

La participación de las familias en la escuela: Factores clave¹

Núria Llevot, Olga Bernad²

Introducción

En la actualidad, numerosa literatura gira entorno a la relación familia-escuela y a la participación de las familias. La familia y la escuela son indiscutiblemente los dos contextos más importantes en el desarrollo de los niños³ (Solé, 1996), desarrollando funciones complementarias en su proceso educativo (Mérida, 2002). Así se destaca la importancia de establecer unas buenas relaciones entre las instituciones escolar y familiar y de que las familias participen en la educación de sus hijos. Epstein (2001) señala, en su teoría del solapamiento de las tres esferas escuela, familia y comunidad, la importancia de establecer interconexiones entre estos espacios. Precisamente, la implicación de las familias en la acción educativa y el establecimiento de una relación constructiva y positiva compartiendo responsabilidades, en el marco de una comunicación bidireccional, se considera hoy día uno de los factores determinantes en el éxito escolar de los niños (Kherroubi, 2008). Pero la participación de las familias también revierte en la calidad del centro y del trabajo docente y en las propias familias, aumentando su capital social y cultural (García Bacete, 2003; Auduc, 2007).

Precisamente, estos dos constructos “participación” y “relación” aunque no son estrictamente sinónimos se utilizan a menudo para referirse a la implicación de las familias en la educación de sus hijos, principalmente en el ámbito escolar. Hablamos de “relación familia-escuela” para referirnos principalmente al vínculo establecido entre familias y el personal de la escuela, sobre todo los docentes. Pero estos modelos de relación se construyen a partir de lo que cada agente considera deseable para alcanzar sus objetivos y se inician unas espirales de relación positivas o negativas. Con el término “participación de las familias” nos referimos generalmente a la participación de los progenitores en el centro escolar donde están escolarizados sus hijos. Pero, la participación es un hecho complejo, es un constructo del cual se pueden derivar diferentes significados según el contexto y los agentes implicados. En un sentido general, podemos decir que la participación alude al conjunto de actividades que desarrollan las personas individual o grupalmente para resolver un problema, para conseguir una sociedad más democrática, etc. Pero a nivel conceptual, está imbricado por un trasfondo ideológico y político. Sociológicamente, la participación

1 Artículo resultado del proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad.

2 Universidad de Lleida, nlllevot@pip.udl.cat, olga.bernad@udl.cat

3 Para hacer más ágil y cómoda la lectura, utilizaremos el género masculino y así para referirnos a los niños y niñas diremos niños, para referirnos a los padres y madres diremos simplemente padres o progenitores, etc.

alude al valor y significado específicos que tienen los actos y comportamientos de los actores sociales en la ordenación y reordenación de la sociedad, en base a los términos de distribución y ejercicio del poder y a la capacidad de insertarse en el proceso decisonal (Rodríguez y Pérez, 1996). Pindado (2000) define así la participación: “no es darse por entendido, o sentirse informado, de lo que hacen los representantes. Participar, supone un plus de voluntad, de intervención, un sentimiento de pertenencia a un colectivo, a un grupo, a una ciudad, a un país.” (p. 21). Esta definición plasma la necesidad de una intervención activa y también la de pertinencia a un grupo, colectivo, etc. Centrándonos ahora en el ámbito escolar, para Santos Guerra (1999: 62), la participación es: “una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula”. García Albaladejo y Sánchez Liarte (2006) definen la participación escolar como un proceso de colaboración que lleva a la comunidad educativa a compartir metas comunes, implicándose en la toma de decisiones. De acuerdo con Giménez (2002), la participación significa: intervenir, involucrarse, cooperar, corresponsabilizarse. Pero, la participación es un proceso que vincula al sujeto agente y al grupo en el cual participa. Por eso mismo, cuando se subraya la necesidad de establecer relaciones positivas y constructivas en los centros escolares, se priorizan las finalidades educativas, predominando netamente un punto de vista escolar. Generalmente, estos modelos de relación no son consensuados sino que es la institución escolar quién los fija enmarcados dentro de políticas educativas más amplias, a pesar de que ambos actores construyen sus opiniones sobre las buenas o malas relaciones a partir de aquello que cada cual considera correcto y deseable para lograr sus objetivos. Generalmente es el centro quien propone en qué actividades, cómo y de qué manera se implican o deben implicarse las familias, de ahí que aquellas familias que se alejan de la norma escolar son precisamente las percibidas, en principio, como las más problemáticas, generándose espirales negativas (Garreta, 2013) más fácilmente. Precisamente, Kherroubi (2008) define la implicación como el conjunto de relaciones que el individuo mantiene con la institución. Esta definición permite un análisis cualitativo yendo más allá de la percepción ordinaria que posiciona la implicación de unos y de otros en un eje continuo yendo de la más débil a la más fuerte. Aludiendo a Vygotsky, Romero (2010: 35) señala que “la implicación en la educación se construye socialmente mediante las interacciones con el profesorado y directivos, con los otros padres y madres y con sus hijos e hijas”.

Esta ponencia analiza los factores más influyentes en la construcción de dinámicas positivas de relación y de participación, en los centros escolares de educación primaria, priorizando las finalidades educativas desde un punto de vista escolar.

La participación de las familias en los centros escolares

La escuela pública es una invención social reciente (Auduc, 2007). Sólo hace unos cien años que los niños están escolarizados en una misma institución, la escuela, independientemente de su origen geográfico, cultural, religioso o socioeconómico. Y no ha sido hasta el desarrollo de la escolarización gratuita que se ha considerado a los niños como alumnos y que las leyes han conferido a los padres el estatus de “padres de alumnos”. Recordamos brevemente que, como indican varios autores (Dubet 2006, Fernández Enguita 1993, 2001; Auduc, 2007; Garreta 2008, 2010; entre otros), la cooperación padres-escuela no ha formado parte hasta tiempos recientes del rol de “padres de alumnos”.

