orgullo para ellos el ver un poco... Porque yo recuerdo mi madre que siempre decía "cuando te preguntan "¿qué has hecho?", bueno pues te voy a invitar a que veas lo que estoy haciendo". El promocionar que no se cierran las puertas a nadie, que porque seas un padre tienes la misma importancia que un profesor, es que es eso. (EN.19.G.15.PF6,7.73:26)

Este proceso va en paralelo a otra transición que ha vivido parte del profesorado, transición que le ha llevado a entender que las actuaciones de participación educativa no son un complemento al aprendizaje instrumental sino una potente herramienta para su desarrollo.

PF1 comenta cómo el profesorado ya no ve las AEE como algo complementario sino como una herramienta poderosa para reforzar los aprendizajes. Esto se nota en que piden su aplicación cuando tienen dificultades para que se desarrollen los aprendizajes para todos y todas y en el menor tiempo posible. (OB.01.CONV.14.75:3)

Eso no quita que en el momento de puesta en marcha de las actuaciones ya hubiera maestros y maestras que tenían claro el objetivo y parece que son precisamente éstos quienes mejor han mantenido la colaboración con las familias.

EX1: Pero luego, para que hayan funcionado realmente bien y a largo plazo ha habido profesores que tenían claro cuál era el objetivo, que era mejorar el aprendizaje de todos los niños y las niñas, como priori-

tario. Y los que lo tenían claro desde ahí, yo creo que han, se han mantenido con fuerza la participación. [...] Yo creo que eso ha sido una clave, tener claro para qué, el para qué, el sentido de las familias en el aula. Porque sí que es cierto que funcionar funciona siempre. O sea, que es difícil que una sesión salga mal. Pero si no tienes claro por qué lo haces la mecha es muy corta, yo creo. (EN.07.G.12.EX1,2.58:7)

El descubrimiento experiencial de los beneficios para el aprendizaje es un importante elemento transformador de las creencias del profesorado en términos del valor conferido a la participación de las familias.

PF1: Le decía [a otra profesora] “¿qué tal?” y me dice “yo, es que con las cuatro, en una hora han leído todos [risas], “¡han pasado los veintidós!”, “en una hora, con cuatro voluntarios”. Cómo rápidamente en cinco minutos, como en cinco minutos ha cambiado todo. (EN.08.P1a.14.PF1.59:44)

PF2: Yo siempre he trabajado mucho con familias desde hace mucho tiempo y cada cosa que me pongo a hacer soy consciente de que no podría hacerla si no dijera a los padres “oye, propongo...”. (EN.02.I.12.PF2.53:3)

Cuando me marcho aprovecho que sale la profesora y le comento que qué bien lo hacen las madres. Me dice que son un apoyo estupendo y que “los avances son porque todas nos implicamos en que lo consigan”. (OB.08.APEA.15.82:9)

Dado que los resultados positivos de este tipo de actuaciones son tan importantes para la transformación de las creencias y la disposición hacia ellas, cobra especial relevancia la necesidad de llevarlas a cabo de manera correcta puesto que, de lo contrario, el éxito no está garantizado y en caso de no conseguirlo, podría erosionar la confianza del profesorado a la hora de considerar su puesta en marcha.

Síntesis y discusión

La implantación del programa municipal de puesta en marcha de AEE contribuye al cambio de mentalidad en cuanto a las creencias y el rol docente en relación con la participación educativa de las familias, lo que favorece una disposición positiva a llevar a cabo las actuaciones. Otros autores y autoras (Epstein, 1986; Warren et al., 2009) ya habían identificado la relación entre unas creencias basadas en la colaboración entre los diferentes actores escolares y la disposición a poner en marcha actuaciones que impliquen su involucración.

Una característica clave en la evolución de esas creencias consiste no solo en considerar que la presencia de las familias en el centro escolar es importante,

sino en pasar de ver su participación como algo periférico y complementario a concebirla como una contribución clave en el desarrollo de aprendizajes instrumentales. En ese sentido, la construcción del rol docente va transitando desde un modelo de “profesional autónomo” a un modelo de “profesional colegiado” (Bolívar, 2006) o, en palabras de Addi-Raccah y Ainhoren (2009), a un empoderamiento dual.

Al mismo tiempo se va avanzando en la aceptación del conocimiento experiencial de las familias, aspecto señalado por Baeck (2010b) como esencial en la evolución de la participación familiar, y se va disipando en buena parte del profesorado la tendencia identificada por McKenna y Millen (2013) a creer, en consonancia con la construcción del rol docente como “experto”, que las familias no tienen capacidad para aportar información y conocimientos relevantes sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas.

La escasa tradición de colaboración con las familias en el aula supone una barrera a la transformación de las creencias y además genera en el profesorado cierto miedo a lo desconocido, un temor que parece reducir su sentido de autoeficacia, elemento que, según otras autoras (Eccles & Harold, 1993; Kim, 2009), impacta en las prácticas de participación familiar que el profesorado pone en marcha.

En la misma línea, la entrada de las familias en el aula hace emerger entre el profesorado el miedo a ser cuestionados y a que se dude de su profesionalidad. Este temor se sostiene en la suposición de que si otras personas adultas, especialmente las personas responsables de los niños y niñas con las que trabajan, entran en el aula, van a observar su trabajo desde una perspectiva dispuesta a la crítica, más que al reconocimiento y la colaboración. Así se refuerzan otras contribuciones (Dor, 2013; Epstein, 1986; Hornby & Lafaële, 2011) que ya habían identificado el miedo al cuestionamiento de la profesionalidad como una barrera a la participación de las familias. Sin embargo, la actitud positiva generalizada de las familias, el apoyo de otros docentes y de los y las familiares voluntarias contribuye a la disipación de esos miedos. Por otra parte, cuando el profesorado pone en marcha las actuaciones y las realiza correctamente aprecia los resultados y beneficios de éstas, lo que contribuye a reforzar el cambio de mentalidad y la disposición positiva hacia las actuaciones.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

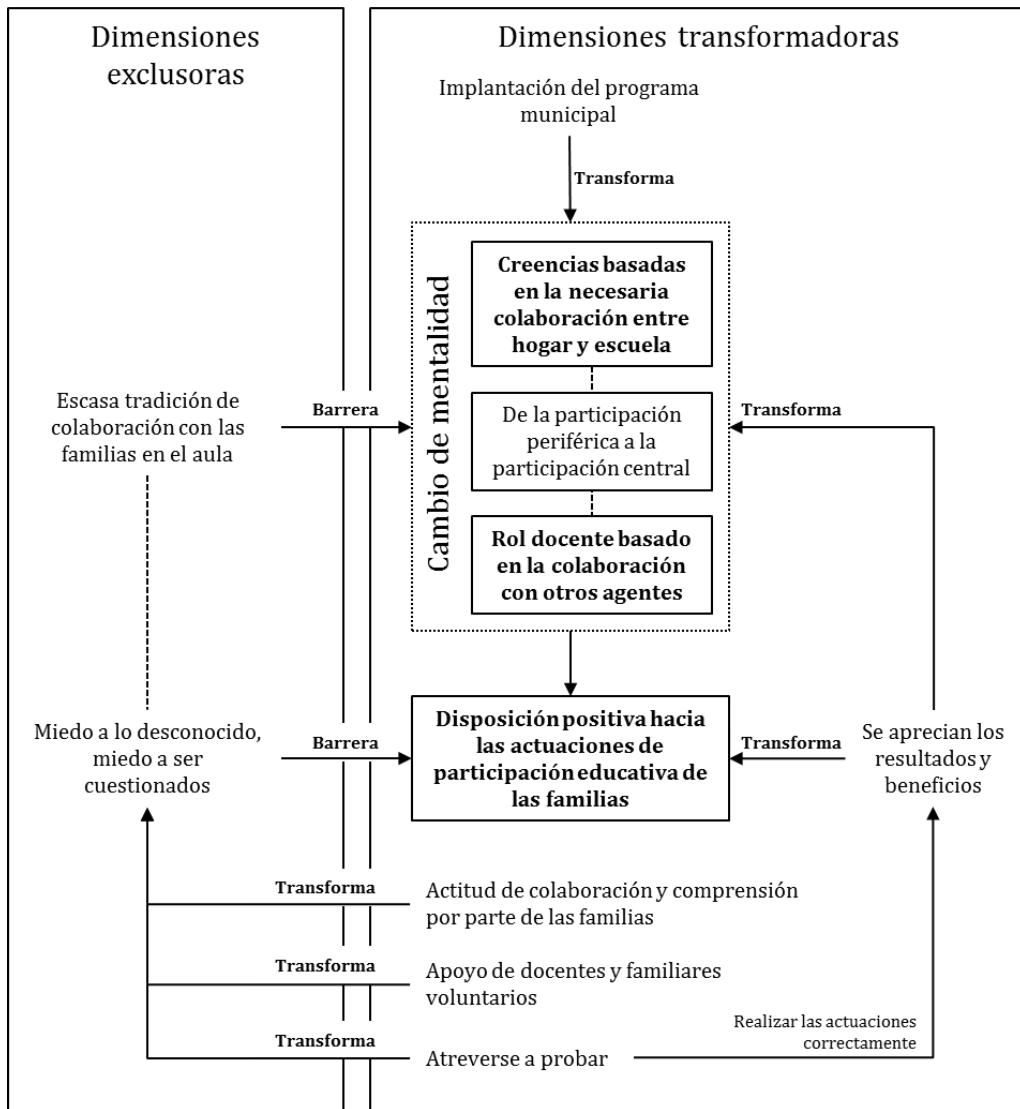


Figura 11. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con las creencias del profesorado sobre la participación familiar

2.1.2. Percepciones del profesorado sobre las familias

Sigue predominando una imagen estigmatizada sobre las familias residentes en La Cañada Real que influye en las percepciones que muchas personas tienen acerca de esta escuela. Se han identificado este tipo de perspectivas negativas entre docentes universitarios de formación al profesorado, visiones que se contradicen desde parte del profesorado del centro.

PF6: Pero sí que es verdad que en la universidad, por ejemplo, lo pedí el primer año y nadie pidió este colegio. A mí me dieron la plaza porque nadie lo pidió. Y cuando dije dónde iba, mis profesores "madre mía". O sea, después de decirme en clase que era muy favorecedor para el aprendizaje que hubiera heterogeneidad en la clase, cuando me voy a lo más heterogéneo que hay en Madrid, me dicen "madre mía, pobrecita". ¿Cómo que pobrecita?, ¿no sabes que voy a aprender más? [risas]. Se contradicen ellos mismos. No me dices "pobrecita" cuando me estás diciendo que la heterogeneidad es favorable. Claro que es favorable, la busco. La busco, la encuentro ¿y luego me dices que dónde me meto? Este es un colegio, por supuesto, igual que todos los demás, incluso mejor porque la inclusión es una parte fundamental. Porque al haber tantas familias con riesgo de exclusión social, la inclusión es necesaria porque si no esto no funciona. Entonces la verdad es que es un centro que a mí me gusta más, que los centros donde hay gente de clase media-alta. Yo de aquí no saldría [risas]. (EN.19.G.15.PF6,7.73:9)

La imagen estigmatizada parece extenderse a una percepción basada en el déficit consistente en pensar que el hecho de que una buena parte de las familias pertenezcan a grupos vulnerables y tengan un bajo nivel socioeconómico va a tener como consecuencia ineludible la obtención de peores resultados académicos. Esta perspectiva contrasta con la evolución de la escuela respecto a evaluaciones externas como las pruebas CDI, en las que, ya desde el curso 2012-2013, se obtienen resultados por encima de la media de la Comunidad de Madrid.

PF7: Porque bueno, sí es verdad que en asignaturas de psicología, sí inciden en que no hay que poner barreras a las familias. O sea que porque tengas dificultades económicas, o vivas en un contexto marginado, se podría decir, pues no tiene porqué frenar el aprendizaje de sus hijos. Pero sí que es verdad que es solo una asignatura la que te dice eso. El resto de profesores te dicen que claro que está condicionado el que un centro esté establecido al lado de La Cañada Real, donde las condiciones de vida son bastante bajas respecto al resto de la población. (EN.19.G.15.PF6,7.73:8)

Algunos familiares del centro residentes en La Cañada también mencionan la existencia de una imagen negativa sobre este territorio, aunque según su opinión, esta imagen está mejorando.

FA9: La gente se cree que La Cañada, que si eres de La Cañada vas a robar, o vas a matar, o vas a vender droga, pues es así. Porque la imagen que tiene La Cañada es esto. Los niños de La Cañada roban, los niños de La Cañada... Lo ven así, la mayoría. Bueno, últimamente se está viendo que hay gente buena y mala, pero al principio La Cañada era un punto negro... (EN.11.G.15.FA9,13.65:49)

Las familias insisten en que no se pueden establecer generalizaciones sobre las personas que habitan en esta zona. Para ellas, el hecho de tener un nivel socioeconómico bajo no tiene por qué influir en la preocupación por el aprendizaje escolar ni tampoco en la colaboración con la escuela.

FA13: La gente parte de la base que es un barrio marginal, que ahí se da todo, que la gente... Cada familia es un mundo ahí.

FA9: Es que no tiene nada que ver una familia con la otra. No puedes coger... o sea, general, no puedes. En concreto cada uno cómo es, cómo piensa cada uno, su nivel de vida... No tiene nada que ver. (EN.11.G.15.FA9,13.65:51)

FA9: Yo no veo que tiene nada que ver [las dificultades económicas] con lo que estamos hablando.

FA13: Es un mundo, un mundo aparte.

FA9: La economía no tiene nada que ver con ayudar a tus hijos, o a participar en los centros. (EN.11.G.15.FA9,13.65:51)

Bajo la perspectiva del profesorado, se ha identificado una importante preocupación por la situación de aquellas familias en situación socioeconómica desfavorable.

PF1: Cuando te ponen sobre la mesa "lo siento, es que no puedo hacer nada, ya me gustaría a mí". Y cuando te dicen la frase de "lo más importante para mí es la educación de mis hijos y no puedo", uf. (EN.08.P1a.14.PF1.59:12)

[Ante una situación problemática con una familia, la profesora] está muy apenada porque es consciente de que esa madre tiene muchos hijos y que la pobreza nos pone en situaciones muy complicadas. (OB.01.CONV.14.75:2)

Esta preocupación se concreta en algunos casos en iniciativas de apoyo a estas familias, tanto espontáneas y cotidianas como formalizadas en colaboración con otras entidades de la comunidad, por ejemplo, el Banco de Alimentos.

PF1: O sea que dentro del margen que pueden sí, yo creo que al final todos. Es verdad que hacemos muchas cosas al día a día que no las contamos. Como las vemos ya... es el día a día, no nos llaman la atención, ni es para explicar ni... Entonces bueno, pues se trata y ya está, y se intenta ayudar. (EN.08.P1a.14.PF1.59:34)

También muestran preocupación por que aprendan el castellano lo antes posible en tanto que herramienta clave para superar situaciones de vulnerabilidad.

PF5: Y además son personas que a lo mejor llevan aquí 14 o 15 años, y claro, les dices, "es que tenéis que aprender, para desenvolveros, a nivel laboral, para muchas cosas, que no solamente es aquí en el cole". (EN.15.I.15.PF5.70:20)

En algún caso se cuestiona que la preocupación por la situación de las familias se esté produciendo desde un plano igualitario, es decir, ubicando a las personas que sufren situaciones de exclusión en una posición de igualdad respecto a las que se preocupan por su bienestar.

PF2: Es solidario pero no desde un plano de igualdad. (EN.14.I.15.PF2.74:33)

Esta crítica parece estar relacionada con una perspectiva presente en la escuela, que concibe en concreto a las madres marroquíes como mujeres dominadas en el contexto de una cultura machista. La crítica se centra en el cuestionamiento de la tendencia a la generalización, y de la realización de atribuciones negativas a personas de otras culturas sin ser conscientes de que lo mismo se podría decir de aquellas que comparten la cultura dominante.

PF2: Te piensas que son todas sometidas. Una mierda, que también tenemos aquí unas cuantas bien sometidas aunque vayan con tirantes. (EN.14.I.15.PF2.74:17)

En términos generales, los discursos del profesorado ligados a las percepciones que tienen de las familias parecen transformarse, incluyendo en ese proceso la ruptura de prejuicios.

PF1: Pero es verdad que también nos ha cambiado la mentalidad. (EN.08.P1a.14.PF1.59:10)

PF7: O sea, te rompen todas las ideas, o la idea un poco de la que vienes de partida ¿no? Tener una idea de "lo vas a pasar fatal, te van a robar..." y luego te puedes fiar mucho más que si estás en otro colegio que no sea este. La experiencia está siendo muy enriquecedora. (EN.19.G.15.PF6.7.73:8)

PF1: Venir aquí no ha sido casualidad. Para mí ha sido una elección personal y profesional. Yo me he quitado muchos prejuicios, muchos... muchos. Sigo teniendo ¿eh? Pero creo que me he quitado muchos prejuicios de encima. (EN.18.P2.15.PF1.1:7)

El cambio en las percepciones modifica a su vez la manera en que los maestros y maestras interpretan las situaciones que se van dando en la vida escolar en relación con las familias, incorporando una perspectiva transformadora.

PF1: [...] bueno, es verdad que en otro momento puntual... estoy completamente segura que hubiera reaccionado de otra manera.

Investigador: Porque tú piensas que has cambiado ¿no?

PF1: Mucho, mucho. Hubiese reaccionado pensando que no hay nada que hacer [...] (EN.08.P1a.14.PF1.59:7)

En ciertos casos el profesorado toma conciencia de su evolución en contraste con las percepciones que se explicitan desde contextos y personas ajenas a la escuela.

PF1: Escucho y no digo nada pero... a lo mejor yo también era así, hace unos años, y venir aquí es lo que me ha transformado a mí también ¿eh? A veces pienso ¿yo era así también?, ¿pensaba eso? (EN.08.P1c.14.PF1.61:8)

PF5: Luego aquí aprendes a relacionarte con las familias. Mira, yo, mi marido hace poco vino un día. Vino un día y se quedó fuera porque sabía que alguno iba a saltar la valla. Dijo "no". Los prejuicios que tenemos, de fuera. O el ver a tantas mujeres con el velo puesto. Pues ya venimos pensando... entonces eso muchas veces nos echa para atrás. Pero cuando tú vives aquí... para mí estamos normalizando esta situación. Para nosotros es normal. Sabemos que ninguno se va a saltar la valla, porque vienen al cole porque quieren venir, entonces. Pero claro, desde fuera, es difícil verlo. (EN.15.I.15.PF5.70:7)

El contacto y la interacción cotidiana en el espacio escolar desde una preocupación por el bienestar de las familias, especialmente de aquellas que se encuentran en situaciones complicadas, parece ser uno de los elementos que provocan esa transformación.

Investigador: Y ¿por qué crees que os ha cambiado la mentalidad? O sea, ¿hablando más entre vosotros?

PF1: Porque el roce hace el cariño [risas]. El roce hace el cariño. (EN.08.P1a.14.PF1.59:11)

PF1: Bueno, empieza a decir... se me van a saltar otra vez las lágrimas... "quería agradeceros porque me tratáis como una persona, como una

persona". Brutal. [...] Me dice "para mí eres como una hermana", si no hemos hecho nada. O sea, quiero decir, que la llamo de vez en cuando, que ya está, o sea, que es que no, que no ha habido más. (EN.08.P1c.14.PF1.61:7)

Como se verá en el apartado dedicado a las interacciones entre el profesorado, las interacciones reflexivas entre ellos y ellas acerca de las familias son frecuentes tanto en espacios formales como informales, y cuentan con un importante potencial transformador de las percepciones y de la manera de abordar las relaciones con las familias.

PF1: Pero bueno, es verdad que aprendes a ver las cosas de otra manera, pues casi fue igual ¿eh?, consultándolo con otros profes. Además yo creo que no fueron los mismos [profes]. Y bueno, pues al final entre todos... (EN.08.P1a.14.PF1.59:7)

En algún caso se menciona la necesidad de profundizar en la formación del profesorado como herramienta para desarrollar relaciones más igualitarias con las familias.

PF2: Lo que pasa es que nos falta formación porque el día que yo me di cuenta de la importancia del plano de igualdad, transformé mi forma de actuar. (EN.14.I.15.PF2.74:35)

Bajo la perspectiva de los y las familiares, el centro se caracteriza por ofrecer un trato igualitario a todas las familias, independientemente de las diferencias culturales y socioeconómicas que puedan existir entre ellas.

FA16: Por ejemplo en el caso del Mario Benedetti, porque yo he estado en las reuniones de mi hermano, por el tema del idioma, que mi madre entiende poco, pues la verdad, los profesores siempre han sido muy majos, igual que tratan a un español o a un rumano tratan a un marroquí. [...] Hasta ahora son majos [risas]. (EN.17.G.15.FA15,16.90:12)

Aunque también se menciona algún caso en el que sí se han percibido actitudes e interacciones negativas en concreto hacia el alumnado marroquí y sus familias, lo que va ligado a la percepción de que el equipo directivo es firme a la hora de frenar ese tipo de interacciones.

FA13: Algunos son así [tienen una mirada negativa hacia las familias marroquíes]. No hace falta dar nombre pero esto es así. (EN.11.G.15.FA9,13.65:9)

FA16: Aunque a veces hay, pero el director es muy firme en este asunto. (EN.17.G.15.FA15,16.90:13)

Desde una mirada externa al centro, ya en el curso 2011-2012 se observaba una importante transformación de la perspectiva de la escuela hacia las familias y su entorno.

EX1: Entonces yo creo que ha habido una transformación no sólo del aprendizaje de los niños sino de otro montón de cosas donde los familiares se empiezan a ver de otra manera en el cole. Cuando vienen aquí lo que tenemos que hacer es alejarles de lo que tienen fuera, tienen un entorno chungo, y ahora es como al revés, incluso. Para el curso que viene se están planteando cómo integrar más cosas de familiares, o sea, más espacios de participación de familiares, de formación de familiares en el centro. A mí me parece que ha habido una transformación, o sea, es cierto que no ha sido una trasformación de este año, que venía de un par de años anteriores donde habían empezado a trabajar con grupos interactivos. (EN.07.G.12.EX1,2.58:15)

En la actualidad parece haber una alianza implícita entre los diferentes actores escolares por romper con una imagen negativa del centro asociada a parte de las familias con las que trabaja y al contexto del que proceden⁴⁹.

Girando la atención hacia las percepciones que el profesorado tiene sobre la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, así como sobre las contribuciones que pueden realizar en la escuela, en general predominan las altas expectativas. Esto se refleja, por ejemplo, en la manera en que se describe la realidad de la escuela en el Plan Educativo de Centro.

Dada la situación geográfica del centro situado próximo a La Cañada Real, el colegio alberga alumnado de la misma, la situación económica de estas familias es baja, pero con gran interés por parte de ellas en la formación académica de sus hijos/as. [...] Nuestro colegio es el fiel reflejo de la interculturalidad de la Comunidad de Madrid, ya que en nuestras aulas encontramos alumnos/as de varios lugares del mundo, este aspecto sin duda es el que nos diferencia, nos enriquece y nos hace especiales. Creemos que la educación intercultural, tiende a consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, formando una red, dando confianza, seguridad, intercambiándose mutuamente superando desconfianzas y diferencias con el fin de inscribir estas últimas actitudes en la realidad del mundo y sean compartidas por el mayor número de personas. (AD.11.OF.15.30:1)

⁴⁹ Sobre este aspecto se profundizará en el punto 4.1.3.

Las altas expectativas se reflejan en el discurso de los actores escolares, tanto internos como externos.

PF9: Hombre, es que yo creo que todo el mundo tiene algo que aportar. (EN.21.I.15.PF9.69:16)

PF10: Han visto que ellos también podían colaborar, ¿y por qué no iban a poder? Como los demás. (EN.16.I.15.PF10.67:3)

FA14: Luego he trabajado con profesores maravillosos en ese sentido. Que aceptan a todo el mundo, que buscan a las madres de La Cañada y las tienen en la clase, hablan con ellas, las reúnen, las besan fuera, intentan meterlas como sea. Y yo he estado en clases de grupos interactivos con madres árabes. (EN.10.G.15.FA1,14.63:14)

EX2: Yo lo que he visto es que hay profes que están encantadas de que entren familias inmigrantes porque piensan que la manera de llegar a todos los niños es la variedad del voluntariado, entonces... Hay muchos niños que les llega mejor personas que hablan otro idioma. O porque te miran de otra manera, o porque te escuchan de otra manera, o porque se rompe el molde de las mamás de Madrid ¿no? (EN.07.G.12.EX1,2.58:6)

Eso no quita que algunos maestros y maestras mantengan bajas expectativas hacia las contribuciones que las familias pueden aportar a la escuela. Esto parece suceder en el caso de los pocos docentes que no llevan a cabo actuaciones que impliquen la presencia de familiares en el aula.

FA14: Yo he hablado con los profesores [que no llevan a cabo las actuaciones] y ellos opinan que los familiares, que las madres no están preparadas. (EN.10.G.15.FA1,14.63:4)

Pero también se hace mención a docentes que, llevando a cabo este tipo de actuaciones, no tienen mucha confianza en las aportaciones que las familias puedan realizar.

EX3: Con los profesores que lo tienen asumidísimo, que creen en ello, ningún rechazo, ningún... Además es que hay veces que ni duda, o sea, no... ni preguntar ni nada, no, no, que entren y ellos que aporten y... Además que les animan, "no te preocupes", "es que yo no voy a saber", "si es que no tienes que saber nada, tú ven aquí...". O sea, hayan recibido las familias formación o no hayan recibido. Pero los profes que se lo creen, sí. Otros profes no tanto. Los que están haciendo actuaciones pero no se lo creen tanto... Yo he estado en sesiones que han sido muy complicadas, muy complicadas. (EN.12.G.15.EX2,3.64:41)

Síntesis y discusión

El centro se enfrenta a una imagen social estigmatizada de La Cañada Real, territorio que forma parte del contexto en el que se encuentra el centro. Esta imagen va acompañada de perspectivas externas basadas en el déficit de las familias y el alumnado. En la escuela parece estar produciéndose una alianza entre los diferentes actores escolares para acabar con esta imagen desde una orientación a la mejora de los resultados académicos, tratando de romper con las perspectivas que conciben a las familias pertenecientes a grupos vulnerables como “problemas a resolver” (Epstein, 1992) y a su contexto vital como un “conjunto de patologías” (Warren, 2005).

A su vez, en un marco en el que se aprecian tanto discursos igualitarios como no igualitarios, se está dando una transformación de las percepciones del profesorado hacia las familias pertenecientes a grupos vulnerables, lo que incluye una ruptura de prejuicios hacia ellas. En este sentido, la escuela parece estar desarrollando una actitud respetuosa hacia todas las familias, lo que, según diversos autores y autoras, es una condición esencial para su participación (Auerbach, 2011; Epstein & Clark, 2004; McKenna & Millen, 2013)

Esta transformación parece apoyarse en las interacciones reflexivas que mantienen los y las docentes tanto en espacios formales como informales, y en las interacciones con las mismas familias, que se acentúan gracias a la preocupación del profesorado por su bienestar, especialmente el de aquellas que se enfrentan a situaciones complicadas, dinámica coincidente con otras investigaciones (López et al., 2001).

De acuerdo con Carrasco et al. (2009), los estereotipos negativos llevan a interpretaciones erróneas de ciertos comportamientos de las familias para que encajen en esos estereotipos. En este caso, la transformación de las percepciones y la consiguiente ruptura de prejuicios parece modificar las interpretaciones que hace el profesorado sobre las situaciones que se van dando en la vida escolar en relación con las familias y, por tanto, su manera de interactuar con ellas. Se corroboran así aportaciones que ponen el énfasis en la influencia que las creencias y percepciones del profesorado tienen en las interacciones que mantiene con las familias (Epstein, 1986; Kim, 2009).

Por otra parte, el cambio en las percepciones y actitudes parece favorecer el acercamiento de las familias a la escuela, en línea con aportaciones como las de Hoover-Dempsey et al. (2005). A su vez, las familias manifiestan recibir, en términos generales, un trato igualitario, y cuando esto no ocurre, el equipo directivo tiende a limitar estas situaciones.

Las altas expectativas hacia las contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela parecen estar generalizadas, rompiendo con tendencias opuestas identificadas por otros autores y autoras (Díez Palomar et al., 2011; Epstein & Dauber, 1991; Redding, 2000). Sin embargo parece haber docentes que mantienen bajas expectativas, y esto ocurre en aquellos que no llevan a cabo actuaciones de participación educativa pero también en algunos que sí lo hacen. Todo ello sugiere que, si bien las altas expectativas parecen favorecer la puesta en marcha de actuaciones que involucran a las familias en el aula, se pueden dar situaciones en las que se llevan a cabo aún sin confiar en ellas, complejizando así aportaciones como las de Eccles y Harold (1993) quienes sugieren que la confianza en las aportaciones de las familias es una condición para que el profesorado promueva su participación.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

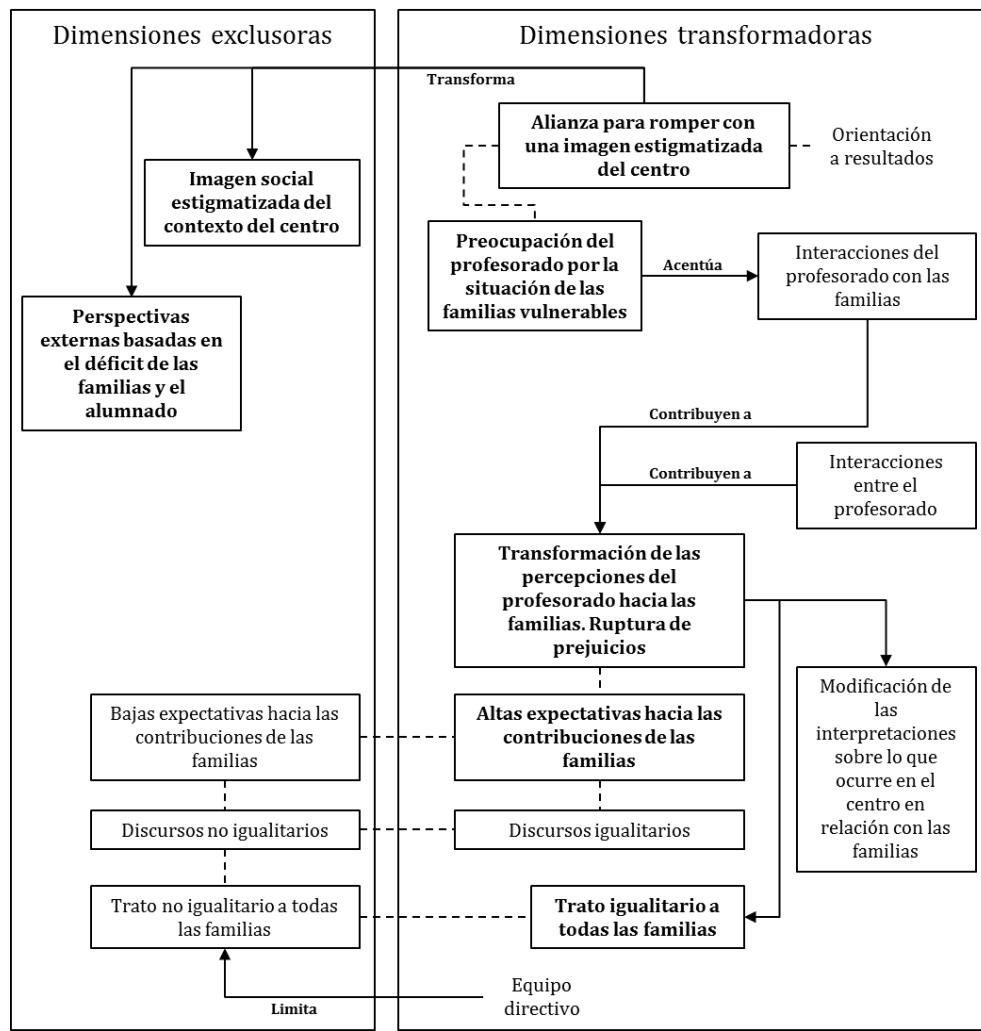


Figura 12. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con las percepciones del profesorado sobre las familias

2.1.3. Recursos del profesorado

2.1.3.1. *Tiempo disponible*

En términos generales, el profesorado no hace referencia al tiempo disponible como barrera para la realización de actuaciones de participación educativa. En algún caso se menciona que no supone demasiado esfuerzo.

PF9: Pues nunca había trabajado... o sea, nunca había visto grupos interactivos, los desconocía por completo, no he estado en ningún cole que lo hiciera, y cuando me lo contaron en realidad sale solo, no hay... que hay mucho detrás, pero en realidad se organiza muy fácil, y no supone nada. (EN.21.I.15.PF9.69:6)

En lo que parece haber un claro acuerdo es en que la puesta en marcha de este tipo de actuaciones permite al profesorado contar con un equipo de colaboradores y colaboradoras en el aula que favorece la consecución de logros que no podrían alcanzar trabajando en solitario.

PF5: En el encuentro que hubo aquí de comunidades de aprendizaje, con EX2 que estuvimos aquí en Rivas, pues claro, había un profesor que no sé de donde era que lo decía, decía "es que, es que claro no entiendo cómo pueden..." y digo "es que tenemos que empezar a pensar también en nosotros mismos, y en lo que dice PF22, tener las clases abiertas, porque si somos herméticos y cerramos...", es que te ayudan un montón. Yo ahora mismo habría cosas que no podría hacer. Hay muchísimas cosas que no podría hacer si no vinieran voluntarios. Ya no solamente padres, o sea, voluntarios de magisterio que vienen... (EN.15.I.15.PF5.70:3)

FA1: Y yo creo que sí, que los profesores también lo agradecen porque al mismo tiempo para ellos es avanzar muchísimo en la clase. (EN.03.I.12.FA1.54:4)

Síntesis y discusión

El tiempo necesario para la puesta en marcha y el sostenimiento de las actuaciones de participación no parece ser una barrera relevante, como sí parece serlo en investigaciones sobre otro tipo de actuaciones relacionadas con la participación de las familias (Esteban-Guitart & Vila, 2013; García-Bacete, 2006; Martínez-González & Pérez-Herrero, 2006). Por otra parte, coincidiendo con los trabajos de Campani y Serradell (2010) o INCLUD-ED (2012b), la incorporación de familiares a las aulas permite al profesorado realizar actuaciones que no serían posibles sin su ayuda así como avanzar con mayor rapidez en el desarrollo de los aprendizajes instrumentales.

2.1.3.2. Formación del profesorado

Aunque en el caso del profesorado que ha terminado recientemente su formación inicial se hace referencia a alguna asignatura suelta en la que se trabajaron temas relacionados con la participación de las familias, en general el profesorado de este centro no ha recibido formación inicial sobre esta cuestión.

PF5: Bueno, es que esto no se ve en la universidad. Esto no es lo que se explica en la universidad. (EN.15.I.15.PF5.70:26)

PF9: Yo estudié Educación Especial y Psicopedagogía.

Investigador: A vale, vale, vale. ¿Y tuvisteis algún tipo de formación específica sobre participación familiar?

PF9: No. No. (EN.21.I.15.PF9.69:8)

PF6: Yo estoy completamente de acuerdo en que falta mucha formación del profesorado, yo creo que es innegable que todos estamos de acuerdo. (EN.19.G.15.PF6.7.73:1)

Incluso en algún caso la formación inicial recibida está basada en la separación entre familias y profesorado o en una participación educativa de tipo periférico.

PF7: Yo creo recordar que no he recibido ningún tipo de formación en lo que es participación familiar. No he entrado en profundizar. El lema de mi universidad es "tú estás en tu aula con tus niños y los padres quedan fuera", no hay integración por ningún sitio. (EN.19.G.15.PF6.7.73:3)

En cuanto a la formación continua no ligada al programa municipal, el profesorado tampoco ha recibido una formación de este tipo con la excepción de alguna profesional del centro que había acudido previamente a espacios de encuentro en los que se habían tratado estos temas. Sin embargo la implantación del programa municipal implica la realización de acciones formativas anuales en relación con diferentes modalidades de participación educativa de las familias.

EX2: Pues el primer año se contó el proyecto, y los grupos interactivos, a una parte del profesorado, no a toda. Solo el que quiso estar. El segundo año se contó la lectura dialógica a parte del profesorado. El tercer año se contaron los grupos interactivos solo a las profesoras de Infantil nuevas, todas. (EN.12.G.15.EX2,3.64:47)

Además de la formación, el equipo del programa presta asesoría para la resolución de dudas y gestión de dificultades, especialmente durante los primeros tramos de implantación.

EX2: Y tenían dudas, y recurrián a nosotras ¿no?, "oye, ¿y esto se puede cambiar?", "¿y qué pasa si hacemos...?". (EN.07.G.12.EX1,2.58:8)

El programa cuenta con una tertulia pedagógica permanente a nivel municipal en la que participan tanto profesorado como familiares de los centros educativos adscritos al programa. A ese espacio formativo acude algún profesional del centro, así como a encuentros puntuales, también con carácter municipal, en los que se recibe formación y se intercambian las experiencias que se llevan a cabo en los distintos colegios e institutos.

PF5: Además yo no he estado, porque PF2 sí que va al ayuntamiento y hace tertulias. (EN.15.I.15.PF5.70:29)

EX2: Y eso fue sorprendente. Porque eran profesores que no habían estado nunca en el proyecto, y ahora, lo poco que habían participado lo querían contar. Y lo contaron muy bien [en el encuentro de intercambio de experiencias]. Lo que ellos contaron animaron mucho. (EN.12.G.15.EX2,3.64:53)

En principio, los planteamientos del programa para el curso 2014-2015 incluían la implantación de tertulias pedagógicas para el profesorado en cada centro, pero en esta escuela en concreto no se pudo poner en marcha.

EX2: Y la propuesta este año es hacer formación a través de tertulias pedagógicas. Los profes y las familias. Pero no se han generado los espacios ni con profes ni con familias. Entonces no se ha hecho ningún tipo de formación. (EN.12.G.15.EX2,3.64:47)

En general parece haber bastante acuerdo en que es necesario profundizar en la formación al profesorado en la escuela, ya sea a través de actuaciones de éxito en clave de tertulias pedagógicas del profesorado o con procesos formativos al uso.

Investigador: O sea que las cosas que les faltan, las barreras más grandes en estos momentos ¿serían?

EX2: Formación, para todo el mundo, yo creo ¿eh? (EN.12.G.15.EX2,3.64:9)

PF6: Y me parece que falta formación del profesorado, e información a las familias también. (EN.19.G.15.PF6,7.73:24)

Las personas participantes apuntan a los beneficios de profundizar en la formación del profesorado en términos de cambio de mentalidad respecto a las familias, de aprender a llevar a cabo las AEE cada vez mejor y de disipación de los miedos que aparecían en el apartado de creencias del profesorado.

PF2: Falta formación de profesorado. [...] Hace falta formación del profesor para cambiar el chip. (EN.02.I.12.PF2.53:2)

PF2: Entonces con los profes hemos dado el escalón de que la mayoría estamos metidos en estrategias, y hay que subir el siguiente que es leer un poco, hacer intercambios más serios, pero en base a documentos, para darnos cuenta de qué son realmente los grupos interactivos, cómo funcionan y cómo no funcionan, o cómo es una tertulia o cómo es... cada una de estas estrategias. [...] Necesitamos formación, formación y formación. Fundamentalmente. (EN.14.I.15.PF2.74:27)

PF8: Al profesorado, que sabe que tiene que preparar, es como todo, no es lo mismo una enseñanza por proyectos, requiere primero controlar muy bien el tema, a la enseñanza por materia. [...] Una preparación muy grande. Y si a eso le unes que tienes un grupo de adultos que colaboran contigo, manejar todo eso... pues me parece súper difícil. Muy bonito pero me parece difícil. (EN.20.I.15.PF8.71:4)

EX1: [...] yo creo que sí que es cierto, que exige al profesorado un trabajo personal, no sólo profesional, sino también personal, que para el que muchas veces es la primera vez que se les plantea, porque ni en la formación inicial ni en la formación permanente se les ha ayudado a hacer ese trabajo personal de trabajar esos miedos. (EN.07.G.12.EX1,2.58:5)

En opinión de algunos docentes, el profesorado en general tiende a desarrollar escasos procesos de actualización profesional a través de lecturas y búsqueda de información, tendencia que podría operar como barrera a la puesta en marcha de procesos de formación continua en los centros.

PF2: Hay un problema para mí, y es que los profes somos poco aficionados a leer y a formarnos. [...] Los profesores no se forman. Entonces lo hacemos mucho de oída, "grupos interactivos: los pones en grupos, pones a una mamá ahí y les das algo para trabajar". Hay que darle una vuelta a eso. (EN.14.I.15.PF2.74:25)

Otro elemento que parece influir negativamente en la disposición a participar en procesos formativos o desarrollar estrategias de aprendizaje a través de lecturas, ya sea individual o colectivamente, es la falta de tiempo.

PF8: Y tienen muy poquito tiempo para que prepare, porque la clase, las horas que tiene, la de horas lectivas que hay. La de lectiva, y aparte preparar tú... O sea, yo creo que da poco tiempo para que los profesionales investiguen, que a veces tienen más tiempo para rellenar papeles del currículum, que tiempo para poder... que yo lo que quiero no es tiempo para rellenar este papel, aquí lo que quiero es tener tiempo para poder organizar, y hacer esto, y cómo lo busco, y cómo lo hago y cómo... (EN.20.I.15.PF8.71:5)

Como influencia positiva se mencionan casos en los que está presente el interés por aprender cosas nuevas para mejorar la labor docente.

FA1: Yo creo que los... por lo que llevo observando todo el tiempo que llevo aquí, las que llegan nuevas les llama la atención. Habrán visto por ahí cosas, habrán leído y tal, entonces quieren... Y se fían pues de las familias y de los voluntarios. Como que todo les ayuda ¿no? (EN.10.G.15.FA1,14.63:20)

Esta doble tendencia sugiere que, ante la falta de formación inicial y escasa formación continua sobre participación familiar, la construcción del rol docente en términos de actualización profesional autónoma puede ser muy influyente en la disposición a incorporar a familiares en el aula, teniendo en cuenta que la formación es un elemento clave en el desarrollo de este tipo de procesos. En otras palabras, si el profesorado cree que parte de su rol profesional consiste en la actualización de sus conocimientos para la mejora constante de la práctica, y en estar al día de la evolución de la investigación en educación, es razonable pensar que será más proclive a buscar la formación y la información necesaria para llevar a cabo con éxito este tipo de actuaciones a pesar de que no haya recibido formación inicial ni continua.

PF6: Tenemos unos huecos por todos los lados que llegas aquí y estás perdido. O sigues, "página 56, ejercicio 3", como hacen la mayoría, o te encuentras tú buscando en internet, yéndote e charlas, yéndote a un congreso, porque no te enteras de nada. (EN.19.G.15.PF6,7.73:2)

Una actitud de este tipo ofrece mayores garantías para el éxito de los procesos formativos implantados en los centros a través de programas como el que se puso en marcha en este centro, en tanto que es más probable que las propuestas de acciones formativas obtengan una mejor acogida por parte del profesorado.

Reenfocando la mirada hacia la potencialidad de la escuela como espacio de formación a partir de la práctica, ésta se muestra como un terreno idóneo para el aprendizaje del alumnado en prácticas sobre el trabajo con familias, en la medida en que éstas están presentes en el centro y lo están en un ambiente de apertura en el que las interacciones con otros agentes educativos son posibles y deseables.

PF5: Claro, cuando vienen aquí los de prácticas alucinan. ¿Cómo no van a alucinar? (EN.15.I.15.PF5.70:26)

[Una alumna en prácticas] decía respecto a este último curso con ella que "este curso he aprendido más que en toda la carrera". (OB.06.APEA.15.80:9)

PF5: Luego aquí aprendes a relacionarte con las familias. (EN.15.I.15.PF5.70:7)

PF7: [...] que sí es verdad que nos faltaría un poco el mantener el contacto con las familias. El que te dejen entablar una conversación con ellas, porque es la base para conocer un poco más al alumno. Si no sabes los problemas que tiene en casa, no vas a poder ayudarle. Y gracias a... Este cole lo bueno que tiene es que es muy cercano. Las familias entran, salen, como si fuera su segunda casa. Es un gusto el poder conocerles y el poder saber un poco los problemas que tienen fuera del aula y cómo intentar ayudarles o motivarles a seguir estudiando. (EN.19.G.15.PF6,7.73:3)

Estos procesos de aprendizaje parecen llevarse a cabo de manera que el alumnado en prácticas cuenta con autonomía para manejarse con los diferentes agentes educativos, adquiere la posibilidad de consolidar a través de la práctica real los aprendizajes teóricos previamente adquiridos, y desarrolla ciertas competencias prácticas para el trabajo con familiares.

PF5: Bueno, el año pasado, a principio de curso vinieron [un alumno y una alumna en prácticas]. Claro estaban alucinados, además querían verlo todo, decían “¿y puedo ir a no sé dónde?”, “es que claro, lo que hacéis aquí...”. (EN.15.I.15.PF5.70:13)

PF1: En este caso estas muchachas de CE3 [alumnas universitarias en prácticas] están felices. “Yo no me imaginaba que esto iba a ser así”, “el año pasado fui un mueble en el aula, no me dejaban hacer prácticamente nada salvo el día que el profe me decía puedes tal... y aquí soy libre, o sea, dentro de que voy guiada, dentro de que tal, pero es que estoy continuamente... se me pasa la mañana volando”. (EN.08.P1a.14.PF1.59:21)

Tratas temas en clase, pero una vez que lo has vivido, tienes un conocimiento más profundo que el que te dan los libros. (AD.03.EV.12.)

PF6: Te lo dicen de forma teórica, que es muy importante informar a la familia, pero cuando llegas al centro, por ejemplo, en el practicum que te dan unas guías de cómo meterte como profesor, no como alumno, no te hablan de eso. No te hablan de participar en las reuniones de familiares, que es una cosa que hay que ver. No te hablan de cómo meter a las familias, cómo entrarle a cada familia para conseguir su apoyo. Porque claro, a cada familia hay que entrarle de forma distinta, y tampoco te enseñan a eso. El profesor, tu tutor de prácticas, no te deja normalmente estar en las reuniones de familiares porque también es verdad que la familia tiene confianza solo con el tutor. Pero entonces ¿tú cuando vas a ver eso? Ya entras directamente a la batalla sin que nadie te haya enseñado a pelear, entonces... (EN.19.G.15.PF6,7.73:2)

En este sentido, los procesos de formación en la práctica que se llevan a cabo en la escuela parecen compensar en parte las carencias en la formación inicial, transformando la mentalidad del profesorado acerca de la participación de las familias y llegando incluso a despertar el interés de docentes universitarios dedicados a la formación del profesorado.

Esto de las comunidades de aprendizaje no nos lo enseñan en ninguno de los cursos de la universidad, y no nos lo van a enseñar. Esto es algo que intentaremos implantar el día que seamos profesores. (AD.03.EV.12.)

PF6: Y es que mi profesora de Innovación, después de hacer yo mi tesis, mi trabajo, ella quería venir a conocer esto. (EN.19.G.15.PF6,7.73:29)

Y esto ocurre no solo con el profesorado en prácticas sino con docentes que llegan por primera vez al centro.

PF9: Pero me sorprendió todo, desde el que no llamen con una sirena a los niños para que se metan en clase y que haya música, hasta que haya dos recreos en Primaria, hasta los padrinos de lectura que aquí también se hace, y ya los grupos interactivos. Entonces como ha roto todos mis esquemas, lo mejor en la vida es dejarte llevar y decir "si esto lo están haciendo es por algo". (EN.21.I.15.PF9.69:10)

Todo ello sugiere que las transformaciones personales tanto del profesorado en prácticas como del profesorado interino podrían tener cierto impacto cuando éstos y éstas profesionales sean destinados a otros centros escolares. En la misma línea de transformación hacia el exterior, parte del profesorado ha comenzado ya a presentar en diferentes foros de debate y formación las experiencias que está llevando a cabo, como por ejemplo en las jornadas de intercambio de prácticas entre los centros adscritos al programa municipal que se llevan a cabo anualmente.

Síntesis y discusión

En términos generales, el profesorado de este centro no ha recibido formación inicial o continua⁵⁰ sobre participación familiar, o bien la formación recibida marca distancias entre la escuela y las familias. Este tipo de carencias formativas también han sido identificadas por otros investigadores e investigadoras (Garreta & Llevot, 2007; Martínez-González & Pérez-Herrero, 2006; Santos-Rego & Lorenzo-Moledo, 2009). Sin embargo sí que

⁵⁰ Ajena al programa municipal.

ha recibido formación y asesoría por parte del programa municipal para el arranque de las actuaciones, y ha participado en espacios formativos y de intercambio de prácticas a nivel municipal. En ese sentido, de acuerdo con Kim (2009), el profesorado ha tenido la oportunidad de conocer modelos específicos de éxito en la involucración de todas las familias, lo que le permite apoyarse en una base sólida y contrastada (Puigvert, Oliver, et al., 2012). Coinciendo con Epstein y Sanders (1998), en opinión de las personas participantes la formación impacta en la transformación de las creencias del profesorado sobre participación familiar, así como también lo hace en la reducción de los miedos a la hora de poner en marcha las actuaciones y en el correcto desarrollo de éstas.

Por otra parte, parece haber acuerdo en que el centro necesita mayor formación para la mejora constante de las actuaciones que implican a las familias, lo que coincide con aportaciones como las de Epstein (1995) o Henderson y Mapp (2002) cuando afirman que la formación y la investigación permanente son condiciones necesarias para la mejora de las prácticas de participación. Este acuerdo incluye la posibilidad de poner en marcha una tertulia pedagógica del profesorado (Aguilera et al., 2010). Una aparente poca costumbre de los y las docentes por actualizarse profesionalmente, junto con la falta de tiempo, podrían operar como barreras a la adquisición de nuevos aprendizajes, mientras que el interés por aprender nuevos enfoques y herramientas para la docencia facilitan esa adquisición. Todo ello sugiere que la construcción del rol docente en relación con la actualización profesional podría ser un elemento importante en cuanto a la disposición de los profesores y profesoras a involucrar a familiares en el aula.

El centro parece operar en sí mismo como espacio de transformación de la mentalidad del profesorado respecto a la involucración de las familias y de adquisición de destrezas para conseguirlo, tanto para los y las profesionales en prácticas como para el profesorado que llega por primera vez al centro. En ese sentido, Auerbach (2009) y Kim (2009) destacan la importancia de que los procesos formativos sobre participación familiar incluyan el contacto con centros escolares que están teniendo éxito en esta cuestión. Además la escuela despierta el interés de docentes universitarios dedicados a la formación del profesorado y cuenta con la suficiente experiencia como para empezar a comunicarla en foros de intercambio y formación.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

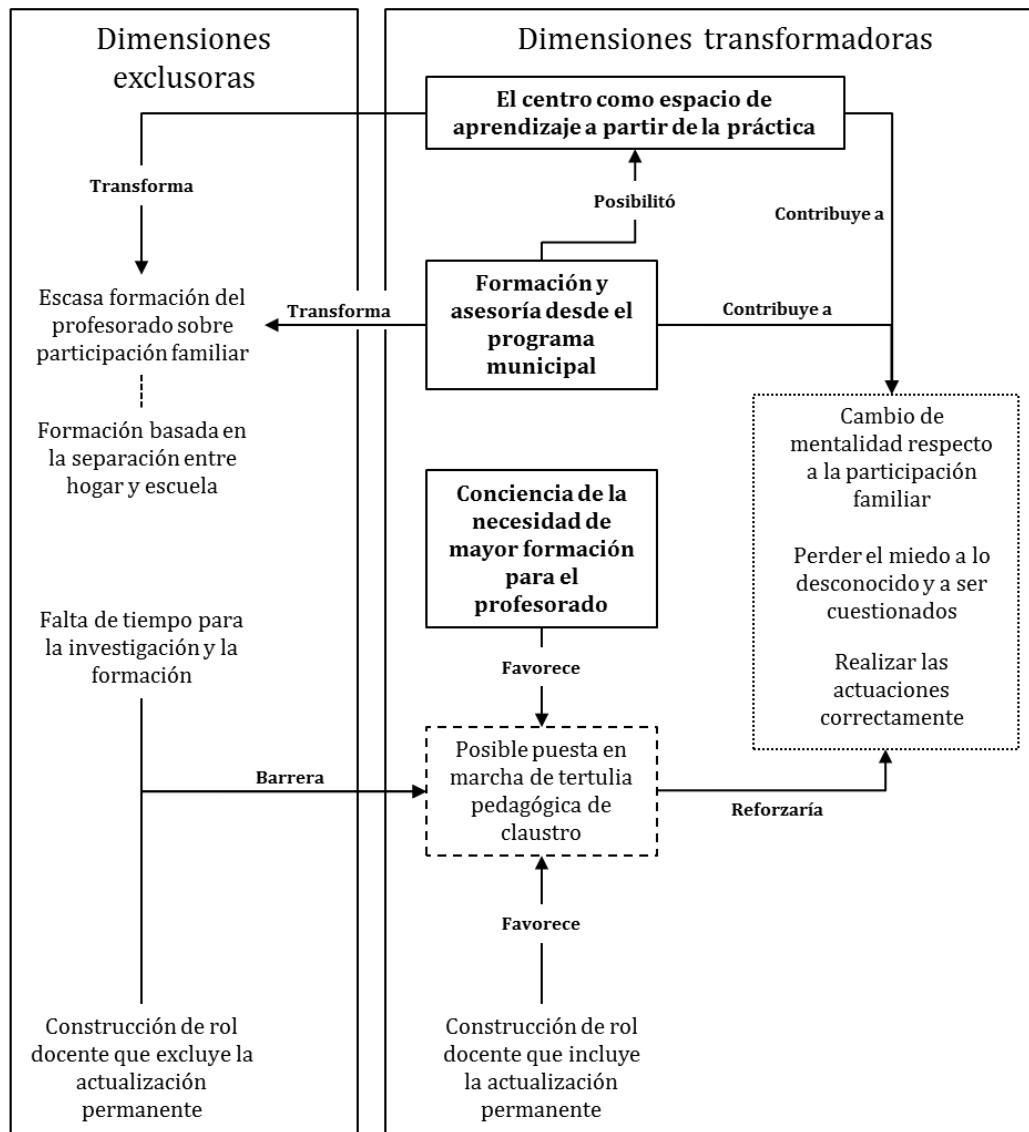


Figura 13. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con la formación del profesorado

2.2. Las familias

2.2.1. Creencias sobre participación familiar

Al igual que ocurría con las creencias del profesorado sobre participación familiar, la cultura general de lejanía entre hogar y escuela parece afectar a las creencias de las familias en cuanto a su participación en el centro, aunque también se han recogido aportaciones que apuntan a una cierta ruptura generacional en términos de interés por involucrarse en la escuela.

PF1: [...] es verdad que últimamente los padres hemos vivido y vivimos una cultura que es todo lo contrario. De separación, de..., de lejanía del profesor, todo a través de agendas, por eso se han puesto de moda tanto las agendas, porque no hay contacto, no hay comunicación. O sea, la comunicación con un profe es con una agenda, por escrito. Entonces..., todo el mundo está convencido, pero hemos asumido que esto era así, entonces no te ha quedado otra. (EN.01.I.12.PF1.52:4)

FA12: Pero sí que es cierto que somos, o somos las generaciones de ahora más participativas con la educación de nuestros hijos. Y claro, tú llegas a un cole en el que no te dejan nada más que soltarlo en la puerta y recogerlo, y es lo que teníamos nosotros. Era soltarlo y recogerlo. (EN.09.G.15.FA11,12.62:30)

Por otra parte, en opinión del profesorado, parece estar bastante claro que el centro escolar puede hacer mucho por romper la cultura de lejanía entre las familias y la escuela.

PF2: Y por parte de los padres, en parte también por la tradición. Los padres, tradicionalmente, se han quedado de la valla para fuera. Y también es cómodo. Supongo que piensan que depositan al niño..., "haz lo que quieras que a las cinco vengo". Claro. Esto ya es juntar el pan con las ganas de comer. ¿Cambiar eso? No cuesta, pero fundamentalmente la principal barrera es la de los profes. Porque si los profes quieren cambiar eso, en dos minutos. Y ahí tenemos que estar. (EN.02.I.12.PF2.53:2)

En cuanto a la construcción del rol parental, se han encontrado evidencias tanto de la construcción de un rol que incluye la vinculación con la escuela como de un rol que la excluye, con independencia de su pertenencia o no a grupos vulnerables.

Tanto los y las familiares como el profesorado hacen referencia a familias que no pertenecen a grupos vulnerables y que construyen un rol parental alejado de la escuela. En términos generales se suele relacionar con la idea de que el trabajo escolar es un asunto exclusivo del profesorado y con el

desconocimiento de los beneficios que la participación familiar ofrece para el alumnado.

FA1: Bueno, yo creo que, que en una gran mayoría puede ser por, ya te digo, por trabajo, porque no pueden y tal. Pero yo sí he observado que hay padres que es que no les apetece. Hay padres que yo sé que, bueno, que no trabajan, que tal. Y oyen hablar y dicen "pues no tienes ganas, vamos. No tienes bastante con los tuyos como para estar también...". (EN.03.I.12.FA1.54:7)

PF2: Aunque también tengo algunas [familias españolas] que piensan que mi tarea es esta y la suya está de la puerta para afuera en algún caso. Pero van entrando. (EN.14.I.15.PF2.74:7)

Lo mismo ocurre con las familias pertenecientes a grupos vulnerables.

FA13: Lo que decía antes, que [no se entiende], no quieren. Porque parten de la base de que el colegio está para ayudar en todo. Que ellos no quieren participar, que no tienen por qué. El profe cobra cada mes... Entonces ya está. (EN.11.G.15.FA9,13.65:1)

Por otra parte, se han encontrado numerosas evidencias de la construcción de un rol activo por parte de ambos tipos de familias.

EX2: Y se contaron los siete principios a familias, que además fue una experiencia increíble porque vinieron madres de etnia gitana y madres marroquíes, padres españoles,... Fue una sesión increíble. (EN.12.G.15.EX2,3.64:47)

En cuanto a las familias no vulnerables, se aprecia la construcción de un rol parental ligado a la escuela en tanto que es beneficioso para el alumnado y también para los propios familiares que acuden como voluntarios y voluntarias. El interés por vivir de primera mano lo que ocurre en el centro así como la disposición a la ayuda cuando es solicitada por el profesorado son otros dos rasgos que quedan incluidos en la construcción del rol parental.

Investigador: ¿Creéis que es bueno participar en la escuela?

Varias a la vez: Sí.

FA7: Muy bueno, yo creo.

FA6: Muy positivo.

FA8: Tanto para los niños como para nosotras ¿eh? Porque aparte que te enteras más de cómo funciona el tema del estudio de los chavales y de cómo funciona un colegio, porque la verdad es que yo... has pasado de ser estudiante a no tener ni idea de cómo funciona la realidad de los coles. Y a mí me parece muy positivo, a mí me ha ayudado mucho, vamos, para abrirte y saber cómo van las cosas. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:1)

FA1: Yo empecé hace seis años, y empecé con PF2. Anteriormente en Infantil, pero entonces no participaba, no se hacía nada. Lo único, pues, lo único que participamos, la mamá de Juan⁵¹ y yo, pues en montar la fiesta de graduación, porque nos pidieron ayuda y a nosotros si nos pides ayuda pues allá que vamos. (EN.10.G.15.FA1,14.63:5)

Respecto a las familias pertenecientes a grupos vulnerables se aprecia, de manera análoga a las anteriores, la construcción de un rol activo en cuanto a la implicación en la escuela y a la preocupación por el aprendizaje escolar de sus hijos e hijas.

