



La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido

Sandra Martínez Pérez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Facultad de Pedagogía

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado:

“Diversidad y Cambios en Educación: Políticas y Prácticas”

Bienio 2003 – 2005



Título de la tesis:

“La relación familia – escuela.

La representación de un espacio compartido”

Tesis Doctoral presentada por:

Sandra Martínez Pérez

Dirigida por:

Dra. Juana María Sancho Gil

Para optar al título de Doctora por la Universidad de Barcelona

Barcelona, 2012

A toda mi familia (parientes y amigos)
por su constante lucha, apoyo, cariño,
espera y comprensión.

Especialmente a mis padres, Carmen y
Alberto, por confiar en mí.

A Juan Pablo, mi inspiración.

“... porque nacemos para poco tiempo, porque discurre velozmente, con tal rapidez ese espacio que se nos concede que, si exceptuamos a unos cuantos, pocos, la vida abandona a los demás en pleno disfrute. Y no sólo ante esta desgracia común, según creen, se lamenta la masa y el vulgo ignorante. No tenemos poco tiempo, sino que perdemos mucho. La vida es lo bastante larga, y se ha concedido esta amplitud para lograr cosa muy interesante. Cuando se nos escapa en medio del lujo, cuando no se dedica a nada bueno, en la angustia de los últimos momentos percibimos que se marcha lo que no comprendimos que pasaba. Así es: no recibimos una vida corta, sino que la hacemos corta, y no somos pobres de ella, sino derrochadores. (...) La vida, si sabes usarla, es larga”.

(Séneca, Sobre la brevedad de la vida).

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	3
ESTRUCTURA DEL INFORME: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	9
<u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	
CAPÍTULO 1: FAMILIAS: CAMBIOS Y DIVERSIDAD	21
1.1. Un breve recorrido histórico.	21
1.2. Una aproximación al concepto de familia.	26
1.2.1. Diversidad de significados: ¿qué se entiende por familia?	27
1.3. Funciones de la familia.	35
1.4. La diversidad familiar: cambios y tipologías.	39
1.5. A modo de conclusión	46
CAPÍTULO 2: LA ESCUELA: UN LUGAR DE APRENDIZAJE Y RELACIÓN	49
2.1. Escuela: una aproximación más compleja.	50
2.1.1. Una aproximación al concepto de escuela.	56
2.1.2. Ser docente: una profesión compleja.	59
2.2. Las funciones de la escuela.	62
2.3. Las familias en la escuela.	68
2.4. A modo de conclusión.	73
CAPÍTULO 3: LA RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA	75
3.1. Un breve recorrido histórico.	75
3.2. Semejanzas y diferencias entre familia y escuela.	78
3.2.1. Semejanzas entre las funciones de la familia y de la escuela.	79

3.2.2. Diferencias en las funciones familias y escuelas.	80
3.3. Las relaciones familias y escuelas: repensando un cambio necesario.	86
3.3.1. Un paso entre el antes y el después en las maneras de relacionarse.	87
3.3.2. Los sujetos y sus miradas.	92
3.3.2.1. La escuela: la mirada de los docentes.	92
3.3.2.2. Los niños: alumnos e hijos. Una piedra angular.	94
3.3.2.3. La mirada de las familias y su implicación.	94
3.4. Colaboración – participación – implicación.	96
3.4.1. Cómo poder participar y colaborar.	102
3.4.1.1. Estrategias – recursos para la participación – colaboración e implicación.	104
3.5. Mecanismos y espacios para compartir encuentros entre familias y escuelas	110
3.5.1. Actitudes que favorecen las relaciones.	111
3.5.2. Espacios de relación.	113
3.5.3. Mecanismos, estrategias y técnicas: en busca de las relaciones.	116
3.6. A modo de conclusión.	121

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIVACIÓN	123
4.1. La mirada de la investigadora.	124
4.1.1. El posicionamiento de la investigadora.	125
4.2. Diseño y enfoque de la investigación.	128
4.2.1. La elección de la metodología.	129
4.2.2. Descubriendo un camino: la investigación de corte etnográfico.	132
4.2.3. Estudios de caso.	136
4.2.4. Los casos investigados: la colaboración de los sujetos.	139
4.3. Fases de la investigación: Inicial e intermedia.	142
4.3.1. Fase inicial: exploración y proceso de revisión de la bibliografía.	144

4.3.2. Fase intermedia: trabajo de campo – sujetos participantes – entrada al escenario – recogida de información.	144
4.3.2.1. Instrumentos, estrategias y fuentes de recogida de la información.	145
4.3.2.1.1. Entrevistas en profundidad.	146
4.3.2.1.1.a. Diseño de la entrevista.	147
4.3.2.1.2. La observación no participante.	150
4.3.2.1.3. Análisis de documentos.	152
4.3.2.1.4. La mirada de la investigadora: el diario de campo.	154
4.3.2.2. Acceso al escenario: la negociación.	156
4.4. Fase final: análisis de los datos, reconstrucción de los casos y elaboración del informe final.	159
4.4.1. El proceso de reconstrucción: El encaje de un puzle.	160
4.5. Ética de la investigación.	164
4.6. A modo de conclusión.	167
CAPÍTULO 5: ENTRE BASTIDORES: LA VOZ EN OFF DE LA INVESTIGADORA	169
5.1. Mi mirada como investigadora.	169
5.2. Elecciones y toma de decisiones: labores difíciles (destrucción de capítulos íntegros... vuelta a la escritura).	170
5.2.1. Colaboradores – protagonistas: el tránsito por los escenarios.	172
5.2.2. Destruir para construir: de vuelta a la escritura.	174
5.3. ¿Qué se queda en el tintero?	175
5.4. Estableciendo relaciones más allá de la investigación.	178
5.5. A modo de conclusión.	180
<u>TERCERA PARTE: RECONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</u>	
CAPÍTULO 6: ESCENARIO 1: ORGANIZANDO LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD Y LAS FAMILIAS	185
6.1. En busca de una nueva aventura: los inicios... un tanto desolador.	186
6.2. Abriendo camino: la aproximación a una realidad (negociación y entrada en el centro).	187
6.3. De la nada a las relaciones: un primer encuentro con mis protagonistas.	189

6.4. El centro educativo.	190
6.4.1. La situación geográfica.	192
6.4.2. El centro: ¿Qué lo hace diferente?	192
6.4.3. La mirada pedagógica.	194
6.5. Una elección: ¿Por qué esta escuela y no otra?	195
6.6. La política del centro en cuanto a las relaciones familia – escuela: una mirada a lo institucional.	196
6.6.1. Los documentos del centro: de la Programación General Anual al Proyecto Educativo de centro.	197
6.6.2. De los documentos a la práctica: Las miradas de los protagonistas.	207
6.6.3. Colaboración – participación – implicación.	216
6.6.4. Las fortalezas de las relaciones.	217
6.6.5. Las debilidades de las relaciones.	219
6.6.6. Una nueva mirada entorno a las relaciones	221
6.7. A modo de conclusión	225
CAPÍTULO 7: ESCENARIO 2: CEIP – BARCELONA: LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE ESCUELA COMPARTIDO	227
7.1. En busca de una nueva mirada: una escuela acogedora.	228
7.2. Haciendo camino: descubriendo una realidad (negociación y entrada en el centro).	230
7.3. Un encuentro compartido: de la teoría a la práctica de una implicación.	232
7.4. El centro educativo.	233
7.4.1. Los antecedentes de una escuela: situación y ubicación. Descripción del barrio.	235
7.4.2. El centro: ¿Qué lo hace diferente?	237
7.4.3. La mirada pedagógica.	239
7.5. Tomando decisiones: la elección de esta escuela.	243
7.6. La política del centro en cuanto a las relaciones familia – escuela: una mirada a la institucional.	248
7.6.1. Los documentos del centro: del Proyecto Educativo al Proyecto de Autonomía del Centro.	249

7.6.2. De los documentos a la práctica: Las miradas de los protagonistas.	255
7.6.3. Colaboración, participación e implicación: una manera de compartir y conjuguar horarios, espacios y relaciones.	269
7.6.4. Las fortalezas de las relaciones.	274
7.6.5. Las debilidades de las relaciones.	277
7.6.6. Una nueva mirada.	281
7.7. A modo de conclusión	287
CAPÍTULO 8: ESCENARIO 3: CEIP – RIPOLLET. UN VIAJE APASIONADO: ENTRETEJIENDO LAS RELACIONES	289
8.1. Una nueva escuela: una experiencia enriquecedora y formativa.	290
8.2. Labrando el camino: acercándome a la realidad (negociación y entrada en el centro).	292
8.3. Del interés por la investigación a la participación de los protagonistas.	293
8.4. El centro educativo.	295
8.4.1. La situación de la época: la historia de un nacimiento.	296
8.4.2. El centro: ¿qué lo hace diferente?	298
8.4.3. La mirada pedagógica.	302
8.5. La elección de la escuela: decisiones e ilusiones.	311
8.6. La política del centro en cuanto a las relaciones familia – escuela: una mirada a lo institucional.	315
8.6.1. Textos con sentidos: dotando de significados el hacer de cada día.	317
8.6.2. De los documentos a la práctica: Las miradas de los protagonistas.	320
8.6.3. Una mirada de entender las relaciones: colaborando y participando.	330
8.6.4. Las fortalezas de las relaciones.	333
8.6.5. Las debilidades de las relaciones.	335
8.6.6. Una nueva mirada.	337
8.7. A modo de conclusión	340
CAPÍTULO 9: TRES MIRADAS, TRES REALIDADES: UN VIAJE APASIONANTE POR EL ENTRAMADO DE LAS RELACIONES.	343
9.1. Resituando a las escuelas: tres realidades, tres maneras de entender las relaciones.	344

9.2. La visibilidad de las relaciones en los tres estudios de casos.	345
9.2.1. La escuela como punto de partida.	349
9.2.2. Un entramado de relaciones.	351
9.2.3. La Asociación de Familias como puente entre ellas y la escuela.	353
9.2.4. Diversidad de relaciones a partir de estrategias y mecanismos de espacios formales.	354
9.2.5. Diversidad de relaciones a partir de estrategias y mecanismos en espacios informales.	356
9.2.6. Colaboración – participación e implicación: maneras de establecer relaciones.	358
9.2.7. Fortalezas en las relaciones.	360
9.2.8. Debilidades en las relaciones.	362
9.2.9. Nuevas miradas, nuevas propuestas: inquietudes por encontrar espacios de y para las relaciones.	363
9.3. Puntos de encuentros y puntos distintivos: la singularidad de cada centro.	365
9.3.1. Diversidad de centros, diversidad de relaciones: nexos de unión.	366
9.3.2. La huella distintiva de cada centro: el ser diferente.	370
9.3.3. Lo que emerge de los tres estudios de casos: Repensarse las relaciones.	373
9.4. A modo de conclusión.	376

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE LÍNEAS DE ACTUACIÓN

10.1. Reflexiones en voz alta: pasado, presente y futuro.	379
10.2. La importancia de las relaciones: el sentido de las mismas.	381
10.2.1. La voz en off: un compartir entre profesionales.	382
10.2.2. Recapitulando: familias y escuelas en relación.	384
10.2.2.1. La singularidad de cada centro.	384
10.2.2.2. Una aproximación a las familias: una trama de diversidad.	385
10.2.2.3. Más allá de las relaciones: mecanismos, fortalezas y debilidades.	387

10.3. Cuestionando mi papel como investigadora: limitaciones de la propia investigación.	394
10.4. Mirando al futuro: posibles propuestas de líneas de actuación y nuevas miradas.	399
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	405

ANEXOS (CD Adjunto):

Anexo 1: Carta de negociación. Entrada al escenario.

Anexo 2: Entrevistas a los protagonistas de los tres escenarios.

Anexo 3: Parrilla de los tres escenarios.

Anexo 4: Miradas – vivencias y experiencias en las relaciones familia – escuela.

Anexo 5: Toma de contacto, primeras impresiones, inquietudes y decepciones.

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1: Representación gráfica de los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación.	15
Figura 2: Estructura del informe de la investigación.	19
Figura 3: La muestra del estudio.	141
Figura 4: Fases – desarrollo de la investigación.	143

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1: Nociones y comprensiones sobre la unidad familiar.	24
Tabla 2: Los cambios en la sociedad y sus consecuencias en la escuela.	51
Tabla 3: Modelos de relación escuela – familia de Wise y Thomburg.	87
Tabla 4: Diferencias entre los roles de los padres y los maestros por Katz.	88
Tabla 5: Home and school ideologies. Six types of involvement.	90
Tabla 6: Relación familia y profesor – tutor por López – Barajas.	117
Tabla 7: Correspondencia entre metodología, problemas, objetivos y técnicas de obtención de la información.	131
Tabla 8: Características del estudio de caso.	137
Tabla 9: Categorías emergentes de las entrevistas y conversaciones.	163
Tabla 10: Cuestiones éticas en el proceso de la investigación cualitativa.	165
Tabla 11: La elección o asignación de la escuela.	350
Tabla 11: Identificación de la diversidad en las relaciones entre familias y escuelas.	352
Tabla 13: La Asociación de familias como puente entre ellas y la escuela.	353
Tabla 14: Mecanismos para establecimiento de relaciones en espacios formales.	355
Tabla 15: Mecanismos para establecimiento de relaciones en espacios informales.	357
Tabla 16: Colaboración, participación e implicación.	359
Tabla 17: Fortalezas en las relaciones.	361
Tabla 18: Debilidades en las relaciones.	362
Tabla 19: Nuevas miradas, nuevas propuestas en las relaciones.	364

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral ha sido posible no sólo a los esfuerzos personales, profesionales y formativos que he ido realizando a lo largo de todo este tiempo; sino también a la comprensión y la actitud de todas aquellas personas que me han ido acompañando en diferentes momentos. Un proceso que encierra momentos de reflexión, de incertidumbre, de experiencias, vivencias e historias personales y profesionales, de sentimientos y de aprendizajes. A todas estas personas que han formado parte de esta aventura, les doy las gracias y le dedico este trabajo.

Quisiera hacer una mención especial a aquellas personas por su apoyo y estima incondicionales; ya que sin ellas, esta tesis no hubiera sido posible.

A mi madre, Carmen Pérez, ella ha sido mi constante apoyo, la que me ha guiado mi camino, la que me ha dado todas las fuerzas necesarias para luchar por lo que quería y sigo queriendo; porque sin ella yo no sería lo que soy y lo que quiero ser.

A mi padre, Alberto Francisco Martínez, por estar siempre ahí y seguir mis progresos.

A mi directora de tesis, la Dra. Juana María Sancho, especial agradecimiento y cariño, ella fue y es mi profesora, mi guía, mi compañera y mi amiga. Ella me abrió su corazón y las puertas del ESBRINA por su acogida y orientaciones en todo momento. Y al Dr. Fernando Hernández, porque entre ambos me abrieron un espacio donde aprendí, junto al grupo de investigación consolidado, que el trabajo se construye de forma colectiva y la confianza es el motor de crecimiento y aprendizaje. Gracias por crear este clima tan cálido entre todos los miembros del grupo.

Indiscutiblemente a los diferentes protagonistas de los tres estudios de caso, CEIP Tenerife, CEIP Barcelona y CEIP Ripollet. Sin ellos, sin su participación, sus aportaciones, valoraciones, experiencias y vivencias esta investigación no hubiera sido posible. Y, especialmente, a la Dra. Rodrigo, al Dr. Area y al Profesor Souto por sus implicaciones, ayudas y compromisos. GRACIAS a cada uno de ellos.

A los compañeros de Doctorado y profesores del DOE: por confiar en mí, por compartir sus conocimientos, vivencias y experiencias y por hacer que el espacio de enseñanza – aprendizaje sea un espacio de amistad y formación.

A Núria Rajadell, Begoña Piqué, Asunción López y Virginia Ferrer: por sus consejos, sus lecturas, por sus ánimos y aliento, por apoyarme y sujetarme en momentos críticos.

A Laia y a Max, dos grandes pilares, por aguantarme, por reír y por llorar antes, durante y después, por escucharme, por guiarme y por acompañarme.

A Karla y a Roser, compañeras y amigas, que han estado presente en este largo proceso. Y han padecido mis cambios de humor, mis ánimos y desánimos.

A Pilar Chivelet, una gran doctora y amiga, que ya no está entre nosotros, pero que siempre me empujó a seguir formándome y desarrollándome. Ella me dejó volar.

A Ismael, Conchi y Mari Carmen amigos incondicionales que desde el primer día apostaron por mí. Creyeron en mis posibilidades como persona y como profesional. Donde conversaciones, tras conversaciones me transmitían energías y fuerzas para no abandonar.

A Alicia Cid porque siempre confió (y confía) en mí, como Sandra, en su totalidad.

A mi familia (abuelos, tíos, primos...) y amistades, cercanas y lejanas, que a pesar de mis idas y venidas, de mis viajes, de mis trabajos e implicaciones, siempre me han comprendido.

A todas aquellas personas que han estado a mi lado y que han sufrido conmigo todo este proceso...

GRACIAS

INTRODUCCIÓN

“Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad” (Larrosa, 1996)¹.

HACIENDO CAMINO: MI INTERÉS POR EL TEMA

Desde hace unos años, mi curiosidad, mis ganas de aprender y mi necesidad de satisfacer mi sed de ampliar mi saber sobre qué estaba sucediendo entorno a las relaciones entre las familias y las escuelas, me llevaron a indagar más detenida y profundamente en la temática. Todo empezó antes del doctorado, previamente a finalizar la carrera. Yo trabajaba como “psicopedagoga”² en un gabinete de atención sensorial, motriz y psicológica, donde cada día me relacionaba no sólo con los niños y las niñas que presentaban algunas dificultades de aprendizaje y desarrollo que asistían a nuestro centro para ser atendidos; sino también con sus familias y en ocasiones con las escuelas. Mi papel como profesional se entrelazaba con mis vivencias, el hecho de tener primos en etapas infantiles (3 – 4 años de edad), quienes comenzaban sus andaduras por el centro educativo, donde sus madres dejaban a sus pequeños en manos de sus maestras, me hizo reflexionar y observar inconscientemente cómo se llevaba a cabo una relación entre mi familia y la escuela;

¹ Fragmento extraído de Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández M. (2001). *La investigación biográfica – narrativa en educación*. Cap. 3, p. 87. Madrid: La Muralla.

² Pongo la palabra psicopedagoga entre comillado ya que todavía no era licenciada, y me encontraba en un espacio de aprendizaje y formación continua, haciendo que fuera posible el contraste entre la teoría y la práctica.

Introducción

cómo se comunicaban, cómo los progenitores podían participar dentro de las escuelas, si trabajaban de manera conjunta y colaborativamente las maestras con las familias, etc. Todo este mapa que fui esbozando poco a poco, me condujo a mi punto de partida para poder iniciar mis andaduras sobre el tema. Cada vez más me interesaba no sólo la evolución, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y de las niñas; sino también cómo familias y escuelas participaban y colaboraban, o no, en la educación de sus hijos/hijas y alumnos/alumnas y cómo iban entramando una red de relaciones.

Día a día me preguntaba: “Sandra, ¿qué está pasando en nuestra sociedad?, ¿por qué las escuelas perciben que las familias delegan más responsabilidades en ellas?, ¿cómo se siente el profesorado de nuestro sistema educativo ante esta percepción?, ¿qué está ocurriendo con las familias? Estas preguntas me iban orientando hacia un camino, el camino del saber. El saber e interpretar una realidad a partir del estudio, de la estancia en el contexto y de convivir día a día con una realidad educativa en cambio. Las preguntas que me formulé al principio fueron creciendo y tomando forma, cuestiones que familias y docentes se realizan cada día.

Teniendo en cuenta este punto de partida, el interés por el tema surgió a raíz de mi estancia y pertenencia a ambas instituciones, la familia y la escuela, como hija, sobrina, nieta, alumna, compañera, docente y ciudadana. Principalmente, de los comentarios que reflejaban y decían no sólo los más cercanos a mí, sino en los centros educativos y en la sociedad en sí. Todos ellos manifestaban ideas, pensamientos, dudas, inquietudes e incluso “tópicos” que iban circulando en el centro

Introducción

educativo sobre las familias; y cómo las familias percibían y sentían cuáles tenían que ser las tareas y responsabilidades del personal docente y no docente de la escuela. Un ejemplo de algunos de estos tópicos sería: *“estos padres no se preocupan de nada, o a esta familia le da todo igual”*, en voz de docentes. *“La escuela tiene la obligación de enseñar, educar, vamos de todo, este profesor no entiende a mi hijo, a nuestra familia”*, según la familia. Existiendo otras frases e ideas que etiquetan a esta institución, la familiar, como desinteresada, haciendo recaer todo el peso de la responsabilidad en la escuela. A la vez que, en ocasiones, se piensa que la escuela no está preparada para afrontar los cambios que estamos viviendo en los últimos tiempos.

A partir de todas estas observaciones decidí que como persona que ha vivido y continúa viviendo en ambas instituciones tenía que comenzar a indagar, descubrir, interpretar qué hay de cierto en todo esto, si todos los agentes educativos (padres, madres, abuelos, tío, docentes, personal no docente...) lo percibían de la misma manera o no. Por lo tanto, en mi interior pude notar que algo se movía, que aparecía el desasosiego y el miedo, la incertidumbre, el ir más allá, en mí nacía el deseo por aprender, por investigar, por averiguar qué estaba ocurriendo. Todos estos aspectos me llevaron a iniciarme en esta temática tan delicada y compleja a la vez, pero que al mismo tiempo me hace sentir bien y disfrutar de la tarea que estoy desempeñando en el corto camino que he emprendido sobre el estudio de la relación familia y escuela y, más concretamente, en las percepciones y representaciones que las escuelas se hacen y crean sobre las familias y viceversa.

Introducción

Partiendo de esas tesis, mi investigación se sumaría al trabajo y estudio que cada uno o dos años y en diferentes lugares de España y Europa, madres, padres, tutores, docentes y actores educativos interesados se reúnen en jornadas, congresos, seminarios, etc., organizadas por la CEAPA (Confederación Española de Padres), por la CONCAPA (Confederación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos y Padres de Familia) y otras entidades, como ERNAPE (European Research Network About Parents in Education), AIFREF (Asociación Internacional de Formación e Investigación en Educación Familiar) para trabajar en este tema en cuestión y continuar buscando respuestas a otros muchos interrogantes surgidos en la sociedad actual.

MI GRAN AVENTURA: MIS INICIOS

“Pensar en la historia como posibilidad es reconocer la educación como posibilidad. Es reconocer que, si la educación no puede hacerlo todo, puede conseguir algunas cosas... Uno de nuestros retos como educadores es descubrir qué es posible históricamente en el sentido de contribuir a la transformación del mundo, dando lugar a un mundo que sea más redondo, menos anguloso, más humano.” (Paulo Freire, *Diálogo: Cultura, lenguaje y raza*. En Giroux, 2003:131.).

Pero, ¿cuál fue el origen de este trabajo? ¿Por qué hacer una investigación y una tesis doctoral? Las vivencias, el deseo y el interés de conocer las relaciones entre familia y escuela me llevó, como persona y como profesional, a plantearme una serie de interrogantes y de inquietudes. El comienzo de esta andadura se sitúa en el momento

que decido y se me brinda la oportunidad de formar parte de un grupo de investigación consolidado: Esbrina³, antiguamente FINT, se me otorga una beca de Formación de Profesorado Universitario, y participo en un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio⁴; a la vez que realizo los cursos de doctorado⁵ en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Formar parte de todo este conjunto, me proporcionó una serie de aprendizajes, de conocimientos, teóricos y prácticos, y especialmente me sirvió para conocer diferentes metodologías, instrumentos de recogida de información y análisis de datos para adentrarme en el apasionante mundo de mi investigación.

Comencé a elaborar mis primeras aproximaciones, a dibujar mis pensamientos, mis ideas, mis inquietudes, mis dudas a partir de lo que daba en cada una de las materias, cada conocimiento, percepción, planteamiento, etc. fueron llevados hacia mi foco de interés, haciendo que poco a poco fuera decidiendo qué era aquello que quería estudiar a partir de una gran búsqueda bibliográfica sobre el tema en cuestión. Esto me llevó a darme cuenta que más que certezas, lo que tenía eran preguntas, interrogantes, dudas. Unas preguntas que me hicieron sentarme a reflexionar, a escribir sobre qué era aquello que quería, me interesaba, y por lo tanto, tenía que definir y problematizar.

³ Grupo de Investigación Consolidado *ESBRINA*, *Subjetividades y Entornos Educativos Contemporáneos* (Antiguo FINT: Formación e Innovación de Nuevas Tecnologías. Referencia: 2005 SGR 00431).

⁴ *Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes*. Subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Programa sectorial de promoción general de conocimiento (BSO-2003-02232). Universidad de Barcelona. 2003 – 2006. Responsable: Juana María Sancho Gil.

⁵ Programa de doctorado: “Diversidad y cambios en educación: políticas y prácticas”, Facultad de Pedagogía.

Introducción

Me daba cuenta que para poder entender mejor la realidad educativa que quería estudiar, era necesario partir de los cambios que se estaban dando en nuestra sociedad: cambios sociales, económicos, legislativos, etc. Para ello, mis primeros trabajos se centraron en ver cómo la familia ha experimentado una gran transformación social, estructural y de roles, haciendo que ya no podamos hablar de un único “estilo y tipo” de familia; sino de una diversidad familiar. También centré mi mirada en analizar cómo la escuela continuaba, parcialmente, siendo la misma en cuanto roles y objetivos se referían, considerando, desde mi inocencia como investigadora novel, que ésta tenía que cambiar, llegando incluso a ser cuestionada. Pensaba que si me aproximaba a las concepciones, estructuras y funciones sobre familias y escuelas, me ayudaría a seguir avanzando y a acercarme a explorar, descubrir e interpretar la tipología de relaciones que se establecían entre ambas.

Considero que el tema elegido como foco de estudio, no sólo es un hecho que me preocupa y me interesa a mí; sino también, teniendo en cuenta las opiniones y las concepciones de las personas con las que me he vinculado, escuelas y familias están interesadas en saber y conocer cómo se establecen y entretienen las relaciones entre ambas instituciones. Intentando hallar caminos de encuentro, de diálogo, de escucha que favorezcan el establecimiento de relaciones más fluidas, cordiales y cálidas; y en el caso de que existan esos lugares y espacios, mejorar, orientar y potenciar de manera positiva dichas relaciones.

ESTRUCTURA DEL INFORME:

LA INVESTIGACIÓN:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA MISMA

“El comportamiento humano está principalmente constituido por acciones, siendo característica definitoria de las mismas poseer un sentido para quienes las realizan y en convertirse en inteligibles sólo en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye el actor individual... Las acciones sociales sólo pueden hacerse inteligibles por referencia a las intenciones de las personas que las ejecutan y al contexto en el que tienen lugar... Los significados son creados, cuestionados y modificados durante el desarrollo de las prácticas sociales que las personas realizan”. (Sandín, 2003:58).

Las diferentes transformaciones (sociales, culturales, educativas, legislativas, económicas) que se están viviendo en los últimos años en nuestra sociedad, están teniendo una cierta repercusión en las relaciones que se establecen entre las familias y las escuelas. Los cambios en las funciones y en la estructura interna y externa de las familias, los roles docentes, la nueva mirada hacia la escuela, las dinámicas socio-económicas y las demandas del mercado laboral están generando distintas maneras de construir vínculos entre ambas instituciones. Estas transformaciones están exigiendo a la comunidad educativa plantearse otras posiciones que puedan dar respuestas a las nuevas demandas de la sociedad y las necesidades de las familias; a la vez que requieren una reinterpretación y reinención de las relaciones entre los diferentes miembros que componen la comunidad educativa (familias – docentes – personal no docente – alumnado).

A partir de estas primeras inquietudes y mi interés por el tema, esbozados en la introducción, y por los cambios dados en los últimos años, decidí, como persona y como profesional, *indagar, conocer, interpretar, describir y analizar los tipos de relaciones que se establecen entre familias y escuelas.*

Esta inquietud e interés parecen no sólo ser míos como miembro de una familia y como profesional; sino también de las escuelas y las familias que están interesadas en conocer y saber cómo pueden entretrejer sus relaciones para hallar caminos de encuentro, de diálogo, de escucha activa, de trabajo colaborativo, etc. Por eso, cada año, y en diferentes lugares, de España y de Europa, madres, padres, tutores legales, docentes, investigadores y agentes educativos interesados se reúnen en seminarios, jornadas, congresos para trabajar en la mejora de las relaciones (ERNAPE 2005, 2007, 2009; CEAPA, 2007; AIFREF, 2005; COMPASS 2000, 2002).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: IDENTIFICACIÓN Y CONCRECIÓN

Cuando el investigador se propone identificar el problema de estudio y la definición y la delimitación de los objetivos, no puede olvidarse que éste reflejará las intenciones que tiene ante una realidad educativa y social. Por lo tanto, el problema a investigar puede surgir no sólo como una mera intención que se ha propuesto el investigador como objeto de estudio; sino también, fruto de un interés o curiosidad que ha venido observando acerca de un fenómeno social, que puede ser descubierto o que puede ser un reto para la práctica social y educativa (Maykut & Morehouse, 1999; Arnal 2000; Bartolomé, 2000).

Delimitar el problema de estudio no es una tarea nada sencilla como investigadora, sobre todo, si la mirada se dirige hacia las familias y las escuelas. Son muchos los problemas que podrían ser objeto de estudio; pero intentar abarcarlos todos sería un trabajo muy ambicioso e imposible de ser abordados en una tesis doctoral. Es por ello que la presente investigación se centra en ocupar una pequeña parcela: las relaciones que se establecen entre familias y escuelas.

Ciertas investigaciones y autores han fijado más su mirada en estudiar e indagar sobre la familia y la escuela, centrándose en: a) las discontinuidades y continuidades existentes entre ambas (Lacasa, 1997; Costa, 2003; Cabrera, Funes y Brullet, 2004); b) la participación, colaboración e implicación de las familias en las instituciones educativas (López – Barajas, 1995; Kñallinsky, 1999; García, 2003; Gareau & Sawatzky, 2005; Crozier & Reay, 2005); c) las características de cada institución para percibir posibles modelos de relación entre familia y escuela (Rosenthal & Young, 1996; Chrispeels, 1996; Pérez, 2004; Ravn, 2005, 2007); d) familia y educación o familia y escuela (Musitu y Cava, 2001; Martí, 2008; Comellas, 2009; Feito, 2010). Teniendo en cuenta estas investigaciones y a partir de una serie de aspectos que no han estado trabajados en profundidad, considero necesario definir cómo las familias y las escuelas perciben y establecen un tipo de relación u otro a partir de las experiencias, concepciones y representaciones de ambas instituciones, y qué mecanismos y estrategias despliegan para establecer dichas relaciones.

Así pues, la finalidad esta investigación es:

Conocer, describir, analizar e interpretar qué tipos de relaciones se establecen entre las familias y las escuelas.

Y ésta será explorada a través de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué se entiende por familia? ¿Existe una única familia o se habla de diversidad familiar? ¿Qué cambios en cuanto estructura, funciones, roles ha sufrido?
- ¿Qué se entiende por escuela? ¿Cuál es el papel y/o las funciones que desarrolla hoy día esta institución?
- ¿Qué tipologías de familias asisten a la escuela?
- ¿Cómo la familia se representa la escuela? ¿cómo el centro educativo percibe a las familias de su alumnado y se las representa? ¿qué relación existe entre ambas representaciones?
- ¿Qué mecanismos, estrategias, técnicas ponen en juego las escuelas para relacionarse con las familias?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las relaciones que se establecen?
- ¿Cómo se puede favorecer al establecimiento de relaciones positivas, cordiales, de encuentro, de escucha activa entre ambas instituciones?

Para ello, pretendo explorar, analizar e interpretar qué definiciones y conceptualizaciones manifiestan los sujetos participantes de esta investigación entorno a las familias y las escuelas, las funciones y roles de cada una de ellas, los mecanismos y las estrategias que despliegan y ponen en juego para relacionarse, de manera visible e invisible, la comunidad educativa. Y cómo estos mecanismos pueden, de alguna manera, fortalecer y/o debilitar dichas relaciones.

En esta investigación, no se pretende identificar las claves y los posibles principios de las “buenas relaciones”; ya que cada institución por sus características y circunstancias particulares y singulares establece un tipo u otro de relaciones. Es por ello, que no deseo finalizar esta investigación con un simple listado, generalizado y estandarizado de tipos de relaciones que se establecen entre familias y escuelas. Sino que me propongo estudiar las relaciones a través de las vivencias, voces, experiencias y creencias de los sujetos participantes en tres escenarios: tres escuelas públicas. Donde los elementos significativos y subjetivos de familias, docentes, personal no docente se vincularán con los contextuales, históricos, culturales, políticos, personales y experienciales de cada uno de ellos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la finalidad de la investigación, los objetivos serían:

1. Revisar y analizar las líneas de investigación más importantes en torno a la evolución de la familia y en el contexto escolar, y sus implicaciones en las relaciones que establecen.
2. Analizar y representar las conceptualizaciones de la diversidad familiar y de la escuela.
3. Identificar, describir, analizar e interpretar el proceso de construcción de las relaciones entre familias y escuelas: tipologías y dimensiones.
4. Identificar, describir, interpretar y analizar los mecanismos y las estrategias que despliegan las escuelas para relacionarse con las familias y viceversa.
5. Detectar, analizar y describir las fortalezas y debilidades de las relaciones.
6. Ofrecer sugerencias, orientaciones y posibles líneas de acciones para favorecer las relaciones entre familias – escuelas, a partir de las actuales demandas socio-culturales y educativas de los centros escolares.

De manera gráfica, se presenta en la siguiente figura 1, los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación:

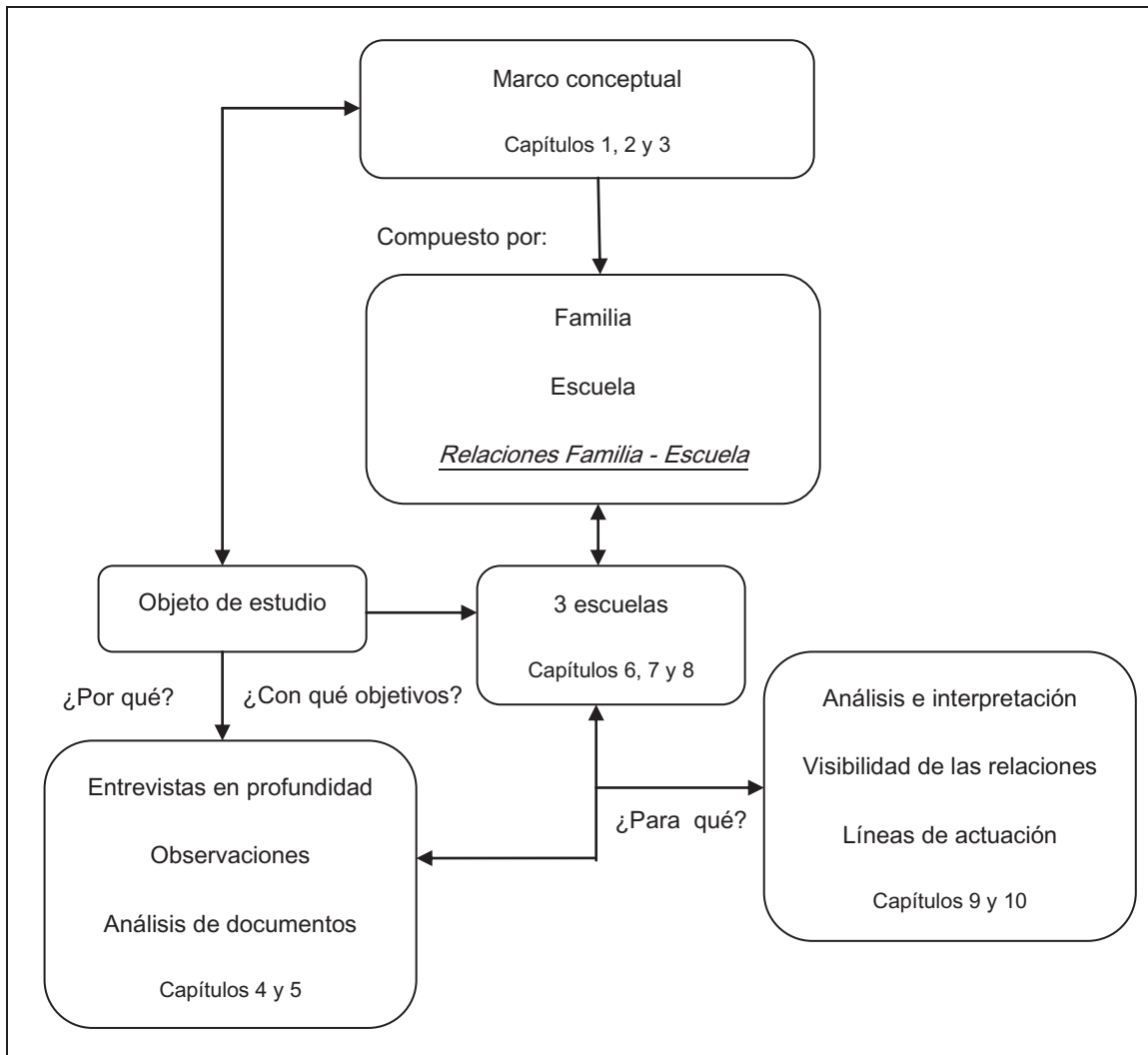


Figura 1: Representación gráfica de los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación.

En definitiva, se espera que esta investigación pueda contribuir a un mayor conocimiento de las relaciones que se establecen entre las familias y las escuelas; y por consiguiente, poder aportar posibles líneas de actuación para favorecer, de manera positiva y cordial, espacios para crear dichas relaciones entre ambas instituciones.

ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

Para poder dar cuenta de este estudio, se ha considerado pertinente estructurar el informe de investigación en torno a cuatro partes:

La **primera parte**, bajo el título: *marco teórico*, intenta recoger, analizar y sintetizar los conceptos claves y fundamentales de la investigación a partir de las aportaciones realizadas por los sujetos colaboradores y partícipes de esta investigación y, concretamente, de la literatura especializada en el tema en cuestión. Para ello, este bloque cuenta con tres capítulos:

- En el primero: *La familia: Cambios y Diversidad*, se realiza una aproximación a la evolución conceptual sobre la diversidad familiar, las funciones familiares y los cambios que esta institución ha ido experimentado en los últimos años. Llevándonos a reflexionar sobre la complejidad y la pluralidad de la construcción de la familia.
- El segundo: *La escuela: Un lugar de aprendizaje y relación*, intenta abordar una aproximación a la conceptualización y las funciones de la institución educativa, el papel docente, y el lugar que ocupan las familias dentro de ésta.
- El tercero: *La relación familia – escuela*, centro la mirada en el recorrido histórico de las relaciones entre la familia y la escuela, contemplando las semejanzas y diferencias que surgen entre ambas instituciones y explorando y describiendo el tipo de relaciones que se establecen a partir de unos mecanismos y espacios instaurados.

En la articulación de estos tres capítulos se han considerado las aportaciones de diferentes autores, y en ocasiones, se han puesto en paralelo las aportaciones de los protagonistas de los estudios de caso para vincular los supuestos teóricos con las experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores.

La **segunda parte** recoge el *marco metodológico* de la investigación, quedando recogido en dos capítulos:

- En el capítulo 4, argumento cuáles son los criterios metodológicos de la investigación, el enfoque ontológico y epistemológico que me ha llevado a describir, comprender e interpretar una realidad educativa. También explico los métodos y estrategias utilizadas en la investigación, haciendo explícito el desarrollo y las fases de la misma, donde se da a conocer el proceso de recogida y análisis datos e interpretación de la información.
- El capítulo 5, ha sido pensado con la finalidad de poder compartir con el lector las miradas, los posicionamientos y las decisiones que, como investigadora, he ido tomando a lo largo de este proceso de lecturas, escritura, construcción, relecturas, reescrituras, de repensarme y de destruir para reconstruir este informe.

La tercera parte: *reconstrucción de la investigación* queda dividida en un total de 4 capítulos, siendo los tres primeros la reconstrucción y descripción de cada uno de los casos estudiados:

- El capítulo sexto: *Escenario 1: CEIP – Tenerife: Organizando las relaciones con la comunidad educativa*, intenta dar a conocer desde una mirada singular los tipos de relaciones que establecen las personas que componen la comunidad educativa de esta escuela. Y centrando la mirada en entender que las relaciones que emergen vienen marcadas por la transmisión de información y cómo las familias pueden participar en los diferentes espacios establecidos por la propia escuela.
- En el séptimo capítulo: *Escenario 2: CEIP – Barcelona: La construcción de un proyecto de escuela compartido*, reconstruyo una manera diferente de relacionarse el centro educativo y las familias. La comunidad educativa está en busca de alternativas y nuevas propuestas para promover “otras” relaciones entre los miembros que las componen.
- En el capítulo octavo: *Escenario 3: CEIP – Ripollet: Un viaje apasionado: Entretejiendo las relaciones*, aborda una mirada diferente a las presentadas anteriormente. En éste se reconstruye algunas experiencias y vivencias que nacen del deseo de una comunidad educativa que apuesta por el entramado de las relaciones, formales e informales, estableciendo diversos encuentros en “otros” espacios.
- Y el noveno: *Tres miradas, tres realidades: Un viaje apasionante por el entramado de las relaciones*, intenta entretejer, a modo de informe final, toda la información recabada en los tres estudios de caso, destacando aquellos ejes

temáticos fruto de su análisis; haciendo visibles las relaciones que se establecen entre familias y escuelas.

En la **cuarta parte: conclusiones y propuestas**, después de analizar la información obtenida y de presentar las categorías y ejes temáticos, presento las conclusiones – reflexiones finales de la investigación, seguidas de las limitaciones de la misma; y, por consiguiente, se ofrecen posibles propuestas de futuras acciones cuyo propósito sería mejorar las relaciones entre las familias y las escuelas. Y vislumbrar próximas líneas de investigación que se podrían plantear tras finalizar este estudio.

Finalmente, se presenta la **bibliografía** consultada y los **anexos** (utilizados para el desarrollo de este estudio).

A continuación muestro, a través de la siguiente figura 2, la estructura del informe de la investigación: *“La relación familia – escuela: la representación de un espacio compartido”*



No quiero acabar este apartado, sin invitar al lector a dejarse impregnar por cada palabra, por cada experiencia y, especialmente, por el mundo de las relaciones.

I PARTE: MARCO TEÓRICO Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Familias: Cambios y diversidad

Capítulo 2: La escuela: Un lugar de aprendizaje y relación

Capítulo 3: La relación familia y escuela

CAPÍTULO 1:

FAMILIAS: CAMBIOS Y DIVERSIDAD

“La familia es un todo. Un concepto, una manera de organizarnos que ha ido cambiando con el tiempo. Es decir, antes hablabas de familia refiriéndote, pudiera ser, a: padre, madre, hijo o hijos; y como mucho incluías a los abuelos. Ahora, y con el tiempo, ha cambiado, hay diferentes opciones. Desde padre, madre e hijos, hasta dos madres, dos padres, familias monoparentales, familias separadas, familias que se han vuelto a emparejar con niños; por lo tanto hay relaciones diversas. La familia sería el entorno inmediato donde vive el niño. (...) La familia debería tener ganas de compartir con los hijos aquellas cosas que definen su modelo de familia, sin ser una cosa cerrada; sino abierta”. (D1: CEIP B, p. 7)¹.

En el presente capítulo se presenta una aproximación en cuanto a la conceptualización, los cambios y la diversidad familiar se refiere. No se trata de hacer un estudio exhaustivo de la familia, puesto que éste no es el foco de esta investigación. Sino más bien, de comprender su evolución, las estructuras, las composiciones y las transformaciones para poder indagar en el problema de estudio de esta tesis: *“las relaciones que se establecen entre familia y escuela”*.

1.1 UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

La familia, como institución socializadora, ha sido objeto de estudio a lo largo de los años, remontándonos a los Siglos XIX y XX. Antes de poder explorar la complejidad de la diversidad familiar existente en nuestros días; he considerado pertinente realizar un breve recorrido por los estudios de la familia y la evolución de ésta.

¹ Voz de un sujeto colaborador de esta investigación. D1: Docente 1; CEIP B: CEIP de Barcelona; p. 7 de la primera entrevista.

En el siglo XIX, Freud, Adler y Jung, bajo la teoría psicoanalítica, realizaron aportaciones al campo familiar, afirmando como la familia puede influenciar en el desarrollo de la personalidad y afectividad de cada uno de sus miembros. En el XX, con Burgess (1926) en su artículo *The family as a unity of interacting personalities*, la conducta de la familia fue estudiada cómo fenómeno social. Burgess buscaba dar significado al concepto de familia considerándola como aquella una unidad que tiene personalidad propia y es el resultado de la interacción de las personalidades de los diferentes miembros que la forman más que de un sistema legal o contractual. Para ello, consideró que cada familia establecía sus propias reglas, sus propios roles y como la interacción con el contexto iba dotando de personalidad a cada miembro teniendo en cuenta las etapas de la vida. En 1930, Waller estableció la “Teoría del Desarrollo de la Familia”, en ella se comienza a configurar los diferentes estilos de vida de la familia a lo largo de los ciclos evolutivos de esta agrupación. Vinculados a esta teoría se encuentran los trabajos de Duvall y Hill (1948), quienes identificaron 8 estadios²; Havighurst (1953) y Carmichael (1954). Para Levi-Strauss (1949), la familia era considerada como un grupo social, con tres características generales: tiene origen en el matrimonio, está formada por marido, esposa e hijos y los miembros están unidos por lazos legales, derechos y obligaciones.

En los años 60, Goode (1964) otorga a la familia una serie de cualidades tales como: que es la “única” institución desarrollada en todas las sociedades, las

² Los estadios o etapas de la vida familiar presentados por Duvall y Hill (1948) y pertenecientes a la Teoría del Desarrollo de la Familia son: 1) Establecimiento de la familia / pareja (no hay hijos y están recién casados). 2) Crianza (0 – 3 años de edad de los hijos). 3) Etapa preescolar (3 – 6 años). 4) Etapa escolar (6 – 12 años). 5) Etapa hijo adolescente (13 – 20 años). 6) Etapa de dispersión (cuando los hijos van marchando de casa). 7) Casa vacía (segunda etapa de la pareja hasta su muerte). 8) Jubilación (desde los 65). (En Martínez, R. A., 1996).

responsabilidades y roles familiares, en sí, no pueden ser asumidas por otras personas, es un eficaz agente de control de la sociedad y cumple unas funciones sociales independientes entre ellas. Y Murdock (1968) considera a la familia como grupo que comparte una residencia y coopera en la economía y en la reproducción. Durante la década de 1970, surgió la “Teoría del Conflicto” (Weber, 1975; Ortega, 1977; Collange, 1986; Fernández – Martos et al., 1987), desde esta perspectiva la familia pasa por una serie de tensiones en cuanto a la organización familiar, diferencias entre los miembros, la intensidad de la comunicación se refiere, generando contradicciones y conflictos entre sus miembros.

Antropólogos y sociólogos como Engels (1977), Morgan (1970) y Westermarck, entre otros, desarrollaron modelos evolucionistas relacionados con la familia y establecieron formas familiares fundamentales: la familia nuclear, la familia extensa y la familia compuesta. Engels en su libro “*El origen de la familia*” y Morgan en su obra “*La sociedad primitiva*” establecen una serie de etapas respecto a la familia: 1) *Estadio de promiscuidad sexual*, no hay regulaciones conyugales. 2) *Familia consanguínea*, primera manifestación del incesto. Se mantiene la primera etapa con los hermanos y hermanas, no con los padres e hijos. 3) *Familia panalúa*, aparición del matrimonio por grupo, se extiende la prohibición sexual entre los hermanos. 4) *Familia sindiásmica*, el hombre vive con una mujer, aunque el hombre tiene derecho, de manera ocasional, a ser infiel y a la poligamia. 5) *Familia monogámica*, el hombre posee el control económico y de la propiedad privada, y tiene como objetivo procrear con el propósito de tener herederos (Gracia y Musitu, 2000).

Hoebel y Weaver (1985), aportaron dos configuraciones más: el grupo matrilineal y las comunas. Para estos autores, el *grupo matrilineal* estaba constituido por una mujer, su

hermano y su descendencia, sin omitir el incesto. Y *las comunas*, eran unidades familiares compuestas por varios miembros a quienes unen los sentimientos, los valores y las ganancias económicas³. Para Gough (1971), la familia era vista como un grupo que cooperaba en la vida económica, en la educación y crianza de los hijos. Y Stone (1977) la entendía como la familia nuclear domesticada cerrada⁴.

A finales de la década de los 70 y principios de los 80, Bronfenbrenner (1979), Parke (1979), Rollins & Tomas (1979), Blumer (1982) y Mead (1982), entre otros investigadores, estudian a la familia bajo la mirada interaccionista. Es decir, centran su investigación en la relación existente entre el desarrollo humano y el contexto.

En el año 1982 Rapport & Rapport identificaron 5 fuentes de diversidad en las familias: organización interna (trabajo dentro o fuera del hogar), cultura (creencias, conductas, políticas), período histórico (experiencias de la persona en el tiempo y contexto), ciclo vital (sucesos a lo largo de la vida) y clase social (recursos materiales y sociales). Fuentes que “influenciaron” y que poco a poco irían dando paso a los cambios en la forma, estructura, organización, funciones, hábitos, roles y relaciones de las familias de hoy en día.

En la siguiente tabla 1, se recoge las nociones y comprensiones sobre la unidad familiar que se ha ido exponiendo a lo largo de este apartado.

TEORÍA	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad familiar y unidad familiar. - Familia = unidad de personalidades en interacción. - Familia = grupos sociales - Aprendizaje de significados de comunicación entre los miembros. 	Blumer Herbert – Mead Ritzer Burgess

³ En Martínez, R. A. (1996).

⁴ Stone consideraba a la familia como un “grupo vinculado por estrechos lazos emocionales con un alto grado de privacidad doméstica y preocupado por la crianza de los hijos” (En Herrero y Musitu, 1994:19).

Interaccionismo Simbólico	<ul style="list-style-type: none"> - Interacciones padres – hijos: normas y expectativas compartidas. - Roles familiares: socialización familiar y formación de la identidad. 	<p>Thomas Kuhn Cheal Waller</p>
Teoría del Conflicto	<ul style="list-style-type: none"> - Familia = unidad social integrada. - Miembros de la familia busca su propio interés: distribución desigual de poder. - Tres áreas: 1) los conflictos entre unidades familiares. 2) conflictos entre unidades familiares y otras entidades institucionales o de organización. 3) conflictos entre institución familiar y otras estructura de la sociedad. 	<p>Simmel Spencer Hobbes Sprey Farrington & Chertok Weber Bateson</p>
Teoría del Intercambio	<ul style="list-style-type: none"> - Individuo como unidad de estudio para comprender la familia. - Motivación de los individuos es el propio beneficio. - Familia = grupo social de larga duración → proporciona recompensas a todos sus miembros. - Satisfacción marital relacionada positivamente con la relación diádica (atracción, fortaleza del vínculo) y negativamente en los costes de relación (tensiones y conflictos). - Relación asimétrica → Desequilibrios en la distribución de poder y en la toma de decisiones. 	<p>Doherty Klein & White Lewis & Spanier Sabatelli & Shedan Thibaut & Kelley Adams Smith</p>
Teoría del Desarrollo Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios sistemáticos que experimenta la familia a lo largo de los estadios del ciclo vital. - Foco de atención: desarrollo de la familia como grupo de individuos en interacción organizado por normas sociales. - Incorpora dimensiones temporal e histórica. - Importancia del contexto social. - Transiciones de un estadio a otro causadas por procesos: individuales, familiares, sociales, sucesos históricos y sucesiones biológicas → cambios en la composición familiar. 	<p>Broderick Mattessich & Hill Burr Rodgers Olson Carmichael Duvall Aldous Rapport & Rapport</p>
Teoría de los Sistemas Familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con las dos anteriores. - Totalidad de la familia más que el individuo dentro del sistema → Relaciones entre sus miembros. - Familia = sistema jerárquico compuesto por subsistemas → paterno-filial, marital... - Familia = sistema → Límites: definen al sistema y marca el punto de contacto con su entorno. - Responde a tres cuestiones: 1) comprensión de procesos familiares (comunicación, funcionamiento, conflicto, integración). 2) Relación sistema con otros sistemas. 3) Cambios en otros sistemas. 	<p>Bertalanffy Smith Broderick Minuchin Cox y Paley Whitchurch Constantine Gottman Mishler & Waxler Rausch</p>
Ecología del desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto social influye en la vida familiar. - Familia = ecosistema: grupo en interacción con su hábitat → Ecosistema familiar como sistema en interacción con su ambiente (desarrollo en contexto, habitabilidad social, acomodación 	<p>Bronfenbrenner Kenneth Bubolz Sontag</p>

humano	individuo – ambiente, personas y contextos y ciclo vital). - Bronfenbrenner: Desarrollo de la persona en 4 sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema ⁵ . - Se habla de familias con diversas estructuras y orígenes.	Andrews Garbarino Smith
--------	--	-------------------------------

Tabla 1: Nociones y comprensiones sobre la unidad familiar. Elaboración y adaptación propia.

Finalmente, desde mediados de los 80 hasta la actualidad, y desde diferentes disciplinas (psicología, sociología, educación, antropología), encontramos a investigadores preocupados por la evolución, la transformación y existencia de la institución familiar, como ejemplo, Thiebaut (1987); De Usell, Ferrer y Pinillos (1988); Palacios y Rodrigo (1994); Martínez (1996); Flaquer (1998, 2002); Esteinou (1999); Valdivia (2001); Garcia, Cabrera, Funes, Brullet (2004).

1.2. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE FAMILIA

Las recientes y profundas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que están teniendo lugar en los últimos años, están produciendo cambios importantes en las dos instituciones educativas por excelencia: la familia y la escuela; llevándonos a repensar los temas relacionados con la educación de la infancia y la adolescencia, y a aumentar nuestra comprensión sobre las tendencias de dichas transformaciones para poder intervenir en las prácticas educativas.

⁵ Según la teoría de Bronfenbrenner (1979). *El microsistema*: hace referencia a las relaciones que mantiene la persona con su entorno inmediato. La familia sería su principal microsistema. Otro sistema de referencia sería la escuela. *El mesosistema*: se refiere a las relaciones entre microsistemas, por lo tanto sería la interrelación de los principales escenarios en el que se encuentra la persona; p.ej.: familia – escuela. *El exosistema*: fija su mirada en la extensión del mesosistema representado las estructuras sociales, formales e informales, p.ej.: trabajo, la vecindad. Y el *macrosistema*: se centra en la representación de los valores culturales, las creencias y los hechos históricos. Posteriormente, este autor elaboró un quinto sistema: el *cronosistema*, haciendo hincapié en el desarrollo de la persona en relación a los cambios y continuidades en el tiempo en los diversos ambientes por los cuales transita. (Bronfenbrenner 1979 y En Gracia y Musitu, 2000).

El concepto de familia ha ido evolucionando a lo largo de la historia, lo que ha llevado a elaborar distintas teorías, como se ha indicado en el apartado anterior. La aproximación a la misma es compleja y difícil de delimitar, por el hecho de que no se puede hablar de un único tipo de familia; sino de una diversidad de nociones y comprensiones de lo que puede ser entendida como unidad familiar y desde distintas perspectivas y posicionamiento en el estudios de la misma, tal como sintetizaba la Tabla 1. De ahí que no estemos ante un fenómeno único, sino ante múltiples formas de concebir a la familia y de diferentes funciones y estructura.

1.2.1. DIVERSIDAD DE SIGNIFICADOS: ¿QUÉ SE ENTIENDE?

Una de las problemáticas a la que nos enfrentamos en el estudio de la familia se encuentra en su propia configuración. Distintos investigadores (Gough 1971; Leclercq, 1979; Berger y Berger, 1983; Glassner, 1988; Palacios y Rodrigo, Musitu y Allat, 1994; Martínez, 1996; Alberdi, 1999; Flaquer, 1998, 2002; Dabas, 2006) han intentado aproximarse al concepto de familia a partir de varios estudios realizados sobre la temática. Al igual que los sujetos colaboradores participantes en mi investigación, que a partir de sus experiencias, vivencias y contextos, han dotado de significado a lo que ellos entienden por familia. De este modo, no sólo haré referencia a las formas de entender la familia a partir de los diferentes investigadores y estudios existentes; sino también tendré en cuenta las aproximaciones y visiones de las personas que han participado en mi investigación.

Desde una perspectiva más antropológica, la familia se podría definir según Fernández Riesgo (1976:63) bajo la unión del matrimonio y la filiación como:

“Una estructura de papeles y relaciones basadas en los lazos de sangre – consanguinidad- y de matrimonio –afinidad- que liga a los hombres, a las mujeres y a los niños dentro de una unidad organizada”.

La psicología, desde una mirada tradicional, ha considerado a la familia como:

“Un agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos de éstos”. (Rodrigo y Palacios, 1998:32).

La visión que se desprende de las diferentes aproximaciones realizadas por estos autores, toman como modelo a la familia nuclear tradicional, desconsiderando la creciente diversidad familiar, las nuevas estructuras y sus funcionamientos.

Si se tiene en cuenta los cambios producidos en los últimos años respecto a las agrupaciones sociales que pueden llegar a realizar las mismas funciones que la familia tradicional del mundo occidental, no sólo se puede vislumbrar una diversidad en sus formas y estructuras y en sus relaciones; sino también una creciente fragilidad e inestabilidad de las mismas (Musitu y Allatt, 1994; Esteinou, 1999; Valdivia, 2001; Cabrera et al., 2004). Teniendo presente esta diversidad, Alberdi (1995) argumenta que:

“La familia en la sociedad actual viene definida por la diversidad y también por la cohesión y la solidaridad. El individuo tiene, en mayor medida que en el pasado, capacidad de elección en cuanto a sus formas de vida y de convivencia. También han cambiado las relaciones personales que configuran la familia. Cada vez se exige en ellas un mayor compromiso emocional y una mayor sinceridad”.

En este sentido, Alberdi (1999: 60) señala que:

“La familia está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana”.

Por lo tanto, hoy en día es difícil vislumbrar un único modelo familiar, tal y como afirma una maestra colaboradora de la investigación:

“Actualmente definir un modelo familiar único me es imposible. Evidentemente me ha ayudado mucho trabajar en escuelas y, sobre todo, ser sensible a los diferentes modelos familiares. Definir actualmente a la familia, yo la entendería como una unión de personas diferentes, más o menos personas, también con diferentes tipologías que se hacen cargo de un niño”. (D1: CEIP, pp. 10 – 11).

Esta situación implica un replanteamiento de lo que se viene entendiendo en la sociedad en general, y la escuela en particular como familia a costa de no azotar y ser respetuoso con la diversidad familiar.

Partiendo de esta diversidad familiar, Rodrigo y Palacios (1998:32) realizan otra definición de familia más compleja y abierta que de cabida a todo tipo estructura y relaciones:

“La familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existiendo un compromiso personal en sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”.

Si tenemos en cuenta el posicionamiento y la visión de una familia participante en mi investigación, se puede vislumbrar que se percibe a la familia como un lugar de encuentros y relaciones:

“La familia es una institución fundamental. Algo importantísimo, necesaria como seres humanos, porque somos seres sociales. Pero además, necesitamos un círculo afectivo y un lugar también para compartir, de encuentro, de intercambio, de transmisión de sentimientos, de educación

en el sentido más amplio. (...) Un lugar donde haya una relación, una comunicación, una afectividad que no sea sólo vivir bajo un mismo techo, compartirlo como un inquilino. (...) En principio es una institución esencial. (...) La sociedad actual ya no le da la misma importancia y valoración que en tiempos precedentes. Las formas y estilos de vida que priman actualmente (hedonismo, materialismo desmedido, primacía de la individualidad, etc.) no ayudan a ello". (F1: CEIP A, pp. 4 – 5).

También se puede entender como familia, tal y como señalan Cabrera, Funes y Brullet (2004:73):

“aquel grupo humano que articula relaciones afectivas y de solidaridad, entre sexos y generaciones, pero también relaciones de poder y desigualdad”.

O como la concibe el personal no docente de una de las escuelas en la que he realizado el estudio de campo:

“Para mí la familia es aquella persona que esté cerca... del niño. Evidentemente padre y madre son los pilares, ¿no? Pero bueno, también encuentro que es muy importante que haya, si cabe la posibilidad, pues un abuelo, unos hermanos, unos primos, etc. Esto dependerá de cada familia, es un modelo diferente...” (ND3: CEIP B, p. 17).

De esta manera, se puede observar cómo la familia es considerada como un “grupo” de personas que comparten lazos, o no, de sangre, vínculos de afecto, contratos sociales y administrativos, donde la socialización, la autonomía, la subsistencia y el equilibrio personal juegan un papel importante. Un experto – asesor colaborador de una de las escuelas en la que he llevado a cabo esta investigación, cuando se le preguntó qué era para él la familia, cómo la definiría, respondió:

“La familia es el grupo humano integrado por miembros relacionados por vínculos de afecto, de sangre, de adopción, de contrato social, de contrato administrativo, en el que se hace posible la socialización, la autonomía, el equilibrio emocional, la subsistencia y la reproducción de personas. A través de encuentros efectivos, contactos continuos, interacciones comunicativas, rituales, tabús, prohibiciones, secretos y silencios que hacen posible la adquisición de una estabilidad personal, una cohesión interna y unas posibilidades de progreso evolutivo según las necesidades profundas de cada uno de sus miembros en función de: el ciclo histórico, socioeconómico del contexto, el ciclo evolutivo individual y el ciclo vital del propio sistema familiar que es el grupo”. (E1: CEIP C, pp. 9 – 10; VVAA 2005⁶).

De esta concepción de familia extraída de VVAA, emergen una serie de características que contribuyen al concepto de familia que son: los vínculos de afectos, que pueden ser por sangre (hijo biológico) o por adopción y el contrato social.

Con todo, la institución familiar está experimentando importantes transformaciones que han influido no sólo en su conceptualización y definición; sino también en sus funciones, su organización interna, en su estructura, en sus hábitos, en sus relaciones y en los roles de cada uno de los miembros que la componen. Por ello, y como afirman Gómez – Granell y colaboradores (2004):

“La autoridad parental, sólidamente establecida durante siglos como uno de los pilares educativos de la familia, se ha delimitado y el paso a unas nuevas formas de relación más democráticas no siempre puede hacerse

⁶ El sujeto colaborador es asesor de una de las escuelas de esta investigación. El día que nos encontramos, en su despacho, para realizar la entrevista, y le pregunté qué entendía por familia, se dirigió a su ordenador, abrió el archivo y empezó a leer lo que entendían otros autores. Por eso, dicho asesor se adscribe a la definición de varios autores.

sin crisis, conflictos y una cierta dosis de desorientación, tanto por parte de los padres como de los hijos”.

De este modo, parece ser que la familia está en un proceso de reconstrucción ya que existen unos elementos que le brindan nuevos sentidos y re-significaciones como pueden ser: el matrimonio y la separación o el divorcio (no es necesario casarse para poder hablar de familia, y los hogares formados pueden llegar a separarse y volverse a reconstituir); la presencia de uno de los progenitores (para hablar de familia no hace falta que estén los dos, sino la madre o el padre con el hijo menor de edad, me estoy refiriendo a las familias monoparentales); el poder tener hijos por vías alternativas (reproducción asistida o adopción); el rol de la mujer (ya no está al cuidado de sus hijos, sino que se halla incorporada al mundo laboral); el rol del hombre (ya no es la principal fuente de recursos, también puede dedicarse al cuidado de los hijos y del hogar), entre otros.

Cabrera, Funes y Brullet (2004:76 - 81) realizan una aproximación a la institución familiar desde:

♦ *El punto de vista antropológico, social y jurídico*: Por lo general, cuando una persona nace queda inscrita en un sistema de parentesco. Hasta hace relativamente poco, en el mundo occidental, las relaciones de alianza, de filiación y de afinidad estaban definidas en lo legal por un código de familia abiertamente patriarcal.

En España, en 1978, con la promulgación de la Constitución, empezó a cambiar la forma de concebir la familia; llevando a la modificar el Código Civil por la ley 11/1981, de 13 de mayo. Con la democracia, la diferencia legal entre hombres y mujeres fue desapareciendo, ya que se defendía la igualdad jurídica entre hombre y mujer en

todos los ámbitos de la vida, y la idea de igualdad de derechos entre los hijos e hijas. Como ya se sabe, hoy en día la mujer puede tener un hijo mediante la reproducción asistida. Y una pareja puede decidir si el primer apellido de sus hijos será el del padre o el de la madre.

De este modo, la familia puede surgir mediante diferentes tipos de agrupaciones, es decir, mediante: el matrimonio o la unión de una pareja sin estar casados (heterosexual y homosexual), por decisión de construir una relación monoparental, mediante la recomposición familiar a causa de separaciones y divorcios o por enviudez.

♦ ***El punto de vista psico-social.*** Se considera a la familia como la institución básica de crianza de la criatura y socialización de la infancia. Es la encargada de dotar de la primera identidad individual y social de sus hijos e hijas. La familia es vista como un lugar de amor, de aprendizaje, de cuidado y bienestar, de garantía frente a la precariedad y de protección frente a la exclusión. Aunque por diferentes motivos, la familia también puede ser un lugar de opresión, de desigualdad, de ahogo psicológico, de violencia contra el más débil llegando a causar la exclusión y la ruptura del vínculo social.

♦ ***El punto de vista socioeconómico.*** La familia, como institución, se ha caracterizado por ser una unidad de producción y reproducción social. Existiendo una necesidad económica promovida por el consumo y la decisión de la mujer a incorporarse al mundo laboral, ya sea por promover una carrera laboral, y encontrar un espacio fuera del hogar; o por las necesidades económicas de la familia. De ahí la importancia de considerar la diversidad familiar existente en nuestra sociedad respecto a su acceso, de manera desigual, a los recursos sociales, materiales y simbólicos.

♦ ***El punto de vista macrosociológico y microsociológico:*** La familia como reproductora de las desigualdades, puesto que cada persona se relaciona a través de su familia con una clase social, con unos estilos de vida y con unos roles de género y edad. Pero si se observa desde la microsociología, la familia sería un espacio social donde cada uno lucha o negocia con el fin de conservar o transformar las relaciones de poder que se crean en su seno.

♦ ***El punto de vista etnográfico:*** Esta visión aporta conocimientos sobre la diversidad de formas y relaciones familiares. La diversidad de formas familiares versus la uniformidad del modelo familiar hegemónico, considerado como el único legítimo en nuestro pasado. Las prácticas del día a día vendrán marcadas por la organización de la vida social. Quizás, por este motivo, sería importante conocer mejor las situaciones y condiciones de vida de las familias y sus necesidades, ya que de esta forma, se podría promover políticas que aminorasen las desigualdades y reforzasen el vínculo social de los adultos y de las criaturas que las forman.

♦ ***El punto de vista sociopolítico:*** La familia, como institución, queda articulada con el estado mediante las leyes que regulan las relaciones de parentesco, los derechos y obligaciones de sus miembros, las políticas familiares, las políticas de infancia y las políticas dirigidas a dar apoyo a la gente mayor dependiente.

Teniendo presente los diferentes puntos de vista descritos y las tendencias demográficas en España (Arroyo e INE, 2004) se podría decir que nuestro sistema familiar se ha visto influido por:

- La incorporación de la mujer al mundo laboral, hombre y mujer pueden trabajar fuera del hogar familiar.

- La división de las tareas del hogar.
- La baja tasa de matrimonios y el aumento de separaciones y divorcios.
- El aumento de las parejas de hecho, de las familias monoparentales y de las familias reconstituidas.
- Una disminución del número de hijos-hijas.
- Aumento de la esperanza de vida para las personas de la tercera edad.
- Una mayor tendencia a revisar las políticas familiares.
- Un incremento de familias que proceden de otras culturas y sociedades distintas a la nuestra.

1.3. FUNCIONES Y SUBSISTEMAS DE LA FAMILIA

La familia, tradicionalmente, tenía como funciones establecidas y atribuidas la productiva, protectora, legal, económica, educativa, afectiva y de control. Sin embargo, las dos funciones primordiales de esta institución eran las de supervivencia y socialización (Musitu y Allatt, 1994; Rodrigo, 1994; Reher, 1996; Flaquer, 1998).

A pesar de las importantes transformaciones experimentadas, la familia ha continuado asumiendo y desarrollando muchas de las funciones tradicionales. Por eso, los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad no sólo afectan a la composición familiar; sino también al funcionamiento de las familias, a sus dinámicas, roles y posicionamientos, donde podemos encontrar ciertas modificaciones en los subsistemas familiares identificados por autores como Valdivia (2001).

Según la autora, una de las consecuencias educativas importantes de los cambios en las funciones desempeñadas por las familias estaría relacionada con el contexto en el que conviven y se mueven los niños, los adolescentes y los jóvenes. Esta autora

afirma que las vivencias personales, las experiencias y el aprendizaje serán diferentes según el tipo de familia en el que uno se vea inmerso. Ante ello, no sólo nos podemos encontrar con una diversidad en la estructura familiar, como se ha descrito en líneas anteriores, sino también con que los valores y la educación en sí varían no sólo debido a estas nuevas configuraciones familiares, sino también por la gran diversidad que hay dentro de cada una de ellas. Por ejemplo, ninguna familia, independientemente de la composición que tenga, no educará y enseñará a sus hijos e hijas de la misma forma, puesto que ni los aprendizajes, ni las experiencias vividas serán idénticas entre la una y la otra. Por tanto, las funciones de la familia vendrán marcadas según su composición, estructuras, valores, visiones, cultura y roles asumidos por los miembros que la componen.

Valdivia (2001) identifica una serie de agrupamientos familiares de los subsistemas que la componen:

En el subsistema conyugal: Dentro de este subsistema los papeles que desempeñan el hombre y la mujer en el hogar son diferentes, al igual que también lo son las relaciones conyugales. En el caso de las familias monoparentales o homoparentales, se tienden a pensar que existe una falta de referencia o de modelo (carencia de un modelo físico que desempeñe el papel del hombre o de la mujer) que puede afectar en el desarrollo y educación del propio hijo - hija.

En el subsistema parental: Las funciones tradicionales dentro de las familias también han ido variando, ya no nos encontramos que el hombre represente la autoridad por ser el padre, ni la mujer el amor y la ternura por ser madre; sino más bien que estas funciones se están repensando y reconstruyendo con el fin de educar a los hijos y a

las hijas de forma que se tienda, al menos en las comunidades occidentales, a una educación más igualitaria entre todos los hijos que componen dicha familia, se habla de igualdad de oportunidades, de coeducación.

En el subsistema fraternal: En épocas anteriores, las familias estaban compuesta por numerosos miembros, se solía tener más hijos de los que en la actualidad se tienen, y todos ellos convivían bajo el mismo hogar, existía la necesidad de compartir, de socialización entre hermanos; pero, ¿y ahora? El mapa familiar que podemos hallar está compuesto por un descenso de criaturas, llegando a tener entre una o dos por núcleo familiar y en ocasiones ninguno, tal como muestran en el caso español las estadísticas (INE, 2001; 2004; 2007).

En el subsistema filial: Este subsistema es descrito por Valdivia como una alteración, ya que el niño - niña pasa a ser un igual entre los padres y a ser considerado un amigo - amiga entre los adultos, con los efectos que todo esto conlleva para la educación de niños - niñas, adolescentes y jóvenes.

Estos cambios en los subsistemas familiares mencionados por Valdivia a la vez influyen en las pautas educativas y en los valores que se está transmitiendo a los más pequeños, a los adolescentes y a los adultos. Y en definitiva en las funciones familiares.

Para Flaquer (1998) algunas de las funciones sociales básicas de la familia que siempre estarán presentes son: la transmisión de valores o la socialización de los niños. Añadiendo Palacios y Moreno (1994) que otra de las funciones de la familia es la supervivencia, entendida como los primeros cuidados y protección del menor

durante sus primeros años de vida. Otros autores, añaden la función educativa, aunque en los últimos años la escuela está corresponsabilizándose de ésta.

Como ejemplo, un docente de mi investigación expone que las funciones de la familia serían:

“Dar educación, dar valores, dar un buen ejemplo y acoger a todos los miembros de sus familias bien. Con cariño, por supuesto, y con educación”. (D4: CEIP A, p. 4).

Para Rodrigo y Palacios (1998) algunas de las funciones, aparte de las ya mencionadas, serían: establecer escenarios donde se produjera un bienestar psicológico; unas relaciones de apoyo, donde se propiciara la toma de decisiones y afrontar retos y tener responsabilidades; la estimulación e interacción con el entorno y la apertura a otros contextos educativos.

Funciones que recogen algunos de los actores colaboradores de los estudios de caso:

“La función de la familia creo que es muy parecida a la de la escuela o la de la escuela a la de la familia, pero con un plus afectivo en la familia. (...) Sería cubrir sus necesidades cuando es un bebé, y acompañar, con respeto, todo su proceso como ser humano. Otra función sería el disfrute, el disfrutarse mutuamente”. (F1: CEIP C, pp. 7 – 8).

“Encargarse de las criaturas, de sus hijos. En el sentido de darle una educación, una estabilidad emocional... dar de comer”. (ND2: CEIP C, p. 5).

Paralelamente a estas funciones, los sujetos participantes en esta tesis, añaden tales como: ayudar, acoger, querer, hablar, llegar a acuerdos, proteger, entre otras.

“Cuidar, educar, ayudar a tu hijo a que se ubique en el entorno en el que está”. (F2: CEIP A, p. 2).

“El papel de la familia es querer educar... A ver, querer no es mimar. Mimar es una cosa y querer es otra muy diferente (...) Sobre todo es educar, hablar, consenso, llegar a acuerdos (...) La familia te ayudará en lo que pueda”. (ND1: CEIP B, p. 8).

“Una de las funciones de la familia es proteger. Dentro de la protección está la estimación. Cuando digo proteger quiero decir: querer, escuchar, acompañar, etc. También que la familia proporcione, a los hijos, unos recursos para enfrentarse a las dificultades con las que se encontraran. Poner límites, favorecer el respeto por los otros y por las cosas. Acompañar, a tu hijo, en su proceso”. (D7: CEIP B, pp. 3 – 4 bis).

Todas estas funciones sociales, educativas, protectoras, afectivas, económicas son atribuidas en su conjunto a las familias.

1.4. LA DIVERSIDAD FAMILIAR: CAMBIOS, TENDENCIAS Y TIPOLOGÍAS

Las transformaciones sociales (productividad económica, movilidad geográfica, trabajo ajeno a la institución familiar y trabajo femenino extra-doméstico) (Reher, 1996; Alberti, 1995; Flaquer, 2002); y los cambios demográficos (edad, longevidad, fertilidad y composición del hogar) (Musitu y Allatt, 2000) han llevado a la diversificación de las formas, las relaciones y las dinámicas familiares, tal y como argumentan Cabrera, Funes y Brullet (2004:100 – 107). Las tendencias para las dinámicas de formación de familias, según estas autoras, y teniendo presente otros estudios del INE (2001, 2004 y 2007) y Arroyo et al (2004), serían:

- ♦ ***Las bajas tasas de fecundidad.*** Incremento de la edad de acceso de forma voluntaria a la maternidad por parte de las mujeres debido a que quieren alcanzar un cierto grado de éxito profesional o una estabilidad económica (Burguière et al.,

1988). Junto a un aumento notable de nacimientos fuera del matrimonio (parejas de hecho, familias monoparentales). Indicadores que nos llevan, como afirman las autoras, a considerar la importancia de las políticas familiares y, muy especialmente, de las llamadas políticas de conciliación de la vida familiar y la vida profesional, que implica el traspaso de tiempo de trabajo a tiempo de cuidados, mediante permisos laborales y servicios de atención a la primera infancia por medio de otras instituciones educativas como son, por ejemplo, las escuelas.