“La escolarización universal y el desarrollo en determinados países de los sistemas educativos que la hacen posible es relativamente reciente, así como también lo es la implicación de las familias en los centros educativos, dado que no siempre se ha considerado necesaria y, cuando así ha sido, su aplicación práctica ha comportado resistencias por parte de las dos instituciones: familia y escuela” (Garreta, 2010: 47).

A partir de los años 60, en Europa tiene lugar una imbricación creciente de estas dos esferas, es decir, la escuela influye en la organización y el contenido de las reglas familiares y los padres intervienen sobre y en el funcionamiento escolar (Porcher, 1981). En los años 80, Pulpillo (1982) resalta la mutación que se iba produciendo en la relación familia-escuela, cuando señala: *“Esta es la gran mutación de que hablábamos al principio. Hoy los padres, individualmente o asociados, van al colegio como sus propios hijos, si no día a día o semana tras semana, por lo menos mes a mes”* (pág. 11). Périer (2007) señala que a partir de los años 80, en un contexto europeo dominado económicamente por un fondo de paro y dificultades para conseguir el primer trabajo y a la vez socialmente por una preocupación por las cuestiones educativas, se instaura un nuevo modelo de relación con las familias: el *partenariado*, donde se pide su participación en los centros escolares. En España, en 1985 se promulga la LODE que reconoce la participación institucional de los progenitores, y los sucesivos textos legislativos también invitan a los padres a colaborar con la escuela. Los padres son invitados a coeducar, a ser agentes complementarios, y... quizás también ¿recursos para los docentes?, como se pregunta Monceau (2008).

Montandon y Perrenoud (1994) señalan que en consonancia con la idea de una sociedad democrática, a la vez que se mejora el nivel de instrucción se extiende la ideología de la participación. Pero, como subraya Glasman (1992), este modelo participativo que se va instaurando en toda Europa, no es solamente el resultado de una reivindicación de los padres. Por una parte, los padres se reagrupan en asociaciones y quieren preservar su rol de padres responsables de su hijo. Por otra, la escuela ha dado al término “padres” una connotación respecto a la escolarización. La frecuentación regular de la escuela, el conocimiento de las actividades, la comunicación con los maestros, forman parte de las tareas que definen socialmente el rol de padre. Actualmente, como recuerdan Fernández Enguita (1993, 2007), Garreta (2008, 2010), entre otros autores, la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y en la gestión de los centros educativos está plenamente reconocida y apoyada legalmente. En el momento que los padres escolarizan a sus hijos tienen unos derechos y unos deberes reconocidos por la legislación vigente, y es en este sentido, como padres de alumnos, su derecho a participar en los centros escolares. Aun así, los diversos estudios sobre participación y los propios informes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte constatan el largo camino que queda por recorrer.

Se suele distinguir (García Bacete, 2003; Auduc, 2007; Garreta, 2012; Garreta, 2013) dos modalidades de participación en los centros educativos: la individual y la colectiva. Los padres participan individualmente asistiendo a las reuniones, participando en las actividades de la escuela, haciendo el seguimiento escolar de sus hijos, entre otras. Y colectivamente, a través de las asociaciones de padres y madres y del Consejo Escolar, principalmente. También se podrían distinguir dos niveles: formal e informal. A nivel formal, los padres participan cuando asisten a las reuniones de inicio de curso, por ejemplo; y a nivel informal, cuando hablan con los maestros en el momento de las entradas y salidas de la escuela, por ejemplo.

Estudios empíricos y la realidad cotidiana de muchos centros escolares constatan la baja participación de los progenitores, sobre todo en los órganos reconocidos legalmente, el AMPA y el Consejo Escolar (Fernández Enguita, 1993; Garreta, 2008; Giró y Cabello, 2011; Feito, 2011) y hasta un cierto desconocimiento de estos órganos. Por ejemplo, Fernández Prada (2003) indica que la participación de algunos padres se limita a la elección de centro, en algunos casos por desconocimiento de los órganos de participación y del rol que pueden jugar ellos mismos.

Por otra parte, la investigación también señala que los padres están satisfechos del centro donde estudian sus hijos (Instituto de Evaluación, 2009). Aunque algunos discursos hablen de fronteras y de

invasión de terrenos (Dubet, 1997) y de ruptura de consenso (Usategui y del Valle, 2009) tanto por parte del profesorado como de las familias.

Torrubia (2009) analiza la relación entre las variables "satisfacción global con el funcionamiento del centro" y "la asistencia de los progenitores a las reuniones y actividades del centro". El estudio confirma que la participación en la escuela y la satisfacción con su funcionamiento están relacionadas, puesto que *"a mesura que millora la valoració (nivell de satisfacció global), els percentatges d'assistència elevada dels pares i mares a les activitats del centre/AMPA van augmentant i els percentatges de baixa assistència van disminuint"* (pág. 114), pero esto no significa que una sea la causa de la otra o que haya una tercera variable desconocida en juego. Lo que parece evidente es que *"una escola participativa necessita que les famílies estiguin satisfetes i que la creació d'entorns que afavoreixen la satisfacció de les famílies facilitaria la implicació de pares i mares"* (Torrubia, 2009: 119).