PF6: Las familias marroquíes están muy implicadas. Las madres quieren entrar en la clase. Quieren ver a sus hijos aprender. Abres la puerta y van a entrar. (EN.19.G.15.PF6,7.73:18)

PF9: Salió un padre [rumano] voluntario, que además tuvo mucha fuerza de voluntad porque es taxista y trabaja de noche, con lo cual terminaba su turno de noche y se quedaba directamente a trabajar. (EN.21.I.15.PF9.69:1)

FA2: Sí, sí porque uno va a luchar, que tiene que venir por la tarde. "Tengo que ir, tengo que ir" y ya está. Y es sobre la costumbre, si te acostumbras, ya vienes. Los niños se levantan y dices "hoy tenemos apoyo, hoy es martes, nos ha dicho el profe que no sé qué, no sé cuántos". (EN.04.G.12.FA2,3.55:15)

Destacan dos iniciativas de las familias orientadas a apoyar la mejora de los resultados académicos del alumnado. Ambas se caracterizan por ser iniciativas relativamente autónomas, es decir, estos y estas familiares no solo construyen un rol parental ligado a la escuela sino que se conciben como sujetos creativos con la capacidad para sacar adelante iniciativas que descansan principalmente en ellos y ellas y no tanto en el profesorado. El primer ejemplo consiste en dos familiares voluntarios que sacaron adelante la iniciativa de la biblioteca tutorizada, incluyendo un estudio inicial para su puesta en marcha.

Salimos a la calle y de camino FA14 me explica que la idea de montar la biblioteca tutorizada fue de ellos dos. Que para llevarlo a cabo investigaron los documentos que explican el funcionamiento y se pusieron en contacto con el CE2, que allí lo hacen, para ver cómo funcionaba. (OB.07.APEA.15.81:13)

⁵¹ Todos los nombres propios que aparecen a lo largo de la presentación de resultados son pseudónimos, no se corresponden con el nombre real de las personas aludidas.

El segundo ejemplo se refiere a un pequeño grupo de madres marroquíes que llevaron a cabo, durante un curso escolar, una iniciativa de formación bilíngüe para niños y niñas marroquíes de menos de tres años, con la intención de mejorar tanto su nivel de castellano como de árabe antes de su entrada en la escuela. La primera cita a continuación, recogida en 2012, hace referencia a los momentos en los que la iniciativa estaba a punto de ponerse en marcha.

FA9: Lo que hemos hecho, porque aquí en Rivas hay mucha población árabe, o sea, o sea que el árabe se habla bastante. Lo que queríamos hacer era formarlos como bilingües. O sea que en vez de que al niño le hablas nada más que el árabe y lo dejas hasta el colegio, hasta que se entra perdido, no sabe nada, habla el árabe nada más... La idea era, e incluso tenemos cita hoy con la jefa de estudios, que van subir con las dos lenguas a la vez, desde un año hasta tres años le hablamos... o sea, yo en parte de árabe y FA23, que es FA23, que va a hacer parte de español, vamos, por ejemplo, si enseñamos la manzana, tanto con el árabe como con el español. Va a subir con las dos a la vez.

FA4: Para que cuando entre con tres años...

FA9: Entra y le enseñamos como..., bueno todo, para que cuando está en tres años en vez de llevar toda la infantil enseñarle el castellano trabajar otras cosas. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:27)

FA12: Además ellas estuvieron haciendo otra cosa, ¿el año pasado fue? Para los niños antes de 3 años. (EN.09.G.15.FA11,12.62:52)

Todo ello sugiere que la construcción de un rol parental ligado a la escuela no viene determinada por la pertenencia a grupos vulnerables puesto que dentro de todos los grupos familiares existe disparidad sobre las creencias en la importancia de participar en la escuela. Además, en general se asume que el hecho de que se dé una construcción del rol parental alejado de la escuela no significa una despreocupación por los hijos e hijas puesto que todas las familias quieren lo mejor para ellos y ellas.

FA13: Todos queremos el bien de nuestros niños. Todos tenemos el interés para esto ¿no? Me imagino.

FA9: Todo el mundo quiere ver a sus hijos bien. (EN.11.G.15.FA9,13.65:16)

A parte del rol parental, el interés por aprender aparece como un elemento de la disposición a la implicación en el centro, la cual se ve reforzada precisamente por la colaboración en actuaciones de participación educativa en el aula, destacando el aprendizaje que se obtiene de los niños y niñas.

FA14: Con ellos aprendo... aprendo más que ellos. Me enseñan de todo. Pensaba el otro día que una de las cosas que me están enseñando es a hablar en público. Que yo soy muy cortado y cuando hay así mucha

gente que está esperando que hables, me pongo de todos los colores y no abro la boca. Y viendo a los niños lo bien que lo hacen, y que no tienen ningún miedo, y que les sale todo genial, estoy tomando ejemplo de ellos. Es decir, si lo hacen ellos ¿por qué no lo vas a hacer tú?, "venga, échale morro como ellos y adelante". Eso me están enseñando, entre otras mil cosas. Se aprende mucho con ellos. (EN.10.G.15.FA1,14.63:11)

EX2: Ellas [las madres marroquíes] sí que nos han verbalizado que están intentando que todo el mundo... porque además lo que dicen es "aprendemos mucho de los niños, nosotras les aportaremos o no, pero nosotras estamos aprendiendo mucho". (EN.12.G.15.EX2,3.64:51)

Los y las familiares participantes también mencionan que, como fruto de su participación en las actuaciones, obtienen una serie de aprendizajes útiles que modifican su comportamiento en el ámbito hogareño en relación con el aprendizaje escolar y transforman la manera en que interactúan con sus hijos e hijas.

FA1: O al revés, tú te llegas a una clase de oyente, como yo digo, y ves cómo actúa la profesora, cómo explica una cosa y te sirve tanto para ti cuando tú estés en un grupo hacerlo, o para tu propia casa. O sea, yo he cambiado la forma de ayudar a mis hijos en los deberes. Pero ya no solo por los grupos interactivos, aparte de por los grupos, por la forma en que he visto trabajar a los profesores. La forma de explicar, la forma de... Pues cosas que no se me habían ocurrido. O sea, yo antes seguía el libro y no había más. Pues yo a la hora de ponerme con ellos a hacer los deberes cambia totalmente. Y la forma de dirigirme a ellos, y la forma de ponerme a su altura en el vocabulario en casa, es totalmente diferente. Incluso yo hago grupos interactivos en mi casa. Se ríen porque... cojo y cuando empieza la pequeña me dice "esto y no sé qué", "espera", llamo a la otra, digo "ayúdala". Pero no porque yo no quiera ayudarla o yo me quiera deshacer. Porque digo, es que ella va a entender mejor el vocabulario de su hermana que el mío. Entonces hay veces que lo..., que lo hago así. (EN.03.I.12.FA1.54:14)

Otro elemento clave en la disposición a la colaboración es la preocupación por los niños y niñas de la escuela, tanto en términos de aprendizaje escolar como de su vida y de su futuro en general. Esta disposición se manifiesta en ocasiones como la satisfacción por el aprecio que los alumnos y alumnas muestran hacia el voluntariado.

Se les ilumina la cara cada vez que te ven. (AD.03.EV.12.)

Te echan en falta, el día que no vienes, te dicen, 'que hoy no te hemos visto', 'que hoy no has estado'. (AD.03.EV.12.)

Ellos también te motivan a ti, cuando terminan, o cuando ya te vas a ir de clase, se acercan y te dan un abrazo, o te dan un beso, te hacen un dibujo, cada uno a su manera. (AD.03.EV.12.)

FA14: Eso para mí es alucinante, cuando llegas por la mañana, que llegas con sueño, dormido, fatal y todo eso y entras en la clase y te abrazan, te cogen de las piernas, los pequeños sobre todo, 1º y 2º. Eso es que ya te da felicidad para el resto del día. (EN.10.G.15.FA1,14.63:13)

En otros casos se expresa como la satisfacción por ver cómo el alumnado avanza a través del esfuerzo conjunto de las familias y el profesorado. Los resultados conseguidos se viven como algo propio.

FA1: Y también lo que había observado, que hay niños que necesitan ayuda, ganan muchísimo con estos grupos. Pero muchísimo. Y son los más agradecidos. Y a ti te..., personalmente a ti te dice, joé, este niño que no..., o sea, yo he estado en clases que han entrado, que no sabían leer. Entonces ya es como una cosa tuya de cuando te dices ¡ya saben leer!, o sea, es como algo tuyo ¿no? Y entras y le dices al profesor “¡este ya se ha lanzado!, ¡este ya lee!” Y a ti, “¡ay, ya lee, ya!”, “pues cuando entró no estaba, no sé qué, se estaba quedando atrás”. (EN.03.I.12.FA1.54:7)

FA5: Y aparte la satisfacción, cuando ves los niños cómo van progresando y hombre, no sé, te sientes orgullosa porque también estás interviniendo ahí aunque sea poquito pero, jolín, es una satisfacción, también, personal. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:1)

FA14: Y también la sensación de que estás aportando algo bueno a los niños, que esa es la generosidad de venir aquí sin pedir nada a cambio. Todo eso yo creo que ellos lo ven, y lo van a repetir en sus vidas. La solidaridad, el respeto, también, un montón de cosas. (EN.10.G.15.FA1,14.63:11)

Hablamos del interés de que vengan a colaborar a la escuela “No hacemos nada y podemos venir a echar una mano”, y la otra madre le corrige, “¿Cómo que no hacemos nada?, ¡tenemos una casa!”. Les pregunto que si les gusta y una dice “cuando ves cómo avanzan vale la pena el esfuerzo, porque es mucho trabajo” mientras la otra asiente. (OB.08.APEA.15.82:9)

Todo ello sugiere que, en el ámbito de las creencias de las familias en relación con su participación en la escuela no es suficiente con atender a la construcción del rol parental sino a cómo se construyen las creencias acerca de lo que las personas, sean o no familiares, pueden aportar a la comunidad, en este caso, la comunidad escolar, para beneficiar a sus integrantes, en concreto los alumnos y alumnas de la escuela y sus familias.

Síntesis y discusión

Parece existir una cultura de lejanía entre familias y centro escolar, aun cuando también se menciona la emergencia de nuevos roles parentales ligados a la escuela. Esa cultura de lejanía puede reducirse a través de la actuación del centro, lo que concuerda con las aportaciones de Hoover-Dempsey et al. (2005) acerca del rol parental como construcción social dinámica susceptible de ser transformada como consecuencia de esfuerzos intencionales, entre ellos, los del centro educativo.

En cuanto a la construcción del rol parental en relación con la escuela, se han encontrado evidencias tanto de un rol alejado del centro y favorecido por la cultura de lejanía, como de un rol cercano a él. Y esto ocurre tanto entre familias vulnerables como entre las que no lo son, confirmando así contribuciones como las de Eccles y Harold (1993) o Hoover-Dempsey y Sandler (1997).

La construcción de un rol parental alejado de la escuela está relacionada con la idea de que el trabajo escolar es un asunto exclusivo del profesorado y también con el desconocimiento sobre los beneficios que puede aportar al alumnado. Sin embargo no parece tener relación con una despreocupación por los niños y niñas en tanto que las familias desean lo mejor para sus hijos e hijas, apreciación consistente con otras aportaciones (Alameda-Lawson et al., 2010; Carrasco et al., 2009; Colbert, 1991; Kim, 2009; Mapp, 2003).

La construcción de un rol parental cercano a la escuela está relacionada con la idea de que la participación educativa es beneficiosa para el alumnado y también para las familias. A ello se suman otros elementos como el interés por vivir de cerca lo que pasa en la escuela y la disposición a la ayuda en cuestiones relacionadas con los hijos e hijas. En línea con diversas investigaciones (Anderson & Minke, 2007; Etxeberria et al., 2012; Harris & Goodall, 2008; Park & Holloway, 2013; Radu, 2013; Waanders et al., 2007; T. T. Williams & Sanchez, 2012), el rol parental cercano a la escuela parece aumentar la disposición a colaborar en las actuaciones de participación educativa. A su vez, la participación en ellas facilita la adquisición de nuevas perspectivas sobre el aprendizaje escolar que transforman el rol parental respecto al apoyo a los hijos e hijas en el hogar.

Además, otras cuestiones como el interés por aprender o la preocupación por el conjunto del alumnado y sus familias parecen aumentar la disposición a participar. Esta última cuestión sugiere que a la hora de indagar sobre las motivaciones de las familias ha de considerarse no solo la construcción de un rol parental en el que la participación en la escuela se percibe como un medio para apoyar a los hijos e hijas, sino otras motivaciones que trascienden

den el espacio familiar y se proyectan hacia el apoyo a la comunidad en su conjunto en forma de preocupación comunitaria o preocupación social (Pearl, 1997) bajo un substrato de solidaridad (Aubert et al., 2008). Por otra parte, Cucchiara y Horvat (2009) ya habían identificado cómo unos valores comunitarios fuertes entre las familias permitían sostener a largo plazo experiencias de éxito educativo para todo el alumnado.

Precisamente la disposición a la participación, unida a la preocupación por la comunidad, parecen haber contribuido a la emergencia de dos iniciativas para la mejora de los aprendizajes del alumnado llevadas a cabo por las familias, en un caso por parte de familias vulnerables y en el otro a familias que no lo son. Estas iniciativas permiten ver a las familias como sujetos con pensamiento crítico y capacidad creadora, en línea con los planteamientos de Mayo (2007).

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

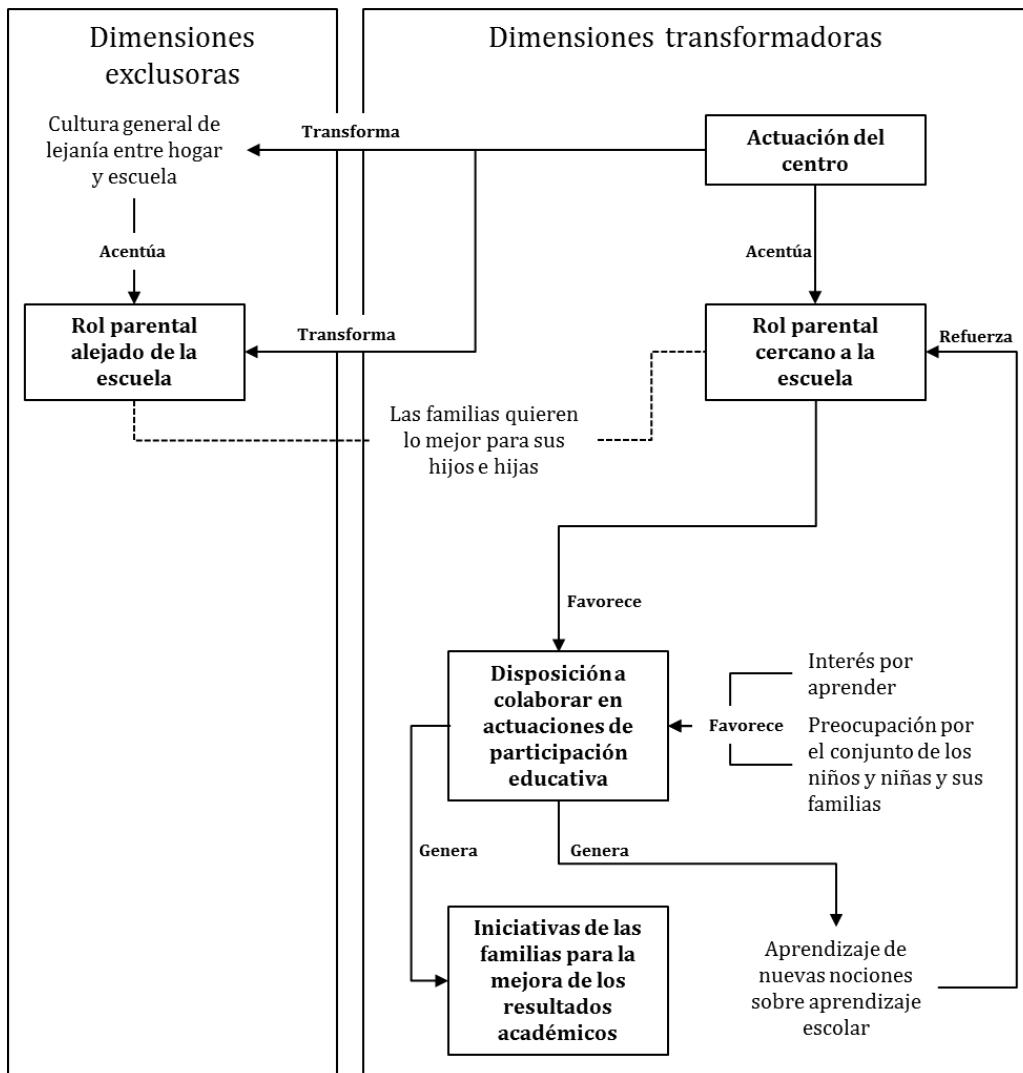


Figura 14. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con las creencias de las familias sobre la participación familiar

2.2.2. Percepciones sobre sí mismas

Al igual que ocurría con la construcción del rol parental, se aprecian evidencias de que un bajo sentido de autoeficacia es independiente respecto a la pertenencia o no a grupos vulnerables. Se ha identificado tanto un alto como un bajo sentido de autoeficacia en ambos grupos de familias.

En ocasiones el bajo sentido de autoeficacia está asociado a la sensación de no saber manejar la interacción con el alumnado.

PF9: [...] porque ya van con el miedo de "no me voy a saber manejar con los niños". (EN.21.I.15.PF9.69:2)

Sin embargo, la mayor parte de las aportaciones que se refieren al bajo sentido de autoeficacia lo relacionan con la percepción de no contar con los conocimientos académicos suficientes como para prestar una ayuda eficaz.

FA10: [...] no estás puesta al día, no sabes leer, no sabes escribir ¿sabes? Y eso como que te aparta un poco más. Pero aquí no, aquí la verdad... (EN.06.I.12.FA10.57:4)

FA15: Yo estoy hablando de mí, porque yo no participo en INCLUD-ED antes, antes, ahora sí. Porque yo no sabía hablar bien, y yo decía, por ejemplo, ¿Participo en INCLUD-ED si yo no he estudiado, no tengo un nivel de estudio? (EN.17.G.15.FA15,16.90:1)

En algún caso se añade la preocupación por la posibilidad de afectar negativamente al rendimiento escolar.

FA16: [...] pero viendo en general las mujeres marroquíes, digamos, que es el que yo más conozco, que por el tema del idioma, no tener estudios suficientes, también no... no tiene iniciativa... decir, "puedo enseñar, pero al mismo tiempo puedo estar enseñando mal a ese niño". (EN.17.G.15.FA15,16.90:2)

Entre el tipo de conocimientos que generan mayor inseguridad destaca el inglés, cuestión que se acentúa en tanto que la escuela se ha transformado en centro bilingüe.

FA8: Que aunque estábamos ahí pensando que no íbamos a ser capaces de hacer nada... porque claro, te dicen, "interactivos en inglés, no necesitas saber nada de inglés" y dices, "cómo que no necesitas saber nada de inglés" [risas], "eso es imposible". (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:7)

EX1: Sí porque además en una asignatura de estas que, doble reto, porque era en inglés, y entonces muchos familiares vivían lo de "uf, inglés". (EN.07.G.12.EX1,2.58:11)

En el caso de las familias marroquíes, de las madres en concreto, un escaso dominio del castellano también influye en un bajo sentido de autoeficacia respecto a la participación educativa en la escuela.

Investigador: ¿Qué más cosas pueden desanimar a la participación a las familias?

FA2: Por ejemplo los extranjeros mediante el idioma. Les cuesta bastante. Yo, por ejemplo, he estudiado desde pequeña aquí y por eso...

Investigador: Hablas perfectamente.

FA2: Pero hay gente que directamente o no entiende o le da vergüenza hablar o... (EN.04.G.12.FA2,3.55:6)

FA1: Entonces yo entiendo que alguien que no domina el idioma y tal pues entra asustado. (EN.03.I.12.FA1.54:8)

PF5: Otra barrera que tienen es el idioma. A muchas les da mucha vergüenza porque como no saben hablar castellano, pues les tira mucho para atrás. (EN.15.I.15.PF5.70:1)

Esta cuestión se suma a la presencia de ciertos estereotipos sociales negativos por su procedencia, por ser mujeres y por el lugar en el que viven, tal y como ya se entreveía en el apartado de percepciones del profesorado.

FA1: Lo que pasa es que yo creo que sí puede llegar a... sobre todo si no eres de esta cultura, sí te puede retener porque tú ya tienes problemas fuera de que no te entiendes, de que no te entienden, de que pueda haber rechazo. Pero te digo lo de antes, lo desconocido. O sea, que una vez que entras no existe eso. Ni hay rechazo ni hay... (EN.03.I.12.FA1.54:8)

PF5: Pero yo creo que es por eso, porque hay muchas que se sienten... sobre todo las mujeres, están como ninguneadas, ellas es como que no valen. (EN.15.I.15.PF5.70:9)

EX6. Y luego también nos hemos encontrado con ciertos estereotipos, lo del velo es algo como que está... muy presente. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:12)

FA16: Sí, pero, por ejemplo, en otros sitios te exigen quitarte el pañuelo, y tal, y si entramos en el término de libertad, pues ahí no se cumple. Ahí no se cumple, se cumple para algunos y para otros no.

FA15: Para otros no.

FA16: Se les quita el término de libertad. Pero hay que luchar en ello. (EN.17.G.15.FA15,16.90:11)

Sin embargo también es evidente la presencia de madres marroquíes que cuentan con un alto sentido de autoeficacia y llegan a poner en marcha, con autonomía, actuaciones para la mejora del rendimiento escolar, al igual que otros y otras familiares españolas, tal y como se detallaba en el punto anterior.

El hecho de que un bajo sentido de autoeficacia sea una barrera a la participación no implica que el profesorado y las familias no sean capaces de minimizarla de distintas maneras. Una de ellas son las invitaciones directas a la participación emitidas por el profesorado desde una actitud confiada, y aportando la información necesaria para comprender en qué consiste la contribución de las familias, qué se necesita para realizarla y qué finalidad tiene⁵².

PF2: La percepción de las familias... dependiendo de cómo las trates, se sienten. Es verdad que hay familias que tienen baja autoestima, y no se sienten seguras. Porque claro, yo les pido que colaboren y dicen "es que yo no sé dividir". Cuando las reúno para hacer grupos interactivos siempre les digo "no hace falta que sepáis nada, hace falta que seáis mayores y seáis listos, el objetivo que perseguimos es que ellos descubran, ellos se ayuden . Aquí no hace falta saber dividir para darte cuenta de quién está dividiendo, quién necesita ayuda, y dinamizar eso, no tienes que saber dividir, es más, casi mejor, que te enseñen, que se enseñen". Y sí que he notado que cada año van entrando más madres. (EN.14.I.15.PF2.74:7)

EX1: Porque una vez que el profesorado las invita, las invita de verdad a participar desde la confianza en que van a aportar al aprendizaje de los niños, hasta las familias con más miedo se atreven. (EN.07.G.12.EX1,2.58:1)

Estas invitaciones también pueden proceder de las mismas familias⁵³.

PF2: Además me decía una que "es que yo, como no sé bien español, pero ha venido FA24 -es otra mamá que estuvo un día- y me ha dicho que aunque no sepa mucho de español también puedo. Sí, sí, yo también quiero". Claro, es cómo se lo plantees. (EN.02.I.12.PF2.53:8)

PF5: Y hay mamás que han tirado de ellas y vienen, vienen. (EN.15.I.15.PF5.70:9)

La participación de otros y otras familiares similares parece reducir los miedos a la participación.

PF2: [...] este es el primer año que han trabajado las árabes conmigo. En grupos interactivos. En otras actividades de plástica, de no sé qué, han estado trabajando muchas veces. En cuanto entró la primera, las demás dijeron "ah". (EN.02.I.12.PF2.53:8)

⁵² Aspecto sobre el que se profundizará en el punto 3.1.2.

⁵³ Aspecto sobre el que se profundizará en el punto 3.3.2.

El mantenimiento y explicitación de altas expectativas hacia lo que las familias, todas las familias, pueden aportar al aprendizaje del alumnado es otro de los elementos transformadores.

PF2: Pero tienen una cosa muy interesante esta gente. El..., el..., la gente de aquí. Y es que si consigues hacerles, eh..., que se sientan capaces, entran más. Y son la leche. Y el año que viene van a caer más. (EN.02.I.12.PF2.53:8)

PF9: Hombre, es que yo creo que todo el mundo tiene algo que aportar. Y a lo mejor así a primera no lo ves, pero luego es más... No sé, yo no creo que... Yo creo que si quieras participar, participas y te dejas de historias, te dejas de "es que yo no voy a saber...", "es que yo no sé hacer nada que pueda aportar". Bueno, pues ya buscaremos algo que puedas aportar, si ti no lo encuentras lo buscamos entre los dos, pero yo creo que todo el mundo siempre tiene algo que aportar. (EN.21.I.15.PF9.69:16)

EX2: Cuando los profes confían en las familias, en su capacidad, y se lo demuestran, entonces las familias se sienten a gusto, ¿no? No es "necesitamos que hagáis...", [es] "sabemos que podéis ayudar, porque conocéis un montón de métodos, o de fórmulas, o de maneras de hablar con los niños, de conseguir de ellos, de ayudarles, de animarles". Entonces, a partir de ahí es cuando las familias ya les da igual, efectivamente, la materia que sea, porque todos son capaces de hablar con niños, todos tienen hijos o no, pero saben decirles "esto está muy bien...", o..., entonces... (EN.07.G.12.EX1,2.58:4)

A ello se une la confianza previamente generada y el reconocimiento a sus contribuciones.

PF1: Yo creo que es que les tenemos que dar confianza. Es que es..., es confianza. No necesitan más. (EN.01.I.12.PF1.52:14)

FA10: Sí, porque si los tratas... hombre yo me trato muy bien con ellos y estoy casi todos los días aquí en el colegio. Y entonces eso como que te ayuda más, tienes más confianza y te ayuda más, es eso. (EN.06.I.12.FA10.57:7)

El reconocimiento también se da entre las mismas familias. Por ejemplo, en la siguiente cita, varias madres españolas están comentando su parecer acerca de la iniciativa de las madres marroquíes ya citada en apartados anteriores.

FA6: Y FA9, bueno es una tía...

FA4: Bueno, FA9 es un caso aparte.

FA5: Se involucra en todo.

FA6: Se implica mucho. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:42)

FA4: El proyecto que están haciendo me parece estupendo.
FA6: Maravilloso. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:43)

El propio tipo de actuaciones que se llevan a cabo, como la lectura acompañada, los grupos interactivos o la biblioteca tutorizada, se basan en que el voluntariado apoye y dinamice las interacciones generadoras de aprendizaje entre el alumnado, lo que facilita que las familias puedan aprovechar toda su inteligencia cultural para desempeñar la función que se espera de ellas.

FA1: [...] pero claro, lo que también te tienes que dar cuenta es lo que te dicen cuando empiezas con los grupos interactivos ¿no? Tú vas como que no sabes nada. No tienes que saber porque son conocimientos que ellos ya tienen. Y en caso de duda, de problemas, siempre está el profesor ahí. Para decir "oye...". (EN.03.I.12.FA1.54:8)

FA13: Se explican, "no, puedes participar, esto no tiene nada que ver con el nivel académico, puedes participar, puedes estar ahí". Por ejemplo, el caso de esta niña, fíjate, su madre no habla [castellano], y tampoco sabe escribir. (EN.11.G.15.FA9,13.65:22)

PF2: Tienen que venir a dinamizar, a garantizar que en un grupito todos lo entiendan, y solo tienes que ser mayor para mirar y darte cuenta, es el único conocimiento que te hace falta. Es saber cómo se están produciendo las interacciones, cómo se están ayudando, cómo se están explicando y luego preguntar, bueno provocar, eso, la interacción. (EN.14.I.15.PF2.74:7)

A la luz de los datos, contar o no con conocimientos académicos no parece ser una barrera en sí misma. Sí es una barrera la valoración que las personas hacen de ese conocimiento y cómo lo relacionan con su capacidad para realizar contribuciones válidas.

EX1: Pero yo creo que la barrera no es el desconocimiento, es la percepción que tienen de lo que ese desconocimiento puede suponer. Porque si tú..., porque si tú no sabes de la materia pero tienes confianza en que puedes aportar, aportas igual que si sabes, o sea, incluso más. Porque aportas otras cosas. Yo creo que el desconocimiento no es la barrera, la barrera es cómo se valora ese desconocimiento. Como que claro, como no sabes no vas a poder ayudar, o como no sé no voy a poder... (EN.07.G.12.EX1,2.58:3)

Por otra parte se han recogido evidencias de las importantes contribuciones que las familias hacen al aprendizaje del alumnado fundamentadas en su inteligencia cultural, especialmente en lo tocante a la dinamización de interacciones generadoras de aprendizaje. En algunos casos destaca la capacidad para generar ambientes de aprendizaje instrumental y apoyar el correcto

desarrollo de las actuaciones, tanto en grupos interactivos como en la biblioteca tutorizada.

El ambiente [en la sesión de grupos interactivos] es de alta concentración. Se ven muchas muestras de ayuda entre iguales, de apoyo al desarrollo de la actividad por parte del voluntariado, de consensos entre los grupos, de explicaciones minuciosas de la actividad que había que llevar a cabo, de preguntas que los voluntarios hacen de cuando en cuando: es el ambiente del aprendizaje dialógico. De nuevo, cuando acaba la hora y comienza el recreo, PF2 avisa y los grupos mantienen un poco más la actividad a pesar de ello, quieren terminar lo que habían comenzado. (OB.06.APEA.15.80:11)

Desde luego el ambiente [en la biblioteca tutorizada] es de aprendizaje instrumental con numerosas interacciones entre los niños y niñas y de éstos y éstas con FA1 y FA14, los familiares voluntarios. [...] Uno de ellos le pregunta a FA1 “¿Cómo se hacían las traslaciones?”. Después una niña le pedirá un diccionario. Se ven varias pantallas con el Google Translator activado y los niños y niñas tomando notas en sus cuadernos. También hay mapas con comarcas por Comunidades Autónomas, de webs con juegos didácticos. Otros juegos activos son de cálculo mental. Uno de los que están preparando una entrada en el Blog la está haciendo sobre Romeo y Julieta. FA1 me explica que “lo leen en la tertulia dialógica y luego lo ponen en el Blog”. (OB.07.APEA.15.81:9)

En otros casos se aprecia la habilidad para dinamizar las interacciones alrededor del aprendizaje y la ayuda mutua entre el alumnado, por ejemplo, en el caso de la biblioteca tutorizada.

En cuanto a la gestión de las interacciones orientadas al aprendizaje, FA1 está muy atenta. En un momento de la sesión, el niño que está estudiando los ángulos tiene una duda y FA1 grita “¡Algún voluntario para ayudar con los ángulos!” Y enseguida dos niñas, una de cuarto y otra de quinto (una de ellas era la que estaba trabajando con el diccionario) se acercan a ayudarle. También es verdad que los niños y niñas se ayudan mutuamente con normalidad y de forma espontánea. FA1 me especifica que eso es lo normal en aquellos que han estado en grupos interactivos, los que no han tenido esa experiencia, no siempre lo hacen. Aun así, habrá muchos otros momentos de ayuda mutua en los que será FA1 quien les eche un cable. Pero cuando no tiene claro cómo hacer la ayuda, por ejemplo “porque no he estado en su clase y no sé, en concreto, cómo le han explicado esto” entonces gestiona la ayuda de un compañero o compañera. Luego me dice que cuando necesitan ayuda, primero busca a alguien de su clase, y si no saben, recurre a alumnos y alumnas de cursos superiores. Me señala a algunos niños y me dice “estos antes nunca ayudaban y ahora suelen estar dispuestos”. (OB.07.APEA.15.81:6)

Los y las familiares son capaces de generar un ambiente cercano e individualizado desde el que aprender a partir de la explicitación de altas expectativas y el apoyo al proceso de aprendizaje, como en el caso de dos madres marroquíes colaborando en lectura acompañada con un grupo de Infantil.

Cada vez que llega un niño o una niña, las madres les hacen algún comentario cariñoso individualizado, les conocen y establecen una conexión personal desde el principio, que parece hacer sentirse a los niños y niñas en un espacio "muy familiar". Despliegan una actitud muy afectiva que hace que los niños y niñas se sientan cómodas. (OB.08.APEA.15.82:7)

Las altas expectativas se explicitan constantemente, con un tono sincero y alegre. Algunas de las expresiones registradas son: "Muy bien guapa, lo estás haciendo fenomenal, ¿ves cómo puedes?", "Lo estás haciendo tan bien que luego me vas a enseñar tú", "¡Así me gusta!", "Lo vas a hacer fenomenal, pero tú piénsalo un poquito", "Como lo estás haciendo tan bien, vamos a buscar otra palabra", "Lo has hecho genial" (OB.08.APEA.15.82:8)

Nunca dan la solución. Utilizan muchas preguntas y señalizaciones para que avancen y también otras expresiones para que mantengan la atención. (OB.08.APEA.15.82:6)

La manera en que se desarrollan las actuaciones también parece tener influencia en la minimización de un bajo sentido de autoeficacia. La posibilidad de entrar a observar una actuación antes de participar en ella, o de hacer pareja con alguna persona más experimentada cuando se participa por primera vez, parecen contribuir a ello.

FA9: Y tienen que explicar también que en una mesa puede ser una madre que sabe y otra no. Y la que sabe le enseña a la que no sabe, pero participan las dos. Salimos de ahí ganando todos, ella, los niños y el colegio. (EN.11.G.15.FA9,13.65:23)

FA11: Entonces dices, "tú te vienes conmigo", por ejemplo, te vienes con una persona que ya lo está haciendo y lleva mucho tiempo". Entonces tú ves que lo que tienes que hacer es moderar, que los niños hablen, que tal. (EN.09.G.15.FA11,12.62:39)

FA15: Ahora yo estoy en INCLUD-ED, la última vez, y estaba conmigo una española, ella me explica cómo van las cosas, e incluso darnos el resultado. Pero los niños no saben el resultado. Nosotras sí pero ellos no. Y animarlos, y decir "tú sí, y tienes que hablar tú, el otro, el otro, el otro..." para que...

FA16: Y lo que dice ella, que haya por ejemplo españolas y marroquíes y si la mujer marroquí no entiende, por lo menos que haya otra que tiene más nivel y que se apoyen entre ellas.

FA15: Entre las dos. (EN.17.G.15.FA15,16.90:3)

Por otra parte, el mero hecho de participar parece disipar los miedos iniciales.

FA4: Sí te asusta, claro, pero...

FA8: Entras en un aula y dices, "madre mía, qué hago con todos estos niños aquí al lado si no me apaño con uno en casa" [risas].

FA6: No sabes si vas a saber hacerlo.

Varias a la vez: Sí.

FA4: Sí, pero luego te das cuenta que sí.

FA6: Es maravilloso ¿no? (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:4)

Además el profesorado está atento para guiar al voluntariado, especialmente a aquellas personas con menos experiencia, y también para animarle cuando se enfrenta a nuevas situaciones para las que puede sentirse poco preparado.

FA5: Sí, yo pienso también que nos ha dado seguridad también los profesores, que en ningún momento nos han dejado ahí, sabes, "hacer lo que os dé la gana y como podáis", estaban...

FA4: Siempre ayudando. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:12)

Cuando llegó [la niña] a clase de PF2, no hablaba nada de castellano. Y PF2 le dijo a FA1 que se pusiera con ella y FA1 dijo "pero si yo no sé nada de ruso" y PF2 le respondió "y ella tampoco sabe nada de castellano así que estáis iguales". Me cuenta que se pusieron a hacer las mismas actividades que en los grupos interactivos y salió muy bien. (OB.10.APEA.15.84:5)

El alumnado parece bien dispuesto a explicar a los y las familiares voluntarias no solo cuestiones de contenido sino de procedimiento.

FA12: [...] y me pilló PF4 para los interactivos y me senté y dije "jal, dios mío, qué es esto que no lo entiendo ni yo" [risas], te lo juro ¿eh? "Tú tranquila", digo "yo me siento aquí" y dije "ni idea, así que explicarme". Oye, me lo explicaron todo ¿eh?, que no entendía yo ni el problema. O sea, que dije, madre mía, por favor, que tengo 40 tacos, cómo no voy a entender el problema. Pues la perspectiva que hizo PF4, que yo no sabía qué me quería decir, y ellos la entendieron rápidamente, ellos allí explicándome y tal. (EN.09.G.15.FA11,12.62:47)

La participación en espacios formativos para familiares también parece contribuir a aumentar el sentido de autoeficacia respecto a las aportaciones que pueden hacer a la escuela, por ejemplo, en el caso de la misma formación que se ofrece a las familias desde el programa municipal de implementación de AEE.

EX2: Esas mamás salieron emocionadas porque salían de la formación diciendo "es que, lo que ha contado esta señora es lo que me pasa a mí",

cuando hablábamos de esta mujer que va a la compra y luego suspende los exámenes de matemáticas ¿no? [en relación con los planteamientos de Lave (1991)]. Todas salían diciendo "yo soy inteligente". Es algo muy potente. (EN.12.G.15.EX2,3.64:2)

La participación de varias madres marroquíes, no solo de este centro sino de otras escuelas del municipio, en el proyecto Implicádonos -un proceso de trabajo orientado a su empoderamiento por la vía de la participación en diferentes espacios comunitarios, previa toma de conciencia de las potencialidades con las que cuentan-, se ha mostrado como un potente elemento transformador de un bajo sentido de autoeficacia.

FA15: Gracias a este taller. De verdad. Gracias a este taller que estoy hablando con usted también [risas], sí, de verdad. Si no fuera, no puedo hablar.

FA16: Sí, porque da mucho corte hablar. Da corte. Además... por ejemplo yo estudié en los institutos, tuve muchas veces que salir a exponer un trabajo y tal, pero por ejemplo ella, o mi madre, u otra, ponerse en público y hablar en público, aunque son nuestra gente, que es la que vemos todos los días, pero da... es muy... (EN.17.G.15.FA15,16.90:7)

EX6: Son sujeto activo. Han pasado de no sentir que tienen relevancia, y que pasa por la seguridad y la confianza entre ellas. De sentirse muy pequeñitas a pasar a ser sujetos activos, que se escuchan, que cuando hablan importa, y es verdad que ha salido justo hoy en la evaluación, "¿qué podríamos mejorar?", "pues hablar de temas de educación de nuestros hijos e hijas". (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:9)

El descubrimiento de la perspectiva de familiares de grupos vulnerables de otros centros que expresan los beneficios que han obtenido como fruto de su participación en la escuela impacta en la consideración de sí mismas. Estos familiares parecen operar como referentes que permiten superar un bajo sentido de autoeficacia.

FA15: No sé cómo se llama [en referencia a Rafael Layón, padre de alumnado, en su intervención en el Parlamento Europeo en la presentación de las conclusiones del proyecto INCLUD-ED]. O sea, ha llegado hasta allí. Y por esto yo digo que voy a llegar también, yo como él. (EN.17.G.15.FA15,16.90:9)

EX6: Lo valoran impresionantemente, los dos vídeos estos. Que ellas vean que hay gente en una pantalla que está contando cosas que ellas saben hacer, tenga ese valor social, esa importancia y tanta trascendencia... una sensación de "no es moco de pavo", que hay gente que lo valora un montón. Y que esta gente lo está diciendo. Con ver que lo que tú haces tiene esa importancia. Tiene esa relevancia. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:10)

Como parte de la fase final del proyecto, el grupo de madres marroquíes preparó una charla sobre cultura marroquí que llevaron a cabo en varios centros, entre ellos esta escuela. Esta intervención parece haber sido especialmente relevante en la reducción de un bajo sentido de autoeficacia. Por una parte el grupo ha descubierto que son capaces de hablar en público y de despertar el interés de los asistentes. Por otra parte, la presencia de profesorado del centro entre el público parece haber tenido un impacto muy positivo en la percepción de sí mismas.

La coordinadora piensa que un objetivo importante que se alcanzaba esta mañana era hablar en público. Muchas de ellas nunca lo habían hecho. (OB.15.APEF.15.89:7)

EX6: Sí. Pues a las mamás también les es guay que ha estado la directora del cole o la jefa de estudios, o alguien relevante ¿no? con la que es diferente la relación. Que de una u otra manera se generan relaciones de poder, que están ahí, invisibles o visibles, entonces claro que son importantes. Que eso marca. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:22)

La reciente puesta en marcha en el centro de espacios de aprendizaje para familias, en concreto castellano y TIC, a través de la asociación Delicatessen Árabe, también parece estar ejerciendo influencia en el aumento del sentido de autoeficacia.

Investigador: ¿Tú crees que este tipo de formación les puede venir bien para participar más en los centros escolares? O sea si esto les va a animar también a ello, a participar en la escuela.

EX4: ¿Cómo INCLUD-ED y eso?

Investigador: Sí.

EX4: Yo creo que sí, yo creo que sí, porque se les está abriendo un poco más el enfoque, están tomando contacto con cosas nuevas, entonces, a uno, quieras o no, se le abre más, la visión, hacia el futuro, [no se entiende], al menos un pelín... (EN.22.I.15.EX4.68:9)

PF5: Y están encantadas [de participar en la formación sobre castellano y TIC]. Están encantadas. Porque también ellas se sienten más libres, como yo digo. Más independientes. Que están siempre dependiendo de alguien que les lea, de alguien que les traduzca... (EN.15.I.15.PF5.70:10)

Síntesis y discusión

En la escuela conviven familias con bajo y alto sentido de autoeficacia independientemente de su pertenencia o no a grupos vulnerables, conclusión consistente con el trabajo de Hoover-Dempsey et al. (2005) o Walker, Shenker y Hoover-Dempsey (2010). En consonancia con Hoover-Dempsey et al. (1992) o Aguado et al. (2003) y a diferencia de Waanders et al. (2007) o Park y Holloway (2013), un bajo sentido de autoeficacia sí parece influir

negativamente en la involucración en las actuaciones de participación educativa en la escuela.

Se han identificado varios elementos que refuerzan un bajo sentido de eficacia: la percepción de no saber gestionar bien las interacciones del alumnado y la sensación de no contar con conocimientos académicos suficientes. En el caso de las familiares marroquíes también influyen un escaso dominio del castellano en algunos casos, y los estereotipos sociales negativos hacia ellas, los cuáles, de acuerdo con INCLUD-ED (2012a), son importantes factores de exclusión educativa. La percepción de no poseer las suficientes competencias académicas ha sido identificada por Baeck (2010a) y Hornby y Lafaele (2011) como un elemento que reduce el sentido de autoeficacia. Estos autores también destacan las dificultades con el idioma curricular.

Por otra parte la escuela en su conjunto es capaz de llevar a cabo diversas acciones que aumentan el sentido de autoeficacia, de acuerdo con las aportaciones de Machida et al. (2002). Estas acciones son:

- (a) El profesorado efectúa invitaciones específicas animando a la participación y ofreciendo la información necesaria sobre el tipo de contribución que se espera de las familias, confirmando así las observaciones de Dauber y Epstein (1989) consistentes en que, independientemente del nivel educativo, las familias tienden a involucrarse cuando el profesorado trabaja activamente para conseguirlo. Además mantiene altas expectativas hacia las familias, genera confianza con ellas, reconoce sus aportaciones y funciona como guía prestando el apoyo necesario en el desarrollo de las actuaciones. Se refuerzan así los planteamientos de Gatt et al. (2010), R. Flecha (2009) o Jeynes (2010) en relación con la importancia de mantener altas expectativas hacia las personas para que éstas ganen en autoconfianza.
- (b) Las familias también realizan invitaciones específicas y reconocen las aportaciones de otras familias, aspecto también identificado por Alameda-Lawson et al. (2010). La presencia de familiares similares participando reduce los miedos iniciales, tal y como ya observaron Hoover-Dempsey et al. (2005). Las personas voluntarias más experimentadas, sean o no familiares, funcionan como apoyo y guía en el desarrollo de las actuaciones. Por otra parte se han identificado casos en los que es el mismo alumnado quien apoya al voluntariado novel.
- (c) La participación en las actuaciones disipa los miedos iniciales en tanto que la contribución principal que se espera de las familias está más relacionada con la dinamización de las interacciones que con cuestiones de contenido académico, pudiendo así realizar importantes aportaciones al aprendizaje del alumnado (Díez Palomar et al., 2011) haciendo uso de su inteligencia

cultural (Ramis & Krastina, 2010). Así, la creación de oportunidades para realizar contribuciones valiosas a la escuela aparece como un elemento favorecedor de una mayor consideración de las capacidades que cada persona tiene (Alameda-Lawson et al., 2010) y se rompe con la idea de que las escuelas son un espacio exclusivo para quienes poseen conocimientos académicos (Melgar et al., 2011).

(d) La participación en espacios formativos para familias, tanto sobre actuaciones educativas de éxito como para desarrollar aprendizajes instrumentales como el castellano para las familias inmigrantes o las TIC, parece aumentar el sentido de autoeficacia, en línea con aportaciones como las de A. Flecha (2012) o Melgar et al. (2011). Otros espacios ajenos al centro pero conectados con él, en los que se trabaja el empoderamiento orientado a la participación en la comunidad, parecen influir también de manera positiva, de acuerdo con los trabajos de Sobel y Kugler (2007) o Warren et al. (2009).

Dado el carácter de las actuaciones y el tipo de aportaciones que se espera de las familias, contar con pocos conocimientos académicos no parece ser una barrera a la participación sino la percepción que se tiene del efecto que puede tener en la calidad de las contribuciones que se realizan. Por esta razón el elemento *Habilidades y conocimientos de las familias*, integrado en la subcategoría *Recursos de las familias* (FAd) queda subsumido en esta subcategoría, *Percepciones sobre sí mismas* (FAb).

Por otra parte se ha evidenciado que, en línea con las aportaciones de Epstein (1992), Raffaele y Knoff (1999) y Warren et al. (2009), todas las familias realizan importantes contribuciones a las actuaciones, en este caso, tanto en la generación de un ambiente de aprendizaje instrumental como en la dinamización de las interacciones y la ayuda mutua, y en la creación de un ambiente de cercanía y altas expectativas. En este sentido, tal y como plantean Christou y Puigvert (2011) acerca de las contribuciones de las *Otras Mujeres*, destaca la presencia de madres marroquíes que, además de participar en las actuaciones puestas en marcha por la escuela, emprenden por sí mismas actuaciones de apoyo al aprendizaje instrumental, rompiendo de esta forma con muchos de los estereotipos negativos que se les asignan, de acuerdo con trabajos como el de García Yeste (2014). También se refuerzan aportaciones como las de INCLUD-ED (2012b) en tanto que la presencia de estos referentes permite emerger nuevos modelos culturales y roles de las personas adultas de la comunidad.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

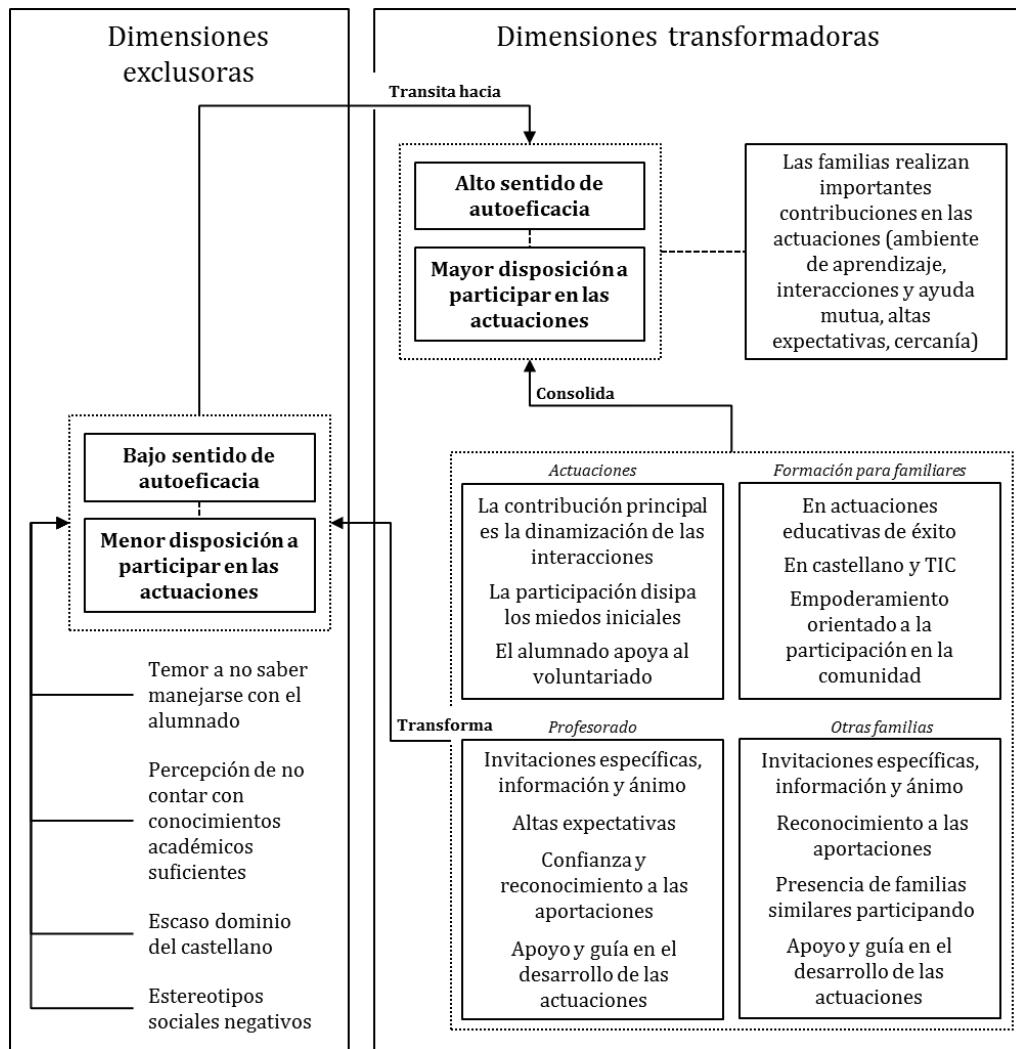


Figura 15. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con las percepciones de las familias sobre sí mismas

2.2.3. Percepción y disposición hacia la escuela

En términos generales, el conjunto de las familias tiene una visión positiva acerca de la escuela y el profesorado. Esta mirada hacia el centro parece estar influida por diversos elementos. Uno de ellos es la percepción de que existe un clima de apertura que permite a las familias moverse por el centro con cierta libertad.

FA12: Al ver un cole tan abierto que tú sueltas, recoges pero puedo entrar, verlo, no entrar, me quejo de la comida, me van a hacer caso a todo lo que diga [risas], pues yo creo que eso es importante. Y es que así tendrían que ser ahora todos los coles. (EN.09.G.15.FA11,12.62:30)

FA1: Además las familias nuevas que vienen, por lo que me han comentado y tal, la imagen que ellos reciben es la de centro abierto, que puedes entrar, el equipo directivo de puertas abiertas, profesores en la puerta, que tú vas... "oye, que mira,..." y te pones a hablar con el profesor... Ellos es lo que perciben. (EN.10.G.15.FA1,14.63:54)

En el marco de esa atmósfera, el profesorado en general lanza de manera cotidiana invitaciones a la participación que muestran a las familias que la escuela cuenta con ellas.

FA4: Sí, vamos, de hecho [las profesoras] tiran mucho de los padres y de las madres. Ellas sí que saben que estamos ahí. Tiran de nosotros, para cualquier cosa siempre están, eh, preguntándonos, "¿podéis?, ¿venís?". O sea que sí que ellos... (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:13)

FA2: Y hay profesores que te cogen, se ponen a charlar contigo, por ejemplo PF2. PF2, PF22, por ejemplo, te cogen, "oye que tenemos un taller por la tarde, que si venís, no sé qué". Se lo dicen a los niños, vienen los niños y que salen de la puerta "que tenemos un taller por la tarde, que tienes que venir sí o sí". Porque los niños también les gusta bastante. (EN.04.G.12.FA2,3.55:10)

Las familias aprecian el entusiasmo y la ilusión que muestra el profesorado hacia su trabajo, actitudes que son calificadas como contagiosas.

FA7: Esas cositas que siempre van innovando, en los festivales, en los finales de curso, en talleres, en tal, yo creo que es lo que estás diciendo, o sea, lo van contagiando a los demás. Esa ilusión y esas ganas. Que luego a lo mejor es que "qué año más cansado, que, jolín, no lo vuelvo a hacer". Y al año que viene vuelven a empezar otra vez con las mismas ganas, las mismas fuerzas.

FA5: Es eso, que son profesores que se les ve con mucha vocación, o sea, no son profesores que dicen "bueno, me toca aquí", como si... Vamos, tienen una vocación que te la...

FA8: Se la trabajan.

FA5: Es que, sí.

FA6: Y a los niños. A los padres también.

FA5: Ese entusiasmo para todo, es que para la cosa más insignificante tienen un entusiasmo tan grande que es que, claro, es contagioso, es contagioso. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:19)

PF4: Desde mi punto de vista, a mí lo que me funcionó como tutor para implicar a las familias para todo esto, fue la ilusión, o sea, creérmelo. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:16)

También se destaca como aspecto positivo la preocupación por el alumnado en complicidad con las familias.

FA16: No, no, de verdad que yo no sé cómo se llama esa profesora, pero PF2 que yo la conozco mucho es majísima. Y con este niño, la paciencia que tiene con ese niño, y cómo le trata, y cualquier problema directamente va a que ella le ayude. En serio. De hecho fueron en viaje de fin de curso, y estuvo todo el rato... como sabe sus problemas, todo el rato pendiente de él, mandándome mensajes para hablar con su madre que está todo bien. Es majísima. (EN.17.G.15.FA15,16.90:14)

Las familias muestran una importante preocupación por el rendimiento escolar del alumnado y sus resultados académicos. Desde esa perspectiva valoran la orientación de la escuela hacia la mejora de los resultados.

FA1: Y además yo creo que los niños que participan en grupos, es que los padres lo tienen que ver desde casa, que tu hijo avanza. Es que lo tienen que ver. Ya te digo, mi hermana ve a mi hija y ve a la suya y... son de diferentes cursos y la suya es más pequeña y tal, pero se queda loca. O sea, dice "madre mía, pero ¿hace todo esto?", "¿pero sabe no sé qué?". Sí, pero mi hija no es que sea más lista que la tuya, es que tiene otro tipo de apoyos. O sea, funciona de otra forma. (EN.03.I.12.FA1.54:9)

PF1: Hombre, yo creo que en el momento que se lo podemos justificar con una base científica y con datos y con resultados de que es así, y con la experiencia que hay, ya no hay que convencerles. Ya está, es que no hay más convencimiento para ellos. En cuanto les dices que con esto les garantizas... (EN.01.I.12.PF1.52:9)

PF10: Claro. De hecho yo creo que... vamos, cuando has ido al colegio hace tres años o cuatro, a como es ahora... Lo que opina el resto de la población de los vecinos de aquí de Rivas es completamente distinto. Se sabe cómo se trabaja aquí, se sabe que se trabaja bien, la gente que viene está contenta, y que... (EN.16.I.15.PF10.67:6)

Las actuaciones que se están realizando, y que incluyen a las familias como colaboradoras en el aprendizaje del alumnado, son percibidas por éstas como

prácticas orientadas a la mejora de los resultados, y están empezando a ser valoradas por familiares ajenos y ajenas al centro.

FA12: Pero ahora claro, como se está viendo que está muy bien y que hace muchas cosas, que es pionero en INCLUD-ED, que no sé qué, que no sé cuántos, y empiezas a meterle cosas, claro, ya la gente se anima más. (EN.09.G.15.FA11,12.62:26)

PF6: Al principio siempre todo el mundo reticente, tú tienes que demostrarlo, y demostrarlo, y demostrarlo, y al final dices "bueno pues, oye, va funcionando". Nos crea mucha fama, viene más gente. (EN.19.G.15.PF6,7.73:20)

Aunque la mayor parte del profesorado está implicado en actuaciones de participación educativa de las familias, no todos lo están, de manera que cuando las familias tienen a sus hijos e hijas en clases en las que no se llevan a cabo este tipo de prácticas, sienten cierto desencanto.

EX2: Entonces este hombre se quedó muy desencantado [al no realizarse actuaciones de éxito educativo en la clase de sus hijos e hijas]. "Me estáis contando que el cole hace todo esto y luego resulta que...". (EN.12.G.15.EX2,3.64:47)

FA14: Entonces las madres se sienten un poquito fuera de la historia [al no realizarse actuaciones de éxito educativo en la clase de sus hijos e hijas]. Sin embargo, ya te digo, eso también ha facilitado que algunas de ellas, bastantes de ellas, trabajen ahora con otros niveles. Están en 1º, 2º, ya no están con sus hijos, están con otros niños y eso también es muy positivo. Porque ya no estás mirando solamente a tu hijo. (EN.10.G.15.FA1,14.63:4)

Si bien es cierto que, aunque haya tutores y tutoras que no llevan a cabo procesos de colaboración con las familias en el aula, sus clases, en el mejor de los casos, sí los realizan con otros docentes.

PF1: [...] hay dos profes que no están haciendo ninguna estrategia pero sus aulas sí, porque como intervienen más profes... (EN.08.P1b.14.PF1.60:19)

Por otra parte la participación en actuaciones educativas permite a las familias ver el centro y el trabajo del profesorado desde una perspectiva más cercana, lo que permite tomar conciencia de la labor que realizan y el esfuerzo que supone, reforzando así una visión positiva de la escuela.

PF1: Lo más importante cuando los padres entran o cuando un voluntario entra es..., primero se pone en el lugar del profe, que creo que iría hacia un cambio en esa imagen, porque está muy deteriorada la imagen

de los profesores, solo se piensa en “un profesor, vacaciones”, “un profesor, tal”. La reflexión que hizo este voluntario cuando estuvimos en Valladolid, que fue genial cuando él dijo “yo he entendido ahora que...” después que su hija haya salido de sexto y con su hijo el pequeño dice “yo he entendido ahora que lo que quieren las profes es que mi hijo aprenda, no que estaba ahí apartado en que se fuera del cole”, eso es brutal, o sea, eso es algo que tenemos que llegar todos y no llegas si no estás dentro, o no les dejamos que entren y que se pongan también en nuestro lugar y que vean y que convivan con nosotros, es que, lo tienen que ver. (EN.01.I.12.PF1.52:7)

FA9: En mi caso, en los de infantil, cuando estuve, como que valoré más a la profesora de infantil porque ves el trabajo que hace. Son pequeños y son bastantes culturas, o sea, son bastantes lenguas. Que la profe se intenta entenderlos y... a veces, mira, ¡es que hace un trabajo!, o sea, que le das más valor, no es lo mismo, es que su trabajo, como todos... la mayoría de los padres pensamos “es su trabajo”, pero no, cuando estás, sabes lo que vale. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:5)

Síntesis y discusión

En general, las familias tienen una buena percepción del centro y del trabajo que el profesorado realiza en él. Parece que, tal y como plantean Radu (2013) o McWayne et al. (2008), existe una relación directa entre el nivel de satisfacción con la escuela y el nivel de participación en ella.