- ♦ ***La disminución notable del tamaño de los hogares.*** Hay una tendencia general a que los menores vivan cada vez más en hogares con menos miembros y, de manera usual, sin hermanos o hermanas; siendo infrecuente las familias numerosas.
- ♦ ***El retraso en la edad media del primer matrimonio,*** el hombre se casa entorno a los 30 y las mujeres a los 28. Existiendo un aumento notable de las parejas de hecho en todos los grupos de edad.
- ♦ ***El incremento sustancial de las separaciones, divorcios y separaciones de hecho.***
- ♦ ***El aumento notable de hogares monoparentales*** encabezados por madres, o por padres, con hijos - hijas menores.
- ♦ ***El envejecimiento de la población.*** Incremento de la esperanza de vida de las personas mayores.

Estas últimas cuatro tendencias coinciden con la clasificación realizada por Cabrera, Funes y Brullet (2004) a la hora de abordar las familias desde las ciencias sociales.

Gómez – Granell y cols. (2004:43 - 54) señalan otras tendencias estructurales en nuestro sistema familiar que incluyen las derivadas del contexto socioeconómico tales como:

- ♦ El aumento de las formas familiares no convencionales (familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas).
- ♦ El aumento muy notable de las parejas de hecho en todos los grupos de edad.
- ♦ El incremento continuado de los niveles de estudios de los progenitores (superiores, universitarios), pero mantenimiento de importantes desigualdades formativas entre ellos (existencia de casos donde la mujer tiene un nivel académico superior al del hombre o viceversa).
- ♦ El crecimiento continuado de la actividad laboral femenina, asociada a una disminución de las amas de casa en exclusiva. Acompañada del nivel de formación de la mujer. Combinación de papeles – roles: mujer, compañera, madre y “asalariada”.
- ♦ El mantenimiento de una fuerte división sexual del trabajo en los hogares.
- ♦ La crisis de la autoridad patriarcal en las familias y necesidad de construir una autoridad parental democrática.
- ♦ La transformación de las solidaridades entre la familia extensa.
- ♦ La persistencia del fenómeno de la pobreza infantil.
- ♦ La asequibilidad a la vivienda debido a un mercado laboral inestable, sueldos bajos, políticas hipotecarias desfavorables.

En las tendencias estructurales presentadas por estos autores se puede vislumbrar ciertos cambios, desde una perspectiva histórica podrían entenderse como positivos:

el aumento de la igualdad entre sexos; un incremento del deseo de tener hijos y la responsabilidad que esto conlleva; y, la esperanza de vida para las personas de la tercera edad. Así mismo, las nuevas agrupaciones familiares están adoptando nuevos esquemas para su funcionamiento cotidiano, con el fin de ser capaces de asumir funciones, necesidades, roles y cambios que se dan en nuestra sociedad y de (re)construir su nuevo significado.

A pesar de las transformaciones que han tenido lugar en las estructuras familiares, en la actualidad cada uno de los miembros que componen la familia desempeña su propio papel, sabiendo cuáles son sus funciones y su posicionamiento dentro de ella. Indistintamente si existen dos hombres, dos mujeres con o sin criaturas, una mujer y su hijo y/o hija, o familias separadas que han rehecho sus vidas junto a sus nuevas parejas. De ahí, que hoy en día se pueda hallar una diversidad en la forma de concebir las familias que cohabitan bajo una misma sociedad. Estudios centrados en esta temática han revelado que se puede llegar a identificar hasta sesenta tipologías de estructuras familiares (Musitu y Allatt, 1994; Flaquer, 1998; Gracia y Musitu, 2000; Musitu y Cava, 2001; Terradellas, 2007), quedando reagrupadas como:

La familia extensa: Compuesta por los miembros de una misma generación y sus cónyuges e hijos, que a la vez conviven con distintas generaciones (abuelos, tíos, primos, etc.).

La familia troncal: Aquella formada por padres e hijos, donde uno de ellos se casa y continúa viviendo con sus progenitores. Se trata de una tipología casi inexistente en nuestra sociedad, siendo substituida por la familia nuclear.

Las familias nucleares (tradicionales): Este tipo de familias está compuesto por hombre, mujer e hijos. Se considera el tipo de familia más frecuente en Europa, a pesar de ser percibida como el único tipo. Aunque esta idea, de ser la típica o la única, cada día va perdiendo más fundamentos, dejando espacios a las otras configuraciones.

La cohabitación: Se trata de la convivencia de una pareja, entendida en este caso como hombre y mujer, unidos por lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio. Son las denominadas “parejas de hecho”, que también constituyen su propia familia en la que pueden tener o no hijos. A veces esta convivencia se plantea como una etapa de transición previa al matrimonio.

Los hogares unipersonales: Se trata de hogares formados por una sola persona. Están creciendo cada vez más en nuestra sociedad. Vivir solo a diferentes edades se corresponde con posiciones familiares diferentes: los jóvenes por ser solteros e incluso por querer independizarse de sus propios padres, los adultos por estar separados/divorciados, y los ancianos por ser viudos o no tener una familia donde sean acogidos.

Las familias monoparentales: Suelen definirse como aquéllas constituidas por un padre o una madre que no vive en pareja (madre o padre soltero, viudo o separado). Puede vivir o no con otras personas (hermanos, padres, abuelos, amigos...) y vive al menos con un hijo menor de dieciocho años.

Las familias reconstituidas: Las familias reconstituidas corresponde al tercer tipo de familias más frecuentes en los países de la Unión Europea. Se refiere a la familia que rota después de un divorcio o desestructurada, se rehace con el padre o madre que

tiene a su cargo los hijos y su nueva pareja. Son familias en las que el matrimonio se puede llegar a dar, o por lo contrario, pueden vivir como parejas de hecho.

Las familias homosexuales: Familias formadas por dos mujeres o dos hombres que viven en pareja, casadas o no, con o sin hijos.

Las familias de carrera dual: Son aquellas que basan sus motivaciones en una mezcla de idealismo y en el deseo de autorrealización. Esto significa que en un momento dado, uno de los miembros puede dejar su trabajo porque el segundo ingreso no es esencial y necesario para el sostenimiento familiar.

La familia LAT (Living Apart together): Se trata de una pareja con intereses comunes, que acuerdan cómo y cuando comparten el tiempo; con libertad y autonomía. Y conviven juntos en el mismo hogar.

Just Women: Un hogar donde sólo conviven mujeres con y sin criaturas, estableciendo ciertas normas de convivencia, compartiendo un tiempo para conversar, evitando discusiones de orden y limpieza, organizándose para tener más tiempo libre bajo una red solidaria. Si existen menores hay una diversidad de referentes y espacios.

La diversidad familiar que se aprecia en las escuelas que han sido estudiadas en mi investigación. No sólo se observan diferentes tipologías en cuanto a la estructura y composición interna de la familia; sino también en cuanto a su estatus social, cultural y económico de las familias. Tal y como presentan los miembros de las familias, los docentes y el personal no docente colaboradores de esta investigación:

“Hay un poco de todo. En cuanto a lo que es la estructura familiar, hay familias que viven y que están separados los padres ... tenemos niños que viven una semana con su padre y la nueva familia creada por éste, y

otra semana con su madre y la nueva familia creada por ésta. Luego tenemos las familias “normales”, que son la de toda la vida. Están las familias de madre soltera, que muchas veces viven con los novios de la madre; (...). También tenemos una alumna, era hija adoptada por madre soltera, no que fuera hija de madre soltera; sino adoptada por madre soltera.

En cuanto a condición económica, hay niños de toda condición. Es decir, hay niños que su nivel económico es bastante bajo; y luego hay niños que tienen un nivel económico bastante alto.

También tenemos familias inmigrantes: tenemos inmigrantes árabes y tenemos inmigrantes suramericanos”. (D1: CEIP A, pp. 3 – 4).

“Yo creo que variado, como tipos de familia hay en la ciudad. (...) Yo creo que la mayoría es un tipo de familia de padre, madre e hijos que viven todos juntos. (...) Creo que hay todo tipo de familia. Yo estoy separada, vivo con Alba. Yo creo que no hay un tipo de familia específico”. (F2: CEIP C, p. 8).

“En la escuela hay un poco de todo: separadas, monoparentales, familias donde uno de los padres viven con la nueva pareja y con los hijos de ésta, familias de madres solas”. (ND1: CEIP B, p. 10).

Como se puede observar y se ha venido argumentando a lo largo de este capítulo, las diferencias demográficas, económicas y las condiciones del hogar son variables que han influenciado en el desarrollo y formación de la familia.

La percepción y la aceptación de las nuevas estructuras familiares en nuestro país se han configurado según Cabrera, Funes y Brullet (2004: 95) mediante cuatro vías:

1. El mejor conocimiento que tenemos de la diversidad de la experiencia familiar en los distintos países europeos.
2. Los cambios en relación a la alianza y la filiación, que compartimos con el resto de los países occidentales.
3. Las distintas formas de organización de las familias que proceden de culturas de tradición distinta a la judeocristiana.
4. Las familias formadas por parejas mixtas en el sentido de que cada cónyuge procede de una sociedad y una cultura distinta.

De esta manera, se aprecia cómo las estructuras familiares no son estáticas, ni se mantienen en el transcurso del tiempo; sino más bien se caracterizan por ser dinámicas variando en su composición (incorporación de un nuevo miembro, nacimientos, parejas, rupturas, adopciones, defunciones...) y en su evolución y transformación de cada miembro (compromisos, colaboraciones, responsabilidades...) (Esteinou, 1999; Terradellas, 2007).

1.5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Una de las evidencias que recoge este capítulo es que la familia sigue siendo el primer marco social de desarrollo, crianza y socialización de la persona; contribuyendo a la construcción de su primera identidad individual y social. Además, los cambios legales, políticos, sociales, culturales, económicos y educativos vividos en los últimos años, han ido transformando las relaciones familiares y personales, sus formas, estructuras, funciones, estructuras y roles. Llevándonos a no poder hablar de un único modelo familiar, sino a dar cabida a una diversidad de estructuras familiares (extensa, nuclear,

monoparental, reconstituidas...) propiciadas por una serie de tendencias socioeconómicas (baja tasa de fecundidad; incremento de separaciones, divorcios, adopciones; aumento de la edad de maternidad, del matrimonio; aumento de la esperanza de vida y el descenso de la tasa de natalidad).

Teniendo en cuenta estas transformaciones y dinámicas familiares, Terradellas (2007:43) señala que:

“El concepto actual de familia, de familias, se tiene que caracterizar por la voluntad y el compromiso de sus miembros de vivir juntos, de hacerlo con un proyecto de vida que quiere ser perdurable en el tiempo, por los vínculos afectivos que unen a los diferentes miembros y por el establecimiento de unas relaciones de reciprocidad y dependencia entre todas las personas que la integran”.

Hasta aquí el recorrido por las diferentes modalidades de familias que coexisten en la actualidad. Una diversidad que tiene implicaciones en su relación con la escuela.

CAPÍTULO 2:

LA ESCUELA: UN LUGAR DE APRENDIZAJE Y RELACIÓN

“Las escuelas deben ser lugares donde los estudiantes sean aprendices de una forma de vivir – de pensar, de sentir y de actuar – algo (...) que habrá sido ya practicado por los adultos de la comunidad escolar.

Una vez que esto se acepta, se sigue que quienes son responsables de la educación han de ser educados de acuerdo con los mismos principios. Difícilmente podemos esperar que los maestros desarrollen esas actitudes en sus clases para que los alumnos las adquieran también, si los maestros no han sido formados en unas experiencias similares”. (Wells, 1993:2, en Lacasa, 1997:193).

La escuela como institución educativa y socializadora no se ha quedado al margen de los cambios que se están viviendo en los últimos tiempos en nuestra sociedad. Para otorgar un sentido al presente capítulo, me veo en la necesidad de presentar una breve aproximación a la noción de escuela, a los cambios que ha experimentado y a sus funciones, recuperando autores e investigaciones que han trabajado en esta temática; a la vez que incorporo las voces de algunos sujetos que han participado en los estudios de caso de esta investigación. El capítulo no trata de realizar un exhaustivo análisis respecto a la escuela, ya que no es el objeto de estudio de esta investigación; sino que a partir de una aproximación a la noción de escuela, se aborda el tema de llegada, relación y participación de las familias en los centros educativos, como eje de unión al capítulo 3.

2.1. ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN MÁS COMPLEJA

La escuela, al igual que la familia, también se encuentra en un profundo proceso de transformación: los viejos patrones educativos, considerados como únicos y universales, no son suficientes para educar a la población actual. Se observa que se comienza a tambalear el pilar en el que se asentaba la autoridad de los docentes, que están cambiando los criterios establecidos en los centros educativos, y que el profesorado no se siente preparado para asumir la totalidad de sus responsabilidades. Docentes y escuela tienen el reto de responder a las necesidades que presenta la sociedad y a la diversidad familiar (Martínez, 2005) con la que se encuentran, a la vez que preparan a los niños y los jóvenes para tomar decisiones y saber enfrentarse a las situaciones que les irán surgiendo a lo largo de sus vidas (Comellas, 2009). El pensamiento pedagógico ha visto a la escuela como un lugar de enseñanza y aprendizaje. En torno al año 68, las ideas revolucionarias del Mayo Francés se centraban en liberar el deseo de aprender. En la actualidad, no sólo la escuela viene marcada por ese deseo de aprender; sino también por el deseo de enseñar:

“Podemos decir – con una fórmula simplista, pero espero que no falsa - que en el 68 en la escuela se luchó para salvar, mantener vivo y liberar el deseo de aprender, mientras que hoy luchamos para devolverle la vida al antiguo deseo de enseñar” (Muraro, 1998:16).

Los cambios relacionales, políticos, culturales y económicos en los diferentes sistemas sociales experimentados en los últimos años en nuestra sociedad están influenciando en el conjunto de sus instituciones, entre ellas la escuela, afectando a la educación y

al mundo escolar. Todo este proceso de aceleración y transformación ha llevado a reflexionar y repensar sobre las finalidades y las funciones que tiene que asumir la escuela, aportando una serie de consecuencias en nuestro sistema educativo que basándome en Domènech y Arànega (2006) represento como sigue en la siguiente tabla 2:

CAMBIOS SOCIEDAD	CONSECUENCIAS ESCUELA
Incorporación de la mujer al mundo laboral: cambios en los modelos familiares y en la estructura familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Delegación en la escuela de ciertas funciones de la familia. - Cambio en las funciones del profesorado. - Valores familiares cambiantes que influyen en el comportamiento del niño en el aula.
Generalización de las Tecnologías de la Información y Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevos lenguajes → Alfabetización. - Formación del profesorado. - Nuevas metodologías y cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. - Flexibilidad de los itinerarios educativos del alumnado. - Motivación del alumnado por aprender. - Concepción del entorno como recurso educativo. - Mecanismo comunicación y cooperación: profesorado, escuelas y alumnado,
Presencia de los medios de comunicación como difusores del conocimiento y de modelos de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de nuevos elementos en la cultura académica de las escuelas. - Pérdida del peso específico de aprendizajes escolares o académicos¹. - Aparición de nuevos lenguajes a través de los videojuegos, la

¹ Los autores se están refiriendo a que a través de los medios de comunicación, los niños y los jóvenes reciben una gran cantidad de información en forma de hechos, procedimientos y valores de manera pasiva y sin una programación ni planificación, influyendo en su hacer cotidiano sin previa reflexión.

	televisión, desde el mundo audiovisual.
Internalización de los procesos culturales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de nuevas culturas. - Nuevos trabajos compartidos con otros países a través de las nuevas tecnologías. - Replanteamiento del currículum. - Nuevas programaciones entorno a ejes transversales como la solidaridad, la tolerancia → Escuela democrática, plural, inclusiva.
Cambios en la cultura y en los modelos de comportamiento de la infancia y la juventud.	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado presenta un dominio de la tecnología, acceso directo a los medios audiovisuales, viven en familias muy diferenciadas, disfrutan de un nivel de vida diferente a los que tuvieron sus familias → Ciudadanía crítica y consumidora responsable. - Nuevos valores que tienden a homogeneizar conductas → Nuevas formas y estilos de vida transmitidos por los medios audiovisuales. - Desvalorización del rol social de la escuela. - Nuevos lenguajes y pobre respuesta por parte de la escuela → Multialfabemismo y multimodal.
Universalización de la educación y las nuevas necesidades de formación de una sociedad en continuo y acelerado cambio	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de una formación permanente en diferentes ámbitos (conocimientos, didácticas, reflexiones de la práctica diaria, materiales, recursos).
Multiplicación y dispersión de entidades e instituciones que tienen una función educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de crear un tiempo de coordinación con otras instituciones (educación no formal). - Colaboración en actividades conjuntas → Co-responsabilidad en la educación.

Tabla 2: Los cambios en la sociedad y sus consecuencias en la escuela. (Domènech y Arànega, 2006:15-29).
Reconstrucción propia.

Situando estas características en el nuevo contexto social y escolar, se considera que el desafío de la escuela es *atender a la diversidad* que tiene ante sí, partiendo de la

heterogeneidad y no de la homogeneidad como se venía haciendo hasta hace unos años. Partiendo de ese nuevo contexto, se ha planteado la necesidad de repensar las representaciones que el personal docente se hace acerca de las familias. Quizás, de esta manera y a partir de esas nuevas representaciones, puede que las relaciones entre familias y escuelas mejoren buscando objetivos y puntos en común que orienten y guíen sus prácticas educativas con el fin de beneficiar el desarrollo del propio niño.

La escuela se ha venido considerando como una institución que potencia y desarrolla las capacidades y habilidades de niños y adolescente, afirmando Gardner (1993:144) que:

“Las escuelas son instituciones que ponen uno junto a otro a individuos que no se conocen entre sí, para trabajar en labores que parecen más o menos alejadas en relación con el funcionamiento del resto de la sociedad (...). Los maestros tienen que trabajar también con problemas de tipo cognitivo que acosan a sus alumnos, problemas que aparentemente no están relacionados con la misión pública de las escuelas pero sin embargo pueden paralizar una clase tan eficazmente como lo haría una epidemia o un incendio”.

Por consiguiente, las escuelas necesitan redefinir su narrativa y su proyecto en un mundo caracterizado tal y como argumenta Hargreaves (1998:13) por:

“La desaparición de las certidumbres ideológicas del pasado, los fundamentos morales aparentemente firmes sobre los que se asentaba la educación y conforme a los cuales la gente construía sus vidas y mantenía sus deberes y obligaciones”.

De esta manera, no se puede seguir actuando como si los cambios socioculturales, políticos y educativos no existieran. Se considera necesario afrontar los nuevos retos (diversidad y estructura familiar, interculturalidad, nuevas tecnologías, flujos económicos, el contexto del momento, etc.) de la sociedad del S. XXI para redefinir dicha narrativa y el proyecto socioeducativo (Benlloch, Feu, Sellarès, 2002).

Así pues, la profesión docente parece tener que asumir un carácter relacional, cultural, contextual y comunitario estableciendo un vínculo de unión no sólo con los propios compañeros que conforman la escuela; sino también con todas las personas vinculadas a la comunidad: familias, alumnado, personal no docente, y porque no, el barrio. El docente se enfrenta a una pluralidad de tareas a desarrollar, necesitando participar de forma activa y crítica en su contexto y teniendo en cuenta la diversidad existente dentro de su alumnado. Como consecuencia de los cambios y de los nuevos retos que se le presentan a la institución escolar, el profesorado ha ido modificando y redefiniendo sus funciones educativas y sociales:

“...el primer y más importante movimiento de transformación del mundo, también del mundo de la escuela, es la transformación de nuestra relación con él: modificando mental y simbólica² del modo de pensarlo y representarlo a partir de nosotras mismas que nos consiente mirar hacia él y leer la realidad en profundidad, de actuar en un horizonte de sentido diverso más libre y más grande del que está delineado por la política escolar oficial, por los códigos administrativos – burocráticos, por el sistema de saberes especializados sobre la educación”. (Anna M^a Piussi, 1999:52).

² Sic.

Tal y como expresa esta autora, el primer paso para la transformación del mundo de la escuela es la transformación de nuestra relación con él. Esto supone necesariamente ver, reconocer y nombrar lo que crea sentido educativo real, lo que crea auténticas respuestas en las prácticas concretas. La transformación de nuestra relación con el mundo de la escuela, pasa también, por tanto, con romper la dependencia mental y simbólica respecto de orden administrativo, o de los programas institucionales, como si fueran los que determinarían el proceso correcto por el que debe ser pensada la adecuación de las prácticas a la realidad concreta y a las necesidades educativas³.

Así de esta manera, y como argumenta Pérez de Lara (2001):

“Se trata de una mirada a la necesaria reforma de la escuela que parta de la experiencia cotidiana, de los deseos reales de aquellos y aquellas que viven en el día a día de la escuela, escapando a las imposiciones burocráticas y normativizantes y activando en su lugar las energías, los sentimientos, y la capacidad de juicio de quienes viven la relación docente. Supone por tanto, partir de la capacidad creativa de maestros y maestras, de niños y niñas, más que de aquello que nos viene dado desde fuera, preconstituido y sancionado como universal.

Desde esta perspectiva, lo que se sitúa en el centro de los procesos educativos es la relación, la relación entre las personas de carne y hueso implicadas en dichos procesos y la relación de cada una de ellas con el saber que se pretende transmitir entre generaciones”.

De este modo, educar en la escuela es poder crear espacios de relación entre docente y discente, entre profesorado y familias, donde se estimule el desarrollo integral de la

³ En Contreras, J. (2004). *En primera persona: liberar el deseo de educar*. pp. 22 – 23.

persona, potencie sus capacidades y habilidades, un lugar donde ayude a descubrir al otro y a saber vivir en comunidad.

2.1.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ESCUELA

Como ya se ha manifestado a lo largo de estas líneas, la escuela constituye una de las instituciones más importante de nuestra sociedad, aportando y facilitando al niño unos conocimientos, valores, habilidades y competencias con el fin de conocer y adaptarse al mundo en el que vive, como comparte un miembro de una de las familias participantes en esta investigación:

“Sería el lugar donde los niños viven una etapa de la vida y hacen un proceso de crecimiento madurativo a todos los niveles, o sea: físico, afectivo, emocional, de conocimiento... y con unos adultos que acompañan esos procesos. Para mí la escuela no tiene que ser una repetición de modelos; sino de posibilidad de crear... De respetar procesos, de escuchar, sobre todo de respeto”. (F2: CEIP C, p. 4).

La escuela, como institución educativa, no se puede definir sin tener en cuenta su contexto sociocultural; ya que ésta refleja la sociedad donde está insertada y repercute en ella. Por consiguiente, la escuela no es sólo el lugar físico donde el niño aprende, ni tampoco una máquina de enseñar y aprender (Meirieu, 2004); sino un lugar de relaciones y de continuación de la cultura que forma parte, como un miembro de una familia y un docente colaboradores de esta investigación expusieron:

“Independientemente del espacio físico, es el ámbito en el los niños y niñas, desde la etapa infantil establecen una serie de relaciones distintas a las que tienen en las familias, representando una continuación en la cultura de la que forman parte. Es el espacio complementario a la familia en la socialización, educación y continuación de la cultura, con todo lo que implica (normas, costumbres, relaciones, etc.) Es mucho más que el espacio organizativo donde se dan procesos de enseñanza-aprendizaje entre profesorado y alumnado”. (F2: CEIP A, pp. 1 bis y 5bis).

“La escuela es un lugar de relación. Podría decir que también es un lugar de aprendizaje. Me parece que lo que la mantiene como elemento diferenciador es que es social. (...) La escuela sobre todo ha de ejercer alteridad, considerar lo propio y lo de los otros. Este dualismo que es difícil de llevar en la práctica. (...) la escuela la forman los niños, pero también los adultos que los acompañan, quiero decir: los maestros, los padres, las madres, las familias. (...) La escuela por sí sola no puede existir, la escuela necesita interaccionar con el exterior”. (D2: CEIP C, pp. 2 – 4).

Así pues, la “identidad” de la escuela viene marcada, como decía Santos Guerra (2006), por su manera de entender la realidad. Es decir, la escuela elabora su propia cultura transmitiendo normas, creencias, valores con el propósito de regular el comportamiento de las personas que la componen. De esta manera, se convierte en “una comunidad crítica⁴”, tal y como definen Sarrado y Fernández – Díaz (2010:22):

⁴ Idea acuñada por Santos Guerra (2006). Comunidad crítica entendida como una comunidad de construcción, de aprendizaje, de compartir entre todas las personas que la forman.

“La escuela se convierte en una organización educativa que disponga de personalidad propia, de rasgos diferenciales y diferenciados, de un estilo y un talante distintivos, así como de referentes psicopedagógicos claros y coherentes y de una perseverante actitud de actualización de la tarea, a fin de proponer vías de abordaje de los fenómenos educativos y humanos en entornos que mitiguen la reactividad e intensifiquen la proactividad y la interdependencia creativa de todos los agentes implicados”.

Partiendo de esta comunidad crítica, la escuela, como institución educativa y socializadora, no se puede concebir, únicamente, como un lugar donde los alumnos aprenden conocimientos, habilidades y valores; sino como un espacio de crecimiento personal, de convivencia, cuya finalidad sea poder atender a las diferentes necesidades de su alumnado (Caballero, 2009).

Si se concibe el centro educativo como un medio de aprendizaje de conocimientos como manifiesta un miembro del colectivo del personal no docente de uno de los centros estudiados en esta investigación, la escuela es vista como un lugar en el que se enseñan unos saberes:

“Un medio de aprendizaje de los alumnos, nunca educación. O sea, nunca... educación sí, pero nada más que a nivel de lo que puedes aprender, pero educar lo que es la casa (...) Los niños vienen a coger unos conocimientos, la educación la reciben en la casa. Entonces para mí es un medio de coger conocimiento para poder llegar a algo en el futuro”.
(ND1: CEIP A, p. 3).

Si se concibe como un espacio integral y globalizador, donde no sólo se enseñan conocimientos y saberes; sino habilidades, capacidades, valores, destrezas y de un

compartir; la escuela podría considerarse como expresa un miembro de una familia de esta investigación como:

“Es un lugar donde los niños y niñas van a aprender, a formarse, a crecer, a vivir... Es un conjunto de cosas. Porque a parte de que vienen y aprenden conocimientos, entre comillas, también aprenden a formarse como una persona. Es un lugar muy importante en donde los niños pasan muchas horas”. (F4: CEIP C, p. 2).

Si se parte de una perspectiva globalizadora, la escuela del S. XXI tendría que ser, tal y como manifiesta uno de los docentes participantes en esta investigación:

“integradora, escuela inclusiva, escuela del S. XXI (...) Rompedora y revolucionaria, un lugar de transformaciones (...) Un motor de cambio, sin tener la responsabilidad de motor de cambio”. (D2: CEIP B, pp. 2-3).

Esto significaría considerarla como un espacio donde se reúnen diversas personas, con diferentes saberes, experiencias y vivencias que comparten en unos tiempos y contextos determinados; un lugar que potencia las capacidades de cada sujeto y le ayuda a desarrollarse como persona en todas sus facetas y estableciendo relaciones con los otros.

2.1.2. SER DOCENTE: UNA PROFESIÓN (COMPLEJA) AMBIGUA

Al igual que en el capítulo anterior, cuando se hablaba de diversidad familiar, en el presente, también se tiene que mencionar la pluralidad de lo que se concibe como

docente. Las personas que trabajan en el centro educativo son diversas, no se puede encontrar un único modelo de maestro; lo que se puede vislumbrar son diferentes especializaciones, posicionamientos, actitudes y la experiencia que tiene cada uno de ellos. Cada docente tiene una manera de hacer y de actuar que dependerán de la concepción que tenga sobre la enseñanza y la finalidad de la misma, y el lugar que ocupa dentro de la institución⁵.

Por ello, tal y como describen Domènech y Arànega (2006), nos podemos encontrar con diferentes maneras de actuar del docente:

- Los que dan más importancia a los conocimientos de tipo factual y declarativo y son transmitidos de manera informativa. Es decir, los alumnos son meros repetidores de los mismos, y en ocasiones, logran distintos niveles de comprensión. Como contraposición está el docente que se centra en el proceso de aprendizaje y en fomentar la dotación de sentido y no tanto en el contenido.
- Aquellos que deciden las acciones pedagógicas de sus alumnos para que éstos las ejecuten. Y los que los implican en su organización, planificación y desarrollo de las actividades.
- Los que priorizan conceptos y materiales cerrados, no dando lugar a la indagación y la participación. Y los que consideran que el aprendizaje es fruto de la experimentación, del descubrimiento, de la resolución de problemas de

⁵ Me estoy refiriendo a si el docente forma parte de una plantilla fija, la estabilidad y la plaza en una escuela, o por si el contrario es interino y va pasando de centro en centro a lo largo del año; de las condiciones socio-laborales, de su formación, de su experiencia, de su capacidad para aprender, la motivación y entusiasmo, y sus ganas de hacer, de implicarse

manera compartida, favoreciendo el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo.

- Aquellos que se centran en la adquisición de conocimientos teniendo en cuenta la evolución personal y social del alumnado, pero no las formas de aprendizaje por interacción. Sin embargo, otros consideran la importancia de la crítica e iniciativa del alumnado y las relaciones que establecen con las otras personas.
- Y, los docentes que imparten conocimientos partiendo de su criterio personal y que se los transmiten a los alumnos para que los adquieran tal cual; y los que plantean interrogantes, dudas e inician el proceso de aprendizaje a partir de las experiencias.

En este sentido, Cookson y Shube (2000) defienden la autonomía del docente, porque siendo autónomos pueden dar lugar a transformaciones educativas y a una “nueva” cultura del aprendizaje:

“(...) la autonomía del profesor es la clave para crear una profesión que sea capaz de transformar la escuela y de recrear una cultura del aprendizaje... Para ganarse el respeto que requiere el estatus profesional, los profesores deben exigir más de sí mismos y asumir el papel en la reforma de los centros educativos”. (Cookson y Shube, 2000:304).

Si se tiene en cuenta las diferentes formas de ser docente y de entender la tarea docente y la combinación de las mismas, se observa que el docente no sólo tiene una

única función: la de enseñar; sino que su profesión es de una gran complejidad. Por lo tanto, partiendo de los cambios y tiempos actuales, el profesional de la educación necesitaría tener una mente abierta y una actitud positiva, capaz de mantener una conducta bidireccional hacia sus alumnos, es decir, no sólo les enseña sino que puede aprender de ellos y comprenderlos; ser una persona comprometida con la sociedad, participativa y capaz de crear espacios de comunicación activa, dispuesta a aprender, ser crítico y colaborador con toda la comunidad educativa. En esta línea, maestro es, como afirman Piqué, Comas y Lorenzo (2010:52-54):

“Aquel que es capaz de atender los problemas, dedicarles tiempo, escuchar y normalizar las situaciones, atendiendo la diversidad, escuchando la opinión de todas las personas, planificando las actividades y entendiendo que las soluciones tienen que ser de mutuo acuerdo entre todos los que intervienen en el acto educativo”.

De este modo, el maestro es aquel que junto al personal no docente, las familias y alumnado intenta favorecer el proceso educativo, establecer unas relaciones y atender a las demandas y necesidades que se le presenta día a día en su contexto, en su escuela.

2.2. LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA

Las funciones de la escuela no se pueden analizar independientemente del contexto en la que se halla ubicada, ya que la institución educativa representa el reflejo de la

sociedad en la que está “insertada”. Además, tal y como afirma Postman (1995)⁶ hay que tener en cuenta que:

“La escuela no es la única educadora, educan, también, otros agentes del entorno. La política y la televisión también educan; la primera enseña cinismo y la segunda consumismo”.

En este sentido, la escuela no es una institución cerrada en sí misma; sino un espacio al servicio de la comunidad y un lugar de encuentros y relaciones. En el informe Delors (1996), se recogían cuatro elementos fundamentales en relación a la función de la escuela: a) *Aprender a conocer*, se refiere a la adquisición de todas las herramientas para la comprensión; b) *Aprender a hacer*, el propósito está en poder actuar en el entorno; c) *Aprender a vivir juntos*, participar y colaborar en todas las actividades y, d) *Aprender a ser*, combinación e integración de los tres aprendizajes anteriores (hacer, conocer y vivir juntos).

Estos cuatro pilares básicos de la educación pueden quedar recogidos en la posición manifestada en la entrevista mantenida con una docente colaboradora en este estudio:

“El principal objetivo es hacer personas. Ese es mi objetivo principal. Conocimientos, creo que los conocimientos siempre se pueden adquirir en un tiempo pues más o menos corto, o más o menos mediano, no largo. Todo el que tenga capacidad de estudio puede conseguir los conocimientos cuando se lo proponga. (...) mi objetivo principal: ser persona. Tener un respeto, que está incluido dentro de ser persona, por su semejante; aceptar a todo el mundo con todos los defectos, virtudes e

⁶ Postman (1995). *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo. Extraído de: Benlloch, M., Feu, M^a. T. i Sellarès, R. (2002). *Com fer escola de tots i per a tots*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat.

ideología, color, raza, etcétera. Eso creo que es mi objetivo". (D2: CEIP A, p. 8).

Teniendo presente esta visión, se podría decir que las funciones sociales de la escuela son, tal y como argumenta Carbonell (1996) y Tenti (2000): 1) la transmisión del conocimiento, 2) la inculcación de valores, normas, hábitos, actitudes; 3) la preparación para el trabajo, 4) la formación de futuros ciudadanos, 5) la igualdad de oportunidades y, 6) custodia y retención (en la incorporación al mundo laboral).

Tal y como afirma un miembro de una de las familias partícipes de esta investigación y englobando las funciones sociales que tiene que asumir la escuela, para ella:

"La función de la escuela es enseñar. Enseñar en todos los sentidos: en educación, en formas de estudio... en todo" (F3: CEIP A, p. 5).

Gimeno Sacristán (2000) resume en cinco características principales el proyecto social que, desde su perspectiva, tendría que asumir la escuela obligatoria de nuestra sociedad; poniendo en diálogo sus aportaciones con las voces de los sujetos colaboradores en los tres estudios de caso de esta investigación:

- 1) *La escuela obligatoria como fundamento de la democracia:* Todo el mundo tiene derecho a una educación como medio para una plena integración en la sociedad. De ahí, la importancia de trabajar aspectos como la participación, la autonomía personal, el sentido crítico y una educación moral y cívica.
- 2) *La escuela tiene que posibilitar el crecimiento de la personalidad del alumnado:* La escuela tiene que potenciar y optimizar las capacidades de sus alumnos, respetando las diferentes inteligencias y ritmos de aprendizaje.

Como manifiestan dos miembros de las familias entrevistadas en esta investigación:

“Respetar el ritmo de aprendizaje, respetar a las personas con sus cualidades, habilidades...” (F3: CEIP C, p. 6).

“Acompañarlos en el crecimiento. Adquirir unos conocimientos”: (F1: CEIP C, p. 2).

3) *La escuela como medio para difundir e incrementar el conocimiento y la cultura:*

La persona tiene que adquirir un saber y un conocimiento. El saber de una persona no reside única y exclusivamente en la adquisición del conocimiento, sino en el desarrollo de la inteligencia, centrándose en lo intelectual y en lo emocional y relacional de la persona.

Como expone, a modo de ejemplo, uno de los docentes participantes en uno de los estudios de caso:

“La escuela tiene dos objetivos muy importantes: la escuela tiene que ayudar y tiene que acompañar a hacer crecer a las personas. Personas que vivirán en el S. XXI. Por lo tanto, tiene que ser una escuela del S. XXI, no podemos estar con métodos del siglo XIX. La escuela tiene que trabajar aspectos que hasta ahora no se había planteado nunca. Como por ejemplo: asumir los cambios, aspectos de responsabilidad, no llenar de conocimientos a los niños, que es, bajo mi punto de vista, lo que pretendía hacer antes la escuela. Sino que la escuela tiene que, sobre todo, hacer aprender a aprender, que los niños se sepan poner en el lugar del otro, el respeto, pensar que pueden dar su opinión como persona”. (D3: CEIP B, p. 2).

- 4) *La escuela como favorecedora en la inserción de las personas en el mundo:* El alumnado forma parte de una determinada realidad y una sociedad. La formación básica que recibe durante las primeras etapas repercute en aquello que el alumno está aprendiendo y en su futuro en el mundo laboral. La escuela proporciona al niño y al joven, no sólo unos conocimientos, sino unas habilidades, destrezas y valores para garantizar una plena inserción y participación en la sociedad.

Como expresa uno de los docentes entrevistados en esta investigación:

“La escuela como institución tendría que aproximar, es decir, que permitiera al infante construir una idea creativa o una comprensión del mundo desde el punto de vista creativo. (...) Un gran objetivo sería hacer que los niños y niñas que pasan unos años en la escuela pudieran plantearse preguntas sobre el mundo. Hacer personas que de alguna manera pudieran saber o pudieran tener interés o deseo por conocer y por lo tanto, crear iniciativas nuevas, tomar decisiones que les lleve a una determinada dirección de la vida, una determinada manera de vivir o una determinada manera de trabajar. Otro objetivo sería permitir a que el infante tuviera acceso a la cultura, tener recursos y mecanismos culturales que le permitan entender y respetar a las otras personas y que le permitan tener elementos como la lectura, la escritura para acceder a diferentes proyectos”. (D1: CEIP C, pp. 7 – 9).

- 5) *La escuela tiene como función la custodia de los sujetos más jóvenes de la sociedad.* Dados los últimos cambios que ha ido experimentando la sociedad (la inserción de la mujer al mundo laboral, flexibilidad del mercado de trabajo,

los horarios laborales, etc.) la escuela se ha visto obligada a abrir sus horarios y dimensiones: comedores, actividades extraescolares, horas de acogida.

Para un miembro de una de las familias de esta investigación, la escuela a parte de abrir sus servicios y espacios, es vista como un segundo hogar, donde la criatura pasa muchas horas al día y establece ciertas relaciones con el resto de las personas que conforman la comunidad educativa:

“La escuela es un lugar donde se puede aprender, tirar hacia delante, tener unos conocimientos, saber comunicarse con la gente... Es como una segunda casa. (Mi hija) viene contenta, tiene ganas de venir aquí, porque se encuentra como en casa y está con sus amigos. Está en relación con los maestros... se queda al comedor, tiene un rato para jugar también. Es como su segunda casa. De hecho, son muchas las horas que está aquí y los mejores años de su vida. (La escuela) la veo como un pilar más de nuestra vida”. (F3: CEIP B, p. 3).