El constructo "participación", como se acaba de ver, es polisémico (Feito, 2011) y multiforme. Participación, colaboración, implicación, partenariado, son palabras que actualmente forman parte del vocabulario usual para referirse a las relaciones familia y escuela y concretamente a la participación de los progenitores en los centros escolares. Diferentes representaciones, influidas por diferentes factores, entorno el concepto y su significado por parte de unos y de otros, van creando sinergias singulares que se van plasmando en la vida diaria del centro. Los docentes tienen unas ideas implícitas. Las experiencias previas en la presente escuela y en anteriores, sus creencias sobre cómo tendría que ser la relación y la participación de las familias guían la construcción de unos parámetros de normalidad que dictan que comportamientos por parte de las familias son aceptables y cuáles no. Por otra parte, las familias también tienen unas creencias, unas experiencias previas y unas expectativas que guían el rol asumido. A veces son coincidentes y a veces no, creándose temores y malentendidos. Algunas familias conciben su participación eligiendo el centro educativo, haciendo un seguimiento de la escolaridad de sus hijos, revisando los deberes y preocupándose por los resultados escolares, por ejemplo, o exigiendo la realización de algunas actividades. Otras familias consideran suficiente la asistencia a las reuniones y actividades convocadas por el centro y otras, en cambio, consideran que deben implicarse en la gestión del centro y de su proyecto educativo. Jordan (1995), centrándose en la participación de los progenitores, distingue dos tipos de participación: una de "baja densidad" que supone la implicación de los padres en el aprendizaje de los hijos apoyando la tarea docente, y otra "de más nivel" que supone la coimplicación en la gestión del centro. En resumen, nos referimos a un constructo polisémico que puede adoptar múltiples significados e interpretaciones en los diferentes sectores de la comunidad educativa e incluso dentro de cada sector. Así, podríamos encontrar, tanto por parte de docentes como de padres, que la participación significa colaborar en la acción educativa y en cambio para otros representa una cooperación e implicación más activa en el día a día del centro y en su funcionamiento.

El trabajo empírico: encuestas y entrevistas en profundidad

El trabajo empírico de este estudio se ha llevado a cabo en dos fases (cerrando a finales de 2011). En la primera, se realizó una encuesta telefónica⁶, a miembros de equipos directivos, estando formada la mues-

4 "a medida que mejora la valoración (nivel de satisfacción global), los porcentajes de asistencia elevada de los padres y madres a las actividades del centro/AMPA van aumentando y los porcentajes de baja asistencia van disminuyendo".

5 "una escuela participativa necesita que las familias estén satisfechas y que la creación de entornos que favorecen la satisfacción de las familias facilitaría la implicación de padres y madres".

6 El trabajo empírico se realizó a partir del número de centros de infantil y primaria de Cataluña y de la lista de centros del Departamento de Enseñanza. Se realizó una selección a partir de una tabla de números aleatorios de la muestra a encuestar, de forma que la muestra es proporcional a la población. En el caso más desfavorable $p=q=50\%$ con un nivel de confianza del 95,5%. El error estadístico se sitúa en +/- 3,4.

tra por 353 escuelas públicas. Y en la segunda fase se realizaron entrevistas en profundidad⁷ a veintidós docentes (miembros de equipos directivos y maestros de primaria) y a diecisiete progenitores, miembros de las juntas de AMPA, de escuelas públicas de diferentes perfiles distribuidas por todo el territorio de Cataluña.

Factores influyentes en la construcción de dinámicas positivas de relación y participación

Un estudio etnográfico realizado en Cataluña⁸ (Garreta, Llevot y Bernad, 2011) destacó los siguientes factores que podían influenciar en la participación de las familias:

- Los espacios del centro y su entorno.
- La organización del centro.
- Los canales de comunicación y su eficacia.
- La actitud y las expectativas de las familias.
- La gestión y funcionamiento del AMPA.
- La dinámica de trabajo y las actitudes de los docentes.

El estudio que presenta este artículo profundizó en estos aspectos, centrándose en la percepción de los equipos directivos y progenitores representantes asociativos, priorizando por tanto las finalidades educativas en el contexto escolar y teniendo en cuenta que no todos los factores definidos tienen la misma importancia.

A continuación y en base a los factores señalados, se analizan conjuntamente los resultados obtenidos en las dos fases, comparándolos con los obtenidos en otras investigaciones.

a) Los espacios del centro y su entorno

Este primer factor es contextual. Respecto a la gestión de los espacios, el centro puede tomar algunas decisiones (dependientes), como por ejemplo los horarios de apertura del centro escolar, pero no así otras (independientes). Entre las independientes se destacan: el entorno del centro, la arquitectura del edificio escolar, el tamaño de los espacios y aulas, etc.

De acuerdo con la encuesta, el 95,5% de las escuelas han implementado alguna acción para dar a conocer los espacios del centro a las familias, principalmente a través de la organización de jornadas de puertas abiertas (81,9%). De hecho, algunos de los equipos directivos entrevistados señalan que en “el día de puertas abiertas” los padres se forjan una primera visión general de los espacios e infraestructuras del centro, así como de su organización.

b) La organización del centro

El estudio etnográfico anteriormente mencionado señaló el papel de los equipos directivos en la construcción de las dinámicas de relación y participación. Más allá de lo que determina la normativa, el equipo directivo marca una línea de trabajo y determina, en cierto modo, la relación con las familias y su participación en el centro escolar. El tipo de gestión se puede ver reflejada en los espacios físicos y simbólicos, en la denominada “gestión del espacio dependiente del centro”, que puede ser más o menos abierta a las familias. Algunos de estos aspectos son: el horario de apertura y cierre de la escuela y de los posibles accesos; la delimitación de los espacios, física y simbólicamente, es decir, dónde pueden entrar las familias y cuándo pueden hacerlo; la ubicación y las condiciones de los espacios de espera y reunión de las familias; la disponibilidad del uso de las aulas y de los patios, en horario

7 Posteriormente, se asignó un acrónimo a cada persona entrevistada, compuesto por dos letras que indican el colectivo a que pertenecen (D si son docentes y A si son progenitores (miembros de las juntas de AMPA) y el sexo (M si son mujeres y H si son hombres) y un número que indica su edad.