Entre los elementos que parecen influir en esta visión positiva se encuentra el clima de apertura que existe en la escuela y las invitaciones que el profesorado lanza cotidianamente a las familias. De esta manera se confirman las aportaciones de Eccles y Harold (1993) o Hoover-Dempsey et al. (2005) que relacionan la disposición hacia la escuela con la percepción sobre si ésta y el profesorado van a ser receptivos hacia su presencia y desean que las familias colaboren. En ese sentido no parece que tengan la percepción de que esta sea una escuela “difícil de contactar”, al contrario que lo que ocurría en la investigación de Harris y Goodall (2008), ni la sensación por parte de algunas familias de que por ser inmigrantes o pertenecientes a minorías se les marginan a ellas o a sus hijos e hijas llevándoles a un estado de desmotivación hacia el centro, tal y como observaban Pérez et al. (2005). Así, se puede entender la experiencia de las familias en la escuela como una experiencia exitosa de colaboración que les lleva a acercarse más a ella (Anderson & Minke, 2007).

La orientación del centro hacia la mejora de los resultados de todo el alumnado es coincidente con la perspectiva general de las familias, contribuyendo a una imagen positiva del centro. Esto incluye la buena valoración de la puesta en marcha de las AEE. De hecho, cuando parte del profesorado no las lleva a cabo, esto repercute negativamente en la percepción de la escuela. El

entusiasmo y la ilusión del profesorado hacia su trabajo, así como su preocupación por el alumnado son, también, elementos favorecedores. Así, se confirman aportaciones como las de Pérez et al. (2005) o Aubert et al. (2004) cuando afirman que si las familias perciben que el profesorado no está preocupado, o no hace todo lo posible por conseguir que el alumnado obtenga los aprendizajes necesarios para su integración social, entonces desconfían de la escuela y se genera una mala imagen de la misma.

Finalmente, la implicación de las familias en las actuaciones transforma su perspectiva sobre el centro en la medida en que viven más de cerca el trabajo cotidiano que se realiza en ella y se valora más el esfuerzo del profesorado.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

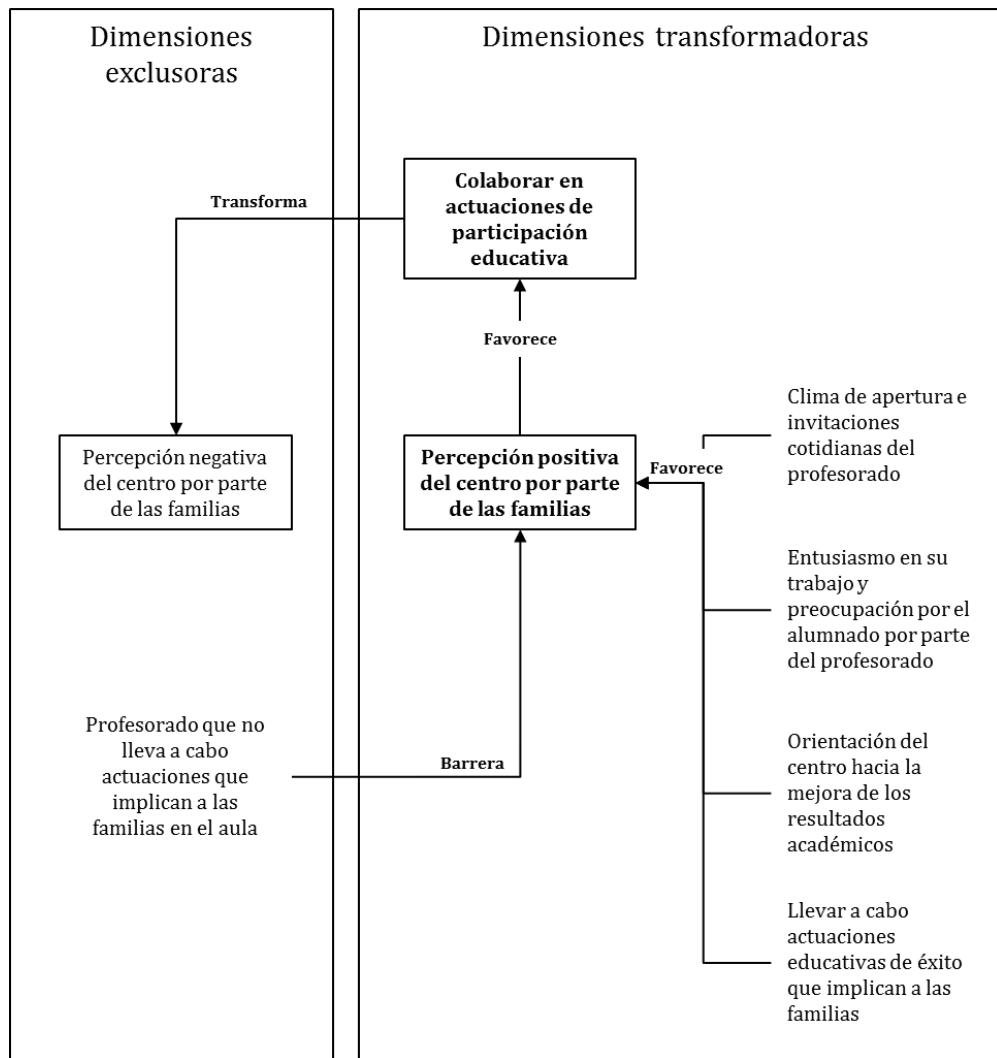


Figura 16. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con la percepción y disposición de las familias hacia la escuela

2.2.4. Recursos de las familias

2.2.4.1. *Tiempo, cuidados y transporte*

El escaso tiempo disponible o los horarios incompatibles debido a las obligaciones laborales, ya sea trabajo remunerado o trabajo en el hogar, parecen ser una barrera a la participación.

Investigador: ¿Qué más cosas creéis que pueden dificultar la participación?

FA7: El horario del trabajo, como es mi caso. Yo he venido algún día suelto, porque me ha coincidido con turnos y tal, pero el trabajo es horrible. Yo además que tengo una semana de mañana, una de tarde, intentar compaginarlo... (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:28)

FA10: Yo por la mañana a lo mejor tengo una horilla o así, como ahora ¿ves? Pero luego ya todo el día liada porque son siete u ocho personas que tengo que atender en casa y solo soy yo. Pero sí, una horita por la mañana o por la tarde, pues vale. (EN.06.I.12.FA10.57:9)

PF10: ¿[Barreras para] las familias? Hombre, no sé, puede ser el tiempo, cuando son familias que trabajan los dos miembros... El tiempo. (EN.16.I.15.PF10.67:7)

La flexibilidad en la temporalización de las actuaciones, de manera que se ajuste a las posibilidades del voluntariado, parece ser una vía para reducir las dificultades por parte de aquellas personas que pueden participar por las mañanas pero no en cualquier día o a cualquier hora.

FA2: El horario, que sea flexible, dependiendo de cada persona, de cada grupo. Que haya grupos, por ejemplo, "yo puedo asistir el martes, no puedo asistir el jueves", que los que asistan una vez y luego que apunten a los otros para la otra semana. O que "si no puedes venirte el jueves, vente el martes", te pueden meter en un hueco. Que haya gente que vaya cambiando las horas. Yo creo que sería también bien. (EN.04.G.12.FA2,3.55:7)

El centro se esfuerza por ponérselo fácil a aquellos y aquellas familiares que tienen tiempo por la mañana, realizando las actuaciones a primera hora, de manera que las familias llevan a sus hijos e hijas a clase y a continuación entran en las aulas a colaborar con el profesorado.

PF1: [...] cuando se hacen grupos interactivos siempre es a las nueve y media. A ellos eso les facilita, o sea, las madres vienen, dejan a sus hijos en el cole, esperan cinco minutillos y cuando ya está todo el mundo en el aula entran. Entonces para las que no trabajan es el mejor horario. (EN.01.I.12.PF1.52:1)

Actuaciones como la biblioteca tutorizada o la formación para familiares se realizan en horario de tarde, pero es a primera hora, de 15:00 a 16:15. La posibilidad de que hubiera otro tipo de actuaciones más allá de las 16:30 resulta de interés para las familias en tanto que posibilitaría la presencia de familiares que podrían participar en esa franja horaria pero no en las demás.

FA4: Claro. Eso es, por ejemplo, los niños en inglés y los padres en inglés. Entonces sí que sería todo en un pack, digamos. Están los niños aquí y los padres aquí aprendiendo. No tengo que irme con el niño a la academia de inglés porque, claro,... Eso sería buena idea, sobre todo en inglés, o en informática o en ayuda al estudio. O sea que, mientras ellos están ayudando a estudiar, tú estás aprendiendo... (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:37)

Investigador: ¿Y más tarde de las cuatro y media? Que está cerrado el centro, pero si se pudiera abrir, ¿creéis que eso facilitaría?, ¿lo haría más fácil?

FA2: Si cogen a los niños, sí. Si apoya a los niños, sí. Podría venir la gente a dar clases y todo eso. Y que haya más apoyos. (EN.04.G.12.FA2,3.55:7)

Pero parece complicado llevar a cabo esa apertura de manera autónoma por parte del centro, no solo por el horario laboral de los y las profesionales, sino por la entidad que asumiría la responsabilidad de lo que ocurre en el centro a esas horas.

FA1: Y entonces... a ver, que esto de abrir el colegio por las tardes es una cosa muy... Porque yo entiendo que los profesores tienen su horario, como todo el mundo, tienen derecho a descansar, como todo el mundo, pero que sería buenísimo que de alguna forma hubiera alguien responsable que permitiera dejar los colegios abiertos por la tarde con gente responsable, claro. No que venga cada uno y que haga lo que le dé la gana. Aunque sea para hacer los deberes. (EN.03.I.12.FA1.54:15)

PF1: Eso hay que programarlo porque, todo lo que ocurra a partir de las cuatro y media... ya no es cosa nuestra entonces hay que pedir siempre permiso al ayuntamiento. Entonces como estamos iniciándonos, todo eso que se nos está ocurriendo, todo tendríamos que pedir permiso. Y luego llegar a acuerdos. (EN.01.I.12.PF1.52:1)

El cuidado de personas dependientes, en este caso los niños y niñas pequeñas que todavía no van a la escuela, también parece ser una barrera a la participación.

PF1: ¿Sabes una de las cosas que he observado aquí? Hay muchas más que les gustaría participar y que tienen un buen nivel de español pero tienen tantos hijos y pequeños que no saben qué hacer. Muchas

veces me dicen "me encantaría venir, pero es que no puedo, ¿qué hago con el pequeño?". (EN.08.P1c.14.PF1.61:10)

En algunos casos, esta dificultad puede solventarse haciendo uso de las redes sociales en el que las familias están insertas, pero eso no siempre es posible, ni todas las familias cuentan con redes de apoyo mutuo. Por tanto, la posibilidad de organizar algún tipo de servicio de cuidado en determinados momentos aparece como una posibilidad transformadora, aunque no parece estar claro cómo o con qué recursos llevarlo a cabo.

FA2: Hay gente, bastante, que quiere asistir, bastante, pero tienen niños pequeños y eso les bloquea directamente. Yo creo que eso es lo que... tienen que trabajar el tema de los niños. Meterlos en algún sitio que haya un canguro o lo que sea, tampoco van a haber tantos, tres o cuatro, y los pueden coger perfectamente. Que hagan alguna ayuda a eso. (EN.04.G.12.FA2,3.55:2)

PF1: Claro. Eso [los servicios de cuidado] mejoraría, pero claro, a ver cómo... (EN.08.P1c.14.PF1.61:11)

Lo que sí parece ocurrir es que en determinado tipo de actuaciones se tiene la posibilidad de acudir con los niños pequeños, por ejemplo, en la formación para familiares o en eventos puntuales como la charla de las madres marroquíes organizada desde el proyecto Implicándonos.

Me acerco a ver la salida de las madres que están en tertulia. Veo muchas madres con velo saliendo contentas y abrazando a sus hijos e hijas. Salen con los carritos, han estado dentro de la sala con los bebés. (OB.10.APEA.15.84:7)

Una de las madres está con su hijo en la sala. En un momento habrá una escena curiosa, la madre, el niño en medio y la voluntaria. La coordinadora explicará que "cuando llora un bebé lo cogemos entre todas". (OB.15.APEF.15.89:1)

En algún caso también parece ser posible en actuaciones de participación en el aula haciendo uso de espacios externos a ella.

PF5: Están a cargo de hijos. Menores. Entonces tienen que quedarse en casa. Como tienen tantos niños, tienen que quedarse en casa con los niños y no pueden venir. Yo les he ofertado... bueno, este año, están vieniendo hasta con niños. O sea, las estoy colocando... una en el supermercado. Una me decía "me gustaría venir pero es que con los niños..." "no pasa nada, vente con el niño, como en el supermercado puede estar ahí, tú le dejas la silla y si ves... tú vas con los niños participando y si ves que puedes, le atiendes un momento". Funcionó bien. En clase me-

ter a los niños es un poco más complicado porque si se pone a llorar... o... pero bueno, ahí conseguí que vinieran. (EN.15.I.15.PF5.70:1)

Finalmente, en cuanto al transporte, hay un grupo de alumnos que vienen en una ruta desde una zona más alejada, pero la gran mayoría de las familias vive cerca de la escuela.

FA1: Aquí viven todos cerca.

F14: Viven todos aquí al lado, menos los que traen en el autobús, pero son menos. (EN.10.G.15.FA1,14.63:49)

Cuando salimos otra vez a la entrada llegan los niños y niñas de la ruta que viene de la otra parte de La Cañada, al otro lado de la carretera de Valencia. Son cuatro o cinco. (OB.12.AMB.15.86:3)

Síntesis y discusión

Los horarios de trabajo resultan ser una barrera a la participación familiar, tanto cuando se trabaja en horario de mañana como cuando se tienen turnos alternos, tal y como ya habían identificado diversos autores y autoras (Caspe et al., 2007; García-Bacete, 2006; Garreta, 2008a; Ji & Koblinsky, 2009; T. T. Williams & Sanchez, 2011).

Una de las maneras de hacer frente a esa barrera consiste en flexibilizar los horarios de las actuaciones para adaptarse a las posibilidades de las personas que pueden colaborar por la mañana pero solo en determinados momentos. Otra manera de facilitar la participación es llevar a cabo las actuaciones a primera hora, cuando las familias dejan a los niños y niñas en la escuela. La flexibilización de la agenda ya ha sido considerada como una de las principales formas de abordar esta dificultad por otros investigadores e investigadoras (Graham-Clay, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005; INCLUD-ED, 2012b).

La posibilidad de abrir el centro más allá de las 16:30, planteado entre otros por Jeynes (2010), podría ser otra forma de facilitar la participación a quienes no pueden estar en el centro por la mañana, pero de momento no parece que el centro pueda asumir por sí mismo esa responsabilidad.

De acuerdo con lo que ya otros habían observado (Harris & Goodall, 2008; Noguera, 2001; T. T. Williams & Sanchez, 2011), el cuidado de los pequeños que todavía no van a la escuela supone una barrera para la participación de ciertas familias. Los servicios de cuidado para determinados momentos, tal y como exponen varios autores y autoras (Comer, 2005; Graham-Clay, 2005; Henderson & Mapp, 2002), se ve como una práctica potencialmente útil para minimizar esta dificultad, pero no está claro cómo podría llevarse a

cabo ni con qué recursos. Lo que sí se está haciendo en algunas actuaciones es posibilitar la asistencia a ellas con los bebés.

Finalmente, el hecho de que la mayor parte de las familias vivan cerca del centro facilita su participación en él.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos excluyentes y transformadores:

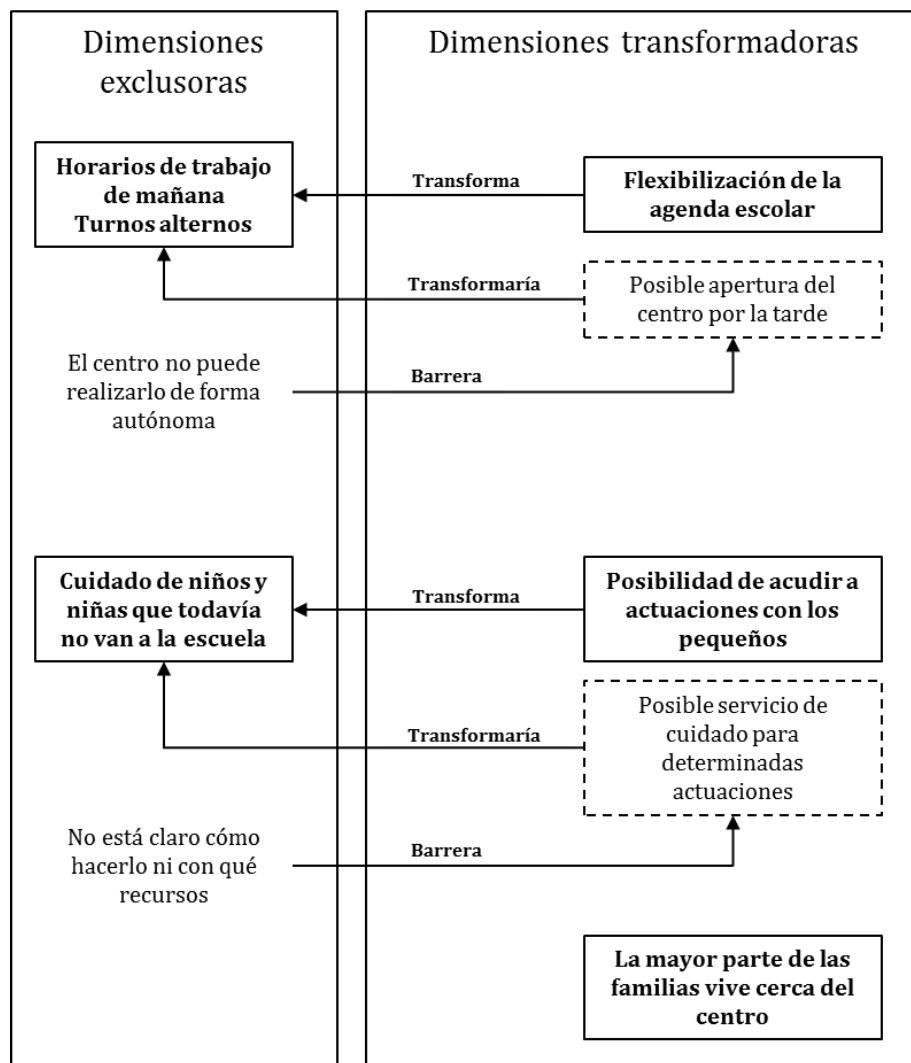


Figura 17. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con los tiempos, los cuidados y el transporte de las familias

2.2.4.1. Idioma

El desconocimiento o el escaso dominio del castellano por parte de las familias que cuentan con un idioma materno distinto a éste resulta ser una barrera al acercamiento y a la colaboración con la escuela puesto que dificulta la obtención de información y conocimiento sobre lo que allí pasa, y reduce las posibilidades de que las perspectivas de éstas familias puedan ser aportadas al diálogo en el centro.

PF1: Pues la principal [barrera], el desconocimiento del idioma. (EN.08.P1a.14.PF1.59:4)

FA1: Gente que viene de otros países yo he visto poco por aquí. A lo mejor hay más y yo no los he visto. Y los pocos que he visto hablan muy bien el castellano y... (EN.03.I.12.FA1.54:10)

FA2: [...] también el idioma paraliza un poquito. Echas el pie para atrás. (EN.04.G.12.FA2,3.55:6)

Esta barrera parece ser más pronunciada en espacios con un carácter público.

FA16: Mira, en clase somos yo y otras dos mujeres o tres, las que hablan bien el castellano y preguntan así en las reuniones. El resto son mujeres que tienen nivel bajo de hablar, les da corte preguntar, si quieren preguntar algo tiene que ser en privado con el profesor, cosas así. (EN.17.G.15.FA15,16.90:17)

Las dificultades con el idioma curricular parecen empujar a las familias a un tipo de participación periférica en lugar de la participación educativa.

FA1: Y por ejemplo yo que sé, a lo mejor en carnavales que hay que hacer trajes siempre entran más. O sea, a ese tipo de actividades entran más, pero, sin embargo en los apoyos a las clases, yo los que he visto es porque hablan el español. (EN.03.I.12.FA1.54:10)

En la misma línea, también parece alejarles de los espacios de participación que tienen un carácter más decisorio o evaluativo, como el que potencialmente se puede desarrollar a través del AFA. En el punto dedicado al papel del AFA se profundizará sobre esta cuestión.

FA11: Y es que a mí lo que me decían todas las mujeres es que ellas quieren [colaborar con el AMPA] pero no saben cómo hacerlo. Entonces... que las da como... algunas por el idioma, que no saben cómo interpretar las cosas, que no saben cómo hablar, que se creen que no les vamos a entender. Entonces... (EN.09.G.15.FA11,12.62:14)

Como ya se pudo apreciar en el apartado dedicado a la percepción que las familias tienen de sí mismas, la barrera idiomática parece estar relacionada en muchos casos con un bajo sentido de autoeficacia, reforzándose mutuamente ambos elementos. De manera análoga, se ha recogido alguna aportación que hace referencia a que el profesorado puede sentirse poco capaz de gestionar espacios de participación cuando las familias no dominan el castellano y el profesorado no conoce el idioma materno de las familias.

EX1: [...] como que necesitas como docente tener todavía un punto más de confianza en ti mismo para relacionarte con esas familias. Porque si no es fácil que como tú tampoco las entiendes a ellas, pues como que tengas más miedos todavía. Porque además surgen miedos que en un principio parecen tontos pero no... “¿y cómo controlo lo que les van a decir a los niños si no entiendo lo que dicen?”, como que de repente haya un adulto que habla un idioma que tú no controlas... Porque si tú sabes... aunque hablen un idioma diferente, pero si tú lo conoces, estás más seguro. Pero si además tú no conoces el idioma que ellos hablan, hay un montón de miedos, que son miedos absurdos pero que aparecen. (EN.07.G.12.EX1,2.58:5)

Una manera de superar la barrera idiomática consiste en generar espacios formativos para el aprendizaje del castellano. En este caso, el municipio cuenta con distintos recursos para ello que son utilizados por familias pertenecientes a la escuela.

FA1: [...] antes yo me encontré por la mañana a las madres que iban a clase de alfabetización para poder ayudar a sus hijos en clase, o sea, en casa ¿no? O sea, ellas tienen ganas de aprender. Entonces eso yo creo que ayudaría bastante. (EN.03.I.12.FA1.54:11)

FA15: También, aquí también. Arriba [aula del centro del ayuntamiento en el que se realiza la entrevista] me enseñan desde el lunes hasta el jueves. Y aquí el miércoles.

Investigador: Pero el castellano no son ellas [el equipo del proyecto Implicándonos] ¿no? Es otra gente.

FA15: Son otras profesoras.

FA16: Otras, varias, voluntarias. Cada día una voluntaria. (EN.17.G.15.FA15,16.90:10)

Se han recogido algunas aportaciones críticas con el enfoque pedagógico que se utiliza en algunos de esos espacios, críticas que se fundamentan en que no se está ofreciendo una formación de carácter funcional para la vida cotidiana sino que se emplean enfoques de corte más académico, lo que no parece estar generando buenos resultados.

EX4: Se aburren con la metodología. Siempre, abecedario, escribir... No necesitan escribir mucho de momento. Necesitan hablar. Y ya iremos trabajando la escritura. Tú cuando vas al ayuntamiento, vas al médico, vas a las tiendas a comprar, no necesitas escribir. Primero necesitas comunicarte y hablar y decir lo que quieras aunque sea en infinitivo "yo comer", no sé qué. Pero por lo menos te haces entender. Te defiendes. Y después ya viene la escritura. Ellas empezaban con la escritura, y dejaban lo que es la expresión oral aparte. (EN.22.I.15.EX4.68:3)

Por otra parte, ya desde el curso 2011-2012 se veía de interés por parte de algunas personas participantes la posibilidad de desarrollar procesos de formación en castellano en la misma escuela. El acuerdo con la asociación Delicatessen Árabe permitió iniciar su puesta en marcha en el curso 2014-2015, siendo un recurso utilizado por bastantes madres marroquíes del centro.

FA2: También, yo creo que sí ¿eh?, se sumaría bastante gente [a formación en castellano impartida en la escuela]. Se apoyaría bastante bien. Se alegrarían, daría más fama al colegio [risa]. Pero yo creo que sí, ¿eh? Y si tienen unas horas y que haya un profesor... vamos que... una profesora, que con un profesor no vienen. (EN.04.G.12.FA2,3.55:6)

FA14: Pero se está intentando solucionar ahora con lo que te decía el otro día en la calle. PF1 tuvo la genial idea, no sé si ella con PF3, de abrir las aulas para informática, para las madres, y para otra cosa, para el idioma, el castellano. (EN.10.G.15.FA1,14.63:42)

El apoyo espontáneo que los y las familiares bilingües prestan a quienes no lo son parece ser una buena manera de hacer frente a la barrera idiomática mientras se va avanzando en el aprendizaje del castellano, aspecto sobre el que se profundizará en el apartado dedicado a las redes sociales familiares. Por otra parte, en contextos como las reuniones entre el profesorado y las familias se intenta atender sobre la marcha a esta cuestión.

PF2: No, no, con toda naturalidad. Además se vuelven, Ellas son conscientes de cuáles del grupo no se están enterando y se giran y se lo dicen. O la que no sabe le dice a la otra "¿qué?". Y recibe la explicación. En clase funciona así. Ellas tienden a hablar español, las que saben claro, porque sí... A veces están aquí entre ellas hablando dos o tres al terminar la reunión, en árabe, y si se cruza alguna mamá española se cambian. Son muy educadas las árabes. Son la leche de educadas. Enseguida intentan hablar en español. Para que la otra que está en el grupo se entere. (EN.14.I.15.PF2.74:14)

PF1: En todas las reuniones se dice "si hay alguien que necesita que se le traduzca", o yo siempre digo "si hablo muy deprisa me lo decís que paro". Siempre buscamos a alguien. Es lo primero que se dice en las reuniones. (EN.18.P2.15.PF1.1:13)

Aunque estas situaciones de traducción espontánea, o más o menos organizada, son habituales, en ocasiones el profesorado trata de evitar la traducción para que las familiares con menos dominio del castellano se esfuerzen por hablarlo, bajo la idea de que cuanto más lo utilicen, más rápido lo aprenderán.

PF1: Es cierto que hay un currículo oculto con el castellano pero es verdad que luego se contrarresta con "venga lo intentamos" por parte de todos los profes. (EN.18.P2.15.PF1.1:13)

Sin embargo se han recogido aportaciones que ponen el énfasis en que la prioridad en el contacto entre profesorado y familias es la comprensión mutua antes que el aprendizaje del castellano, dado que éste puede ir en paralelo a través de otro tipo de actuaciones.

EX6: De hecho las mujeres, es muy curioso, intentan en las sesiones el castellano y cuando ven el ataque, porque el nivel de profundidad implica algo más, directamente saltan al árabe, miran a EX25, y EX25 traduce. La obligación que tienes a la hora de estar transmitiendo la información que quieras en un idioma que no es el tuyo implica una pérdida de información del copón. Si tú lo que quieras es transmitir X, pues no vas a transmitir E. Necesitas tirar de tu confianza en el idioma. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:17)

EX5: O sea, tienen un ansia de aprender que es alucinante. O sea, las ganas de aprender, pero claro, eso es un proceso... que llegar a aprender bien un idioma como para... hay como un proceso ahí y paralelamente hay que asegurar que están entendiendo las cosas. Que están entendiendo no solamente las palabras sino los códigos, lo que hay detrás. Entonces hay que ir haciendo las dos cosas como proceso paralelo. EX6: Paralelo, sí. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:15)

EX2: "Es todo en español porque tienen que aprender español". Y yo digo "bueno, igual de las dos maneras... si a ellas les llega y entran en el aula van a aprender español cuando estén en el aula". (EN.12.G.15.EX2,3.64:63)

Estas voces exponen una perspectiva que va más allá de la efectividad de la comunicación y se adentra en el terreno de la identidad y los derechos.

EX5: Vinculado [el tema del idioma], como estás diciendo, a los resultados educativos. Pero también vinculado a una cuestión de derechos. La gente tiene derecho a hablar su idioma, la gente tiene derecho a su identidad, la gente tiene derecho a su cultura... o sea... La identidad es casi el primer derecho que tenemos... Aparte de todo el tema de los resultados educativos. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:16)

Las comunicaciones por escrito no suelen traducirse a otros idiomas excepto en algún caso excepcional, lo que parece dificultar la obtención de información y conocimiento. Las justificaciones vienen dadas por el hecho de que el castellano es la lengua curricular, por la intención de asegurar que se aprenda lo antes posible, y por la variedad de idiomas que hablan las familias procedentes de otros países.

PF1: Intentamos simplificar al máximo incluso con las notas. Las notas que sacamos a las familias, frases cortas. [...] Ahora, no ponemos nada en árabe ¿eh?, sé que hay otros coles que ponen cartelitos en árabe y tal. Todo en castellano. En castellano. Y el año que viene pondremos cosas en inglés, o en castellano. (EN.01.I.12.PF1.52:28)

EX2: Y en cuanto a las familias marroquíes, yo creo que por un lado no han participado en el proyecto porque no conocían el proyecto, porque ellas nos transmiten que ven los carteles, y aunque vengan con imágenes, lo ven, incluso lo leen, pero no saben lo que significa. (EN.12.G.15.EX2,3.64:61)

FA13: [La traducción] se tenía que hacer con todas las notas. Pero luego, hemos hablado con PF1, la jefa de estudios sobre esto. Pero el problema es que hay otras nacionalidades y no pueden traducir todo.

FA9: Rumano, búlgaro...

[...]

FA13: Entonces es un lío. Por eso como está el colegio español, por naciones las notas van en español.

FA9: Es bilingüe, tienen que venir en inglés.

FA13: Ya, pero no lo hacen. No lo hacen. Lo hemos hablado muchas veces. Hemos hablado de esto también. Y yo les entiendo una parte. Si partimos de la base de que hay que traducir todo, estos padres nunca van a aprender. Nunca lo van a intentar. (EN.11.G.15.FA9,13.65:30)

Analizando la cuestión idiomática desde el punto de vista del aprendizaje de las lenguas maternas de las familias que proceden de otros países, ya en el curso 2011-2012 se observaba el interés por la posibilidad de ofrecer cursos de árabe para el alumnado en el mismo centro. Bajo la iniciativa de unas madres marroquíes se llegó a conseguir profesorado de la embajada sin coste económico, pero las dificultades ya identificadas para mantener el centro abierto más allá de las 16:30 no permitieron que saliera adelante.

Investigador: ¿Qué más cosas creéis que debería hacer el centro para que...? Ya es lo último, no os entretengo más.

FA2: Sólo he hablado yo.

[Conversan en árabe]

FA3: Un curso de árabe también.

FA2: Un curso de árabe, dice. Cuantos más cursos haya mejor, más talleres

FA3: Para aprender bien.
FA2: Para que aprendan los dos idiomas y no...
FA3: O tres también. Inglés, español y árabe.
[...]
FA3: Yo creo que más importante árabe, porque nosotros árabes.
FA2: Yo creo que cuantos más talleres, más se extienda el colegio, más vamos a tener. (EN.04.G.12.FA2,3.55:14)

Síntesis y discusión

El desconocimiento o el escaso conocimiento del castellano parece ser una barrera para la vinculación de las familias con la escuela, generando importantes dificultades para obtener información y conocimiento sobre lo que pasa en ella, reduciendo la posibilidad de aportar las propias ideas y perspectivas, y empujando a los y las familiares hacia una participación de tipo periférico. Diversos autores ya habían identificado esta cuestión como una barrera clave a la participación (Crozier & Davies, 2007; Etxeberria et al., 2012; Jeynes, 2010; Linse, 2010) y también habían observado su potencial limitación del tipo de actuaciones en las que colaborar (Kim, 2009; Park & Holloway, 2013). Al mismo tiempo, este desconocimiento parece influir negativamente en el sentido de autoeficacia por parte de las familias y generar similares sentimientos de inseguridad entre el profesorado.

El progresivo aprendizaje del castellano, que se lleva a cabo mediante recursos municipales externos o a través de la reciente puesta en marcha de espacios formativos en el mismo centro como fruto del acuerdo con una asociación externa, reducen el impacto de esa barrera. En ese sentido se refuerza la noción de que la formación de familiares contribuye no solo a mejorar el aprendizaje del alumnado sino también la propia implicación de las familias en la escuela (A. Flecha, 2012).

La posibilidad de que familiares bilingües funcionen como intérpretes para otras familias, tanto de forma espontánea como promovida por el profesorado, contribuye a transformar la barrera idiomática, en línea con otras aportaciones (Garreta, 2009; Mestry & Grobler, 2007) que ya habían observado esta potencialidad. Por otra parte, la facilitación del uso de la lengua de origen en la escuela parece reforzar el derecho a la propia identidad en tanto que el idioma materno de las familias es un componente clave de su propia cultura, de acuerdo con Auerbach (2009) o Schecter y Sherri (2009).

La oportunidad de llevar a cabo clases de árabe por las tardes en el centro, orientada a la preservación del idioma materno en las segundas y terceras generaciones, como se plantea desde el proyecto (INCLUD-ED, 2007), propiciada por la iniciativa de varias madres marroquíes, hubiera podido refor-

zar esa dimensión, pero las dificultades para abrir el centro por las tardes impidió que saliera adelante.

La realización de reuniones sin intérprete podría reforzar el aprendizaje del castellano, pero parece ser, al mismo tiempo, una barrera a la obtención de información y conocimiento, y a la posibilidad de transmitir con claridad y complejidad lo que se piensa. Lo mismo ocurre cuando no se traducen las comunicaciones escritas a otros idiomas. En ese sentido, otros autores han destacado las ventajas de publicar los documentos escolares en los idiomas de las familias (Eurydice, 2009; Ji & Koblinsky, 2009).

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

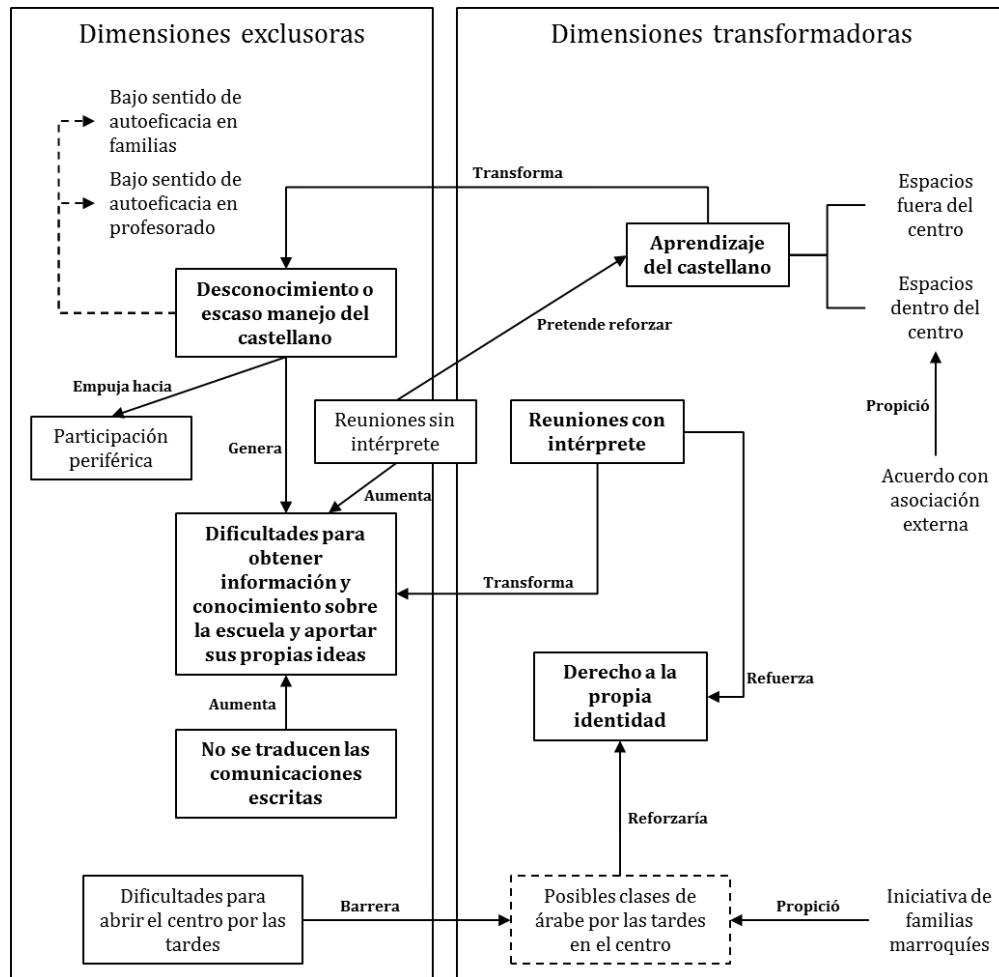


Figura 18. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con el idioma de las familias

3. Elementos relacionados con las interacciones

3.1. Interacciones entre el profesorado y las familias

3.1.1. Clima comunicativo

Uno de los rasgos generales que mejor caracterizan al centro es el clima de puertas abiertas y de interacciones positivas entre el profesorado y las familias, incluidas las pertenecientes a grupos vulnerables. A este respecto se han recogido múltiples evidencias procedentes de todos los colectivos a los que pertenecen las personas participantes en la investigación.

El primer elemento a destacar de ese clima es la actitud de bienvenida por parte de los y las profesionales del centro, disposición que se materializa en las interacciones que se producen en los diferentes espacios escolares.

EX2: Y lo que a mí me ha llegado de las personas que han venido a ver el centro, siempre es “qué bien nos tratan, qué bien, cómo nos reciben, cómo nos dejan pasar...”. Entonces yo creo que ahí... o sea, el recibimiento es muy bueno, a pesar de lo otro. Siempre es bueno. Hacia todo el mundo además ¿eh?, hacia todo el mundo. (EN.12.G.15.EX2,3.64:20)

EX3: [...] la esencia del proyecto no solamente está en los grupos interactivos, en las tertulias, en las lecturas. Está por los pasillos, está en el comedor, está en la entrada. [...] está... en todos los sitios. En el comedor, sí, sí, sí, es que... es todo. Por llamarlo de alguna manera, no sé, amabilidad... (EN.12.G.15.EX2,3.64:37)

Esta actitud se proyecta no solo hacia las familias sino hacia todo el voluntariado y a cualquier persona con interés por conocer el centro. La primera cita a continuación se refiere a la visita inesperada de un grupo de familias que querían conocer la actividad de la escuela e inmediatamente fueron invitadas a observar in situ las actuaciones que se estaban desarrollando en varias aulas.

EX3: Y aparecieron, entonces apareció PF3 en la clase de PF2, y dice “que te traigo unos padres...” y dice PF2, “venga...”. (EN.12.G.15.EX2,3.64:17)

Entra PF3, me ve de pié tomando notas y me dice, “¿quieres una silla?”, “no, no, estoy mejor de pié, que así me puedo mover”, y con una actitud hospitalaria abre la puerta de un despachito y me dice “si la necesitas aquí las tienes”. (OB.08.APEA.15.82:10)

Mientras espero a la coordinadora de la alfabetización en TIC veo que PF4 está con varios niños al piano, en clase de música. Enseguida me

anima para que entre. "Enseñadle a INV cómo tocáis el piano". Y estoy un ratito charlando con ellos. (OB.14.AMB.15.88:5)

La bienvenida se refuerza como consecuencia de la apertura del centro al libre movimiento de las personas que componen la comunidad escolar.

FA7: Y que aquí las puertas del colegio siempre están abiertas, o sea, yo lo he dicho siempre. Yo entro por el colegio y entro como por mi casa.
Varias a la vez: Sí.

FA8: Sí, eso es cierto.

FA7: O sea las puertas jamás ningún profesor, dirección, nadie te cierra una puerta...

FA5: Tienen una confianza..., yo creo que sí

FA7: O sea, puedes entrar, hablar con quien quieras. En un momento determinado, cualquier problema. ¡Todo!. Y yo creo que eso facilita también mucho la integración de las familias en lo que es la vida del centro, que los padres pasan fácilmente. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:15)

PF9: Entonces no, no, no, no hay un tabú aquí dentro, no se cierra una puerta, ni... Y creo que en este colegio hay muy pocas puertas cerradas en general. Entonces yo creo que encima eso, un cole que abre puertas a las familias, que se les da multitud de opciones para que puedan participar de manera activa [...] (EN.21.I.15.PF9.69:6)

El clima de puertas abiertas parece sostenerse por parte de todo el profesorado de la escuela, incluidos aquellos y aquellas docentes que no acaban de considerar la participación de las familias en el aula como algo positivo y no llevan a cabo este tipo de actuaciones.

EX2: [...] incluso con profes que piensan lo que sea de las familias, sin embargo cuando te acercas al aula siempre te invitan a entrar. Siempre te dicen "no me importa que veas como trabajo y además es que me parece bien que estés aquí". (EN.12.G.15.EX2,3.64:55)

El tamaño reducido del centro facilita la apertura a las familias y a la comunidad en general.

PF10: También es un colegio pequeño, ¿sabes? Porque mi trabajo respecta al control de accesos, es mucho más sencillo. Porque nos conocemos todos, y vamos, a la hora de venir o abrir una puerta, que el colegio esté abierto, por eso no suele haber ningún problema. (EN.16.I.15.PF10.67:1)

PF5: En coles más grandes, en los que hay unas normas... Se pierde ese trato. (EN.15.I.15.PF5.70:2)

Uno de los rasgos de esa apertura es la libertad que tienen las familias para contactar de manera poco sujeta a horarios o citas previas con el equipo directivo o con el profesorado. Por ejemplo, el equipo directivo se ha organizado de tal forma que casi siempre una de las personas que lo integran no está en clase y, por tanto, está disponible para cualquier cosa que pueda suceder, incluidas las visitas de las familias o de otras personas de la comunidad.

PF1: El resto siempre uno de los tres... podemos coincidir dos en clase pero el otro está aquí. O sea, siempre hay uno de los tres. Y que los horarios están hechos apostado. O sea para que siempre haya alguien, siempre haya alguien. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:11)

PF3: La gente se sorprende. En las Jornadas de Puertas Abiertas, cuando decimos, no, nosotros no tenemos horario de atención a familiares. Y es cierto. Luego te dicen "ah, sí es verdad, lo dijisteis y es cierto". Vienen, si no estamos PF1 ni yo decide PF4. Que está PF1 o estoy yo, venga, uno u otro o con los dos incluso. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:9)

FA11: Luego están abiertos a las familias que da igual que vengas a la hora, a las 8, que vengas a las 11, que vengas a las 12, que tienes que hablar con el director, puedes hablar. Que no tienes que pedir audiencia, como en otros casos cuando había otras direcciones. (EN.09.G.15.FA11,12.62:24)

En el caso del profesorado, aun teniendo un horario específico de tutorías, mantiene una actitud flexible que tiene como prioridad que ningún familiar se vaya sin ser atendido.

PF9: Sí, no, pues claro, si es que de aquí no se puede ir ningún padre con algo que se le quede por decir. Nos buscamos, ya te digo, pues "un momento, que ahora te atiendo, reparto a los niños". Porque el momento de repartir a los niños, pues aunque parezca fácil no lo es, es bastante serio. Y con tanta gente, con tanto mogollón, sí... Pero vamos, que no se va del cole... Si tiene algo que decir lo va a decir. Esperará para terminar de hacer nuestro trabajo en condiciones y de una manera segura pero se irá de aquí atendido. Vamos, que no esté en tiempo de familia. Nosotros tenemos un día de familias, pero da igual. (EN.21.I.15.PF9.69:17)

A esto se añade una clara disposición a interactuar con las familias no solo cuando aparecen por el centro, es decir, el profesorado muestra una actitud proactiva hacia la comunicación con las familias.

Investigador: ¿Cómo sería un cole que haga más fácil a las familias participar?, porque no siempre es fácil ¿no?

FA10: Pues como esta gente, que te dicen, te llaman, te explican y que si quieres ayudar, pues si, la verdad, aquí te ayudan mucho y participan todos ¿sabes? Te lo comentan, "mira que pasa esto" y... la verdad que muy bien. (EN.06.I.12.FA10.57:3)

Aunque es cierto que la presencia en la escuela amplía las posibilidades de obtener información sobre la vida escolar.

FA8: O sea, te lo explican. ¿Sabes?, porque tú vienes aquí y si no te quieres enterar de nada coges, entras a tu niño y te vas, tal. Pero tú si estás aquí un poco metido, es que te explican todo.

FA6: Todo, todo. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:20)

La flexibilidad se extiende también a otro tipo de reuniones entre familiares y profesionales del centro. Cuando una familia acude a una hora en la que no tenía cita se prioriza su atención.

Aparece PF1 y me encamino al despachito del edificio de Infantil en el que están la PTSC y la Orientadora. PF1 me las presenta, enseguida me empiezan a contar lo que hacen, tienen ganas de hacerlo. Pero la PTSC tiene una entrevista con familias y hay que esperar. PF1 me explica que tenía concertada una reunión a las 13:00, pero la familia se ha presentado antes "y hay que aprovechar. Aquí a la que llegan les echamos el lazo". (OB.12.AMB.15.86:3)

Las prácticas de comunicación con las familias basadas en las visitas a sus casas no se llevan a cabo, ni siquiera por parte de figuras de enlace con las familias como la PTSC por falta de tiempo. Aunque algunas profesoras sí han sido invitadas por parte de familias marroquíes y han asistido a título individual.

Investigador: ¿Vais a las casas? No tenéis tiempo ¿no?

PF1: No. (EN.08.P1a.14.PF1.59:36)

PF6: Bueno, yo sí he ido a las casas de las familias ¿eh? Y sí he ido a La Cañada a la casa de tres o cuatro familias que nos han invitado a comer y sí que hemos hablado tranquilamente... Es verdad que no hemos ido solo a hablar de los niños, ha sido "veniros a comer que...", bueno, pues vamos allí. Sí que hay comunicación con las familias, pero claro...

Investigador: Con familias marroquíes

PF6: Marroquíes. (EN.19.G.15.PF6,7.73:16)

El clima de apertura es tan habitual que a las diferentes personas presentes en la escuela, incluido el alumnado y el voluntariado, no les parece nada extraordinario, sino algo que forma parte de la cotidianeidad del centro.

Parece que a los niños y niñas les parece de lo más natural ver a familiares en la escuela colaborando con ellos. (OB.07.APEA.15.81:4)

Como las puertas de la biblioteca están abiertas [para la formación en castellano en la que participan madres marroquíes], entra un niño, uno de los que tocaban el piano, echa un vistazo a los cuentos que hay en una estantería, hojea uno de ellos y al rato viene su hermana a buscarlo y sale de la sala. Las madres ni se inmutan. La coordinadora nos cuenta que otros niños, hijos de las madres que están en la sala, entran de vez en cuando a verlas, “¿cómo vas?”, “vete, que estoy con los deberes”. (OB.15.APEF.15.89:8)

Me dirijo al hall a esperar a PF1 para la entrevista a PF8. Hay dos madres marroquíes esperando. Enseguida sale PF4 y las atiende amablemente, “enseguida viene, lo siento”. El hall se llena, de repente, de un grupo de trabajadores y trabajadoras que van con monos de trabajo. Luego me enteraría que forman parte de una cuadrilla de un programa municipal de empleo, y que van a pintar el gimnasio. Nadie parece inquietarse mucho por la presencia de tantas personas adultas. (OB.12.AMB.15.86:2)

Una actividad como el taller de cultura marroquí, que generó un intenso trasiego de personas, sí despertó la atención de algunos alumnos y alumnas, ilusionados por la presencia de familiares suyos en la escuela, pero otros, que estaban trabajando cerca de la sala, continuaron con sus tareas.

Los niños que están trabajando en el supermercado ni se inmutan con el trasiego, siguen trabajando. Pero los que se mueven de una clase a otra sí que pasan y cotillean. Un grupito se pone en medio de la escalera al aire, desde la que ven lo que pasa dentro de la sala y comentan, “¿dónde está tu madre?”, “¡mira, ahí está mi madre!”... (OB.09.EVE.15.83:8)

La apertura propicia una intensa interacción entre el profesorado y las familias, no solo en los diferentes espacios de colaboración como las aulas o las reuniones, sino de manera informal en los pasillos y la entrada de la escuela.

Desde mi sitio veo el pasillo. Al rato aparecen las madres que están con el decorado para coger unos pliegos de papel continuo. PF1 sale a atenderlas y las veo reírse, deben estar bromeando. Poco después veo de nuevo a PF1 hablando con una madre gitana en el pasillo. (OB.12.AMB.15.86:5)

También se aprecian situaciones en las que las interacciones se producen entre profesorado, familiares y agentes externos, como por ejemplo, personas del equipo municipal de coordinación de las actuaciones, o del equipo del proyecto Implicándonos.

Cuando llego al cole, veo que en la entrada están EX5 y EX6 con otra compañera del proyecto y una madre marroquí, debe ser una de las que participa en el grupo. Las saludo y charlo un rato con ellas. Vienen a una reunión con EX2 y con PF1 para ver a madres gitanas a ver si se apuntan a su grupo. Entro y me dirijo al hall. Allí está EX2 que me sonríe sorprendida, “¿pero qué haces aquí?”, “pues tengo una observación de lectura acompañada”, “¡qué bien!”. (OB.08.APEA.15.82:1)

La apertura del centro y la conexión del profesorado con las familias se extiende fuera de la valla de la escuela, aspecto muy destacado por varias familiares participantes en la investigación.

FA9: En mi caso los profes me conocen todos como la mamá de Karim, o la mamá de Fátima, o de Halil. Pero todo el mundo me conoce y si quiero algo, aunque encuentro con la profesora de mi hija en la calle, “qué tal”, “no sé qué”, que me cuenta todo. O sea, no hace falta coger una cita para el martes y eso...

[...]

FA7: Es una relación que va más allá de las puertas del colegio. O sea, cualquier problema, cualquier cosa que haya,... es lo que está diciendo FA9, te lo encuentras en cualquier momento... (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:16)

El ambiente de apertura y las interacciones frecuentes posibilitan que las personas de la comunidad escolar se conozcan entre sí, característica que parece destacar cuando se compara con la realidad de otros centros.

FA1: Yo muchas veces creo que, mmm, el principal problema que puede haber es la comunicación, la comunicación desde el centro educativo a los padres. Porque yo conozco otros padres de otros colegios..., de momento una hermana mía va a otro colegio, y yo me río con ella porque dice “yo voy a mi cole y no hablo a nadie, es que no conozco a nadie, ni a los profesores”. Fuimos a las olimpiadas, digo, “mira por ahí viene tu hijo, ese de qué es profesor”, dice, “yo que sé, no tengo ni idea”. Dice “y he venido a tu colegio a recoger a tus niños algunas veces... me sonaban los padres, me sonaban los profesores, entro por el cole, salgo por el cole”, y no es del colegio. (EN.03.I.12.FA1.54:3)

La apertura, las interacciones frecuentes y variadas, así como el conocimiento mutuo facilitan la generación y sostenimiento de una atmósfera de confianza mutua.

PF1: Yo creo que eso también, lo anterior [escasos conflictos con las familias marroquíes], también es porque realmente se han ganado la confianza de los profes. (EN.01.I.12.PF1.52:27)

PF8: Es un cambio de... "yo te ayudo a esto a cambio de qué, pues de tu confianza", porque aquí lo único que en ese momento quieras es que coja confianza. Yo no estoy solo para decirla, "pues tienes que traer a tus hijos al cole porque si no..." . (EN.20.I.15.PF8.71:11)

En el marco de esa atmósfera, destaca una disposición a la ayuda tanto por parte de las familias como del profesorado y otros profesionales del centro.

PF6: Abres la puerta y van a entrar. En cuanto entre ya se crea el clima de confianza, y que quiere participar, le ofreces una participación. Si es que quiere, o sea nosotros... Por lo menos a mí no me ha costado entablar una conversación en la que pueda cooperar con otra madre. Es ofrecérselo y enseguida "sí, sí, ¿qué quieras?, ¿qué necesitas?". (EN.19.G.15.PF6,7.73:18)

En realidad es una labor [de atención a una dificultad administrativa] que depende de su trabajadora social en Vicálvaro, pero parece que la madre siente más cercanía aquí, en el cole. La PTSC le explica todo de manera muy respetuosa y paciente. (OB.12.AMB.15.86:6)

La confianza va acompañada de muestras de respeto y reconocimiento por parte del profesorado hacia las contribuciones que las familias hacen a la escuela, ya sea en las actuaciones de participación educativa o en otro tipo de tareas importantes para la marcha del centro.

FA14: Y se te acercan el resto de profesores aunque estés en un grupo interactivo en el pasillo...

FA1: Se te acercan.

FA14: O estás con los niños de otro grupo que no es el suyo, y pasa uno de los profesores que está libre en ese momento o lo que sea, se te acerca, se mete... Te trata como si fueras un compañero, o uno más, digamos. Claro, están acostumbrados a vernos por aquí. (EN.10.G.15.FA1,14.63:23)

PF1 cuenta como conocieron a un padre marroquí que era electricista y hablaba poco castellano. Cuando se enteraron de que era electricista, PF1 le propuso que liderara el equipo electricista del proyecto. El padre no quería. Parece que porque hablaba poco castellano. Pero PF1 le insistió mucho hasta que lo consiguió. Cuenta que lo está haciendo estupendamente y que se lo reconocen, y que a él le gusta mucho ese reconocimiento. (OB.01.CONV.14.75:4)

En ocasiones el reconocimiento se refleja en la disposición activa por parte del profesorado a dialogar con los y las familiares voluntarias cuando detectan que se está produciendo alguna dificultad.

FA1: Yo el otro día entré, que entré a por hojas de estas para que firmaran, y se iban ahí a comer. Y digo a PF1, "PF1, porfa, ¿cuándo puedes nos sacas hojas?", "¿qué te pasa?" y digo "estoy muy cansada", y dice "¿está PF14?" y digo "sí". "Cierra la puerta, siéntate ahí, ¿qué es lo que te pasa que estás cansada?" [risas]. No suelo hablar así con ella... dice "sí, que mientras las imprimimos tú me cuentas, siéntate" [risas]. (EN.10.G.15.FA1,14.63:68)

En cuanto a las diferencias culturales, en el centro se vive un clima respetuoso con la diversidad familiar, aunque a veces se percibe cierta tensión cuando la comprensión del sentido de ciertas actividades que involucran a todo el centro, especialmente cuando se trata de festividades tradicionales, es diferente entre grupos familiares con marcos culturales distintos a los del profesorado y otras familias. Esta tensión suele generar intensas interacciones entre el profesorado y también entre éste y las familias. Si bien el clima de apertura y comunicación positiva parece limar esas asperezas y favorecer la comprensión mutua, todavía no parece estar resuelta la manera en que las diferentes concepciones culturales habrían de resolverse cuando se refieren a actuaciones que implican al conjunto de la comunidad escolar.

También me comenta [EX5] que ciertas fiestas como el Carnaval no les gustan, no quieren participar en ellas. Por otra parte les gustaría que ciertas celebraciones suyas, como el Día del Cordero, se pudieran llevar a cabo. (OB.09.EVE.15.83:20)

PF2: Pero no hemos introducido, a nivel del cole, ningún otro motivo festivo relacionado con otras culturas. Eso no se ha hecho. Estaría bien. Estaría bien hacer. No sé si habría un poquito de reticencia por parte del profesorado y por parte de un sector de las familias. Puede. Puede que sí. [...] Bueno, vamos caminando, pero hay muchas cosas que hay que vencer. (EN.14.I.15.PF2.74:16)

Por otra parte se dan varias circunstancias que parecen allanar el terreno para disipar estas dificultades: el hecho de que algunos y algunas docentes estén comenzando a integrar diferentes elementos culturales propios de un alumnado multicultural en el currículo; que se haya dado una importante receptividad por parte del profesorado y las familias españolas hacia actividades como el taller de cultura marroquí; y que el contacto entre las familias marroquíes y las españolas por la vía del AFA⁵⁴ está visibilizando la disposición de las familias españolas hacia la organización conjunta de festividades marroquíes.

⁵⁴ Aspecto sobre el que se profundizará en el punto 3.3.2.

PF2: Los dos últimos años lo he hecho. Justamente con el día del cordero. No a nivel festivo sino curricular. Vimos de dónde veía la tradición del cordero. Y a mí me sorprendió mucho. Yo provengo de una familia católica. Entonces yo me conocía la historia sagrada. Entonces hay un pasaje en la historia sagrada en el que Dios le dice a Abraham que tiene que sacrificar a su hijo. Abraham con todo el dolor de su corazón, la obediencia divina, prepara el altar, coloca al niño y cuando se va a cargar al hijo una voz desde el cielo le dice "no, no hagas eso, y en lugar de eso puedes sacrificar un cordero". Eso en la Biblia. El Día del Cordero viene porque Ibrahim recibió órdenes de Dios de que sacrificase a su hijo. Es exactamente la misma. Lo contaron los árabes, y yo saqué el pasaje de Abraham de la Biblia. Entonces la cara de Mohamed fue "eso es nuestro". Es que viene de los judíos además, porque es el Antiguo Testamento con lo cual es de tradición judía. Claro, es que estas tres grandes religiones tienen unas raíces... Y entonces estuvimos estudiando justamente eso, e incluimos en la historia de nuestros pueblos la tradición. Sí que hago estas cosas a menudo. Hemos trabajado en proyectos de investigación tradiciones. (EN.14.I.15.PF2.74:16)

EX2: Es la persona de referencia [del AMPA] que está en el proyecto. Decía, "pero es que si vosotras estáis en el AMPA y decís "dentro del calendario escolar... y vamos a hacer la Fiesta del Cordero en tal fecha", el cole lo organiza, lo preparamos entre todos, sobre todo vosotras que sabéis, y lo hacemos todo el cole". (EN.12.G.15.EX2,3.64:36)

El profesorado se esfuerza por generar un clima propicio para la interacción con las familias, entre otras cosas, evitando que los contactos se produzcan exclusivamente cuando hay problemas con el alumnado y procurando establecer ese contacto para comentar logros y experiencias positivas.

PF5: Bueno pues ha pegado un avance también a nivel curricular, que el otro día la llamé, y a la puerta le digo "ven un momento, dile a mamá que venga". Además les hace mucha ilusión. Y le dije "oye, es que está fenomenal". Y ella se pone muy contenta, pues esto, que a lo mejor de otra forma es una relación o bien de papel o bien de escribir una nota, de reuniones individuales, que tienes una al año, y que no puedes tener más, pero que ayuda mucho, ayuda mucho. (EN.15.I.15.PF5.70:4)

PF2: Eso sí lo he conseguido. Se sienten cómodas cuando vienen. Saben que no vienen a que yo les voy a echar la bronca, "porque tienes que hacer, porque el niño tiene que venir..." [...] (EN.14.I.15.PF2.74:7)

En términos generales, la comunicación que se establece parece ser de doble vía y, a pesar de las diferencias de estatus entre unos y otros, tiende a darse en un plano de igualdad.