En este mismo sentido y partiendo del análisis de Carbonell y García (2004) se desprende que la escuela podría tener una doble función: la primera, la *socialización* de las criaturas; y la segunda, la *formación, aprendizaje y adquisición* de los valores morales y de hábitos. Dimensiones que corroboran la mayoría de los implicados en los estudios de caso de esta investigación.

“La escuela tiene dos funciones: la función de la sociabilidad, ahí tendría que colaborar mucho las familia. Transmitir contenidos y, la otra, crear al alumno, que se incorpore y que sea sociable, que sepa vivir en una sociedad”. (D3: CEIP A, pp. 7 – 8).

Teniendo en cuenta esta doble función, la escuela como institución educativa podría considerar el siguiente objetivo: fomentar la participación, cooperación y colaboración del alumnado y de toda la comunidad educativa (familias, docentes, personal no docente, el barrio...) (Mondragón y Trigueros, 2002).

Así pues, el objetivo de la acción educativa sería dotar al alumnado de una serie de conocimientos para entenderse a sí mismo, el contexto en el que vive, participar en él, comprender la sociedad que habita, sus pautas, sus conductas y maneras de hacer. Todos estos aprendizajes permitirán al alumnado alcanzar un nivel de madurez, al mismo tiempo que adquirirá una serie de competencias con el propósito de actuar con responsabilidad y sentido social en su contexto y entorno (Domènech y Arànega, 2006; Comellas, 2009).

En definitiva, las funciones de la escuela serían: la socialización del niño más allá del contexto familiar y la adquisición de una serie de conocimientos y competencias.

2.3. LAS FAMILIAS EN LAS ESCUELAS

Teniendo en cuenta la diversidad familiar que existe en nuestra sociedad, abordada en el capítulo anterior, las familias que deciden ser padres y madres, se suelen cuestionar y preocupar por la educación de sus hijos: ¿qué educación le pueden brindar? ¿qué centro educativo pueden elegir? En España, en la Constitución de 1978, se le reconoce, a la familia, la responsabilidad e interés por la educación de sus hijos; y el

derecho a poder participar en la gestión de la misma. Con la LOCE (2002), en el artículo 3 se recoge que los padres tienen derecho a: escoger el centro, de manera libre; y a participar en el control y gestión del mismo. Lo mismo sucede con la LOE (2006) y la LEC (2009); que estipulan el derecho de las familias a participar en el proceso educativo. En la práctica según Pérez – Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) la elección de la escuela por parte de las familias se rige por los siguientes criterios: 1) la cercanía al domicilio; 2) la no elección sino que es la Administración educativa la que asigna el centro; 3) el hecho de que de pequeño uno de los miembros fue a esa escuela; 4) la calidad de la educación y el conocimiento y la filosofía del proyecto educativo; 5) el clima – ambiente del centro, 6) el hecho de que la familia trabaje en la escuela.

Estos criterios de selección del centro educativo expuestos por los autores Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), los contrastaré con lo que ocurre en la práctica de los casos estudiados en esta investigación. A modo de ejemplo, algunos de estos criterios quedan recogidos en forma de voces por parte de algunos miembros de las familias, dotando de sentido las aportaciones de dichos autores:

Por conocimiento de la institución y el deseo de que sus criaturas vayan a la escuela pública:

“Nosotros teníamos muy claro que queríamos una escuela pública. En principio, nuestra opción era tirar hacia una escuela pública. Aquí, en el barrio, sentimos hablar muy bien de ella. (F3: CEIP B, p. 1).

Por el proyecto educativo, la posibilidad de trabajar y aprender de manera alternativa, mediante talleres, ambientes:

“Esta escuela cuando hice la preinscripción de mi hija, ni siquiera estaba. (...) no sabíamos como iba a ser (...) Cuando nos presentaron el proyecto, sabía que iba a ser una educación distinta. Yo nunca me había planteado que había educaciones diferentes. (...) A mi me encantó porque yo pensaba que a mí me hubiera gustado estudiar así... trabajar en ambientes, lo veía mucho más motivado para aprender”. (F5: CEIP C, p. 2).

Por designación de la Administración, por el propio Departamento de Educación:

“P llegó a esta escuela porque fue un cambio de domicilio. Vivíamos en H. Y entonces, nos trasladamos aquí a Barcelona otra vez y claro me pilló en el mes de Julio, que las matriculas ya estaban. Entonces me fui a Educación y es curioso porque yo vivo en S. J. M., Puse los tres que tengo más cerquita. Éste ni lo puse. Y me tocó aquí. Así fue”. (F1: CEIP B, p. 1).

Por la cercanía al domicilio y/o lugar de trabajo de un miembro de la familia:

“Llegó al CEIP B porque... bueno, yo vivo cerca, aunque no es un colegio que me corresponde por zona, pero es el colegio que estar por la zona del trabajo de su padre”. (F2: CEIP A, p. 1).

“(...) En principio fue por cercanía al centro de trabajo. (...) si no llega a ser porque el baremo de admisión de alumnos contemplaba una puntuación específica para el caso de los padres que trabajaban en la zona de influencia del colegio, como quiera que nosotros no vivimos dentro de esa zona difícilmente la niña hubiera podido entrar en él”. (F1: CEIP A, pp. 1 y 3).

En el momento que una familia escoge y decide el centro educativo al que llevará a sus hijos, o tiene una escuela próxima al domicilio, ésta ya formará parte, directa o indirectamente, de la escuela y establecerá un tipo de relación, como se argumentar en el capítulo 3, que nacerá como vínculo que las une: hijo – alumno. A la vez que, las familias, al ser miembros de la comunidad educativa, pueden ejercer diferentes funciones dentro de las escuelas desde un marco colaborativo, como señalan Domènech y Arànega (2006):

- Las familias *corresponsables del proceso educativo del alumnado*. Los constantes cambios experimentados en los últimos años han llevado a las familias a delegar, de manera progresiva, en las escuelas algunas de sus funciones. La complejidad de horarios o el malestar de algunos maestros en asumir otras responsabilidades más allá de las meramente académicas y el interés de las familias en colaborar y participar en el centro educativo, han llevado a establecer unos roles con el propósito de hacer corresponsables a escuelas y familias.
- La *participación en los órganos y asociaciones del centro*. Las familias tienen el derecho de poder participar en la planificación, organización y control social del funcionamiento del centro. Pero su participación e implicación dependerá de la flexibilidad y “creatividad” de las diferentes partes implicadas. Dos posibles niveles de actuación de las familias en las escuelas serían:

1. Su participación en el *Consejo Escolar*. Se trata de una participación directa, que vendrá regulada por el sistema de representatividad de la Asociación de Madres y Padres de los Alumnos (AMPA) del centro.
 2. Su colaboración a través de la *AMPA* en cuestiones de funcionamiento del centro, organización de actividades conjuntas y extraescolares; de esta manera la escuela se abre a la comunidad, al barrio. La AMPA también mantiene una relación con el claustro de profesores, con el propósito de crear un ambiente participativo, colaborativo y de trabajo.
- *Formación de las familias*. Las familias recibieron un tipo de educación diferente a la de sus hijos, de ahí la necesidad de poder intercambiar sus visiones y expectativas respecto a la educación de los niños, para poder responder a sus demandas y necesidades. Este espacio de intercambio de expectativas, intereses e inquietudes, también puede servir para consensuar temas educativos entre los docentes y las familias. Algunos centros educativos han creado, como recurso de formación de las familias, las escuelas de padres y madres.

El conjunto de autores estudiados recomienda que la escuela esté abierta a las familias, proporcionándoles la oportunidad de que formen parte de la comunidad educativa, no sólo por la asistencia de sus hijos al centro; sino también porque encuentran en él las infraestructuras, los recursos y canales necesarios para su participación e implicación en la educación y aprendizaje de sus hijos.

2.4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A la escuela, como institución educativa y social, se le presenta de forma cada vez más acuciante el desafío de tener en cuenta las necesidades y demandas de la sociedad y las familias en relación a la preparación de las criaturas para que puedan seguir actuando, participando e interviniendo en el mundo en el que viven y les tocará vivir. Sus dos funciones básicas son la *socialización* de su alumnado y la *transmisión de* conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Más allá de estas dos funciones, la escuela asume otra responsabilidad debido a los cambios vividos en los últimos años: la “custodia” los niños, como respuesta a la diversidad y las necesidades de la familia, cuyos miembros se ven obligados a trabajar fuera del hogar y cuyos horarios son incompatibles.

Si se parte de una sociedad caracterizada por la incertidumbre y la complejidad, por las constantes transformaciones de los patrones educativos; la escuela, como institución socioeducativa, no podría presentarse como un proyecto único y rígido; sino más bien como un espacio abierto al entorno, inclusivo, crítico y participativo para toda su comunidad.

CAPÍTULO 3:

LA RELACIÓN FAMILIA - ESCUELA

“La familia tiene la responsabilidad directa de asegurar la crianza y educación de los hijos en el marco de la comunidad, el barrio y la ciudad. La escuela es la institución que comparte con las familias esta educación y crianza, especialmente hoy día cuando la escolarización se inicia ya en la pequeña infancia”. (Cabrera, Funes y Brullet, 2004:71).

En la última década se han elaborado distintos trabajos sobre las relaciones entre familia y escuela, concretamente centrados en el tipo de participación que han establecido las familias en y con los centros educativos. En este capítulo, se recoge parte de las investigaciones que han sido llevadas a cabo, intercalando sus aportaciones con las voces de diferentes informantes que han participado en los estudios de caso. El propósito de este capítulo es esbozar cuáles son los mecanismos, las técnicas y las estrategias que despliega la escuela, concretamente el profesorado, para establecer un tipo u otro de relación con las familias de su alumnado.

3.1. UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

A lo largo de la historia familias y escuelas han ido estableciendo lazos de unión y maneras distintas de relacionarse: desde la no existencia de la relación, ya que el Estado era el responsable de la transmisión del conocimiento; hasta la participación de las familias en momentos puntuales tales como el festival de final de curso, notas, etc. Este último modelo de relación ha sido el que más ha perdurado a lo largo de la

historia. Otra manera, menos habitual, de relacionarse las familias con las escuelas es mediante distintas formas de colaboración, participación e implicación, tales como: visitas al centro, ayudas en clase, en las actividades, en la creación de recursos, etc.

Investigadores como Lynch y Pimlott (1979), Gordon (1978), Queiroz (1982), Epstein (1986, 1987, 1995), Bronfenbrenner (1986), Monnier y Pourtois (1987), Montandon (1987, 1991), Perrenoud (1987), Comeau y Salomon (1994), Martínez González (1994, 1996), Lacasa (1997), Dabas (1998), García Bacete (2003), Forest y García Bacete (2006) han trabajado en el tema de las relaciones familias y escuelas bajo diferentes perspectivas y posicionamientos. Unos defienden que la labor realizada por las familias en los centros da lugar a efectos positivos en el rendimiento escolar y el comportamiento social del alumnado; otros justifican la necesidad de una buena planificación de la actividad colaborativa, la duración y la finalidad educativa de la misma para conseguir el éxito escolar. También hay investigaciones que ponen el énfasis en la apertura de la escuela a su entorno, en las conductas de las familias y cómo éstas pueden generar ciertas actitudes en los niños y en atender el rendimiento escolar; o incluso los tipos de colaboración, participación y cooperación entre familias y docentes. Independientemente de los diferentes posicionamientos y perspectivas tomadas, la familia y la escuela son consideradas como los dos pilares fundamentales sobre las cuales se construye el proceso educativo. Las funciones que realizan son complementarias, de ahí, la importancia de que trabajen juntas.

Kñallinsky (1999) llegó a identificar cuatro momentos diferentes en cuanto a la evolución de la relación familia – escuela:

- La instauración de la Escuela Pública. Aquí las familias *no* establecían una *relación directa* con la escuela. Los niños asistían a ésta y era el Estado quien tenía la responsabilidad de transmitir los conocimientos.
- Posteriormente, *la escuela se abrió a las familias*. Este tipo de apertura se daría en circunstancias muy puntuales: fiestas escolares, notas, entrega de premios, etc. Esta tipología de relación ha perdurado a lo largo de nuestros días, llevando a establecer una división de tareas entre ambas instituciones. Tal y como argumentaba Mariet (1981) y parafraseando a Kñallinsky, la escuela era la encargada de la instrucción y la familia de la educación. Por lo tanto, les correspondía a las familias transmitir los valores de una generación a otra, siendo éste uno de los motivos por el que las mujeres accedieran más tarde a la escolaridad, ya que su rol era el de ser madre y ama de casa.
- Después vendría la etapa de la *colaboración*. Ya en los años 60 la escuela pedía ayuda a las familias en diversas actividades de clase, etc. En esta forma de entender la relación, la institución escolar era quien mantenía el poder sobre las familias, ya que era ella quien dictaminaba las acciones a realizar (Pourtois y Desmet, 1992). Si en los años 60 se apostaba por la intervención, en los 70 se optaba por la información (Stacey, 1991).
- El último modelo identificado consiste en: la *participación* basada en una cooperación real del trabajo entre escuelas y familias. Aquí se hallan antecesores como Cousinet, Decroly, Dewey, Freinet, Wallon, Montessori que

apostaban por la necesidad de establecer relaciones regulares entre familias y escuela como *“elemento para hacer de ella una expresión de la vida”*

Centrándonos en este último modelo de relación: de participación e implicación, de cooperación real entre escuela y familia; se observa que las prácticas y las acciones entre ambas instituciones presentan múltiples y variadas características y pueden dar pie a nuevas y creativas formas de relacionarse (entrevistas formales, informes, reuniones, AMPAS, visitas a domicilio, cafetería, salidas, talleres, etc.). Lo importante será como la escuela encuentra diversos mecanismos, estrategias y canales para establecer relaciones fluidas, cordiales y “positivas” con las familias.

Para ello, será necesario partir del respeto, la escucha, la confianza, la comunicación y el entendimiento entre todas las personas que componen la comunidad educativa.

3.2. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE FAMILIAS Y ESCUELA

Desde una perspectiva sistémica, familias y escuelas son consideradas como sistemas abiertos que necesitan mantener un equilibrio en un entorno cambiante. Dowling y Osborne (1996) señalaban que ambas instituciones no tendrían que considerarse como entidades separadas, ya que el niño está insertado en ambas; sino que estos dos sistemas siempre están en constante interacción.

3.2.1. SEMEJANZAS ENTRE LAS FUNCIONES DE LA FAMILIA Y LAS DE LA ESCUELA

Domínguez y Fernández (2004) señalaron que las semejanzas que podrían compartir familias y escuelas, para generar un clima de entendimiento, comprensión y escucha, son que:

- Familias y escuelas perciban que existen diferentes culturas en un espacio determinado.
- Ambas buscan unos objetivos generales intentado establecer un código moral, unas normas de conductas, valores, principios y capacidades deseables.
- Las dos coinciden en la finalidad educativa que es la de promover el desarrollo integral de niños y niñas.
- Asumen la función de cuidar y proteger a niños y niñas.

Desde una perspectiva sistémica, donde el cambio de uno de los sistemas puede generar cambios en el otro, Cagigal (1999, 2007) puntualiza que el docente puede facilitar la colaboración de las familias si tiene en cuenta que:

- Las familias son las personas que mejor conocen a los niños y éstas pueden ser un gran recurso de información para el docente. Se podría crear alianzas de expertos, partiendo de la escucha activa; y buscando el tiempo y el momento de encuentro más allá de los establecidos por la institución.

- Cuando se detecta un “problema” en el menor, conviene no culpabilizar a una de las partes, ni manifestar que es causa de; sino buscar mejoras en el niño.
- Se considera necesario partir sin un posicionamiento previo, ya que de esta manera se promueve actitudes de respeto y de confianza. Evitando confrontaciones y lucha de poder.

Sin embargo son muchas las diferencias y discontinuidades que se viven y perciben entre ambas. La falta de comprensión, comunicación, clima y entendimiento pueden dificultar el establecimiento de relaciones cordiales, de fluidez, positivas y bidireccionales entre escuelas y familias.

3.2.2. DIFERENCIAS EN LAS FUNCIONES FAMILIAS Y ESCUELAS

Si Domínguez y Fernández (2004) señalaron los elementos que podrían marcar las semejanzas entre ambas instituciones, también señalan cuáles son los que determinan las diferencias en cuanto a: funciones, organización espacio-temporal y participantes (familias, docentes y personal no docente). Estos elementos serían:

- En relación al *sistema de actividades*, la familia se centra en hacer posible las de la vida cotidiana del niño; mientras que la escuela focaliza la mirada en actividades diseñadas y planificadas en función de los objetivos educativos.
- Respecto al *sistema de relaciones*, se percibe que el niño establece una relación más estable y duradera con algún miembro de la familia, y que ésta responde inmediatamente a la demanda del niño. Sin embargo, en la escuela,

la interacción niño – docente suele ser menor, aunque sí que favorece el aprendizaje social y las normas de convivencia de grupo.

- En cuanto a la *comunicación y el aprendizaje*, en la familia se produce por observación e imitación del comportamiento del adulto. Y en la escuela, se basa en el intercambio verbal, ampliando el vocabulario y la estructura del discurso.
- Referente a la *unidad de lo cognitivo y lo afectivo*, los aprendizajes y las interacciones que se establecen en las familias poseen una carga más afectiva. En la escuela, la enseñanza no siempre se personaliza y los aspectos más afectivos e intelectuales no están continuamente interrelacionados.

Para Dowling (1996), la familia y la escuela suelen adoptar tres posturas cuando se percibe que hay un problema en el rendimiento escolar del niño, centrando su mirada en la conducta, en el aprendizaje o en lo emocional:

- La primera, cuando la familia considera que la responsabilidad de los problemas que presenta el niño es de la escuela. Por lo tanto, espera que sea el docente quien lleve a cabo una serie de actuaciones con el fin de que el niño no presente más “problemas”.
- La segunda, es a la inversa. Se parte de la concepción de que los “problemas” que presenta el niño son debidos al contexto familiar, y la escuela no puede hacer nada respecto a ello.

- Y en la tercera, ambas, familias y escuelas, consideran que el “problema” subyace en el niño, debido a un problema de personalidad, de carácter, de comportamiento, etc., y consideran que las intervenciones tendrían que ser individuales.

Mientras que las dos primeras posturas dan lugar a un establecimiento de relaciones asimétricas de poder; en esta última, las familias y la escuela trabajan de manera conjunta, dando paso a la escucha, el respeto y la comprensión.

A pesar de los cambios experimentados por ambas instituciones y el deseo e interés de que haya un acercamiento entre ellas, a partir de la colaboración, participación e implicación; es evidente que aún continúa existiendo ciertas discontinuidades entre familias y escuelas. Machargo (1997) centraba su mirada en tres posibles causas que dificultaban las relaciones con el contexto educativo: 1) la *discrepancia* en los *objetivos y expectativas* de las familias y la escuela, destacando la complejidad de la educación y la variedad de intereses; 2) la *ausencia de modelos* que canalicen todos los esfuerzos orientados a la mejora de la acción educativa, para dar cabida a la participación y colaboración de toda la comunidad educativa y; 3) las *actitudes de intransigencia* de ambas partes, dando lugar a celos, suspicacia, culpabilidad mutua, protagonismo, etc.

En los estudios realizados por Payne (2005) las barreras más comunes que dificultaban las relaciones y, por lo tanto, la cooperación familia – escuela eran las que se encontraban en las áreas de la comunicación, de la cultura y de los sentimientos personales. Se considera que la comunicación se hace difícil cuando los horarios

escolares no concilian con los horarios familiares, cuando las reuniones de escuela y posibles eventos no casan con los tiempos “reales” de las familias. O cuando el centro educativo no tiene en cuenta la diversidad familiar y cultural que se da en él, dificultando la participación de diferentes culturas en actividades escolares, porque haya una tendencia hacia las costumbres más tradicionales.

Lacasa (1997) destacó también ciertas diferencias entre familia y escuela: la elección e incorporación del niño a la escuela, pasando así de un núcleo reducido a un grupo mucho más amplio; el hogar está marcado por una cierta informalidad, un aprendizaje más natural y real, mientras que la escuela es un contexto de formalidad existiendo un horario, unas actividades, llevando a cabo un aprendizaje deliberado y consciente. Al igual que Domínguez y Fernández (2004), para Lacasa la expresión oral es el medio fundamental en el hogar, mientras que en la escuela se dan otros códigos lingüísticos relacionados con la adquisición de la lecto-escritura.

Para Cagigal (1999, 2005) algunos de los aspectos que pueden dificultar el encuentro entre familias y docentes serían:

- La organización jerárquica de ambos sistemas. En la escuela, cuando el docente se entrevista con las familias, de alguna manera percibe que tiene la mayor autoridad del aula; mientras que las familias son las que tienen mayor autoridad sobre el hijo. Es importantísimo el respeto mutuo y la capacidad de llegar a acuerdos.

- Las “reglas”. En la mayoría de las ocasiones existe una disparidad de “normas” entre familias y escuelas. Ambas podrían establecer ciertas normas para una mejor convivencia y entendimiento.

- Los sistemas de creencias y la cultura. Docentes y familiares pueden actuar desde una serie de estereotipos, malas percepciones e interpretaciones que dificultan las relaciones fluidas y cordiales entre ambas. Por ello, se considera necesario romper con los estereotipos y descartar la idea de que las familias no se interesan por la escuela y la educación de sus hijos. Estudios realizados demuestran que las familias mantienen diferentes formas de relación con los docentes (Durning, 1995). Como afirmaba Perrenoud (1997): *padres y maestros quieren en principio el bien del niño. Pero no tienen siempre la misma imagen.*

Partiendo de las aportaciones anteriores y del trabajo de Pérez (2003), las diferencias entre familia y escuela se puede resumir en:

FAMILIA	ESCUELA
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Grupo reducido. ◆ Tiempos y espacios flexibles. ◆ Expresión básicamente oral. ◆ Aprendizaje natural. ◆ Contexto real. ◆ Actividades funcionales de aplicación segura e inmediata. ◆ Currículum educativo implícito. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Grupo amplio ◆ Tiempos y espacios organizados. ◆ Expresión escrita. ◆ Aprendizaje formal. ◆ Contexto institucional. ◆ Actividades deliberadas de aplicación sólo probable y diferida. ◆ Currículum educativo explícito.

Siguiendo con las discrepancias y discontinuidades, un estudio realizado por Hernández y Sancho (2004) en torno al clima en los centros educativos señala que uno de los cambios experimentados por el profesorado y que afecta a su profesión es la “no implicación” de las familias en la educación de sus hijos. Los docentes participantes en esta investigación se posicionaron frente a este cambio: 1) desde el reconocimiento de la propia perplejidad de las familias (docentes conscientes de las dificultades de las familias), 2) desde el reproche (falta de sintonía con las familias) y, 3) desde la complicidad y la colaboración (búsqueda del contacto, la cooperación y la participación de las familias en un proyecto educativo compartido).

Teniendo en cuenta los estudios señalados, parece que los elementos que podrían dificultar o favorecer una mayor conexión entre la familia y la escuela serían:

- Desde la escuela: la filosofía de la participación, ¿se tiene claro qué quiere decir participar en la escuela? No todos los integrantes de la comunidad educativa perciben de la misma manera la participación. Algunas de las actitudes que dificultan la participación son: a) la territorialidad: hay una tendencia a sentirse cuestionados, observados e invadidos, b) la autoconfianza en la competencia: la poca experiencia por falta del profesorado, c) seguridad en el rol del experto y, d) uso del lenguaje académico. También se considera como inconveniente a la hora de interactuar con las familias la falta de tiempo y las demandas burocráticas y de planificación de la escuela. Y, por supuesto, las habilidades de los docentes, es decir, en principio nadie les prepara para

comenzar a establecer contactos y relacionarse con las familias de su alumnado.

- Desde la *familia*: la confrontación, el colaboracionismo, es decir, cuando algunas familias muestran excesiva colaboración por su parte. Otras de las discontinuidades de interacción manifestadas por las familias serían: la falta de habilidades para la comunicación, la desinformación, la poca capacidad de acceso y la dificultad para comprender la documentación técnica, la no integración en el contexto escolar, falta de acuerdos, etc.

3.3. LAS RELACIONES FAMILIAS – ESCUELAS: REPENSANDO UN CAMBIO NECESARIO

Existen diferentes estudios, perspectivas y propuestas que se centran en promover un cambio en las relaciones entre las familias y la escuela. Los múltiples actores que participan en el proceso educativo desempeñan distintos roles, adoptando diversos modelos de relación entre ellos. Dabas (1998, 2006) argumenta lo interesante que sería que ambas instituciones encontrara nuevas posibilidades de conexión, de establecer redes entre ellas.

3.3.1. UN PASO ENTRE EL ANTES Y EL DESPUÉS EN LAS MANERAS DE RELACIONARSE

Wise y Thornburg (1978) describieron seis modelos de relación de tipo bidimensional (ver tabla 3). En el primer modelo la familia era la única fuente de educación. En el segundo, el hogar era visto como la principal fuente de educación, pero necesitaba la ayuda de la escuela para estar al servicio de la sociedad. Al tercer modelo, lo llamarían el de “partenariado”, ambas instituciones eran consideradas como influencias socializantes legítimas, sugiriendo la existencia de una relación de trabajo cooperativo. En el cuarto modelo, la escuela se constituía como agente y máxima responsable de la educación. En este modelo, las familias quedaban al margen de las decisiones educativas. En el penúltimo modelo, la escuela era vista como un agente exclusivo y la única responsable de la educación formal, y la familia era quien tomaba la decisión de si aceptaba o rechazaba lo que la escuela les podría ofrecer. Y el sexto modelo venía marcado por la entrada de otro agente, la comunidad, diferente al hogar y al centro educativo.

Modelo	Dinámica del modelo	Toma de decisión	Implementador
I. Familia agente exclusivo	Familia	Familia	Familia
II. Familia agente primario y escuela agente secundario	Familia → Escuela	Familia	Escuela
III. Partenariado familia - escuela	Familia → Escuela ←	Ambos	Ambos
IV. Escuela agente primario	Familia ← Escuela	Escuela	Escuela

V. Escuela agente exclusivo	Escuela	Escuela	Escuela
VI. Otro agente	Familia o escuela ← otro agente dominante	Otro	Escuela

Tabla 3: Modelos de relación escuela – familia de Wise y Thornburg.

Si partimos de la necesidad de establecer relaciones eficaces entre ambas instituciones, se podría crear un modelo bidireccional cuyas características serían el mutuo respeto, delinear el tipo de actuaciones y funciones que deberían de desempeñar cada miembro, tomar decisiones consensuadas y establecer el tipo de estructuras y mecanismos para que esta relación pueda funcionar.

Con el fin de poder entender las relaciones que se dan entre familias y escuelas, Katz (1983) realizó un estudio basándose en los roles (apego, afecto, racionalidad, espontaneidad, parcialidad y responsabilidad) que desempeñaban los padres y los maestros (ver tabla 4) con el propósito de poder establecer el tipo de participación que se podía observar entre ambos, seguido del grado de fluidez y satisfacción de implicación en las relaciones entre familias y escuelas.

Roles	Padres	Maestros
1. Funciones	Vasto abanico de funciones	Competencias específicas
2. Afecto	Influencia afectiva importante. Ansiedad y tensión en la situación de aprendizaje	Influencia afectiva menos íntima, + artificialidad, - permanente. Comportamiento + paciente y comprensivo en situación aprendizaje
3. Apego	Incondicional	Desapego óptimo
4. Racionalidad	Irracionalidad óptima	Racionalidad óptima
5. Espontaneidad	Espontaneidad óptima	Actividades predeterminadas

6. Parcialidad	Defensores de las necesidades del niño. Particularismo	Niño miembro de un grupo. Universalismo.
7. Responsabilidad	Búsqueda del bienestar de un solo niño	Búsqueda del bienestar de todos. Mantener la unidad de grupo

Tabla 4: Diferencias entre los roles de los padres y los maestros por Katz¹

Posteriormente, Bastiani (1987) entendía el campo de las relaciones casa – escuela desde tres perspectivas diferentes: 1) desde una *extensa tradición de investigación*, donde existía un arraigado contexto basado en la ideología de igualdad de oportunidades; 2) desde una *retórica* basada en un crecimiento del interés por la educación y por la creencia en sus valores, en la que la profesión docente se redefinía; 3) desde una *actual práctica* entre escuelas, docentes, familias y alumnos, valorando los puntos de vista de cada uno de ellos y la comunicación, contacto y compromiso de familias y escuelas. Las investigaciones sobre las relaciones familias y escuelas de Bastiani llevaron a establecer cuatro perspectivas diferentes basadas en (ver tabla 5): compensación, comunicación, responsabilidad y participación. El modelo basado en la *compensación* centra su mirada en la intervención de la familia, tomando medidas compensatorias y de discriminación positiva y en busca de la igualdad de oportunidades. El de *comunicación* entre docentes, familias y alumnado destaca la racionalidad como base de la conducta social; el profesorado comunica, de forma explícita, sus propósitos educativos. En la tercera mirada, la de *responsabilidad*, escuelas y familias trabajan con agentes externos del sistema educativo para adquirir ciertas responsabilidades en la educación; siendo el docente quien responde de los resultados del proceso educativo del alumnado. Desde la perspectiva de la

¹ En Kñallinsky (1999:64).

participación, las familias son vistas como educadoras y están implicadas en la educación de las criaturas, por lo tanto, existe una relación y participación real de las familias.

School - Family	Characteristics	Strategies y keys policies	Involvement
Compensation	<i>Environmentalism and social engineering</i> <i>Ideology of equal opportunity</i>	<i>Compensatory and positives discriminatory measures</i> <i>Family intervention</i>	<i>Assist families with parenting skills, family support... Assist schools in understanding families' backgrounds, cultures...</i>
Communication	<i>Consensus politics</i> <i>Rationality as the basis of social behaviour</i>	<i>Enhanced professionalism</i> <i>The "good practice" model of educational change</i>	<i>Communicate with families about school programs and student progress. Create two – way communication channels family – school.</i>
Responsibility / Accountability	<i>Consumerism: interests, rights and responsibilities.</i> <i>Monetarist economic and social policies</i>	<i>Identifying and meeting customer needs and wishes</i> <i>Working with external audiences</i>	<i>Activities and schedules to involve families as volunteers and as audiences at the school.</i> <i>Involve families with their children in academic learning at home... Encourage teachers to design homework that enables students to share and discuss interesting tasks.</i>
Participation Collaborating with the community	<i>Participatory democracy ant the "Open Society":</i> - <i>Devolved power and shared responsibility.</i> - <i>Partnership between equals.</i>	<i>Parental involvement at home and at school</i> <i>Parents as educators. Community education and development.</i>	<i>Decisions making: include families as participants in school decisions, governance and advocacy activities.</i> <i>Coordinate recourses and services for family, students, school with</i>

	- <i>Pluralism and diversity.</i>		<i>community groups.</i>
--	-----------------------------------	--	--------------------------

Tabla 5: Home and school ideologies, Bastiani (1987:90). Six types of involvement, Epstein et al. (2002)

Chrispeels (1996) entendía la relación familia – escuela y comunidad basada en una colaboración, en la que las familias, la comunidad, el profesorado y el personal no docente podrían participar en la casa, en la comunidad, en el centro educativo y en las actividades con el propósito de ayudar y favorecer de manera directa en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado.

Para Pérez (2004), la relación entre familia y escuela se puede entender a partir de dos modelos diferentes: *constructivista* y *sistémico*:

- En el *constructivista*: existe una relación entre docente y alumnado y entre familia e hijos. Ambas instituciones comparten al niño, que hace de vínculo entre ellas. En este modelo, por lo tanto, no se puede hablar de una relación directa entre docentes y familias; ya que faltaría este lazo de unión entre ambos contextos.
- En el *sistémico*: a diferencia del anterior, tiene integradas a las familias, y éstas saben y perciben que forman parte de la institución escolar. Por lo tanto, existe una relación directa entre familias y escuela.

Así pues, y apoyándome en palabras de Costa (2003:4) y teniendo en cuenta el modelo sistémico, para hablar de una fluida relación entre familias y escuelas más allá de la participación, la colaboración y la implicación se tendrían que dar un factor clave y vital de toda relación como es la confianza:

“Construir y desarrollar una relación de mutua confianza debería ser un objetivo común y prioritario”.

3.3.2. LOS SUJETOS Y SUS MIRADAS

La escuela y la familia se están replanteando otros espacios, mecanismos y estrategias para establecer relaciones entre ambas. Diversos estudios realizados (Epstein, 1987; García Checa, 1991; Pourtois y Desmet, 1992; Montandon, 1991 y 1994; Ravn, 1994) manifiestan que los diversos actores de la comunidad educativa son piezas esenciales para promover y consolidar la colaboración y la participación de todos sus miembros, desde diferentes niveles de implicación, en las escuelas.

3.3.2.1 LA ESCUELA: LA MIRADA DE LOS DOCENTES

Epstein (1987) señaló seis áreas de cooperación con las familias, con el propósito de que las escuelas promovieran y consolidaran la participación de aquellas teniendo en cuenta la diversidad de las mismas y atendiendo diferentes posibilidades:

- La escuela como una fuente de ayuda para las familias, con el fin de que éstas pudieran cumplir con sus obligaciones básicas en relación con sus hijos.
- La familia como fuente de ayuda al centro escolar, con el propósito de que éste pueda atender sus obligaciones básicas con respecto a su alumnado y sus familias.

- La colaboración de las familias en las escuelas.
- La implicación de las familias en las actividades de aprendizaje, no en el centro, sino en casa.
- La participación de las familias en los órganos de gestión y decisión del centro (consejo escolar).
- La conexión y la coordinación de toda la comunidad educativa con otras entidades comunitarias.

Así pues, los docentes a parte de velar por la educación integral de sus alumnos, tienen ante sí una tarea compleja: el cómo relacionarse con las familias e integrarlas en las escuelas. En estudios realizados por Pourtois y Desmet (1992) y Montandon (1994), cierto número de profesorado mantenía una imagen negativa del rol educativo de las familias, llegando a afirmar que las limitaciones de éstas podían interferir en sus hijos. Montandon realiza una clasificación de la tipología de docentes según su estilo de práctica en relación a las familias: a) el *minimalista*, realiza el mínimo contacto con la familia: una reunión y como mucho una entrevista individual; b) el *polivalente*, realiza una serie de encuentros formales e informales con las familias, ya sean grupales o individuales, existe un alto índice de colaboración; c) el *individualista*, prefiere encuentros particulares, sin conceder importancia a las actividades grupales, en principio parece existir una cierta coordinación entre la familia y la escuela y, d) el *informal*, aquel que realiza contactos de manera periódica con las familias de manera informal: salidas, cenas, fiestas, por lo tanto, se ve mucho con ellas pero sin llegar a fijar entrevistas.

3.3.2.2 LOS NIÑOS: ALUMNOS E HIJOS. UNA PIEDRA ANGULAR

Para Montandon (1991), los niños son la “pieza” clave en el entramado de las relaciones entre la familia y la escuela; sin ellos, no habrían nexos de unión o desunión entre ambas instituciones. Ellos manifiestan que la relación que establecen sus familias con su escuela es importante, dando lugar a un sentimiento de pertenencia al centro, destacando el trabajo colaborativo y compartido. El niño como persona y como piedra angular que transita entre ambas, puede ser visto como núcleo de unión entre la familia y la escuela y como un agente activo que puede participar en todos los niveles del centro educativo; ya que él tiene derecho a ejercer su “capacidad” de participación, sus posibilidades y deseos en la comunidad (Sánchez de Horcajo, 1979, 1999).

3.3.2.3 LA MIRADA DE LAS FAMILIAS Y SU IMPLICACIÓN

Las familias se interesan, en distintas medidas, por la educación y escolarización de sus hijos; aunque no todas perciben la escuela de la misma manera, llegando a adoptar un tipo de perfil según el contacto que mantengan con el profesorado: de colaboradora en la tarea educativa, de protectora, de jueza, ansiosa por los resultados de sus hijos, indiferentes al centro escolar, desorientadas, de apoyo - soporte (García Checa, 1991). Estos perfiles y maneras de relacionarse dependerán de las

expectativas que las familias tengan respecto a sus hijos y las percepciones y experiencias que hayan vivido en las primeras toma de contacto con las escuelas.

En países europeos, como por ejemplo Dinamarca, la participación de las familias en la escuela es obligatoria, asumiendo y teniendo amplias responsabilidades en la misma:

“In Denmark, parents bear prime legal responsibility for the education of their individual child. Parents may educate their child at home or in private schools provided that such education abides by ministerial rules concerning education (...)

Since 1970, Danish parents have had a legal right to be represented on the school board of their child’s school and recently parents’ councils were required by law at all educational and caring institutions. Every schools is obligated to have a school board in which parents’ representatives make up a majority (...) In 1975, the Basic School Law declared that schools should co-operate with all parents concerning the tasks of school, such as offering possibilities for pupils to acquire knowledge, skills, etc.” (Ravn, 1994:69).

Para poder llegar a este estadio de implicación y de responsabilidad, tanto de escuelas como de familias, propuesto por Ravn (1994) nuestra sociedad tendría que realizar un cambio de mentalidad en todos los sectores, recogándose en la legislación educativa, no como un derecho y deber a la participación; sino como un elemento de la vida cotidiana facilitando la formación de docentes y familias, promoviendo la cooperación de todos en relación a las tareas educativa, como en la adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y valores.

3.4. COLABORACIÓN – PARTICIPACIÓN – IMPLICACIÓN

“La participación de los padres y madres es necesario entenderla como una implicación comprometida, voluntaria y responsable para coadyuvar a la determinación y toma de decisiones sobre objetivos de la institución escolar, contribuyendo y compartiendo con ella, a su logro. En este sentido, participar y desenvolver la propia capacidad de asumir unos principios educativos. Su implicación presenta un carácter social, pues ejercen un derecho y un deber como ciudadanos. Posee un carácter instrumental, por lo que es importante que estén en todo momento informados de los asuntos concernientes a la educación de sus hijos e hijas”. (Bas y Pérez de Guzmán, 2010:60).