8 Se realizaron etnografías en ocho escuelas públicas de diferentes perfiles situadas en diversos lugares de la geografía catalana.

extraescolar, etc. Estos aspectos influyen a su vez en el clima escolar del centro, en el sentido de ayudar a las familias a sentirse mejor o peor acogidas. Investigaciones realizadas en otros países como Francia (Kherroubi, 2008) y los Estados Unidos (Arias y Morillo, 2008) corroboran esta percepción.

Los resultados de las entrevistas muestran que una de las quejas más frecuentes por parte de los docentes y de los representantes asociativos, es la falta de espacios⁹ y tal vez por la falta de un espacio adecuado para atender a las familias, las “tutorías” se realizan en el aula. En todos los centros visitados, el AMPA dispone de un espacio propio (un despacho) rotulado, aunque su uso es polivalente. Por ejemplo, en algunas escuelas, los utilizan también los profesionales del EAP¹⁰ (equipo de asesoramiento psicopedagógico) para realizar entrevistas y valoraciones. Y las reuniones y actividades del AMPA también se suelen realizar en las instalaciones de los centros.

Por otra parte, la organización del espacio y el tiempo escolar puede variar en las diferentes escuelas. En la mayoría de centros observados, el horario escolar está organizado por asignaturas o actividades, y, en cambio, otros siguen una organización más flexible. También la organización de espacios puede variar de una escuela a otra.

Prácticamente en todos los centros de la muestra encuestada, se han implementado acciones para dar a conocer la organización de las escuelas a las familias (97,2%). De acuerdo con la normativa, las familias son convocadas a una reunión colectiva a principios del curso escolar y un alto porcentaje de escuelas (68,2%), aprovechan esta reunión para informar sobre la organización del centro. Las circulares (15,2%) y las páginas web (4,7%) son otras actuaciones realizadas, aunque en menor porcentaje.

En algunos centros (27,4%), se han implementado acciones para disminuir el tiempo de espera de las familias, con medidas tales como: adaptar los espacios exteriores e interiores para la espera y disponer de espacio interior para recibir.

c) Los canales de comunicación y su eficacia

Un factor muy importante para el fortalecimiento de las relaciones familia-escuela es facilitar la comunicación, abriendo el espacio físico y simbólico (Llevot y Garreta, 2013). Los resultados de la encuesta revelan que la mejora de la comunicación entre el profesorado y las familias es una preocupación presente para muchos equipos directivos (91,3%). Casi la totalidad de la muestra ha emprendido acciones como la realización de tutorías individuales (61,1%) y la adaptación de horarios de atención a las necesidades de las familias (28,5%).

Los equipos directivos entrevistados señalan la necesidad de informar a las familias de sus centros sobre aspectos generales de organización y funcionamiento como un primer paso para favorecer una participación más activa por ejemplo a través de las comisiones mixtas.

Enviem circulars i correus de tot, de tot lo que afecta a la vida escolar, del que decidim i afecta als infants i les famílies, de les activitats, de tot, al bloc poden seguir el desenvolupament i evolució dels projectes i com ha anat, la majoria només mira pero sempre hi ha algunes que fan suggeriments, que opinen i així poc a poc s'involucren més i participen d'una altra manera, més activa, hem fet comissió mixta d'activitats, ja és un pas. Les famílies han d'estar informades, és el primer pas per aconseguir que s'involucrin¹¹ (DM50)

9 En el momento de realizar las entrevistas, la mitad de los centros de la muestra tenían “barracones” y estaban pendientes de obras de ampliación.

10 En Cataluña, los equipos de asesoramiento psicopedagógico (EAP) están adscritos al Departamento de Enseñanza y están formados por psicopedagogos, psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales.

11 Enviamos circulares y correos de todo, de todo lo que afecta a la vida escolar, de lo que decidimos y afecta a los niños y las familias, de las actividades, de todo, al blog pueden seguir el desarrollo y evolución de los proyectos y cómo ha ido, la mayoría sólo mira pero siem-

También se indica que en algunos casos se utilizan las reuniones individuales (tutorías) para pedir a algunos progenitores su implicación en algún proyecto o comisión.

Los resultados de las encuestas y entrevistas señalan que los canales de comunicación más habituales entre la escuela y las familias, son: las reuniones de inicio de curso, con una participación desigual y donde la información se repite a menudo año tras año; las reuniones individuales con el tutor (conocidas corrientemente con el nombre de tutorías), que no siempre son suficientemente realizadas en cantidad y calidad; la agenda escolar, que puede ser un instrumento interesante para realizar un seguimiento adecuado de los niños, pero se piensa que se tendría que explicar mejor su utilización y para qué sirve; las circulares y notas a los padres, que no siempre cumplen su función comunicativa y que sobre todo en el caso de las familias inmigrantes, sería conveniente adaptarlas lingüísticamente y culturalmente; el tablón de anuncios, que en pocos casos cumple su función, debido a su ubicación, lenguaje utilizado y actualización que se hace; el teléfono, que suele utilizarse para casos urgentes en que se necesita contactar con la familia o cuando la utilización de otros medios ha dado resultados infructuosos; los contactos informales, sobre todo en los momentos de entradas y salidas y más comunes en los cursos más bajos (educación infantil y ciclo inicial); la revista del centro y del AMPA, sustituyéndose frecuentemente la revista impresa por la versión digitalizada; el correo electrónico, la web y el blog del centro escolar. Aunque son citados por los equipos directivos como instrumento de comunicación asiduo con las familias y para dar a conocer el centro, los resultados de las entrevistas señalan un uso limitado del correo electrónico tanto por parte de los maestros-tutores como de las familias.

d) La actitud y las expectativas de las familias

En los centros donde se han realizado las entrevistas se han observado dinámicas de organización y funcionamiento muy diferentes, sin duda influenciadas por el estilo de gestión del equipo directivo, en el cual el papel del director es clave. En esta línea, los progenitores entrevistados señalan la importancia del director, favoreciendo, en unos casos más que en otros, la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro y las AMPA y en la propia asociación. Pero un mismo modelo de gestión puede ser valorado diferentemente por las familias.