FA12: Cuanto tienes algún problema, por lo menos con esta dirección de ahora mismo, cuando pasa cualquier historia puedes hablarlo. Pue-

des hablarlo con el propio maestro y con la propia dirección, de decir, "yo opino esto". (EN.09.G.15.FA11,12.62:31)

FA14: Habla mucho, siempre está en la puerta buscando a las madres para hablar con ellas, y conmigo. Ya te digo, en cuanto me ve empieza a hablar, "¿y qué te ha parecido?, ¿y qué tal esto...?". Muy bien. (EN.10.G.15.FA1,14.63:19)

PF2: Si lo fundamental es que al final tú abras las puertas y digas "esto es lo de todos, esto es nuestro". En esa tesitura entra todo, bueno..., sobra la gente. En la otra no. (EN.02.I.12.PF2.53:9)

Aun así, la perspectiva de algún docente es que todavía es necesario profundizar en un diálogo que coloque de manera más clara a ambas partes en una interacción horizontal.

PF2: La actitud esa de "yo soy el profe y te tengo que decir lo que tienes que hacer constantemente", no crea. Son relaciones desiguales y eso no genera, no fomenta la participación. Y es algo que tenemos que ir cambiando, yo también, que tenemos que ir cambiando. (EN.14.I.15.PF2.74:8)

El clima comunicativo positivo así como la comunicación de doble vía facilitan la gestión de problemas y conflictos de distinto tipo.

FA6: Aquí lo que predomina es el diálogo. Aquí no se cierran puertas, aquí se procuran resolver problemas y... (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:25)

PF10: Sí, cualquier problema que tienes, aunque sea un tontería o que te parezca una tontería, "pues se lo voy a decir", y se lo acabas diciendo ¿sabes? O sea, no hay ningún problema. De decírselo al tutor, o a la jefa de estudios, o al director o a quien sea. (EN.16.I.15.PF10.67:13)

PF1: Si tratas bien al final te tratan bien. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:13)

El clima de apertura que se vive en el centro no parece ser algo que haya surgido por completo a raíz de la puesta en marcha de las actuaciones de participación educativa o de la llegada del nuevo equipo directivo al centro.

EX2: Claro, hay mucha más apertura... Ahí sí que se ve porque viene mucha gente a verlo y a conocerlo. Pero yo creo que... desde el equipo directivo no ha cambiado esa apertura porque siempre ha existido. (EN.12.G.15.EX2,3.64:23)

PF2: Y este cole ya nació con la filosofía de Mario Benedetti, y nació con las puertas abiertas, se entraba sin filas, se pone música para entrar y salir, y para recibir padres y madres no está cerrada la verja. Nació así

el cole. Esa dinámica se ha conservado. Por eso el recorrido cuesta menos hacerlo. (EN.14.I.15.PF2.74:31)

De hecho, cuando el equipo directivo llegó a la escuela, llevó a cabo un proceso de identificación de puntos fuertes y puntos débiles de cara a la planificación de su actuación. En ese momento, los diferentes actores escolares eran conscientes de que la apertura de la escuela era una de sus fortalezas.

PF1: O sea, nosotros nos teníamos que hacer una idea de lo que era. O sea, reforzar lo que estaba bien y lo que todo el mundo valoraba como bien, y atacar lo que se ponía que era débil. Y fue muy curioso porque casi coincidían ¿eh? Familias y maestros [...]. Una de las valoraciones positivas era ese trato, era esa familiaridad, era el poder entrar... que no era un centro... Entonces eso se siguió potenciando, o sea, eso no lo íbamos a cambiar. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:15)

Lo que parece haber ocurrido es que se ha aprovechado esa tendencia histórica y se ha conseguido que el clima de apertura haya llegado a un mayor nivel que el que ya tenía.

FA12: Sí, sí, había cierta apertura. Pero más limitado, más limitada que ahora. Ahora es muy abierto. (EN.09.G.15.FA11,12.62:35)

EX2: Yo ahora entro en infantil y antes entraba e iba directa al aula donde hacía las prácticas, y sí que hablaba con las profesoras pero... Ahora hay muchas más madres y muchas personas entrando en ese pasillo. (EN.12.G.15.EX2,3.64:25)

La actitud del equipo directivo parece haber sido clave en el sostenimiento y ampliación del buen ambiente comunicativo en el centro⁵⁵.

FA11: Hay tanta participación, aparte del equipo directivo que gracias a él esto ha tirado para adelante. (EN.09.G.15.FA11,12.62:24)

EX2: [...] la jefa de estudios, trabaja el diálogo igualitario todo el tiempo con todo el mundo. Entonces es normal, ella no está pidiendo a nadie nada que ella no haga todo el tiempo, tanto con los alumnos como con las familias, como con los profes... (EN.12.G.15.EX2,3.64:40)

La puesta en marcha del programa municipal parece haber contribuido a este desarrollo puesto que las actuaciones de participación educativa amplían las

⁵⁵ Sobre este aspecto se profundizará en el punto 4.1.2.

posibilidades de participación en el centro y permiten que cristalice la figura de los voluntarios y voluntarias, entre ellas, las familias del centro.

PF10: De hace 5 años para acá, es cuando más se ha notado la participación de las familias. Nunca ha sido un colegio muy cerrado, siempre han estado las puertas abiertas para... Pero desde hace 5 años se ha.... aparte de las familias, los voluntarios, los chavales que vienen de prácticas también, o sea, eso ha evolucionado poco a poco hasta llegar a hasta donde estamos, pero vamos, al principio de venir, pues había participación en talleres, en grupos, en tercer ciclo y eso, pero... no es como ahora, claro, el INCLUD-ED ha abierto las puertas más. (EN.16.I.15.PF10.67:1)

PF7: Yo creo que lo que ha creado este cole y lo que ha favorecido la implicación de estas madres ha sido el papel del voluntario. Ofrecerles ese papel y decirle "el colegio está abierto para cuando queráis colaborar" [...] Puede venir toda persona que quiera interesarse por ver qué se hace, en qué puede ayudar... Entonces eso está favoreciendo que mucha gente diga "jolín, voy a ver qué pasa aquí" ¿no? La verdad es que es alucinante, vamos. Yo me estoy quedando... (EN.19.G.15.PF6,7.73:19)

Otras actuaciones externas como el proyecto Implicándonos también están teniendo un impacto emergente en la apertura de la escuela a la comunidad, propiciando no solo un mayor acercamiento de familias pertenecientes a grupos vulnerables sino una mayor interacción entre diferentes grupos de familias y otras personas de la comunidad, incluidas algunas pertenecientes a otros centros educativos del municipio. Las siguientes citas remiten al taller sobre cultura marroquí que se realizó en el centro a finales del curso 2014-2015.

Me dirijo para allá con la intención de ubicarme en un buen sitio que me permita ver todo lo posible. Pero la sala está a rebosar. Hay muchísimas madres marroquíes y también españolas, también están los niños pequeños dentro de la sala. Prefiero quedarme justo en la puerta, para no estorbar y poder ver qué es lo que ocurre fuera. El acto comienza y siguen llegando madres con más bolsas. [...] Llega un momento que está tan lleno que paran el acto y sacan toda la comida que habían traído y que estaba dentro de la clase. [...] Al final habrán pasado por allí como unas 70 personas. Todo un éxito de asistencia. (OB.09.EVE.15.83:1)

Ha venido la coordinadora de la asociación Delicatessen Árabes y madres marroquíes de su grupo. También están las madres marroquíes voluntarias en lectura acompañada a quienes hice la entrevista. Varias madres españolas del AMPA y cercanas al AMPA, voluntarias del centro. Otras madres de AMPAs de otros centros, por ejemplo del CE2. Vo-

luntarias de la bolsa del ayuntamiento y trabajadoras vinculadas al proyecto INCLUD-ED. También ha venido una madre gitana, FA32, con su niño. Cuando llega, parece sorprendida de tanta gente. Se queda en la entrada, cerca de donde estoy. EX2 está al lado, y FA32 le dice "yo me quedo por aquí", y EX2 le responde "de eso nada, tú entras que si no te lo pierdes". Entra en la sala y se queda al lado de EX2. Parece ser el primer acto de estas características, donde tantas madres diferentes se han juntado por primera vez. Las protagonistas parecen muy orgullosas y las coordinadoras de Implicándonos están muy contentas. (OB.09.EVE.15.83:5)

En términos de impacto, parece claro que el clima de apertura y diálogo es sumamente beneficioso para aumentar la disposición de las familias a colaborar con la escuela.

FA7: O sea, puedes entrar, hablar con quien quieras. En un momento determinado, cualquier problema. ¡Todo!. Y yo creo que eso facilita también mucho la integración de las familias en lo que es la vida del centro, que los padres pasan fácilmente. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:15)

PF2: Se ilusionan porque ven que las cosas funcionan, porque les gusta que esté la puerta abierta. (EN.02.I.12.PF2.53:6)

PF1: Yo creo que al final, es recoger los frutos de ese trato individualizado. Llegan a secretaría y se encuentran a una persona borde, una persona que no les atiende, una persona que es una tal... eso ya crea rechazo. Directamente no pasarían ni aquí [a la zona de despachos]. Si en secretaría han tenido ese trato. Entonces reciben de secretaría un trato educado, familiar, atento, cercano... perciben que el resto es igual. Y es lo que ha dicho PF3, que las puertas están abiertas, y ese nivel de confianza para entrar en cualquier momento, tanto para decirnos algo personal, algún problema que puede tener la familia, ese nivel de confianza, o algo del centro. O sea, esa seguridad para contar... O si ven algo que no está bien, o han detectado algo que se puede mejorar... Lo decimos en las reuniones, para eso estamos. O sea, 200 ojos ven más que 3 o más que 6. O sea, que cualquier persona que detecte algo que nos pueda servir para mejorar... Y yo creo que esas pequeñas cosas, ese tú a tú, ese unos, otros, otros a hablar, al final se crea un clima de confianza, de tranquilidad, de normalidad. Es que aquí se vive normal. Muchas veces cuando estamos en las jornadas de puertas abiertas dicen "¿Y esto como tal?", "pues con normalidad". (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:10)

Finalmente, la apertura también parece impactar en la visión que tienen de la escuela las familias de otros centros, incluidas algunas que aun teniendo a sus hijos e hijas matriculadas en otras escuelas, acuden a esta como voluntarias.

PF5: De hecho una de estas mamás [voluntarias en grupos interactivos que tienen a sus hijos en otros centros] estaba pensando en traer a los niños aquí. Del cole del que viene, allí no dejan entrar a nadie. Decía *¿y* claro puedo entrar hasta...?", claro, claro, tú entra, si vas a participar pues tú entra y trabaja. Incluso un día vino y me dijo "oye, *¿quieres que te ayude a hacer algún material?*, *¿quieres que...?*". Entonces yo le explico lo que vamos a hacer, "*¿y si lo hago así?*", "perfecto". O sea cualquier opción si es buena es válida. Se valora y se pone en práctica. (EN.15.I.15.PF5.70:3)

Síntesis y discusión

El centro cuenta con un buen clima comunicativo entre el profesorado y las familias, lo que genera interacciones frecuentes entre ambos actores y favorece el conocimiento mutuo. Esta realidad confirma las aportaciones que ponen el énfasis en la importancia que los aspectos relacionales y la comunicación tienen en relación con la participación de las familias (Cohen et al., 2009; Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; Pérez et al., 2005).

El buen clima se ve favorecido por aspectos como: una tradición de apertura a la comunidad por parte de la escuela; la puesta en marcha de las actuaciones de participación educativa; la implementación de actuaciones externas orientadas a promover la participación comunitaria entre familiares pertenecientes a grupos vulnerables; y la actitud del equipo directivo. Otros autores y autoras ya habían identificado la importancia del papel de la dirección en el establecimiento de un buen clima escolar (Auerbach, 2009; Griffith, 2001), o el efecto positivo que la implicación en actuaciones de participación educativa tiene en la generación de sentimientos de confianza entre el profesorado y las familias (Díez Palomar et al., 2011).

El ambiente interactivo de la escuela se puede caracterizar a través de los siguientes rasgos:

- (a) La actitud de bienvenida por parte del personal del centro, lo que refuerza diversas aportaciones académicas que ponen el énfasis en la importancia de la receptividad de la escuela y el establecimiento de relaciones positivas para la participación de las familias, especialmente de aquellas que pertenecen a grupos vulnerables (Garreta, 2010; Jeynes, 2010; Melgar et al., 2011; Overstreet et al., 2005), u otras que enfatizan la conexión de un clima de bienvenida con la generación de sentimientos de pertenencia y motivación para colaborar con el centro (Comer, 2005; Mapp, 2003).
- (b) Un clima de puertas abiertas a las familias y la comunidad que se traduce en libertad de movimiento en el centro así como flexibilidad en la atención a

familias, y se ve influenciado positivamente por el tamaño reducido de la escuela. Así se favorecen los espacios de comunicación tanto formales como informales. Esta última modalidad facilita la comunicación puesto que las familias buscan ese tipo de contacto, tal y como han observado otros y otras investigadoras en diversos contextos (Halsey, 2005; Lindle, 1989; Scribner et al., 1999; Sohn & Wang, 2006), y específicamente entre familias árabes inmigrantes (Moosa et al., 2001).

(c) La disposición por parte de los y las profesionales del centro hacia la interacción con las familias, lo que permite que se incrementen las interacciones con el profesorado, aspecto destacado por D. L. Williams y Chavkin (1989) como un elemento común a los programas exitosos de participación familiar.

(d) Un ambiente de confianza mutua consistente con diferentes trabajos que han identificado la confianza entre el profesorado y las familias como un factor clave en la participación (Carrasco et al., 2009; Díez Gutiérrez & Terrón, 2006; Ho Sui Chu, 2007; Pérez et al., 2005). No se han detectado indicios de la existencia de un ambiente de desconfianza generalizada como el descrito por Payne y Kaba (2007).

(e) La disposición a la ayuda mutua tanto del profesorado como de las familias.

(f) El respeto y reconocimiento a las aportaciones de los y las familiares, cuestión que según autores y autoras como Comer (2001, 2005), Henderson y Mapp (2002) o Pushor (2011) es esencial para el mantenimiento de las relaciones de colaboración.

(g) La disposición por parte del profesorado a cuidar al voluntariado, aspecto ya identificado por Anderson y Minke (2007) como un elemento clave cuando las familias toman decisiones acerca de colaborar con el centro.

(h) La comunicación del profesorado con las familias cuando se producen avances importantes, superando así la tendencia identificada por distintos autores y autoras (Díez Gutiérrez & Terrón, 2006; Martínez-González & Pérez-Herrero, 2006; Smrekar & Cohen-Vogel, 2001) a comunicarse con las familias exclusivamente cuando se tienen que resolver problemas.

(i) El predominio de una comunicación de doble vía que tiende al diálogo igualitario (Aubert et al., 2008, 2009). Aunque esta dimensión de la comunicación podría ampliarse, parece que la escuela está superando modelos interactivos basados en la lógica del proveedor-receptor como los descritos por Smrekar y Cohen-Vogel (2001), permitiendo incorporar las perspectivas de

las familias al discurso colectivo de la escuela, de acuerdo con otras investigaciones (Peña, 2000; T. T. Williams & Sanchez, 2011). El diálogo facilita la gestión de conflictos con las familias, tal y como han observado varios autores y autoras (Angelides et al., 2006; Auerbach, 2011; Epstein, 1995)

(j) Un clima de respeto a las diferencias culturales que reduce la existencia de ciertas tensiones que aparecen cuando se producen diferentes comprensiones culturales ante determinadas actividades, especialmente en el ámbito de las festividades, tensiones que podrían estar operando como barrera a la participación de las familias pertenecientes a otra culturas. Diversos autores han identificado la sensibilidad hacia la diversidad cultural y el reconocimiento a los diferentes marcos culturales como un elemento esencial en la participación de familias inmigrantes (Lawson, 2003; López et al., 2001). El hecho de que algún docente esté incorporando elementos de otras culturas al currículo, en línea con Demie (2005), junto con la receptividad de parte del profesorado hacia actuaciones protagonizadas por familias de otras culturas, y la conexión emergente de familias marroquíes con el AFA, refuerzan el clima de respeto. Son indicios de que la escuela está girando hacia el reconocimiento explícito de que las culturas de las comunidades a las que pertenece su alumnado son bienvenidas, apreciadas y respetadas (Ji & Koblinsky, 2009; Raffaele & Knoff, 1999; Shields, 2000).

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

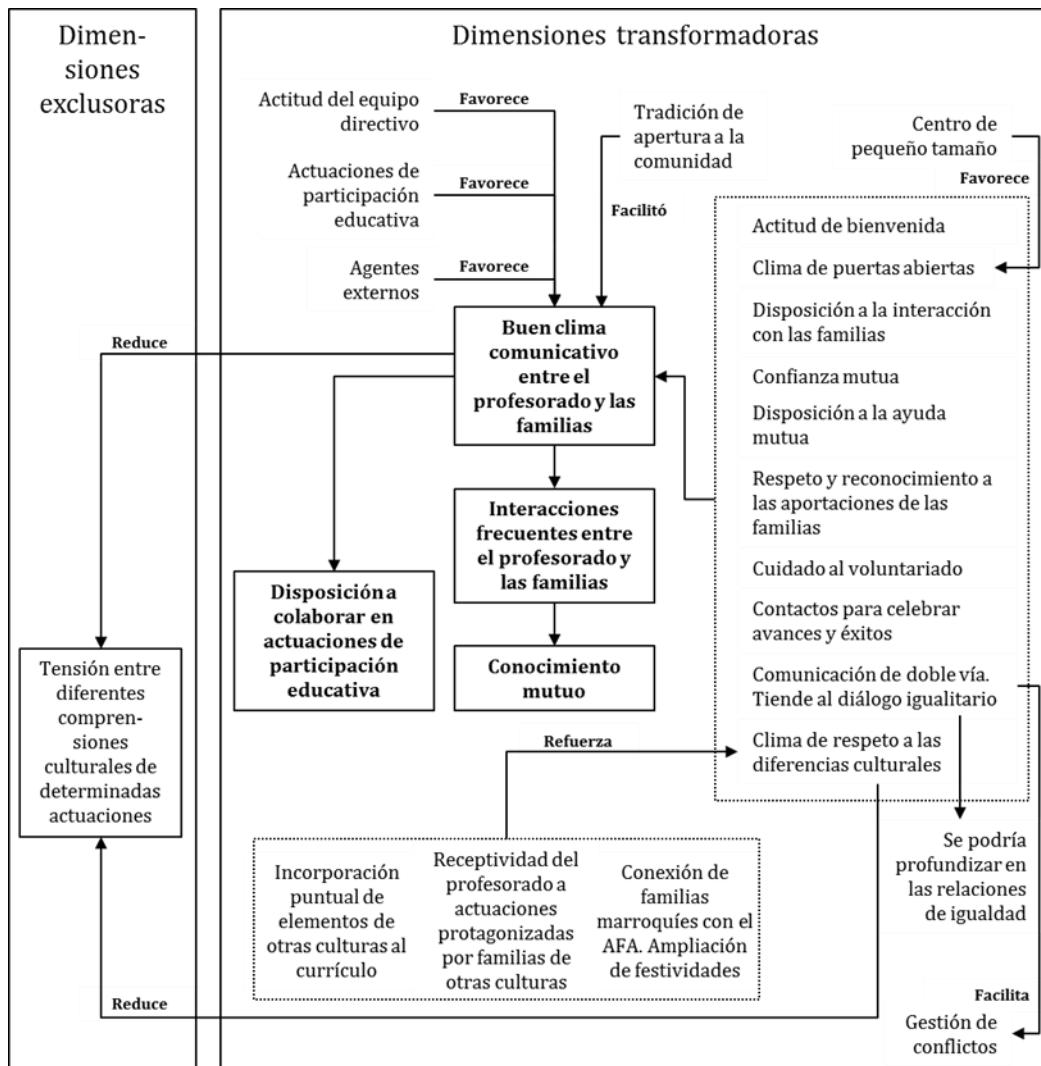


Figura 19. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con el clima comunicativo entre profesorado y familias

3.1.2. Invitaciones a la participación

El clima comunicativo del centro identificado en el punto anterior contribuye a construir un ambiente generalizado de apertura a la participación de las familias. Este ambiente va acompañado de invitaciones generales a la participación dirigidas, en concreto, a promover la colaboración en actuaciones de participación educativa.

PF10: Hombre, yo creo que el centro también se ha acercado a las familias. No es... no se puede abrir una puerta y decir "venir todos a mí" ¿no? si no enseñas lo que estás haciendo tú en el colegio. Creo yo ¿sabes? Entonces el centro ha enseñado lo que está haciendo, y ha pedido... como... ayuda ¿sabes? Por decirlo de alguna forma, una ayuda... Ha dicho "mirad lo que estoy haciendo, y venid a colaborar con nosotros". (EN.16.I.15.PF10.67:3)

El programa municipal incluye la realización de reuniones generales de centro a principios de curso en las que se solicita la participación de las familias y se organizan las actuaciones para el curso que comienza. En ocasiones se lleva a cabo alguna reunión explicativa extra cuando aparece un grupo más o menos amplio de nuevas personas con la intención de participar.

FA1: Aquí se hacen reuniones a principio de curso precisamente para pedir voluntarios ¿verdad?

FA14: Sí.

FA1: Y se habla lo que es esto, en qué consiste, qué es lo que se hace,... y se piden voluntarios.

FA14: Se explica. (EN.10.G.15.FA1,14.63:32)

FA9: Se hizo una reunión este año.

FA13: ¿Han asistido?

FA9: Sí, pero que el colegio no creo que van a ir a por nuestra casa, mandan la información.

FA13: Pero ¿han hecho una reunión para hacer grupos?, ¿han informado?

FA9: Yo estuve en la reunión y los del colegio hacen lo que pueden. La jefa de estudios está siempre detrás de las madres, que participéis, que... saca lo máximo que puede la verdad. (EN.11.G.15.FA9,13.65:4)

También se envían circulares a todas las familias invitándoles a incorporarse a los equipos que colaboran con diferentes maestros y maestras.

PF5: Al principio de curso se manda un papel a las familias para los que quisieran participar en grupos interactivos. En cualquier aula del cole. Y PF1 estuvo hablando con ellos, se lo explicó un poco. (EN.15.I.15.PF5.70:27)

Las invitaciones generales tienen una dimensión explicativa tanto del funcionamiento de las actuaciones como del sentido que tienen en relación con la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, en opinión de algunas personas participantes en la investigación, sería necesario profundizar en esa dimensión así como hacer más frecuentes este tipo de reuniones.

PF1: Entonces no hacer una formación de familiares como tal de los siete principios porque eso ya muchos lo hicieron, pero sí en esa formación... en esa sesión, hablarles de cómo influye el aprendizaje y la mejora de los resultados en los niños con su formación, con una buena formación de los padres. Y arrancar de ahí. Y de ahí, en esa misma, no sé si saldrá las demandas, o a lo mejor hacer una especie de grupo de trabajo, o sea de... en los mismos padres dividirles en grupos también. (EN.08.P1c.14.PF1.61:4)

FA13: Pero el tema es cómo enfocar esto, cómo a estos padres informarles de que pueden participar perfectamente. Tener un nivel académico o no tenerlo, pueden participar tranquilamente. Este cambio del cole tiene que trabajar sobre esto. Creo que sí. A lo mejor los padres no están bien informados. (EN.11.G.15.FA9,13.65:43)

Aunque el centro emite invitaciones generales, parece que la principal modalidad son las invitaciones específicas que lanza el profesorado hacia las familias, habitualmente aquellos y aquellas familiares que tienen a algún hijo o hija en su clase.

PF5: Por ejemplo en las reuniones de padres cuando nos juntamos y yo pido voluntarios para los grupos, y venga, animarlos, y podéis venir con niños... ya les das todas las posibilidades posibles. (EN.15.I.15.PF5.70:11)

FA9: En nuestro caso saben que nosotros participamos, o sea siempre, somos... Hay cualquier cosa y nos avisan a nosotras, a mí. "¿Vas a participar a los grupos?". Incluso estaban contando conmigo desde el año pasado.

FA13: El año pasado era PF5 quien nos comentó. Si podíamos ayudarla a ella. El año pasado. No era el cole. Era una profesora. (EN.11.G.15.FA9,13.65:42)

PF9: Pues yo, durante la reunión del segundo trimestre, porque llegué justo cuando ya terminaba el primero, la reunión del segundo semestre aproveché para pedir voluntarios que quisieran venir a trabajar con los grupos interactivos. (EN.21.I.15.PF9.69:1)

Estas invitaciones también se producen sobre la marcha, es decir, ante una necesidad inmediata se busca a los y las familiares que están presentes en el centro porque están colaborando en otros espacios.

FA1: He estado con PF25 que está en inglés, que yo tuve un día también que fue de chirigota, que les faltaba uno de apoyo en inglés y me subí [...] (EN.03.I.12.FA1.54:2)

Además se mantiene una actitud de flexibilidad de agenda en función de las posibilidades del voluntariado.

EX2: Pero es que eso además tiene relación con lo que has dicho antes. Si aparecen los voluntarios el martes y los grupos son el lunes, pues los hacemos el martes. Eso sí que es muy importante en este cole. Cazan los recursos al vuelo, no desaprovecha ni una oportunidad nunca. Es increíble. Y eso está muy bien. Aprovechan todo y saben cómo aprovecharlo. (EN.12.G.15.EX2,3.64:55)

Algún profesional del centro destaca la importancia de que la labor de invitar a las familias a participar ha de ser un esfuerzo colectivo por parte del conjunto del profesorado que lleva a cabo estas actuaciones.

PF10: Claro, las cosas no se hacen... Es desde el centro donde hay que procurar que se vea lo que se hace para que se pueda ayudar. No puedes decir "venga, aquí dejamos pasar a todo el mundo, y los metemos en el aula y ya está". Si no das una información, no dices ¿sabes? Si los tutores no informan a las familias que necesitamos esto, necesitamos lo otro, "mira, vamos a hacer grupos de inglés o grupos de matemáticas o... La labor es entonces un poco de todos. (EN.16.I.15.PF10.67:4)

Por otra parte parece fluir entre el profesorado la información acerca de aquellas personas que cuentan con disponibilidad para colaborar.

EX2: Fíjate, hace dos años, empezó a venir a grupos interactivos Carmen, mi hija. Y venía un día puntual a grupos interactivos. Y comentó en un desayuno que estaba en el paro, que tenía mucho tiempo libre. Al día siguiente ya le habían liado para que hiciera acompañamiento de deberes, o acompañamiento de lectura, o lo que fuera. "¿Tienes tiempo libre?, vente para acá, que vas a ver cómo aprovechamos". (EN.12.G.15.EX2,3.64:57)

Le pregunto que si tira de la bolsa de voluntarios y voluntarias del ayuntamiento y me dice que no, que a ella nunca le faltan voluntarios, que cuando llegan de la bolsa los suele enviar a otras clases, incluso cuando sobran voluntarios propios hace lo mismo. (OB.06.APEA.15.80:4)

Aunque en algunos casos, especialmente cuando se producen bajas del voluntariado a medida que evoluciona el curso, el hecho de que las invitaciones dependan de cada maestro y maestra en ocasiones dificulta la incorporación de nuevos y nuevas familiares porque no todos y todas las docentes cuentan

con las mismas destrezas o con la misma seguridad a la hora de invitar a las familias. Y no siempre la comunicación entre el profesorado parece resolver estas dificultades. Esta cuestión podría estar influyendo en las irregularidades a la participación identificadas en el apartado dedicado a la presentación del caso.

PF2: Ayer, por ejemplo, PF26, que es una muchacha más tímida y..., pues ha tenido ciertos problemas en los grupos, siempre le faltaban voluntarios. Claro, es que no se ha dirigido a los padres todavía, no se ha dirigido a ellos. (EN.02.I.12.PF2.53:9)

FA14: Y funcionan maravillosamente además, ellas. Entonces este tipo de profesoras, también... fantásticas. Luego están las que están empezando, que tienen muchas ganas de aprender de todo, pero les cuesta más trabajo captar a estas madres. (EN.10.G.15.FA1,14.63:15)

Desde la perspectiva de algunas agentes externas, se deberían reforzar las invitaciones específicas del profesorado con invitaciones de carácter más general, que aunque ya se hacen, son demasiado poco frecuentes.

EX2: Yo creo que las invitaciones son más individuales. Más de... "aquí te pillo, aquí te mato y te lo cuento". [...] Porque creo que para llegar a las familias hay que invitarlas muchas, muchas, muchas veces. Sí que es verdad que funciona muy bien en este cole el "te engancho en el pasillo y te pido que vengas". Pero además, está la otra [invitaciones generales]. Pues vamos a combinarlas todas. Sobre todo cuando es algo que vamos a hacer nosotros, que no te va a implicar a ti más tiempo ni... Aunque también es verdad que cuando se hacen sesiones así, grandes, siempre está la jefa de estudios, cuida mucho a la gente. (EN.12.G.15.EX2,3.64:32)

Tanto las familias como el alumnado también tienen un papel activo en las invitaciones a la participación. En el caso de las primeras, se profundizará en detalle en el apartado dedicado a las familias como promotoras de la participación familiar. Respecto al alumnado, a menudo actúan como mensajeros y mensajeras del profesorado para invitar a sus familiares a participar. En otras ocasiones lo hacen de manera espontánea, motivados por el deseo de ver a sus familiares en el aula, al igual que otros compañeros y compañeras.

FA1: Sale un día la mía pequeña y me dice "mami, que dice PF2 que si puedes venir mañana a dar matemáticas" [...] (EN.03.I.12.FA1.54:1)

FA11: Eso lo comentaban las mamás, estas mujeres lo comentaban en el grupo de Implicándonos. Que decían que sus hijos llegaban a casa y decían que por qué no iban ellas a... "Ay mamá, la mamá de fulanito y la mamá de menganito viene a clase y está con nosotros haciendo las cosas, ¿y tú por qué no vienes?". (EN.09.G.15.FA11,12.62:41)

FA9: La madre no sabe hablar pero la niña, porque nos ve a nosotras como madres, y entonces “¿pero por qué no vienes?”, “FA9, dile a mi madre que venga”. Hasta que PF28 se puso con ella, y la niña está super contenta. “Mira, mi mamá también ha venido”, o sea... Es un orgullo para ella. (EN.11.G.15.FA9,13.65:21)

El principal medio de comunicación para las invitaciones a la participación es la interacción verbal, ya sea en contextos informales a través de una comunicación bilateral, en reuniones de los tutores y tutoras con las familias, o en reuniones más amplias. También se envían circulares y, en ocasiones, se ponen carteles en la escuela. Alguna persona participante menciona que la interacción verbal tiene una mayor efectividad.

EX6: Entonces claro, lo de los carteles y demás, porque... como todas y todos. O sea, tú lees un cartel y te interesa o no te interesa, pero no le prestas tanta atención como cuando te lo dice alguien directamente [...] (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:4)

En cuanto al idioma, ocurre lo mismo que ya se había observado respecto a la comunicación general del centro en el apartado dedicado a los recursos de las familias. En las comunicaciones escritas se utiliza exclusivamente el castellano y, en ocasiones, el inglés, desde la justificación de que es el idioma o los idiomas curriculares, y desde la preocupación, sostenida en una orientación a la mejora de los resultados académicos, por favorecer que tanto el alumnado como las familias adquieran un buen nivel de castellano lo antes posible.

PF1: Intentamos simplificar al máximo incluso con las notas. Las notas que sacamos a las familias, frases cortas. [...] Ahora, no ponemos nada en árabe ¿eh?, sé que hay otros coles que ponen cartelitos en árabe y tal. Todo en castellano. En castellano. Y el año que viene pondremos cosas en inglés, o en castellano. (EN.01.I.12.PF1.52:28)

Aunque se dan dinámicas de traducción espontánea entre las familias que no tienen el castellano como primera lengua, hay voces que advierten de la dificultad que eso puede suponer para la comprensión del sentido de las actuaciones participativas que se ofrecen, lo que podría implicar su distanciamiento. En otras palabras, en una situación comunicativa desigual en términos de comprensión, son precisamente las personas con más dificultades para entender lo que se dice quienes quedan excluidas de la participación.

EX5: Y luego con el tema de la traducción que decías, nosotras habíamos insistido en la importancia de... contarles que no se están enterando de muchas cosas y eso dificulta que se puedan implicar o que se sientan útiles en el INCLUDED, o que se sientan útiles en el centro. Y tenían también esta visión de que si hacían un esfuerzo por la traduc-

ción no iban a aprender el castellano. Nuestra visión ha sido decir “no, no, claro, que son procesos paralelos”, ellas están súper interesadas en aprender castellano. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:14)

Por otra parte, tal y como se apreciaba en el apartado dedicado a los recursos de las familias, en las reuniones en las que participan aquellas que no dominan bien el castellano se suelen realizar traducciones simultáneas, bien espontáneas o bien animadas por el profesorado. Esto parece ser una buena manera de superar la barrera idiomática en cuanto a las invitaciones a la participación. En ese sentido, dedicar más tiempo a las explicaciones, asegurando que todas las personas han comprendido la propuesta que se les hace, parece ser un elemento transformador.

EX2: Entonces en las reuniones a familiares, hay familias que se quedan fuera porque no les llega bien la información. Y esto me recuerda a cuando estuve en uno de los colegios hablando con todas las familias y cuando terminamos había que llenar una hoja con el correo electrónico, el teléfono... y había un grupo de mamás que dijeron “nosotros no lo vamos a llenar”. Y les pregunto “¿por qué?”, dijeron, “porque es que no nos hemos enterado para qué es...”. Y entonces nos quedamos una hora más y les estuve explicando para qué. Y decían, “¿pero nosotros podríamos sin saber el idioma o conociéndolo muy poco?”. Entonces, claro, si quieras realmente que lo hagan les tienes que dedicar un poco más de tiempo. (EN.07.G.12.EX1,2.58:6)

También parece ser efectiva la realización de invitaciones a participar dirigidas específicamente a aquellas familias que menos dominan el castellano.

PF9: Y bueno, ellas alegaron un poco el tema del idioma, que puede ser, no digo que no, pero bueno, al final están saliendo adelante [los grupos interactivos]. (EN.21.I.15.PF9.69:5)

Finalmente, unido a la necesidad aparente de ampliar las invitaciones generales de la escuela, también se aprecian contribuciones de las personas participantes que afirman que no todas las familias cuentan con la información necesaria sobre las posibilidades de participación, lo que apunta a la necesidad de seguir profundizando y desarrollando diferentes vías para asegurar que todas las familias se sientan invitadas.

FA13: [...] y fíjate, también falta de información. Hay muchos que no saben nada. Yo lo achacaría al cole. Hay que hacer más reuniones para hablar del tema. (EN.11.G.15.FA9,13.65:3)

PF5: A nosotros y a los voluntarios. Tenemos que formar voluntarios. Que yo creo también que no vienen por el desconocimiento. (EN.15.I.15.PF5.70:25)

PF7: El informar, el quizás hacer unos talleres, porque sí que es verdad que a lo mejor no todos los profesores [se refiere a las familias] pueden acceder al centro en el horario lectivo, entonces bueno, a lo mejor hacer unos talleres después del cole,... Un poco que vean ellos en qué consiste lo que se quiere llevar a cabo, en ver que sus hijos están encantados con que su padre entre a clase y vea... (EN.19.G.15.PF6,7.73:26)

EX2: Por otro lado de las madres marroquíes nos llega que quieren formación, que quieren que se lo contemos todo. El tiempo que haga falta. Y que si tenemos que hacer una sesión con traducción y ocho sesiones, las que sean, que las hacen ¿no? Porque les interesa un montón. (EN.12.G.15.EX2,3.64:5)

Síntesis y discusión

El buen clima comunicativo contribuye a generar una imagen del centro como espacio abierto a la participación, y ese clima va acompañado de invitaciones de diferente tipo. Éstas parecen estar ejerciendo una influencia positiva en la participación educativa de las familias, de acuerdo con las aportaciones de distintos autores y autoras (Griffith, 1998; Park & Holloway, 2013; T. T. Williams & Sanchez, 2011).

Por una parte se realizan invitaciones generales a la participación que se vehiculan a través de las reuniones generales promovidas por el programa municipal y también mediante otro tipo de espacios de encuentro. Además se envían circulares y se ponen carteles en la escuela. Todo ello permite comprobar que se diversifican las vías para llegar a las familias, aspecto enfatizado por autores y autoras como Graham-Clay (2005), Hoover-Dempsey y Walker (2002) o Kim (2009)

Si bien se utiliza el lenguaje escrito, la vía principal de comunicación es la interacción verbal, que parece ser la más efectiva para entrar en contacto con las familias con la intención de invitarles a participar, lo que coincide con la perspectiva de otras indagaciones (Garreta, 2009; Sobel & Kugler, 2007).

Las invitaciones cuentan con una dimensión explicativa del sentido y funcionamiento de las actuaciones que se proponen, aunque a juicio de algunas personas, esta dimensión habría de ser ampliada, así como también habría que aumentar la frecuencia de las invitaciones. Esta aproximación es coincidente con las aportaciones de R. Flecha y Soler (2013) en cuanto a la necesidad de que las familias, especialmente las pertenecientes a grupos vulnerables, conozcan las actuaciones educativas de éxito para saber cómo pueden contribuir a su desarrollo.

El idioma es siempre el castellano y en algún caso el inglés, como idiomas curriculares. Esto genera ciertas dificultades para comprender integralmente el sentido de las invitaciones y podría estar limitando la participación a aquellas familias con menos dominio del castellano, lo que parece hacer emerger el riesgo identificado por Linse (2010) consistente en que las familias que no están familiarizadas con la participación educativa podrían sentirse excluidas si la escuela no hace esfuerzos por mostrarles la manera en que pueden colaborar. La dedicación de más tiempo a la explicación de las actuaciones, asegurando que todas las personas lo han entendido bien, parece contribuir a la transformación de esa barrera, aunque la posibilidad de interpretar las explicaciones verbales, tal y como ya parece hacerse en muchos casos, y de traducir las comunicaciones escritas, parecen ser vía más efectivas para superarla, en línea con diversas aportaciones (Eurydice, 2009; INCLUD-ED, 2012b; Mestry & Grobler, 2007).

A las invitaciones generales se suman las invitaciones específicas del profesorado, que parecen ser las más frecuentes y efectivas, en consonancia con otras investigaciones (Deslandes & Bertrand, 2005; Etxeberria et al., 2012; Overstreet et al., 2005). Sin embargo, en ocasiones, contar o no con voluntariado en el aula depende excesivamente de cada docente, lo que dificulta la estabilidad del número de voluntarios y voluntarias presentes en el aula, especialmente cuando el profesor o la profesora en cuestión tiene más dificultades para establecer interacciones con las familias. El flujo de información entre el profesorado acerca del voluntariado disponible parece limitar esa barrera. Por otra parte, un incremento de las invitaciones generales podría minimizarla aún más.

También se producen invitaciones a participar de unas familias a otras. El alumnado también contribuye a ello, unas veces como mensajeros y mensajeras de las invitaciones del profesorado, y otras veces de manera espontánea. Así, el centro está cubriendo el espectro de formas de invitar a la participación enunciado por Hoover-Dempsey et al. (2005) y añade, además, las invitaciones efectuadas por familiares.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

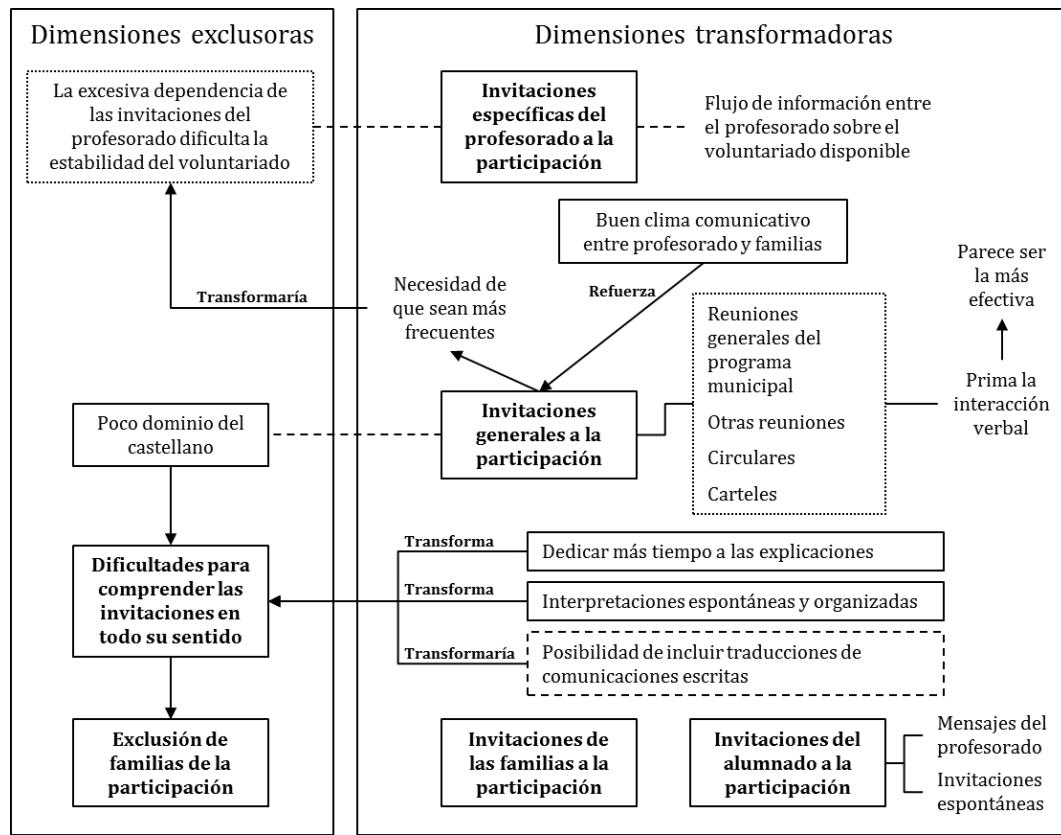


Figura 20. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con las invitaciones a la participación

3.2. Interacciones entre el profesorado

3.2.1. Clima comunicativo

De manera general, el clima comunicativo entre el profesorado es un clima positivo en el que destacan varios rasgos. Parece existir una abundante interacción entre los y las docentes en diversos espacios, y en un ambiente abierto a un diálogo amigable.

Después de la entrevista bajo al comedor al desayuno y están allí unos cuantos profesores y profesoras. Se respira un ambiente muy agradable, no solo entre el profesorado sino también con una de las coordinadoras del programa municipal que está con una profesora de otra comunidad autónoma que ha venido a conocer la experiencia. (OB.04.APEA.14.78:4)

EX2: Y en este colegio, en el recreo los profes siempre están rodeados compartiendo algo, o hablando de algo que ha pasado, o... Pero los profes no están solos en el patio, siempre tienen... (EN.12.G.15.EX2,3.64:38)

Se han rescatado aportaciones que muestran un espíritu de unidad y apoyo mutuo, normalmente alrededor de la organización de diferentes actuaciones. De un lado, el hecho de llevar a cabo las actuaciones de participación educativa genera lazos entre el profesorado que las lleva a cabo, si bien se dan ciertas discrepancias con otra parte de los y las docentes.

FA14: Pero realmente sí, hay muchos que se nota que están muy, muy unidos, los que están haciendo actuaciones de éxito.

FA1: Se apoyan unos a otros ¿no?, se...

FA14: Sí.

FA1: Se apoyan unos a otros.

FA14: Se apoyan. De hecho se ve ¿no? Los padres lo vemos en los pasillos, cuando entramos, en los pasillos, en el hall... (EN.10.G.15.FA1,14.63:23)

De otro lado, la puesta en marcha de otro tipo de actuaciones que implican al centro en su conjunto, y que no tienen tanto que ver con la participación de las familias, también cuentan con la potencialidad de generar un ambiente de entusiasmo y cooperación.

EX2: Yo lo que he visto en interacción de profes, por ejemplo, el año que hicieron el proyecto de Egipto, que se metió todo el cole, yo no había visto una interacción así en ningún cole jamás. O sea, me pareció increíble cómo estaban volcados todos en ese proyecto, cómo se ayudaban todos, cómo participaban todos, cómo los de... uno de infantil de

repente, que pintaba mejor, se sentaba con uno de 6º aunque habitualmente no tengan... Cómo se sentaban en los desayunos y compartían, me pareció muy grande. Yo creo que el proyecto salió tan bien, tan bien, tan bien... Porque además ese era el proyecto de Egipto, no tenía nada que ver... No había... Y a mí me pareció alucinante cómo todos trabajaban juntos, cómo hablaban, como dedicaban tiempo personal, unos con otros, para sacar eso adelante. (EN.12.G.15.EX2,3.64:60)

En cualquier caso, en términos generales, el centro parece avanzar hacia un marco de trabajo en el que el profesorado se vive como un equipo, vivencia que se refuerza por las percepciones que le llegan desde fuera.

PF1: Y que además, ya se están recibiendo cosas positivas de fuera, o sea, es que somos buenos, la sensación que tiene el profesorado es que algo estaremos haciendo bien. Somos buenos. Somos un equipo. Lo estamos haciendo bien. Lo estamos haciendo bien. Que queda mucho por mejorar, queda mucho camino, queda, queda mucho, pero estas reuniones que estamos haciendo, hace un año o dos hubiera sido inviable. Si no hubiese nacido esta conciencia de equipo. Hubiese sido inviable. (EN.08.P1b.14.PF1.60:18)

Esta conciencia de equipo parece estar permitiendo realizar reuniones de trabajo orientadas a la mejora de las prácticas docentes. El trabajo reflexivo conjunto en estas reuniones, en las que se abordan retos y se estudian posibilidades para tomar decisiones, parece generar entusiasmo e interés entre el profesorado, así como reconocimiento mutuo.

PF1: Y cuando vienen a reuniones es diferente que la típica reunión que, vaya que... Es más hubo una cosa que me sorprendió, llegamos al final y hubo un grupo que continuaba.

Investigador: Como en los grupos interactivos ¿no?
(EN.08.P1a.14.PF1.59:2)

Al finalizar la reunión de trabajo, se escucha a algunos y algunas comentar "no debería dejarse de hacer esto nunca". (OB.05.PF.14.79:8)

Posteriormente, PF1 me comentará, respecto al interés y entusiasmo del profesorado, que "nunca había visto un claustro así". (OB.05.PF.14.79:2)

En esos espacios, las interacciones son intensas y se ven muestras de apoyo entre los y las docentes.

Los profesores y profesoras están trabajando en pequeños grupos para compartirlo después con los demás. Hay mucha interacción e intercambio y la participación está equilibrada entre las diferentes personas

participantes. También se animan unas a otras y resuelven dudas sobre la marcha. (OB.05.PF.14.79:1)

Por otra parte, la orientación a la tarea no quita que se puedan poner en marcha dinámicas de trabajo con carácter lúdico que buscan generar un ambiente distendido.

PF1: La actividad para dinamizar el grupo fue un seguimiento de pistas en el hall ¿vale? Tenían el plano y las pistas estaban escondidas. Luego ellos cogían un número y tenían que buscar su pista. Cada pista, cada grupo era un animal y luego se agrupaban. Se divirtieron mucho. (EN.08.P1a.14.PF1.59:1)

Aunque el ambiente general es positivo, también se producen discrepancias y polémicas. En muchas ocasiones se despejan de manera respetuosa, pero no siempre se da una buena gestión de las interacciones. Aun así, lo que no parece que haya es ausencia de interacción, es decir, las cuestiones problemáticas se pueden hablar.

La apertura del equipo directivo a las diferentes propuestas de trabajo del profesorado y el respeto a los diferentes enfoques didácticos parece contribuir a que los debates de corte metodológico no se conviertan en “batallas metodológicas”

PF3: Nosotros una de las premisas que nos marcamos cuando llegamos es que íbamos a escuchar todas las propuestas que llegarán, y hasta el día de hoy yo creo que todas se han llevado a cabo. Desde un..., bueno, desde el LOVA, mercado, luego tema INCLUDED interactivos, tal, talleres de fotografía, o sea... el huerto el primer año, huerto, o sea, todo. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:19)

Se produce un debate sobre los criterios de aplicación de las propuestas que se están lanzando en la reunión. Alguna persona plantea “¿si se acuerda tengo que hacerlo?”. Finalmente el claustro acuerda que las propuestas se están planteando de forma general y que luego cada docente lo puede aplicar de forma diferente. Alguien plantea “es que si no me lo creo no sale bien”. (OB.05.PF.14.79:6)

Al mismo tiempo, parece que las diferencias políticas se dejan de lado y el profesorado se articula alrededor del objetivo de conseguir lo mejor para todo el alumnado del centro.

PF3: [...] se lo tenía que decir [a un agente externo al centro], “mira, cuando pases de la puerta para adentro, tus ideas políticas se quedan en la calle, y pasa pensando en los alumnos, que es lo que hacemos nosotros, el equipo directivo, y los profesores que hay en este colegio”. Y

es cierto que lo hacen. Bueno, tienes tus chascarrillos, tal... Pero discusiones políticas de... aquí no. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:24)

Síntesis y discusión

En términos generales, existe un buen clima comunicativo entre el profesorado sostenido, entre otras cosas, por vivirse como un equipo de trabajo unido en el que se dan interacciones de apoyo mutuo y entusiasmo compartido, así como interacciones abundantes y amigables. En ese sentido, lo que ocurre en este centro coincide con los planteamientos de Shields (2004) respecto a la importancia del diálogo entre el profesorado, un diálogo entendido como manera de ser y de actuar. Por otra parte puede entenderse que predominan las relaciones de confianza, diálogo y escucha que diversos autores y autoras han considerado esenciales para el buen funcionamiento de las escuelas (Henderson & Mapp, 2002; McNaughton & Vostal, 2010; Payne & Kaba, 2007). Este clima se ve reforzado por reuniones de trabajo del profesorado dirigidas a trabajar en la transformación de diferentes aspectos del centro bajo una orientación a la mejora de los resultados. Por otra parte, la puesta en marcha de proyectos que involucran a la escuela en su conjunto potencia las interacciones y el entusiasmo por colaborar en un proyecto compartido.

La implementación de las actuaciones de participación educativa en la escuela también fortalecen el clima positivo entre el profesorado que participa en ellas mejorando los procesos de colaboración y aprendizaje mutuo, aspectos clave para alcanzar el éxito en la participación de las familias (Muijs & Harris, 2004). Sin embargo, en el momento de su arranque generó ciertas tensiones entre el profesorado que las llevaba a cabo y aquellos docentes que no las veían con buenos ojos. Estas tensiones parecen provocar que en ocasiones se produzcan discrepancias y polémicas que no acaban de resolverse bien y pueden actuar como barrera al clima positivo, tal y como expresan Epstein y Dauber (1991). Por otra parte, la tensión parece haberse reducido con el tiempo.

Además, el pluralismo metodológico y político que se vive en el centro, conectado con una orientación compartida hacia los resultados, podría reducir ese impacto negativo, en consonancia con aportaciones como las de Aguilar et al. (2010) o Bartolome (1994).

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

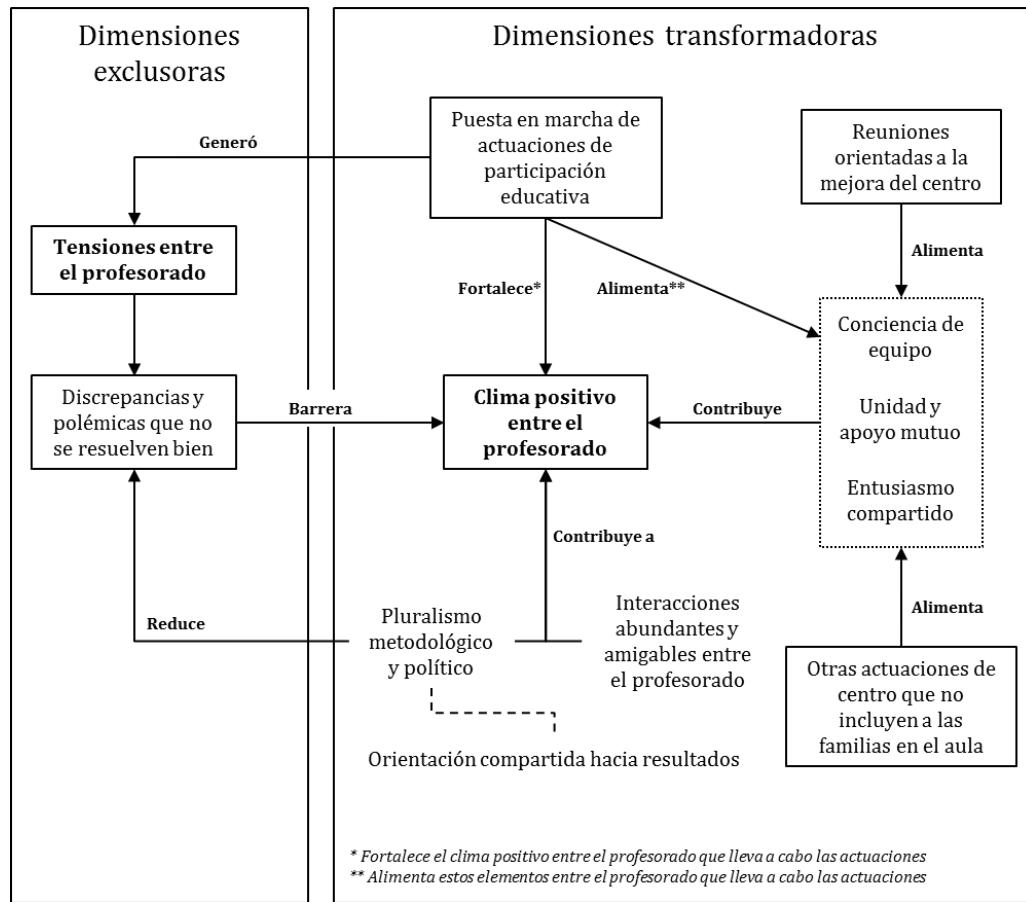


Figura 21. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con el clima comunicativo entre el profesorado

3.2.2. Interacciones en relación con las familias

El hecho de estar inmersos en un proceso de apertura a la comunidad y de implicación de familiares en la escuela va acompañado de frecuentes interacciones entre el profesorado acerca de las familias. Estas interacciones se producen a menudo en espacios informales, al hilo de los acontecimientos que se van sucediendo.

Investigador: Y entre vosotros lo habláis, claro, ya me contaste el otro día.

PF1: Se habla, se habla. No en situaciones formales, no en un claustro. (EN.08.P1a.14.PF1.59:11)

Aunque también se dan en espacios de trabajo en equipo, por ejemplo, entre las personas que forman parte del equipo directivo.

PF1: [...] nos desahogamos entre nosotros. El secretario... PF4, PF3 y yo. A ver cómo actuamos, en qué intervenimos, cómo lo hacemos, cómo no lo hacemos... (EN.08.P1a.14.PF1.59:33)

Las interacciones parecen estar contribuyendo a cambiar la perspectiva del profesorado hacia las familias y su implicación en el centro, el cambio de mentalidad al que se hacía referencia en el apartado dedicado a las creencias del profesorado.

PF1: Claro, porque al final no es una conversación de despacho pero sí en desayunos, pasillos,... pues al final se acaba contando. Y bueno, cómo hemos cambiado... (EN.08.P1a.14.PF1.59:7)

Entre otras cuestiones, las diferencias culturales de las familias parecen ser un tema recurrente, generando diálogos en los que se contraponen diferentes perspectivas, tanto en debates de tipo general, como cuando se pretende comprender determinadas cuestiones o prácticas, o cuando se busca la manera de articular diferentes enfoques culturales y orientarlos a la mejora de los resultados del alumnado.

A la hora de abordar situaciones problemáticas o de afrontar retos que tienen que ver con las relaciones con las familias, la interacción parece mostrarse muy útil, tanto para considerar diferentes opciones y encontrar la mejor manera de actuar, como para evaluar las acciones que se emprenden con la intención de mejorarlas.

PF1: [...] dice "he pensado lo mismo, creo que hemos metido la pata, o sea, hemos metido la pata hasta el fondo". Nos ha servido para apren-

der. O sea, metimos la pata, pero... fuimos conscientes de que nos hemos equivocado. (EN.08.P1b.14.PF1.60:8)

El profesorado parece apoyarse mutuamente cuando, por ejemplo, sucede alguna situación que genera tensión con las familias y el maestro o la maestra implicada adopta una visión negativa de la situación. El hecho de hablar con los compañeros y compañeras parece ayudar a modificar de manera positiva la perspectiva sobre el problema.

PF1: [...] y le dije a PF5, "no nos vamos a enfadar", lo que queremos es que venga FA22. (EN.08.P1c.14.PF1.61:7)

También puede servir de ayuda cuando el profesorado se enfrenta a situaciones que no había vivido anteriormente y que pueden resultarle chocantes.

PF1: Entonces yo recuerdo el primer día, además el primer día literal con alumnos, yo estaba en el hall viendo la entrada, estaba al lado de PF10, y yo veía un padre subir la mochila a 3º, otra madre metiéndose a 1º, otro padre... y dije "PF10", yo muy agobiada, "PF10, que esto está lleno de padres, y este que sube, y este que no sé qué", me miró PF10 y me dijo "relájate" [risas]. Pero es que fue así, "relájate, relájate", me relajé, me relajé en el hall, es verdad, a los 4 o 5 minutos no había nadie. Se había ido todo el mundo. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:14)

Es cierto que en los primeros momentos de la puesta en marcha del programa se daban interacciones negativas sobre las familias o sobre las actuaciones que las incluyen en el aula, pero este tipo de interacciones, aunque no hayan desaparecido del todo y en ocasiones salgan a debate con cierta hostilidad, parecen haberse reducido tras varios cursos de trabajo con familiares en el aula.

PF1: Sí que eran muy reacios a todo esto, era todo lo contrario, en las reuniones siempre sacaban chascarrillos, siempre era tal... [...] Ya no hay quejas, ya no hay chascarrillos, ya no hay... (EN.08.P1b.14.PF1.60:19)

PF9: Y tampoco hay ningún problema porque yo esté haciendo grupos interactivos y les diga, "pues he hecho esto, esto y esto, y me ha encantado esto, esto y esto, y me parece que de verdad esto sí que puede funcionar". Y hablándolo con alguien que esté... que no vea que de verdad lleva a un objetivo... se cumple un objetivo con los grupos interactivos, no hay ningún problema. A mí me han dicho "uy, pues yo me alegro un montón". O sea que no hay ningún problema. (EN.21.I.15.PF9.69:18)

En términos más operativos, el flujo de información entre el profesorado sobre el voluntariado disponible para participar en las actuaciones parece ser intenso y productivo.

FA1: [...] y luego surgió trabajar con PF5 en 1º, que no tenía a nadie, y también la conocía del cole. No había hablado nunca con ella, y entonces... yo no sé si habló con PF2 o qué, que dice “¿quieres venir a ayudarme?”, y como yo no tengo conciencia pues me metí allí con PF5 [risas] y la verdad es que... (EN.10.G.15.FA1,14.63:5)

FA14: Enseguida se corre la voz entre unas profesoras y otras. “Mira, ese está libre”. (EN.10.G.15.FA1,14.63:6)

Síntesis y discusión

Si bien en los primeros momentos de puesta en marcha del programa municipal se daban ciertas interacciones negativas entre el profesorado acerca de las familias y su participación en la escuela, éstas son cada vez menos frecuentes. En la actualidad, las interacciones parecen ser mayoritariamente positivas, se dan tanto en espacios informales como en distintos equipos de trabajo, y son funcionales a los esfuerzos por ampliar la participación de las familias en la escuela.