A finales del pasado siglo fueron dándose una serie de cambios en las relaciones entre la familia y la escuela. Las responsabilidades que ambas tenían en la actualidad han ido transformándose. En algunos casos, familiares y docentes empezaron a perseguir objetivos independientes, llegando incluso a establecer unas relaciones que eran caracterizadas por el conflicto o por la intrusión (Manaán & Blackwell, 1992; Henry, 1996). Posteriormente, esta visión individualista que mantenían familia y escuela fue cambiando hacia una concepción de responsabilidad compartida, redefiniendo de esta manera sus relaciones y pasando del conflicto a la colaboración (Oliva y Palacios, 1998).

Se entendía que la participación de las familias en los centros educativos parecía tener unas repercusiones positivas tales como: mejor rendimiento escolar, mayor autoestima, mejoras en las relaciones familias – escuelas promoviendo actitudes

positivas de las familias hacia el centro y considerando que el profesorado más competente es aquel que trabaja con las familias (Pineault, 2001).

Teniendo en cuenta las premisas de Pineault y otros autores, la participación de las familias en la escuela puede aportar una serie de beneficios (Martínez, 1996; Kñallinsky, 1999 y García-Bacete, 2003) a los estudiantes, a los docentes y a las familias:

- Para los *estudiantes*: mejor rendimiento escolar, mejores notas, actitudes favorables hacia las tareas escolares, participación en las actividades de aula, menor tasas de abandono y fracaso escolar, etc.
- Para los *docentes*: las familias reconocen las habilidades interpersonales y de enseñanza, mayor satisfacción por la profesión, mayor compromiso con la institución, etc.
- Para las *familias*: valoran más su papel en la educación, mayor motivación, mejora en la comunicación con sus hijos, desarrollo de habilidades positivas de paternidad, sentido de la autoeficacia, etc.

Partiendo de la responsabilidad compartida hacia la participación, colaboración e implicación de las familias en los centros educativos, no podemos obviar que dependiendo de la concepción que tenga cada miembro de la comunidad educativa respecto a qué entiende por participar – colaborar – implicar influirá en el grado en que

las familias participen y en el grado de que el profesorado potencie dicha participación (De la Guardia, 2003).

En esta tesis doctoral, se ha creído conveniente recoger las concepciones que tienen los sujetos participantes respecto a qué entienden y qué significa participar – colaborar e implicarse en la escuela; ya que estas concepciones ayudarán a establecer un tipo de relación u otro entre familias y centro escolar, y a desplegar una serie de mecanismos, estrategias y técnicas como vínculos entre ambas instituciones.

Son numerosos los autores Sánchez de Horcajo (1979), Giner de Grado (1983), Requejo (1985), Cantero y Sánchez Alonso (1991), Fernández Enguita (1992) que han definido el concepto participar. En concreto, para Santos Guerra (1996)² participar es:

“Una acción social que consiste en intervenir de una forma activa 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”.

Analizando esta definición se observa que para Santos Guerra serían tres los rasgos que definen la participación educativa: 1) tener la información necesaria para ser protagonista de las acciones y decisiones; 2) formar parte de un proyecto y, 3) la referencia a valores sociales los cuales los participantes realizan su intervención.

De la Guardia (2003:55) entiende por participación educativa:

“La participación educativa es, en definitiva, que todos los integrantes tomen parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al

² En De la Guardia, R. (2003:48).

funcionamiento de las comunidades educativas (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de los resultados), asumiendo parte del poder o el ejercicio del mismo y que implica la integración colectiva en un proceso de colaboración desde una doble dimensión, como medio (proceso de aprendizaje) y como fin (objetivo educativo)”.

La noción de participación que maneja De la Guardia es la de un proceso donde todas las personas puedan intervenir de manera real y directa, donde puedan tomar decisiones, buscar alternativas y ejercer más allá del voto, en diferentes actividades del centro.

Por lo tanto, hay diferentes vías para la participación: individual, grupal, dentro y fuera del centro, tal y como se puede observar en la siguiente voz recogida de un miembro de una de las familias participante en uno de los estudios de caso de mi investigación:

*“Hay muchas maneras de participar, puede ser de manera individual, como he colaborado yo con mi profesora o con otras madres; o colectiva, a través del AMPA. De manera institucionalizada, como son las dos reuniones mensuales, en la tutorías; o de manera voluntaria, cuando hablo con la profesora fuera o incluso dentro del centro. Participar en la organización del centro, aula; en el aprendizaje de los niños y niñas, por ejemplo en casa haciendo la tarea o en actividades complementarias del centro o del aula. Independientemente de como sea la participación, requiere de la **implicación y el compromiso** de las partes*

(...) La participación es el compromiso de varias partes por un objetivo común. En este caso las partes, sería la comunidad y el objetivo: educar a niños y niñas para la vida autónoma, en la sociedad”. (F2: CEIP A, p. 3bis).

Desde el punto de vista educativo, político y social se considera necesario que entre familias y escuelas se establezca una definición sobre que significa “participar”, con el propósito de establecer puentes de unión y puntos de encuentro mediante el diálogo entre ambas. La idea de participación que se quiere conseguir no tiene que suponer una carga para ninguna de las dos instituciones, ni tampoco una imposición, sino un derecho y un deber como ya se recoge en el preámbulo de la legislación actual LOE (2006):

“Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes”.

De esta manera, la participación de las familias vendrá dada a partir de: su colaboración en el consejo escolar, la recepción de información por parte de la escuela y su intervención en el AMPA.

Kñallinsky (1999:156-158) aporta que:

“La verdadera participación democrática incluye a todos los sectores de la población, por lo que es necesario esforzarse para integrar a los más desfavorecidos, económica y culturalmente, que son los que presentan más reticencias, partiendo de la premisa que todos los padres están interesados en la educación de sus hijos. La participación no se impone, se conquista. Existen multiplicidad de formas para implicar a los padres. Es necesario encontrar las vías de participación adecuadas para cada familia, cada maestro, cada escuela, cada niño... Quizás por este motivo, la escuela, sola, no puede afrontar los problemas y exigencias que plantea la educación en la actualidad. El verdadero diálogo entre la sociedad y la escuela se establecerá el día que ésta acepte traspasar sus

puertas y encontrarse con sus interlocutores cotidianos en su propio terreno. Toda la comunidad educativa debe tomar conciencia de la importancia del entorno social, cultural, económico y natural de los alumnos”.

Lyons et al (1982) y López – Barajas (1995) exponen tres niveles de implicación de las familias en el contexto escolar:

- La implicación vista como *colaboración*. Las actividades que presentan la escuela son generales para todas las familias y se pueden desarrollar en todas las clases.
- La implicación como *responsabilización*. La responsabilidad que asumen las familias a la hora de participar, de manera directa, en las actividades del aula.
- La implicación como *co-gestión*. Se habla de un proceso de implicación mucho más profundo y se asumen responsabilidades de acción recíproca.

Como se ha venido exponiendo, la participación de las familias en la escuela puede ser entendida a partir de dos perspectivas – posicionamientos: desde la de colaboración y/o desde la de co-decisión (Chrispeels & Coleman, 1996 y Feito, 2010).

Para uno de los sujetos entrevistados en mi investigación, la participación es colaboración a la vez que implicación:

“Colaboración participativa, es implicación de la buena marcha del centro, pero se trata de que un interés sincero por lo que pasa en el Centro, se traduzca en una colaboración y disposición a participar. (...) colaboración en el sentido de disposición favorable hacia... Creo que la colaboración es fundamental. Siempre ha de ser constructiva y que no debe dejar de ser crítica. La participación es Implicación interesada en la buena marcha del centro. (...) Crítico es que uno pueda dar su opinión de aquellas cosas que no les parece bien, que no está funcionando algo y lo contrario. Porque la crítica yo también la entiendo desde un espacio de-constructivo” (F1: CEIP A, p. 16).

La participación implica colaboración activa de todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa, cuya finalidad es velar por el buen funcionamiento del centro y el desarrollo íntegro de su alumnado.

3.4.1. CÓMO PODER PARTICIPAR Y COLABORAR

Para participar en la escuela, las familias y los componentes de la comunidad educativa han de reunir una serie de condiciones como: querer participar (motivación), saber participar (formación) y poder participar (organización participativa) (De la Guardia, 2003; Kñallinsky, 1999). El principal requisito para participar en la escuela es la motivación de las personas, que parte del interés subjetivo e ideológico y una satisfacción socio – afectiva. La formación para la tarea, la comunicación y la cohesión y para el funcionamiento organizativo, es otro de los elementos claves. Y para la organización participativa, tendríamos que buscar unos canales y unos mecanismos de participación más precisos; en otras palabras: tomar conciencia de que se desea

participar para cambiar algo y la participación es un proceso dinámico y dialéctico (Marchioni, 1994).

En este sentido, una madre colaboradora en mi investigación relacionó participación e implicación directamente con motivación:

“Para mí participar o implicarse, primero es una motivación que yo tengo. Para mí es yo participo y para mí es un orgullo de participar, pero no un orgullo de estar orgullosa... de estar satisfecha de hacer algo, por el colegio, por hacer algo por la niña”. (F3: CEIP C; p. 15).

Partiendo de querer, saber y poder participar, la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos, 1995) estableció una serie de criterios para promover la participación de las familias de una manera efectiva. Estos criterios son:

- a) tomar conciencia de los diferentes puntos de vista;
- b) aceptar que existen objetivos comunes;
- c) aprender a trabajar juntos, asumir que las familias pueden aportar sus habilidades y capacidades;
- d) establecer como método de trabajo que las decisiones se toman entre toda la comunidad educativa;
- e) aprender a planificar y diseñar las líneas de trabajo;
- f) demostrar una capacidad de diálogo y escucha activa;
- g) adoptar y asumir compromisos;
- h) valorar las ideas e iniciativas de los demás,
- i) resolver conflictos;
- j) intervenir en la gestión del centro y en las actividades de las Asociaciones de Familia,
- k) valorar los recursos humanos, entre otros.

No se trata de cuestionar la formación, la habilidad, la capacidad de los profesionales; sino más bien de que cada uno sepa estar en su papel, saber hasta donde es capaz de llegar y solicitar ayuda del otro cuando sea necesario y conveniente para la mejora de la educación de los niños. La participación de las familias en la escuela:

“no implica la pérdida de autoridad del maestro y maestra, factor que actúa en detrimento de la calidad educativa. Es necesario definir y delimitar los roles de cada uno de los actores para no crear obstáculos... La participación democrática de los padres y madres en la escuela requiere un cambio en las actitudes de la comunidad educativa y la transformación de sus prácticas habituales”. (Kñallinsky, 1999:157-158).

Parece que es un requisito indispensable entender que no se puede separar la vida del niño de la escuela y del hogar, y que por lo tanto, la colaboración entre familias y escuela es una necesidad, donde ambas instituciones fijan sus miradas en mejorar la comunicación entre ellas y reflexionan sobre los instrumentos de “intercambio de información” entre ellas. Así pues, se apuesta por unas relaciones basadas en la reciprocidad y mutualidad (García-Bacete, 2003).

3.4.1.1. ESTRATEGIAS – RECURSOS PARA LA PARTICIPACIÓN – COLABORACIÓN E IMPLICACIÓN

Algunas de las estrategias que se están desarrollando como medio para favorecer la participación de las familias en las escuelas (Rosenthal & Young, 1996) son:

- Envío de notas, por parte de la escuela, proponiendo cuestiones que puedan ser de interés para las familias (temas, necesidades, dificultades, la organización de un encuentro). E incluso realización de conferencias como oportunidad de conexión.

- Invitar a las familias a pasear por la escuela en momentos puntuales, abriéndoles las puertas para colaborar con los docentes en la realización de alguna actividad – proyecto - murales, collages, fotos, etc.
- Grabar algunas de las sesiones de clase y después enseñárselas a las familias sugiriendo deberes y recomendaciones de apoyo al estudio (técnicas de estudio, lecturas, programas, películas, videojuegos, etc.), con el propósito de poder estimular las relaciones familias – escuela.
- Familias y docentes en interacción: la relación entre ambas se considera como el vínculo más importante entre escuela y casa. En el contexto escolar se podrían dar espacios como: talleres donde las familias puedan valorar la calidad de las escuelas; realizar excursiones; invitar a las familias a realizar presentaciones; asignación de comités, reconocimiento de las familia en las asambleas, etc.
- El envío de tareas para casa cada semana mediante una carta. Esta carta podría incluir una revisión de las actividades de la semana y sugerir reforzar el conocimiento en casa.

The State Board of Education (1997) reconoce que las escuelas pueden ayudar a que se establezcan unas relaciones sustantivas y efectivas con las familias; y por lo tanto encontrar espacios para la colaboración y participación de las mimas. Para ello, recomienda desarrollar unos programas siguiendo seis niveles:

- El *familiar*: promover y dar soporte a las habilidades de las familias para fomentar el aprendizaje del niño.
- El de *comunicación*: promover una comunicación bidireccional de manera clara entre la escuela y la familia en relación al progreso del niño.
- El *voluntariado*: implicar a las familias en la institución y que hagan de soporte en las diferentes áreas dentro y fuera de la escuela.
- El *aprendizaje en casa*: implicar a las familias en actividades de aprendizaje en casa, incluyendo tareas interactivas y otras del currículum o en actividades enriquecedoras.
- La *toma de decisiones*: promover las oportunidades de todas las familias para desarrollar y fortalecer su liderazgo en las decisiones de la escuela.
- La *colaboración con la comunidad*: la comunidad ofrece recursos a las familias, a la escuela y a los niños.

Las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) o ahora AFA (Asociación de Familias de Alumnos) es la vía de participación directa de las familias. Una de las funciones es la de colaborar de manera colectiva y organizada con la escuela. Cuando la AMPA colabora con la escuela en actividades de mejora las, familias participan más en las conferencias, cursos, talleres, llegan a participar en el programa o plan de trabajo del docente y en el proyecto educativo, etc. Además, ésta contribuye a financiar ciertas actividades de la escuela, favoreciendo y considerándose como:

“Un valioso agente mediador con el conjunto de la comunidad escolar para fortalecer la cohesión social, para aceptar y comprender los retos de la escolaridad contemporánea, como por ejemplo, la intensidad actual de los procesos migratorios (...) el papel de las asociaciones de madres y padres es un componente indispensable en la reconstrucción constante de la cohesión y de la calidad pedagógica”. (Collet y Tort, 2008:60).

Sin embargo, como manifiesta un miembro de una de las familias participantes en esta investigación de tesis, la AMPA no siempre atiende a las situaciones personales de cada familia y no siempre hace de nexo de unión entre la familia y el centro.

“El AMPA no atiende peticiones particulares a nivel de aula; a mi parecer, la Asociación está al servicio del centro en todos los niveles, incluso cuando debe atender una petición particular de una familia. (...) El AMPA es el espacio, por el que de manera organizada y colectiva, las familias pueden verse representadas en el centro, también sus aportaciones, sus experiencias, particularidades, de igual modo que sucede con el profesorado y el alumnado. El AMPA debe ser un nexo de unión, pero no intermediario.

Ninguno de los dos (Centro y AMPA) se toman muchas molestias en temas que vayan más allá de financiar proyectos o material del Centro. Ninguno de los dos se toma muchas molestias en los intereses de las familias. (...) Es complicado de explicar, pero si el Centro no abre las puertas a las familias (y esto forma parte de la política) en sus proyectos, los padres y madres tampoco acudirán cuando el AMPA les reclame, puesto que es fácil asociar AMPA y Centro como algo indivisible (debería ser así). Esta conclusión la he sacado después de 3 años colaborando con el AMPA”. (F2: CEIP A, pp. 1 - 3bis).

Desde la mirada de un docente, se considera que el AMPA participa y colabora con el centro en la planificación y desarrollo de actividades extraescolares, junto con las fiestas que se realizan en la escuela y ciertas cuotas, como el autocar. Sin establecer y dar paso a otro tipo de relaciones:

“El AMPA participa y colabora bastante con el colegio. Tienen actividades extraescolares por las tardes de 4 a 6. Además tiene otro servicio: el servicio de permanencia. Lo llamamos así porque desde las siete y media de la mañana hasta las nueve atendemos a niños... Colabora también en las fiestas que hacemos en el colegio, por ejemplo, ahora en la de Navidad colabora haciendo el árbol. El AMPA colabora pagando las guaguas de las excursiones de los niños”. (D1: CEIP A, pp. 11 -12).

Es evidente, que las leyes marcan las normas estableciendo espacios formales para la participación de las familias; pero también existen los informales para la cooperación, estableciendo oportunidades para relacionarse familiares, docente y personal no docente. Algunos de estos espacios son: la realización de actividades promovidas por el profesorado y la AMPA en el centro los domingos, arreglar y equiparar los entornos de la escuela los fines de semana, la organización de visitas a familias recién llegadas a nuestro país por parte de las otras familias, etc. (Collet y Tort, 2008).

Recuperando las voces de distintos miembros de familias y docentes participantes en los estudios de casos de esta investigación. Se observa que la AMPA, a parte de gestionar los recibos, actividades extraescolares y los servicios; también es la encargada de promover encuentros culturales y dar soporte a iniciativas de la escuela.

“La AMPA hace muchas cosas: gestionar los recibos, por ejemplo, los de la piscina. Si se tiene que hablar con algún padre porque tiene una

situación especial. Mirar de hablar con la asistente social... Si las maestras necesitan alguna colaboración física para hacer alguna actividad en la escuela. Si se tiene que comprar alguna cosa...” (F4: CEIP C, p. 7).

“LA AMPA lo que si hace de alguna manera es gestionar determinados aspectos: los servicios que se derivan a la escuela, como por ejemplo la acogida de las mañanas, a las 8h, y de las tardes. El comedor, el casal de verano. (...) También realizan una labor, o al menos yo la veo, que es la de dar soporte a las diferentes iniciativas de la escuela para que tire hacia delante”. (D1: CEIP C, p. 21).

“LA AMPA hace alguna actividad de tipo cultural, como por ejemplo participa en el día del carnaval. Se reúnen periódicamente y organizan charlas de interés pedagógico o de contenido nutricional o dietético”. (D6: CEIP B, p. 7).

Mientras los espacios y caminos formales que presenta la escuela sean poco acogedores las familias no verán los canales y mecanismos que las motiven a su participación y colaboración. De ahí, que algunos centros estén apostando por los espacios y relaciones informales con el fin de aumentar la calidad de las relaciones entre ambas instituciones, a la vez que la participación, colaboración e implicación de las familias. En el último epígrafe de este capítulo, se recogen ciertos espacios de encuentro, mecanismos y estrategias para favorecer unas relaciones más amables y cordiales.

3.5. MECANISMOS Y ESPACIOS PARA COMPARTIR ENCUENTRO ENTRE FAMILIAS Y ECUELAS

“Durante mucho tiempo se pensó, de manera un tanto idealizada, que la participación de las familias a través de las AMPA, los consejos escolares y otros mecanismos de representación iba a encarrilar adecuadamente el crónico desencuentro entre estos dos agentes educativos. La mera participación, en la escuela como en otros espacios de democracia formal, es necesaria pero insuficiente” (Parellada, 2008:47).

Como se ha argumentado, hoy en día no hablamos de un único modelo familiar, sino de diversidad familiar o contextos familiares. Y por consiguiente, no se puede hablar de un tipo de relación en concreto y un único espacio para establecerla; sino de distintas maneras de relacionarse. Para ello, y como afirma Parellada (2008), se necesita partir de unas premisas básicas para plantearnos como educadores cualquier tipo de proximidad, contacto y diálogo con las familias. Éstas son, según este autor:

1. La escuela como institución educativa y socializadora tiene un papel fundamental en el desarrollo de los aprendizajes del alumnado. Pero la mayoría de las veces, los docentes se han posicionado en un tipo de didáctica o metodología que puede llegar a dificultar este papel. En este contexto, la perspectiva sistémica posibilita compartir los diferentes puntos de vistas, recursos y esfuerzos para poder entablar un trabajo compartido con las familias y un diálogo basado en la escucha activa.
2. La escuela existe por diferentes motivos, pero sobre todo porque responde a una necesidad social, que a lo largo de los años ha ido cambiando. Existe

porque las familias la ven como lugar de aprendizaje y crecimiento para sus hijos.

3. No hay que perder de vista que no podemos ni queremos cambiar a las familias y no son sustituibles. Así pues, las familias están antes que la escuela y ese orden establecido no se puede cambiar.

Partiendo de estas premisas y teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral y las presiones económicas, se sabe que las familias no pueden implicarse, participar y colaborar como les gustaría; pero como educadores, docentes y desde el sistema educativo podemos establecer una auténtica relación basada en la comunicación, facilitando diferentes niveles de implicación e interacción para llegar a una auténtica cooperación.

3.5.1. ACTITUDES QUE FAVORECEN LAS RELACIONES

Cuando se habla de relación se da por sentado que existe un vínculo de una institución con la otra. Pero, también se puede hablar de relación sin que ese vínculo exista; es decir, que las familias no participen, colaboren, se impliquen y cooperen de manera directa con el centro educativo por los motivos que sea (falta de tiempo, de información, etc.). Esa “no” relación establece y define un tipo de relaciones que se da entre ambas.

En este apartado se recogen cuatro grandes actitudes que favorecen el establecimiento de relaciones cordiales, amables y favorecedoras entre familias y

escuelas. Estas cuatro actitudes son: la escucha activa y bidireccional, el reconocimiento, la confianza y la gratitud (Parellada, 2008 y Ravn, 2003):

- *La escucha activa:* se caracteriza por recoger aquello que las otras personas intentan transmitir sin que las propias expectativas y proyecciones interfieran de manera negativa en esta transmisión.
- *El reconocimiento:* La importancia de reconocer al otro, como argumenta Maturana, de posicionarse y ponerse en el lugar del otro sin llegar a cuestionarse cómo es y sin juzgarlo. Aquí estará la clave de que los docentes puedan entender a las familias y viceversa. Desde esta mirada y posicionamiento se podrán encontrar las vías de encuentro entre familias y escuelas y así favorecer sus relaciones.
- *La confianza:* Toda relación se basa en la confianza en el otro. Y no caer en el error de pensar en situaciones difíciles o complejas, el otro no puede ayudar. Tanto docentes como familias disponen de algunos recursos para enfrentarse a cualquier reto.
- *La gratitud:* Esta actitud va ligada a la anterior. Los docentes suelen agradecer a las familias la confianza que han depositado sobre ellos en el momento que sus hijos asisten a la escuela. Al igual que las familias suelen quedar agradecidas por la atención y dedicación que los docentes realizan sobre los niños.

Así, la relación entre familia y escuelas será cooperativa y complementaria siempre y cuando exista: un (re)conocimiento mutuo; una comunicación entre ambas (a partir de un diálogo); un reconocimiento de las competencias educativas de cada una de ellas (estableciendo límites de actuación y valorando y respetando el trabajo del otro); y su implicación en la educación (la educación vista como un proceso continuo y no sólo depende de la escuela o de la familia; sino de ambas: trabajo compartido) (Costa, 2003).

3.5.2. ESPACIOS DE RELACIÓN

La escuela, ante las demandas y los cambios de la sociedad, asume mantener ciertos contactos con las familias a través de unos espacios de relación. López – Barajas (1995) y Costa (2003) señalaron cinco espacios formales y concretos de relación: las entrevistas con los tutores, la reunión con las familias, el consejo escolar, las reuniones de familias y escuela y las AMPAS.

- *Las entrevistas con los tutores:* El principal objetivo de este encuentro es compartir e intercambiar la información referente al niño (cómo se relaciona en ambos contextos) para poder entenderlo íntegramente y, conocer cuáles son los objetivos educativos. Las entrevistas pueden realizarse a principio de curso o de manera puntual con el propósito de llegar a acuerdos concretos y maneras comunes de actuar antes ciertas complejidades.

- *La reunión con las familias:* El objetivo primordial de este espacio es dar a conocer a las familias la organización, las finalidades y el programa del curso. Es un buen lugar para que las familias puedan manifestar cualquier inquietud y duda.
- *El consejo escolar:* Es un órgano interno de gestión donde se toman la mayoría de las decisiones importantes del centro educativo. Éste espacio puede proporcionar a llevar a cabo reflexiones conjuntas, intercambiar ideas y consensuar objetivos. Este órgano podría ofrecer la oportunidad de conocer más a las familias y fomentar un clima de una confianza y de trabajo cooperativo.
- *Las reuniones de las familias y la escuela:* Son una oportunidad clara para buscar espacios alternativos de encuentro, por ejemplo en una cafetería, donde la conversación podría girar entorno a aspectos educativos, establecer criterios comunes (valores, hábitos de conducta, límites, la influencias de las tecnologías y los medios de comunicación, etc.).
- *A través de las AMPAS:* Explicadas en el epígrafe anterior. En este tipo de asociaciones la relación entre familias y escuelas suelen ser más fluidas y productivas cuando dicha asociación está consolidada y la participación de las familias es alta.

En la práctica, los espacios de relación de tipo formal, tal y como argumenta un docente colaborador en esta investigación serían los marcados propiamente por el Departamento de Educación – la Administración educativa:

“Las formales son las que mantenemos en cumplimiento de la normativa que te dice que tienes que proponer o tener tantas horas a la semana para reunirte con los padres. Los padres piden cita, se miran tu libro de visitas ese día”. (D3: CEIP A, p. 8bis).

Además de los cinco espacios de encuentro explicitados anteriormente, se podrían hallar otros, formales e informales, como: las tutorías a lo largo del curso, creación de asambleas, de talleres, de conferencias, salidas informales durante los fines de semana, etc., tal y como propone un miembro de una familia participante en los estudios de casos:

“Nosotros tenemos las tertulias y el taller de cocina. En las tertulias viene un experto de la universidad, somos unas doce y él saca un tema y luego hacemos un trabajo. No lo podemos contar fuera (...) son cosas personales de cada una. Son cada 15 días, preparamos café, té, lo preparamos todo muy cómodo, se pone una vela y hablamos. (...) Luego hay un taller de cocina, que el taller está subvencionado por el Ayuntamiento, por el Plan de entorno, entonces vienen madres (...) Tenemos nuestra cocina, hacen comida, se les hacen fotos, se copia la receta para hacer un libro. Ah, incluso tenemos cine en familia (...). Era, venir, coger un DVD y luego comentarlo con los padres. Lo que pasa es que el horario, claro es tarde”. (F3: CEIP C, p.12 y 19).

De esta manera se estaría dando lugar a otros espacios de encuentros entre familias y centro educativo.

3.5.3. MECANISMOS – ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS: EN BUSCA DE LAS RELACIONES

Teniendo en cuenta los diferentes espacios de relación entre familias y escuelas, formales y no formales, algunas de las estrategias que se ponen en práctica para realizar encuentros más atractivos y amistosos y de diálogo y debate, serían, como afirma Payne (2005), aquellas que apostasen por formar en habilidades interpersonales al personal docente y no docente de la comunidad educativa. Realizando pequeños grupos y encuentros para brindar a las familias las oportunidades de poder contribuir a la toma de decisiones de manera colaborativa habiendo un lugar de escucha y confianza por parte del personal. Tal y como se puede observar en la apreciación de un miembro de una de las familias que participó en una de las escuelas donde se llevó a cabo parte de la investigación:

“(...) la escuela con los padres más allá de las citas concretas que tienen su periodicidad y el hecho de que te llega al principio en una reunión, te la dan una circular abundante con todos los teléfonos, llamadas, profesores del centro, horario a lo largo de todo el año que vas a disponer. (...) La libre disposición de los cargos directivos, en cualquier momento que los veas, siempre han sido muy accesibles. (...) Llamar por teléfono, si surge un problema. (...) Hay una agenda, que es bidireccional, el maestro anota cualquier observación que tenga que hacer del niño en concreto y se lo pone en la agenda. Entonces, los padres se supone que tienen que estar atentos a esa agenda y le puede contestar en la misma agenda al requerimiento suponiendo que es una pregunta que se puede contestar por escrito”. (F1: CEIP A, p. 10).

López – Barajas (1995) establece un conjunto de posibles estrategias y mecanismos que identifican la relación familia – escuela (ver tabla 6), concretamente desde la postura del profesor-tutor a partir de dos ópticas diferentes cuya concreción y sentido dependerán si se sitúan bajo una mirada informativa o más bien participativa:

RELACIÓN FAMILIAS – PROFESOR TUTOR	
DESDE LA INFORMACIÓN	DESDE LA PARTICIPACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Reuniones grupales. ♦ Cartel de anuncios. ♦ Cartas, teléfono, notas. ♦ Entrevistas personales. ♦ Cuestionarios. ♦ Mi diario – <i>agenda escolar</i>³. ♦ Boletín de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Incorporación en la clase. ♦ Fiestas. ♦ Talleres. ♦ Salidas y excursiones. ♦ Exposiciones.

Tabla 6: Relación familia y profesor-tutor por López-Barajas (1995).

Bajo la mirada informativa, la relación que se establece es de carácter unidireccional, es decir, desde la escuela a las familias con la finalidad de obtener, dar a conocer y transmitir alguna información concreta sobre el centro escolar o del alumno en particular. Las *reuniones grupales o entrevistas individuales* con las familias suelen tener un carácter informativo (programación anual del curso o seguimiento del niño). Cuando las familias no pueden asistir por problemas de horarios o por otras circunstancias, algunas escuelas optan por enviar una *carta*, usando un lenguaje claro y conciso, e incluso llamar por *teléfono*. Es el ejemplo aportado por un miembro de una de las familias participantes en esta investigación:

“La escuela informa vía circulares. Las visitas de padres durante este curso son los primeros y terceros martes de cada mes; hay una reunión

³ Añado al listado la agenda escolar como recurso informativo escuela – familia – escuela.

para padres a principio de curso. La visita de padres es realmente para tratar cuestiones sobre: cómo van los niños, qué están haciendo, esto no me gusta...” (F2: CEIP A, p. 11 - 13).

Los *informes - boletines de evaluación* es otro de los recursos que la escuela ofrece a las familias para informarles sobre la evolución, avance y progreso de sus hijos, tal y como se recogen en las siguientes voces de una madre de familia y un docente:

“Nos dan un informe: cómo va la niña, y no solamente en el tema educativo, sino si está más contenta, si está menos contenta, si está más motivada, si puede tener algo. (...) O sea que no es solamente educativo, sino también temas de carácter, qué problemas pueden tener”. (F5: CEIP C, p. 13).

“Los informes es una narrativa sobre el niño o la niña en cuestión de cómo nosotros lo y la vemos en la escuela, intenta ser lo más constructivo posible, Es un escrito que sí que tiene un esquema, pero el redacto es diferente para cada niño; además, además cada maestro tiene su estilo”. (D2: CEIP C, p. 11).

Otra herramienta para mantener contacto desde la escuela con las familias es *mi diario* o *agenda escolar*. Diario como cuaderno que llevan los niños casa – escuela – casa con el propósito de que tanto la familia como el docente anoten de forma breve aquello que les resulte más importante y significativo del niño a lo largo del día o en una situación particular. En algunos centros educativos, la agenda realizar la misma función que el diario. Aparte de considerarse como un recurso de carácter informativo, esta estrategia puede verse como una manera de implicar y hacer partícipes a las familias explicando momentos anecdóticos, experiencias en diferentes contextos,

como manifiesta el siguiente docente participante en uno de los estudios de caso de esta investigación:

“Hay una libreta de comunicación con formatos diferentes. La de lo más pequeño tiene un formato más sencillo, es una libreta que el niño personaliza en la portada, así los adultos tienen referencia de la edad. Esta libreta recoge anécdotas que va sucediendo tanto en la escuela como en casa. Las familias te enganchan cosas que han hecho durante el fin de semana explicándolo con alguna foto o redacción de donde han ido; alguna anécdota divertida que les pasa a los hijos. Los más grandes deciden la estructura de la libreta. Ésta tiene unos apartados: para escribir desde la escuela, para escribir en casa, otro apartado de direcciones, teléfonos de todos los niños, de calendario de cumpleaños. (...) Hay una implicación, construcción... Esta libreta cada día se la llevan a casa y cada mañana vuelve (D1: CEIP C, pp. 26 - 28).

Además de las formas de comunicación y relación entre las familias y la escuela que se han ido presentando a lo largo de estas líneas, existen una serie de actividades y recursos que dan a las familias un papel y una implicación mucho más relevantes. Algunas de estos mecanismos mencionados por familias, docentes y personal no docentes de esta investigación son: exposiciones, la entrada al aula, las salidas y excursiones, los talleres, etc.

“La entrada al aula me parece muy positivo. Que haya la posibilidad de compartir proyectos, trabajos, tareas, de que los padres entren en la escuela, en la clase, acompañando o no a los niños y a los maestros...”
(ND1: CEIP B, (pp. 9 – 10).

“Montar excursiones esporádicas durante el curso (...) hicimos una salida al Montseny, otra a Collserola. Recuerdo haber montado tres excursiones con gente de la escuela y con un éxito total”. (F2: CEIP B, pp. 4 – 5).

“Hicimos juegos matemáticos. Trabajando conjuntamente vimos cómo se sentían ellos, como se podían sentir sus hijos. (...) Se vio mucho la colaboración. Donde los padres habían ayudado a pensar, echar una mano... veías una complicidad en los padres. Siempre he dicho que padres y maestros somos cómplices de la educación, nos tenemos que sentir cómplices u no enemigos”. (D4: CEIP B, p. 6).

La relación familia y escuela ha sido siempre planteada de una forma institucional para los diferentes miembros que componen ambas instituciones, aunque ese planteamiento formal no se ha considerado del todo suficiente. Es por ello, que las escuelas, con la colaboración, participación e implicación de las familias, se están replanteando vías alternativas y escenarios, formales e informales, de relación bidireccional mucho más dinámicos y asequibles para todas aquellas personas implicadas en la tarea educativa; y así poder realizar un trabajo compartido, de cooperación y corresponsabilidad.

La necesidad de buscar vías alternativas de formas de encuentro y de participación ha llevado a los diferentes miembros de la comunidad educativa a modificar sus relaciones entre la escuela y la familia. Son diversos los actores que intervienen en las relaciones que se establecen entre ambas instituciones. De ahí, la importancia de que docentes y familias, partícipes en el proceso educativo, repiensen sus formas de relación y las concepciones arquetípicas que se hayan esbozado (Dabas, 1998).

3.6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los diversos cambios vividos en nuestra sociedad en los últimos años son elementos indicativos de las transformaciones dadas en las relaciones establecidas hasta el momento entre familia y escuela. Posiblemente por este motivo, es de gran importancia que la escuela, como agente socializador de las criaturas, tenga presente las nuevas necesidades de las familias.

La escuela y, concretamente, el profesorado, es la encargada de construir una relación con la familia. Los esfuerzos que los centros educativos están realizando para reestructurar el contexto del aprendizaje escolar, ofrecen una rica y valiosa oportunidad para repensar y reestructurar las relaciones familias – escuelas y comunidad.

Como manifestaban Gareau y Sawatzky (2005), las familias y las escuelas llegan a compartir unas responsabilidades en el proceso educativo de los niños y a establecer tipos de relaciones que garantizan el desarrollo integral de los mismos. Los docentes se ven en la necesidad de romper todo tipo de obstáculo y discontinuidades en las relaciones, conocer y comprender las dinámicas familiares y la organización de las escuelas para poder crear canales y vías de comunicación y diseñar nuevas estrategias cooperativas, de participación, colaboración e implicación de las familias en el contexto escolar.

Subsanando las fracturas de comunicación que se hayan podido crear y posibles estereotipos creados por percepciones y concepciones preestablecidas entre ambas instituciones, será posible (re)construir espacios de encuentro y canales de comunicación basados en el diálogo, la escucha y la comprensión entre familias y escuelas, para poder llevar a cabo una verdadera, fructífera y cordial participación, colaboración e implicación de las familias y de todos los miembros de la comunidad educativa.

Invito al lector a adentrarse en el recorrido de tres casos diferentes, capítulos 6, 7, y 8, donde podrá observar las diversidades de relaciones que se establecen en cada una de ellas, sus controversias y sus fortalezas desde las diferentes miradas y concepciones de los sujetos participantes en esta investigación.

II PARTE: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 4: Fundamentación metodológica y diseño de la investigación.

Capítulo 5: Entre bastidores: La voz en off de la investigadora.

CAPÍTULO 4:

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

“Desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que “conocer” el mundo es esencialmente “estar” en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar – cuestionar- teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo... La investigación es un acto de preocupación: queremos conocer aquello que es más intrínseco al ser”. (Van Manen, 2003:22-23).

En este capítulo abordo las decisiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación, situándome en un posicionamiento construccionista. Una investigación que se centra en tres estudios de caso, de carácter etnográfico: tres escuelas públicas con sus singularidades y sus informantes. Indicando las fases claves de este estudio: exploración e inicios, la entrada al campo y recogida de la información y, por último, la salida del campo, la reconstrucción de los casos y la elaboración del informe final; mostrando los instrumentos, estrategias y fuentes de recogida de información (entrevista, observación, análisis de documento y el diario de campo). Para concluir hablando de la importancia de la entrada al escenario y de la ética de la investigación.

4.1. LA MIRADA DE LA INVESTIGADORA

Cuando un investigador se plantea llevar a cabo un estudio, sea del tipo que sea, su mirada vendrá marcada por sus experiencias, vivencias y conocimientos, que de alguna manera repercutirán a lo largo de la investigación. A la hora de decidirse el abordaje de un tema en particular, el cómo se hará, la identificación de un problema, el desarrollo del mismo, los resultados y la elaboración de conclusiones dependerán no sólo del posicionamiento que adopte como investigador, sino de su mirada como persona, de su “construcción” como sujeto, de su propia subjetividad, pero sobre todo de sus historias personales y experiencias de aprendizaje. Se podría decir que toda investigación pertenece a un período, cultura, lugar y tiempo y es el resultado de interpretaciones y percepciones, pero concretamente, de una historia personal y única. Siguiendo a Medina (2006:18) sería vital, una vez contextualizado el problema en relación a los fundamentos teóricos y a la propia biografía, como sujetos - investigadores no olvidar que:

“Hacer inteligible el problema de investigación es narrar su proceso haciendo audible la voz del investigador. La pregunta que todo problema de investigación contiene es fruto siempre de una experiencia dialogante y resultado de una escucha de sí: toda investigación parte de un sujeto histórico. Es decir, detrás de toda teoría hay una biografía”.