En esta escuela se quiere que las familias vengan, que entren, que vean y que participen. Los viernes, hay talleres que los llevan los padres pero esto desde el AMPA valoramos y aplaudimos, no siempre es visto así por los padres. Algunos nos han dicho que eso es trabajo de los maestros, no de los padres (AH39)

En aquesta escola, els pares són de classe treballadora, només un 15% tenen estudis universitaris i, és clar, molts no entenen quan els nanos deien “ens ho passem bé a l'escola, juguem molt”. Vam fer moltes reunions i explicàvem la nostra línia de treball però no entenen. Llavors ens vam adonar que molts havien fracassat a l'escola, que la seva escolaritat havia sigut diferent. I vam canviar d'estratègia, enlloc d'explicar els vam posar en situació d'aprendre. Van fer una activitat i va funcionar, compregueren el que volien dir els seus fills¹² (DH55)

A través de la encuesta, se analizó la asistencia de los padres a reuniones y tutorías en los ciclos inicial y medio de la educación primaria. Respecto a las reuniones, la asistencia es menor en el ciclo medio que en el inicial y se destaca que el número de alumnos del centro es una variable que influye significativamente en la asistencia a las reuniones, a mayor dimensión de centro, menos elevada es la media

pre hay algunas que hacen sugerencias, que opinan y así poco a poco se involucran más y participan de otra manera, más activa, hemos hecho comisión mixta de actividades, ya es un paso. Las familias tienen que estar informadas, es el primer paso para conseguir que se involucren

- 12 En esta escuela, los padres son de clase trabajadora, sólo un 15% tienen estudios universitarios y, claro, muchos no entendían cuando los niños decían “nos lo pasamos bien en la escuela, jugamos mucho”. Hicimos muchas reuniones y explicábamos nuestra línea de trabajo pero no entendían. Entonces nos dimos cuenta que muchos habían fracasado en la escuela, que su escolaridad había sido diferente. Y cambiamos de estrategia, en lugar de explicar los pusimos en situación de aprender. Hicieron una actividad y funcionó, comprendieron lo que querían decir sus hijos.

de asistencia de las familias. En cuanto a la asistencia a tutorías, la participación es muy alta en todas las escuelas de la muestra. Los docentes entrevistados señalan que las familias participan más en las tutorías que en las reuniones colectivas y que la participación de padres de origen inmigrante es menor que la de los autóctonos, especialmente en la asistencia a las reuniones.

Las principales razones, aducidas por los equipos directivos encuestados, que hacen que algunas familias participen más que otras, son principalmente: el interés de las familias en la educación de los niños (60,1%), el nivel educativo de los padres (50,1%) y la disponibilidad de tiempo (46,2%). Con respecto a las familias de origen inmigrante, se agregan factores culturales y el origen geográfico, a menudo entrelazados y que a su vez se correlacionan con los anteriores. De acuerdo con los resultados de las entrevistas, se podría observar algunas diferencias según el origen geográfico, ya que se percibe una mayor participación por parte de los colectivos originarios de América del sur y de Europa del este que los de origen africano o asiático. Sin embargo, algunos docentes ponen de relieve que la variable estatus socioeconómico y educativo de la familia influye más que el origen geográfico.

N'hi ha de tot tipus, si la família és d'un estatus familiar com el d'aquí, és a dir, un nivell mitjà-alt, doncs participen igual que les famílies autòctones. Mentre que si la família nouvinguda és d'una cultura més allunyada de la nostra o ha vingut per reagrupament familiar, aquest tipus de família és menys participativa¹³ (DM49)

Para algunos docentes, el nivel sociocultural y educativo de las familias es una variable que influye en la implicación de los progenitores.

Hi ha dues dinàmiques diferents si ens referim als pares que participen. Hi ha que són com nosaltres, vull dir, d'un mateix nivell sociocultural semblant, que tenen estudis, aquests estan a l'AMPA i participen als projectes, es preocupen i venen (...). Després estan els altres, que no tenen estudis, costa que entrin a la classe i també que facin un seguiment acurat, no vigilen els deures, per exemple¹⁴ (DM30)

Estos resultados confirman los obtenidos por estudios previos (Instituto de Evaluación, 2009; entre otros), es decir, que la asistencia es mayor en las entrevistas individuales que en las reuniones colectivas. También, aunque no sea crucial, que el nivel educativo y cultural de la familia es una variable a considerar.

La participación de los padres como colectivo se suele vertebrar a través del AMPA. El Consejo escolar, a pesar de ser reconocido por las disposiciones legales como el principal órgano de participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros educativos¹⁵, en la realidad juega un escueto papel. Ni profesores ni padres perciben este órgano como un instrumento real para plasmar el derecho de las familias a participar en los centros educativos. Se señala asimismo que la participación de las familias en los centros escolares disminuye a medida que los hijos crecen, aunque algún docente piensa que algunas familias se centran en el seguimiento escolar. También la mayoría de docentes y padres representantes de las AMPA entrevistados, piensan que la variable “interés” divide a los padres

13 Hay de todos tipos, si la familia es de un estatus familiar como el de aquí, es decir, un nivel medio-alto, entonces participan igual que las familias autóctonas. Mientras que si la familia inmigrante es de una cultura más alejada de la nuestra o ha venido por reagrupamiento familiar, este tipo de familia es menos participativa.