En un centro multicultural como este, la gestión de las diferencias culturales ocupa buena parte de las interacciones entre el profesorado y parece tener un importante componente reflexivo, rompiendo así con la “patología del silencio” que Shields (2004) plantea como barrera a las escuelas que pretenden trabajar para la reducción de la desigualdad social. Las interacciones parecen intensificarse en los momentos en los que el profesorado se encuentra con situaciones problemáticas o ha de afrontar determinados retos, y tiende a girar alrededor del análisis de las situaciones y la elección de la mejor forma de encararlas. La revisión de las acciones emprendidas también parece ser susceptible de diálogo, especialmente cuanto se tiene la percepción de que no todo ha salido bien y es necesario aprender de la experiencia para mejorar futuras acciones. También se dan interacciones basadas en el apoyo mutuo cuando el profesorado se encuentra en situaciones de tensión en las relaciones con familias o se enfrenta a situaciones nuevas que le resultan chocantes. En estos casos, el apoyo parece tener un carácter positivo en la medida en que va dirigido a reducir la tensión y a adquirir una perspectiva más serena sobre las situaciones que se van viviendo. La gestión del voluntariado para la realización de las actuaciones de participación educativa también parece ser un tema recurrente en las conversaciones entre docentes.

Todo ello permite afirmar que estas interacciones no solo están contribuyendo al cambio de mentalidad que ya se mencionó en apartados anteriores, sino

que son funcionales al desarrollo y mantenimiento de la participación, subrayando así las contribuciones de Schecter y Sherri (2009) o Redding (2000) basadas en la importante influencia mutua que el profesorado tiene a la hora de poner en marcha procesos de participación familiar.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

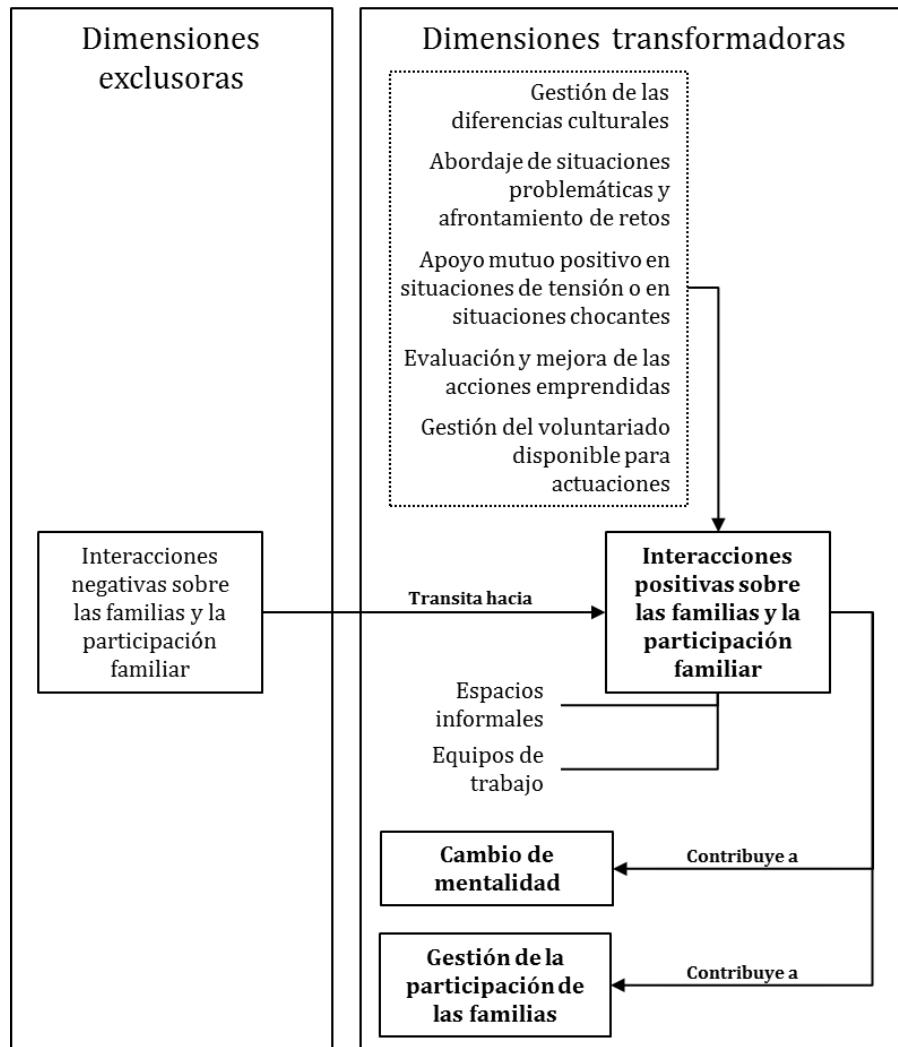


Figura 22. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con las interacciones del profesorado acerca de las familias

3.2.3. Colaboración, aprendizaje y mejora

De entre las prácticas de colaboración orientada al aprendizaje y a la mejora del centro, destacan, por una parte, las interacciones que se producen de manera más o menos informal con la intención de compartir estrategias pedagógicas y tomar decisiones sobre su puesta en marcha.

PF1: PF4 llevaba... lo había intentado con los antiguos equipos directivos un par de años ¿no? Entonces él llegó, cuando me conoció me dijo "quiero hablar contigo", y me dijo "mira, tengo esta propuesta, de hacer este proyecto, siempre me han puesto muchas trabas, por el tema de horario", y yo le dije "mira, yo no había oído en mi vida hablar de esto, déjame...", "entonces yo te paso un CD"... aluciné cuando vi ese CD, dije esto vamos a hacerlo. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:18)

También parecen ser frecuentes los momentos en los que el profesorado muestra el trabajo que está haciendo y se ofrece a dialogar sobre él con otros compañeros y compañeras. Al mismo tiempo, parte del profesorado parece bien dispuesto a conocer lo que otros hacen e incorporar a su propia práctica elementos de las prácticas ajenas.

PF2: Y hace cuatro años que llevo trabajando con grupos interactivos y estas cosas. Yo lo pongo en marcha... El primer año, "ahhh que bien ¿y esto?", "pues mira, no, es que he leído fíjate, tal...". E invito a algún profe, "pasa, pasa, ya verás, mira...". [...] Y no lo intento convencer. Le enseño. Vamos, le enseño, le muestro lo que estoy haciendo.

PF5: Yo empecé como me habían enseñado. Pues haciendo esto, esto y esto. ¿Y cómo se enseña a leer?, pues con el método alfabetico, con el método... y luego llegas a un cole donde está PF22, está PF2, y te tocan de compañeras, y dices, otras, es que están haciendo cosas que... y tengo que probar porque... Entonces si ahí te abres, eres flexible, te abres y empiezas a ver y preguntas mucho... (EN.15.I.15.PF5.70:26)

Las actuaciones suelen implicar la presencia de varias personas adultas en el aula. Por ese motivo, lo que ocurre en ellas adquiere una dimensión de apertura: las clases dejan de ser un espacio privado del profesorado y ya no parece chocante que los y las docentes entren en las aulas de otras compañeras, incluso con las sesiones ya comenzadas. Parece razonable pensar que este cambio en la percepción de los espacios de aprendizaje favorece que los maestros y maestras puedan observar el trabajo de sus colegas para mejorar sus propias prácticas.

A mitad de la actividad [de grupos interactivos] entra en el aula otro profesor que está buscando unos materiales didácticos que no encuentra. Entra sin más, y bromea un poco con PF2. (OB.06.APEA.15.80:3)

En cuanto a los espacios formales de colaboración destaca la puesta en marcha de una serie de reuniones orientadas a la mejora en las que participaba todo el claustro y a las que ya se hacía referencia en el punto anterior.

PF5: Entonces nos juntamos, y lo hicimos todos en conjunto. Primero detectar qué era lo que teníamos que mejorar, o dónde estaba nuestro... bueno una de las cosas. Pero empezamos por ahí. Y después qué actividades podíamos hacer. Y salió de todo. De hecho salió un programa de radio que se está llevando a la práctica también este año, y fue entre todos, entre todos. (EN.15.I.15.PF5.70:15)

Este tipo de espacios parecen ser especialmente idóneos para compartir las prácticas que desarrolla cada docente y reducir los miedos a adoptar nuevas líneas de trabajo.

La reflexión que el grupo está llevando a cabo no se centra exclusivamente en identificar problemáticas y buscar soluciones. También se comparte lo que cada docente ya está haciendo. (OB.05.PF.14.79:1)

PF1: Entonces, cuando hablamos de hacer grupos heterogéneos para aprender todos de todos, al final eso es lo que ha pasado. Al establecer espacios en donde, pues como estos, que podemos hablar, comparar y yo hago y tú haces y... o puedo intentarlo a ver qué sale, o... muchas veces un profe no lo hace porque no se cree capaz. Entonces al final es todos con todos. Y yo creo que ha sido el éxito.

La orientación general del centro, apoyada por el equipo directivo, es una orientación al consenso, y se ve reflejada en este tipo de espacios en los que el profesorado en su conjunto contribuye a tomar decisiones para la mejora de la escuela.

PF1: No. A ver, el responsable de elaborar eso [PGA, Plan de Acción Tutorial, Plan de Convivencia...] se supone que es el equipo directivo. Pero nosotros, nuestra filosofía es que por muchos planes que nosotros elaboremos si no es consensuado entre todos no vale para nada, es nada más que un papel. Pues eso, que tenemos archivado. Entonces para que sea eficaz, si no lo elaboramos entre todos y si no se da la opción de que todo el mundo aporte y que al final sea un documento de todos, no va a ningún lado. (EN.08.P1a.14.PF1.59:29)

La orientación al consenso va unida a una orientación a los resultados. La mayoría de los y las docentes, independientemente de que lleven o no a cabo actuaciones de participación educativa, muestran una importante preocupación por los resultados escolares de todo el alumnado. En la siguiente cita se refleja esa preocupación en una reunión realizada a principios del curso 2011-2012, cuando el equipo directivo actual llega al centro.

PF1: [...] pero es verdad que gran parte del claustro, todos los que llevaban más tiempo, fue la [estadística] que más impactó. Y es que ningún alumno de compensatoria aun habiendo estado los seis... quitando ya Infantil, los seis años de Primaria más su año de repetición, ningún alumno había superado un nivel de 4º de Primaria. Su adaptación curricular, la última que había tenido, era de un nivel de 4º de Primaria. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:29)

Reenfocando la mirada hacia el papel que juega la colaboración con las familias en estos espacios de mejora, parece ser un tema que está muy presente.

Cuenta PF1 que el profesorado coincidía en que para desarrollar esa competencia, las familias son imprescindibles y que ya están pensando en la manera de implicarlas en ese desarrollo. (OB.01.CONV.14.75:5)

Dos cursos después de haber comenzado con el programa municipal de actuaciones que implican a las familias en las aulas, el profesorado integra esta dimensión en los momentos en los que busca cómo mejorar los resultados, siendo ésta una muestra de la consideración que están alcanzando hacia la colaboración con ellas.

PF1: Y en ese debate surgió "a lo mejor es que no les hemos preguntado qué es lo que necesitan" estamos pensando aquí que "vamos a hacer de castellanización" y a lo mejor no necesitan eso, necesitan inglés que es donde están más perdidos, o vete tú a saber. Entonces, de todo, de todo, de todo, la idea que surgió es el "tenemos que consultarles". El cómo vamos a consultarles, no nos dio tiempo a pensarlo pero la idea global y que todos estamos de acuerdo "tenemos que hablar con ellos, ¿qué es lo que necesitan?, ¿qué es lo que podemos hacer desde el centro?, y ¿qué pueden hacer ellos?, y cómo coordinamos todo esto?". Bueno pues, aquí en este grupo, que surgió un poco de... pues hacer una encuesta. Opiniones, gustos, necesidades, necesidades sociales, ¿cómo se ven ellos?, ¿cómo ven el cole?, y... pues poco más. Yo creo que la clave fue esto. Que... le he contado a EX2, llamé a EX2 y le dije "necesito hablar contigo porque esto es lo más parecido a un sueño". Y ahí ya no sé cómo se aborda esto. Lo importante es que haya salido del claustro. Es que ha salido de ellos. O sea, ha salido de todos el "tenemos que hablar con las familias". (EN.08.P1c.14.PF1.61:1)

La cooperación con entidades comunitarias alrededor de la involucración de las familias en la escuela también ocupa su lugar en los espacios de colaboración entre docentes, siendo una muestra de la apertura del centro hacia las alianzas con otras organizaciones, tal y como se verá con más detalle en el apartado de relaciones con la comunidad.

PF5: Claro, dentro del programa de expresión oral que hicimos, se dijo que había que hacer algo para las familias. Que vinieran las familias y enseñarles aquí. Entonces surgió esto [el proyecto de formación de familiares que lleva a cabo la asociación Delicatessen Árabe], que están viniendo a informática, están viniendo a trabajar... Pues bueno, es algo más. (EN.15.I.15.PF5.70:21)

Uno de los componentes del programa municipal consiste en mantener reuniones entre el profesorado, familiares y otras personas voluntarias a principios de curso (para asignar voluntarios y voluntarias a las aulas y organizar el proceso de trabajo) y al finalizar éste (para evaluar la marcha de las actuaciones que se ponen en marcha a lo largo del curso escolar). Parece que la llegada del programa ha facilitado la incorporación de familiares a los espacios de colaboración para la mejora del centro, en este caso, para la mejora de las actuaciones de participación.

FA14: Donde más se ve esto [las interacciones entre el profesorado] quizás es en... cuando nos reunimos profesores y familiares a final de curso y a principio de curso, cuando empezamos con INCLUDED y piden voluntarios. Se hace una reunión y se ve qué profesores vienen, cómo se relacionan entre ellos, cómo están pidiendo, cómo están colaborando, y sobre todo al final, cuando se hacen los resultados, cuando hablamos todos, hablan padres, hablan profesores... Y entonces es cuando más se ven las interacciones que tienen entre ellos, y cómo han colaborado entre ellos... (EN.10.G.15.FA1,14.63:23)

Sin embargo, algunos maestros y maestras así como familiares entrevistadas piensan que sería conveniente llevar a cabo otras reuniones a lo largo del curso entre el voluntariado y el profesorado, no tanto orientadas a la organización y la evaluación de las actuaciones, sino a mejorar la manera en que se llevan a cabo favoreciendo el aprendizaje a partir del diálogo entre los diferentes actores.

Hace falta que de vez en cuando haya un momento de formación. A mí me ha faltado algún momento para hablar con ellos sobre lo que hemos hecho. Tendríamos que haber hecho a mitad de curso uno para ver qué tal, cómo va la cosa, intercambiar... (AD.02.EV.12.)

FA12: Otra cosa que estaría bien es que todas las personas que actúan en interactivos en el cole... hablar y poner en común: "pues yo hago esto", "yo aquello". (EN.09.G.15.FA11,12.62:46)

En ese sentido, el voluntariado percibe que las actuaciones en sí mismas permiten observar cómo otras personas llevan a cabo sus tareas y eso facilita la mejora de las propias prácticas.

FA12: Claro, pero luego vino otra chica que había sido profesora aquí y estuvo conmigo en otras sesiones, y yo aprendí muchas cosas de verla a ella hacer. Entonces eso yo creo que también es importante. El que puedas ver a otra persona que a lo mejor lo hace... (EN.09.G.15.FA11,12.62:48)

El programa municipal también incluye la realización de reuniones entre familiares de distintos centros para desarrollar actuaciones a escala municipal. Por ejemplo, la siguiente cita hace referencia a ciertas reuniones organizativas que se llevan a cabo como fruto de la colaboración entre este programa y el proyecto Implicándonos, reuniones en las que además se comparan perspectivas sobre lo que ocurre en las distintas escuelas.

EX2: El otro día hubo una sesión con las madres de las AMPAs de CE1, el Benedetti y CE10, y había mamás del proyecto Implicándonos, 4 de ellas, y las coordinadoras del proyecto. Y la reunión fue un poco para preparar esta sesión y coordinar las otras dos que va a haber después y hablamos de un montón de cosas. (EN.12.G.15.EX2,3.64:15)

La experiencia en reuniones mixtas, en las que participan tanto profesorado como familiares y otras personas de la comunidad, lleva a pensar a algunas de ellas que ese tipo de espacios podrían desarrollarse también para otros asuntos de la escuela que no tienen que ver con las actuaciones de participación educativa.

FA1: El poner puntos en común, puntos... pues tipo las reuniones que habéis estado haciendo con el INCLUD-ED de voluntarios y tal, que hemos ido y cada uno ha puesto su opinión. "Pues he estado en este colegio y he pensado esto y tal", "pues yo esto lo he hecho así, lo he hecho así". Yo creo que vendría bien incluso para el propio crecimiento del colegio. Pues ya te digo, todos aprendemos de todos. (EN.03.I.12.FA1.54:12)

Como se ha podido comprobar, en el centro se dan prácticas de intercambio de perspectivas, ya sea a través del diálogo informal y de la observación del trabajo de otros docentes, ya sea a través de espacios formales de colaboración orientados a la mejora. Sin embargo, parece que los procesos de aprendizaje mutuo están sustentados principalmente alrededor de la práctica. Tal y como se veía en el apartado sobre la formación del profesorado, parece estar clara la necesidad de generar espacios formativos que permitan desarrollar aprendizajes teóricos en conexión con la práctica, como por ejemplo, tertulias pedagógicas entre el profesorado, tal y como se preveía desde el programa municipal.

PF2: Entonces con los profes hemos dado el escalón de que la mayoría estamos metidos en estrategias, y hay que subir el siguiente que es leer

un poco, hacer intercambios más serios, pero en base a documentos. (EN.14.I.15.PF2.74:27)

Una última cuestión relevante es el interés que las familias muestran hacia la participación, no solo en espacios de formación de familiares alrededor de aprendizajes instrumentales, sino también en relación con las bases científicas de las actuaciones en las que están colaborando. La siguiente cita procede también de una reunión entre familiares de varias escuelas y las coordinadoras del programa municipal y del proyecto Implicándonos.

EX2: Y una de las cosas que salió es la formación en el proyecto INCLUSED. Entonces nos preguntaron las mamás que cómo se estaba haciendo la formación este año en los centros. Y les dijimos que este año ya habíamos pasado de “venimos y os contamos” a “leemos todos juntos y comentamos”. Hablamos de las tertulias pedagógicas. Las mamás marrueñas nos dijeron que esa forma a ellas también les gustaría. No paramos de dar por hecho lo que nos da la gana y luego nos dan con... sí, ¿no?, con el libro en las narices. [...] Les dije que podríamos leer o bien bases científicas, empezar con tertulia pedagógica, o si preferían con tertulia literaria elegíamos un clásico. Y entonces, nos dijeron las mamás “¿y si no entendemos?”, y entonces les dije “pues podríamos hacer un ejercicio piloto, elegimos un capítulo cortito, lo traemos preparado para un día, y si alguna no puede leerlo en casa, no tiene quien lo lea con ella, bien hijos, o bien vecina, o tu cuñada, quedáis con nosotras y lo leemos antes”. Digo “y si no, otra forma es: buscamos un espacio, leemos el capítulo entre todas en alto, y luego desde ahí empezamos a hacer la tertulia”. (EN.12.G.15.EX2,3.64:15)

Síntesis y discusión

Las prácticas de colaboración orientadas al aprendizaje y la mejora de las prácticas docentes giran alrededor de (a) interacciones informales en las que se comparten estrategias así como observaciones de la labor de otros profesores y profesoras; y (b) reuniones formales orientadas a la mejora del centro y sus resultados. Estas prácticas se desarrollan bajo una orientación al consenso y al rendimiento escolar. En ese sentido se aproxima a la lógica de las comunidades de práctica en la medida en que la práctica compartida y desarrollada a partir de procesos de colaboración es uno de los elementos que conforman el grupo, y el aprendizaje está siendo un medio para la participación y la integración en el equipo docente (Eckert et al., 1997; Eckert & Wenger, 1994). También se mueve en la dirección de las comunidades profesionales de práctica en tanto que se observan indicios de generación de una cultura de colaboración hacia unas metas compartidas desde la responsabilidad conjunta hacia el aprendizaje del alumnado (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2013; Bolívar-Ruano, 2012b). Lo que no queda del todo claro es si la fre-

cuencia e intensidad de estas prácticas están trascendiendo el límite de las interacciones puntuales para tornarse permanentes y cotidianas (Harris, 2011). En cualquier caso, estas interacciones incluyen como tema las relaciones con las familias y su participación en el centro. Aunque, por otra parte, las familias no suelen estar incluidas en estas interacciones.

Las experiencias de colaboración cuentan con un carácter eminentemente práctico y procedimental. En este sentido se asemejan a lo que Cochran-Smith y Lytle (1999) definen como conocimiento *en la práctica* basado en la indagación sobre las prácticas docentes propias y de los compañeros y compañeras. Sin embargo se considera que es necesario profundizar en cuestiones teóricas, lo que apunta a la posible puesta en marcha de espacios formativos con un componente teórico como las tertulias pedagógicas entre el profesorado, lo que sumado a las prácticas de colaboración existentes, permitiría reorientar el conocimiento *en la práctica* al conocimiento *de la práctica*, basado en el análisis de lo que se hace, pero sumado al manejo de la teoría y el conocimiento formal como instrumentos de interrogación e interpretación, en línea con las aportaciones de Vescio et al. (2008).

El programa municipal de implementación de AEE lleva consigo la realización de reuniones de inicio de curso para organizar las actuaciones así como reuniones de final de curso para evaluar su marcha, las cuales integran al profesorado y al voluntariado, incluidas las familias. Sin embargo se considera que convendría ampliar estas reuniones para dotarles de un carácter más formativo, basado en el intercambio de prácticas y perspectivas de las personas participantes, lo que contribuiría a superar las limitaciones que autores como Little (2003) o Vescio et al. (2008) asocian a los espacios de colaboración y aprendizaje en los que solo participa el profesorado, empujando en la dirección de las comunidades profesionales de aprendizaje en la medida en que la comunidad escolar se concibe como una comunidad ampliada (Bolívar-Ruano, 2012a), y fortaleciendo la interacción en las fronteras entre la escuela, las familias y la comunidad (Price-Mitchell, 2009).

La experiencia de participar en reuniones mixtas parece llevar a pensar a algunas personas participantes que se podrían realizar con el mismo formato pero para otros temas relacionados con la marcha del centro, no solo las actuaciones de participación educativa de las familias, apuntando así al fortalecimiento de la participación decisoria, y no solo la educativa (INCLUD-ED Consortium, 2011). Además, algunos y algunas familiares están también interesadas en la formación teórica, lo que podría llevar a incluirlas en ese tipo de espacios formativos.

El hecho de que las actuaciones de participación educativa lleven a la apertura de las aulas a más personas adultas parece facilitar el aprendizaje a partir

de la observación de las prácticas del profesorado, y también del voluntariado, permitiendo romper con la imagen del docente como profesional solitario que construye su práctica profesional desde la privacidad (Dufour, 2011).

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

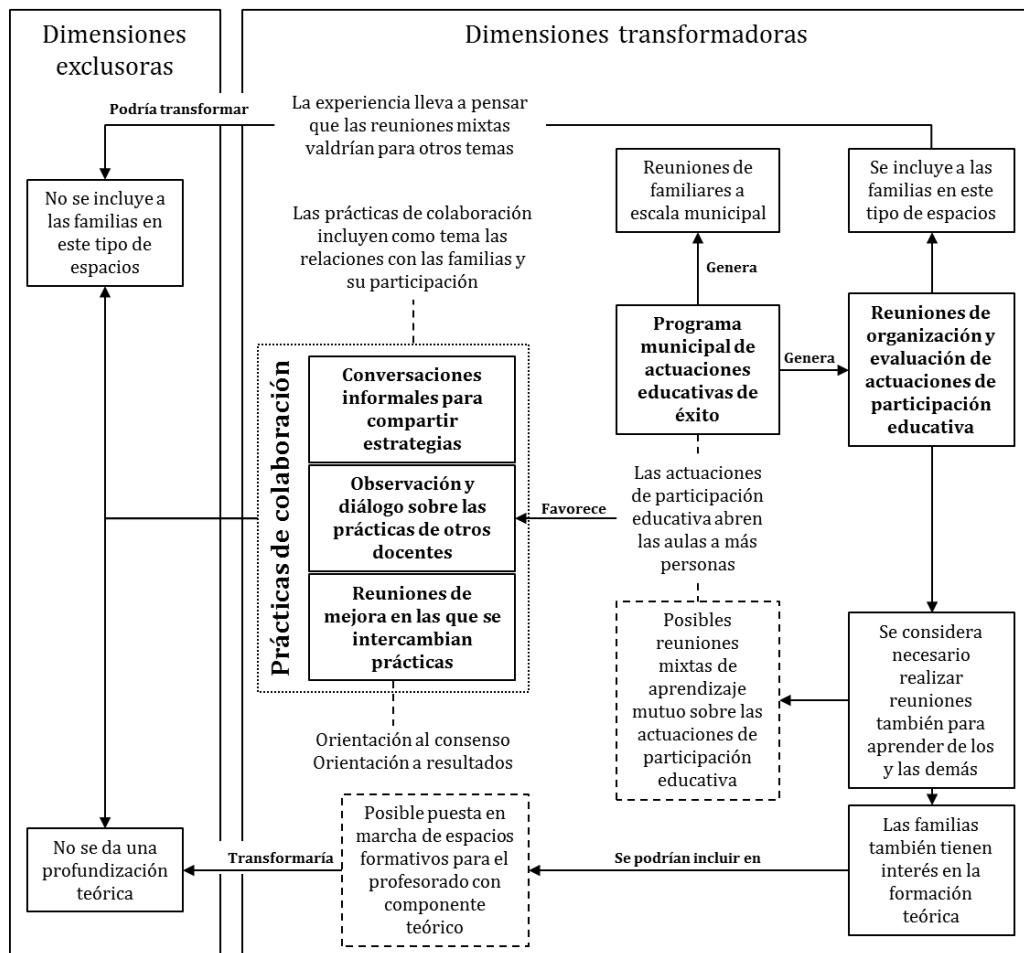


Figura 23. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con la colaboración orientada al aprendizaje y la mejora entre el profesorado

3.3. Interacciones entre las familias

3.3.1. Redes sociales entre las familias

En relación con los dos grupos de familias más amplios del centro, las familias españolas y las familias marroquíes, se aprecian diversos indicios de que existen numerosas conexiones en el interior de ambos grupos. En su seno, la información acerca del centro parece fluir con facilidad.

Investigador: Y yo me refería a si vosotras estáis unidas, y habláis mucho del cole, o de los coles, o comentáis la vida de la escuela [...].

FA15: Entre nosotras sí hablamos, sí, entre nosotras sí.
(EN.17.G.15.FA15,16.90:16)

En el caso de las familias marroquíes, la interacción dentro de sus redes de relaciones contribuye a la reducción de la barrera idiomática.

PF2: Además me decía una que “es que yo, como no se bien español, pero ha venido FA24 -es otra mamá que estuvo un día- y me ha dicho que aunque no sepa mucho de español también puedo. Sí, sí, yo también quiero”. (EN.02.I.12.PF2.53:8)

Además, se generan dinámicas de apoyo mutuo entre aquellas madres que mejor dominan el idioma curricular y aquellas que lo dominan menos, de manera que se reduce la barrera idiomática a la participación en el centro.

FA4: [...] cuando hay reuniones de, vamos, hay tutorías, reunión de ciclo, pues la mamá árabe que viene que no tiene ni idea de español tiene una mamá árabe al lado que le está traduciendo.
(EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:42)

PF2: [...] en las reuniones vienen todas las mamás. Algunas no saben nada de español o muy poco. Y constantemente estoy explicando algo y hay una que le está diciendo [imita el sonido de la conversación en otro idioma], una a la otra. Y yo no percibo, desde la parcela en la que me muevo, que se sientan mal haciendo eso. Con toda naturalidad se vuelven... Ayer tuve la última entrevista, era una entrevista personal de una árabe y se vino con otra, que sabe hablar. Se vinieron las dos, a veces la que menos sabe intenta decirme palabras en castellano, y cuando se atasca se lo dice a la otra, la otra me lo dice... (EN.14.I.15.PF2.74:12)

La participación en el proyecto Implicándonos parece estar reforzando a su vez las redes sociales de las madres marroquíes en términos de apoyo mutuo, no solo para reducir las dificultades idiomáticas sino para ayudarse en la comprensión de la realidad educativa de los centros.

EX5: O sea que las que lo hacen a nivel informal, las que tengan más red de apoyo, más gente cerca a la que acudir lo tienen, pero la gente que no tenga esa red de apoyo se queda fuera.

EX6: Se queda fuera.

EX5: Una de las cosas que ha salido recurrentemente en el análisis con ellas era este tema. Y de hecho una de las tres líneas de trabajo que han surgido es justamente la de generar estos grupos de acompañamiento, comunicación y tal, que lo entendemos como más amplio que la traducción. Porque veíamos también que ellas manifiestan que no es solamente una cuestión idiomática de te traduzco sino que hay veces también que consiste en explicar y acompañar. O sea, cuando hay algo en el colegio, no es solamente traducir la circular sino que a veces necesitas saber qué hay detrás de todo eso. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:5)

La red de relaciones también parece operar como plataforma de comunicación acerca de aquellas cuestiones del centro que se consideran importantes.

FA12: [...] yo recuerdo el Consejo Escolar último que se votó, había una mamá árabe que se presentó. ¿Qué pasó? Que todas las madres árabes vinieron a votar. (EN.09.G.15.FA11,12.62:6)

Se han identificado ciertas tensiones hacia el interior de las redes. Por ejemplo, en el caso de las familias españolas, algunas de ellas lanzan mensajes negativos acerca de la participación de otras familias. Este tipo de interacciones parecen ser negativas en la medida en que impactan en la disposición de ciertos familiares a la hora de colaborar con el centro o, cuando menos, inhibe la explicitación de su disposición a la colaboración. Sin embargo, la actuación del profesorado parece desactivar ese efecto.

FA1: Hay gente que no entiende que estés aquí sin nada a cambio. Hay mucha gente que no lo entiende. Empiezan a pensar, "sacará esto de provecho, sacará lo otro, cobrará esto, cobrará lo otro". (EN.10.G.15.FA1,14.63:12)

Cuando terminó la reunión, los profes le preguntaron que si no se iba a animar esta vez, y ella les contó que no había dicho nada en la reunión por que igual quedaba raro, pero que ya sabían que ella siempre estaba dispuesta a ayudar. Los profesores inmediatamente le dijeron que para nada era raro, que si quería participar por qué no iba a hacerlo. Así que finalmente se animó. (OB.09.EVE.15.83:14)

Respecto a las relaciones entre las redes de familias españolas y las familias marroquíes, todo indica que son correctas y respetuosas, aunque en términos generales, las familias tienden a relacionarse mucho más con aquellas pertenecientes a sus mismas redes.

FA13: La mayoría [de familias españolas] que hay aquí fenomenal. En nuestro caso, con la mayoría nos llevamos bien. La verdad es que no hay ninguna pega a esto. (EN.11.G.15.FA9,13.65:48)

FA14: Aquí todavía en los grupos de los más pequeños, que hay muchos árabes, las pocas madres españolas que hay se comunican bastante.

FA1: Están muy abiertas.

FA14: Están muy abiertas y están hablando siempre con las árabes, sí. (EN.10.G.15.FA1,14.63:47)

[En el taller de Implicándonos las madres marroquíes] hablan mucho entre ellas, y también con otras madres. Más tarde, en el desayuno, comprobaré que se producen múltiples interacciones intragrupo e intergrupo. En cualquier caso, ya en la observación a las puertas del acto, me doy cuenta que varias madres españolas conocen a las marroquíes y charlan con ellas. (OB.09.EVE.15.83:6)

En este marco general de buena convivencia se van generando ciertos lazos entre algunas familias de ambos grupos. A ello también contribuyen no solo las relaciones que se generan entre el alumnado perteneciente a diferentes familias, sino la coincidencia de los y las familiares en espacios de ocio o de aprendizaje, ya sea en el propio centro o fuera de él, en concreto, en instalaciones y programas municipales.

PF5: Familias árabes y españolas, pues este año yo tengo algunas que van a jugar a casa de españoles, conozco algún caso en el que van a jugar. Poquitos, son muy poquitos, pero sí. En algunos casos sí que hay. Pero muy poquitos casos. (EN.15.I.15.PF5.70:8)

FA14: [...] Cuando metieron las clases para las madres árabes de aquí de informática, al poco tiempo abrieron clase de Zumba para las madres, y se apuntaron un montón de españolas y dos árabes, que eso no...

FA1: ¿Ah sí?, eso no lo sabía yo.

FA14: Sí. No había ocurrido nunca. Y mi hermana está en Zumba, entonces están ellas dos y dice que genial, que la relación con todas, que es cada vez mejor, que se cuentan un montón de cosas, que se ríen un montón. (EN.10.G.15.FA1,14.63:52)

En cuanto a las barreras a la interconexión entre ambos grupos de familias se ha identificado, por una parte, la presencia de ciertos estereotipos alrededor de la vestimenta y, en concreto, del uso del velo, que parecen frenar la aproximación de las familiares españolas.

FA16: Sí, como está tapada, dice que no se puede relacionar.

FA15: Pero nosotras tapadas por nuestra religión. Nada más. No es por otra cosa. Podemos hablar con ellas, relacionarnos con ellas, hacemos

con ellas actividades, hacemos muchas cosas.
(EN.17.G.15.FA15,16.90:6)

Por otra parte, la barrera idiomática dificulta la comunicación entre una parte de las madres marroquíes y las familias españolas.

Investigador: Y hablabais de que a veces cuesta relacionarse con las familias españolas ¿no?... de los centros...

PF15: Por cuestión del idioma nada más. Como nosotros no sabemos hablar bien, ahora gracias a Dios que estoy con este... ahora estoy hablando ¿no? Antes no. Antes sabía el tema, pero yo no puedo hablar. Por cuestión de... como el miedo, que no...

PF16: El miedo de hablar.

PF15: Eso. Y que si sale la palabra no correcta... o algo, por eso. Ahora no, ahora hablo... sale bien o no bien... [risas]. Estoy hablando ya.
(EN.17.G.15.FA15,16.90:4)

Ambas barreras llevan a un desconocimiento mutuo. Sin embargo, la generación de espacios de diálogo entre las diferentes familias, en algunos casos propiciados por programas externos, parecen mostrarse como una vía eficaz para superarlas.

EX2: [...] llevan ya todo el segundo trimestre conectando a través del proyecto Implicándonos, las madres marroquíes del cole, con el AMPA. Conociéndose, el AMPA les ha propuesto que participen, les ha explicado. Les han explicado qué es un AMPA. Les ha explicado que el AMPA está para tomar decisiones en el colegio. Para hacer propuestas, para saber qué está pasando con los chicos, para saber cómo trabajan los profesores, para poner quejas formales, para poder... para mil cosas ¿no? Y que en realidad ellas no sabían para qué estaba un AMPA. Y para participar de verdad en el centro. Y ahora, las madres marroquíes... la respuesta ha sido "qué bien, que ahora que nos conocemos sí vamos a venir al AMPA". (EN.12.G.15.EX2,3.64:35)

FA16: Y yo recuerdo en el primer taller [del proyecto Implicándonos] que hicimos en el Mario Benedetti, una mujer española me dijo, "yo al ver una mujer marroquí tapada, quiere decir que no hay que hablar con ella. Y gracias a este taller ya sé por qué las mujeres marroquíes se visten de esa manera. Por qué llevan el velo, por qué actúan de esa manera. Igual que una marroquí me respeta a mí con ese vestido yo también debo de respetarla, porque ella ha elegido ser de esa forma, ella es libre, y eso es lo que hay".

FA15: Gracias al taller, ellos me conocen más.

FA16: Han entendido nuestra forma de ser y porqué nos vestimos de esa manera. (EN.17.G.15.FA15,16.90:6)

Los espacios de diálogo permiten que las familias se acerquen entre sí dejando de ser desconocidas, y que aumente la comprensión mutua acerca de las diferentes prácticas culturales así como la información sobre las posibilidades de participación en el centro. Todo ello favorece la disposición de las familias a involucrarse en la escuela.

FA16: Por ejemplo, lo que estuvimos trabajando aquí, lo de los desayunos y tal, hubo españolas y marroquíes y estuvimos nosotras, las que estábamos hablando. Se vio un poco que estaban interesadas en conocer nuestra cultura... Ese tipo de reuniones, pues darán más paso a conocer a los demás y que los demás nos conozcan, y haya más unión, convivencia... unión y la convivencia, sí. (EN.17.G.15.FA15,16.90:5)

Me cruzo con FA14 y charlo un poco con él y me comenta que ha venido "porque tenía que conocer a las madres de los chavales con los que trabajo, es importante generar lazos, esto ha sido un éxito". (OB.09.EVE.15.83:17)

[EX5] me explica que le decían "si llego al AMPA y no conozco a nadie, me es difícil establecer el contacto, pero si conozco a alguien, ya no me resulta tan difícil". Parece que ese objetivo se ha cumplido. (OB.09.EVE.15.83:20)

La colaboración en las actuaciones de participación educativa también facilita el conocimiento mutuo entre ambos grupos de familias y la toma de conciencia de que a todas las familias les mueven los mejores deseos para sus hijos e hijas. Esto incluye la reducción de percepciones basadas en el déficit hacia el alumnado perteneciente a familias vulnerables.

Nos cruzamos [por la calle] con varios hombres marroquíes y FA14 explica cómo desde que los conoce cuando vienen a recoger a sus hijos e hijas a la biblioteca tutorizada, le saludan afectuosamente. (OB.07.APEA.15.81:15)

FA1: Y además este colegio por ejemplo que hay tantas culturas, tanta gente, diferente tanta... invitan a la participación, a unirse más los padres, a... A lo mejor es gente que desde fuera los ves, pues yo que sé, árabes o rumanos, o sea no por ser..., sino porque, bueno, no es tu cultura ¿no? y entonces a lo mejor fuera no tienes relación, pero una vez que participas en lo mismo es que te une lo mismo. Al fin y al cabo todos son niños y si les das las herramientas todos aprenden por igual. (EN.03.I.12.FA1.54:7)

Una de las mamás de lectura acompañada, en Diciembre, habíamos comenzado a finales de octubre, me dijo, estoy asombrada porque todos leen. Estaba asombrada por la idea de, mi hijo va a un colegio de inmigrantes, mi niña va bien, pero los otros... pero se había dado cuen-

ta de que todos iban bien, todos tienen las mismas capacidades, independientemente de dónde hayan nacido sus padres. (AD.02.EV.12.)

Si bien el ambiente general es de respeto mutuo, en algún caso hay voces críticas entre familias españolas hacia las familias marroquíes con mensajes coincidentes con una perspectiva basada en el déficit, familias que parecen ser las que menos implicación tienen en el centro.

FA14: Y aparte que la idea [de algunas familias españolas] ha sido... "no, es que las árabes no se enteran de nada, las árabes no participan en nada, las árabes no se preocupan, las árabes..." (EN.10.G.15.FA1,14.63:75)

PF2: Bueno, vamos caminando, pero hay muchas cosas que hay que vencer. En la medida en que las familias están menos implicadas en el cole, son menos tolerantes. Las menos implicadas son más intolerantes. (EN.14.I.15.PF2.74:16)

Síntesis y discusión

Se aprecian numerosas relaciones hacia dentro de las dos principales redes de familias de la escuela, un alto grado de interconexión que indica cierto desarrollo del capital social entre las familias (Price-Mitchell, 2009). En el caso de las familias marroquíes, estos lazos contribuyen a reducir la barrera idiomática a la participación y a una comprensión más profunda de la realidad escolar. Se confirman así trabajos como el de Warren et al. (2009), que muestra cómo las familias de culturas similares encuentran apoyo en las familias en circunstancias parecidas, o el de Etxeberria et al. (2012), que caracteriza las relaciones entre familias inmigrantes como favorecedoras de las relaciones con el profesorado y del conocimiento sobre el funcionamiento escolar. Por otra parte, los lazos entre estas familias son a su vez reforzados por programas externos basados en el empoderamiento por la vía de la participación comunitaria. Esos programas generan espacios de diálogo orientados a aumentar el apoyo mutuo y la autoconfianza interactiva contribuyendo al éxito de las minorías culturales (INCLUD-ED, 2012a) y se alinean con los planteamientos de Vila (2008) en el sentido de que, como servicios educativos comunitarios, buscan mejorar y optimizar las redes sociales de las familias.

En algún caso se han identificado tensiones en el seno de las redes de familias españolas a raíz de la explicitación de una visión negativa de las familias que participan llegando a inhibir esa participación. Las intervenciones del profesorado contribuyen a reducir ese impacto.

En cuanto a las relaciones entre las redes familiares, destaca un ambiente de respeto mutuo y buena convivencia que parece servir de base para el establecimiento progresivo de vínculos, que se ven a su vez reforzados por las relaciones entre el alumnado perteneciente a diferentes familias y por la coincidencia de los y las familiares en espacios de ocio y de aprendizaje, ya sea en el mismo centro o en espacios comunitarios. En apariencia, no parece que existan grupos familiares cohesionados que ejerzan presión para evitar la presencia de otras familias en la escuela, tal y como algunos autores y autoras (Auerbach, 2009; Hoover-Dempsey et al., 2005; Sil, 2007) habían observado en ciertos casos. Los datos sugieren que las familias más involucradas se orientan a establecer vínculos con todo tipo de familias para facilitar su involucración en el centro y así reforzar y mantener los procesos de mejora del aprendizaje (Durand & Perez, 2013).

Las principales barreras a la generación de vínculos entre ambas redes familiares parecen ser la barrera idiomática y ciertos estereotipos asociados al velo en el caso de las madres marroquíes que provocan el desconocimiento mutuo. La participación en espacios de diálogo entre familias contribuye a transformar esas barreras. La superación de las dificultades para relacionarse y la profundización en el conocimiento mutuo a través de esos espacios parece ser muy favorable para aumentar la disposición hacia la involucración en la escuela, tal y como otros autores y autoras (Sobel & Kugler, 2007; Waanders et al., 2007) ya habían observado. Parece que la consolidación de la comunidad de familias es un potente recurso para reforzar los lazos con el centro escolar (Caspe et al., 2007; Warren et al., 2009).

La colaboración en las actuaciones de participación educativa contribuye a la superación de las barreras mencionadas, así como a la transformación de las perspectivas de ciertas familias españolas basadas en el déficit de las familias pertenecientes a grupos vulnerables. En ese sentido, si bien es cierto que se identifican comportamientos exclusores hacia las familias vulnerables (Carrasco et al., 2009; González Falcón & Romero Muñoz, 2011), éstos son minoritarios. Las interacciones con diversas personas en el marco de la colaboración con el centro parece ser un vehículo para la superación de prejuicios (Aubert et al., 2008; Tellado & Sava, 2010).

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

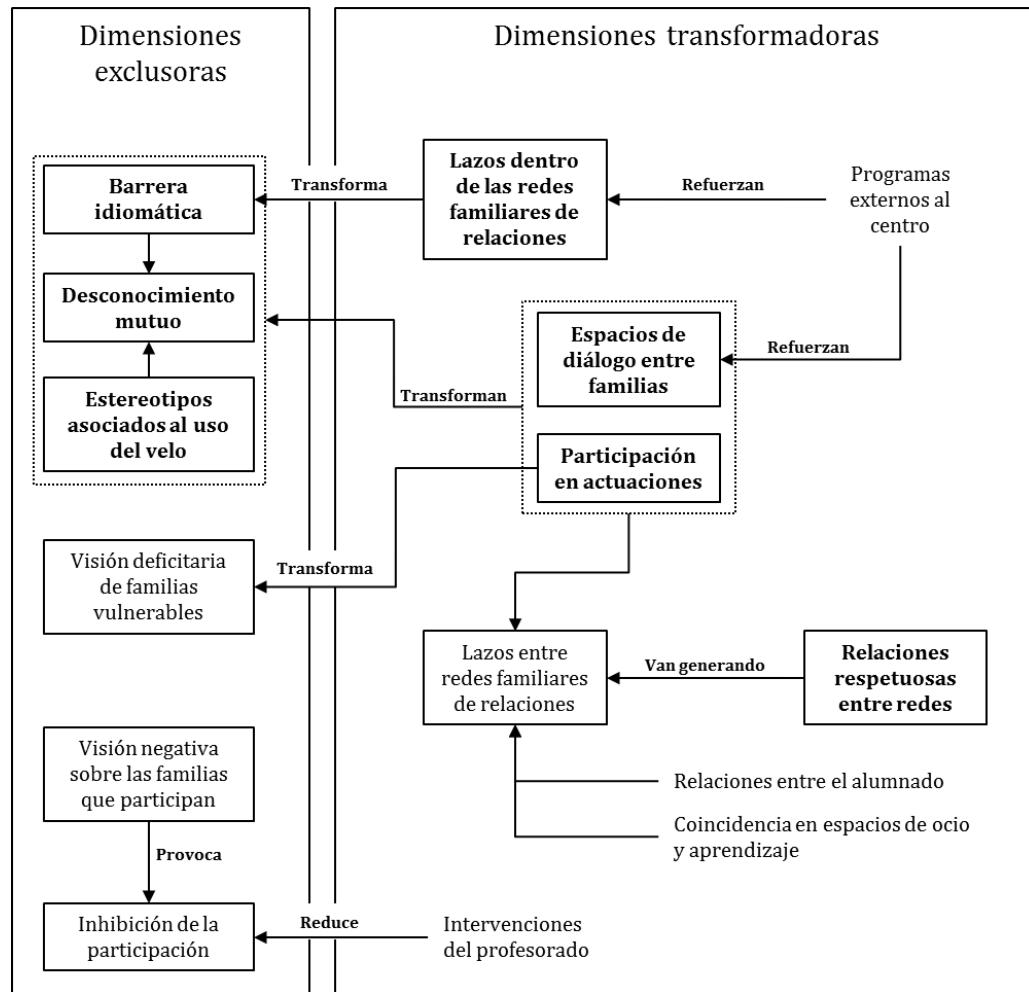


Figura 24. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con las redes sociales entre familias

3.3.2. Las familias como promotoras de la participación familiar y el papel de la AFA

Se aprecian diversas interacciones en las que son las mismas familias quienes animan a participar a otras familias, y esto ocurre tanto en las españolas como en las marroquíes. En la mayor parte de los casos se trata de interacciones verbales espontáneas en distintos contextos.

FA9: Por el camino [al colegio] hablamos con ellos.

FA13: Entonces la verdad es que...

FA9: Intento hablar con unas, intento hablar bastante, y siempre que hablo con alguna lo que intento hacer es enseñarle, “¿por qué no vas a hacer...?”. (EN.11.G.15.FA9,13.65:20)

Investigador: [...] ¿ves que haya familias que animan a otras a participar?

PF5: Sí, sí, sí. Creo que eso está pasando en infantil. En infantil este año está pasando. Hay mamás que están tirando de otras para entrar en clase. (EN.15.I.15.PF5.70:9)

Las invitaciones por parte de las familias hacia otras familias parecen acentuarse cuando se trata de convocatorias que han sido organizadas por ellas mismas, por ejemplo, en el caso del taller sobre cultura marroquí.

Por otra parte [EX5] me explica que el éxito de la convocatoria se debe a que han corrido la voz, iban a explicar cosas que ellas mismas han decidido. (OB.09.EVE.15.83:20)

Un grupo de familiares parece estar muy activo en la difusión de las posibilidades de participación en el centro. No se trata tanto de un grupo formal sino de un grupo de carácter informal que, no solo utiliza la interacción presencial como medio de difusión, sino las redes sociales en Internet como Facebook.

Investigador: Vosotros, está claro que hacéis este trabajo. ¿Y el resto de familias?

FA14: Somos más. Hay un grupo de familias que lo hacen bastante por las redes, sobre todo, y en la puerta también. Por las redes vamos extendiendo la fama del colegio todo lo que podemos metiendo por todas partes publicidad, por todas partes...

FA1: Bueno, cansinos.

FA14: Sí, a veces demasiado [risas]. Y como somos bastantes, además, como cinco o seis o más que estamos en las redes todo el tiempo hablando del Benedetti, por aquí y por allá, pues... Y también es cierto que en los últimos años está viniendo más y más gente y más... y no solo de La Cañada. (EN.10.G.15.FA1,14.63:35)

Las iniciativas de difusión a través de estas redes generan diálogos con otras familias y tienen impacto en la participación en el centro.

FA14: Sin embargo ahora sí hay una generación de padres nuevos, de los niños chiquitines, que sí que están participando, que además vienen aquí por el AMPA, por la página del Facebook, te preguntan si pueden participar, si se hace esto, si se hace lo otro, y que cuándo pueden venir, cuándo pueden quedar con PF3 y con PF1... Yo les voy pasando la información y de hecho se han apuntado, en estos últimos años se están apuntando muchos. Y hablando con ellos están muy involucrados en la educación de los niños, por lo menos con cuatro o cinco que he hablado yo, estos padres jóvenes, muy muy muy involucrados. Algunos de ellos están participando, porque tienen tiempo, en grupos interactivos, otros no pueden por falta de tiempo pero están deseando,...

FA1: Pero están encantados con que se haga.

FA14: Muchos te preguntan también, ¿tú estás en grupos interactivos con mi hijo?, ¿y qué estáis haciendo?, ¿y qué te parece?, ¿y aprende bien mi hijo? Están interesados realmente. (EN.10.G.15.FA1,14.63:34)

Por otra parte, el mero hecho de colaborar en las actuaciones de participación educativa parece animar a las familias a difundir el interés de participar en ellas.

EX2: Pero por otro lado las madres marroquíes nos han aportado ahora, algunas de ellas llevan ya dos años en el cole, y todavía no habían entrado en grupos interactivos, y ahora que han entrado, y ahora que han entrado, se lo están diciendo a todo el mundo. Ellas sí que nos han verbalizado que están intentando que todo el mundo... (EN.12.G.15.EX2,3.64:51)

Algunas de estas actuaciones, como la biblioteca tutorizada, facilitan el contacto entre las familias que están colaborando con otras familias que no lo hacen. En ese contexto se dan diálogos que acercan a aquellas a la escuela. A través de esas interacciones, los y las familiares voluntarias aprovechan para lanzar invitaciones a la participación.

FA1: [...] y dijó la niña "que no he terminado no sé qué..." y dice "¿hasta qué hora se puede quedar?", y digo "no, que acabe que hasta y cuarto estamos", y digo "pues mira, siéntate y nos ayudas", y dice "no, es que yo no sé de informática", y digo "pues si aquí no hay que saber de informática, se trata de que estén callados, de que no hagan otra cosa" [risas]. Y ha habido otra que ha venido algunos días, se ha sentado... [...] FA1: Y ha habido alguna que ha entrado, se ha sentado con nosotros. Ha estado con su niña pero bueno, ha estado ahí sentada. Un día vino un parent también. El primer día vino uno, que era la primera vez que traía a la niña, que no ha vuelto a venir, viene dos días y... la niña...

FA14: Sí, no se queda en la puerta o...

FA1: Entonces decía, “¿puedo quedarme con él?”, y yo digo “sí, sí, que aquí lo que queremos es que venga la gente”. Y era árabe. Y estuvo aquí sentado con la niña y tal, a lo mejor para ver cómo iba esto y tal, y luego ya la niña vino sola. (EN.10.G.15.FA1,14.63:43)

Lo que no parece existir es algún tipo de espacio más formalizado de colaboración entre las familias, o entre las familias y el profesorado, que tenga entre sus funciones la promoción de la participación educativa de las familias.

La Asociación de Familiares del Alumnado funciona como la plataforma desde la que el grupo de familiares antes mencionado difunde las actividades del centro en las redes sociales en Internet, y además sus integrantes son también voluntarias en las actuaciones de participación educativa del centro. Sin embargo, no asume de manera explícita la promoción de este tipo de participación entre otras familias.

FA12: [...] como AMPA en sí no es que tengamos un objetivo de... el AMPA tiene que participar en el INCLUD-ED. No lo tenemos así. O no lo tenemos marcado. Lo que sí que pasa es que es cierto que casi todas las que estamos en el AMPA hemos participado en el INCLUD-ED, porque lo vemos. Pero no lo hacemos como AMPA, lo hacemos como padre, como podría ser cualquier otro parente que no esté dentro del AMPA. Por eso te digo que el AMPA en sí no sé... al menos nosotras, no lo tomamos como “buah, tenemos que intentar que todas las familias participen en el INCLUD-ED, tal”, sino particularmente como nosotras, “pues les podemos decir a las familias que participen”, pero no como AMPA. (EN.09.G.15.FA11,12.62:2)

FA11: De hecho en las reuniones se habla del INCLUD-ED, perfectamente, ¿a que sí? O sea, con las mamás de infantil que vienen y tal, “¿y tú no estás en nada?, ¿y tú...?”, ¿sabes? Como... (EN.09.G.15.FA11,12.62:9)

Ampliando la mirada a la colaboración con la asociación en general, a pesar de que sus integrantes sean todas de familias españolas, la asociación parece tener vocación de convertirse en un espacio de participación general para todas las familias. Entre otras cosas, sus miembros defienden a las marroquíes, el colectivo más numeroso y visible, frente a las percepciones negativas de otras familias españolas.

FA1: [...] están abiertas a todos los que vienen, o sea, no hay...

Investigador: Sí, esto ya me había llegado por otros lados. Que además defienden a las familias marroquíes claramente,

FA1: Sí, sí, sí. (EN.10.G.15.FA1,14.63:37)

PF1: Pero que [una madre del AFA] le dijo [a una madre interesada en el centro que planteaba dudas ante la presencia de un gran porcentaje de alumnado marroquí], "son árabes o inmigrantes, como lo quieras llamar, pero no son idiotas, es que ellos quieren venir aquí porque saben que se les trata bien y que sus hijos salen muy bien formados" y dijo ella, "claro, claro". (EN.08.P1b.14.PF1.60:14)

También proyectan esa vocación hacia la posibilidad de que el AFA contribuya a incorporar a la dinámica del centro festividades tradicionales de otras culturas presentes en el centro, como ya se apreciaba en el apartado dedicado al clima comunicativo de la escuela.

EX2: Es la persona de referencia [del AMPA] que está en el proyecto. Decía, "pero es que si vosotras estáis en el AMPA y decís "dentro del calendario escolar... y vamos a hacer la Fiesta del Cordero en tal fecha", el cole lo organiza, lo preparamos entre todos, sobre todo vosotras que sabéis, y lo hacemos todo el cole". (EN.12.G.15.EX2,3.64:36)

Para algunas personas del AFA, todavía no parece estar clara la manera de conseguir que la asociación sea representativa de todas las familias.

FA12: Pero es que también ¿cómo haces por... para que vengan?, ¿les explicas lo que hay, sabes? Y que esto está abierto, y se lo dices, porque eso se ha dicho. (EN.09.G.15.FA11,12.62:13)

Lo que sí piensan es que en el momento en que se consiga que entren en el AFA personas pertenecientes a otras familias del centro se favorecerá la ampliación de la colaboración en el AFA por parte de nuevos y nuevas familiares.

FA12: Me imagino que si tú empiezas a meter a gente, o sea, a intentar que entre gente árabe, rumana, lo que sea, de cualquier... Claro, se animen y digan, "ah, mira". Unos a otros y otros a unos. (EN.09.G.15.FA11,12.62:17)

En algunos momentos de su historia, la asociación buscaba el contacto con otros grupos de familias para favorecer su acercamiento a la escuela, básicamente a través de la participación en festividades. En la actualidad también se dan contactos ceñidos a la participación en actividades de carácter lúdico. Sin embargo, esos momentos de interacción no logran pasar de ser momentos puntuales que no se sostienen en el tiempo.

FA12: Nosotros hace años, con el tema de la cabalgata, de aquí de Rivas, claro, ahí es distinto. Porque el primer trimestre del AMPA... Nosotros somos un AMPA que no solo sube a la cabalgata, por ejemplo, gente del AMPA, sube todo el mundo ¿vale? Entonces vino gente árabe, vino gen-

te gitana y ahí es verdad que estuvimos más... pero pasó eso y ya...
(EN.09.G.15.FA11,12.62:10)

FA12: Y sí vienen, sí participan en esto, vienen, pasan el día del chocolate con nosotros, vienen a la actuación... (EN.09.G.15.FA11,12.62:12)

En cuanto a una participación de tipo decisorio se han dado ocasiones en las que el centro estaba en proceso de toma de decisiones sobre asuntos que las familias consideraban cruciales, por ejemplo la decisión sobre la adopción de la jornada continua, lo que provocaba un importante acercamiento entre las dos redes.

FA12: Por ejemplo, hace unos años cuando teníamos la jornada continua, esto se llenó de gente árabe. De hecho solo vinieron, casi solo vinieron a informarse toda la gente árabe. Pero porque lo vieron como algo muy, muy, muy importante. Es que esto va a cambiar, aquí puede pasar algo. Y como tampoco sabían muy bien de qué iba, pues decidieron venir a informarse. Y llenamos el comedor. Cosa que en ninguna reunión hemos llenado jamás en la vida el comedor. Éramos una mesa así, y punto pelota. Entonces ahí sí que nos conocieron. Pero no se quedan. (EN.09.G.15.FA11,12.62:4)

También se ha producido alguna aproximación a actividades formativas sobre temas específicos organizadas por el AFA, siendo la barrera idiomática un obstáculo para el sostenimiento en el tiempo de la participación en ellas.

FA7: [...] Nosotros hicimos un curso con el AMPA de...

FA4: Sí, para lo de las drogas.

FA7: Sí, y claro, las pobres vinieron, todas convencidas, y duraron un día. Se fueron y dijeron "habláis muy deprisa", "no nos enteramos". O sea, "sabemos poco y encima vais tan deprisa...".
(EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:42)

Sin embargo esta dinámica de contactos puntuales parece estar transformándose por la vía de actuaciones externas como el proyecto Implicándonos, el cual adoptó como una de sus estrategias centrales la conexión de las madres marroquíes con espacios de participación de la comunidad, incluida el AFA de este centro.

EX2: [...] llevan ya todo el segundo trimestre conectando a través del proyecto Implicándonos, las madres marroquíes del cole, con el AMPA. Conociéndose, el AMPA les ha propuesto que participen, les ha explicado. Les han explicado qué es un AMPA. Les ha explicado que el AMPA está para tomar decisiones en el colegio. Para hacer propuestas, para saber qué está pasando con los chicos, para saber cómo trabajan los profesores, para poner quejas formales, para poder... para mil cosas ¿no? Y que en realidad ellas no sabían para qué estaba un AMPA. Y para

participar de verdad en el centro. Y ahora, las madres marroquíes... la respuesta ha sido "qué bien, que ahora que nos conocemos sí vamos a venir al AMPA. Y la idea no es venir al AMPA a mirar. (EN.12.G.15.EX2,3.64:35)

Para el establecimiento de esas conexiones se ha combinado la tarea de generar relaciones entre las familias con un trabajo informativo y explicativo del funcionamiento y objetivos del AFA

FA11: Claro, en la reunión [del proyecto Implicádonos], y como había algunas madres que eran de aquí del cole, la mayoría claro, la mayoría que vinieron eran de aquí, entonces ya saben que tú estás metida en el AMPA, que tú ya estás haciendo algo, entonces pues ya te ven por la calle y ya te hablan, te dicen... (EN.09.G.15.FA11,12.62:16)

EX6: Cuando han venido aquí las mujeres del AMPA se lo han estado explicando. Y ya con la traducción de EX25 y poniendo en contexto, o sea como que hasta respiraban de la sensación de "ahora lo entiendo". Claro, el AMPA para arriba, el AMPA para abajo pero sí, "mamás y papás, pero papás pocos", "sí, hacen cosas", "bien, pero...". Qué sentido tiene. Por qué está eso. Para qué. Yo sí he notado que hablan desde otro lado. No hablan con esa distancia. Hablan con mucha más cercanía [...] (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:6)

Todo ello apunta a que en el futuro cercano se amplíe la participación en la asociación a través de la incorporación de madres marroquíes, en la medida en que la barrera del desconocimiento entre las familias y la falta de información sobre las AFA parecen estar superándose.