Así, con el entretrejado de intereses, emociones, deseos, inquietudes, supuestos, interpretaciones, observaciones comprendí que cada realidad educativa era singular, diferente y particular. Hecho que me llevó, como se explica más adelante, a estudiar

tres realidades distintas bajo un mismo tema: las relaciones que se establecen entre familias y escuela. Y que con la ayuda del grupo de investigación y de mi directora de tesis comencé a labrar el propio camino del saber. Comprendiendo que el proceso de investigación no era lineal, llevándome a redefinir el problema y los interrogantes a investigar a medida que me iba adentrando en el estudio de campo; respetando los tiempos y las necesidades de los sujetos colaboradores y partícipes de este estudio.

4.1.1. EL POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA

Se puede definir un posicionamiento como el estado o condición que una persona adopta en un momento determinado especialmente en relación con otras personas o cosas (Maykut y Morehouse, 1999). Este posicionamiento, denominado por estos autores como "*indewelling*", apunta, de manera más literal, a vivir entre y dentro. Refiriéndose a cómo se percibe y se representa los fenómenos del estudio y al "clima" establecido entre el investigador y el investigado. Es decir, que uno sea capaz de ponerse en el lugar del otro durante un tiempo determinado, llegando a entenderlo y comprender lo que está diciendo desde una posición empática; pero no compasiva. De este modo, el objetivo principal de este posicionamiento es identificar o definir una situación. De ahí que autores como Patton (1980) interpele al investigador diciéndole:

“Entra en el mundo. Observa y pregúntate; experimenta y reflexiona. Para entender el mundo debes formar parte de él y a la vez mantenerte apartado de él; una parte de y apartado de. Ve pues, y vuelve para

contarme qué has visto y oído, qué has aprendido y qué has llegado a comprender. (Patton, 1980:121)¹.

Y ahora, adelante. Sal y pregunta. Interroga y escucha. El mundo empieza a abrirte sus puertas. Cada persona a la que preguntes puede llevarte a una nueva parte del mundo. Para aquella persona deseosa de preguntar y escuchar, el mundo será siempre nuevo. Quien pregunta con habilidad y escucha con atención sabe cómo penetrar en la experiencia de otra persona”. (Patton, 1990:278)².

Como investigadora, lo que pretendo es acercarme a una realidad educativa donde las voces y posturas de los sujetos son importantes y necesarias para mi estudio, y donde las personas están en constante interacción con esa realidad compleja y cambiante.

Así pues, partiendo de esta mirada, investigar no sólo se trata de adoptar una postura; sino de una acción donde la comprensión y el conocimiento entran en juego, una acción en la cual la reflexión y la autorreflexión son necesarias y constantes, permitiendo describir, interpretar y comprender los fenómenos educativos que hay a nuestro alrededor a partir de los valores, los sentidos y los significados que le otorgan las personas implicadas. Hacer investigación se considera tal y como señala Arnal (2002:30):

“como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre el que es investigable mientras se está en el campo objeto de estudio”.

¹ En Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado. p. 36.

² *Ibíd.*

Investigar, además, significa implicarse en un proceso de indagación donde intervienen otras personas, creando espacios para compartir experiencias y vivencias, desde un lugar de escucha activa, de formación y de aprendizaje de esa realidad que se está conociendo, analizando e interpretando, es ante todo y lo considero como un proceso de transformación en sí mismo. De esta manera, es importante el reconocimiento del otro y que yo misma me reconozca como sujeto e investigadora en constante interacción.

En definitiva, el posicionamiento por el que he optado ante el estudio es un posicionamiento construccionista, de escucha activa, de comprensión, de entendimiento, de adquisición de conocimientos, de análisis, de descripción e interpretación de una realidad que adquiere significados (Wortham & Jackson, 2008). Este proceder está vinculado con mi experiencia, con mi vivencia, con mi historia personal y mis conocimientos y aprendizajes; a la vez que con los significados y con las voces de los sujetos partícipes del estudio. Esta interrelación me conducirá a un cierto grado de subjetividad, una implicación, a un estar dentro y fuera de lo que ocurre, a un recordar mi pasado y mi presente para poder entrelazar lo que las otras personas han sentido con lo que yo he vivido; que desembocará en una reflexión para poder entender mejor una realidad educativa compleja emergente y de interés para la comunidad educativa.

4.2. DISEÑO Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque epistemológico y metodológico, elegido en la presente investigación está orientado a conocer, comprender, describir e interpretar una realidad educativa. Las decisiones metodológicas responden a tres criterios: el problema de estudio, los intereses como investigadora y los supuestos teóricos y epistemológicos en los que se sustenta la propia investigación. Tres componentes coherentes entre sí, donde el problema de estudio está en relación con el método seleccionado, la perspectiva epistemológica adoptada y con la interpretación y comprensión de los significados expresados y construidos por los sujetos participantes de esta investigación.

Desde esta óptica, como investigadora y bajo el paraguas del construccionismo, he intentado llegar a la comprensión e interpretación de la construcción de significados, interrelacionando las voces de los sujetos (familias, docentes, personal no docente y alumnado) con mis observaciones, análisis e interpretaciones a partir de la vivencia, la escucha y la interacción / triangulación con la bibliografía. Por lo tanto, podría decir que mi intención es comprender, describir e interpretar las acciones, las percepciones de las personas, una realidad educativa cuya investigación, tal y como argumenta Arnaus (1996:21):

“... contemple la problemática y la complejidad de la realidad, las voces de las personas protagonistas, los métodos de investigación y el lenguaje adecuados, el compromiso con las personas investigadas, etc. presupone una mirada epistemológica determinada. Presupone una mirada con el intento de traspasar la estrechez de la visión de la ciencia y de la investigación positivista”.

De esta manera, construir el problema de estudio se considera una tarea compleja, ya que surge de la “necesidad” de problematizar una realidad: *“Describir, conocer e interpretar el tipo de relaciones que se establecen entre familias y escuela”*. Una realidad que está en (re)construcción, en movimiento, siempre cambiante, producto de un entramado de acciones, de hechos, de pensamientos, de inquietudes, de intereses, de sentidos y significados. Por lo tanto, la realidad es holística, múltiple, (re)construida, divergente (Sandín, 2003). Dado que, como afirman Sancho y otros (1998:4):

“La investigación educativa nos lleva a considerar que la finalidad de la investigación, además de aumentar el saber y profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos, es detectar las situaciones problemáticas y proponer sugerencias para la acción”.

El propósito de esta investigación es contribuir a entender los elementos que configuran una determinada cultura; en este caso, la cultura de la escuela ante las relaciones con las familias. Para poder conocer, describir e interpretar las relaciones entre ambas instituciones, familia y escuela, me veo en la necesidad de permanecer en los centros educativos, realizar observaciones, entrevistas, conversaciones, análisis de documentos y registros y notas de campo; tal y como se detalla en posteriores apartados del presente capítulo.

4.2.1. LA ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA

Las posiciones epistemológicas que intentan superar las perspectivas positivistas de investigación, están marcadas por dos concepciones teóricas fruto de la sociología y la

filosofía: la *fenomenología* y la *hermenéutica*. Se entiende como *fenomenología* “la ciencia de los fenómenos”, para Husserl (1981, 1985, 2000)³, la fenomenología es “una disciplina que se ocupa de describir cómo se constituye el mundo y cómo se experimenta a través de actos conscientes”. Es decir, siempre pregunta, o intenta preguntar, sobre cuál es la “verdadera” naturaleza o el “verdadero” significado de algo. Por lo tanto, la fenomenológica entiende los fenómenos sociales desde la perspectiva de las personas, se centra en los aspectos subjetivos sin poder evitar que el investigador proyecte su subjetividad en el proceso de la investigación. Por su parte, en la *hermenéutica*, la persona está dentro de una mirada cultural, y por lo tanto, intenta comprender los fenómenos dentro de su propio contexto, y en definitiva, desde sus interpretaciones subjetivas. Es decir, la hermenéutica consiste en la teoría y en la práctica de la interpretación.

Desde esta perspectiva, la realidad se constituye con hechos observables, significados, símbolos e interpretaciones que va construyendo el sujeto en el contexto en el que está. Es por ello, que la investigación construccionista se caracteriza por tener en cuenta al sujeto en base a sus ideas y significados. Autores como Lincoln y Guba (1985), Taylor y Bogdan (1986), Cohen y Mannion (1990) y Stake (1998) defienden que el enfoque interpretativo se caracteriza por:

- Ser un proceso deductivo – inductivo. El investigador, en su entrada en el campo, parte de unos supuestos previos de la teoría y de su experiencia como

³ Citado en Van Manen, M (2003:195).

investigador que se pueden ir modificando a medida que va obteniendo información de la realidad.

- Ser holístico. Es decir, el fenómeno se estudia como un todo, de manera integral.
- Ser interactivo y humanista. Los sujetos se relacionan entre sí y en un contexto, en un proceso de interacción mutua e interactiva.
- Ser una investigación de carácter ideográfico, es decir, interesada por los significados de los sujetos y no pretende generalizar o centralizar los resultados.
- Ser contextualizada y abierta. Intenta comprender e interpretar los hechos y acciones de los sujetos desde un contexto cultural, temporal, político, social y económico.

Teniendo en cuenta la relación establecida entre objeto, supuestos teóricos – prácticos y la experiencia del propio investigador, para Marshall y Rossman (1989:78)⁴ existe una correspondencia entre metodologías, problemas, objetivos y técnicas de obtención de la información como se muestra en la tabla 7:

Metodología	Problema	Objetivo	Investigación	Obtención de información
Empírico-Analítica	¿Relación entre variables, de causalidad? ¿Qué ocurrirá? ¿Qué nivel alcanzará?	Describir, predecir, verificar/justificar : contrastar modelos teóricos. Explicar	Experimental Cuasi-experimental Ex-post-facto	Tests, cuestionarios, encuestas, observación sistemática

⁴ En Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: DYKINSON. p. 41

	¿Quiénes se verán afectados? ¿En qué sentido?			
Construccionista	¿Percepciones? ¿Vivencias? ¿Cómo entienden el significado del fenómeno los participantes implicados?, etc.	Descubrir/generar. Comprensión del fenómeno. Identificar variables importantes para generar hipótesis a contrastar en nuevas investigaciones. Explicar los elementos que causan el fenómeno.	Estudio de casos Etnografía Investigación fenomenológica	Observación participante Entrevista en profundidad Documentos oficiales y personales
Socio-crítica	¿Cómo optimizar? ¿Qué cambios? ¿Cómo transformar la realidad?	Transformar, concienciar, emancipar, perfeccionar, optimizar, innovar	Investigación-acción. Investigación cooperativa	Observación participante Entrevista en profundidad Documentos oficiales y personales
Desde las tres metodologías	¿Es eficaz el programa? ¿Qué programa es más eficaz? ¿Se realiza la aplicación del programa según el plan previsto?	Valorar o enjuiciar la aplicación de un programa y sus efectos		Cualquiera de las técnicas mencionadas

Tabla 7: Correspondencia entre metodología, problemas, objetivos y técnicas de obtención de la información (Marshall y Rossman, 1989; VVAA, 2008).

Destacando en naranja mi posicionamiento ontológico y epistemológico.

4.2.2. DESCUBRIENDO UN CAMINO: LA INVESTIGACIÓN DE CORTE ETNOGRÁFICO

La etnografía, como modalidad de investigación en las ciencias sociales, y particularmente de la antropología, se refiere, como argumenta Sandín (2003:154), a:

“Un proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida”.

O bien como la definieron Woods (1987), Geertz (1988), Goetz y LeCompte (1988) y Goldbart y Hustler (2005) como *un modo de vida de una raza o un grupo de individuos*, e incluso como la *descripción o reconstrucción de unos escenarios y/o grupos culturales*⁵. Es por ello, que al etnógrafo le interesa comprender lo específico, con el propósito de entender a los sujetos implicados y a su entorno. Pero es cierto que el trabajo etnográfico va más allá que una mera descripción de lo acontecido, implica, por parte del investigador, una capacidad reflexiva del trabajo de campo y una interpretación de los datos recogidos de la realidad que se estudia. La etnografía ofrece una pluralidad de perspectivas dando lugar a una serie de enfoques dentro de lo que sería la disciplina etnográfica pasando por la *etnografía tradicional* centrada en observación y descripción holística de los patrones culturales (Mead, Boas, Malinowsky), la *semiótica cultural* (Geertz), la *etnociencia* o *antropología cognitiva* desarrollada por Spradley, la *etnografía de la comunicación* de Erickson o la *microetnografía* como muestra de la heterogeneidad de la misma (Sandín, 2003).

Es por ello que partiendo del problema de investigación y de mis “concepciones” como investigadora, se considera pertinente realizar un estudio interpretativo de *corte etnográfico*. Sin perder de vista, que toda investigación etnográfica parte de un referente teórico – conceptual y de una pregunta teórica, que hará de guía al

⁵ El énfasis en cursiva es mío para resaltar la importancia de las definiciones realizadas por los autores: Woods, Goetz y LeCompte, Geertz, Goldbart y Hustler.

“etnógrafo” a lo largo de la investigación; y que le ayudará a ir tomando decisiones sobre quién o quiénes buscar y dónde observar. Con el fin de lograr una comprensión, de manera holística, de las relaciones que se establecen entre familias y escuelas; y no atendiendo única y exclusivamente a determinantes culturales como se propone la antropología y la etnografía educativa. De este modo, la investigación se caracteriza por mi permanencia en tres centros educativos de infantil y primaria, y la reconstrucción de estos tres estudios de caso con sus correspondientes informantes (familias, docentes, personal no docente y alumnado) que me han ayudado a entender las características de esa cultura en general, su proyecto de escuela; y las relaciones que se establecen entre toda la comunidad educativa en particular. Estableciendo paralelamente una descripción y análisis de las estructuras significativas, llevando a interpretar las acciones, significados, explicaciones dadas en cada uno de los escenarios.

Teniendo en cuenta todas estas características, la etnografía se centra en las interpretaciones que realizan los sujetos que forman parte de una práctica social determinada (Atkinson y Hammersley, 1994).

Partiendo de estas premisas, y teniendo en cuenta a los referentes de este enfoque (Woods, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Geertz, 1990; Wilcox, 1993; Atkinson y Hammersley, 1994; Bartolomé et al. 1997; Colás, 1997), el siguiente trabajo se caracteriza por:

- La permanencia en tres escuelas públicas de infantil y primaria, durante un período de tiempo razonable y prolongado, para conocer y comprender el

significado que familias, docentes, personal no docente y alumnado otorgan a las relaciones que se establecen entre ellas, a través de entrevistas en profundidad.

- La observación directa de espacios formales e informales.
- Ser yo, como investigadora, el principal instrumento de recogida de la información a través de anotaciones, encuentros y diarios reflexivos.
- La indagación, comprensión e interpretación de las acciones y significados de los sujetos participantes de la investigación.
- La relación entre la inducción y deducción, la observación y la reflexión; es decir, el constante diálogo entre investigadora y sujetos – contextos investigados y marco conceptual. En definitiva, la triangulación como proceso esencial para la validación de los datos.
- La descripción, análisis y construcción de una realidad educativa. Por lo tanto, la construcción de nuevos conocimientos a partir de una descripción analítica de las realidades cotidianas.

Todas estas características me llevaron a utilizar como método de investigación el estudio de casos.

4.2.3. ESTUDIOS DE CASO

Para llevar a cabo esta investigación dentro de la perspectiva ontológica y epistemológica señalada, se consideró pertinente realizar **estudios de caso**. Éste método es considerado como un tipo de investigación particular, intensa y en profundidad, que permite al investigador describir y comprender con complejidad una cierta realidad educativa, haciendo posible la recogida de los diferentes argumentos de las personas implicadas en esta realidad. Sancho y colaboradores (1998:79) argumentan:

“El estudio de casos pretende mostrar la complejidad de los hechos mediante una confrontación de puntos de vista, mediante un recorrido similar al que recorre el etnógrafo que se acerca a los significados del otro y construye un relato de las voces y las experiencias que ha recogido”.

En esta investigación el estudio de casos está marcado por el interés en realizar una descripción detallada, una comprensión y un análisis de una realidad educativa compleja. Desde esta concepción de los fenómenos, los estudios de caso se caracterizan por ser heurísticos, descriptivos, particularista basándose en el razonamiento inductivo ya que utiliza y maneja diversas fuentes de recogida de datos (Pérez Serrano, 1994). Este método permite centrarse en un caso concreto llevando al investigador a identificar los procesos interactivos que lo componen (Latorre et al, 1997). En la tabla 8 intento recoger las características que diferentes autores han atribuido al estudio de casos:

HELMSTADTE R (1970)	WILSON (1979 / 1997)	GUBA Y LINCOLN (1981)	STAKE (1981 / 1994)	HOAGLIN Y OTROS (1982)	SANCHO y Col. (1998) STARK & TORRANCE (2005)
<p>Se usa para mejorar o arreglar la práctica.</p> <p>Los resultados son hipótesis.</p> <p>El diseño es flexible.</p> <p>Aplicable en situaciones problemáticas.</p>	<p>Particularista.</p> <p>Holístico.</p> <p>Longitudinal.</p> <p>Cualitativo.</p>	<p>Descripción densa.</p> <p>Fundamentación en la situación.</p> <p>Holísticos y vivos.</p> <p>Formato: tipo conversación.</p> <p>Arroja significados.</p> <p>Construye sobre conocimiento tácito.</p>	<p>Inductivo.</p> <p>Multiplicidad de datos.</p> <p>Descriptivo.</p> <p>Específico.</p> <p>Heurístico.</p>	<p>Especificidad.</p> <p>Descripción de las partes interesadas y los motivos.</p> <p>Descripción de temas clave.</p> <p>Puede sugerir soluciones.</p>	<p>Estudio en profundidad.</p> <p>Construcción de significados.</p> <p>Dinámico, holístico.</p> <p>Emergen categorías y ejes temáticos a medida que vas analizando.</p>

Tabla 8: Características del estudio de casos.

A pesar de la importancia y relevancia que tiene el estudio de casos, para el presente trabajo, situándome en las características presentadas por Sancho y colaboradores (1998), Stark y Torrance (2005), sin olvidar a Stake (1994), algunos autores se muestran reticentes a este método remarcando que puede presentar inconvenientes. Este es el caso de Campbell⁶, que considera esta estrategia como una de las formas más imperfectas de hacer investigación. Una de las críticas que ha recibido es el hecho de abordar una única realidad, y de no poder generalizarla. Pero es ahí donde reside lo peculiar de este método. La peculiaridad de cada caso hace que el lector

⁶ En Martínez, S. G. (2003:28).

intente establecer conexión entre su propia experiencia y los aspectos más relevantes y detallados en el estudio de casos, para que pueda ser aplicado a su contexto en concreto. Por eso, el estudio de caso puede ser singular y entrañar una gran complejidad como argumentaba Alonso (1994:118):

“La investigación se centraría en un estudio de caso... Consideré que “lo singular” no debía presentar incompatibilidades con la complejidad. No se trataba de un tema de ambición o modestia, consideré que las características del fenómeno exigían apostar por la profundidad frente a la cantidad”.

La intención de esta investigación no es estudiar una realidad para realizar posteriormente una generalización de los resultados obtenidos; sino más bien *conocer, describir, interpretar y comprender las relaciones que establecen familias y escuelas en un contexto educativo particular*. tres instituciones educativas públicas de Educación Infantil y Primaria. La investigación que se propone es de carácter particularista, como bien dice Stake (1998) se trata de un *estudio instrumental colectivo de casos*, con la intencionalidad de conseguir una mayor comprensión y un aprendizaje de cada uno de ellos. Siendo a su vez, descriptivo y heurístico. Descriptivo porque se realiza una representación densa y rica de elementos del problema de estudio; y heurístico porque la mirada se focaliza en una realidad concreta con el fin de construir nuevos significados. Siguiendo a Stake (1994:236 – 237):

“El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por métodos de

investigación usados... El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación”.

Así pues, existen diferentes estudios de caso en función del foco de la investigación o, incluso, el tipo de informe que se quiera realizar. La investigación, como ya se ha citado anteriormente, se centra en el estudio de casos múltiple de corte etnográfico. La elección de conectar etnografía y los estudios de casos ha sido intencionada y no aleatoria, ya que la primera se considera como una forma, aunque no la única, de abordar la segunda (Calvo, 2006), estableciendo una gran compatibilidad en los objetivos metodológicos y teóricos de ambas miradas de analizar los procesos sociales. Los estudios de caso van de la concreción a lo estructural, sin pretender caer en la generalización, contrastando lo cotidiano y particular con esquemas o sistemas teóricos de referencia. A la vez que, trabajar casos concretos que pertenecen a una misma realidad social, dan pie a realizar una búsqueda de similitudes y particularidades entre los contextos, como se visualizará en el capítulo 9.

4.2.4. LOS CASOS INVESTIGADOS: LA COLABORACIÓN DE LOS SUJETOS

Como se ha señalado, la investigación consta de un estudio de casos múltiples: 3 instituciones educativas y los sujetos que las componen: familias, docentes, personal no docente y alumnado. Las escuelas como se ha señalado previamente, son públicas abarcando a criaturas de 3 a 12 años. Entré en contacto con dos de los tres centros a través de una persona vinculada al Instituto de Ciencias de la Educación de la

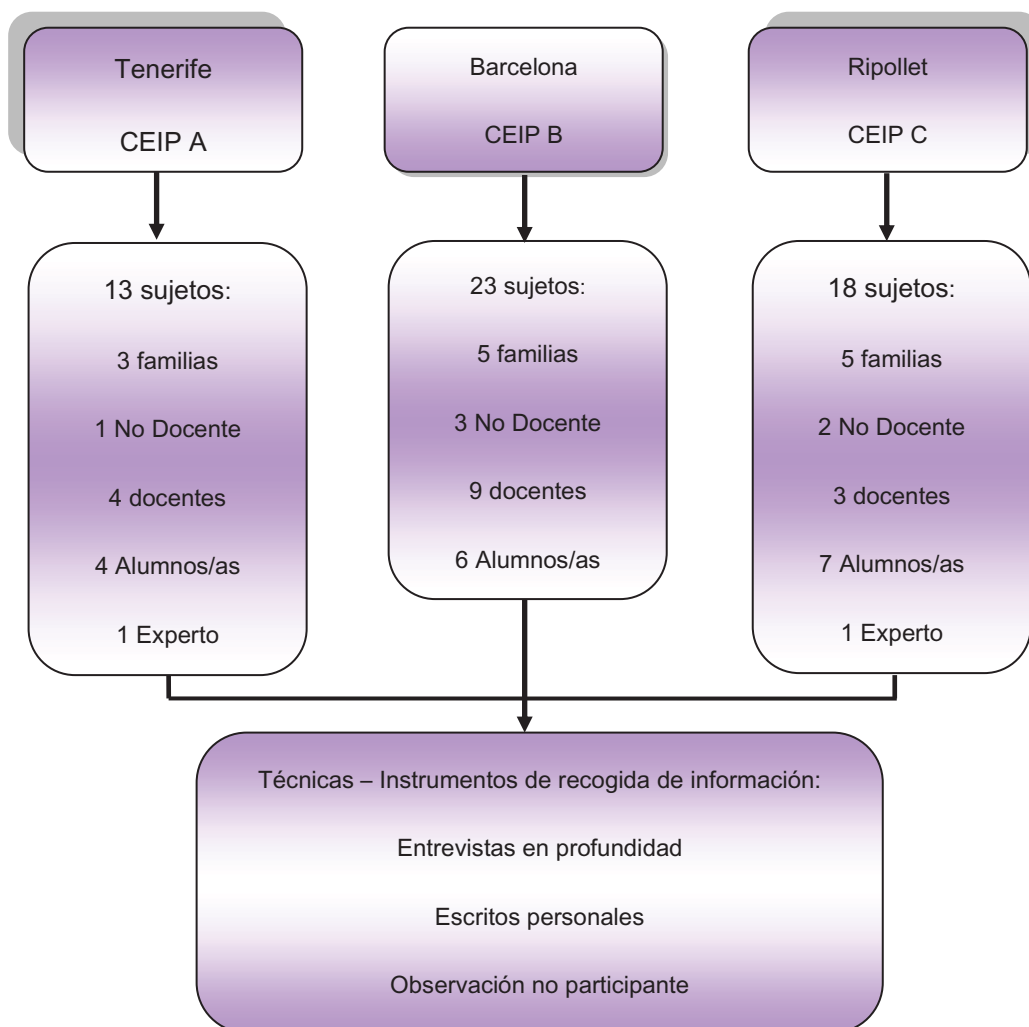
Universidad de Barcelona. Y el tercero mediante un profesor de la Universidad de La Laguna.

El principal criterio de la elección intencional de los centros fue que se tratase de escuelas públicas; pero teniendo en cuenta unos requisitos a cumplir:

- Centros de Educación Infantil y Primaria.
- Con una diversidad de relaciones.
- Y un proyecto educativo diferente.

Es decir, tal y como denominan Goetz y LeCompte (1998), se ha realizado una *selección basada en criterios* y, en términos de Patton (1980), un *muestreo intencionado*, estableciendo qué características deberían reunir cada institución y los sujetos participantes en la investigación.

Por lo tanto, la “muestra” (escenarios y protagonistas) del estudio quedaría representada de la siguiente manera (Figura 3):



La elección de cada sujeto participante en esta investigación vino dada por la persona de contacto del centro, que en los tres fueron miembros del equipo directivo (directora, jefa de estudios o secretaria académica). El motivo principal fue debido a que ellas conocían mejor a las familias de sus alumnos, de este modo me proporcionarían una diversidad familiar y no un patrón o modelo a seguir en concreto. También, me facilitarían el contacto con diferentes docentes y personal no docente (conserjes, cuidadores, responsables del comedor, secretaria administrativa...).

Una vez identificados los tres centros educativos y los posibles sujetos participantes, procedí a recoger la información mediante entrevistas en profundidad, observaciones y análisis de documentos, tanto personales como oficiales.

Finalmente, en la posterior reconstrucción de los tres casos no se pretende generalizar los resultados de la investigación a otras realidades educativas; pero sí describir e interpretar la peculiaridad de cada una de ellas y encontrar puntos de unión y de desunión en cuanto al tema de las relaciones se refiere, como se viene argumentando a lo largo de estas líneas.

4.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN: INICIAL E INTERMEDIA

La presente investigación está organizada en tres fases o momentos claves bien definidos (Figura 4). En la primera fase se elabora la aproximación al marco teórico, se diseña y organiza los instrumentos y estrategias de recogida de la información. En la segunda, se identifica las tres instituciones educativas, se contacta con ellas, se lleva a cabo el acceso al escenario, la recogida y los primeros análisis de la información. Y la última, se realiza los análisis, la reconstrucción y la interpretación de los datos y la elaboración del informe de investigación.

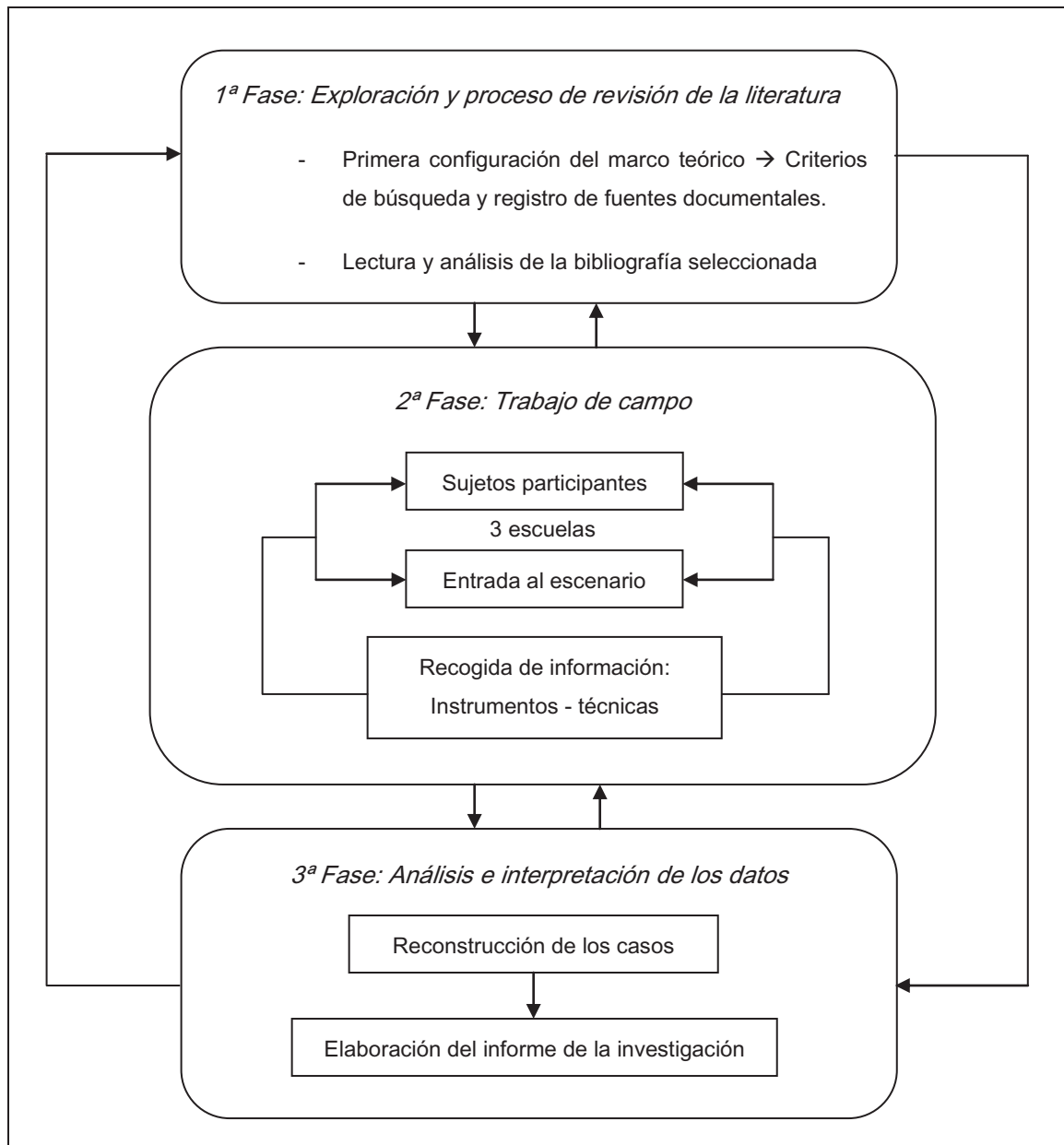


Figura 4: Fases – desarrollo de la investigación.

En los siguientes apartados se desarrolla más detenidamente cada una de estas fases, etapas que concuerdan con los capítulos de esta tesis doctoral.

4.3.1. FASE INICIAL: EXPLORACIÓN Y PROCESO DE REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFIA.

Esta primera fase se caracteriza por ser dinámica, por ser un proceso vivo y cambiante. Definiendo los criterios de búsqueda bibliográfica, abordando los conceptos claves (aproximaciones a la familia, a la escuela, colaboración, participación, la relación entre ambas instituciones, mecanismos y espacios) que guiarían a una revisión, análisis y (re)construcción de la misma.

Una vez obtenidas las diferentes fuentes bibliográficas entorno a la familia, escuelas y las relaciones entre ambas instituciones, llevé a cabo una lectura profunda de cada una de ellas, realizando una revisión de las mismas, extrayendo las tesis más relevantes para el posterior trabajo que se tendría que realizar en las otras fases de la tesis doctoral. Observando la gran diversidad de teorías y posicionamiento y métodos utilizados por los diferentes investigadores. La mayoría de la bibliografía obtenida estaba relacionada con familias y escuelas, familia y educación, familias y participación; siendo más “limitadas” la temática y las investigaciones y estudios entorno a los tipos de relaciones que establecen ambas instituciones socio-educativas.

4.3.2. FASE INTERMEDIA: TRABAJO DE CAMPO – SUJETOS PARTICIPANTES - ENTRADA AL ESCENARIO – RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La fase intermedia se caracteriza por ser la más larga y de intensa actividad, llevándome a tomar diferentes decisiones y realizando diferentes acciones de

reconstrucción y aprendizaje. Por un lado, se me ofreció la oportunidad de disfrutar de una estancia de formación en otra Comunidad Autónoma, Tenerife, durante tres meses y consideré pertinente poder avanzar en el trabajo de campo; de ahí la necesidad de poder contactar con una escuela pública y seguir con el desarrollo de la propia investigación. Por otro, las decisiones que fui tomando tuvieron que ver con: el enriquecimiento de conocer tres escuelas públicas españolas, con sus diferentes miradas, posiciones y políticas; la identificación los sujetos participantes (familias, docentes, personal no docente y alumnado); la entrada al escenario (carta de negociación⁷), la recogida de información mediante diferentes instrumentos y estrategias, la elaboración del “guión” de la entrevista en profundidad y el primer análisis y categorización de los datos obtenidos. Elaborando de esta manera un proceso de deducción e inducción en constante diálogo entre la teoría y la práctica; es decir, entre el marco teórico y la entrada y permanencia en el campo.

4.3.2.1. INSTRUMENTOS, ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

En el trabajo de campo se optó por utilizar diversas técnicas y estrategias de recogida de información. Para poder conocer y describir los mecanismos, espacios e instrumentos, tanto formales como informales, que se utilizan para constituir un tipo de relación u otro, decidí llevar a cabo: entrevistas en profundidad (familias, docentes,

⁷ Ver anexo 1

personal no docente), observación no participante y análisis de documentos (oficiales, no oficiales y escritos personales).

4.3.2.1.1. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

La entrevista se considera como una de las estrategias más utilizadas para obtener información. Ya que permite, por un lado, explorar acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas (creencias, actitudes, valores, etc.) y por otro, interpretar comportamientos, constituyendo, de esta manera, una fuente de significados. En la entrevista el investigador es un actor fundamental en la obtención de la información y, además, requiere una relación personal, cara a cara, entre el investigador y colaborador (investigado). De este modo, la entrevista aporta a la metodología construccionista una profundidad, detalle y perspectivas de los entrevistados, haciendo posible la interpretación de los significados de las acciones. (Kerlinger, 1975; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Jovchelovitch & Bauer, 2002).

Dentro de la diversidad de modalidades y criterios existentes, me decanté por la *entrevista en profundidad* de estructura abierta, flexible y dinámica; es decir, formulé las mismas, o casi las mismas, preguntas abiertas para todos los participantes⁸ con el propósito de no crear un intercambio rígido y formal de preguntas y respuestas⁹. Siendo el investigador el instrumento de la investigación y no el protocolo o formulario

⁸ Podría variar, reconduciendo, formulando otras preguntas de interés, en función de la persona que tenía delante, de las necesidades del propio sujeto investigado o de la situación del momento.

⁹ Ver anexo 2: Entrevistas a los protagonistas.

de entrevista. En palabras de Taylor y Bogdan (1986:101), se entiende por entrevista en profundidad:

“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

En definitiva, con la entrevista en profundidad se pretende ahondar en el mundo “interior” de los sujetos, con el fin de comprender mejor sus acciones, sus experiencias, sus pautas y prácticas educativas y sociales. Aunque se corre el riesgo de que la persona participante está tan “inmersa” en su contexto, en sus percepciones y concepciones que las considere tan obvias y no las explicita; o bien, que se omitan o recreen situaciones, momentos con el propósito de poder satisfacer al propio investigador y a los objetivos de la investigación (Huberman, 1998).

Para no “caer en el riesgo”, consideré necesario la utilización de diversas estrategias y técnicas de recogida de información y la triangulación de los datos obtenidos (como se podrá observar en el capítulo 9), para poder obtener de esta manera una aproximación a la realidad y a los sujetos de dicha investigación.

4.3.2.1.1.a. DISEÑO DE LA ENTREVISTA

El “guión” de entrevista presentado a las escuelas a la hora de abordar la investigación fue, en un principio, un proceso de elaboración y de rediseño constante. Ya que partía

de supuestos y preguntas iniciales que podrían reconducirme como investigadora a recoger cierta información, para poder conocer y comprender la realidad de cada una de ellas. A medida que mi estancia en el campo se iba prolongando y me iba entrevistando con los sujetos participantes de este estudio, surgieron nuevas preguntas y se recondujeron otras.

En una primera entrevista y su correspondiente transcripción¹⁰, percibí la necesidad de complementar la información, hecho que me llevó a formular otras cuestiones que ayudarían a dotar de significados a la investigación. Finalmente, el contenido de las entrevistas mantenidas quedó configurado tal y como se muestra a continuación:

Tipos de preguntas realizadas a los participantes:

- ¿Cómo llegaste a esta escuela? ¿Por qué ésta y no otra?
- ¿Cuál es tu papel dentro de la escuela?
- ¿Qué es para ti la escuela? ¿Cuáles son las funciones y/o objetivos de la escuela?
- ¿Qué es para ti la familia? ¿Cómo la definirías? ¿Cuáles son sus funciones?
- ¿Qué tipos de familias asisten a esta escuela?
- ¿Qué tipos de relaciones se establece entre familias y escuela?
- ¿Qué recursos, mecanismos, estrategias, técnicas hace servir la escuela para relacionarse con las familias? ¿Y viceversa?
- ¿Cuáles consideras que son los puntos fuertes de las relaciones familias – escuelas?
- Y, ¿los puntos débiles de dicha relaciones?
- ¿Cómo se puede favorecer a establecer relaciones cordiales, favorables, positivas entre familia y escuela?

¹⁰ Ver anexo 2.

El lugar para llevar a cabo las entrevistas entre docentes, personal no docentes y familias era, en general, el centro educativo del cual formaban parte y asistían sus hijos y sus alumnos. Excepcionalmente, me encontré con tres casos particulares que debido a sus necesidades, demandas y falta de tiempo se realizaron fuera de la institución escolar: en dos de ellos las entrevistas se realizaron en el lugar de trabajo de las familias, y el tercero, en un restaurante mientras cenábamos, ya que era el único momento del cual disponía la madre.

Antes de realizar las entrevistas, a cada uno de mis sujetos les preguntaba que si les podía grabar, para asegurarme, de esta manera, poder recoger la información con toda fidelidad. Todos aceptaron a ser grabados. A cambio, me comprometí a transcribir cada entrevista con un doble objetivo:

- 1) En relación a los sujetos: como muestra de que ellos eran partícipes de la investigación. Es decir, la investigadora no llega al lugar, realiza la entrevista y se marcha; sino que comparte, y además otorga la oportunidad de cambiar, de complementar, etc.
- 2) En relación a la propia investigación: para proceder a su análisis y poder comenzar a interpretar la información obtenida.