14 Hay dos dinámicas diferentes si nos referimos a los padres que participan. Hay que son como nosotros, quiero decir, de un mismo nivel sociocultural parecido, que tienen estudios, estos están en el AMPA y participan en los proyectos y se preocupan y vienen (...). Después están los otros, que no tienen estudios, cuesta que entren en la clase y también que hagan un seguimiento cuidadoso, no vigilan los deberes, por ejemplo.

15 La LOMCE recorta significativamente sus competencias.

participativos de los que no lo son, en el sentido que se piensa que la falta de tiempo se aduce frecuentemente como excusa y que realmente si los padres tienen interés entonces participan.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados de la encuesta, además de pedir información sobre la evolución escolar de sus hijos o sobre temas específicos, la demanda de las familias se centra muy claramente en resolver necesidades concretas ligadas a la situación socioeconómica familiar y la conciliación de horarios laborales y familiares con los escolares. Las demandas concernientes a una mejora del proyecto de centro o del AMPA, no ocupan un lugar destacado. Por lo tanto, podríamos aventurarnos a decir que la participación colectiva, aunque es cierto que no parece ser incentivada desde las escuelas, tampoco ocupa un lugar preferente en los intereses y preocupaciones de las familias.

e) La gestión y funcionamiento del AMPA

Casi todas las escuelas que conforman la muestra tienen el AMPA constituida y un alto porcentaje de la muestra encuestada tiene más del 75% de familias inscritas. Sin embargo se confirma la baja asistencia de los padres a las reuniones y actividades convocadas u organizadas por las AMPA. Asimismo, tanto los docentes como los representantes asociativos, entrevistados, también mencionan la poca predisposición de los progenitores a asumir responsabilidades en las juntas directivas, si bien se señala su disponibilidad para colaboraciones puntuales en actividades organizadas por el centro o el AMPA.

L'AMPA la porten quatre, els de sempre, hi ha pocs pares que vulguin assumir càrrecs, però el que sí que tenim són pares col·laboradors per la setmana de la ciència o per muntar les taules de la festa de fi de curs, l'AMPA fa una crida i pares no hi falten¹⁶ (DH42)

L'AMPA, la junta, som pocs, el president, la tesorera, la secretaria i tretze vocals, però que realment treballem, molt pocs, diuen que no tenen temps, a les assemblees demanem cada any que vinguin, que participin, que necessitem aires nous, noves idees, però costa molt, falta compromís¹⁷ (AM38)

Normalmente, los equipos directivos creen que mantienen buenas relaciones con el AMPA y al revés también. Así, las AMPA consideran que mantienen buenas relaciones con los equipos directivos. Pero, en algunos casos, se podría pensar que estas relaciones son más bien de dependencia.

Es reuneixen cada quinze dies el president (de l'AMPA) amb l'equip directiu, a vegades també està la cap d'estudis però l'habitual és només amb el director (...). No hi ha problemes, a vegades alguna diferència d'opinió però parlant ho solucionem, puc dir que bé (...) El director també participa a les assemblees¹⁸ (AM29)

Asimismo, el presente estudio confirma los hallazgos de Garreta (2008) y Torrubia (2009) respecto a las debilidades y fortalezas de las AMPA. Los principales puntos débiles son la baja participación de las familias en las reuniones (57,8%) y actividades (46,5%). Respecto a las fortalezas, se destaca la organización de actividades extracurriculares (68,3%) y la gestión del servicio de comedor (25,2%), la colaboración en la organización del centro (11,6%) y la socialización de los libros de texto (10,2%), como las principales actividades llevadas a cabo, que a su vez también son valoradas por los docentes entrevistados, algunos de los cuales señalan que la función principal del AMPA es “llegar donde no llega la administración”.

16 El AMPA la llevan cuatro, los de siempre, hay pocos padres que quieran asumir cargos, pero lo que sí que tenemos son padres colaboradores para la semana de la ciencia o para montar las mesas de la fiesta de fin de curso, el AMPA hace un llamamiento y padres no faltan.

17 El AMPA, la junta, somos pocos, el presidente, la tesorera, la secretaria y trece vocales, pero que realmente trabajemos, muy pocos, dicen que no tienen tiempo, en las asambleas pedimos cada año que vengan, que participen, que necesitamos aires nuevos, nuevas ideas, pero cuesta mucho, falta compromiso.

18 Se reúnen cada quince días el Presidente (de l'AMPA) con el equipo directivo, a veces también está la jefe de estudios, pero lo habitual es reunirse solamente con el director (...). No hay problemas, a veces, alguna diferencia de opinión pero hablando lo solucionamos, puedo decir que bien (...). El director también participa en las asambleas.

f) La dinámica de trabajo y la actitud de los docentes

La dinámica de trabajo se ve condicionada por la gestión que hace el equipo directivo del centro. Sin embargo, también están involucrados otros factores: desde las relaciones personales entre profesores hasta la capacitación profesional. En general, el profesorado no ha sido suficientemente formado en las antiguas escuelas de Magisterio para poder reconocer la importancia del papel de las familias en la escuela (Garreta, 2009) y tampoco ha sido dotado de estrategias eficientes para abordar la cuestión (Jordán, 2009).

Las entrevistas dejan entrever que los docentes analizan, corrientemente, la situación actual de la escuela y su papel como enseñantes con el prisma de que la escuela sufre la misma crisis que afecta a la sociedad. Como reflejan también otros estudios (Usategui y del Valle, 2005, 2009), los cambios sociales se reflejan en la escuela y los problemas sociales se tratan de solucionar a través de esta institución. Los maestros entrevistados piensan que estos cambios son inevitables y que, algunos más que otros, tienen que aceptar el reto profesional y personal, así como la dificultad añadida que presenta la diversidad.