FA11: Yo creo que a partir del programa este, del Implicádonos... Porque yo el otro día, cuando estuvimos aquí hubo un montón de familias que me dijeron... de mamás árabes que querían participar. [...] Incluso me dijo una mamá que salía el niño de 6º y me dice que su hijo va al instituto pero que por qué no, que si se podía apuntar al AMPA de aquí. Digo, "pero vamos a ver, ya apúntate en el AMPA del instituto". Dice, "yo es que ya el colegio, como lo conozco más y tal". (EN.09.G.15.FA11,12.62:14)

EX5: En relación con que ellas habían hablado de sus temas y demás, ha habido una cosa muy interesante que además ha sido planificada por parte de ellas, porque, desde las AMPAs nos comentaron, "es que lo que queremos es hablar de educación con ellas", y a ellas también. De hecho hoy ha salido en los aspectos a seguir trabajando en septiembre ha salido el hablar de educación. Y esto salió desde el inicio. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:9)

Aun así, el AFA podría enfrentarse a una dificultad consistente en que si se pone como condición previa para colaborar con la asociación el pago de una

cuota, es posible que la participación de estas familias se retraija. En opinión de algunos agentes externos, una manera de afrontar esta posible barrera no sería tanto renunciar al pago de cuotas por parte de las personas socias, sino no ponerlo como condición a priori entendiendo que si las nuevas socias ven sentido a la participación en la asociación, acabarán implicándose también en su sostenimiento económico.

EX5: Y creo que eso es algo que puede venir, si ves la importancia que tiene el AMPA y que eso tiene que efectivamente sostenerse puedes pagar la cuota o puedes organizar una actividad de financiación o contribuir de muchas maneras. Pero primero tienes que sentir un vínculo con ese AMPA y entender por qué es importante. Si no, por qué tengo yo que pagar... es que no lo entiendo. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:7)

El equipo directivo mantiene una relación respetuosa y al mismo tiempo cercana con el AFA. El diálogo entre ambos parece ser frecuente y los dos reconocen mutuamente el esfuerzo de cada cual.

PF3: [...] y luego nos está viniendo muy bien, y están haciendo muy buen trabajo en el Facebook del AMPA. Están moviéndose... (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:31)

FA11: Esta dirección se implica mucho en el colegio. Han dado la vuelta a la tortilla en todo. (EN.09.G.15.FA11,12.62:22)

EX6: [...] con el equipo directivo en el Benedetti sí que he visto que hay una fluidez de comunicación y que, tanto FA25, que ha sido nuestro contacto, como PF1, hablan intermitentemente de una o de otra. Eso sí que yo lo veo como algo bastante positivo. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:23)

Síntesis y discusión

En el centro se producen frecuentes interacciones espontáneas entre las familias para animar a la participación. La colaboración en actuaciones de participación educativa es satisfactoria para las familias, que transmiten esa satisfacción a otras familias. Además, ciertas actuaciones propician el contacto entre familias que participan con las que no lo hacen. En el marco de ese contacto, se producen interacciones que animan a colaborar. Por otra parte, cuando se llevan a cabo actuaciones organizadas por familiares, las interacciones para animar a la participación se intensifican.

Además de las interacciones espontáneas, existe al menos un grupo informal activo en la difusión de las actuaciones que hace uso de las redes sociales en Internet y se apoya en el AFA para realizar esta labor. En ese sentido, aunque no existen grupos de familias organizados formalmente para aumentar la participación, este grupo parece asumir la toma de contacto con nuevas fami-

lías, en la línea de las experiencias observadas por Ji y Koblinsky (2009) o T. T. Williams y Sanchez (2011). De esta manera comparten con el profesorado el rol de dinamización de la colaboración con la escuela (De la Guardia & Santana, 2010) y desarrollan un tipo de participación con un carácter más colectivo (Cucchiara & Horvat, 2009), que está teniendo cierto impacto en la colaboración de otras familias con el centro (Auerbach, 2009; Carolan-Silva, 2011). El AFA no tiene como función explícita la promoción de la participación educativa, en coincidencia con investigaciones como la de Garreta (2008a), sin embargo apoya iniciativas de grupos informales, y sus propios miembros participan a título personal en las interacciones espontáneas para animar a otras familias.

El AFA está compuesto exclusivamente por familias españolas coincidiendo así con trabajos como el de Paniagua (2013). Sin embargo tiene una vocación de apertura y cuenta con una tradición de contactos puntuales con otras familias en las festividades, en momentos en los que hay que tomar decisiones percibidas como importantes, y en ciertos espacios formativos. Desde este punto de vista, se alinea con otras estructuras de representación de familias como las citadas por Abelló (2010) o Jordan (2009) y se aleja de dinámicas exclusoras como las identificadas por Carrasco et al. (2009) o (García Yeste et al., 2012).

Las principales barreras a la entrada de otras familias en el AFA son el desconocimiento mutuo y el desconocimiento de las funciones, objetivos y sentido del AFA. Actuaciones externas como la del proyecto Implicándonos se orientan a conectar a las madres marroquíes con espacios de participación comunitaria como el AFA, abriendo relaciones con otras madres y aumentando el conocimiento y la información sobre la asociación. En ese sentido, esta actuación está propiciando la entrada de nuevas familias en la asociación. Así, si bien no se trata de una actuación desarrollada a iniciativa de la escuela, sí parece operar como espacio orientado a aumentar el sentido de autoeficacia, desarrollando destrezas y conocimientos relevantes para liderar procesos de participación familiar (Sobel & Kugler, 2007; Warren et al., 2009).

Finalmente, las relaciones con el equipo directivo son respetuosas y al mismo tiempo colaborativas. No parecen darse, por parte de la dirección, estrategias de control y filtrado de las iniciativas que desarrollan, circunstancia identificada por Paniagua (2013) en otros centros escolares.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

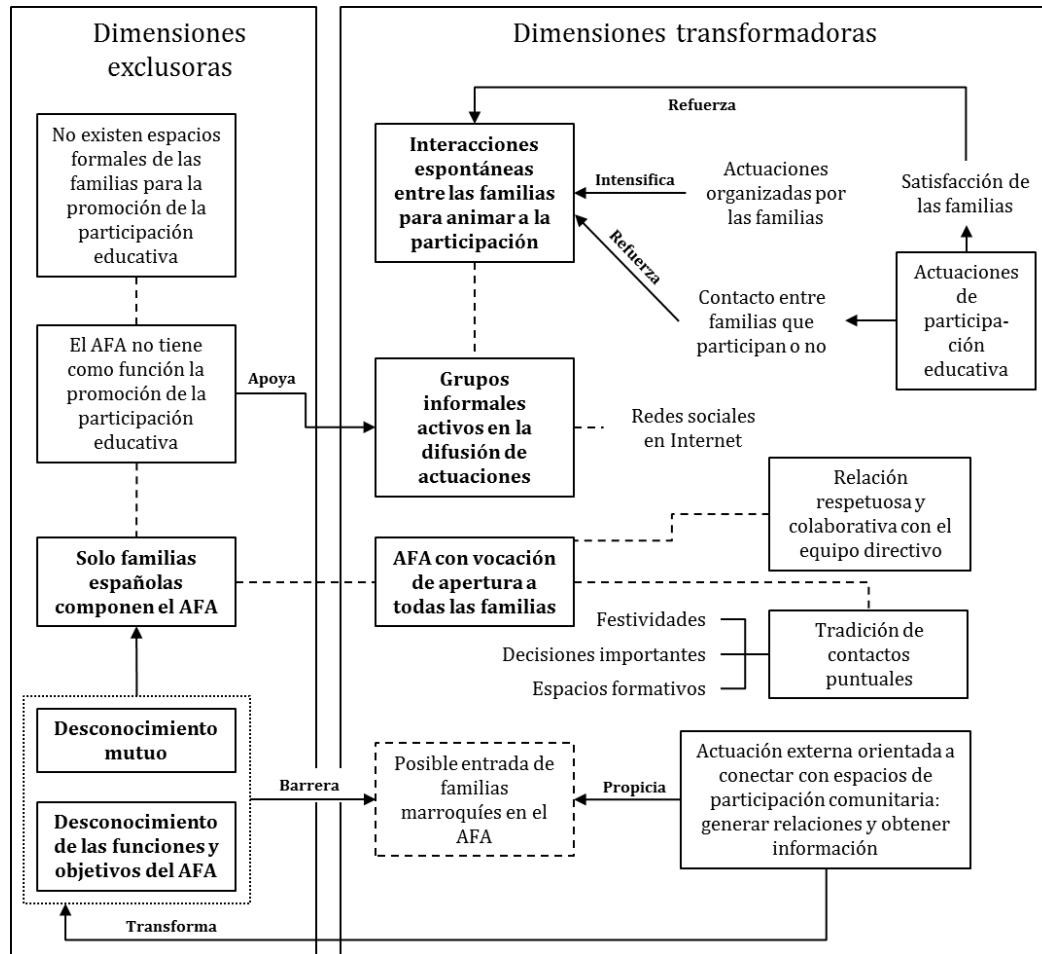


Figura 25. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con las familias como promotoras de la participación familiar y el papel del AFA

4. Elementos relacionados con la institución y la comunidad

4.1. La escuela

4.1.1. Actuaciones, programas y recursos para la participación familiar

La valoración de las actuaciones de participación educativa, en concreto de los grupos interactivos, que es la actuación más consolidada en el centro, es muy positiva por parte de todos los actores escolares que intervienen en ella. Entre los rasgos positivos destaca el fortalecimiento de los aprendizajes.

Alumno/a: Vamos a la pizarra digital, aprendemos mucho Inglés, aprendemos mucho a leer, a escribir, aprendemos muchas cosas. (AD.01.EV.12.18:1)

Docente: Todo lo que aprenden los niños con actividad lo aprenden mucho mejor, y les gusta más. Para mí es muy beneficioso. A mí me parece que han aprendido de la mejor manera en que aprenden los niños. (AD.02.EV.12.19:1)

Voluntario/a: Yo pienso que la clave es cuando les dices que la actividad hay que sacarla entre todos, el equipo es un equipo, y lo tienen que sacar todo. Es un aprendizaje más profundo el sacar así las actividades ya que algo se aprende no cuando lo rellenas, sino cuando eres capaz de explicárselo a tu compañero. En ese momento es cuando yo creo que el chaval realmente ha comprendido, y le sirve tanto a él como a su compañero. (AD.03.EV.12.20:1)

FA2: Y como trabajan más deprisa y estimularles mejor, cada vez mejor. Yo creo que está bastante bien. (EN.04.G.12.FA2,3.55:3)

Como ya se mencionó en el punto dedicado al tiempo del profesorado, la realización de las actuaciones le permite avanzar mucho más que si no cuenta con la presencia del voluntariado.

Docente: El principal problema que encontraba en las clases de Inglés, era para ponerles a hablar, yo no era capaz de escucharles a todos al mismo tiempo. Les ponía en parejas y yo me ponía con el que quedaba descolgado, y yo no me entendía con el niño, del jaleo que se formaba. Al estar así en cuatro grupos, yo puedo ponerme a hablar con un grupo tranquilamente, escucharlos a todos, y los niños también hablan más. Yo lo veo muy productivo. (AD.02.EV.12.19:1)

La constatación por parte del alumnado de los aprendizajes que están obteniendo parece reforzar su autoconfianza, lo que beneficia especialmente a los alumnos y alumnas que necesitan más ayuda.

Docente: Cuando se sienten incompetentes, no hacen nada, porque se encuentran inferiores, están retraídos. Ya, como se sienten competentes, quieren hacerlo. (AD.02.EV.12.19:1)

FA1: Y también lo que había observado, que hay niños que necesitan ayuda, ganan muchísimo con estos grupos. Pero muchísimo. Y son los más agradecidos. (EN.03.I.12.FA1.54:7)

Otro de los aspectos más mencionados es la potencia de las actuaciones para activar procesos de ayuda mutua y aprendizaje entre iguales.

Alumno/a: A mí me gusta ayudar porque los demás aprenden. Si uno se fija de otro, se le queda la cabeza pequeña, no aprende. (AD.01.EV.12.18:1)

Docente: Con esta manera, ven lógico y normal que se ayuden todos, yo creo que esto se tiene que extender a todo, a la manera de enseñar nosotros. (AD.02.EV.12.19:1)

Voluntario/a: Yo lo noto muchísimo. En niños que a lo mejor acaban de organizarse, y están todo el rato fijándose de los demás, para poder llegar al nivel de los demás. Además no les ayudan diciéndoles la respuesta, saben cómo ayudarles. Supongo que se lo ha dicho la profesora, saben llegar poco a poco a la solución. Yo creo que están siempre súper motivados. Cada día te sorprenden con una cosa, no había fin. (AD.03.EV.12.20:1)

El ambiente de ayuda mutua parece extenderse más allá de la realización de las actuaciones.

Docente: En mi clase, que son más pequeños (5 años), cuando se levantan me dicen. 'que le voy a ayudar, ¿vale?' Y si vieras cómo le explican... mejor que yo. (AD.02.EV.12.19:1)

La ayuda mutua y el aprendizaje desde la colaboración entre iguales favorece el aprendizaje de actitudes y destrezas para trabajar en equipo. Además reduce las interacciones negativas entre el alumnado.

Voluntario/a: También aprenden a guardar los turnos. En lectura tienen que ir siguiendo la lectura, yo creo que el trabajar así en grupo, les hace explicarse también, a explicarse. Lo bueno es que se van corrigiendo ellos mismos y no se enfadan. Les ha venido muy bien. (AD.03.EV.12.20:1)

Docente: Hay menos piques entre ellos, si este me copia, este no me copia... porque muchas veces, cuando yo estoy trabajando en el aula con todos, me preguntan, '¿es en equipo o individual?', y yo le digo, 'si queréis empezáis en equipo y luego individual, o primero individual', y al final siempre acaban ayudándose, y no acaban un trabajo nunca antes de que todos hayan terminado... incluso fuera de grupos interactivos. (AD.02.EV.12.19:1)

En ese sentido se destaca la simultaneidad de las interacciones colaborativas relacionadas con el aprendizaje con interacciones que permiten al alumnado reafirmar sus diferentes identidades.

FA1: Y digo "y qué pasa porque sea gitano", digo "tú eres árabe ¿no?" y dice el gitanillo, dice "es que a mí me encanta ser gitano". Y dicen los dos árabes "y a nosotros árabes". Y dice la niña española "pues anda que a mí española" [risas]. Digo "pues muy bien, muy bien integrados estás los cuatro, muy bien". Que al final yo pensé que era algo ofensivo pero no, no, cada uno estaba defendiendo su esa, pero en la misma mesa, entonces dije, pues mira que bien. Cada uno está orgulloso de lo que es, pero están trabajando juntos. Y están aprendiendo lo mismo. (EN.03.I.12.FA1.54:18)

El alumnado se muestra muy interesado por este tipo de actuaciones, a los niños y niñas les gusta aprender de esta forma. Aprecian especialmente la presencia del voluntariado, aspecto sobre el que ya se profundizó en el apartado dedicado a las creencias de las familias.

Alumno/a: Los padres y las madres nos ayudan a leer, a aprender, y aprendemos más con toda la gente. (AD.01.EV.12.18:1)

Docente: El otro día estuve en los GI en Inglés de 1º. Ellos estaban muy contentos. El día que no hay grupos no les gusta tanto. (AD.02.EV.12.19:1)

Voluntario/a: Eran grupos compensados, están hechos para no segregar. Se trataba de que se ayudasen mutuamente y que sacasen la actividad de manera conjunta. El estar haciendo actividades tan variadas dentro del aula, durante 15 o 20 minutos, me parece que no les da tiempo a aburrirse nunca. En cursos bajos, en primero, casi siempre están motivados en el colegio. En otros cursos, 5º o 6º, el sacarles de la rutina les predispone a trabajar y a sacar el lado cooperativo que tienen. (AD.03.EV.12.20:1)

FA2: Y los niños se acostumbran, les gusta bastante. Yo creo que se debería hacer en todos los cursos pero, bueno, principalmente a los pequeños. (EN.04.G.12.FA2,3.55:6)

Parece que se genera un ambiente en el que el aprendizaje está integrado con las relaciones y vínculos que los niños y niñas establecen con una amplia diversidad de referentes adultos, lo que parece dotar a las interacciones alrededor del aprendizaje de cierto carácter lúdico, bajo la perspectiva del alumnado.

Alumno/a: Cuando vienen las mamás hacemos equipos y leemos, y hacemos una rotación y nos cambiamos. (...) Son cuatro mesas, una, dos, tres y cuatro. (...) Primero leen las mamás para que lo escuchemos bien, y luego leemos nosotros. (...) Nos ayudan a saber mucho y a aprender más. También nos ayudan para escribir bien... También los papás y las mamás nos enseñan sumas, a jugar y también a restar, todas las cosas. (AD.01.EV.12.18:1)

Voluntario/a: Cuando vienen los padres, para ellos no es clase, es jugar, aunque hagan lo mismo que en clase. Para ellos están jugando, pero están aprendiendo muchísimo. (AD.03.EV.12.20:1)

Voluntario/a: Les aportamos novedad, es algo diferente, que no es el profesor, que es alguien de fuera, aunque muchos nos llaman profe. (AD.03.EV.12.20:1)

Se destaca la motivación que se despierta entre los alumnos y alumnas cuando pueden demostrar lo que saben, y también cuando sienten que están ayudando al voluntariado a comprender las cuestiones que están trabajando.

Investigador: ¿Y creéis que así mejoran los resultados? ¿Eso lo apreciáis?

FA4: Yo creo que sí, yo creo que sí porque ellos se sienten... ellos te quieren demostrar a ti también. Ellos cuando tú vas a hacer el grupo te demuestran, mmm, "mira como lo hago, mira qué bien lo hago" [...] (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:3)

FA8: Claro, ellos te ayudan y se emocionan con el tema de ayudarte. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:10)

Las familias destacan que su participación les permite conocer mejor a sus hijos e hijas puesto que conviven con ellos en un contexto diferente al del domicilio. Además, como ya se comentó en el apartado dedicado a las creencias de las familias, adquieren nuevos conocimientos y destrezas acerca de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas que les llevan a modificar este tipo de interacciones en el ámbito hogareño.

FA1: El otro día una madre se volvía loca porque entro y le digo "pues ya verás a tu hijo...", ha venido dos o tres veces, digo "pues que hace cálculos de cabeza", y dice "que va", Y salió, y... veías a la madre la cara y dice "pero ¿y este?", "¿y este?", "y luego me dice en casa que no sabe" y claro, alucinaba, alucinaba [risas]. (EN.03.I.12.FA1.54:9)

Algunos y algunas familiares voluntarias interpretan que las interacciones que se producen entre el alumnado, especialmente el de menor edad, no son útiles para la generación de aprendizajes, y esto parece retrair su implicación en las actuaciones.

FA12: De todas maneras yo tengo la sensación de irme y decir "han perdido la hora entera". Pero luego lo pienso en casa y digo, "no, joe, si en realidad han hablado entre ellos y tal", pero hay veces que... Yo porque lo veo así, pero sé de madres que han hecho interactivos, por ejemplo, y se van con la sensación de... se quedan con esa sensación. Porque es verdad que al principio, sobre todo en pequeñines, te da esa sensación. De que no funciona esto para nada. Es una cosa como, pues vale, un rato que se entretienen. Lo que pasa es que claro, yo entiendo que tiene que ser en el tiempo. O yo lo veo de esa manera. Porque luego en 4º y 5º es de otra forma, no tiene nada que ver. Ya es como, "venga va". O las lecturas acompañadas que he hecho el año pasado y... vamos, salían con otras ganas. (EN.09.G.15.FA11,12.62:42)

Algo similar parece ocurrir con la biblioteca tutorizada, espacio en el que no se gestionan las interacciones en un pequeño grupo sino entre el conjunto del alumnado que está presente en el aula.

FA14: Cuando empezamos éramos cinco, pero luego no... Vinieron tres días.

Investigador: Las del ayuntamiento.

FA1: No, otras madres, que había madres apuntadas.

FA14: Tres días vinieron. Pero les pareció muy duro y ya no... no vinieron más. (EN.10.G.15.FA1,14.63:65)

Como ya se vio en el apartado dedicado a las invitaciones a la participación, en opinión de algunas familiares y docentes es necesario que el voluntariado obtenga más información y formación para comprender el sentido pedagógico de las actuaciones y, especialmente, el vínculo existente entre la relación entre iguales con el incremento en los aprendizajes.

FA12: Que alguien les comunique que eso es aprender. Sí, eso me parece muy interesante. Porque hay muchas familias que no vienen a los grupos interactivos porque piensan "no me están haciendo ni caso", y claro, vas con esa idea, pero es que a mí no me tienen que hacer caso, tienen que conseguir sentarse y hablar entre ellos. Y que dejes el lápiz, que se lo diga el compañero. (EN.09.G.15.FA11,12.62:44)

FA12: Lo que pasa es que al principio, cuando empezó esto de los grupos interactivos, pues como que no te explican bien qué es lo que tienes que hacer. Entonces hay madres o padres o voluntarios que... lo que tú dices, se van al día siguiente. Esto no sirve para nada. Pero ahora, se está haciendo no un curso sino que... preparar a voluntarios para que se-

pan exactamente qué son los grupos interactivos. (EN.09.G.15.FA11,12.62:45)

PF1: Entonces no hacer una formación de familiares como tal de los siete principios porque eso ya muchos lo hicieron, pero sí en esa formación... en esa sesión, hablarles de cómo influye el aprendizaje y la mejora de los resultados en los niños con su formación, con una buena formación de los padres. Y arrancar de ahí. Y de ahí, en esa misma, no sé si saldrá las demandas, o a lo mejor hacer una especie de grupo de trabajo [...] (EN.08.P1c.14.PF1.61:4)

Volviendo la atención hacia las interacciones entre el profesorado y las familias voluntarias en el transcurso de las actuaciones, el profesorado valora positivamente la presencia del voluntariado en las aulas y su compromiso con las actuaciones. Esa valoración positiva parece hacerse explícita durante la realización de las actuaciones.

Docente: Los voluntarios han funcionado muy bien, el nivel de responsabilidad ha sido muy alto. (AD.02.EV.12.19:1)

FA1: Siempre te dicen "si puedes..." o sea "me gustaría tal... si puedes". O sea, ellos no te dicen "te ficho ya y no te puedes mover de aquí". Te dan todas las facilidades del mundo... pues eso también te hace que tú te sientas a gusto ¿no? Que te..., te hacen que dentro de la clase te valoren como una persona..., los niños te valoren como una persona más, adulta. (EN.03.I.12.FA1.54:2)

Los diferentes aspectos relacionados con el buen clima comunicativo en el centro tienen su reflejo en las interacciones entre profesorado y familias en el desarrollo de las actuaciones. Entre ellos destaca la presencia de interacciones colaborativas basadas en un diálogo en el que el voluntariado puede aportar sus perspectivas e ideas en un ambiente de confianza, respeto y ayuda mutua.

FA14: Estamos terminando ahora Romeo y Julieta, en tertulias literarias, y PF2 decía "FA14, como ya estamos acabando esto, vamos a pasar a leer algunas Leyendas de Bequer y tal". Y dije yo "se está acabando el curso PF2, y el blog y todo esto... ¿No te parece que podíamos meter algo de Benedetti, de Mario Benedetti, que nunca hemos hecho nada aquí en la clase...?". Y se quedó así pensando y dijo "pues oye, lo voy a pensar". Te quiero decir que la relación entre profesores y voluntarios, etc., llega a estos límites que tú puedes decir y te escuchan, te oyen, estás ahí y es fantástico. (EN.10.G.15.FA1,14.63:57)

EX2: A mí me falta decir que es super importante la conexión de los profesores con los voluntarios, y el diálogo constante. Y una cosa que anima mucho a las familias es que puedan hacer propuestas, que las propuestas se escuchen y además se cumplan. Y eso también ha pasa-

do. “¿Podríamos...?” y que la profesora diga “qué buena idea, lo hacemos”. Y eso ha sido muy importante. (EN.07.G.12.EX1,2. 2012.08.18.doc - 58:18)

FA1: Yo creo que es muy importante a la hora de estar en esto que tengas confianza con el profe, que el profe tenga confianza contigo, no una confianza que te cuente su vida, pero que haya, no sé... (EN.10.G.15.FA1,14.63:8)

FA1: Y porque yo creo que también son muy respetuosos, o sea, incluso los que más tiempo estamos aquí tenemos muy claro quién es el profesor, dónde está el papel del profesor y que tú vienes aquí a ayudar y a colaborar, que no vienes a... Y a ti te dicen “ponte en el pasillo a leer”, y como mucho dices “¿y no te parece si me pongo dentro...?”, pero que en ese sentido respetamos, no queremos meternos en el trabajo de los profes ni... nada. (EN.10.G.15.FA1,14.63:54)

FA5: Sí, yo pienso también que nos ha dado seguridad también los profesores, que en ningún momento nos han dejado ahí, sabes, “hacer lo que os dé la gana y como podáis”, estaban...

FA4: Siempre ayudando. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:12)

Esta dinámica cooperativa también se da entre el voluntariado.

En el aula 2 llega un momento en que faltan unas fichas de actividad. PF2 está en la otra sala. FA1 va a la mesa con los materiales, luego habla con otra madre voluntaria, y resuelven entre las dos la dificultad. PF2 no ha intervenido porque no estaba pero las voluntarias lo han resuelto. En otro momento, veo que FA1 llega a comentarle algo a PF2. No oigo lo que dicen, pero por los gestos parece que FA1 le está proponiendo algo. PF2 escucha atentamente, le pregunta algo, FA1 responde y PF2 asiente dando vía libre. (OB.06.APEA.15.80:10)

Desde un punto de vista programático, los documentos generales del centro como la Programación General Anual (PGA) o el Programa Educativo de Centro (PEC) incluyen numerosos elementos que hacen referencia a las relaciones del centro con las familias.

Ideales educativos: [...] Favorecer la participación de las familias en el centro y aumentar su sentimiento de ser partícipe en la educación de sus hijos e hijas, ya que creemos que solo en la interacción comunicativa, las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad pueden construir un programa educativo útil. (AD.11.OF.15.30:2)

Objetivo 5. Utilizar el diálogo como método habitual para ampliar y mejorar las comunicaciones entre todos los miembros de la Comunidad Escolar.

Indicador de logro 5. (a) Se han establecido reuniones a principios de curso para recibir a las nuevas familias; (b) Se han atendido a padres lo

antes posible y se han aumentado las reuniones programadas con el AMPA. (AD.07.OF.14.24:1)

Principios y estrategias metodológicas: [...] Garantizar la participación de los padres para posibilitar una continuidad en el trabajo, así como los diferentes profesionales que intervienen en la atención educativa. (AD.07.OF.14.24:5)

En cuanto a las actuaciones de participación educativa, no aparecen tanto como proyectos concretos sino que se incluyen como acciones integradas en la actuación general del centro o en actuaciones específicas del profesorado.

Principios pedagógicos: [...] (b) Principio de centralidad del aprendizaje. Lo fundamental en este proceso es conseguir que todos/as desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicione la igualdad de los resultados educativos. Para ello buscamos fórmulas alternativas a la estructura educativa tradicional que se ha mostrado muchas veces ineficaz para luchar contra el fracaso escolar. Así mismo es importante para nosotros que el alumnado esté en actividad formativa el máximo tiempo posible, coordinándose todas las personas que intervienen en el aula para ayudar a los más rezagados. En este aspecto trabajamos en "grupos interactivos" en donde los niños/as comparten sus conocimientos sin necesidad de una agrupación homogénea en cuanto a conocimientos. (AD.11.OF.15.30:3)

Proyecto bilingüe/Recursos metodológicos y didácticos: [...] Se aplicará una de las estrategias de éxito "Grupos Interactivos" para favorecer la aceleración y afianzamiento de los aprendizajes a través del diálogo igualitario. (AD.07.OF.14.24:8)

Los recursos propios dedicados a la participación educativa se basan fundamentalmente en la implicación del profesorado bajo la coordinación de la jefatura de estudios. Los PT o el profesorado de refuerzo se incluyen en las actuaciones participando como un voluntario o voluntaria más y, en ocasiones, apoyando específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales dentro del mismo aula con el resto de sus compañeros y compañeras. En el caso de la PTSC, en el marco de las funciones que le corresponden, podría ejercer una labor de apoyo a la jefatura de estudios en la coordinación de las actuaciones de participación educativa, pero no resulta posible por falta de tiempo y saturación de trabajo en lo que respecta a sus otras funciones de carácter más asistencial.

PF8: Nosotros somos el enlace con las familias, para este programa o para cualquier... Somos el enlace con las familias, estar un poco atentos a lo que hay e involucrarles. Que un colegio tiene INCLUD-ED, pues involucrarles, lo mismo que otras familias... Que no tiene INCLUD-ED y tiene otro, de otra forma, involucrarles. (EN.20.I.15.PF8.71:20)

PF8: Es que además cada vez tenemos más colegios. Yo recuerdo los primeros años que podías hacer un trabajo más preventivo, por lo menos a principio de curso, tenías las reuniones con todas las familias, con los marroquíes teníamos una reunión [...] Tomaban contacto contigo y se enganchaban. Pero que cada vez puedes hacer menos cosas de esas porque es que no tienes tiempo. Cada vez nos meten más colegios... no tienes tiempo. (EN.20.I.15.PF8.71:18)

PF1: [...] todos los años en la memoria mandamos que este cole necesitaría por lo menos, mínimo un día semanal, para poder atender bien. Mínimo un día semanal. (EN.08.P1a.14.PF1.59:20)

Síntesis y discusión

En general, todos los actores escolares valoran muy positivamente las actuaciones de participación educativa, lo que favorece la disposición de las familias a involucrarse en ellas, constatando, así, diversas aportaciones (Anderson & Minke, 2007; Carrasco et al., 2009; Simon, 2004) que ponen el énfasis en que lo que piensan las familias acerca de las oportunidades de participación que se le ofrecen, influye en sus decisiones acerca de participar o no.

De entre las valoraciones positivas destacan: la mejora de los aprendizajes; el aumento de la motivación y la autoconfianza entre el alumnado; la generación de procesos de ayuda mutua; la generación de aprendizajes desde el respeto a las diferentes identidades; y el hecho de que el aprendizaje esté integrado en las interacciones con distintas personas de la comunidad. Además, el alumnado disfruta con las actuaciones y aprecia la presencia de los voluntarios y voluntarias. Las familias conocen mejor a sus hijos e hijas y desarrollan nuevas destrezas y conocimientos sobre aprendizaje escolar, transformando las interacciones en el hogar. Estas valoraciones permiten constatar que este tipo de actuaciones coloca a las familias en un rol relevante y significativo más allá de actividades lúdicas y extraescolares, en línea con diversas contribuciones (Díez Palomar et al., 2011; Eccles & Harold, 1993; Guardia Romero & Santana, 2010). Las familias colaboran en las aulas, el corazón de la escuela, contribuyendo a lograr su objetivo principal, el aprendizaje del alumnado, lo que genera sentimientos de pertenencia y eficacia que les motiva a seguir colaborando con la escuela, tal y como ya habían identificado autores y autoras como Alameda-Lawson et al. (2010).

En algún caso se lanzan valoraciones negativas, en concreto, la percepción de que las interacciones entre el alumnado no favorecen los aprendizajes, con la consiguiente sensación de pérdida de tiempo y el retramiento de la colaboración. En opinión de distintas personas participantes en la investigación, esta percepción se debe a una falta de formación a las familias voluntaria-

rias, a quienes no parece habérseles explicado la conexión entre las interacciones y el aumento del aprendizaje, así como la relevancia de la dinamización de esas interacciones por parte de personas adultas como los y las familiares.

En cuanto a las interacciones entre el profesorado y las familias voluntarias en el transcurso de las actuaciones, éstas se caracterizan por ser interacciones colaborativas y dialógicas que se producen en un ambiente de confianza, respeto y ayuda mutua. El clima comunicativo en las actuaciones favorece la implicación de las familias en ellas.

Las relaciones con las familias y las actuaciones de participación educativa están integradas en los documentos formales del centro como la PGA o el PEC, y reflejan explícitamente el compromiso de la escuela por fomentar la participación de las familias. Otros autores y autoras ya habían observado la importancia de plasmar esa orientación en este tipo de documentos (Henderson & Mapp, 2002; D. L. Williams & Chavkin, 1989) detallando los procedimientos o estrategias a seguir (Hornby & Witte, 2010), e integrando la participación de las familias en la política general del centro en vez de considerarla como un proyecto más (Oostdam & Hooge, 2013; Price-Mitchell, 2009).

Los y las profesionales de la escuela que se ponen a disposición de la participación educativa son, básicamente, la jefa de estudios, que ejerce una labor de coordinación, y el profesorado que organiza las actuaciones. Los PT y el profesorado de apoyo también se integran en las actuaciones en el aula. Sin embargo, figuras como la PTSC, que podrían apoyar la coordinación de las relaciones de la escuela con las familias, no pueden contribuir a esa labor por falta de tiempo. Así, la escuela no cuenta con personal propio con dedicación plena a las relaciones con las familias, y al desarrollo de la participación educativa, aspecto que algunos autores y autoras han identificado como de gran ayuda para esta labor (Auerbach, 2011; Henderson & Mapp, 2002; Lawson, 2003). Sin embargo esta carencia parece compensarse con la presencia de agentes externos⁵⁶.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

⁵⁶ Asunto sobre el que se profundizará en el punto 4.2.1.

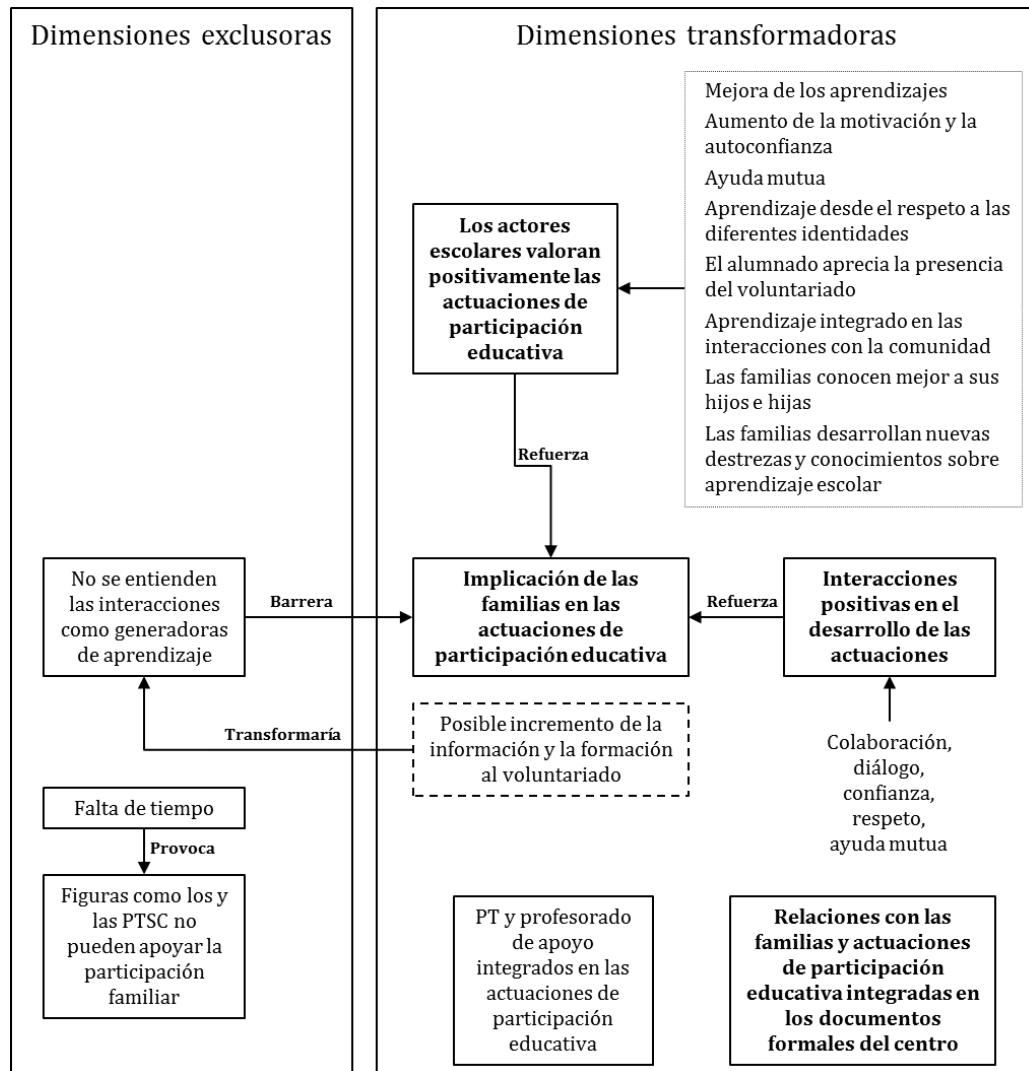


Figura 26. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con las actuaciones, programas y recursos de la escuela para la participación familiar

4.1.2. Equipo directivo y liderazgo

El equipo directivo ha tenido un compromiso progresivo con el desarrollo de las actuaciones de participación educativa, a la luz de las aportaciones de distintos profesionales de la escuela.

PF2: Claro el hecho de que el ayuntamiento se haya lanzado ha supuesto... Bueno, y de que PF1 [la jefa de estudios] haya llegado aquí. Ha supuesto un salto mayor de las expectativas que yo tenía [en cuanto a la puesta en marcha de actuaciones educativas de éxito]. (EN.02.I.12.PF2.53:4)

PF6: Este año está funcionando mejor [las actuaciones educativas de éxito], cada año funciona mejor. Porque el equipo directivo cada año se implica más. (EN.19.G.15.PF6.7.73:20)

PF10: Sí. Es tremendo porque claro, la gestión del colegio ¿sabes?, que se ha hecho del colegio desde el equipo directivo ha sido... Vamos, yo no lo voy a... tampoco entiendo de eso, que no voy a... Me limito a los resultados, no a cómo se hacen las cosas, que tampoco entiendo de eso. Pero vamos, los resultados son clarísimos, la gestión que han tenido. Cómo han acercado el colegio a las familias, y eso. Porque claro, es muy fácil decir que las familias no participan en el centro, porque lo lógico es eso, que las familias no participen en las actividades del centro, pero claro, es... Si tú acercas el centro a las familias es más fácil. Y es una labor muy importante. De todos, del claustro y del equipo directivo, vamos. (EN.16.I.15.PF10.67:17)

Ya desde el comienzo de su trayectoria, el equipo se organizó bajo una lógica de distribución de responsabilidades en lo tocante a la participación familiar. El director se encarga de las relaciones que tienen un carácter más institucional, por ejemplo, con las administraciones educativas; la jefa de estudios tiene la responsabilidad del contacto directo y la organización de la participación de las familias; y el secretario asume el trabajo de gestión administrativa relacionada con los y las familiares. Por tanto, aunque los tres componentes del equipo han desarrollado tareas clave para la participación, la cara más visible ha sido la jefa de estudios.

PF3: Aquí se ha encargado [PF1] de gestionarlo todo. Este tema lo ha llevado ella. De hecho a mí gente que me ha venido a preguntar, y "PF1". La gente al principio se extraña, "¿PF1? Si es la jefa de estudios, tú eres el director", "no pero aquí los papeles van claramente...". Y además, si ella va en ese tema, siempre... no nos metemos... o sea, ella tiene el camino y si ella tiene dudas sí que nos pregunta [...].

PF1: Pero hay apoyo. Quiero decir, que yo les transmito y ellos apoyan. O sea que es que, que no es porque yo lo haga, es porque están de

acuerdo. Lo único que es verdad que hay tantas cosas que hacer... Ha habido tantos temas que abordar... (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:7)

PF3: De eso [gestiones administrativas con las familias] se encarga PF4.
PF1: De eso se encarga PF4.

PF4: Porque nosotros consideramos que es fundamental el trato individual con las familias. Es algo fundamental. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:8)

[FA1] llama a PF4, el secretario, porque una niña traía un permiso para que la recogiera otro familiar. Me dice que "es responsabilidad del cole". Llega PF4 y mientras lee el papel (una hoja de un cuaderno) niega con la cabeza preocupado. Se va de la sala y al rato vuelve sonriente. Parece que ha llamado para comprobar y está todo en orden. Charla un rato amigablemente con FA1 y se vuelve a ir. (OB.10.APEA.15.84:4)

El hecho de que la jefa de estudios tenga esta responsabilidad no quita que la interacción entre los miembros del equipo sea frecuente y orientada al consenso, como también se pudo apreciar en el apartado dedicado a las interacciones entre el profesorado.

PF2: [...] Desde que ha llegado PF1 que está como una moto... es fantástica PF1.

Investigador: Estuvo allí, daba gusto verla en el encuentro de Valladolid [de Comunidades de Aprendizaje]. Hablando con todo el mundo, enterrándose de todo...

PF2: Me dice, "me voy a Valladolid". Y yo no puedo ir. Porque tengo mi madre enferma, y bueno, por líos. Si no, me hubiera ido también.

Investigador: Ya me imagino.

PF2: Y me dice, cuando vino, "he estado mandándole whatsups a PF3, al director, todo el tiempo". (EN.02.I.12.PF2.53:10)

La jefa de estudios ha desplegado una intensa actividad alrededor de la participación de las familias, que incluye la interacción constante con ellas, ya sea en espacios informales, en reuniones formales, e incluso en iniciativas organizadas por las familias bajo el auspicio de agentes externos, como por ejemplo en el proyecto Implicándonos y, en concreto, en el taller sobre cultura marroquí al que se ha hecho referencia en páginas anteriores, y al que remite la última cita a continuación.

FA9: PF1 está detrás de todas, la verdad.

FA13: Este año sí, PF1 hace muchos esfuerzos para que salga. (EN.11.G.15.FA9,13.65:43)

EX2: [...] yo creo que también ha sido fundamental la actuación que tuvo la jefa de estudios con las madres marroquíes a principio de curso. Reunirse en grupitos pequeños con ellas, para preguntarles qué necesitaban, para contarles lo importante que era que estuvieran en las aulas,

para que haya más madres marroquíes, y padres. (EN.12.G.15.EX2,3.64:46)

EX6: Pues con PF1, la implicación ha sido de que ella quería tener la información de cómo iba el proceso y demás. PF1 se quedó en el taller todo el rato, participó de manera activa y estuvo ahí y preguntó... Que eso claro, para las mujeres que tienen referencia de que la directora está dentro del taller, tiene inquietud y pregunta y demás, claro, pues es un chute de autoestima y de confianza del copón. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:20)

EX5: Y luego con la cuestión esta de las directivas, ha habido diferencias en el interés que han mostrado por la iniciativa. En el Benedetti ha sido donde se le ha dado valor e importancia [...] (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:18)

La labor general del equipo directivo, más allá de la participación de las familias, parece estar orientada a la mejora general del centro y, más en concreto, a la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado, concibiendo las actuaciones educativas de éxito, incluidas las que implican a las familias, como un medio para lograrlo.

PF1: Y también un poco ya a nivel pedagógico, el demostrar que es verdad que si se trabaja bien, la diversidad no baja el rendimiento. Es verdad que nos tenemos que concienciar que si baja el rendimiento es porque lo estamos haciendo mal. Es que somos nosotros. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:28)

FA11: Esta dirección se implica mucho en el colegio. Han dado la vuelta a la tortilla en todo, porque estaba muy... Empezaba a ser un gueto este colegio. (EN.09.G.15.FA11,12.62:22)

FA11: [...] El equipo directivo es la clave en un centro. Y si el equipo directivo se abre a todas las actividades que se propongan como el INCLUD-ED, como todo lo que se hace de las bibliotecas tutorizadas y estas actividades que hacemos... Porque hay direcciones que todo esto no lo quieren, entonces, se cierra. (EN.09.G.15.FA11,12.62:24)

A modo de ejemplo, las interacciones con profesionales de servicios sociales parecen avalar los logros conseguidos en el trabajo con familias pertenecientes a grupos vulnerables. Pero la actitud de ambición hacia la mejora de la escuela se refleja en que el equipo no parece quedar contento con los éxitos alcanzados.

PF1: [Dicen] "es que lo que aquí habéis adelantado, lo que aquí habéis conseguido, lo que aquí hacen...". Pero a nosotros nos parece todavía tan poco. Depende con quien hables. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:6)

PF2: [PF1] ha ido entrando y está más entusiasmada que yo. No sé qué van a... sí lo vamos a conseguir. PF1 está trabajando, yo creo que con avaricia a veces. Sí, sí, me encanta. Me encanta. (EN.02.I.12.PF2.53:5)

La orientación a la mejora y la actitud ambiciosa parece compatibilizarse con un estilo de dirección silencioso, tranquilo y prudente.

FA14. Sí, además lo están haciendo muy, muy, muy bien.

FA1: Lo están haciendo muy bien.

FA14. Porque no parece que están haciendo. Van despacito, y...

FA1: Parece que no están, pasan desapercibidos, pasan desapercibidos totalmente y no hay ningún problema. De cualquier cosa que quieras hablar. (EN.10.G.15.FA1,14.63:67)

PF1: Entonces vamos a hacer las cosas despacio, como las llevamos haciendo aquí. Despacio [...] No queremos que por un traspie se nos eche 3 o 4 años de trabajo al traste. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:21)

Una contribución importante del equipo directivo a la participación ha consistido en apoyarse en la tradición de apertura que ya tenía el centro para desarrollarla y ampliarla, por ejemplo, a través de la institucionalización de la flexibilidad en la atención a las familias, tal y como ya se había señalado en el apartado dedicado al clima comunicativo en el centro.

PF1: [...] había mucha cultura ya de participación. Que se ha dado un impulso fuerte en los últimos tres o cuatro años, es cierto. Pero ya venía... ya venía de atrás, ya venía de atrás. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:14)

FA1: Entonces yo creo que la principal base está, por ejemplo, en la dirección. O sea, en el momento en que la dirección abre las puertas y no pone... (EN.03.I.12.FA1.54:3)

FA12: [El clima de puertas abiertas] sí favorece [la participación]. Mucho. Yo he estado con otras direcciones, por ejemplo, más cerradas, y vamos, no tiene nada que ver. (EN.09.G.15.FA11,12.62:21)

También han desarrollado una comunicación fluida con las familiares que participan en el AFA.

EX6: Enlazando con el equipo directivo en el Benedetti sí que he visto, que hay una fluidez de comunicación y que, tanto FA25, que ha sido nuestro contacto, como PF1 hablan intermitentemente de una o de otra. Eso sí que yo lo veo como algo bastante positivo. (EN.23.G.15.EX5,6,7.72:23)

Finalmente, han tenido un papel importante en la gestión de las interacciones con el profesorado en relación con la participación familiar. En primer lugar, han mantenido un pluralismo metodológico e ideológico y una orientación al

consenso que parecen haber resultado elementos beneficiosos para el clima comunicativo entre los maestros y maestras, cuestiones que ya se observaron en el punto dedicado a las interacciones entre el profesorado. En segundo lugar, han apoyado las iniciativas del profesorado y le han motivado para poner en marcha actuaciones de participación educativa desde el respeto a su autonomía.

FA11: Sí, pero creo que la dirección porque es la que hace para que los maestros participen, porque si la dirección tampoco tiene... se te lava un poco las manos, pues los maestros dirán, "pues si estos no tiran para adelante yo paso". (EN.09.G.15.FA11,12.62:37)

PF1: Entonces bueno, eso, no se puede forzar a nadie, tienes que ir cambiando de idea poco a poco y... Pero lo importante es probar [...] (EN.01.I.12.PF1.52:10)

Si bien el equipo directivo ha ejercido un claro liderazgo en lo que se refiere a la evolución de la escuela en términos de participación familiar, también se aprecia la iniciativa de las familias y del profesorado. Valgan como ejemplo, en relación con las familias, la puesta en marcha de la biblioteca tutorizada o el proyecto de formación bilingüe para los niños y niñas de menor edad, actuaciones ya comentadas en apartados anteriores. En relación con el profesorado, además de responsabilizarse en primera instancia de conseguir voluntariado para las actuaciones que realiza, se ha observado que cuenta con autonomía para llevar a cabo sus propias iniciativas, las cuales son apoyadas desde la dirección.

PF2: Yo veo algo que me interesa. Lo pongo en marcha. Y hace cuatro años que llevo trabajando con grupos interactivos y estas cosas. Yo lo pongo en marcha... (EN.02.I.12.PF2.53:4)

PF1: Entonces yo recuerdo... jamás se me va a olvidar esa cara [de PF4 cuando le propone realizar el proyecto LOVA], cuando dije esto vamos a intentar hacerlo, dijo "no me lo puedo creer, o sea llevo...". Y él mismo luego me ponía un poco las trabas, "es que los horarios", y digo "bueno, ya pensaremos los horarios", "es que siempre me hablaban que había dificultad para organizar", y digo "bueno, pues ya saldremos adelante, no sé cómo, ahora mismo te lo estoy diciendo, no sé cómo lo vamos a hacer pero vamos a intentarlo". O sea, yo creo que... Y esa carilla no se me va a olvidar nunca, que dije "venga va, adelante". Yo creo que ahí me lo gané [risas]. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:18)

Sin embargo, parece que es necesario reforzar la capacidad de coordinación global para hacer frente a los retos que la propia escuela se está planteando y que fueron enunciados en la presentación del caso. Por una parte, la gestión del voluntariado está adquiriendo unas dimensiones que parecen ser poco sostenibles desde la estructura de coordinación actual. Por otra, el hecho de

que la gestión del voluntariado descance en gran medida en cada maestro y maestra parece dificultar el mantenimiento de una visión de conjunto que permita distribuir a los voluntarios y voluntarias y evitar así el exceso de personas en determinadas aulas y las carencias en otras.

EX2: Porque sí que nos llega de la coordinadora de todo, que es la jefa de estudios, que le vendría muy bien alguien que gestionase esa parte. Porque ella está desbordada. (EN.12.G.15.EX2,3.64:33)

PF1: Había pensado que lo tenemos que hacer de otra manera porque yo quiero quitar tensión a los profes, no quiero que el día que tienen interactivos estén “¿tendré voluntarios?, ¿no tendré voluntarios?”. Eso es lo que más les agobia. Eso me ha hecho pensar que esto hay que organizarlo de otra manera. Ellos no pueden tener esa tensión. Una vez al año o al curso te puede ocurrir, pero no todas las semanas puedes estar así. (EN.18.P2.15.PF1.1:11)

EX2: [...] Porque la idea no es que haya ocho, diez voluntarios en un aula. La idea es que haya voluntarios en el centro para cubrir las necesidades de todas las aulas. Entonces, pues si el mismo día a la misma hora un aula tiene diez voluntarios y otra tiene dos... ¿Cómo es posible que no haya ese...? “Bueno, no pasa nada, yo me voy a la otra clase, yo...”. Creo que sería mucho más rico eso. (EN.12.G.15.EX2,3.64:33)

La existencia de una coordinación más repartida entre diferentes personas no solo permitiría organizar mejor al voluntariado para las actuaciones sino hacer frente con más recursos a otros retos que se han ido desgranando a lo largo de este capítulo, como por ejemplo aumentar las invitaciones, la información y la formación al voluntariado.

EX2: Pero se nos quedaba todo el rato cojo la parte de formación del proyecto. No ha habido tampoco posibilidad de encontrar un coordinador de voluntarios del proyecto. Es decir, PF1 está desbordada por el trabajo, porque se encarga de todo. (EN.12.G.15.EX2,3.64:1)

Las familias podrían ocupar un papel importante en ese nuevo enfoque. Ya han demostrado que su capacidad de iniciativa permite desarrollar ideas que no se materializarían de otra manera.

EX2: Desde el momento en que las familias han empezado a gestionar la biblioteca tutorizada. Porque es un espacio que han pensado ellos, han lanzado ellos, y están gestionando ellos. Entonces, claro, es participación educativa por todo lo que implica, pero es participación decisoria porque ha sido diseñada y propuesta por ellos y llevada a cabo por ellos. Entonces... eso también es importante. Y eso sí que es nuevo. Y también era algo que había soñado la jefa de estudios. Que yo creo que es el motor más fuerte de este proyecto. Aunque hay profes que lo

quieren promover mucho, yo creo que el motor es esta persona. Sí que había hablado, el año pasado ¿eh?, que quería abrir la biblioteca, que tenía que ver los espacios, pero que claro, ella sola, pues... Pero que por lo menos una tarde ella se iba a quedar, para promoverlo, y que sería genial si pudiera haber más de un espacio. Y ya ha sido llevar a las familias y eso está pasando. Y el año que viene va a haber además familias marroquíes en ese espacio. Seguro. Seguro. (EN.12.G.15.EX2,3.64:34)

Además, según la experiencia de otros centros del municipio adscritos al programa, la figura de familiares coordinadores del voluntariado del centro y de aula están demostrando su efectividad.

EX2: En otros centros, aparte de la figura del coordinador que existe, existen mini grupos de whatsapp en cada aula. Como un mini coordinador de grupo. Que están todo el rato conectando y mandando familiares, primos, hermanos, cuñados... Y eso aquí no lo he visto, esa forma de... Pero claro, igual existe y yo no lo sé. (EN.12.G.15.EX2,3.64:51)

A sugerencia de las coordinadoras del programa municipal, a lo largo de este curso se generó la figura de familiar coordinador del voluntariado, pero precisamente la falta de tiempo no permitió realizar el trasvase necesario para que pudiera ponerse en marcha.

EX2: Porque la idea sería que alguien del cole entrase como coordinador. No hace falta que sea del AMPA. (EN.12.G.15.EX2,3.64:10)

PF1: Era uno de los puntos a evaluar, que se centralizaba todo desde aquí y ya hay tal cantidad de... antes cuando lo hacían cuatro clases no había problema. Sí que se puso una figura de coordinador pero no hemos tenido tiempo para coordinarnos. Le tenía que delegar todos esos datos y no ha habido tiempo para hacerlo. (EN.18.P2.15.PF1.1:9)

El equipo directivo y parte del profesorado se muestran favorables a una transformación de la manera en que la escuela gestiona el voluntariado.

PF1: Entonces en el momento que podamos diversificar eso y que haya más gente conseguiremos muchas más cosas o cosas que ahora mismo son impensables, pues porque no podemos, seguramente que con más gente, más ideas, más tal, lo vamos a sacar adelante. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:26)

PF2: Eso [una comisión de participación] cambiaría mucho la situación, y yo creo que PF1 lo tiene más o menos claro. Lo hemos hablado muchas veces. (EN.14.I.15.PF2.74:8)

Síntesis y discusión

El equipo directivo considera que la participación familiar es un medio útil para la mejora general del centro y, específicamente, de los resultados escolares, lo que concuerda con la investigación realizada por Sanders y Lewis (2005) sobre el liderazgo de programas escolares exitosos en la colaboración con la comunidad. Esta investigación identificaba como elemento común a esos programas la existencia de una visión de la participación entendida como un medio para incrementar el rendimiento académico y la mejora de la calidad en la escuela. Por otra parte, la orientación de la dirección parece concordar con un liderazgo transformacional que busca intencionalmente un cambio en la organización (Astin & Astin, 2000; Frost, 2003).

El equipo muestra un importante compromiso con los procesos de involucración de familiares en la escuela y despliega una intensa interacción con ellos y ellas, confirmando así contribuciones como las de Johnson et al. (2005) o Sobel & Kugler, 2007), que insisten en el papel clave que el equipo directivo juega en la involucración de las familias en la escuela, y otras que enfatizan la importancia de que, además de realizar tareas de coordinación como el diseño de programas, se sumerja en la práctica y las interacciones cotidianas (Auerbach, 2009; Demie, 2005; Mapp, 2003) operando como enlaces entre los diferentes sistemas relationales (Bradshaw, 1999). No parece que este equipo concuerde con otros como los identificados por Auerbach (2009), que manejan el discurso de la participación familiar pero desarrollan prácticas que la frenan.

La orientación a los resultados dota al equipo directivo de un carácter ambicioso en la consecución de los logros que no es incompatible con un estilo de dirección tranquilo, silencioso y prudente, elementos que consideran necesarios para garantizar un progreso sólido de la escuela.

La labor del equipo directivo ha contribuido a reforzar otros elementos que favorecen la participación educativa, como el clima de apertura en el centro, una buena atmósfera comunicativa entre el profesorado, y una interacción fluida con el AFA. Astin y Astin (2000) o Auerbach (2009) ya habían detectado el rol relevante de la dirección en la creación y mantenimiento de un buen ambiente entre los diferentes actores escolares.

Además, el estilo de dirección le ha permitido desarrollar interacciones cuidadosas y respetuosas orientadas a la motivación del profesorado para que ponga en marcha las actuaciones, de acuerdo con autores que ponen el énfasis en que el profesorado se siente más inclinado a relacionarse con las familias si sus superiores valoran esa iniciativa (Redding, 2000) y reconocen sus esfuerzos (Muijs & Harris, 2004).

Se han identificado iniciativas con cierta autonomía por parte del profesorado y de las familias, iniciativas que han sido favorecidas por el equipo directivo que, en vez de limitarlas o bloquearlas, las ha apoyado explícitamente. Esto permite afirmar que se están produciendo liderazgos emergentes que podrían llevar a la escuela en la dirección del liderazgo distribuido (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2013; Harris & Muijs, 2002). El aumento progresivo de las actuaciones provoca una sobrecarga en el equipo directivo que genera dificultades para la coordinación del voluntariado.