Al mismo tiempo que iba grabando, iba cogiendo notas, de manera esporádica, de lo que estaba ocurriendo, del contexto, de la situación con el fin de poder complementar lo que la otra persona estaba compartiendo conmigo; bien para formular otras

preguntas o para triangular la información a la hora del posterior análisis e interpretación.

4.3.2.1.2. LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

La observación se caracteriza por ser la estrategia más usual en la recogida de información en los estudios de carácter etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988; Jones y Somekh, 2005). El objetivo fundamental de la observación es la descripción de grupos sociales y/o escenas culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo o institución (Woods, 1987). Las características más notorias de la observación según Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) son: a) se trata de un proceso abierto y flexible, donde el problema a pesar de estar “definido” al principio se va redefiniendo a partir de la información que se recoge; b) la información que se recoge se realiza de manera espontánea y natural en un contexto social; c) en los informes se recogen detalles descriptivos suficientes para colocar al lector ante lo sucedido; d) recoge las perspectivas de las personas implicadas para así poder compartir los fenómenos aportados por los actores a un relato de su contexto social; e) puede orientar a generar conceptos, generalizaciones y teorías a partir de la realidad y conocimiento teórico – práctico.

Para ello, con el propósito de obtener información de las tres realidades educativas seleccionadas, opté por llevar a cabo una *observación* en la modalidad de *no participante* en espacios formales (reuniones, acogidas a las familias, sesiones

formativas, AMPA) e informales (las entradas y las salidas, los talleres con las familias, los días especiales). Con la finalidad de mostrarme respetuosa a las características y condiciones de los contextos que quería estudiar. La observación no participante es entendida como aquel proceso de recogida de información en el cual el investigador completa minuciosa y sistemáticamente la realidad donde está inmerso sin llegarla a interferir. Por lo tanto, el papel del investigador es observar en un segundo plano, sin intervenir, sin distorsionar la realidad y sin provocar situaciones de interés para la propia investigación. En definitiva, el foco de la observación reside en la espontaneidad y naturalidad de las situaciones observadas, tal y como expresa Ruíz (2003:127):

“En la observación prima la naturalidad y la inmediatez (con toda su complejidad) sobre la claridad y la manipulación (con toda su artificialidad simplificadora)”.

Como investigadora, las observaciones realizadas en las tres instituciones educativas fueron de un período, a priori, difícil de determinar para la recogida de información; ya que siempre me he mostrado respetuosa con los tiempos, las situaciones, las circunstancias y las necesidades de las personas. Mi presencia en las escuelas era de investigadora, entrevistadora y observadora de los espacios formales e informales con el fin de conocer el tipo o tipos de relaciones que se daban entre familias y escuelas; pero no como especialista en la temática en cuestión. Para ello, los sujetos participantes de mi investigación estaban informados de mi papel dentro de las instituciones.

Partiendo de todas estas premisas, mi observación sería abierta y sin categorías prefijadas, ya que de esta manera podría obtener descripciones más detalladas de los fenómenos observados relevantes para los objetivos de la investigación. Este proceso de observación contaría con los siguientes pasos:

- La recogida de datos iría centrada al contexto y a sus protagonistas: observar y conocer una realidad educativa concreta.
- La recogida de actos, situaciones, conductas de los sujetos (docentes, personal no docente y familias) que se hallan en espacios formales e informales.
- El registro de tipos de relaciones establecidas entre familias y escuelas; es decir, de acciones y conductas relevantes para el estudio.

Las observaciones fueron registradas en un cuaderno de notas, donde describiría las situaciones observadas e incluiría anotaciones relacionadas con: día, hora y lugar, dudas e inquietudes, con el diario de campo de la investigadora y la vinculación con el marco teórico del estudio. Por lo tanto, según argumenta Patton (1987) relacionar y triangular las notas tomadas con otras fuentes teóricas.

4.3.2.1.3. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Otra de las estrategias utilizadas, junto a la entrevista en profundidad y la observación no participante, para la recogida de información es el análisis de documentos. Autores como Taylor y Bogdan (1986), Woods (1987) y Latorre (2003) afirman que este tipo de

estrategia ya viene dada por una planificación y una actividad sistemática basada en la detallada revisión de documentos, oficiales y personales, con el propósito de conseguir la información necesaria para responder a las cuestiones y objetivos de la investigación; y comprender los procesos organizativos y las perspectivas de las personas implicadas.

Para el presente estudio recurrí a dos tipos de documentos, que posteriormente servirían para la reconstrucción, el análisis e interpretación de los casos:

- *Documentos oficiales*, públicos o no, *del centro*: El Proyecto Educativo de Centro (PEC), El Proyecto Curricular de Centro (PCC), El Reglamento de Régimen Interior (RRI), Programación General Anual (PGA), El Proyecto de Autonomía de Centro (PAC), documentos en relación a jornadas, artículos, cartas, circulares, fotografías... para poder ser contrastados posteriormente con los datos emergentes de las entrevistas, el diario de campo y las observaciones.

Este tipo de documentación me ayudará a comprender el lugar y el papel que juegan cada miembro de la comunidad educativa, y como en ella se recoge, o no, los mecanismos, estrategias y técnicas de relación escuela – familias.

- *Documentos personales*: Se tratan de documentos naturales, es decir, de escritos redactados por los propios sujetos en relación al tema en cuestión y que complementan la información de las otras estrategias.

4.3.2.1.4. LA MIRADA DE LA INVESTIGADORA: EL DIARIO DE CAMPO.

El diario de campo es considerado como una herramienta necesaria y fundamental no sólo para el propio investigador, sino también para la propia investigación. Ya que a partir de él se retoma mucha de la información obtenida, es decir, vendría a ser un documento personal, tal y como autores lo denominan. En él, se puede apuntar, como matizan Clandinin & Connelly (2000) y Martínez (2003), no sólo lo que se está observando y las reflexiones que emergen de la misma observación (*diario de campo*); sino también las preocupaciones, las reflexiones, las dudas, los sentimientos, ciertas cuestiones que le suscitan a la investigadora y a la persona investigada, (*diario de investigación*), ya que entra en juego la parte más personal. Un diario de investigación bien detallado es un instrumento de gran relevancia para el proceso de recogida y análisis de datos.

En definitiva, en mi diario recogí observaciones, reflexiones, interpretaciones, me fui reformulando algunas preguntas, plasmando mis primeras impresiones, inquietudes, mi manera inicial de concebir la investigación, los problemas que iban apareciendo a medida que me iba adentrando en el propio estudio, los errores cometidos... En fin, mis emociones, mis caminos y mi proceso y evolución personal y como investigadora.

Como ejemplo de las anotaciones en el diario de campo, en un primer momento la incertidumbre y la no aceptación de formar parte de dicha investigación. El motivo principal de la negación a participar en el estudio fue debido a que años tras años, los investigadores y alumnos en prácticas pasaban por su institución confesándole que les devolvería la información recogida, que harían algún informe y nunca resultó ser así.

Por lo tanto, con ello vinieron las primeras decepciones y las primeras dudas por continuar...

“En octubre me llamó M. A. para que me pusiera en contacto con R. S., ya que él sería la persona responsable de hacer de vínculo entre la escuela y yo. Al día siguiente lo llamé, aún no había tenido la oportunidad de hablar con la directora. (...) Llegó mi primera cita con el colegio, me presenté, me acerqué a la secretaria y no había nadie, finalmente vi a una señora en un despacho y le pregunté por la jefa de estudio. Ésta me contestó que no estaba y que tenía que esperar. Aproveché el tiempo para consultar los tabloneros de anuncio, para leer un breve resumen del PEC... Al cabo de unos minutos, llegó, nos presentamos y entramos en su despacho. Le facilité la hoja de negociación firmada, le presenté mi investigación, le facilité el número de mi móvil para obtener una respuesta sobre si participarían o no. (...) Tres días después recibo la llamada del colegio, la jefa de estudio me comenta que habló con la directora y me dijo: - no nos interesa tu investigación, lo siento-. Después de estos días de espera y tras obtener esta respuesta, me derrumbé. Empecé a cuestionarme (...) Vuelta a empezar”. (Diario de campo).

Otras de las preocupaciones e interrogantes que se me abrieron fueron relacionadas al poder poner fin a la estancia en el escenario, y tener que tomar la decisión de que toda la información que tenía recogida era suficiente para poder reconstruir el caso:

“Después de la larga mañana, llego al mediodía a la escuela, llamo a la puerta, entro en el colegio y me encuentro con D1 y D2 que me comentan que D3 me está esperando. La saludo y en breve nos ponemos a realizar la entrevista. Nada más empezar me dice que va hablar desde ella, lo que ella sabe, de su experiencia. Yo le digo: - de eso se trata, de que cada una hable de lo que acontece, de lo que ha vivido, desde su propia

experiencia y vivencia - Su mirada de vez en cuando se fijaba en la mía, con voz dulce y mostrándose tranquila hacía que me relajara, la escuchara desde el respeto... La entrevista iba siendo fluida. Cuando acabamos, acordamos que como era final de trimestre y de curso, a la vuelta de las merecidas vacaciones nos volveríamos a reencontrar... Nos despedimos deseándonos unas muy buenas vacaciones... Me voy pensando que era una lástima que después de todo el curso escolar había sido imposible entrevistar a todas las personas propuestas en un inicio. Tenía la sensación de que me iba y que, de alguna manera, quedaría cerrada la recogida de información". (Diario de campo).

Las notas de campo – diario de campo es una de las estrategias más utilizadas en la metodología construccionista. Se trata de una forma narrativo-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y reacciones sobre lo percibido, en mi caso, todo lo que envuelve a las relaciones familia y escuela. En estas notaciones se incluye, como se ha podido leer en mis intervenciones anteriores, comentarios interpretativos basados en mis percepciones, mis vivencias y mis experiencias.

4.3.2.2. ACCESO AL ESCENARIO: LA NEGOCIACIÓN

El acceso al escenario, es decir: al campo, es considerado como un proceso dentro de la investigación importante y de gran relevancia. El cómo, el cuándo, el porqué de la entrada tienen que ser elaborados y estudiados previamente. La investigadora no puede introducirse en el escenario si no ha “pactado” con anterioridad: quién es, qué es lo que realizará (objetivos y finalidades de su investigación), durante cuánto tiempo aproximado, cuál será su papel y el papel que jugarán las personas implicadas, cómo

será tratada la información obtenida a partir de las diferentes técnicas y métodos empleados durante su estancia en el escenario, qué recibirá a cambio y quiénes participarán en la investigación.

Erickson (1989) afirmaba que el acceso al campo requiere tacto y diplomacia, sin olvidar que estamos trabajando con personas y no con objetos. Por ello, la educación y el saber hacer y el saber estar juegan un papel de vital importancia. Así, el cómo uno accede, quién será la persona que nos permite nuestra entrada y la permanencia en un centro o institución (ya sea escolar, familiar, etc.) son cuestiones objeto de análisis.

Para Del Rincón (2000) es importante realizar un contacto previo para llevar a cabo la entrada y acceso al escenario, éste puede ser informal (utilizar redes de relaciones personales) o formal (acercamiento mediante canales oficiales y profesionales), y realizarse mediante un escrito, la carta de negociación¹¹, o de forma personal. Y a continuación, tener en cuenta cómo se negociará el acceso - contacto a las personas que formaran parte de la investigación.

En el momento del acceso al escenario, el investigador tiene que adecuar una serie de estrategias de entrada teniendo presente las características de los mismos escenarios. Algunas de estas características según Del Rincón y colaboradores (1995) son: la *visibilidad del escenario* (entendida como la información disponible sobre el mismo), la *accesibilidad* (grado de negociación para la entrada al escenario y las posibilidades que tiene los participantes a la hora de asumir roles) y las *políticas o grados de poder* (las posiciones que ocupa cada sujeto en la investigación). Con respecto a las

¹¹ Ver anexo 1: Carta de negociación. Entrada al escenario.

estrategias de entrada al escenario, sería interesante que el investigador llevara a cabo un contacto previo, como se ha citado en líneas anteriores, con las personas implicadas porque de esta manera podrá optar por el planteamiento de unas estrategias de acceso. Éstas podrían ser: *abierta-directa* (el investigador solicita permiso para llevar a cabo su estudio, por lo tanto, se plantean menos problemas éticos) y la estrategia *encubierta* (el investigador realiza un papel determinado). Todo ello conducirá a establecer una correcta estancia en el escenario para proceder a una favorable recogida de información.

Para acceder a cada una de las escuelas, tuve que realizar una llamada, contactar con la directora o persona responsable, presentarme por teléfono, resumir la finalidad e intención de la investigación y acordar un día de encuentro. En la primera reunión ya se le presentó la carta de negociación, firmada por la propia investigadora, donde se recogía los objetivos de la investigación, la metodología a seguir para recoger la información: *entrevistas (1 o 2, a docentes, personal no docente, familias y niños), algún escrito personal, observación no participante y análisis de documentos*, y qué se esperaba de cada persona partícipe en ella. Al mismo tiempo, que se garantizó la máxima discreción y total confidencialidad. Respecto al tiempo en el escenario no fue pactado y cerrado, ya que dependería de la información que se fuera recogiendo y el estudio fuera avanzando, pero principalmente de las necesidades y tiempos de las personas que querían colaborar. En esa primera reunión, el centro se comprometió a proporcionarme a docentes, familias, alumnos y personal no docente y dejarme toda la documentación necesaria para el análisis de la misma.

Cabe manifestar que las tres instituciones respondieron favorablemente a mi petición de participar en la investigación, proporcionándome toda la ayuda necesaria, mostrándose respetuosas, interesadas por la temática en cuestión. Y reconociendo que se les presentaba ante ellas la oportunidad de conocer, analizar, orientar y mejorar las relaciones que se establecen entre familias y escuelas desde las voces de cada “colectivo” de la comunidad educativa.

Una vez obtenida la información pertinente para el estudio, la retirada del escenario se realizó de manera progresiva, informando a cada sujeto participante, y a medida que se iba realizando los primeros análisis de los datos obtenidos.

4.4. FASE FINAL: ANÁLISIS DE LOS DATOS, RECONSTRUCCIÓN DE LOS CASOS Y ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL

La última etapa de la investigación se centra en el análisis de los datos obtenidos y la reconstrucción de los tres escenarios, con el propósito de elaborar el informe final. Me gustaría poner el énfasis en que el análisis de la información no responde a un proceso lineal; sino a un proceso continuo e integrado en todas las fases del estudio, donde el diálogo entre lo observado - investigado y la investigadora entra en juego.

En la fase de análisis, tras la realización de las entrevistas y sus transcripciones, se procedió a identificar los temas emergentes de la información obtenida. A priori no trabajé con categorías; sino más bien éstas fueron emergiendo de las entrevistas y sus posterior transcripción y análisis, como sucede con todo etnógrafo construccionista

(Faubion & Marcus, 2005). Posteriormente, este proceso de identificación, me llevaría a abordar los tres casos desde una perspectiva intrínseca (particular) y desde la perspectiva transversal. La primera perspectiva intenta describir y construir cada uno de los escenarios, partir de los significados, concepciones y creencias de los sujetos participantes en cada uno de ellos. La segunda intenta entrelazar los tres casos para ver qué emerge acerca de las fortalezas y debilidades en cuanto a las relaciones familias y escuelas se refiere.

Toda esta argumentación me lleva a percibir que la elaboración del informe final de los resultados es un momento clave y esencial del análisis de la información. Es por ello que el desarrollo del mismo se caracteriza por un proceso de escritura, lectura, reconstrucción, (re)escritura, repensar y reflexión de la información desde diversas maneras de representación, teniendo en cuenta las concepciones, voces y experiencias no sólo de los lectores; sino también con mi propio estilo narrativo como investigadora.

La reconstrucción de todo el proceso de investigación, análisis y elaboración del informe final se recoge en el apartado: “El proceso de reconstrucción: el encaje de un puzle” del presente capítulo.

4.4.1 EL PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN: EL ENCAJE DE UN PUZZLE

“The constructionist ethnographer is drawn to settings as scenes in which reality-construction *work* is taking place. There has long been debate concerning the relative advantages and disadvantages of “natural” versus

“contrived” or “provoked” data (...) Although naturally occurring talk and interaction may be widely preferred, in principle there is no reason to exclude “provoked” communication—as long as analysis focuses on the discursive work being done in the talk that has been elicited in one way or another”. (Holstein & Gubrium, 2008:85-86).

Después de haber obtenido toda la información que precisaba para llevar a cabo mi estudio, mediante las entrevistas, conversaciones, observaciones, diario de campo, análisis de documentos internos, aparecieron nuevos interrogantes: ¿qué hacer con todos los datos que dispongo? ¿cómo mostrarlos? ¿cómo analizarlos? ¿qué pasos tengo que seguir? ¿cómo reconstruir toda la información que dispongo? Incógnitas que poco a poco fui despejando a medida que me iba adentrando en el proceso de análisis y que Jovchelovitch & Bauer (2002:69) me orientaron para iniciar la andadura:

“The first step in the analysis of narratives is to reduce the data by transcribing the recorded interviews. The level of detail of the transcriptions depends on the aims of the study. How far transcription involves elements beyond the mere words used varies according to what is required for the research”.

Una vez transcritas las entrevistas y las conversaciones mantenidas con los sujetos participantes, se les fue devuelta para su revisión y aprobación. Algunos de ellos optaron por modificar algunos datos, añadir otros, realizar un segundo y tercer encuentro con el fin de aclarar y completar la información facilitada en nuestra primera toma de contacto. Para identificar a los protagonistas de los tres escenarios por los cuales transitó para llevar a cabo la investigación, les proporcioné unas siglas, indicando: persona participante y escuela. Y en la reconstrucción de los casos, cuando

recupero las voces de los actores para dialogar, reflexionar, describir y reconstruir una realidad educativa, a parte de estos datos de identificación, también se le proporciona al lector la página de donde se ha extraído la cita, la idea acorde con el discurso escrito del momento. A modo de ejemplo:

(F1: CEIP B, p. 4) → F1: Familia 1; CEIP B: Escenario 2: CEIP – Barcelona; p. 4 de la primera entrevista.

(E1: CEIP A, p. 14) → Persona Experta, CEIP A: Escenario 1: CEIP – Tenerife; p. 14 de la primera entrevista.

(D1: CEIP C, p. 7bis) → Docente 1, CEIP C: Escenario 3: CEIP – Ripollet; p. 7 de la segunda entrevista.

ND → Personal no docente.

Tras la aprobación de cada entrevista y conversación mantenida y su posterior filtro, procedí al análisis de los datos. Para ello, y con la finalidad de no perder la riqueza que me podía proporcionar cada palabra, cada frase, cada párrafo, me decliné por llevar a cabo un procedimiento manual. Es decir, lecturas en profundidad de cada texto, con lápices de colores para detectar y subrayar posibles categorías que emergían de las entrevistas y asignarle un color a cada uno de ellos para que los identificara a lo largo de este primer proceso de “categorización”. De esta manera, las categorías y ejes temáticos (tabla 9) que resultaron de este análisis y sus correspondientes colores serían¹²:

¹² Para ver cómo se ha identificado cada categoría y el uso de los colores consultar Anexo 4: entrevistas a los protagonistas.

EJES TEMÁTICOS / CATEGORÍAS	COLOR ASIGNADO
Categoría 1: FAMILIA (Conceptualización) <ul style="list-style-type: none"> - Subcategoría: Funciones de la familia. - Tipología de la familia. 	Amarillo
Categoría 2: ESCUELA (Conceptualización) <ul style="list-style-type: none"> - Subcategoría: Funciones - objetivos. 	Verde
Categoría 3: RELACIONES FAMILIAS – ESCUELAS (Tipología, mecanismos, estrategias, técnicas...). <ul style="list-style-type: none"> - Subcategoría: participación, colaboración e implicación. 	Rojo
Categoría 4: Fortalezas en las relaciones	Rosa fucsia
Categoría 5: Debilidades en las relaciones	Violeta – Púrpura
Categoría 6: Mejoras, nuevos mecanismos y políticas para fomentar las relaciones	Gris
Categoría 7: Valoraciones, percepciones y opiniones sobre las relaciones	Verde azulado
Categoría 8: Llegada a la escuela	Azul oscuro
Categoría 9: Trayectoria por el tema en cuestión	Marrón
Categoría 10: Proyecto educativo – social de la escuela (descripción de la escuela)	Azul clarito
Categoría 11: Contexto socio – histórico de la época	Verde Kiwi

Tabla 9: Categorías emergentes de las entrevistas y conversaciones.

Consecutivamente a este primer análisis, se organizó toda la información relevante en relación a las categorías en tres parrillas: una parrilla para cada escenario¹³. Instrumento que posteriormente me serviría para identificar una serie de ejes temáticos (la relación familia – escuela, mecanismos formales e informales - orales y

¹³ Consultar Anexo 3 para ver las parrillas de cada escenario.

escritos, colaboración – participación – implicación, fortalezas, debilidades y mejoras) y así recuperar las voces de los protagonistas de cada centro educativo y poder reconstruir los tres estudios de casos y el informe final de la investigación¹⁴.

4.5. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La ética en investigación juega un papel muy importante. Cuando se realizan estudios cualitativos supone siempre, por parte del investigador, una interacción, un contacto, un diálogo, una presencia y una relación con las personas que son partícipes de su estudio. El enfoque cualitativo de investigación, como bien afirma Sandín (2003:203):

“construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escucha, etc., que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en trono a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de la persona”.

Pero, ¿cómo tienen que ser abordadas las cuestiones éticas en investigación social? Son muchos los autores que han trabajado este tema, en el que se incluyen tanto a las personas involucradas en el proceso de investigación como por la comunidad científica y la sociedad en general. Las cuestiones éticas en el proceso de la investigación pueden quedar resumidas en la tabla 10, centrándome posteriormente en las ideas de Punch (1994) y Christians (2000)¹⁵:

¹⁴ Consultar Anexo 4: “Miradas – vivencias y experiencias en las relaciones familia – escuela...”

¹⁵ En Sandín (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. p. 209.

Cuestiones éticas en el proceso de la investigación social			
(Leino-Kilpi y Tuomala, 1989)	(House, 1990)	(Deyhle et al., 1992)	(Punch, 1994) (Christians, 2000)
Identificación del problema a estudiar	Respeto mutuo	Naturaleza de las relaciones	Consentimiento informado
Elección de métodos, y diseño de investigación	No coerción y no manipulación	Cruce de fronteras	Engaño/fraude
Recogida y procesamiento de la información	Apoyo hacia los valores democráticos y las instituciones	Rol del investigador	Privacidad y confidencialidad
Publicación de resultados		Intercambio de información	Credibilidad
Responsabilidad científica y fin de la investigación		Explotación: efectos del investigador sobre la comunidad	Confianza y traición
		Confidencialidad	
		Recursividad del proceso de investigación	

Tabla 10: Cuestiones éticas en el proceso de la investigación. Extraída de Sandín (2003:209).

Con respecto al *consentimiento informado* se trata de un código ético que implica que las personas que participan en la investigación tienen el “derecho” de estar informados de que son “sujetos” de estudio, deben de aceptar de forma voluntaria su participación, sin coerción física ni psicológica, también deben estar informados sobre qué consiste la investigación y cuáles pueden ser las posibles consecuencias de la misma; y por lo tanto un compromiso hacia la autonomía individual.

La *privacidad y confidencialidad*: En toda investigación educativa los sujetos participantes pueden optar por ser anónimos, utilizar pseudónimos e incluso negarse a que cierta información obtenida sea utilizada; ya que como consecuencia a desvelar su identidad les puede llevar a sentirse incómodos e incluso heridos y reconocidos por las personas de su alrededor. Por lo tanto, en todo estudio se debe insistir en la seguridad y protección de la identidad de las personas colaboradoras de la

investigación. Es por ello, que en esta investigación, a los sujetos participantes no se les identifica por su nombre, sino por unas claves, por ejemplo D1, CEIP A¹⁶. Según Sandín (2003), la confidencialidad de la información obtenida es el principal procedimiento para garantizar la privacidad y la intimidad de las mismas. Y en definitiva, ningún objetivo académico – investigativo se puede priorizar sobre el bienestar de las personas. De ahí que este apartado se recoja en el documento de negociación.

En relación con la *estancia en el campo*, considerada como otra de las cuestiones éticas, se podría afirmar que para ingresar en el campo, el investigador tiene que tomar una serie de decisiones prácticas que guiarán su proceso de negociación y estancia en el contexto escogido. El principal problema con el que se puede encontrar está en cómo acceder a las fuentes de información y a las personas que le puedan garantizar su entrada al campo. Esta cuestión ética queda recogida en el apartado anterior.

Y por último, otras dos cuestiones éticas de gran relevancia son: *la confianza y el engaño o fraude*. El investigador ha de ser capaz de “ganarse” la confianza de la otra persona, ya que de esta manera la investigación será mucho más fluida y fructífera para ambas partes, puesto que se pone en juego la relación con el otro, la interacción y un feedback positivo. Por el contrario, no es conveniente, y bajo mi punto de vista, como ética en investigación llevar a cabo el engaño como estrategia a seguir para sonsacar la información que el propio investigador desea escuchar u obtener. Soy

¹⁶ Me estoy refiriendo a que es Docente 1, de una de las tres escuelas, la A.

partidaria que desde el principio se tienen que pactar las acciones y pasos a seguir entre investigador e investigado, para que posteriormente no exista un fraude y una traición hacia todas las personas participantes en la investigación.

4.6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para llevar a cabo esta investigación he optado por un posicionamiento construccionista y un despliegue metodológico concretado en la realización de tres estudios de caso: tres escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria. Para obtener la información y poderla analizarla posteriormente, he realizado entrevistas y conversaciones, observaciones no participantes, análisis de documentos oficiales y personales y mi diario de campo. A lo largo del capítulo, he señalado en cada momento mi tránsito por las tres fases de la investigación: 1) la de exploración y proceso de revisión de la bibliografía; 2) la entrada, la permanencia en el campo: sus escenarios y los protagonistas de los mismos y; 3) la de análisis y reconstrucción de los tres casos a partir de categorías y ejes temáticos (familia, escuela, mecanismos y espacios, fortalezas y debilidades...); sin olvidar mi mirada como investigadora y la ética en la investigación.

CAPÍTULO 5:

ENTRE BASTIDORES: LA VOZ EN OFF DE LA INVESTIGADORA

“El desaprendizaje o desconstrucción es un proceso de inversión de los horizontes de significado que cada sujeto ha sedimentado, en ocasiones, de forma acrítica durante su trayectoria formativa y profesional. Implica examinar críticamente el marco conceptual que estructura nuestra percepción de la realidad y nuestro modo de interpretar el mundo. Desaprender es ejercitar la sospecha sobre aquello que se nos muestra como -aparentemente lógico-, -verdadero y coherente-. Para ello es necesario que nos interroguemos acerca de las fuerzas que determinan los límites de lo que nosotros podemos pensar, saber y conocer. Se trata de suspender la evidencia de nuestros modos habituales de pensar y describir nuestras prácticas profesionales”. (José Luis Medina, 2003).

Si en el capítulo anterior me centré más en la metodología y el diseño de la investigación; en éste, intento recoger aquellas miradas, posicionamientos y decisiones que tuve que ir tomando a lo largo del diseño y desarrollo de la investigación, compartiendo con el lector el diálogo que he ido elaborando. Un proceso en el que me he ido reposicionando y reconstruyendo no sólo como investigadora; sino como persona.

5.1. MI MIRADA COMO INVESTIGADORA

Como ya argumenté en el capítulo anterior, mi mirada como investigadora vendrá marcada por vivencias, experiencias que, sin querer, repercutirán en el desarrollo de la investigación. Mi relación con un lugar y un tiempo concreto será el resultado de

percepciones e interpretaciones de un caso particular, especial y único. Recuperando la premisa de Denzin (1989), una decisión metodológica implica una manera de posicionarse y comprender el conocimiento. Al hacerlo, intento aproximarme y dar a conocer aquellos postulados que me han llevado a los estudios de casos desde una posición reflexiva (Shön, 1992).

Van Manen (2003) afirma que *pensar y sentir, cognición y emoción, acción y reflexión* se integran en un único proceso con la finalidad de comprender y transformar las prácticas educativas. En mi caso, conocer e interpretar tres realidades educativas.

Tomando las aportaciones de Cochran – Smith y Lytle (2003:68):

“La indagación como actitud permite una comprensión más estrecha de las relaciones entre el conocimiento y la práctica, así como sobre el modo en que la indagación produce información, se relaciona con la práctica...”.

Me llevan a adoptar esa indagación como una actitud, como una posición que tomo como persona pero, sobre todo, como investigadora.

5.2. ELECCIONES Y TOMA DE DECISIONES: LABORES DIFÍCILES (destrucción de capítulos íntegros... vuelta a la escritura).

“.... el conocimiento no se transmite si no que se construye en la relación, que la propia relación ya es construcción de conocimiento y que no se puede separar el conocimiento de la relación porque entonces la vida carece de sentido y carece de sentido el aprender a vivir, que es una parte fundamental

de lo que tienen que aprender las niñas y los niños.” (Marisa del Carmen Martín, 2002)¹.

Las decisiones que fui tomando a lo largo de mi andadura como investigadora, me plantearon grandes interrogantes, malestares y dudas: ¿por dónde empezar? ¿por dónde continuar? ¿qué mostrar y qué dejar? Interrogantes relacionados con la ética en la investigación que se ponen en juego cuando se reconstruyen los casos. Como se ha podido observar en el capítulo anterior, escoger los colaboradores y los centros educativos no fue una tarea nada fácil, hecho que vuelvo a recuperar a través de las siguientes preguntas: ¿Qué escuela o escuelas? ¿quiénes serían mis colaboradores? ¿cómo estudiaría las relaciones entre las familias y la escuela? Y, ¿cómo establecería con ellos una relación desde mi posición como investigadora? Fue entonces cuando me di cuenta que andaba algo perdida y que requería de toda ayuda que fuera precisa. Es por ello que tuve que ponerme en contacto con varias personas, como se recoge en los capítulos referentes a los tres escenarios presentados. Tomar una u otra decisión iba a hacer que mi trabajo fuera por un camino o por otro.

Esas decisiones que vamos tomando, el qué y el cómo, de alguna manera, conforman un criterio esencial de la posición “reflexiva” que voy asumiendo o que busco asumir en esta investigación. La propuesta inicial fue realizar un único estudio de caso, pero posteriormente se me brindaba la oportunidad de poder transitar por tres escenarios diferentes, tres miradas y tres maneras de establecer relaciones escuelas y familias. Y, por lo tanto, tres procederes de construir conocimiento a partir de la identificación, descripción, análisis y comprensión de tres escuelas totalmente diferentes. De este

¹ Cita extraída de una presentación oral de Elda Aranda (2005).

modo, estaba dando paso a establecer relaciones, a largo plazo, entre investigadora y colaboradores donde las descripciones serían específicas, dando lugar a casos singulares (Larraín, 2009; Creus, 2011).

5.2.1. COLABORADORES – PROTAGONISTAS: EL TRÁNSITO POR LOS ESCENARIOS

Una vez en el campo, en mi caso en las escuelas, me enfrenté a la difícil tarea de cómo llegar hasta los colaboradores y participantes de la investigación. Paralelamente, me surgió la duda de cómo establecer relaciones con las personas que formarían parte de los estudios de caso. Flick (2007) señala la importancia de establecer una postura – perspectiva como investigadora, ya que dependiendo de cómo se negocie la entrada al campo, su estancia en él y la manera de movernos en él, que nos llevará a conjugar con el resto de personas que lo conforman desde una mirada externa y extraña o desde una mirada familiar y cercana. Sin embargo, Clandinin & Conelly (2000) enfatizan en la idea de que las circunstancias y factores externos a nuestro control son elementos claves que pueden llegar a condicionar la investigación. En la etapa de negociación y entrada al campo, normalmente, suele ser una etapa que viene marcada por decisiones y cambios; ya que es entonces cuando se empiezan a concretar ciertos acuerdos tácitos y, a la vez, explícitos que me llevarán, como investigadora, a establecer ciertas relaciones con mis colaboradores. Hecho que implica a moverse entre el nexo de unión y los límites y las distancias que hay que marcar entre investigadora y colaboradores.

A medida que iba avanzando, me fui dando cuenta que para *conocer, describir e interpretar el tipo de relaciones que establecen familias y escuelas*, era necesario crear vínculos a largo plazo con los protagonistas de esta investigación basados en la escucha y la confianza. Desde esta postura, se me plantearía un nuevo interrogante condicionante en mi investigación: el tiempo. La necesidad de respetar y adaptarse a las circunstancias de cada participante, de cada momento y de cada contexto. En ese preciso instante me di cuenta de que estaba ante un proceso lento, pero enriquecedor.

Un proceso donde el tiempo iba transcurriendo entre conversaciones, entrevistas, anotaciones y observaciones. Esos encuentros con los colaboradores eran intensos, de mucha información recogida de experiencias y vivencias en contextos específicos; un caminar que nunca parecía tener fin. Un registrar, transcribir y devolver todas las experiencias que nos llevaba, a ambas partes (investigadora – colaboradora), a nuevas complementaciones y, por lo tanto, a nuevas citas, reuniones y conversaciones.

Ese ir y venir por los diferentes escenarios hacían que mis cuadernos estuviesen llenos de ricas evidencias, que como investigadora parecía necesitar tener.

En palabras más técnicas, a lo largo de mi escrito no utilizo el término “muestra”, ya que desde mi punto de vista lo concibo como un concepto duro, frío, insustancial; sino más bien uso las palabras personas, sujetos, colaboradores o, incluso, protagonistas o actores, porque sino hubiese sido así esta investigación no tendría sentido.

5.2.2. DESTRUIR PARA RECONSTRUIR: DE VUELTA A LA ESCRITURA

“Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventarnos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso”. (Bruner, 2003:130).

Cuando escribimos, relatamos lo sucedido, aportando nuestra mirada, nuestras interpretaciones, vivencias y pensamientos; contribuyendo a que los escritos se vayan recreando y modificando con el paso del tiempo, adaptándose a nuevas situaciones y llegando, incluso, a cambiar de sentido. Por eso, tal y como manifiestan Connelly y Clandinin (1995) el relato no sólo constituye un listado de los hechos que como investigadora he ido recogiendo e interpretando; sino que entra en un entramado de relaciones otorgándole un sentido y un significado. Es decir, se trata de una trama donde se van conectando las diferentes experiencias de manera relevante y concediéndole sentido. La complejidad de la narrativa incluye que una misma persona al mismo tiempo vive, explica, re-explica y revive esas historias (Connelly y Clandinin, 1995:22).

Como todo aquel que se inicia en la escritura, las primeras tensiones y dificultades no tardaron en manifestarse: ¿qué escribir? ¿cómo? ¿bajo qué mirada y posición? Estas cuestiones me estuvieron persiguiendo a lo largo del tiempo, mostrándome insegura y ansiosa en muchas ocasiones. Cuando parecía saber el qué narrar y apuntó de tener capítulos acabados, el miedo, la re-lectura y la insatisfacción me llevaron a borrarlos íntegramente y a comenzar de nuevo. Creo que como toda persona que se aventura a

escribir en solitario y a transitar en “soledad”, nunca da por terminado el trabajo realizado. Ese ir y venir, con cierto sentimiento de pérdida y desterrada en sentido metafórico, me llevó a resituarme, a buscarme y a reconfigurar mi posición, mi mirada y, de alguna manera, mi identidad. Y a entender que la escritura es un proceso, un proceso intenso, de concentración, de aprendizaje y de producción de significados (Smith, 1981), donde las ideas van fluyendo y el escritor se va enterando de lo que está diciendo cuando las ve escritas en el papel (Morales, 2003). Por lo tanto, escribir puede convertirse, tal y como afirmaba Van Manen (2003) en un proceso complejo, al igual que lo puede ser el repensar, reflexionar y reconocer.

5.3. QUÉ SE QUEDA EN EL TINTERO

En el informe de investigación no se suele recoger todas las vivencias y experiencias que han ido sucediendo a lo largo de un período de tiempo. Muchas de ellas quedan fuera de éste porque es imposible poder representarlas todas y, también, es debido a las decisiones que se han ido adquiriendo a lo largo del análisis y la escritura de las mismas. Todo ello supone no sólo decidir qué se hace visible y qué no para dotar de significado la construcción del mismo; sino también la inversión de tiempo que supone dotar de palabras y sentido cada acción, cada procedimiento que intenta dibujar un continuo en nuestra práctica investigadora (Creus, 2011).

En mi caso, como decisión importante tomada fue excluir las entrevistas y las conversaciones llevadas a cabo por un par de familias². En un principio parecía tomar forma y ser relevante para el estudio, pero a medida que se iba avanzando me daba cuenta que esos encuentros se transformaban en espacios de escucha y desahogo. Como investigadora tenía la sensación de que para aquellas familias mi papel se había transformado en ser y ejercer de psicóloga. Rol que en la estancia en el campo no correspondía, pero en el que me vi inmersa sin querer. Entrevistas y conversaciones que fueron devueltas igual que el resto, pero que dieron lugar a otra mirada y posicionamiento por ambas partes.

Otras actividades que quedan excluidas en el desarrollo de esta investigación son los encuentros formativos a los que he estado invitada o a mis pequeñas colaboraciones en los centros educativos. Algunos de dichos encuentros pasan por ser Jornadas llevadas a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona o en las propias escuelas relacionadas con mi tema de estudio o con la filosofía y proyecto del centro³. Y colaboraciones como realizar las actas de encuentros y puertas abiertas entre familias y escuelas, aportando mis visiones y planteando algunos interrogantes para ser discutidos con el equipo docente.

² En uno de los encuentros mantenidos, una madre me llegó a explicar los problemas que tenía con su nueva situación: separada, cambio de domicilio y con una hija a cargo. Y en otro, un padre de familia, donde parecía que su entorno familiar y social era envidiable, presentaba ciertos signos de agresividad y posesión hacia sus hijos, manifestándolo así en la escuela. Ambos casos fueron descartados no sólo por decisión propia; sino por las familias y por el centro educativo.

³ Jornadas internas sobre las relaciones, la práctica docente, el intercambio de experiencias.