En la encuesta se preguntó qué factores relacionados con la participación de las familias eran claves en lo que respecta al éxito académico de los niños. Se destacó: la participación de las familias en la escuela (46,7%), compartir objetivos comunes (34,8%), la comunicación fluida (31,4%) y la confianza mutua (24,6). Posteriormente, las entrevistas a docentes y padres también corroboraron estos resultados, señalando que el principal factor es un seguimiento pormenorizado de la escolaridad de los niños, aunque se pueden observar algunas diferencias en la percepción de cómo se debe llevar a cabo este seguimiento.

*És molt important que les famílies participin en els projectes que es fan al centre*¹⁹ (DM39)

*Els pares no es poden quedar a la porta, han d'entrar i participar, és important*²⁰ (AH42)

*Les famílies han de participar en tot allò que té a veure amb l'educació dels seus fills, des de les activitats extraescolars fins a les festes populars que el centre porta a terme*²¹ (DH57)

*Per començar les famílies haurien de participar en el seguiment de les tasques escolars, ja que penso que és molt important i seguidament també haurien de participar en els hàbits*²² (DM52)

Intentando ser sintéticos, tanto los docentes como los padres representantes de las AMPA, piensan que es necesario establecer una buena relación entre la escuela y la familia y reclaman la participación de los progenitores. Pero la deseada se encontraría, corroborando los resultados de Garreta (2003) y Fernández Enguita (1993), entre el tipo de participación llamado de “baja densidad” (asistencia a tutorías y reuniones, apoyo docente en casa...) y otro de “más nivel” (impulso de escuelas de padres, coimplicación en la gestión del centro...).

Sin embargo, se han detectado centros donde se han implementado acciones para fomentar un trabajo colaborativo y reflexivo por parte de docentes, familias y otros agentes educativos del entorno, abriendo sus puertas a la comunidad educativa. También es necesario decir que, en estos casos, el liderazgo de los equipos directivos y del AMPA ha sido decisivo.

19 Es muy importante que las familias participen en los proyectos que se hacen en el centro.

20 Los progenitores no se pueden quedar a la puerta, tienen que entrar y participar, es importante.

21 Las familias tienen que participar en todo aquello que tiene que ver con la educación de sus hijos, desde las actividades extraescolares hasta las fiestas populares que el centro lleva a cabo.

22 Para empezar, las familias tendrían que participar en el seguimiento de las tareas escolares, ya que pienso que es muy importante y seguidamente también tendrían que participar en los hábitos.

Algunas reflexiones

Todas las familias construyen un proyecto escolar para sus hijos. Y todas, sin excepción, como indica un docente entrevistado, desean lo mejor para sus hijos. Pero no todas se encuentran en iguales condiciones para llevarlo a cabo. Varios estudios (Périer, 2007; Garreta, 2003, 2008, entre otros) han puesto de manifiesto que la actitud y expectativas, tanto por parte de los docentes como de las familias juegan un papel crucial en la definición y seguimiento del proyecto y en la construcción de las relaciones que se van conformando dinámicamente a lo largo de la escolaridad de los niños. Y los resultados de este estudio confirman la importancia de estos factores.

Unas familias basan la relación con la escuela sobre todo en el seguimiento de la evolución escolar de sus hijos y participan con esta finalidad, yendo a hablar con el tutor, asistiendo a las actividades, apoyando la escolaridad desde el hogar, diciendo a los hijos que la escuela es importante.

Otras piensan que es necesario implicarse a otro nivel, más colectivo, participando en la construcción del “proyecto de escuela”, en la toma de decisiones que afectan a la comunidad escolar o sintiéndose parte de esta comunidad.

Pero tampoco se trata de dos alternativas únicas. Y dentro de cada nivel también podemos encontrar varias modalidades. Muchos progenitores participan más a nivel colectivo cuando los hijos son pequeños, participando en los órganos establecidos y también colaborando en actividades del centro y del AMPA. En cambio, esta implicación se centra más en el seguimiento escolar de los hijos a medida que éstos crecen.

Para la mayoría de docentes y representantes asociativos, la variable interés, en cierto modo, dicotómica y reductora, distingue a las familias que participan de las que no, independientemente de otros condicionantes. En cambio, para otros entrevistados, el nivel socioeconómico y educativo es una variable a tener en cuenta. El nivel educativo tiene relación con el conocimiento del sistema educativo, del funcionamiento del centro y con la concreción del proyecto educativo de los hijos e hijas.

La actitud del profesorado es un factor importante y el tutor juega un papel clave ya que éste suele ser el mediador entre el centro y los progenitores y también entre el niño-alumno y los progenitores. Además, es el mediador entre el resto del profesorado y las familias. Los docentes señalan la implicación de las familias como un factor clave en el éxito escolar de los niños, aunque su concreción puede adoptar múltiples formas. Para unos es suficiente que los progenitores colaboren en la educación de los niños ayudándolos a hacer los deberes y asistiendo a las reuniones y tutorías y, en cambio, para otros, los progenitores deberían participar en la organización del centro a través de las comisiones mixtas, por ejemplo, o en el desarrollo curricular, colaborando en algunas actividades de aula y organizando talleres, por ejemplo.

Por otro lado, también se confirma la importancia del equipo directivo, sobre todo del director. Es decir, el equipo directivo juega un papel importante en la organización del espacio y del tiempo, en las dinámicas de trabajo docente del centro, en la proyección del centro al exterior, y en la dinamización global de la participación de los progenitores.

Sin duda, es necesario ahondar en estas cuestiones y favorecer la implementación de proyectos que promuevan la formación del profesorado en el trabajo con las familias y abran nuevas vías de participación de las familias.