La constatación de que las familias son capaces de desarrollar con éxito iniciativas para la mejora de la escuela abre la puerta a una posible ampliación de la coordinación del voluntariado, integrando a familiares en esa función. Esto permitiría eliminar las dificultades detectadas y, además, reforzar la capacidad de la escuela para afrontar otros retos como la necesidad de más información y formación al voluntariado. Esto acercaría al centro a la lógica del liderazgo dialógico esbozada por Padrós y Flecha (2014). El éxito de otros centros del municipio en los que las familias adquieren un importante papel en la coordinación del voluntariado parece avalar esa posibilidad.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

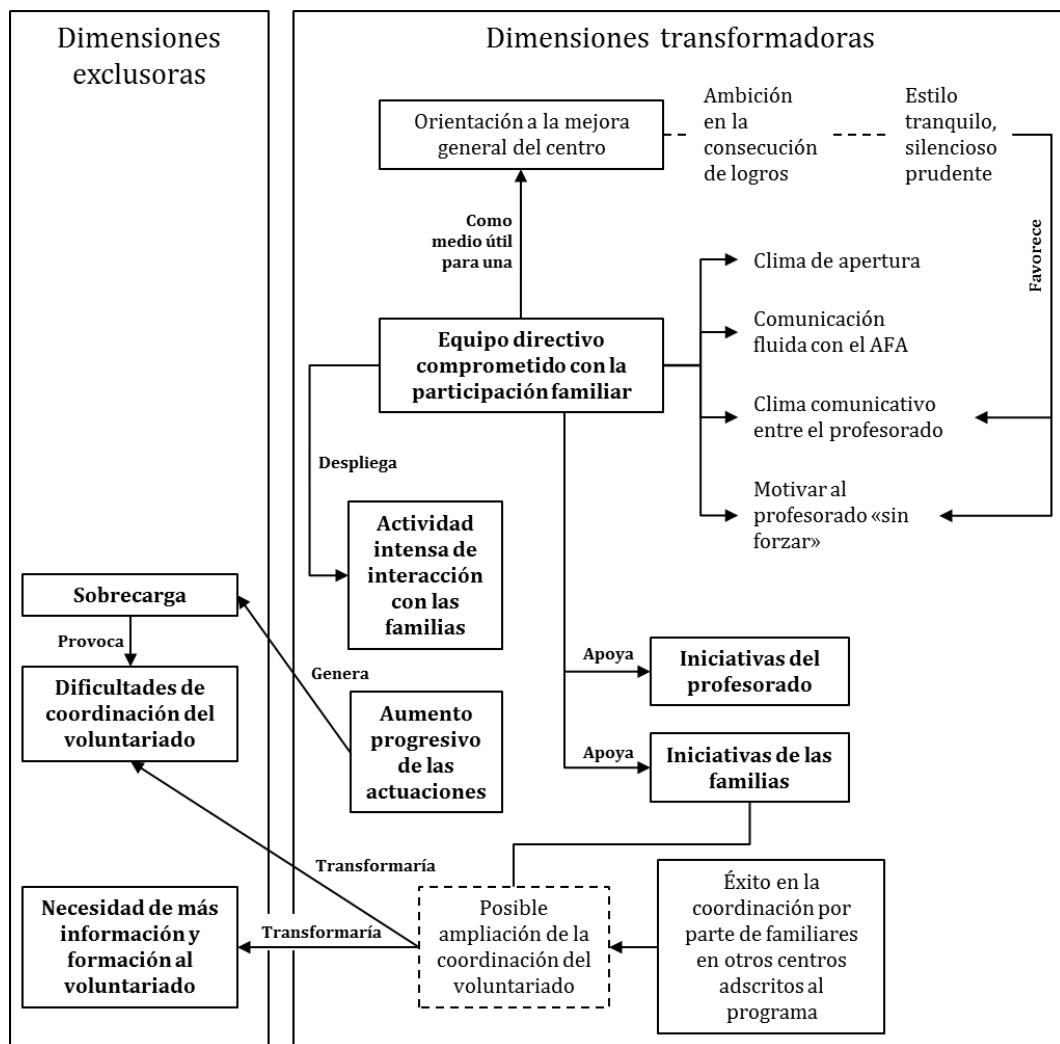


Figura 27. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con el equipo directivo y el liderazgo en la escuela

4.1.3. La escuela como comunidad

Se han rescatado diversas aportaciones que ponen el énfasis en la vivencia de la escuela como una comunidad y reflejan un sentimiento de pertenencia expresado a través de términos como “familia” o “segunda casa”, y rasgos como la “cercanía” o la “unidad”, así como por la sensación de vivir como propios los avances del alumnado.

FA9: Nos hace como una familia, tanto con los profesores, con el equipo de dirección de este año y todo, o sea, está genial. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:16)

PF7: Este cole lo bueno que tiene es que es muy cercano. Las familias entran, salen, como si fuera su segunda casa. (EN.19.G.15.PF6,7.73:3)

PF1: [...] al final es que todos estamos unidos. (EN.08.P1a.14.PF1.59:31)

PF2: Ya tenemos a muchos padres y madres en esa línea, “es que yo soy de aquí”, y que se van los hijos y siguen quedando. (EN.14.I.15.PF2.74:1)

FA5: Y aparte la satisfacción, cuando ves los niños cómo van progresando y hombre, no sé, te sientes orgullosa porque también estás interviniendo ahí aunque sea poquito pero, jolín, es una satisfacción, también, personal. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:1)

FA1: [...] y, ya te digo, cada vez me he ido metiendo más, más, más. Claro que yo viviría aquí [risas]. Y además que luego cuando vas por la calle “¡FA1! ¡FA1!”. Te da mucha alegría. Y digo, “ay, todos mis niños”. Y además yo los siento ya como, como tuyos. Será porque vienes mucho a clase y mucho eso, y te... a mí me llena. Me llena muchísimo, estar en este mundillo. Así que... (EN.03.I.12.FA1.54:1)

Algún familiar señala que la colaboración para la mejora de los resultados del alumnado genera un sentimiento de unidad entre familias muy diferentes.

FA1: Y además este colegio por ejemplo que hay tantas culturas, tanta gente, diferente tanta... invitan a la participación, a unirse más los padres, a... A lo mejor es gente que desde fuera los ves, pues yo que sé, árabes o rumanos, o sea no por ser..., sino porque, bueno, no es tu cultura ¿no? y entonces a lo mejor fuera no tienes relación, pero una vez que participas en lo mismo es que te une lo mismo. Al fin y al cabo todos son niños y si les das las herramientas todos aprenden por igual. (EN.03.I.12.FA1.54:7)

Parece haber varios elementos que favorecen el sentido de comunidad. La participación en la escuela permite “vivirla desde dentro”, y esa vivencia acentúa el sentimiento de pertenencia.

FA1: Yo creo que los que estamos aquí mucho sí lo vivimos así, pero el resto no...

FA14: Sobre todo la parte de voluntariado y demás, que estamos siempre dentro, nos conocemos mucho, trabajamos mucho juntos. En ese sentido sí. La idea de familia y de que el Benedetti somos todos. El resto, los que están fuera, que te decía que he hecho cursos con ellos, no lo sienten así. Y las familias árabes, bueno, no lo sé, yo creo que sí, porque apuntan siempre a sus hijos, a las familias, a los otros... (EN.10.G.15.FA1,14.63:70)

Por otra parte, el tamaño reducido del centro, unido a su política de puertas abiertas, facilita el conocimiento mutuo y el acceso a la escuela, elementos que parecen ser relevantes para vivir el centro como propio.

FA5: Es un colegio, que no hay mucha gente, entonces es muy familiar, nos conocemos todos, entonces yo creo que eso da mucho pie a que la gente...

FA7: O sea, es que entras por la puerta y nos conocemos todos.

FA5: A lo mejor en un colegio...

FA4: Mayor.

FA5: Mayor, de estos de que haya miles de... no lo sé. Pues no se puede a lo mejor llevar tanto [...] (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:14)

FA1: Entonces yo creo que mutuamente nos ayudamos todos, niños, padres, profesores. Y luego la dirección del colegio que te permite entrar, salir y estar como en casa. Entonces yo siempre digo que esta es mi segunda casa, o sea, no hay ningún problema. (EN.03.I.12.FA1.54:2)

FA7: Y que aquí las puertas del colegio siempre están abiertas, o sea, yo lo he dicho siempre. Yo entro por el colegio y entro como por mi casa. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:15)

Parece estar produciéndose un fenómeno que viene provocado por la emergencia del sentido de comunidad y que, a su vez, lo está reforzando. Un aspecto importante de la historia reciente del centro es una imagen negativa y estigmatizada de la escuela, en parte relacionada con el hecho de que atienda a niños, niñas y familiares de La Cañada. Esta situación ha sido vivida por buena parte de los actores escolares como algo personal y doloroso, como la crítica injustificada a algo de lo que forman parte.

PF10: Nosotros somos gente que llevamos muchos años, entonces, esto no lo vemos como algo pasajero ni nada, esto es tuyo y te duele cuando pasa algo malo, y... (EN.16.I.15.PF10.67:19)

Esta percepción era especialmente intensa en las familias durante el curso 2011-2012.

FA1: Pues nada, que los que llevamos aquí es como una espinita que tienes clavada de decir, cuando te hablan del colegio, la fama que tiene el colegio... Pero vamos a ver. Es que tienes que estar ahí, es que lo tienes que conocer, es que tienes que estar dentro. Entonces basta que por eso, que cuando te dicen, “¿quieres ayudar?”, vamos, entras... Y para ti es como un reto. Y el que entra que es extranjero y que no sabe, tú te metes ahí y dices, este tengo que hacer yo que lea... y no eres profesor, eres... Pero es tu cole, porque tú estás encantada con tu cole, entonces tú quieras que desde fuera se vea... [...] Entonces yo creo que los que llevamos más tiempo aquí es como una cosa personal, de decir este cole tiene que tirar para arriba. Cuando me dicen “anda, va a ser bilingüe”, y digo, “bueno, es que este ya es cuatrilingüe” [risas], somos los mejores, somos los más avanzados, el que más grupos interactivos tiene, en el que más entramos y salimos como queremos, respetando a dirección y a todo el mundo, y que sientes que el que está aquí tienes que respetarlo y ser hasta ahí y... cuatrilingüe, vamos, maravilloso [risas]. (EN.03.I.12.FA1.54:21)

FA6: Que la gente se asusta un poco por el tema, pero de puertas para adentro todo lo que sea...

FA5: Nosotros estamos encantados todos.

FA7: No se dan cuenta de lo que realmente vale este colegio.

[...]

FA4: Claro, pero para ellos sí. Para ellos es lo malo malísimo.

FA5: Claro pero porque lo quieren ver así.

FA4: Entonces que hay árabes y que no se apuntan por eso. Entonces está bajando el cole. Pero no ven la cantidad de cosas que se hacen en el cole. Y el nivel que tiene el colegio. (EN.05.G.12.FA4,5,6,7,8,9.56:51)

Ante esta situación, se ha producido una alianza implícita entre los diferentes actores escolares para romper con la imagen negativa que se tenía del centro acentuando sus rasgos positivos, y contrarrestando visiones erróneas.

FA12: Cuando nos reunimos con otras AMPAs, ¿vale? Que todas las reuniones que hace el ayuntamiento son con otras AMPAs, buah, “porque me han dicho que en un colegio, sí, el Mario Benede... ese que está en...”, “pues somos del Mario y no sé qué”. También es verdad que empezamos a ir a más reuniones para que se nos escuchara, porque no se iba a muchas. Entonces claro, la gente pues... Nosotras dábamos nuestra opinión. A ver, “nosotras estamos dentro”, “eso no es verdad”, “eso sí que es cierto, que hay mucha integración”, “pero eso no es cierto porque tal...” y podías debatirlo. Claro, si no vas, pues no puedes.

FA11: No puedes abrirte. (EN.09.G.15.FA11,12.62:26)

EX3: Sobre todo porque cuando lo que escuchas es “es que es un colegio que, claro, están al lado de La Cañada, es imposible que...”, las explicas, “es que, bueno, es que es un colegio trilingüe” [...] (EN.12.G.15.EX2,3.64:28)

Esta orientación llega a reflejarse en documentos generales del centro como la PGA.

Plan de trabajo del Equipo Directivo: [...] Continuar trabajando por la buena imagen del centro tanto en el municipio como fuera de él. (AD.07.OF.14.24:3)

Entre los elementos más utilizados a la hora de promover una imagen positiva de la escuela destacan su orientación a los resultados, y la puesta en marcha de actuaciones educativas de éxito, así como otro tipo de proyectos educativos.

FA11: Pero tienes ahí dos factores que no los teníamos y que yo creo que nos ha ayudado a la participación de otras familias que hayan dicho, "pues oye...". Y todo ha sido en cuestión de dos o tres años, y es que es lo que se hace ahora, que lo que hacemos ahora no se hacía antes, todas las actividades que se hacen en las aulas. Y claro, todo eso se informa a través de la web, a través de redes sociales... Entonces la gente va y dice, "pues oye, esto parece que aquí están haciendo algo, que no es lo que se comenta". (EN.09.G.15.FA11,12.62:28)

PF1: Nos llama por teléfono una periodista de YoDona, que sale en el suplemento de El País, nos dice la mujer si podemos hacer la entrevista por teléfono, porque no puede desplazarse, que había escuchado del cole y de innovaciones pedagógicas, y no sé qué. Le empiezo a contar por teléfono, "¿quieres más datos?", "no, no, no, tengo un montón de cosas", pues salió, salió [risas] el artículo y nombran al cole, lo tengo por ahí. (EN.18.P2.15.PF1.1:1)

Esas orientaciones se difunden a través de diversos medios, entre los que se encuentra la interacción verbal en la asistencia a reuniones o espacios de encuentro con otros actores escolares del municipio, la atención a medios de comunicación como la televisión o la prensa generalista, y la utilización de las posibilidades que ofrece Internet y redes sociales como Facebook.

PF1: El cole ha dado un vuelco. Es que se está viendo esa transformación. O sea, hay ya, hay cuatro o cinco cursos con cero vacantes, cero plazas. Y se están acercando los españoles. Buscando... es verdad que todas las familias que vienen españolas, buscan otra alternativa. Otra forma de hacer las cosas. Y como escuchan en Telemadrid, en La 1, que salimos... Se acercan por eso. (EN.08.P1b.14.PF1.60:13)

FA12: Entonces poco a poco, entre eso, el Facebook, la dirección, la apertura de todo el mundo, el proyecto de Egipto, que sales en la tele, que sales en la revista...

FA11: Las redes sociales hacen mucho.

FA12: Dices "Virgen santa...". De verdad, que yo lo he visto, además se lo decía a una señora de ahí, digo "es increíble pasar de escuchar el "joe, estáis en el Mario Benedetti, jobá" a "qué maravilla de colegio, lo que hacéis, hacéis un montón de cosas". Que yo en la reunión de asociaciones me quedé como diciendo "¿un montón de cosas?, ¿a qué os referís?, a ver si estamos haciendo algo de lo que yo no me estoy enterando [risas], y estamos dentro y no nos hemos enterado". "Hacéis no sé qué...", y digo "ah, vale, vale", como yo ya lo veo normal... dicen un montón de cosas, "¿de qué me estás hablando?". (EN.09.G.15.FA11,12.62:23)

FA14: Yo llevo también la página de Facebook del AMPA, de los padres y entonces he estado haciendo mucha, mucha publicidad contando mucho lo que hacemos. Una página que ha sido muy activa, ahora está un poquito más tranquila. Y a través de ahí he contactado con muchos padres de otros colegios, de otros sitios, que querían participar y no podían hacerlo en su colegio. Y preguntaban si podían venir aquí y de hecho algunos han venido.

FA1: De hecho algunos han cambiado a los niños del colegio porque pueden participar. (EN.10.G.15.FA1,14.63:33)

Todos estos esfuerzos conjuntos a lo largo de tres cursos escolares parecen haber dado sus frutos. La imagen negativa no solo se va disipando sino que emerge una imagen positiva que despierta el interés de muchas familias y otras personas del ámbito educativo, tanto del entorno cercano al centro como más allá de él. Al mismo tiempo, se refuerza el sentido de comunidad entre las diferentes personas que forman parte de la escuela.

FA11: El boca a boca es que... en vez de decir lo bueno antes, era todo lo malo, era todo lo contrario, porque ahora hablas del... "ay, sí, el Benedetti, pues me han dicho que se hace no sé qué, y he visto que..." Entonces ya la imagen parece que va cambiando, no que ha cambiado.

FA12: Ha cambiado un montón.

FA11: Ha cambiado mucho la imagen del cole, y entonces pues eso también beneficia...

EX2: Cuando yo empecé a venir a este colegio hace 4 años, no había tantas visitas. Pero, claro, es que ahora este colegio es muy conocido en Rivas y fuera de Rivas. Y mucha gente quiere venir a verlo. Claro, hay mucha más apertura... Ahí sí que se ve porque viene mucha gente a verlo y a conocerlo. (EN.12.G.15.EX2,3.64:23)

PF10: Claro. De hecho yo creo que... vamos, cuando has ido al colegio hace tres años o cuatro, a como es ahora... Lo que opina el resto de la población de los vecinos de aquí de Rivas es completamente distinto. Se sabe cómo se trabaja aquí, se sabe que se trabaja bien, la gente que viene está contenta, y que... (EN.16.I.15.PF10.67:6)

PF3: Que las 50 visitas de gente que vinieron este año, unas 40 habían participado del AMPA o habían entrado en la web del colegio, o, habían

visto el blog de 6º, algo habían visto, del colegio. Y claro, de 2, el primer año, a 50 familias en el 4º, pues la progresión es... bestial. (EN.13.G.15.PF1,3,4.66:35)

PF1: Pero cómo eso se ha transformado a "ya no hay quejas", ya todo el mundo ha asumido que es lo que hay y se trabaja bien. Vamos a dejar de preocuparnos... La única preocupación que hay es que el cole no puede desaparecer y para que no desaparezca tiene que haber alumnos. Nos da igual cómo sean los alumnos, cómo qué tipo de alumnos. Da igual. Queremos seguir trabajando aquí. Pues con alumnos. Que se llene el cole. ¿Qué son de Cañada? Pues de Cañada. Y se acabó. [...] Y que además, ya se están recibiendo cosas positivas de fuera, o sea, es que somos buenos, la sensación que tiene el profesorado es que algo estamos haciendo bien. (EN.08.P1b.14.PF1.60:18)

Síntesis y discusión

El centro escolar parece vivirse como una comunidad, lo que incluye sentimientos de pertenencia, especialmente por parte de las familias, pero también del profesorado. Parece que, en línea con Sergiovanni (1993), los "yoes" se transforman en un "nosotros". El hecho de estar colaborando en la escuela con el objetivo común de mejorar los resultados escolares aumenta el sentimiento de comunidad puesto que articula a sus diferentes miembros alrededor de una orientación compartida. Este hecho parece contribuir a generar una identidad escolar en torno al derecho de todas las personas a la mejor educación, universal que trasciende las diferencias entre los distintos grupos familiares y el profesorado. De esta forma, parece que se están superando las limitaciones que señala Shields (2000) en relación con el concepto clásico de *Gemeinshaft*, orientando a la escuela hacia una *comunidad de diferencias*. En otras palabras, el sentimiento de pertenencia no se construye en torno a una identidad homogénea y exclusora, sino alrededor de una identidad heterogénea, en la que lo que se comparte es el deseo de que el alumnado consiga los mejores aprendizajes.

El clima predominante de puertas abiertas y el tamaño reducido de la escuela, ambos aspectos favorecedores del conocimiento mutuo, contribuyen a generar sentimientos de pertenencia. En ese sentido, la dimensión comunitaria de la escuela se ve reforzada por las relaciones personales que se van estableciendo entre los diferentes actores, en línea con aportaciones como las de Warren et al. (2009) o Aubert et al. (2008). Así mismo, otros autores y autoras ya habían destacado que en centros con una fuerte dimensión comunitaria son abundantes expresiones como la "escuela como una gran familia" (Epstein, 1995; Henderson & Mapp, 2002; Mapp, 2003; Sobel & Kugler, 2007).

El sentido de pertenencia parece acentuarse en el caso de las familias que colaboran en el centro, en parte debido a que la participación les permite vivirlo “desde dentro”, lo que confirma contribuciones como las de R. Flecha y Soler (2013) o Gatt et al. (2011).

Esta vivencia de la escuela como comunidad parece haber favorecido una alianza tácita entre los diferentes actores escolares dirigida a romper con la imagen negativa y estereotipada del centro a través de la difusión de su orientación a la mejora de los resultados y la puesta en marcha de diferentes proyectos educativos y actuaciones educativas de éxito. Esta difusión se ha llevado a cabo de manera simultánea entre diferentes actores haciendo uso de distintos medios de comunicación. En ese sentido, parece que la orientación a la mejora de los resultados escolares puede funcionar como elemento aglutinador de la comunidad y como horizonte hacia el que se encaminan los esfuerzos colectivos, de acuerdo con otros autores y autoras (Carolan-Silva, 2011; Jasis & Ordóñez-Jasis, 2011; Mapp, 2003).

El esfuerzo realizado parece haber tenido como resultado la transición de una imagen negativa de la escuela a una imagen positiva basada en la calidad de los aprendizajes que allí se obtienen. Los éxitos en este sentido refuerzan la vivencia de la escuela como comunidad y la percepción de que es posible conseguir logros a través de la acción colectiva (Warren et al., 2009).

Así, en términos generales, parecen estar presentes los elementos que el proyecto INCLUD-ED (2012b), siguiendo a Watkins (2007), vincula al concepto de comunidad: sentido de agencia, sentido de pertenencia, cohesión a través del compromiso y valoración de la diversidad.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

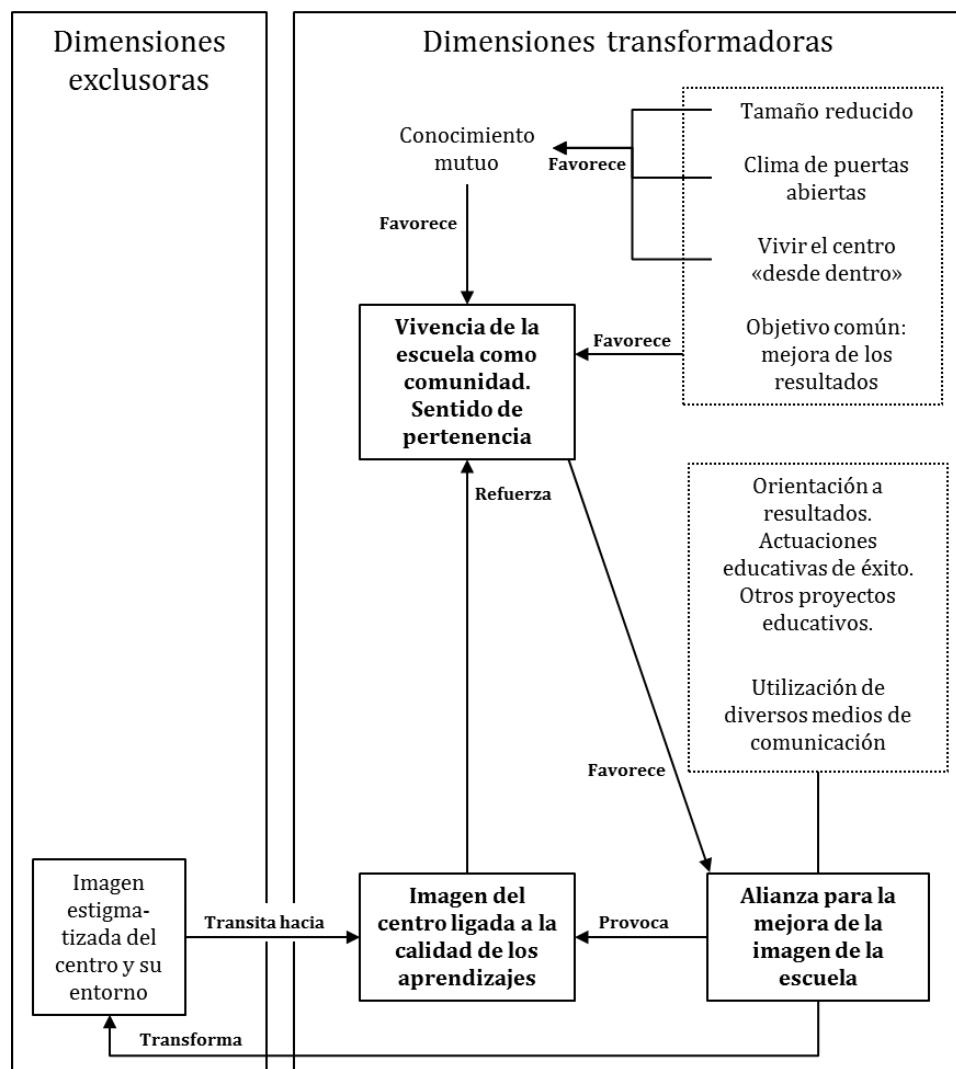


Figura 28. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con la escuela como comunidad

4.2. La comunidad

4.2.1. La conexión de la escuela con la comunidad

El centro cuenta con una vocación de apertura a las entidades presentes en el territorio del que forma parte. Esa vocación se refleja tanto en la actitud de apertura y la disposición proactiva del equipo directivo hacia el establecimiento de conexiones con el exterior, como en sus documentos formales, por ejemplo el PEC.

Principios pedagógicos: [...] (a) Principio de participación. Para conseguir el objetivo de educación de calidad que supera la exclusión social, el objetivo educativo no debe quedar en manos solo de los maestros/as sino que en él deben participar todos los agentes educativos posibles: profesorado, familia, instituciones y asociaciones del barrio, todas ellas deben compartir la meta global de la formación. (AD.11.OF.15.30:3)

Por otra parte, las diferentes entidades que actúan en el centro, o de manera coordinada con éste, tienden a establecer conexiones entre ellas.

EX2: El otro día hubo una sesión con las madres de las AMPAs de CE1, el Benedetti y CE10, y había mamás del proyecto Implicándonos, 4 de ellas, y las coordinadoras del proyecto. Y la reunión fue un poco para preparar esta sesión y coordinar las otras dos que va a haber después y hablamos de un montón de cosas. (EN.12.G.15.EX2,3.64:15)

EX2: Entonces EX16, que es la que estaba traduciendo [para el proyecto Implicándonos], al lado de la pizarra, que es profesora también de alfabetización, este curso ella me ha pedido que vaya a dos sesiones con las madres que se están alfabetizando a contarles el proyecto INCLUD-ED ¿no? Un poco para animarlas. (EN.12.G.15.EX2,3.64:16)

EX2 le explica [a la coordinadora de Delicatessen Árabe] el proyecto INCLUD-ED y busca la confluencia con la asociación. Hablan de la posibilidad de desarrollar actuaciones de formación de familiares de manera conjunta. EX2 dice "habéis llegado justo cuando más falta hacía". Su discurso siempre va encaminado a "aunar fuerzas". (OB.15.APEF.15.89:6)

A lo largo de la presentación de los resultados se han ido mencionando varias iniciativas que han ejercido una influencia considerable en lo tocante a la participación de las familias: (a) el programa municipal de difusión e implementación de actuaciones educativas de éxito en convenio con el proyecto INCLUD-ED; (b) el proyecto Implicándonos desarrollado por las cooperativas de iniciativa social Andecha e Idealoga; y (c) la asociación Delicatessen Árabe, impulsora de la formación de familiares en Castellano y TIC. Además, también han tenido influencia indirecta otro tipo de recursos comu-

nitarios tanto públicos como privados que, sin estar conectados con la escuela, son utilizados por las familias del centro, como por ejemplo los espacios para aprender Castellano.

El programa municipal de actuaciones educativas de éxito ha tenido un importante papel en la puesta en marcha de las actividades de participación educativa, organizando los procesos formativos iniciales y continuos para el profesorado y el voluntariado, así como la prestación de una asesoría permanente y de conexión de la realidad de la escuela con otros centros educativos del municipio. Desde esta labor, el proyecto parece haber tenido impacto en: (a) la transformación de las creencias del profesorado acerca de la participación familiar; (b) la superación de los miedos iniciales del profesorado a la hora de poner en práctica las actuaciones; (c) el fortalecimiento del clima positivo y la conciencia de equipo en el profesorado que ha puesto en marcha las actuaciones; (d) la ampliación del clima de apertura que ya se venía dando en el centro; (e) la realización de invitaciones generales a la participación de las familias; (f) el reforzamiento del diálogo entre familias; (g) la transformación del centro en un espacio de aprendizaje sobre participación familiar a partir de la práctica; (h) la consolidación de las actuaciones a través de los espacios de organización y evaluación de las mismas; y (i) la transformación de la imagen social estigmatizada del centro y el contexto en el que se ubica, en tanto que actor participe en la alianza de la escuela para superar esa imagen.

El proyecto Implicádonos ha influido de manera especial en dos cuestiones: (a) la transformación de un bajo sentido de autoeficacia en las madres marroquíes que participan en el centro, así como la superación de la barrera idiomática; y (b) el fortalecimiento de los vínculos entre estas madres y las familias españolas, con especial intensidad en la generación de vínculos con el AFA.

Finalmente, el trabajo formativo de la asociación Delicatessen Árabe, aunque lleva poco tiempo en marcha, comienza a ampliar los lazos de las madres marroquíes con la escuela y, en la medida en que vaya teniendo éxito en la generación de aprendizajes, se espera que contribuya a aumentar la autoconfianza de las familias y a superar la barrera idiomática.

Síntesis y discusión

La escuela cuenta con una vocación de apertura a la colaboración con otras entidades de la comunidad, corroborando así aportaciones como las de Henderson y Mapp (2002) o Raffaele y Knoff (1999), las cuales insisten en la importancia de las conexiones con el entorno para el fortalecimiento de la participación familiar.

Esta vocación se ve reforzada por la actitud proactiva del equipo directivo. Otros autores (Auerbach, 2009; Hoover-Dempsey et al., 2005) han destacado al importante papel que el equipo directivo puede cumplir en el establecimiento de relaciones con distintas organizaciones de su entorno.

En lo que respecta a la participación educativa, esta vocación ha permitido la colaboración de la escuela con el programa municipal de puesta en marcha de AEE, el proyecto Implicándonos que está coordinado por dos cooperativas de iniciativa social que operan en el municipio, y la asociación Delicatessen Árabe, lo que ofrece una imagen de la escuela como entidad insertada en la comunidad a través de diferentes lazos de colaboración, como ocurre en otras escuelas (García Carrión et al., 2010).

Estos procesos de colaboración han contribuido de diversas formas al éxito de la participación educativa en la escuela. Así, se confirman diferentes contribuciones que ya habían identificado la importancia de la apertura de la escuela para desarrollar procesos de mejora (Sanders & Lewis, 2005; Warren, 2005), en tanto que permiten ampliar los saberes y destrezas de la escuela en su conjunto, posibilitando el abordaje de diferentes problemáticas desde perspectivas diversas (INCLUD-ED, 2012b).

El programa municipal ha sido clave en la puesta en marcha y consolidación de las actuaciones que han permitido que el centro sea un espacio de aprendizaje a partir de la práctica sobre participación familiar. Ha contribuido al proceso de cambio de mentalidad y superación de los miedos del profesorado, así como a generar un clima comunicativo y conciencia de equipo entre los y las docentes que realizan las actuaciones. También ha favorecido el diálogo entre familias, el clima de apertura del centro, y la transformación de una imagen social estigmatizada en una imagen de calidad en los aprendizajes.

El proyecto Implicándonos ha contribuido a la generación de vínculos entre las dos redes de familias principales del centro y, más en concreto, a acercar a las madres marroquíes al AFA. Por otra parte ha trabajado para el incremento del sentido de autoeficacia de muchas de estas madres así como en la superación de la barrera idiomática, transformaciones que se espera que

también sean reforzadas con la consolidación de las actuaciones de formación de familiares que lleva a cabo la asociación Delicatessen Árabe.

Estas tres entidades mantienen una orientación abierta a la coordinación entre sí, en ocasiones bajo la mediación de la escuela y en otros momentos de manera autónoma.

En la siguiente figura se pueden apreciar estos elementos y sus relaciones organizados en términos exclusores y transformadores:

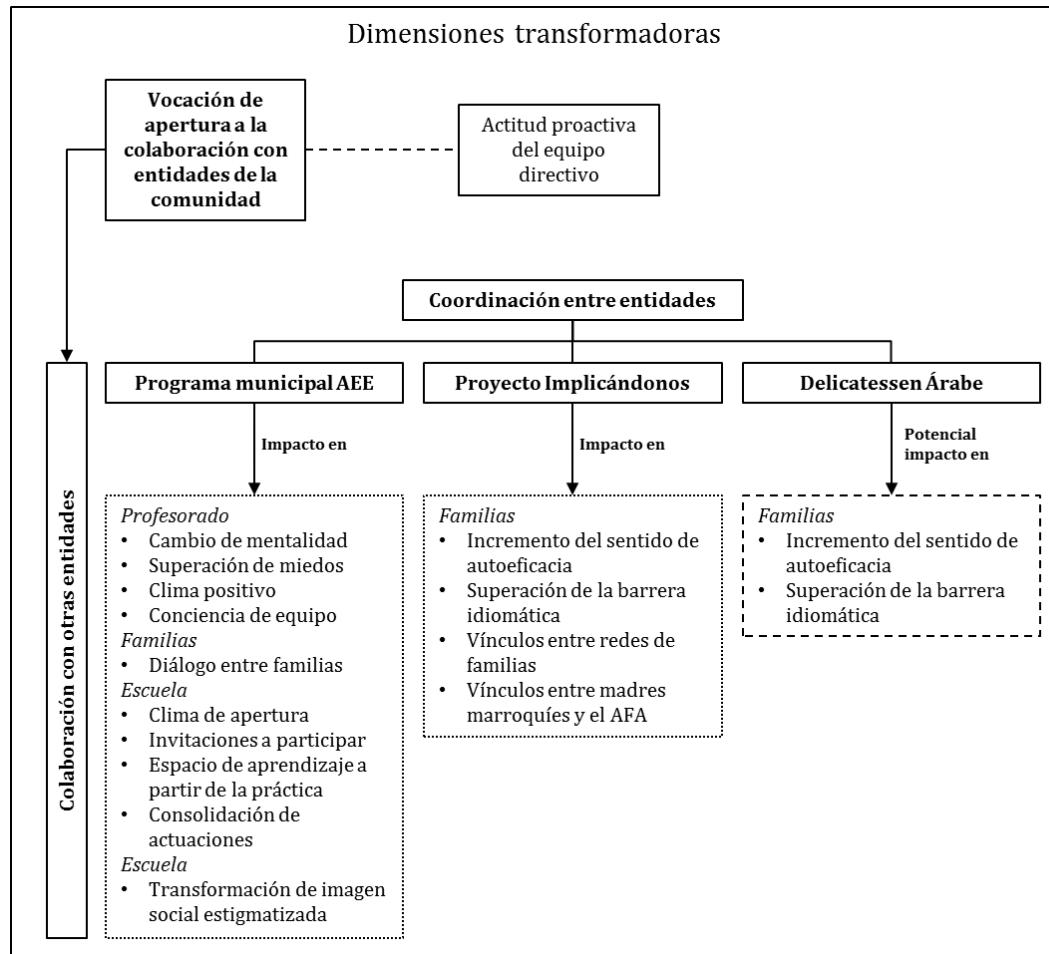


Figura 29. Esquema de los elementos que influyen en la participación educativa en relación con la conexión de la escuela con la comunidad

5. La participación educativa de las familias como programa de éxito

A la luz de los resultados obtenidos y a modo de breve discusión de cierre, los procesos de participación educativa de las familias que este centro lleva desarrollando tres cursos escolares cuentan con las características que otros autores y autoras han identificado en programas de éxito en participación familiar.

Por ejemplo, desde el enfoque de D. L. Williams y Chavkin (1989) estos programas comparten rasgos como: contar con políticas escritas y apoyo administrativo; incluir programas formativos; orientarse a la colaboración entre las familias y la escuela; sostenerse en una comunicación de doble vía; desarrollar redes de conexiones con otras entidades y recursos de la comunidad; y evaluar regularmente las actuaciones integradas en los programas.

Bajo la perspectiva de Henderson y Mapp (2002), los programas de participación familiar basados en evidencias coinciden en: el reconocimiento de que todas las familias están implicadas en la educación de sus hijos e hijas; la ayuda a las familias para que puedan apoyar el aprendizaje escolar; el desarrollo de la capacidad del profesorado para trabajar con las familias; el esfuerzo por involucrarlas en la escuela y por favorecer los vínculos entre ellas; el desarrollo de unas relaciones de respeto y confianza; la adopción de una filosofía de colaboración orientada a compartir poder; la generación de conexiones con otras escuelas y entidades de la comunidad; y la inclusión de las familias en las estrategias orientadas a reducir la desigualdad educativa.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

1. Conclusiones centrales

A lo largo de la presentación de los resultados y su discusión se ha podido comprobar que buena parte de los elementos que ya habían sido identificados por la comunidad científica como favorecedores de la participación de las familias están presentes en este centro. En otras palabras, lo que ha funcionado en muchas otras escuelas también lo hace en esta. Indudablemente, la profundización en un caso particular, en una singularidad, tiene como resultado el descubrimiento de la enorme complejidad que subyace a los procesos educativos y organizativos que se dan en una escuela en concreto, complejidad que se refleja en los múltiples elementos y las diversas conexiones que se dan entre ellos y que se van transformando con el paso del tiempo. Sin embargo, el hecho de que los fenómenos descritos puedan ser vistos como lo que ocurre en *este* centro, en *este* contexto, con *este* profesorado y *estas* familias, en *este* momento histórico, no quita que emergan patrones y regularidades que son comunes a muchos otros centros. Y es, precisamente, la atención a esos elementos comunes lo que permite extraer aprendizajes que pueden ser de utilidad para las escuelas que se están enfrentando al mismo reto al que se enfrenta esta.

La participación educativa de las familias pertenecientes a grupos vulnerables por razón de su nivel socioeconómico y educativo, y/o por pertenecer a otras culturas o minorías étnicas, ha sido un eje transversal a la investigación, y se ha procurado que quede reflejado en todos sus apartados. Desde el punto de vista de los resultados, queda claro que esta escuela, en alianza con las familias y con diferentes entidades de la comunidad, está siendo capaz de involucrar a estas familias en el apoyo al aprendizaje del alumnado en el aula, lo que sugiere que otras similares también podrían conseguirlo.

Así pues, las dos principales conclusiones de esta investigación son de carácter confirmatorio. Y es ese carácter el que contribuye a aumentar la solidez del cuestionamiento a los discursos que niegan la posibilidad de poner en práctica con éxito procesos de participación educativa de las familias en las escuelas de un contexto como la Comunidad de Madrid. De la misma forma, los resultados tienden a desmentir afirmaciones tales como que es imposible que las escuelas y el profesorado incorporen a las familias pertenecientes a grupos vulnerables a la participación educativa en las aulas.

Girando la mirada hacia los elementos que influyen en la participación, la conclusión principal de esta investigación es la siguiente: existen elementos de distinto tipo que frenan o que facilitan la participación de las familias; algunos están relacionados con las interacciones y otros no; pero es precisamente en el aumento y diversificación de las interacciones entre todos los agentes escolares y comunitarios donde reside la mayor potencialidad para superar las barreras a la participación.

2. Contribuciones teóricas

El primer compromiso de esta investigación consiste en contribuir al desarrollo del conocimiento general acerca de los elementos que facilitan y dificultan la participación educativa de las familias, prestando especial atención a aquellas que pertenecen a grupos vulnerables. En este sentido, la principal contribución ya ha sido descrita, y consiste en afirmar la existencia en este centro de un buen número de los elementos influyentes que ya habían sido identificados por la comunidad científica. A continuación se presentan algunas otras contribuciones que podrían ser útiles para el avance de la investigación en este campo.

(a) El análisis de la construcción del rol docente puede ser relevante no solo para identificar la manera en que el profesorado entiende que debe relacionarse con las familias, sino para indagar sobre la importancia que confiere a su actualización profesional permanente, en concreto, sobre participación familiar. Otro elemento que cabría incluir en estos análisis es si el servicio a la comunidad en la que vive el alumnado, especialmente cuando esa comunidad sufre situaciones de exclusión social y educativa, habría de formar parte de las funciones del profesorado incluidas en el rol docente.

(b) Dado que el miedo a lo desconocido, o el miedo al cuestionamiento, parecen ser barreras a la disposición del profesorado, ligar estos temores a su sentido de autoeficacia, y no solo a la construcción de su rol docente, permitirían dotar de mayor relevancia al papel transformador que la confianza y

las altas expectativas pueden tener hacia los maestros y maestras, además de hacia las familias.

(c) No parece que deba darse por hecho que el profesorado que lleva a cabo actuaciones de participación educativa confíe en las aportaciones que las familias pueden hacer al aprendizaje del alumnado. Esta cuestión puede ser de importancia debido a que, si no confía en ellas, tanto las interacciones alrededor de la actuación como la actuación en sí misma pueden perder calidad, y tener como consecuencia el desencanto de las familias voluntarias.

(d) La manera en que las familias construyen su rol como miembros de una comunidad que va más allá de su círculo familiar, y las aportaciones que siente que puede o que debe hacer para su mejora, parece tener influencia en su disposición a colaborar con la escuela. Integrar esta dimensión en el análisis de las creencias de las familias respecto a la participación familiar podría ser útil para adquirir una visión más completa de sus motivaciones.

(e) Las interacciones que se producen entre el profesorado y entre las familias parecen ser relevantes para la participación familiar. Atender a estas interacciones de la misma forma que se atiende a las que se producen entre el profesorado y las familias podría contribuir a dotar de mayor profundidad a esta dimensión.

(f) La valoración que hacen las familias sobre las actuaciones en las que participan influye en el mantenimiento de su participación y en la manera en que expresan su satisfacción a otras familias. Por tanto, el tipo de actuación y la manera en que se lleva a cabo, especialmente el tipo de interacción que se produce en su desarrollo, deberían formar parte de los esquemas de análisis sobre participación educativa.

(g) Cabría la posibilidad de indagar en la manera en que la implementación de las actuaciones que implican a más personas adultas en la clase transforman la concepción del aula como espacio privado de cada profesor o profesora. Esto podría ser relevante en la medida en que incremente su disposición a permitir que otros y otras docentes observen su trabajo y dialoguen sobre él, con el consiguiente beneficio en términos de aprendizaje, entre otras cosas, sobre la participación de las familias en el aula.

(h) Ciertas actuaciones que podrían ser consideradas como una participación de tipo periférico pueden tener un importante impacto en la transformación de ciertas barreras a una participación más plena. Podría merecer la pena atender a la forma en que unas actuaciones, sean del tipo que sean influyen sobre la participación en otras.

En lo que respecta a la utilidad del esquema de análisis construido ad hoc para esta investigación, se ha mostrado como una herramienta muy útil para graduar y organizar la recogida de información así como para interpretar los datos. Pero se han identificado algunas mejoras que podrían darle más solidez en el caso de ser utilizado en posteriores investigaciones. Son las siguientes:

- (a) Eliminar la categoría *Recursos del profesorado* y redistribuir las dos subcategorías que la integran. La *Formación del profesorado* pasaría a formar parte de las *Creencias del profesorado*, en tanto que parece estar directamente ligada a esa dimensión. El *Tiempo del profesorado* no parece ser tanto un recurso individual sino dependiente de la manera en que se organiza el centro. Por tanto se incluiría en la categoría *Programas, actuaciones y recursos de la escuela*.
- (b) Eliminar la categoría *Recursos de las familias* y reorganizar las tres subcategorías que la integran. El *Idioma* pasaría a ser una categoría general, al igual que el *Tiempo, energía y transporte*, dada la relevancia que ambos elementos parecen tener. Las *Habilidades y conocimientos* de las familias, tal y como ya se hizo en la organización de la exposición de los resultados, quedaría subsumida en la categoría *Percepciones de sí mismas*, en tanto que, como ya se explicó, las barreras no están tanto en las habilidades y conocimientos sino en la valoración que se hace de ellos.
- (c) La subcategoría *Las familias como promotoras de la participación familiar* y *El papel del AFA* pueden fusionarse en tanto que están intrínsecamente relacionadas, tal y como ya se hizo en la exposición de los resultados.
- (d) El *Diálogo* es un componente esencial de todas las interacciones que se producen en el centro. Dada su relevancia, debería pasar a ser una categoría dentro del apartado de *Interacciones*.

Así, recogiendo tanto las contribuciones teóricas como las mejoras al esquema de análisis este quedaría reorganizado de la siguiente manera⁵⁷:

⁵⁷ Se destacan en negrita los cambios respecto al esquema inicial.

Tabla 38
Modificaciones en el esquema de análisis

PF. PROFESORADO	
PFa. Creencias del profesorado sobre la participación familiar en la escuela	Creencias sobre la importancia de la participación familiar Construcción del rol docente (relaciones con las familias, servicio a la comunidad, actualización profesional) Formación del profesorado
PFb. Percepción de sí mismos	Sentido de autoeficacia Altas expectativas por parte de la escuela
PFc. Percepciones del profesorado sobre las familias	Expectativas y percepciones basadas en el déficit o en las potencialidades Percepciones sobre las prácticas educativas de las familias Estereotipos, prejuicios y miradas estigmatizadoras
FA. FAMILIAS	
FAa. Creencias sobre participación familiar	Rol parental relacionado con la involucración en la escuela Espacios de diálogo sobre participación familiar Rol como miembros de la comunidad
FAb. Percepciones sobre sí mismas	Sentido de autoeficacia Altas expectativas por parte de la escuela Implicación en actuaciones nucleares del centro
FAc. Percepción y disposición hacia la escuela	Percepción sobre el centro, experiencias previas Actuaciones para reducir percepciones negativas Prácticas segregadoras o inclusivas
FAd. Idioma	Dificultades específicas Actuaciones para compensar las dificultades
FAe. Tiempo, energía y transporte	Dificultades específicas Actuaciones para compensar las dificultades
IDIA. DIÁLOGO	
IDIAa. Diálogo	Diálogo, predominio de actos comunicativos dialógicos, interacciones basadas en la colaboración o en la competencia

IPF. INTERACCIONES ENTRE EL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS	
IPFa. Clima comunicativo (apertura, bienvenida, confianza, respeto, comunicación formal e informal)	Clima de apertura, conexiones del centro con las familias Clima de bienvenida, actitud de bienvenida, espacios del centro para familias Clima de confianza Clima de respeto, reconocimiento a las familias, sensibilidad a la diversidad Comunicación formal e informal
IPFb. Comunicación de doble vía	Clima de intercambio, comunicación de doble vía, espacios de diálogo con el profesorado, importancia de las opiniones de las familias
IPFc. Comunicación efectiva y gestión de conflictos	Comunicación efectiva, destrezas comunicativas, buenas y malas noticias Gestión de conflictos
IPFd. Invitaciones a la participación	Invitaciones a la participación que se realizan Invitaciones generales y/o específicas, importancia a las invitaciones del profesorado y del alumnado Medios para lanzar las invitaciones
IP. INTERACCIONES ENTRE EL PROFESORADO	
IPa. Interacciones en relación con las familias	Basadas en el déficit o las potencialidades Orientadas a la colaboración o a la distancia Apoyo a las iniciativas de participación familiar
IPb. Clima comunicativo	Clima de comunicación y colaboración entre el profesorado Ambiente bélico y “guerras metodológicas” en contraste con un ambiente reflexivo y respetuoso con la diversidad del profesorado
IPc. Colaboración, aprendizaje y mejora	Nivel de colaboración entre el profesorado Presencia de la participación familiar como tema para la colaboración y la reflexión Procesos de aprendizaje compartido, inclusión de las familias en estos espacios
IF. INTERACCIONES ENTRE LAS FAMILIAS	
IFa. Redes sociales entre las familias	Densidad de las redes Redes familiares inclusivas o excluyentes Conexiones entre redes Orientación de las redes a los intereses comunes
IFb. Las familias como promotoras de la participación familiar y el papel de las AFA	Espacios organizados para la promoción de la participación familiar Perspectiva individual o colectiva de la participación, actuaciones de la escuela para reforzar la capacidad organizativa de las familias Asociación abierta o cerrada Orientación a la participación familiar, énfasis en las necesidades e intereses de todas las familias Apoyo del centro a la labor del AFA

ES. ESCUELA	
ESa. Actuaciones, programas y recursos para la participación	<p>Diversidad de actuaciones de participación</p> <p>Conexiones entre las diferentes actuaciones de participación</p> <p>Énfasis en las necesidades, intereses y perspectivas culturales de las familias</p> <p>Posibilidad de adoptar roles centrales</p> <p>Interacciones en el transcurso de las actuaciones</p> <p>Programa de trabajo coordinado para la participación familiar que incluye la implicación de las familias en su elaboración y desarrollo</p> <p>Tiempo disponible para fomentar la participación familiar</p> <p>Profesionales con responsabilidades específicas de participación familiar</p>
ESb. Equipo directivo y liderazgo	<p>Compromiso con la participación familiar y orientación a su mejora continua</p> <p>Orientación a la mejora de las condiciones de vida de las familias</p> <p>Liderazgo distribuido para la participación familiar</p> <p>Liderazgo extendido a las familias y otras personas de la comunidad</p>
ESc. La escuela como comunidad	<p>Sentimiento de pertenencia</p> <p>Redes de vínculos personales</p> <p>Comunidad orientada a la mejora de los aprendizajes</p> <p>Extensión del sentido de pertenencia más allá de la escuela</p>
CO. COMUNIDAD	
COa. La conexión de la escuela con la comunidad	<p>Conexiones con entidades del entorno</p> <p>Utilización de recursos comunitarios para el fortalecimiento de la participación familiar</p> <p>Aprovechamiento de los recursos comunitarios para la mejora de las condiciones de vida de las familias</p>

3. Contribuciones prácticas: aprendizajes útiles para otros centros

El segundo de los compromisos de esta investigación consiste en extraer aprendizajes sobre los elementos que favorecen y que dificultan la participación educativa de las familias que pudieran ser de utilidad para otros centros similares inmersos en este tipo de procesos, o que estén en disposición de ponerlos en marcha. Estos aprendizajes se han estructurado alrededor de las categorías principales de esta investigación.

3.1. Aprendizaje clave

Desde una perspectiva general sobre el centro, el aprendizaje clave obtenido en esta investigación consiste en que el desarrollo de procesos de participación educativa es posible en escuelas que cuentan con familias pertenecientes a grupos vulnerables, y que esos procesos pueden involucrar a todo tipo de familiares.

3.2. Aprendizajes sobre el profesorado

(a) Las creencias favorables a la conexión entre el profesorado y las familias son importantes para la puesta en marcha de actuaciones de participación educativa. Las creencias basadas en la distancia entre ambos actores escolares se pueden transformar a través de procesos formativos basados en evidencias, y mediante la constatación de los beneficios para el aprendizaje que conllevan las AEE que incluyen la participación de las familias cuando se realizan correctamente. El cambio de mentalidad respecto a las relaciones entre familia y escuela no es uniforme entre el profesorado. Un componente clave de esa transformación consiste dejar de considerar la participación de las familias como algo complementario o periférico a valorarla como algo esencial para la mejora de los aprendizajes.

(b) Antes de llevar a cabo las actuaciones, el profesorado puede sentir temor a que no salgan bien. Aparece el miedo a adentrarse en terreno desconocido, el de la presencia de otras personas adultas en el aula. Otro miedo habitual es a ser criticados por estas personas, con el consiguiente cuestionamiento de la profesionalidad docente. Sin embargo, al poner en marcha las actuaciones, los profesores y profesoras suelen descubrir que no era tan complicado como pensaban, y que las personas voluntarias, entre ellas las familias, entran al aula con una actitud de colaboración más que de fiscalización. De hecho, la interacción con docentes y voluntarios y voluntarias con más experiencia ayuda a contrarrestar los miedos iniciales.

(c) Las perspectivas negativas y basadas en el déficit sobre las familias, especialmente aquellas que pertenecen a grupos vulnerables, tienden a bloquear que el profesorado cuente con ellas. Si finalmente lo hace, las bajas expectativas entorpecen las interacciones entre ambos actores y disminuyen la calidad de las actuaciones.

(d) Las perspectivas negativas sobre las familias pueden transformarse, incluyendo la ruptura de estereotipos, como fruto de las interacciones reflexivas con otros profesores y profesoras, de una formación basada en evidencias, de la interacción cotidiana con las familias en contextos de diálogo, y de la colaboración hacia el objetivo compartido de mejorar los aprendizajes del alumnado. La transformación de las percepciones modifica la interpretación que hace el profesorado de las acciones de las familias y de la interacción con ellas, e incorpora a su mirada una perspectiva transformadora que supera concepciones fatalistas que niegan la posibilidad de cambio.

(e) Las altas expectativas hacia las familias y el reconocimiento a sus aportaciones son elementos claramente motivadores para su participación, especialmente la de aquellas que pertenecen a grupos vulnerables. Las altas expectativas pueden estar presentes en todos los actores escolares y llegar a formar parte de la política escolar general del centro, reflejándose en documentos oficiales como el PEC.

(f) La colaboración con las familias en las actuaciones de participación educativa permite al profesorado poner en marcha prácticas docentes que no podría realizar sin su ayuda, y estas prácticas facilitan la aceleración de los aprendizajes. El descubrimiento de estos beneficios favorece la implicación del profesorado en la involucración de las familias en el aula y puede contribuir a mejorar las percepciones que tiene sobre ellas.

(g) La formación permanente del profesorado es esencial para el mantenimiento y la mejora constante de las actuaciones de participación educativa. Independientemente de otras opciones formativas, el profesorado puede poner en marcha, de forma autónoma, procesos de formación dialógica que garanticen la entrada de conocimientos científicos además del conocimiento que emerge de la práctica.

(h) En la medida en que adquieran bagaje en el desarrollo de actuaciones de participación educativa, los centros pueden configurarse como espacios de aprendizaje a partir de la práctica, tanto para el profesorado que llega por primera vez al centro, como para el profesorado en prácticas, que además puede ser de gran ayuda para el sostenimiento de las actuaciones.

3.2. Aprendizajes sobre las familias

- (a) Las familias, pertenezcan o no a grupos vulnerables, desean lo mejor para sus hijos e hijas, independientemente de que construyan o no un rol parental cercano a la escuela.
- (b) Las familias, pertenezcan o no a grupos vulnerables, pueden ser sujetos creativos capaces de sacar adelante iniciativas para la mejora de la escuela, del rendimiento académico y de la convivencia.
- (c) La colaboración en las actuaciones de participación educativa reporta beneficios para las familias como la adquisición de destrezas y conocimientos sobre el aprendizaje escolar que luego emplean en sus hogares, y la satisfacción de contribuir al aprendizaje de los niños y niñas de la comunidad.
- (d) Las familias, pertenezcan o no a grupos vulnerables, pueden tener un bajo sentido de autoeficacia respecto a sus aportaciones al aprendizaje del alumnado, que puede retraer su participación. Este sentimiento, entre otros aspectos, puede proceder de la percepción de no contar con conocimientos académicos suficientes.
- (e) Las familias pertenecientes a grupos vulnerables se encuentran con la barrera de los estereotipos negativos y los prejuicios hacia ellas, lo que puede acentuar un bajo sentido de autoeficacia. Lo mismo ocurre en el caso de las familias con un bajo dominio del castellano.
- (f) El sentido de autoeficacia se puede incrementar a través de las invitaciones directas a la participación por parte del profesorado y de otras familias, de la interacción con el profesorado en un ambiente de confianza, del mantenimiento y explicitación de altas expectativas hacia sus aportaciones, y de la participación en espacios de formación para familiares. La posibilidad de observar las actuaciones o de participar en ellas haciendo pareja con voluntariado experimentado pueden contribuir a que las familias ganen en confianza.
- (g) Las familias, pertenezcan o no a grupos vulnerables, pueden realizar importantes contribuciones a la interacción entre el alumnado generando ambientes de aprendizaje instrumental, manteniendo altas expectativas y confianza en su aprendizaje, y desplegando actitudes de cercanía y familiaridad que resultan muy motivadoras para los y las estudiantes.
- (h) Existen varios elementos que pueden mejorar la imagen que las familias tienen de la escuela y favorecer su acercamiento a ella: un ambiente de apertura; la percepción de que la escuela cuenta con las familias; la ilusión y el

entusiasmo del profesorado; la preocupación de éste por el alumnado; y la orientación del centro hacia la mejora de los resultados de todos y todas las estudiantes.

(i) La colaboración de las familias en las actuaciones de participación educativa les permite vivir el centro desde dentro y estar más cerca de la labor del profesorado, lo que tiende a reforzar una imagen positiva de la escuela.

(j) La flexibilidad de la agenda escolar en torno a las actuaciones de participación educativa facilita la reducción de las barreras relacionadas con la incompatibilidad de horarios.

(k) Un escaso dominio del castellano puede suponer una barrera tanto para la obtención de información como para la comprensión de lo que ocurre en la escuela y para comunicar lo que las familias opinan. Además puede empujarles hacia una participación de tipo periférico. La facilitación de espacios de formación en castellano, estén o no en el mismo centro, favorece la superación de esa barrera, así como la presencia de familiares bilingües que puedan ejercer de intérpretes y la traducción de las comunicaciones escritas a los principales idiomas de la comunidad escolar.

3.3. Aprendizajes sobre las interacciones del profesorado con las familias

(a) Un buen clima comunicativo es un elemento esencial para garantizar el acercamiento de las familias a la escuela y favorecer su disposición a colaborar en las actuaciones de participación educativa. Este clima comunicativo puede sostenerse en varios elementos: un ambiente de bienvenida, confianza y respeto; el mantenimiento de las puertas abiertas a la comunidad; la flexibilidad en la atención a las familias; la disposición hacia la interacción con ellas tanto en espacios formales como informales; y el aumento de las interacciones relacionadas con los éxitos y avances, evitando que se den exclusivamente cuando hay problemas o dificultades. El clima comunicativo también se ve favorecido por una comunicación de doble vía en un ambiente de diálogo igualitario.

(b) Un trato igualitario hacia todas las familias y sus hijos e hijas es esencial para asegurar su acercamiento a la escuela. El papel del equipo directivo puede ser muy importante para garantizarlo.

(c) La colaboración en las actuaciones de participación educativa no solo depende de un buen clima sino de las invitaciones a la participación. Estas invitaciones pueden ser de carácter general a través de reuniones de distinto tipo y comunicaciones escritas como circulares o carteles. También pueden

ser de carácter específico, como las que el profesorado lanza a las familias, pertenezcan o no a grupos vulnerables, incluidas las que tienen poco dominio del castellano. Es importante que las invitaciones incluyan información sobre el tipo de contribución que se espera de las familias y que se expliciten los beneficios que reporta su colaboración.

3.4. Aprendizajes sobre las interacciones entre el profesorado

- (a) Un buen clima comunicativo entre el profesorado basado en la orientación al consenso, con interacciones frecuentes entre ellos y ellas, en un ambiente de respeto mutuo y pluralismo metodológico e ideológico, puede favorecer el acercamiento de las familias a la escuela.
- (b) La puesta en marcha de actuaciones de participación educativa puede contribuir a generar un ambiente de equipo y espíritu de unidad entre el profesorado que las lleva a cabo.
- (c) El hecho de que existan profesores y profesoras en el centro que no quieran llevar a cabo este tipo de actuaciones puede generar ciertas tensiones, que se minimizan si existe un buen clima comunicativo y se respetan las opciones de cada docente.
- (d) La colaboración entre el profesorado para desarrollar estrategias conjuntas de mejora del centro, tengan o no que ver con la participación familiar, también puede favorecer la sensación de pertenencia a un equipo de trabajo.
- (e) La interacción entre el profesorado acerca de las familias puede ser un buen medio para avanzar en el cambio de mentalidad al que se hacía referencia en puntos anteriores. También se muestra útil para afrontar las dificultades de manera positiva, serena y abierta a buscar soluciones.
- (f) La posibilidad de compartir las prácticas docentes, dialogar sobre ellas, y observar in situ el trabajo de los compañeros y compañeras, puede favorecer la disposición del profesorado a poner en marcha y a mejorar las actuaciones de participación educativa, así como a ganar en autoconfianza. El hecho de que estas actuaciones impliquen la apertura de las aulas a más personas adultas puede favorecer ese ambiente de intercambio.

3.5. Aprendizajes sobre las interacciones entre las familias

- (a) Las redes sociales de las familias pueden funcionar como redes de solidaridad que contribuyen, entre otras cosas, a reducir la barrera idiomática y aumentar la comprensión de lo que sucede en la escuela.

(b) Los grupos de familias de diferentes orígenes y culturas pueden establecer lazos entre ellas que son beneficiosos para la involucración de todas las familias en la escuela. Esos lazos se construyen a partir del conocimiento mutuo. La colaboración en el marco de las actuaciones de participación educativa y la apertura de espacios de diálogo entre familias pueden contribuir a generar esos vínculos. El diálogo y los vínculos favorecen la ruptura de estereotipos e imágenes estigmatizadas.

(c) Las familias tienden a expresar su satisfacción a otras familias, animándoles a colaborar con la escuela cuando están satisfechas con las actuaciones en las que participan. Cuanto más densas sean las redes de relaciones entre familias, más efectivas serán en la difusión de información sobre el centro y en generar un ambiente de disposición a la colaboración. Además, las familias son capaces de organizarse para realizar una labor de difusión de las posibilidades de participación en la escuela a través de diferentes medios, entre otros, las redes sociales en Internet.

(d) Las AFA pueden tender a convertirse en espacios de representación de todas las familias del centro. Para ello es de gran ayuda favorecer el conocimiento mutuo entre ellas, y asegurar que todas las familias cuentan con la información necesaria para comprender qué es el AFA, cuál es el sentido de su existencia, y de qué forma se puede participar en ella.

3.6. Aprendizajes sobre las actuaciones

(a) Las actuaciones de participación educativa tales como los grupos interactivos o la lectura acompañada están muy bien valoradas por los diferentes actores escolares, tanto en términos de motivación, ayuda mutua y aprendizaje, como de mejora de la convivencia y del desarrollo de actitudes y destrezas para el trabajo en equipo. Esa valoración positiva favorece que la participación se mantenga y que las familias animen a otras a participar.

(b) La satisfacción de las familias aumenta y su participación tiende a mantenerse en el tiempo cuando las interacciones que se producen entre el profesorado y las familias en el transcurso de las actuaciones se sostienen en un ambiente de diálogo, confianza, respeto y ayuda mutua.

(c) La comprensión del voluntariado sobre el sentido que tiene su colaboración en el aula y los beneficios que aporta para el aprendizaje del alumnado es fundamental. No solo aumenta su disposición a la colaboración sino que es más probable que ésta sea duradera.

(d) La promoción del acercamiento entre familias y escuela, así como la participación educativa, pueden pasar a formar parte de la política escolar

del centro, entre otras cosas a través de su incorporación a los documentos oficiales del centro como el PEC o la PGA. No se trata tanto de incluir estos aspectos como un proyecto más, sino como un elemento que atraviesa la actividad general de la escuela y de los profesionales que allí trabajan.

(e) El profesorado de apoyo, como los maestros y maestras de PT o AL, pueden ejercer una labor de cobertura a las actividades de participación educativa desde una perspectiva inclusiva, es decir, colaborando con el profesorado y el voluntariado dentro del mismo aula.

3.7. Aprendizajes sobre el equipo directivo y el liderazgo en la escuela

(a) El compromiso del equipo directivo con la participación educativa de las familias es un elemento clave para el éxito de las actuaciones si se quiere llegar más allá de la actuación aislada de algún profesor o profesora. Este compromiso incluye el despliegue de interacciones frecuentes con las familias y con el profesorado, tanto en espacios formales como informales.

(b) El equipo directivo puede ser un componente clave en el desarrollo y mantenimiento de un buen clima comunicativo en la escuela, entre otras cosas, asegurando un ambiente de pluralismo metodológico, ideológico y cultural.

(c) El equipo directivo se puede organizar para asegurar la disponibilidad de al menos uno de sus integrantes para atender, desde una perspectiva de conjunto, a las relaciones con las familias y al desarrollo cotidiano de las actuaciones que implican la participación de éstas.

(d) Una orientación hacia la mejora constante de la escuela y del rendimiento escolar puede servir como elemento motivador para que el equipo directivo mantenga su compromiso con la participación educativa de las familias.

(e) El hecho de que el equipo directivo asuma la responsabilidad de la dirección del centro no es incompatible con el apoyo a iniciativas que parten del profesorado y de las familias. Tanto unos como otros pueden llevar a cabo actuaciones beneficiosas para el fortalecimiento de la participación familiar. Esta capacidad de iniciativa, que está presente en todos los actores escolares, se puede aprovechar para distribuir tareas y responsabilidades y avanzar hacia un liderazgo de corte dialógico.

3.8. Aprendizajes sobre la escuela como comunidad

- (a) El sentido de pertenencia a la escuela, y la vivencia de ésta como comunidad, favorecen el acercamiento de las familias y su colaboración en actuaciones de participación educativa. A su vez, la cercanía y la participación refuerzan el sentido de pertenencia.
- (b) Un buen clima comunicativo favorece el conocimiento mutuo entre los diferentes actores escolares, facilitando la generación de vínculos que desarrollan el sentido de pertenencia.
- (c) La mejora del aprendizaje de todo el alumnado puede funcionar como motor para la colaboración entre familias muy diferentes. La cooperación entre ellas favorece el desarrollo de sentimientos de unidad en la diversidad. La superación de imágenes estigmatizadas por la vía de la mejora constante de la escuela, también puede ser un buen motivo para la cooperación entre todos los actores escolares, y para la potenciación de sentimientos de pertenencia, especialmente cuando se va consiguiendo que la imagen se transforme.

3.9. Aprendizajes sobre las relaciones con la comunidad

- (a) La apertura a la colaboración con otras entidades de la comunidad para la mejora constante del centro puede ser muy beneficiosa para la participación educativa. Entre otras cosas, puede contribuir a acelerar la implantación y el éxito de estas actuaciones, así como a la reducción de las barreras a la participación.
- (b) El equipo directivo juega un papel clave en el desarrollo de una política de alianzas con la comunidad.

4. Contribuciones prácticas: recomendaciones para el centro

En este apartado se rinde cuentas respecto al compromiso de realizar recomendaciones a la escuela que pudieran ser útiles para afrontar los retos que tiene por delante en la mejora de las actuaciones de participación educativa y de la colaboración de las familias con el centro escolar. Estas recomendaciones emergen del diálogo mantenido con las personas participantes en la investigación, diálogo en el que se ha contrastado el conocimiento científico sobre el tema con las perspectivas que proceden de la experiencia y la capacidad reflexiva de los y las profesionales, de las familias, y de los agentes externos que colaboran con la escuela.

4.1. Ampliar la formación del profesorado

La puesta en marcha de espacios formativos para el profesorado, por ejemplo, una acción formativa a principio de curso sobre actuaciones de participación educativa, permitiría profundizar en el cambio de mentalidad respecto a la colaboración con las familias, aseguraría que las AEE se lleven a cabo correctamente, y contribuiría a reducir los miedos iniciales, especialmente para los y las docentes que llegan por primera vez al centro –y que previsiblemente tendrán menos formación sobre el tema-, o para aquellos y aquellas que estando en el centro todavía no han puesto en marcha este tipo de actuaciones.

En esos espacios formativos se podría hacer referencia a:

- (a) Los resultados en términos de aprendizaje y convivencia que se consiguen con las actuaciones de participación educativa, tanto en este centro como en otras escuelas, destacando las argumentaciones científicas que explican esos resultados. A la luz de los datos, parece claro que la efectividad de las actuaciones es un componente clave en la disposición del profesorado para llevarlas a cabo.
- (b) La manera en que las familias y otros voluntarios y voluntarias contribuyen a la marcha de las actuaciones, y los beneficios de su presencia en el aula. Esas aportaciones se podrían conjugar con formación de tipo teórico sobre nociones como la Inteligencia Cultural y otros enfoques que rompen con las perspectivas de las familias basadas en el déficit. Esto permitiría asegurar que se comprenden en profundidad las aportaciones que las familias pueden hacer, lo que podría favorecer el aumento de la confianza en ellas y la profundización en unas relaciones de carácter igualitario.

Además de los espacios formativos iniciales, se podría poner en marcha un espacio de formación dialógica del profesorado, en aras de fortalecer el conocimiento teórico en conexión con las prácticas docentes cotidianas. De esta manera se contaría con la oportunidad de ampliar las interacciones que ya se producen entre los profesores y profesoras acerca de la diversidad cultural presente en el centro, incorporando perspectivas teóricas al diálogo a través de la lectura de textos científicos. Así se dotaría de mayor profundidad al debate sobre cómo aprovechar la diversidad cultural para la mejora de los resultados y la convivencia en un ambiente respetuoso con las diferencias y de trato igualitario a todas las familias.

Otra manera de fortalecer la formación del profesorado consistiría en ampliar la difusión de los espacios formativos que ya existen a escala municipal, sean estos permanentes o puntuales, por ejemplo permitiendo que los

profesores y profesores que ya participan en ellos puedan contar su experiencia.

4.2. Apoyar al profesorado novel en la puesta en marcha de las actuaciones

Puesto que el apoyo de otros compañeros y compañeras se muestra eficaz, que hay disposición a enseñar lo que se hace, y que la escuela parece ser un espacio efectivo para el aprendizaje a partir de la práctica, se podría asegurar que a principios de curso el profesorado que acaba de llegar, o el que no tiene experiencia en la puesta en marcha de las actuaciones, pudiera ver in situ las actuaciones llevadas a cabo por profesorado más experimentado.

Por otra parte, dado que el diálogo entre el profesorado y el voluntariado parece ser efectivo para la mejora constante de las actuaciones, podría resultar de interés asignar voluntariado con más experiencia a las aulas del profesorado con menos experiencia.

4.3. Aumentar la formación del voluntariado

En la misma línea que el profesorado, se podrían aumentar los espacios de formación del voluntariado, por ejemplo a principios de curso antes de comenzar con las actividades, para asegurar que comprende el tipo de aportaciones que se esperan de él en el desarrollo de las actuaciones.

Con la intención de reducir un bajo sentido de autoeficacia, se podría incorporar a esa formación a voluntariado experimentado para que cuente de viva voz sus experiencias. La formación teórica sobre cuestiones como la Inteligencia Cultural ya ha demostrado su capacidad para transformar las percepciones de sí mismas de las familias, así como también lo hace el conocimiento directo de las experiencias de familias pertenecientes a grupos vulnerables de otros centros de éxito en términos de participación familiar.

Para asegurar que aquellas familias a quienes resulta chocante participar en espacios en los que predomina la interacción entre los alumnos y alumnas, se podrían abordar cuestiones teóricas y prácticas que expliquen la relación directa entre diálogo y aprendizaje.

Finalmente, se recomienda poner en marcha espacios de intercambio de prácticas entre el voluntariado y el profesorado para favorecer el aprendizaje mutuo y la consiguiente mejora constante de las actuaciones. Esto podría cobrar la forma de reuniones de equipos de aula de corta duración con una periodicidad más o menos frecuente (por ejemplo mensual) y tener como objetivo evaluar la marcha de las actuaciones de aula. Además, a las reunio-

nes generales de profesorado y voluntariado de principio y final de curso, que tienen como prioridad la organización de los grupos y la evaluación de las actuaciones respectivamente, se podría añadir otra reunión a mitad de curso con un carácter más formativo, dirigido al intercambio de prácticas y destrezas.

4.4. Incrementar las invitaciones generales a la participación

Se ha señalado la necesidad de aumentar las invitaciones generales a la participación de manera que esta labor no recaiga excesivamente en el profesorado. Estas invitaciones podrían incluir la presencia de voluntarios y voluntarias con experiencia que puedan relatar los beneficios que la participación en las actuaciones les ha reportado, por ejemplo, la transformación de las interacciones en el hogar, o la satisfacción general por contribuir al aprendizaje de todos los niños y niñas.

Se podría asegurar la presencia de familiares pertenecientes a los distintos grupos de familias del centro, en tanto que la participación de personas similares anima a colaborar. Además, antes de comenzar a participar, se puede ofrecer la posibilidad de entrar a las aulas a observar las actuaciones o de empezar la colaboración en pareja con otro voluntario o voluntaria más experimentada.

En cualquier caso, habría que asegurar que las invitaciones a la participación llegan a todas las familias del centro.

4.5. Crear un equipo de coordinación de la participación educativa

La constatación de la capacidad de iniciativa de las familias de esta escuela, y de otras familias del municipio en el apoyo a la coordinación de la participación, da fuerza a la posibilidad de crear un equipo de coordinación del voluntariado integrado no solo por profesorado, sino por familiares pertenecientes a los diferentes grupos culturales de la escuela y otras personas de la comunidad. Para ese espacio de coordinación se podría contar con el AFA, consiguiendo de esta forma más apoyo para la difusión de las actuaciones.

Un equipo de este tipo ofrecería las siguientes ventajas:

(a) Ampliar la capacidad para lanzar invitaciones generales a la participación poniendo en marcha vías de difusión como visitas a los hogares, asegurando que la información llegue a todas las familias. En caso de necesidad de más voluntarios y voluntarias, podría desarrollar mecanismos de difusión dirigidos a otros perfiles potenciales de voluntariado.

(b) La inclusión de familiares representativos de la diversidad de familias de la escuela en un equipo facilitaría la capacidad para llegar a todas ellas y contribuiría a la superación de estereotipos.

(c) Se fortalecería la capacidad para coordinar los espacios formativos para el voluntariado.

(d) La posibilidad de que el equipo colabore en la gestión del voluntariado podría contribuir a una organización más eficiente de la participación en las actuaciones, evitando la descompensación de voluntarios y voluntarias en las aulas o la excesiva concentración de actuaciones en determinadas franjas horarias.

4.6. Visibilizar la alianza por una imagen positiva del centro

La alianza implícita entre los diferentes actores de la escuela para mejorar la imagen del centro podría hacerse más visible entre la comunidad escolar (esta pretensión ya está integrada en la PGA del centro), explicitando su compromiso de acabar con una imagen estigmatizada del centro y de su contexto por la vía del esfuerzo de todos los actores escolares por la mejora constante de los aprendizajes y de la convivencia. Una acción de este tipo fortalecería la articulación de la comunidad de diferencias presente en el centro en torno a una orientación compartida que va más allá de la diversidad de perspectivas y opciones culturales presentes en la escuela.

4.7. Apoyar la incorporación de familias de otras culturas al AFA

Los lazos que se van estableciendo entre diferentes familias están llegando al AFA. Para fortalecer ese proceso, el centro podría apoyar a la asociación en su intención de ampliar la participación de todas las familias del centro, por ejemplo incrementando la información que se ofrece sobre esta posibilidad a través de las diferentes vías de comunicación con las familias, y que quienes ofrezcan esa información pertenezcan, a su vez, a distintos grupos culturales.

4.8. Reforzar las actuaciones incipientes que están demostrando su relevancia

Las actuaciones como la biblioteca tutorizada o la formación de familiares en castellano están demostrando su relevancia. La primera opera como espacio de contacto entre las familias voluntarias y las que llevan allí a sus hijos e hijas, generándose interacciones entre ellas que fomentan la involucración en la escuela. La segunda tiene un potencial impacto en la reducción de un bajo sentido de autoeficacia y además aporta una herramienta clave para la

inclusión social. La escuela podría estudiar las posibilidades de ampliar la frecuencia y el horario de estas actuaciones.

4.9. Ampliar el horario del centro

La apertura de la escuela más allá de las cuatro y media de la tarde permitiría, no solo ampliar el horario de actuaciones como la biblioteca tutorizada o la formación de familiares, sino la puesta en marcha de otras actividades, como por ejemplo, la iniciativa de madres marroquíes por abrir un espacio de formación en árabe para el alumnado, para el que ya se contaba con profesorado. Una ampliación de este tipo evitaría el obstáculo que se encuentran las familias interesadas en participar pero que no pueden hacerlo por sus horarios laborales.

Los datos muestran que una estrategia de este tipo es difícil de llevar a cabo por la escuela en solitario, pero ésta podría aprovechar su vocación de apertura a la comunidad y las redes con otras entidades que ya se ha encargado de tejer, para encontrar alianzas que permitan su puesta en marcha.

4.10. Reforzar a la escuela como espacio multilingüe

Respecto a la barrera idiomática, se recomienda priorizar la comprensión y la oportunidad para expresar lo que se piensa por parte de aquellas familias que no dominan el castellano, a través de la presencia de otros y otras familiares que puedan actuar como intérpretes. En caso de que no sea posible, dedicar el tiempo suficiente en las interacciones verbales para asegurar que todas las personas presentes hayan entendido lo que allí se habla. Este esfuerzo no es incompatible con poner los medios para que estas familias puedan avanzar en el aprendizaje del principal idioma curricular. En la misma línea, se sugiere que las comunicaciones escritas se traduzcan a los principales idiomas de las familias del centro. Un posible equipo multicultural de coordinación del voluntariado podría apoyar esta tarea.

En términos generales, el centro tiene la oportunidad de configurarse como un centro multilingüe en el que todos los idiomas son bienvenidos y en el que existe la posibilidad de aprenderlos, no solo para el alumnado, sino también para otras personas de la comunidad que pudieran estar interesadas. Todo ello es compatible con el esfuerzo por asegurar que se aprenden los idiomas curriculares, el castellano y el inglés. En esa línea, la escuela podría plantearse abrir espacios de formación para familiares no solo en castellano sino también en inglés.

4.11. Reforzar el reconocimiento de la diversidad cultural

Los diálogos reflexivos entre el profesorado, así como la presencia de todo tipo de familias en las aulas y en espacios de coordinación, son útiles para profundizar en el reconocimiento de la diversidad cultural. Pero también se recomienda ampliar el diálogo con las familias de otras culturas para buscar maneras de gestionar y resolver las tensiones que se producen en ocasiones respecto a temas como las festividades.

Por otra parte, se podría apoyar y expandir las iniciativas ya existentes entre algunos y algunas docentes de incorporar elementos de otras culturas al currículo escolar, por ejemplo, habilitando espacios en los que el profesorado pueda compartir con sus colegas lo que ya está haciendo, o utilizando los espacios de formación del profesorado para profundizar en este tipo de cuestiones.

4.12. Reforzar la participación evaluativa y decisoria

La escuela ya cuenta con espacios mixtos con carácter decisorio y evaluativo alrededor de las actuaciones de participación educativa. Se podría aprovechar la experiencia acumulada para extender esta práctica a otras cuestiones relacionadas con la mejora del centro.

5. Limitaciones

Las principales limitaciones de esta investigación son las siguientes:

(a) La primera limitación es consustancial al formato escogido, el estudio de un único caso. Si bien esta opción ha permitido alcanzar un buen nivel de profundidad en la comprensión de la realidad de este centro en concreto, indudablemente no cuenta con la potencialidad, en términos de generalización, que otro tipo de formatos como el estudio de casos múltiple u otros enfoques metodológicos. Sin embargo, el hecho de haber partido de una base teórica organizada en términos de esquema de análisis desde un planteamiento de estudio de casos instrumental, sí ha permitido confirmar la presencia de muchos de los elementos en una realidad local, contribuyendo de esta forma a aumentar la confiabilidad de los presupuestos teóricos de partida, e incluso aportar una serie de elementos que pueden contribuir a enriquecerlos.

(b) La segunda limitación es el carácter integral que ha tenido el esquema de análisis. Este carácter ha permitido dotar a la investigación de una mirada holística que ofrece una buena perspectiva de conjunto de los elementos

presentes en este centro y de las relaciones que éstos tienen entre sí. Pero esto se ha conseguido sacrificando la posibilidad de profundizar en algunos de los elementos que pudieran ser más relevantes.

(c) La tercera limitación consiste en que solo se ha prestado atención a la participación de las familias y, de manera secundaria, a la participación de otras personas de la comunidad. Es posible que una mirada restringida a ese colectivo haya impedido la emergencia de matices que pudieran haber resultado iluminadores.

(c) La cuarta limitación tiene que ver con que, debido a la falta de tiempo y la premura en la entrega del texto final, no se ha podido dotar a las fases finales de esta investigación del componente participativo que se hubiera deseado, en concreto, desarrollando una fase de trabajo final dirigida a dialogar sobre los resultados y las recomendaciones con mayor profundidad de lo que se ha hecho, y de la que se pudiera rendir cuentas en este mismo texto.

6. Prospectiva

Las nuevas posibilidades indagatorias que se desprenden de esta investigación son:

(a) *Ampliar el estudio a nuevos casos.* Los resultados obtenidos abren un campo de posibilidades relacionadas con el estudio comparativo de otros casos, ya sean centros similares o distintos a este (por la población a la que atienden, por el tamaño y la forma organizativa, por el ciclo educativo, etc.), para identificar aquellos elementos que coinciden y aquellos que no, y así, no solo avanzar en generalizaciones de cierta consistencia y enriquecer todavía más el cuerpo teórico de partida, sino desarrollar tentativas explicativas de las razones por las que en unos casos aparecen algunos elementos y en otros no.

(b) *Profundizar en ciertos elementos presentes en el centro.* Si bien es cierto que el carácter integral de esta investigación no ha permitido una mayor profundización en elementos concretos presentes en el centro, también lo es que ahora se está en mejores condiciones de identificar aquellos sobre los que merecería la pena indagar con mayor profundidad. Por ejemplo, a la luz de los resultados, podría ser interesante profundizar en la evolución de la política idiomática del centro y en su potencial configuración como centro multilingüe atendiendo a los efectos que puede tener en la participación de las familias. Otro ejemplo consistiría en continuar con las indagaciones acerca de las interacciones entre el profesorado y las interacciones entre las fami-

lias en tanto que: (a) parece existir menos cuerpo de investigación sobre estos temas que sobre la interacción entre el profesorado y las familias; (b) las interacciones parecen contar con un especial potencial transformador de las barreras; (c) los datos ofrecen resultados positivos en cuanto al impacto, tanto directo como indirecto, en la participación de las familias; (d) los trabajos sobre liderazgo distribuido y liderazgo dialógico aportan una buena base sobre la que profundizar en la interacción entre el profesorado; y (e) los trabajos sobre redes sociales y comunitarias aportan esa base para la profundización en la interacción entre las familias. Otra vía de indagación sugerente consistiría en estudiar más a fondo la influencia mutua que tienen distintos tipos de actuaciones en la disposición de las familias a participar. Ya se ha identificado que actuaciones como las bibliotecas tutorizadas o los talleres para exponer cuestiones culturales de las familias, bajo ciertas condiciones, parecen aumentar la disposición de las familias a la participación. Se podría profundizar sobre ello incorporando en el mapa de interacciones entre actuaciones otro tipo de modalidades de participación como la evaluativa o la decisoria, indagando no solo en el efecto que éstas tienen en la participación educativa sino también a la inversa.

(c) *Profundizar en el carácter dialógico y participativo de la investigación.* La falta de tiempo ha impedido un diálogo más profundo con los actores escolares del centro sobre los resultados de la investigación y las recomendaciones que se desprenden de ella. En cualquier caso, en el momento en el que se están escribiendo estas palabras, a finales de septiembre de 2015, se tiene constancia de que algunas de las recomendaciones que emergen del diálogo con las personas participantes en la investigación ya se están poniendo en marcha, como por ejemplo, la creación de un grupo multicultural de familiares voluntarios y voluntarias que ya está trabajando en la difusión de las posibilidades de participación que ofrece el centro. Precisamente con ese grupo, así como con el equipo directivo y el claustro en su conjunto, se han concertado reuniones que tienen por objeto profundizar en las recomendaciones que aporta esta investigación para, en un contexto de diálogo igualitario, dotarles de relieve, identificando aquellas que puedan ser más relevantes, así como generando otras nuevas. Se espera que, a no mucho tardar, el registro de esos procesos y su análisis pueda dar lugar a la elaboración de un artículo que permita hilvanar lo que pasará en un futuro cercano con el análisis de los pasos que se han dado en el pasado y de los que rinde cuentas esta investigación.

(d) *Profundizar en el carácter longitudinal del estudio.* Esta investigación ha tenido cierto carácter longitudinal en la medida en que los datos se han recogido a lo largo de varios años. Esto ha permitido presentar parte de los resultados en términos evolutivos. Dotar de continuidad a esta investigación prosiguiendo con la recogida de datos durante nuevos períodos de tiempo permi-

tiría profundizar en el carácter evolutivo y dinámico de los procesos de participación en la escuela, desarrollando una suerte de *historia de vida* de la comunidad escolar en la que apreciar el impacto que los hitos más relevantes en el tiempo tienen sobre la participación de las familias, y cómo se van transformando los elementos más influyentes en ella.

(e) *Ampliar la mirada a la participación de la comunidad en su conjunto.* Tal y como se exponía en el capítulo II, cada vez más los estudios sobre esta materia desarrollan una mirada que trasciende al colectivo de familias del centro, abriendose a otras personas de la comunidad. En este sentido, ampliar la mirada a la comunidad podría ofrecer nuevos matices y enfoques sobre lo que ocurre en esta escuela.

(g) *Indagar sobre el impacto que tienen los programas externos en la participación educativa de las familias.* También merecería la pena indagar sobre la participación comunitaria en los centros ampliando la escala de análisis al municipio en su conjunto. El hecho de que cada curso haya más de 500 personas voluntarias, familiares o no, que colaboran con los centros escolares es un fenómeno que merece la pena investigar, especialmente en lo que respecta a la identificación de aprendizajes útiles, en este caso no tanto para los centros escolares como tales, sino para otros municipios que puedan plantearse desarrollar programas similares a este. En la misma línea, podría ser prometedor no solo indagar sobre la movilización ciudadana en apoyo del aprendizaje escolar, sino sobre el impacto general que ha tenido el programa en otros aspectos de la participación familiar y comunitaria. Si bien actuaciones como la del proyecto Implicándonos son mucho más reducidas que el programa municipal, han demostrado tener efectos positivos sobre la participación de las familias de este centro. Podría resultar de interés ampliar la indagación a los efectos en otros centros, profundizando así en el papel que actuaciones realizadas desde el ámbito de la educación social pueden tener en el aumento de la participación familiar y, por ende, en la mejora de los resultados escolares.

(h) *Contrastar los resultados de esta investigación con otras que se han realizado en el mismo municipio.* En paralelo a esta investigación se estaba realizando otra tesis doctoral, realizada por Víctor González Manzanero bajo el auspicio de la UCM, y centrada en el impacto que la tertulia pedagógica municipal, a la que se ha hecho referencia en la presentación de los resultados, ha tenido en la transformación de las prácticas docentes y en la implicación de las familias pertenecientes a diferentes centros del municipio. Las conexiones entre ambas son obvias. Si bien ambos autores han podido compartir de manera informal los resultados que iban obteniendo, merecería la pena realizar el esfuerzo de contrastar de manera sistemática ambas investi-

gaciones buscando tanto elementos comunes como elementos de discrepancia.

ANEXOS

A1. Transcripción de entrevistas

A2. Observaciones

A3. Análisis documental

Los anexos están incluidos en la carpeta digital de soporte documental.

REFERENCIAS

- Abel, Y. (2012). African american fathers' involvement in their children's school-based lives. *Journal of Negro Education*, 81(2), 162–172.
- Abelló, L. (2010). Famílies i educació democràtica. *Papers d'Educació de Persones Adultes*, 63, 14–16.
- Access (versión 14.0) [software de creación de bases de datos]. (2010). Microsoft Corporation.
- Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(6), 805–813.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: Prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323–348.
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 31–44.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67(24,1), 45–56.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación En Educación*, 11(3), 44–56.
- Alameda-Lawson, T., Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2010). Social workers' roles in facilitating the collective involvement of low-income, culturally diverse parents in an elementary school. *Children & Schools*, 32(3), 172–182.
- Anaxagorou, G. (2007). Teachers' and community stakeholders' perceptions about school – community relations in Cyprus. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 53–58.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323.

- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303–316.
- Angorsino, M. V. (2005). Recontextualizing observation. Ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 729–745). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333–344.
- Astin, A., & Astin, H. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: Kellogg Foundation.
- ATLAS.ti (versión 7.5.7) [software de análisis cualitativo]. (2015). Berlín: GmbH.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Elboj, C., García Carrión, R., & García López, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 101–111.
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García Yeste, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura Y Educación*, 21(2), 129–139.
- Aubert, A., Serradell, O., & Soler, M. (2013). Compartiendo las diferencias en un mismo espacio ¿Comunidad societal o patriotismo de la constitución? *Scripta Nova*, 17(427,1).
- Aubert, A., & Soler, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn (Eds.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology* (1st ed., pp. 521–529). Westport: Praeguer.
- Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal*, 19(1), 9–32.
- Auerbach, S. (2011). Learning from latino families. *Educational Leadership*, 68(8), 16–21.
- Avramov, D. (2002). *People, demography and social exclusion*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Baeck, U.-D. K. (2010a). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549–563.
- Baeck, U.-D. K. (2010b). “We are the professionals”: A study of teachers’ views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335.
- Balatti, J., & Falk, I. (2002). Socioeconomic contributions of adult learning to community: A social capital perspective. *Adult Education Quarterly*, 52(4), 281–298.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baraibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. La Catarata.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XIX. In M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23–38). Barcelona: Graó.
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173–195.

- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7–36.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2008). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial (v.o. 1994).
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., & Puigvert, L. (2003). *Women and social transformation*. New York: Peter Lang.
- Besalú, X. (2010). Mejorar la relación entre los centros escolares y las familias del alumnado. In *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 155–156). Madrid: UGT.
- Bishop, K. K., Weaver, P., Witkin, K., & Gaschnig, M. A. (1993). *Family/Professional collaboration for children with special health needs and their families*. Division of Services for Children with Special Health Needs, Maternal and Child Health Bureau. University of Vermont.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H., Nelson, L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70(2), 167–184.
- Bolam, R., Mcmahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES Research Report RR637, University of Bristol.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146.
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147–175.
- Bolívar, A., & Bolívar-Ruano, R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educ@rnos*, 2(10-11), 11–34.
- Bolívar-Ruano, R. (2012a). Comunidades profesionales de aprendizaje: Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1).
- Bolívar-Ruano, R. (2012b). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10(1).
- Bonell, L. (2012). *Factores que facilitan la participación educativa de las familias en los centros escolares*. UNED.
- Bonell, L., & Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177–191.
- Botton, L. De, Flecha, A., & Puigvert, L. (2009). El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes sino de la aplicación de las actuaciones de éxito. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 2(3), 45–55.
- Boutskou, E. (2007). Constructing “the parents” in primary schools in Greece: Special education teachers’ whispers. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 140–144.
- Bradshaw, L. K. (1999). Principals as boundary spanners: Working collaboratively to solve problems. *NASSP Bulletin*, 83(611), 38–47.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education Vol. 3* (2nd ed.). Oxford: Elsevier.

- Brown, M., Gómez González, A., & Munté, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: El proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova*, 17(427,6).
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor (v.o. 1996).
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2012). What psychology should study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5–13.
- Burawoy, M. (2005). Por una sociología pública. *Política Y Sociedad*, 70(Febrero), 197–225.
- Burris, C. C., Heubert, J. P., & Levin, H. M. (2006). Accelerating mathematics achievement using heterogeneous grouping. *American Educational Research Journal*, 43(1), 105–136.
- Calabrese, A., Drake, C., Pérez, G., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of Parental Engagement in Urban Education. *Educational Researcher*, 33(4), 3–12.
- Calero, J. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Campani, G., & Serradell, O. (2010). Grupos culturales: Migrantes y minorías culturales en educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(56), 57–68.
- Carolan-Silva, A. (2011). Negotiating the roles of community member and parent: Participation in education in rural Paraguay. *Comparative Education Review*, 55(2), 252–270.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55–78.
- Caspe, M. (2008). Building the field. *The Evaluation Exchange*, XIV(1 & 2), 6–7.
- Caspe, M., Lopez, M. E., & Wolos, C. (2007). Family involvement in elementary school children's education. *Family Involvement Makes a Difference. Harvard Family Research Project*, 2.
- Chambers, L. (1998). How customer-friendly is your school? *Educational Leadership*, 56(2), 33–35.
- Chavkin, N. F. (2000). Family and community involvement policies: Teachers can lead the way. *The Clearing House*, 73(5), 287–290.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83–104.
- Christou, M., & Puigvert, L. (2011). The role of "Other Women" in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 77–90.
- Cifuentes, A., Torrego, L., & Siles, G. (2012). Presencia del streaming, mixture e inclusión en los centros educativos españoles de primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 73(26,1), 89–104.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher in learning communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cohen, J., Mccabe, E. M., & Michelli, N. M. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Colbert, R. D. (1991). Untapped resource: African American parental perceptions. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26, 96–105.

- Collignon, F. F., Men, M., & Tan, S. (2001). Finding ways in: Community-based perspectives on southeast asian family involvement with schools in a New England State. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 6(1-2), 27-44.
- Comer, J. (1987). New Haven's school-community connection. *Educational Leadership, March*, 13-16.
- Comer, J. (2001). Schools that develop children. *The American Prospect*, 12(7), 33-35.
- Comer, J. (2005). The rewards of parent participation. *Educational Leadership*, 62(6), 38-42.
- Comer, J., & Emmons, C. (2006). The research program of the Yale Child Study Center School Development Program. *The Journal of Negro Education*, 75(3), 353-372.
- Comisión Europea. (2004). Informe conjunto de la Comisión y del Consejo para la Integración Social. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2006). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación.
- Comunidades de Aprendizaje. (2015). Grupos interactivos. Retrieved September 20, 2015, from <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>
- Conley, D. T. (1993). *Roadmap to restructuring: Policies, practices and the emerging visions of schooling*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Cooper, C. E., & Crosnoe, R. (2007). The engagement in schooling of economically disadvantaged parents and children. *Youth & Society*, 38(3), 372-391.
- Crespo, I., Rubio, R., López, C., & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura Y Educación*, 24(2), 163-175.
- Crosnoe, R. (2012). Family-school connections, early learning, and socioeconomic inequality in the US. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 1-36.
- Crosnoe, R., Mistry, R. S., & Elder, G. H. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 690-702.
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to bangladeshi and pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Cucchiara, M. B., & Horvat, E. M. (2009). Perils and promises: Middle-class parental involvement in urban schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 974-1004.
- Cullen, S. M., Cullen, M.-A., & Lindsay, G. (2013). "I'm just there to ease the burden": The parent support adviser role in english schools and the question of emotional labour. *British Educational Research Journal*, 39(2), 302-319.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Ediciones Morata (v.o. 2000).
- Daniel-White, K. (2002). Reassessing parent involvement: Involving language minority parents in school work at home. *Working Papers in Educational Linguistics*, 18(1), 29-49.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). *Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. Baltimore, Maryland: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- De Gaetano, Y. (2007). The role of culture in engaging latino parents' involvement in school. *Urban Education*, 42(2), 145-162.

- De la Guardia, R. M., & Santana, F. (2010). Alternativas de mejora de la participación educativa de las familias como instrumento para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8(3), 7–30.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280–298.
- Delpit, L. (2006). Lessons from Teachers. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 220–231.
- Demie, F. (2005). Achievement of black caribbean pupils: Good practice in Lambeth schools. *British Educational Research Journal*, 31(4), 481–508.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Desforges, C., & Abouchara, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement , Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Retrieved from http://bgf1.org/bgf1/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175.
- Deutsch, M. (2003). Cooperation and conflict. In M. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 9–43). Wiley.
- Diani, M. (2004). Networks and participation. In D. A. Snow, S. A. Soule, & H. Kriest (Eds.), *Blackwell Companion to Social Movements*. Blackwell Publishing.
- Díez Gutiérrez, E. J., & Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura Y Educación*, 18(3-4), 283–294.
- Díez Palomar, 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*, 46(2), 184–196.
- Díez Palomar, J., Simic-Muller, K., & Varley, M. (2007). El Club de Matemáticas. Una experiencia cultural de matemáticas de la vida cotidiana, para la diversidad. *UNO. Revista de Didáctica de Las Matemáticas*, 45.
- Domingo, J., Martos, M. A., & Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. *REXE Revista de Estudios Y Experiencias En Educación*, 9(18), 111–133.
- Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 6–17.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Dryfoos, J. G. (1995). Full Service Schools: Schools and community-based organizations finally get together to address the crisis in disadvantage communities. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995).
- Dufour, R. (2011). Work together. But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57–62.

- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141–146.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M., & Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? *Exceptional Children*, 58(2), 115–26.
- Durand, T. M., & Perez, N. A. (2013). Continuity and variability in the parental involvement and advocacy beliefs of latino families of young children: Finding the potential for a collective voice. *School Community Journal*, 23(1), 49–79.
- Eccles, J. S., & Harold, D. H. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568–587.
- Eckert, P., Goldman, S., & Wenger, E. (1997). *The school as a community of engaged learners*. Institute for Research on Learning, Stanford.
- Eckert, P., & Wenger, E. (1994). *From school to work: An apprenticeship in institutional identity*. Working Papers on Learning and Identity, 1. Palo Alto: Institute for Research on Learning.
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177–189.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Elster, J. (Ed.). (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- Entwistle, D. R., & Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65(5), 1521–1540.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277–294.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Baltimore: Center of Families, Communities, Schools and Children's Learning; John Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
- Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the no child left behind act on parental involvement. *Sociology of Education*, 78(2), 179–182.
- Epstein, J. L., & Clark, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12–18.
- Epstein, J. L., Coates, L., Clark, K., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. California: Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289–305.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (1998). What we learn from international studies of school-family-community partnerships. *Childhood Education*, 74(6), 392–394.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, schools and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting Volume 5. Practical issues in parenting* (Vol. 5, pp. 407–438). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117–137). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Esteban-Guitart, M., & Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “fondos de conocimiento.” *Cultura Y Educación*, 25(2), 241–254.
- Etxeberria, F. (2009). Alumnado inmigrante y PISA: Crónica de una desigualdad. XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de Oviedo.
- Etxeberria, F., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2012). Factors favouring the educational involvement of immigrant families with children in primary education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 109–135.
- European Commission. (2010). *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union 2010*.
- European Commission. (2011). Commission staff working paper. Reducing early school leaving. Accompanying document for the proposal for a council recommendation on policies to reduce early school leaving.
- European Parliament. (2009). European parliament resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants.
- Eurostat. (2015). Early leavers from education and training by sex. Retrieved September 20, 2015, from http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1
- Eurydice. (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367–376.
- FEAPS. (n.d.). *Apoyando a las familias. Guía de actividades para mejorar la calidad de vida de las familias de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS.
- Ferrara, M. M. (2011). Phrase versus phase: Family engagement. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(5), 180–183.
- Flecha, A. (2012). Family education improves student's academic performance: Contributions from european research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301–321.
- Flecha, A., García Carrión, R., Gómez González, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educación*, 21(2), 183–196.
- Flecha, A., García Carrión, R., & Rudd, R. (2011). Using health literacy in school to overcome inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209–219.
- Flecha, A., Ruiz Eugenio, L., & Vrecer, N. (2013). La alfabetización en salud y el empoderamiento de las comunidades. Diálogo igualitario entre los profesionales de la salud y la comunidad. *Scripta Nova*, 17(425,5), 1–12.
- Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150–171.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura Y Educación*, 21(2), 157–169.
- Flecha, R., Gómez Alonso, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

- 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.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folch, X., & Asociación de Madres y Padres del CEIP Salvador Vinyals i Galí de Terrasa. (2004). Familias gitanas transformando la escuela. *Networks. An On-Line Journal for Teacher Research*, 7(1).
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 693–727). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (10th ed.). Mexico DF: Siglo XXI.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435–452.
- Frost, D. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. Sydney: ICSEI 2003 - 16th International Congress for School Effectiveness and Improvement.
- Frost, D. (2006). The concept of “agency” in leadership for learning. *Leading & Managing*, 12(2), 19–28.
- Galindo, R., & Medina, C. (2009). Cultural appropriation, performance, and agency in mexicana parent involvement. *Journal of Latinos and Education*, 8(4), 312–331.
- García Carrión, R. (2012). Out of the ghetto: Psychological bases of dialogic learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51–69.
- García Carrión, R., Mircea, T., & Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 207–222.
- García González, A. J., & Troyano, Y. (2012). El liderazgo en el contexto grupal. In M. Marín & Y. Troyano (Eds.), *Psicología social de los procesos grupales*. Madrid: Pirámide.
- García Yeste, C. (2014). Overcoming stereotypes through the Other Women's communicative daily life stories. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 923–927.
- García Yeste, C., Ferrada, D., & Ruiz Eugenio, L. (2011). Other women in research: overcoming social inequalities and improving scientific knowledge through the inclusion of all voices. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 284–294.
- García Yeste, C., Martín Casabona, N., & Sampé, M. (2012). La implicación y la participación de las familias: Elementos clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante. *Indivisa*, 13, 192–212.
- García Yeste, C., Tellado, I., & Chiappelli, T. (2010). Visió general de la discussió sobre les àrees d'exclusió del projecte INCLUD-ED. Introducció. *Temps d'Educació*, 38, 185–202.
- García-Bacete, F.-J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia Y Aprendizaje*, 26(4), 425–437.
- García-Bacete, F.-J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura Y Educación*, 18(3-4), 247–265.
- García-Vera, A. B. (2003). El proceso transformador de un grupo de madres: De analfabetas a formadoras en audiovisuales. *Revista de Educación*, 330, 281–301.

- Garreta, J. (2008a). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133–155.
- Garreta, J. (2008b). *La participación de las familias en la escuela pública* (1st ed.). Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275–291.
- Garreta, J. (2010). Las familias inmigradas y la escuela: Dinámica y factores influyentes en la relación. In F. J. García Castaño & N. Hressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1537–1544). Granada: Instituto de Migraciones.
- Garreta, J., & Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿Una cuestión pendiente? In J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9–12). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida; Fundación Santa María.
- Garvín, R., Fernández González, S., & González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(4), 113–118.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33–47.
- Gatt, S., Puigdellívol, I., & Molina, S. (2010). Mead's contributions to learner's identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223–238.
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., & Balcells, A. (2009). Trabajar con familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 65(23,2), 95–113.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu (v.o. 1963).
- Gómez Alonso, J. (2002). Learning communities: when learning in common means school success for all. *Multicultural Teaching*, 20(2), 13–17.
- Gómez Alonso, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gómez Alonso, J. (2006). Fases de la transformación en Comunidades de Aprendizaje y precedentes del proyecto. In *Participación de las familias en la vida escolar: Acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez Alonso, J., Latorre, A., Sánchez Aroca, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez González, A., & Díez Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Revista Electrónica Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(3), 103–118.
- Gómez González, A., & Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(56), 21–30.
- Gómez González, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Gómez González, A., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1).
- Gómez Lara, J. (2010). Fomentar programas y todo tipo de iniciativas que incentiven la participación de las familias, especialmente de origen inmigrante o de otras minorías,

- en los centros educativos. In *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 160–161). Madrid: UGT.
- González Falcón, I., & Romero Muñoz, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela. *Actas Del I Congreso Internacional Sobre Migraciones En Andalucía. Granada: Instituto de Migraciones*, 1565–1574.
- González, M. M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura Y Educación*, 21(4), 381–389.
- González, N., Moll, L. C., Floyd, M., Rivera, A., Rendón, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (2005). Funds of knowledge for teaching in latino households. In N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 89–111). Taylor & Francis.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 16(1), 117–129.
- Green, A., & Preston, J. (2001). Education and social cohesion: Re-centering the debate. *Peabody Journal of Education*, 76(3&4), 247–284.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53–80.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 162–186.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 31(1), 3–14.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Guardia Romero, R. M., & Santana, F. (2010). Alternativas de mejora de la participación educativa de las familias como instrumento para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8(3), 7–30.
- Gutman, L. M., & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*, 32(1), 1–24.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la Acción Comunicativa, Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social y Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (v.o. 1981).
- Halsey, P. (2005). Parent involvement in junior high school: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34(1), 57–70.
- Hardin, D. M., & Littlejohn, W. (1994). Family-school collaboration: Elements of effectiveness and program models. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 39(1), 4–8.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: ¿Enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas*, 30(2), 221–234.

- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056–1080.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration, 49*(6), 624–636.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277–289.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of research*. NCSL and GTC websites.
- Haynes, N. M., Comer, J., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology, 27*(1), 87–90.
- Henderson, A. T., Carson, J., Avallone, P., & Whipple, M. (2011). Making the most of school-family compacts. *Educational Leadership, 68*(8), 48–53.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement. Annual Synthesis, 2002*. Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Hernández Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social . Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 24*(3), 25–46.
- Herrero, C., & Brown, M. (2010). Distributed cognition in community-based education. *Revista de Psicodidáctica, 15*(2), 253–268.
- Hess, R. S., Molina, A. M., & Kozleski, E. B. (2006). Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making. *British Journal of Special Education, 33*(3), 148–157.
- Hidalgo, N., Epstein, J. L., & Siu, S. (2002). Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 686–697.
- Hill, N. E., & Craft, S. a. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 74–83.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 161–164.
- Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(2), 99–108.
- Ho Sui Chu, E. (2007). Building trust in elementary schools: The impact of home school community collaboration. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), 8–20.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting Volume 2. Biology and Ecology of Parenting* (Vol. 58, pp. 231–252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, Otto, C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research, 85*(5), 287–294.

- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Walker, J. M. T. (2002). *Family-school communication: A report for the Metropolitan Nashville Public Schools*. Nashville, TN: Vanderbilt University, Department of Psychology and Human Development.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parent involvement in rural elementary schools in New Zealand: A survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 771–777.
- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398–410.
- Huss-Keeler, R. L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 171–182.
- INCLUD-ED. (2007). Report 2: Theories, reforms and outcomes in European educational systems. In *INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society*. CIT4-CT-2006-028603. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED. (2012a). Report 6. Overcoming the social and educational exclusion of vulnerable groups. In *INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society*. CIT4-CT-2006-028603. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED. (2012b). Report 9. Contributions of local communities to social cohesion. In *INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society*. CIT4-CT-2006-028603. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- INEE. (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jasis, P. M. (2013). Latino families challenging exclusion in a middle school: A story from the trenches. *School Community Journal*, 23(1), 111–130.
- Jasis, P. M., & Ordonez-Jasis, R. (2011). Latino parent involvement: Examining commitment and empowerment in schools. *Urban Education*, 47(1), 65–89.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202–218.

- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747–774.
- Ji, C. S., & Koblinsky, S. A. (2009). Parent involvement in children's education: An exploratory study of urban, chinese immigrant families. *Urban Education*, 44(6), 687–709.
- Johnson, G. C., Clarke, S., & Dempster, N. (2005). The discursive (re)construction of parents in school texts. *Language and Education*, 19(5), 380–399.
- Jordan, J. A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 79–97.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Kelley-Laine, K. (1998). Parents as partners in schooling: The current state of affairs. *Childhood Education*, 74(6), 342–345.
- Kim, Y. A. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102.
- Kotter, J. P. (1990). Lo que de verdad hacen los líderes. *Harvard Business Review*, 3(64).
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73–85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53.
- Lareau, A., & Munoz, V. L. (2012). "You're not going to call the shots": Structural conflicts between the principal and the PTO at a suburban public elementary school. *Sociology of Education*, 85(3), 201–218.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 77–133.
- Lazar, A., & Slostad, F. (2009). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House*, 72, 206–210.
- Leal, L. (2011). *Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia*. Madrid: FEAPS.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218.
- Lee, S. (2005). Selective parent participation: Structural and cultural factors that influence school participation among korean parents. *Equity & Excellence in Education*, 38(4), 299–308.

- Lewis, L., Kim, Y. A., & Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 221–234.
- Lindle, J. C. (1989). What do parents want from principals and teachers? *Educational Leadership*, 47(2), 12–14.
- Linse, C. T. (2010). Creating taxonomies to improve school-home connections with families of culturally and linguistically diverse learners. *Education and Urban Society*, 43(6), 651–670.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913–945.
- 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.
- Love, F. E. (1996). Communicating with parents: What beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30(4), 440–444.
- Lytle, R. K., & Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team: Strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40–45.
- Machida, S., Taylor, A. R., & Kim, J. (2002). The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in Head Start families. *Family Relations*, 51(2), 176–184.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *The School Community Journal*, 13(1), 35–64.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395.
- Martínez González, A., Padrós, M., & Girbés, S. (2012). Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 73(26,1), 133–144.
- Martínez Gutiérrez, B., & Niemela, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(56), 69–78.
- Martínez-González, R.-A., & Pérez-Herrero, M. H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura Y Educación*, 18(3-4), 231–246.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mayo, P. (2007). Learning communities: Schools, parents and challenges for wider community involvement in schools. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 256–264.
- McBrien, L. J. (2011). The importance of context: Vietnamese, somali, and iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 75–90.
- McCaleb, S. P. (1994). *Building a community of learners: A collaboration among teachers, students, families, and community*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McKenna, M. K., & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent narratives and grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in K-12 education. *School Community Journal*, 23(1), 9–48.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23.

- McNaughton, D., & Vostal, B. R. (2010). Using active listening to improve collaboration with parents: The LAFF Don't CRY strategy. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 251–256.
- McWayne, C., Campos, R., & Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology*, 46(5), 551–573.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Mediratta, K., Shah, S., McAlister, S., Fruchter, N., Mokhtar, C., & Lockwood, D. (2008). *Organized communities, stronger schools. A preview of research findings*. Annenberg Institute for School Reform at Brown University.
- Melgar, P., Larena, R., Ruiz Eugenio, L., & Rammel, S. (2011). How to move from power-based to dialogic relations? Lessons from roma women. *European Journal of Education*, 46(2), 219–227.
- Mendeley Desktop (versión 1.14) [software de gestión de referencias]. (2015). Mendeley Ltd.
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148–168.
- Mestry, R., & Grobler, B. (2007). Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational Research and Reviews*, 2(7), 176–185.
- Miedel, W., & Reynolds, A. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.
- Mircea, T., & Sordé, 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.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Moliner, L., Moliner, O., & Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura Y Educación*, 22(3), 283–296.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141.
- Monarca, H. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 24, 114–123.
- Moosa, S., Karabenick, S. a, & Adams, L. (2001). Teacher perceptions of arab parent involvement in elementary schools. *The School Community Journal*, 11(2), 7–26.
- Morales, L. (2010). Facilitar clases de madres o padres en horario y contexto escolar sobre adquisición de habilidades instrumentales, considerada esencial en el nivel en que se encuentren escolarizados sus hijos e hijas. In *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 162–163). Madrid: UGT.
- Morgado, B., Jiménez-Lagares, I., & González, M.-M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura Y Educación*, 21(4), 441–451.
- Muijs, D., & Harris, A. (2004). Teacher leadership in (in) action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111–134.

- Munté, A. (2010). Models familiars en la societat actual. *Papers d'Educació de Persones Adultes*, 63.
- Munté, A., & Pulido, M. Á. (2009). El papel del trabajo social en el sueño de barrio. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 2(3), 56–65.
- Munté, A., Serradell, O., & Flecha, R. (2011). Las comunidades de aprendizaje. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales Y de Sociología Aplicada*, 163(Octubre-diciembre 2011).
- Mutch, C., & Collins, S. (2012). Partners in learning: Schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal*, 22(1), 167–187.
- Newman, K. S., & Chin, M. M. (2003). High stakes: Time poverty, testing, and the children of the working poor. *Qualitative Sociology*, 26(1).
- Noguera, P. (2001). Transforming urban schools through investments in the social capital of parents. In S. Saegert, J. P. Thompson, & M. R. Warren (Eds.), *Social Capital and Poor Communities* (pp. 189–212). New York: Russell Sage Foundation Press.
- OCDE. (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. OCDE.
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337–351.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efrem, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools*, 42(1), 101–111.
- Padrós, M., Duque, E., & Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea Incluided para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14.
- Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a conceptualization of dialogic leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207–226.
- Padrós, M., García Carrión, R., Mello, R., & Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The dialogic inclusion contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304–312.
- Paniagua, A. (2013). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 69–89.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *Journal of Educational Research*, 106(2), 105–119.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe: Free Press.
- Payne, C. M., & Kaba, M. (2007). So much reform, so little change: Building-Level Obstacles to Urban School Reform. *Social Policy*, 37(3/4), 30–38.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (pp. 47–87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pearl, A. (1997). Cultural and accumulated environmental deficit models. In R. R. Valencia (Ed.), *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice*. Oxon: RoutledgeFalmer.

- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94, 42–54.
- Pérez, G., Drake, C., & Calabrese, A. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465–498.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1–24.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships. *The School Community Journal*, 19(2), 9–26.
- Priegue, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2012). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513–526.
- Puigvert, L., Oliver, E., Valls, R., & García Yeste, C. (2012). De la superstición a la ciencia: Actuaciones de éxito desde la investigación que generan transformación social. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 73(26,1), 15–23.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295–309.
- Pushor, D. (2011). Looking out, looking in. *Educational Leadership*, 69(1), 65–68.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York: Simon and Schuster.
- Racionero, S., Ortega, S., García Carrión, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143–162.
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29–39.
- Radu, R. (2013). School-based parental involvement: A comparative assessment of predictors of satisfaction in south-east Europe. *Educational Studies*, 39(2), 167–182.
- Raffaele, L. M., & Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28(3), 448–466.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239–252.
- Räty, H. (2003). The significance of parents' evaluations of their own school for their educational attitudes. *Social Psychology of Education*, 6, 43–60.
- Räty, H. (2007). Parents' own school recollections influence their perception of the functioning of their child's school. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 387–398.
- Räty, H. (2011). Past in the present: The way parents remember their own school years relates to the way they participate in their child's schooling and remember his/her school years. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(3), 347–360.
- Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares. Serie de Prácticas Educativas - 2*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (IBE).
- Ríos, O. (2013). Transformación sociocultural y desarrollo. Buenas prácticas o actuaciones de éxito. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173–199.

- Rivas, J. I., Leite, A. E., & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356(Septiembre-diciembre), 161–183.
- Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O., & Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*, 67–87.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1990).
- Romera, M. J., García, M. A., & Fernández, C. (2005). Detección de las necesidades de información de las comunidades lingüísticas y culturales presentes en centros educativos de la Comunidad de Madrid. *Cultura Y Educación*, 17(4), 323–336.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova (v.o. 1968).
- Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M., & Trumbull, E. (1999). Bridging cultures with classroom strategies. *Educational Leadership*, (April), 64–67.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4th ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Métodos de Investigación Cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Sampé, M., Arandia, M., & Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 73(26,1), 119–132.
- San Fabián, J. L. (2006). Participación de las familias y acción tutorial: Dos puertas para el cambio. In *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sanders, M. G. (2009). Collaborating for change: How an urban school district and a community-based organization support and sustain school, family, and community partnerships. *Teachers College Record*, 111(7), 1693–1712.
- Sanders, M. G., & Lewis, K. C. (2005). Building bridges toward excellence: Community involvement in high schools. *The High School Journal*, 88(3), 1–9.
- Santos-Rego, M. A., & Lorenzo-Moledo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277–300.
- Schecter, S. R., & Sherri, D. L. (2009). Value added?: Teachers' investments in and orientations toward parent involvement in education. *Urban Education*, 44(1), 59–87.
- Schueler, B. (2014). Understanding parental views of school climate: Frequently asked questions about a new survey tool. *FINE Newsletter*, 6(5).
- Schutz, A. (2006). Home is a prison in the global city: The tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of Educational Research*, 76(4), 691–743.
- Scott-Jones, D. (1987). Mothers-as-teachers in the families of high- and low-achieving low-income black first-graders. *The Journal of Negro Education*, 56(1), 21–34.
- Scribner, J. D., Young, M. D., & Pedroza, A. (1999). Building collaborative relationships with parents. In P. Reyes, J. D. Scribner, & A. Paredes-Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities* (pp. 36–60). New York: NY: Teachers College Press.
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.

- Seefeldt, C., Denton, K., Galper, A., & Younoszai, T. (1998). Former Head Start parents' characteristics, perceptions of the school climate, and involvement in their children education. *The Elementary School Journal*, 98(4).
- Segal, M. (1985). A study of maternal beliefs and values within the context of an intervention program. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 271–286). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sergiovanni, T. (1993). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 1993).
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–206.
- Shields, C. M. (2000). Learning from difference: Considerations for schools as communities. *Curriculum Inquiry*, 30(3), 275–294.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109–132.
- Shields, C. M. (2014). The war on poverty must be won: Transformative leaders can make a difference. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 124–146.
- Sil, S. (2007). Parent-school partnerships: Forked roads to college access. *School Community Journal*, 17(1), 113–128.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185–209.
- Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26(225–240).
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1999). *Roots & Wings: A comprehensive approach to elementary school reform*. Baltimore, MD: Success for All.
- Smith, M. J. (2009). Right directions, wrong maps: Understanding the involvement of low-SES african american parents to enlist them as partners in college choice. *Education and Urban Society*, 41(2), 171–196.
- Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 75–100.
- Sobel, A., & Kugler, E. G. (2007). Building partnerships with immigrant parents. *Educational Leadership*, 64(6), 62–66.
- Sohn, S., & Wang, C. X. (2006). Immigrant parents' involvement in american schools: Perspectives from korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 125–132.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363–375.
- Sordé, T., & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43(2), 377–391.
- Sordé, T., & Padrós, M. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: Ministerio de Educación / IFIIE.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348–1357.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Straumann, M., & Egger, J. (2011). Parent involvement – The practice of principals in lower primary schools in Switzerland. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 86–97.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., ... Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación “la Caixa.”
- Taberner, J. (2012). *Familia y educación. Instituciones reflexivas en una sociedad cambiante*. Madrid: Tecnos.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163–178.
- 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.
- Tönnies, F. (1957). *Community and society*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Torrego-Egidio, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 113–124.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Boyd, K., & Hamby, D. (1995). Family-oriented program models, helpgiving practices, and parental control appraisals. *Exceptional Children*, 62(3), 237–248.
- Turnbull, A. (2003). La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: El nuevo paradigma. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 34(3), 59–73.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality. Positive outcomes through partnerships and trust* (6th ed.). Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & 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(Mayo-agosto), 69–99.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271.
- Tveit, A. D. (2009). A parental voice: Parents as equal and dependent-rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), 289–300.
- Uludag, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(3), 807–817.
- UN Committee on Economic Social and Cultural Rights. Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural rights. General Comment No. 13 (Twenty-first session, 14 November - 3 December) (1999).
- Valdes, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Valencia, R. (1997). Conceptualizing the notion of deficit thinking. In R. Valencia (Ed.), *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. Oxon: RoutledgeFalmer.

- Valencia, R. R. (Ed.). (2012). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Valls, R. (2005). Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación Social*, (4).
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2008), 71–87.
- Vargas, J., & Gómez Alonso, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559–591.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91.
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Universitat de Barcelona.
- Vila, I. (2008). *Familia, escuela y comunidad* (2nd ed.). Barcelona: ICE-Horsori (v.o. 1998).
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., & Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337–354.
- Vosler-Hunter, R. W. (1989). *Changing roles, changing relationships: Parent-Professional collaboration on behalf of children with emotional disabilities*. Portland: Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health.
- Vygotsky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619–636.
- Walker, J. M. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *Elementary School Journal*, 111(3), 409–429.
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), 27–41.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104.
- Walsh, P. (2010). Is parental involvement lower at larger schools? *Economics of Education Review*, 29(6), 959–970.
- Warren, M. R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133–139.
- Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. H., & Uy, P. S. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers College Record*, 111(9), 2209–2254.
- Warren, M. R., Thompson, J. P., & Saegert, S. (2001). The role of social capital in combating poverty. In S. Saegert, J. P. Thompson, & M. R. Warren (Eds.), *Social Capital and Poor Communities* (pp. 1–28). New York: Russell Sage Foundation Press.

- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47–64.
- Watkins, C. (2007). *Classrooms as learning communities: What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *Journal of Educational Research*, 91(1), 3–14.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós.
- Williams, D. L., & Chavkin, N. F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leadership*, 47(2), 18–20.
- Williams, T. T., & Sanchez, B. (2011). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54–74.
- Williams, T. T., & Sanchez, B. (2012). Parental involvement (and uninvolvement) at an inner-city high school. *Urban Education*, 47(3), 625–652.
- Woessmann, L., & Schuetz, G. (2006). *Efficiency and equity in european education and training systems.* European Commission. Education and Culture.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27(2), 151–208.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Zenhias, A. (2008). The critical role of class tutor in family-school partnership. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 49–60.