En cuanto a los canales de comunicación y su eficacia, los principales canales utilizados son las circulares y la agenda escolar a nivel escrito, y los canales formales (reuniones colectivas e individuales) e informales (entradas y salidas) para la comunicación oral. A pesar de que los equipos directivos señalan las páginas internet, intranets, correos electrónicos y blogs, su uso es mejorable en algunos centros, tanto por

parte de los docentes cómo de las familias. Habría que mejorar la formación en estos aspectos. También tener en cuenta que el desigual acceso a las nuevas tecnologías puede contribuir a incrementar la brecha digital entre las familias i ser un importante factor de desigualdad.

En general, la mayoría de docentes y progenitores están satisfechos de la comunicación establecida entre el centro y las familias. Sin embargo, el profesorado señala que la escuela informa suficientemente y utiliza varios canales para llegar a las familias pero a la vez indica un cierto desconocimiento del funcionamiento del centro por parte de las familias.

En cuanto al funcionamiento y gestión del AMPA, a pesar de que en un amplio porcentaje de centros educativos, está constituida y muchos progenitores son socios (aspecto valorado por los docentes y representantes asociativos), la participación real es decepcionante. Las AMPA deben redefinir su papel y buscar nuevas estrategias y canales de comunicación para abrirse y dar respuesta a los intereses de todas las familias del centro.

Todos estos factores podrían conformar un aspecto más global que es el clima del centro, relacionado con la confianza mutua, la satisfacción personal y colectiva, y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa. Donde el estilo de dirección parece crucial, sobre todo en la construcción conjunta de un proyecto común.

Referencias bibliográficas

- Arias, M. B., y Morillo, B. (2008): Promoting ell parental involvement: Challenges in contested times, *Arizona State University, Great Lakes Center for Education Research & Practice*, disponible en http://greatlakes-center.org/docs/Policy_Briefs/Arias_ELL_EXEC_SUM.pdf
- Auduc, J. L. (2007): *Les relations parents-enseignants à l'école primaire* (Paris, CRDP de l'académie de Créteil).
- Dubet, F. (1997): *École, Familles: Le malentendu*. (Paris, Editorial Textuel).
- Epstein (2001): *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools* (Boulder, CO, Westview Press).
- Feito, R. (2011): *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos* (Madrid, Editorial Morata).
- Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro* (Madrid, Editorial Morata).
- García Albaladejo, A., i Sánchez Liarte, C. (2006): La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos, en A. García Albaladejo (coord.). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, 149-180 (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- García Bacete, F.J. (2003): Las relaciones escuela-familia: un reto educativo, *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-438.
- Garreta, J. (2003): *El espejismo cultural: La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural* (Madrid, CIDE).
- Garreta, J. (2008): *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres del alumnado* (Madrid, CEAPA).
- Garreta, J. (2009): Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas, *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-291.

- Garreta, J. (2012): *Famílies i escoles. La participació de les famílies en els centres educatius* (Lleida, Pagès Editors).
- Garreta, J. (dir.), Llevot, N. y Bernad, O. (2011): *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).
- Garreta, J. (2013): La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, *Documentación Social*, 171,101-124.
- Giménez, C (2002): Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración: Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo, en M. J. Rubio i S. Monteros (coords.) *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*, 99- 127 (Madrid, Editorial CCS).
- Giró, J. y Cabello, S.A. (2011): Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares, *Actas XV Conferencia de Sociología de la Educación* (Granada, Universidad de Granada).
- Instituto de Evaluación (2009): *Sistema estatal de indicadores de la educación, edición 2009*. (Madrid, Ministerio de Educación).
- Jordán, J. A. (2009): Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes, *Revista Complutense de Educación*, 20, 79-97.
- Kherroubi, M. (dir.) (2008): *Des parents dans l'école* (Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès).
- Llevot, N. y Garreta, J. (2013): Les familles gitanes et l'école en Espagne. De l'exclusion à l'inclusion, *Orientamenti Pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 60, 352, 381-396.
- Mérida, R. (2002) Un espacio de encuentro entre la escuela y la familia: la escuela de madres y padres, *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 441- 468.
- Monceau, G. (2008): Implications scolaires des parents et devenir scolaires des enfants, en M. Kherroubi (dir.). *Des parents dans l'école*, 37-88 (Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès).
- Montandon, C. i Perrenoud, P. (Dir.) (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (Berne, Lang).
- Périer, P. (2007): École et familles populaires, Dossier XYZep, 26, març 2007 (INRP) , disponible en http://18b-gouttedor.scola.ac-aris.fr/IMG/pdf/XYZep_dossier_ecole_famille.pdf
- Pindado, F. (2000): *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. (Barcelona, Ediciones del Serbal).
- Porcher, L. (1981): L'école des familles, en F. Mariet (dir.). *L'enfant, la famille, l'école*, 60-72 (Paris, ESF).
- Pulpillo, A. J. (1982): *La participación de los padres en la escuela* (Madrid, Escuela Española).
- Rodríguez, I., i Pérez, J. (1996): Participación social “comunitaria” en el desarrollo y fortalecimiento de los sistemas locales de salud. *Revista de Ciencias Sociales, FCES-LUZ, Nueva Época*, 2 (3), 303-319.
- Romero, M. J. (2010): *Familia y escuela* (Sevilla, Wanceulen).
- Santos Guerra, M. A. (1999): El crisol de la participación: *Estudio sobre la participación en Consejos Escolares de Centros* (Archidona, Aljibe).
- Solé, I. (1996): Las relaciones entre familia y escuela, *Cultura y educación*, 4, 11-17.
- Torrubia, R. (2009): Família i educació, en R. Torrubia y E. Doval (coords.), *Família i Educació a Catalunya*, (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).

Usategui, E. y del Valle, A. I. (2005): *La escuela sola: Voces del profesorado*, (Bilbao, Fundación Fernando Buesa Blanco).

Usategui, E. y del Valle, A.I. (2009): Escuela, familia y Sociedad: la ruptura de un consenso, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX, 1-2, 171-192.