También cabe mencionar las dificultades que como persona e investigadora “novel” fui afrontando. Algunas de ellas aparecen en las descripciones de los casos que se presentan en los siguientes capítulos; y otras, como por ejemplo la pérdida total de capítulos y análisis de la tesis por un problema con el ordenador que me llevó a la desesperación y rendimiento, quedan en mi recuerdo y en la propia vivencia como parte de mi proceso de aprendizaje.

Clandinin y Connelly (2000) ya nos alertaban de las posibles incertidumbres que como investigadores nos vamos encontrando a lo largo de nuestro trabajo en el campo y su posterior análisis. El hecho de trabajar en un contexto determinado y, concretamente, con personas hacen que el proceso y los resultados del estudio puedan estar conectados a variables estructurales y subjetivas, donde los investigadores no podemos posicionarnos bajo un único patrón; sino que ese patrón se convierte en un continuo de cambios y toma de decisiones.

Así pues, no es de extrañar que como investigadores queramos detectar aquellas situaciones, patrones y acciones con las que nos vamos topando a lo largo de la investigación y que de alguna manera bosquejan un continuo de lo que sería nuestra práctica como investigadores, llevándonos a tomar una serie de decisiones que transitan por nuestro camino, avanzando o retrocediendo, construyendo y reconstruyendo nuestro propio proceso.

5.4. ESTABLECIENDO RELACIONES MÁS ALLÁ DE LA INVESTIGACIÓN

“El etnógrafo participa, al descubierto o encubiertamente, en la vida diaria de las personas durante un amplio periodo de tiempo, mirando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas...” (Hammersley y Atkinson, 1983:2)⁴

He querido hacer un alto en mi camino y pararme a escribir sobre las relaciones que establecí estando en el campo. Aún recuerdo, como si fuese ayer, cuando visité por primera vez cada una de las escuelas: mis impresiones, mis inquietudes, mis curiosidades y mis deseos por saber y conocer. En todas me sentí bien atendida y acogida, ofreciéndome todo lo necesario para llevar a cabo mi investigación, estableciendo un clima cálido, de escucha, respeto y confianza. A pesar de que iba con una actitud de mantenerme al margen, de no influir en los quehaceres del día a día, eran las propias escuelas las que me hicieron sentirme como un miembro más de su comunidad. Por ejemplo, si llegaba a primera hora del día o por las tardes me ofrecían café o tomar algo, si era al mediodía me invitaban a comer. Si estaba en una sala sola esperando a una familia, docente o personal no docente, siempre había alguien dispuesto a darme compañía, a explicarme las líneas pedagógicas y proyecto educativo de su escuela, la historia de creación de la misma o, incluso, aspectos más personales. Era evidente que, de alguna manera u otra, formaba parte de la vida diaria del centro, de su entramado de relaciones, de encuentros con los otros, donde estaba

⁴ Hammersley, M y Atkinson, P. (1983). *Ethnographic: Principles in Practice*. Londres: Tavistock. En Flick, U. (2007). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata. p.162.

dispuesta a dejarme llevar, explorar cada rendija e indagar cada aspecto. Este proceso de redes, Dabas (2006) lo vislumbra de la siguiente manera:

“Muchas de nuestras acciones son impredecibles, azarosas, coyunturales. Dependen del encuentro con los otros, de la posibilidad de recorrer el territorio, de autorizarse a transgredir. Pero nos acompaña siempre a una certeza: la confianza en la capacidad de las personas, el registro claro de que nadie puede solo y un animarse a abrir ventanas, transitar senderos, explorar hendijas”. (Dabas, 2006:32)

Pero, ¿qué pasa cuando esas relaciones transgreden ciertos espacios? ¿dónde está el límite? ¿qué es lo que esperan de mí, no sólo como investigadora; sino como persona? Estos interrogantes fueron surgiendo a lo largo que me iba adentrando en el propio campo de estudio. Hubo como dos posiciones: una venía dada por la propia situación, era la persona que asistía a hacer una tesis sobre las relaciones entre escuela y familias, donde era percibida como aquella que aportaría propuestas para la mejora de las mismas. Y otra, donde era la confidente, donde se puso en juego ciertos sentimientos, ciertas confesiones, creando nuevos espacios y nuevos encuentros. Este fue el caso de una de las maestras. Era tanto el cúmulo de tensiones que estaba viviendo, que un día cuando estaba en uno de los despachos de la escuela, se me acercó, se sentó a mi lado y me explicó todo lo que estaba sucediendo. En esos momentos lo único que le pude ofrecer fue mi propia escucha y confidencialidad. Con el paso de los días, me di cuenta que la cosa iría a más, que poco a poco esa relación de investigadora y colaboradora se iba transformando en una relación de amistad,

quedando dentro y fuera del centro, compartiendo miradas, incertidumbres, inquietudes, sinsabores y alegrías entre papeles, reuniones y cafés. Una dualidad que tuve que aprender a manejar y resituar, Sandra como investigadora y Sandra como amiga y confidente. Obviamente son muchas las situaciones explicadas por esta maestra que se han quedado en el tintero, que no he manifestado en los diferentes casos presentados, no por su relevancia en el estudio; sino más bien por mi compromiso hacia esa persona y sobre todo por el “juramento” de anonimato y confidencialidad en los diferentes temas tratados. Temas que podían poner en juego la integridad de la escuela o su propio papel dentro de ésta. Algo similar ocurrió con el miembro de una familia, donde la “frialidad” que puede manifestar toda investigación en sus inicios, fue convirtiéndose en “calidez” en los diferentes encuentros, siendo para mí un referente de confianza en la escuela.

Llegando así a establecer un entramado de redes no sólo profesionales y propias de cualquier proceso de investigación; sino personales donde nos coloca en situaciones de responsabilidades compartidas, creando nuevos dominios de experiencias y previendo múltiples itinerarios (Najmanovich, 2003 y Dabas, 2002, 2007).

5.5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para poder concluir este capítulo, me veo en la necesidad de hacerlo a partir de cuatro puntos claves que de alguna manera resumen mis andaduras a lo largo de dicha investigación, transitando por tres escenarios singulares; pero sobre todo, mis

experiencias, mis vivencias, mis dudas, mis avances y mis retrocesos. Los cuatro puntos serían:

1. La relación existente entre el dentro y el fuera, el vínculo que se establece entre la investigación y las propias experiencias. Tal y como recogen Contreras y Pérez de Lara:

“La investigación, como búsqueda, es tanto hacia fuera como hacia dentro, hacia lo que manifiestan las experiencias estudiadas, y hacia lo que hacen en nosotros. Parte de la búsqueda es poder encontrar la forma de expresar el sentido de lo educativo que nos despierta el habernos acercado a esa realidad que hemos querido estudiar, a la que hemos querido acercarnos para ver qué nos tenía que decir, qué nos hacía pensar, qué se nos revelaba en esa relación entre dicha realidad y nosotros”. (Contreras y Pérez de Lara, 2010:29)⁵

2. El concepto de identidad y persona tal y como manifiesta Ricoeur (1996):

“La persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje.” (Ricoeur, 1996:147).

Este sentido de la búsqueda y el hallar el camino no son tareas fáciles, continuó tejiendo y entretejiendo mi aprendizaje, al mismo tiempo que destejo, porque a la vez que voy construyendo nuevas ideas, conocimientos voy reconstruyendo y de-

⁵ Contreras, J y Pérez de Lara, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, págs. 21-86.

construyendo otras. Ese proceso de reconstrucción de nuevos significados es entendido por Medina (2003) como:

“un proceso individual y/o colectivo de búsqueda de nuevos significados y de sentidos innovadores. Se trata de acceder a otras lógicas y formas que ofrezcan una –mirada- que va más allá de los márgenes de las –maquinarias- institucionales y profesionales y que permite ver a través de sus grietas.”

3. Como sujeto y como investigadora teorizar mi experiencia, como comentó Susana Orozco (2004)⁶, puede ser “interesante” para buscar nuevos conocimientos y saberes que pueden ser compartidos, y son compartidos, por otros. De esta conferencia me gustaría recuperar la cita de la ponente:

“Teorizar mi experiencia podría ser interesante para buscar los saberes, los conocimientos para ser compartidos por otro, la experiencia es de uno compartida con otros”.

4. De esta manera, y como afirman Contreras y Pérez de Lara, podríamos entender que la investigación educativa:

“no está centrada en dar cuenta de una realidad, en explicarla, sino en preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de entender. Para que (y de tal forma que) quien viva experiencias propias pueda llevarse consigo las preguntas y las ganancias de sentido que pueda captar de aquellas experiencias anteriores. Es decir, lo que busca la investigación educativa es transmitir

⁶ Conferencia: “*Cargos de Gestión Institucional en manos de una mujer*” a cargo de la Sra. Susana Orozco Martínez. (29 de Marzo 2004). La Sra. Orozco hizo un breve recorrido sobre la situación de la Universidad de Argentina y el papel que juega la mujer ante un cargo de responsabilidad institucional.

un legado: la relación abierta entre lo vivido y su significado, sus posibilidades, sus aspiraciones, sus formas de preguntarse por ello. Y que sea eso el saber que se lega: un saber que es comunicativo, que no sólo se toma, sino que sólo puede cobrar vida si conecta con un sentido propio, si nos toca en algo íntimo, pasando así a ser algo propio desde lo que vivimos nuestro hacer”. (Contreras y Pérez de Lara, 2010:65).

Partiendo de las tesisuras presentadas, invito al lector a dejarse impregnar por los tres escenarios que se exponen a continuación estructurados de la siguiente manera: la llegada a la escuela y el contexto de la misma; las relaciones entre familias y centro educativo a partir de sus documentos; la puesta en práctica de las relaciones mediante las voces de los sujetos participantes y las observaciones realizadas y; la presentación de propuestas sugeridas por los actores colaboradores. Tres escenarios que recogen sus propias vivencias y experiencias y, como no, sus propias esencias.

III PARTE: RECONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 6: Escenario 1: CEIP – Tenerife: Organizando las relaciones con la comunidad y las familias.

Capítulo 7: Escenario 2: CEIP – Barcelona: La construcción de un proyecto educativo de escuela compartido.

Capítulo 8: Escenario 3: CEIP – Ripollet: Un viaje apasionado: entretejiendo relaciones.

Capítulo 9: Tres miradas, tres realidades: Un viaje apasionante por el entramado de las relaciones.

CAPÍTULO 6:

ESCENARIO 1: CEIP – TENERIFE

ORGANIZANDO LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD Y LAS FAMILIAS

“No crea que puede existir ninguna experiencia de pensamiento sin experiencias personales. Todo pensamiento es meditación, pensar como consecuencia de algo” (Hannah Arendt, 1990:26; en Diótima, 2002:22).

“La meditación de la experiencia se orienta por medio de un sentimiento vivo. Ello hace que el pasado sea recordado con la misma intensidad que el presente... Nunca se olvida lo que nos ha emocionado... El sentimiento, rico en calidad de emociones, ha guiado el recuerdo y hace que hablemos de él como si estuviéramos en el acontecimiento que nos capturó para siempre.” (Diótima, 2002:23-24).

El primer escenario estudiado es una escuela pública de educación infantil y primaria ubicada en Santa Cruz de Tenerife; cuya metodología es, según su proyecto educativo y documentos internos, activa, motivadora y cooperativa teniendo en cuenta el nivel madurativo del propio alumnado. El CEIP Tenerife propone, en sus documentos oficiales, elaborar un plan de potenciación y organización de las relaciones entre todos los miembros de su comunidad, mediante espacios formales e informales, haciendo uso de ciertas estrategias y mecanismos (entrevistas familia - tutor, reuniones, llamadas telefónicas, talleres, festivales, etc.).

Para ello, le invito a adentrarse en el CEIP – Tenerife con el propósito de conocer y aproximarse a una forma, singular, de establecerse relaciones entre familias y escuela.

6.1. EN BUSCA DE UNA BUENA AVENTURA: LOS INICIOS, UN TANTO DESOLADOR

Después de un largo proceso de reflexión sobre mi formación y de intercambio de opiniones con mi directora de tesis, tomé la decisión de viajar a Tenerife, concretamente a La Laguna para poder seguir avanzando en la investigación de mi tesis, concretamente en mi estudio de campo. Se me presentaba la oportunidad de trabajar y aprender de la mano de una investigadora de gran reconocimiento nacional e internacional en cuanto al tema de familia y escuela: la Dra. María José Rodrigo.

Una vez situada en La Laguna¹, tenía un gran reto por delante: buscar una escuela pública de Educación Primaria para poder llevar a cabo mi estudio de caso. Una labor nada fácil, donde los primeros obstáculos no tardaron mucho en aparecer. La Dra. Rodrigo me ofrecía una serie de centros educativos, todos ellos de Educación Secundaria. Dada la dificultad que tenía para poder entrar en los centros de Primaria, no dudé en mover mis redes de contactos. Recurrí a un profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, el Dr. Area; que a su vez me remitió a otro docente, el profesor Souto. Él sería quien me pondría en contacto con la escuela y pasaría a ser el intermediario entre el centro educativo y yo. Después de unos días y a través de una llamada telefónica, se me comunicaba que la escuela contactada me esperaba para poder exponer mi trabajo de estudio y cuál sería mi interés por el centro educativo.

Llegué a la escuela, me acerqué a secretaría y no había nadie, paseándome por el pasillo, vi a una señora en un despacho y le pregunté por la jefa de estudio, quien era

¹ Ver anexo 5: Toma de contacto, primeras impresiones, inquietudes y decepciones.

la que me había citado y con quien tenía la reunión; me hizo tomar asiento y esperar. Después de un tiempo prudencial, llegó y pasamos a su despacho. Conmigo llevaba el documento de la negociación, dónde especificaba quién era, cuáles eran mis objetivos, tema de estudio, mi compromiso con el centro y demás. Estuvimos leyéndolo y hablando con detenimiento de aquellos aspectos que más le inquietaban o le llamaban la atención. Antes de dejarle el escrito, para que lo pudiera estudiar y exponer al resto de la comunidad educativa de ese centro, lo firmé y le di mi teléfono de contacto.

Tres días después del encuentro con la escuela, recibí una llamada de la jefa de estudio diciéndome: “No nos interesa tu investigación, lo siento mi niña”. En ese mismo momento me derrumbé porque los días iban pasando y todavía no tenía un lugar donde poder llevar a cabo mi estudio.

Dada la nueva situación, el profesor Souto hizo un par de llamadas y se puso en contacto conmigo para decirme: “ya te he buscado otra escuela, y ésta está dispuesta a participar en tu investigación”. Se trataba de un complejo educativo público que abarcaba la Educación Primaria y la Educación Secundaria, muy bien situado en Santa Cruz de Tenerife y bien comunicado con La Laguna.

6.2. ABRIENDO CAMINO: LA APROXIMACIÓN A UNA REALIDAD (Negociación y entrada en el centro)

Después de la experiencia vivida y de la negación del primer centro, iba con pies de plomo. Sabía que me hallaba en una situación delicada: la aceptación de la escuela en

participar en mi proyecto suponía la continuación de mi estudio de campo, paralelamente a mi formación como investigadora en la temática familia y escuela.

Llegó el gran día, cogí mi "guagua"² y me dirigí hacia el centro, previamente me había estudiado como llegar para no retrasarme. Llamé a la puerta, entré y en la ventanilla del centro me atendió la misma directora. A continuación entramos en su despacho, tomé asiento e inmediatamente me dijo que el profesor Souto le había comentado de qué trataba mi trabajo. Seguidamente y con el fin de ofrecerme su ayuda me mostró el PGA (Programación General Anual), me leyó la importancia que tenía participar en la escuela por parte de la familia y los docentes. Una vez que la directora me había proyectado una primera visión del centro, le enseñé el documento de negociación³ y le expliqué detalladamente en qué consistía mi trabajo y cuál sería el papel que realizaría en la escuela. Ella estaba dispuesta a participar en mi investigación, a nivel personal se mostraba encantada, consideraba que el tema era de interés y de actualidad.

Como investigadora y persona externa a la escuela, desde el principio y en ese mismo encuentro, insistí en dejar claro mi máxima flexibilidad y adaptación a los tiempos y necesidades de familias, docentes y alumnado. Las entrevistas se llevarían a cabo en períodos, momentos y espacios que mejor les fueran a cada una de las personas que me iban a acompañar en mi investigación.

Tras esperar unos días, telefoneé. La directora me comentó que había hecho el contacto con una madre y que me esperaba. Acordamos el número de personas que

² Guagua en Tenerife (Islas Canarias) es autobús.

³ Recogida en el anexo 1.

serían partícipes de mi investigación y los documentos que consideraba necesarios para el análisis. A partir de ahí empezó mi “andadura” por el centro educativo.

Me sentí como una más en el centro, me brindaron su confianza, me proporcionaron el material necesario para mi estudio, me propusieron el despacho de dirección para las entrevistas y para mis anotaciones, me enseñaron las instalaciones del centro.

6.3. DE LA NADA A LAS RELACIONES: UN PRIMER ENCUENTRO CON MIS PROTAGONISTAS

Tras el primer encuentro con la directora del centro y la justificación de mi estudio, se me abrió otro gran interrogante: ¿a quién entrevistar? ¿Quiénes me acompañarían en mi estancia en el centro? Como desconocía por completo el contexto y la tipología de familias que asistían a la escuela, los protagonistas del CEIP de Tenerife fueron escogidos por la misma directora del centro, bajo su propio criterio y atendiendo a la demanda de la investigación. Así pues, los actores de este estudio serían:

- *3 familias*: F1 no del AMPA, F2 forma parte del AMPA y F3 forma parte de la directiva del AMPA.
- *1 personal no docente*: ND1, la administrativa del centro, que a su vez su hijo es alumno del mismo.
- *4 docentes*: D1 maestra de música y vicedirectora, D2 maestro y secretario del centro, D3 maestra y directora de la escuela y D4 maestra y jefa de estudio.

- 4 alumnos, fueron elegidos bajo la autorización previa de las familias para formar parte de la investigación: A1 niña de 6º, A2 niño de 5º, A3 niño de 5º y A4 niño de 6º.

Sin ellos, sin sus aportaciones, valoraciones, experiencias y vivencias, este estudio de caso hubiera sido imposible.

6.4. EL CENTRO EDUCATIVO:

El CEIP de Tenerife es un colegio público, que depende de la Consejería de Educación de Canarias, ubicado en una de las mejores zonas de la ciudad y que tiene un nivel socioeconómico medio - alto. Se creó en la década de los 90 con el propósito de desmasificar a los otros centros educativos de la zona, tal y como expresa un miembro de la siguiente familia:

“(...) se intenta hacer un nuevo centro que desmasifique y que quite, incluso, determinados turnos que ayude a regularizar un poquito más. El CEIP de Tenerife despertó muchas expectativas porque está en la zona buena de la ciudad. Una zona que alrededor tiene un nivel económico medio – alto. Fue una apuesta de la Consejería, muy importante también arquitectónicamente; y aunque eso pudiera parecer superfluo querían hacer un centro avanzado, un centro de referencia, incluso cambiando ya el formato, las formas externas. Entonces de alguna manera se pretendía que el colegio y el instituto tuvieran prestigio”. (F1: CEIP A, pp. 2 - 3).

La escuela, a parte de ofertar educación infantil y primaria, también tiene en cuenta a aquel alumnado que requiere de una atención preferente a nivel motriz. Se trata de un centro con dos líneas a excepción de infantil, en las que existen tres. Se caracteriza por ser aconfesional y respetuoso con todas las creencias e ideologías, y por seguir una metodología activa, motivadora, cooperativa, creativa, globalizadora y favorecedora; donde la enseñanza se sitúa en el nivel madurativo del propio niño con el fin de actuar en las zonas próximas del desarrollo. Tal y como se recoge en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), la escuela busca integrarse en el medio y en la realidad en la cuál está inmersa con el propósito de ser un elemento vivo que está abierto a las necesidades y demandas del mismo.

A modo de ejemplo, dos sujetos colaboradores de mi investigación exponen que:

“Es una escuela muy tradicional. (...) Los cambios en el centro son constantes, diarios diría yo. Te pongo ejemplos, todos los años se van niños y niñas y entra alumnado diferente al anterior y entre sí. Lo mismo ocurre con el profesorado, unos y otras con ideas nuevas, maneras de trabajar, experiencias”. (F2: CEIP A, p. 2bis)

“Como centro pedagógico cuenta con un nivel de alumnos que sube un poquito de la media, por lo tanto tenemos ya el beneficio de tener más posibilidades de acercarse a la cultura y por lo tanto el rendimiento un poquito superior a otros lugares, (...) tiene algunas deficiencias para estar dedicado a niños pequeños, sobre todo en la parte infantil puesto que tienen las ventanas que les faltan un poquito de protección para los niños pequeños”. (D1: CEIP A, p. 2).

Así pues, el CEIP de Tenerife se considera, según los documentos y las personas participantes, un centro libre, abierto y participativo. Un centro en el cual se respeta las diferencias individuales, siendo flexible y tolerante, basándose en los principios educativos de la coeducación, libertad, solidaridad, paz e igualdad.

6.4.1. LA SITUACIÓN GEOGRÁFICA

El CEIP de Tenerife se encuentra concretamente en Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias), próximo a La Laguna. El distrito donde se ubica, cuenta con una población de más de 70.000 habitantes aproximadamente, y una extensión de unos 4 km². Además, está formado por diferentes barrios: Buenavista, Chapatal, Cepsa Divina Pastora, Cruz del Señor, 4 torres, Cuesta de Piedra, El Cabo, El Perú, La Salle, La Salud, La Victoria, Los Gladiolos, Los Llanos, San Sebastián y Villa Ascensión.

Por motivos de confidencialidad y por respetar su anonimato, he optado por no desvelar información más específica respecto al centro.

6.4.2. EL CENTRO: ¿QUÉ LO HACE DIFERENTE?

La escuela cuenta con unos 470 alumnos y alumnas aproximadamente de edades comprendidas entre los 3 y 12 años, unos 30 docentes y 19 personal no docentes. A lo largo de este período los alumnos cursan la Enseñanza Infantil y la Enseñanza Primaria. Se caracteriza por ser democrática, plural y participativa, con metodologías activas y motivadoras para que los aprendizajes sean significativos por parte del

alumnado. También se caracteriza por ser dinámica y actual adaptada a los cambios sociales y tecnológicos que se producen en la sociedad en la que vivimos; por lo tanto, abierta a su entorno (PEC, 2006).

El alumnado del centro educativo procede de la zona de influencia o de las zonas limítrofes. La mayoría de las familias son jóvenes teniendo a su cargo 1 ó 2 hijos, con estabilidad laboral. Los alumnos presentan una buena disposición hacia la escuela participando de manera activa en las actividades que se organizan desde la misma, donde la relación que se establece entre docentes y discentes es buena, cordial, respetuosa y colaboradora.

En cuanto a su estructura, cuenta con una distribución y organización que lo hacen único y peculiar:

- *Planta baja*: donde se encuentran dos módulos. El módulo 1 está compuesto por la secretaria, la dirección, la sala de profesores, la biblioteca y los baños. El módulo 2 por el comedor, la cocina, la sala de café de los profesores y otros baños.
- En cuanto a la *primera y segunda planta*, tanto en el módulo 1 como en el 2 encontramos las aulas, las tutorías, los baños y las clases especiales.

El objetivo primordial del centro, que lo hace diferente al resto, es: *Lograr un clima de convivencia basado en el respeto y en la comunicación fluida, abierta y sincera entre todos los miembros de la Comunidad Educativa* (RRI, 2006). Por lo tanto, entre docentes – personal no docentes, familias y alumnado.

6.4.3. LA MIRADA PEDAGÓGICA

Partiendo del objetivo primordial del centro, de una metodología activa y participativa y teniendo presente sus principios socio – educativos, en los que se tiene en cuenta: el desarrollo de las capacidades del alumno, la autonomía personal, la inserción social... Los fines del centro y tal y como se recogen en el Reglamento de Régimen Interno (RRI)⁴ son:

- Ayudar a los alumnos/as a que descubran y desarrollen sus cualidades físicas, psíquicas, intelectuales, éticas y sociales, fomentando la creatividad, el trabajo en equipo y la aplicación de las nuevas tecnologías.
- Estimular y fomentar su sentido crítico e inculcarles valores que desarrollen actitudes democráticas, solidarias, participativas, tolerantes, en favor de la paz, la igualdad y la conservación del medio ambiente.
- Ejercitar un estilo de aprendizaje que les estimule a “aprender a aprender”, a aprender a pensar, y a desarrollar la capacidad de valorar la importancia del esfuerzo, del trabajo y del estudio.
- Realizar una evaluación tanto de los aspectos cognitivos como de las actitudes, aplicando medidas de apoyo a aquellos alumnos/as que tengan necesidades educativas especiales.
- Desarrollar actitudes de respeto y conservación del medio ambiente, ahorro de agua, energético, reciclado, etc.

⁴ Concretamente en el Título I, Capítulo II, Artículo 2 del RRI.

6.5. UNA ELECCIÓN: ¿POR QUÉ ESTA ESCUELA Y NO OTRA?

¿Por qué los participantes⁵ de mi investigación escogieron este centro y no otro?

La elección del centro viene marcada por diferentes motivos: unos por la proximidad a su hogar y por correspondencia de zona o de trabajo de uno de los miembros de la familia:

“Llegó al Chapatal porque... bueno, yo vivo cerca, aunque no es un colegio que me corresponde por zona, pero es el colegio que estar por la zona del trabajo de su padre”. (F2: CEIP A).

“En principio fue por cercanía al centro de trabajo”. (F1: CEIP A).

“Me quería acercar a mi domicilio. Yo no estaba lejos, estaba también cerca, en un barrio de Santa Cruz; quería acercarme, lo que siempre pasa, lo más posible a la vivienda. Este colegio está bien situado, y me gustaba también la situación del mismo. Por eso vine”. (D1: CEIP A).

Otros porque entraron al centro haciendo sustituciones a partir de ser interino o personal sustituto de la Consejería de Educación de las Islas Canarias, y que posteriormente ganaron la plaza en ese mismo centro:

“Estuve primero sustituyendo. Yo estaba en unas listas en la Consejería de Educación. Empecé a sustituir y a sustituir y cuando quedó esta plaza libre me la ofertaron y vine aquí”. (ND1: CEIP A).

⁵ Me estoy refiriendo a familias, docentes y personal no docente.

Así pues, las familias, el personal docente y el no docente llegaron al CEIP – Tenerife por diferentes vías: por elección, por cercanía o por concurso e interinaje.

6.6. LA POLÍTICA DEL CENTRO EN CUANTO A LAS RELACIONES FAMILIA – ESCUELA: UNA MIRADA A LO INSTITUCIONAL

El CEIP de Tenerife al inicio de cada curso se reparte a todas las familias un pequeño boletín informativo en donde se recogen varios aspectos de carácter educativo a tener en cuenta a lo largo del curso como son: el horario escolar del Centro, Calendario Escolar, información sobre el servicio de comedor que presta el centro, normas sobre las entradas y salidas en el recinto escolar, sobre las faltas de los alumnos, horarios de visita a profesores y equipo directivo, fiestas culturales a realizar en el curso, fechas de informes de evaluación, información sobre las actividades del AMPA y recomendaciones generales.

Estas acciones son entendidas como una manera de relacionarse con las familias desde el centro, basada en la transmisión de información, en las que, de alguna manera, las familias pueden participar a través de las reuniones y horas de visitas de y con los docentes, los festivales de navidad, día cultural, final de curso, etc. Ésta constituye una de las formas de relacionarse familia y escuela señaladas por Collet y Tort (2008). Estas acciones atienden a su vez, a unas normas de convivencia y de funcionamiento del centro.

De este modo, la participación de las familias en la escuela consiste en recibir información por parte de la misma. Es decir, la política del centro en temas de relación entre ambas, viene marcada por los mecanismos establecidos por la Consejería de Educación tales como: reuniones, tutorías, AMPA, participación en algún acto – evento – fiesta (PEC y RRI, 2006).

Para poder entender mejor la política que establece el centro educativo para relacionarse con las familias, he considerado necesario focalizar la mirada en los diferentes documentos oficiales del CEIP de Tenerife, puntualizando los aspectos más significativos de cada uno de ellos.

6.6.1. LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO: DE LA PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL AL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

En la **Programación General Anual (PGA)** 2006 – 2007⁶ se marca y se pone el énfasis en la elaboración de un “*plan de potenciación y organización de las relaciones con la comunidad y familia*”. Ya que parten de la importancia de la participación activa de la familia en la dinámica del centro. Para ello, se proponen trabajar a partir de unos objetivos y unas actividades.

⁶ En los cursos posteriores al estudio de campo, el CEIP ha continuado su labor de: “potenciar la participación de las familias en el centro educativo, centrándose en la colaboración, coordinación...”.

- Como *objetivos*⁷ se marcan: 1) Fomentar la *colaboración* de las familias en las actividades del centro. 2) Concienciar a la familia de la importancia de la *coordinación familia – centro*. 3) Animar al colectivo de padres y madres a *participar* en la renovación del Consejo Escolar presentando candidaturas o usando su derecho a voto y, 4) *Implicar* a las familias en la escuela de padres y madres.
- Y como *actividades*: 1) *Reuniones informativas* por nivel. Se realizaría en el mes de octubre. Se trabajarían aspectos como: objetivos, normativas... 2) Envío de *circulares* sobre los aspectos más importantes que va a suceder en el curso. Por ejemplo, el horario, normas de convivencia, que el primer y tercer martes del mes habrán actividades de atención a las familias. 3) *Reuniones periódicas* cada 15 días de información sobre el rendimiento del alumnado; son las conocidas como horarios de visita entre docentes y familias. 4) Participar en las *actividades de ejes transversales*: paz, Navidad, día de Canarias... 5) *Reuniones con el AMPA*. Circular donde se convoca las reuniones. El colegio: mantiene una estrecha relación con el AMPA, y 6) *Colaboración voluntaria* por parte de las familias con el centro: pintar un mural, aportar su experiencia profesional, fiesta de fin de curso, entrega de orlas (sobre todo en infantil).

Y dentro el mismo PGA, el centro se propone un “plan de acción tutorial”, cuyo segundo objetivo sería: *“informar periódicamente a los padres de la evolución de sus*

⁷ La cursiva que aparece en los objetivos y actividades es propia, con el propósito de señalar aquellas palabras que considero significativas en relación a la temática que estoy abordando.

hijos, de la organización y funcionamiento del centro". Para ello: 1) Al principio de curso el centro *informa* a su alumnado y respectivas familias de los objetivos y de los criterios de evaluación del propio centro. 2) Trimestralmente se realiza *un informe de evaluación* dirigido a las familias donde se recoge los aprendizajes y comportamientos del alumnado. 3) Cada vez que lo soliciten las familias y de manera quincenal, podrán realizar, mediante previa cita, una *entrevista con el profesor o tutor* correspondiente. 4) El centro deberá de *propiciar la participación de las familias en fiestas, actos académicos...* Este tipo de actividad se realizará a lo largo de todo el curso académico. 5) El centro, a lo largo del curso, debe de dar a conocer a los padres las normas de convivencia y mejoras del ambiente escolar, mediante la participación en valores y actividades planteadas con el fin de trabajar de manera conjunta.

Otro de los documentos del centro que recoge el tema de las familias y sus alumnos es el **Proyecto Educativo de Centro (PEC)**. Una de las características destacables del escrito es que las familias de la escuela, en su mayoría, son jóvenes con 1 ó 2 hijos. Y socialmente, son de clase media con estabilidad laboral por parte de los tutores legales del niño; potenciando de esta manera un estímulo positivo hacia la actividad escolar dentro del ambiente familiar donde el índice de absentismo es mínimo. *La escuela describe la relación con las familias como buena, cordial, respetuosa y colaboradora; fomentando la participación de la comunidad educativa mediante los canales de comunicación que marca la legislación vigente.* Es por ello, que la participación de los docentes, familias, alumnos y apoyos externos está regulada por la actual normativa:

“La familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes”. (Preámbulo, LOE, 2006).

Haciendo que la escuela se remita a lo que establece el ámbito superior que marca las competencias, los derechos y los deberes.

Teniendo presente los documentos oficiales del centro y las políticas de actuación respecto a las familias y su alumnado. El **Reglamento de Régimen Interno (RRI)** establece unos derechos y unos deberes que las familias deben seguir como miembros de la comunidad educativa de la cual forma parte. Al igual que marca unas normas de convivencia y de funcionamiento del centro educativo.

- Como derechos encontramos: 1) Adquieren la condición de padres de alumnos y alumnas, los padres o representantes legales del alumno desde el momento de la matriculación de su hijo, representando el centro. 2) Pierde su condición en el momento en que su representado deja de ser miembro de la comunidad escolar, bien sea por baja o por finalización de su etapa académica. 3) Las *familias* son consideradas como las *principales responsables de la educación de sus hijos, hijas o representados legales*. Dicha función, la de educar, será compartida con la escuela, pero nunca podrá ser sustituida. 4) Las familias tienen el derecho de *recibir información* antes de formalizar sobre cuál es el PEC, para ello se le hace entrega de un resumen del mismo. 5) Las familias tienen el derecho de elegir si sus hijos se forman o no bajo una enseñanza religiosa siguiendo sus creencias o convicciones. 6) Las familias han de disponer de una *información periódica sobre sus hijos*. 7) Y sobre todo, tienen

derecho a *participar activamente*, como integrante de la comunidad educativa, en el funcionamiento del centro *a través del AMPA y Consejo Escolar*.

- Respecto a los **deberes**: 1) Se comprometen a respetar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa. 2) Las familias han de *colaborar con el centro en cuanto a la tarea educativa*, de manera que haya una cierta coherencia entre los mensajes que el alumnado recibe en la escuela y los que se les brinda desde la familia. 3) A velar por la total asistencia de sus hijos e hijas al centro, y comunicar, si es el caso, de las correspondientes faltas de asistencias. 4) Las familias tienen el deber, igual que el derecho, de *entrevistarse periódicamente con el profesorado del centro*. Para ello, deberán respetar el horario establecido y declarado en el PGA. 5) *Asistir a las reuniones generales programadas* por el propio tutor o tutora. Y 6) Las familias deben *respetar y velar por las normas establecidas* por el propio centro.
- En cuanto a las **normas de funcionamiento y convivencia** y con el propósito de conseguir una mayor autonomía del alumnado, el centro se propone:
 - Establecer unas **normas de funcionamiento** en relación a la **entrada al centro**: las puertas se abrirán a las 8'50 h. y se cerrarán a las 9'10 h. Si un padre / madre/ tutor llegase al Centro después de las 9'10h, acompañará a su hijo/a hasta la Secretaría donde justificará su retraso. En cuanto al **alumnado de Educación Infantil**, las familias podrán acompañar a sus hijo hasta el portón de la calle, pero bajo ningún concepto y salvo un permiso especial accederán al edificio del colegio (pasillos y aulas) acompañando

a sus hijos. Cualquier información que las familias quieran transmitir a las profesoras se la harán llegar mediante un escrito a través del guardián. En *Educación primaria*: las familias dejarán a sus hijos en la entrada del centro excepto los días de lluvia que podrán acompañarles con los paraguas hasta la entrada al patio. Bajo ningún concepto, las familias podrán hablar con los profesores, los periodos de comienzo de las clases, ni durante ellas, ni andar por los pasillos. En cuanto a la **salida de la escuela**: En el caso de tener que salir el alumno antes del centro, la persona responsable tendrá que dirigirse a la secretaría con el propósito de justificarlo debidamente y firmando el documento de ausencia del centro y una persona de la escuela irá buscarlo a su aula. También las normas de funcionamiento apuntalan que aquel alumno que se quede al comedor no podrá salir del centro durante esa franja horaria sin la previa autorización y recogida de algún familiar. Y por último, las salidas del centro para realizar visitas pedagógicas, excursiones, etc. Contaran con la conformidad de la familia por escrito en caso contrario se quedará en el centro.

- En cuanto a las **normas de convivencia**: el centro considera fundamental contar con la colaboración de las familias en cuanto a su cumplimiento, pues es importante que entre toda la comunidad creen un clima de trabajo favorable y agradable. Así pues las *normas de convivencia en relación al alumnado* serían: a) La puntualidad, b) Las faltas de asistencia deberán justificarse siempre por escrito en el momento de la incorporación al aula,

c) Toda salida del Centro durante el horario escolar debe de ser autorizada por escrito, por la familia y comunicada al tutor. El alumno deberá ser recogido por la persona autorizada, d) El alumno vendrá vestido con el uniforme y bien aseado, e) Mantendrá siempre una relación educada y respetuosa entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, f) Deberá seguir la normativa exigida, en clase para poder trabajar con eficacia, g) No podrán traer aparatos de música individuales, máquinas de juego, ni teléfonos móviles y, h) Se consideran faltas graves: la apropiación de lo ajeno, provocar peleas y agresiones, desobedecer y faltar al respeto, la falsificación de firmas, así como no entregar circulares y comunicaciones a sus familias. Las **normas de las familias**: a) Leer las circulares y dar respuesta a las mismas, b) Justificar debidamente por escrito las faltas de asistencia, y las salidas anticipadas de la clase y las personas que recogerán al alumno, c) Revisar la agenda regularmente concretamente en Primaria, d) Estar en contacto con los profesores de su hijo, e) Abstenerse de visitar a los alumnos o maestro fuera del horario planificado sin causa justificada, g) Facilitar todo tipo de informaciones y datos valorativos de sus hijos a los profesores que se lo precisen, en los distintos aspectos de su personalidad, h) Facilitar a sus hijos cuantos medios sean precisos para llevar a cabo las tareas y actividades que le indique el profesorado, i) Participar voluntariamente con los profesores en la programación de aquellas actividades para las que se le solicita ayuda y, j) Colaborar en las tareas educativas de sus hijos, vigilando y

controlando sus actividades. Y por último, el profesorado debe: a) Actualizarse y perfeccionarse en su profesión, b) Asistir con puntualidad a las clases y reuniones convocadas, c) Respetar la personalidad de cada niño, respetándolo, comprendiéndolo y ayudándolo, d) Mantener contactos periódicos y sistemáticos con las familias, dentro del horario previsto para tal fin, e) Recibir la visita de las familias cuando la soliciten, cumpliendo los horarios y normas establecidas para este caso y, f) Cumplimentar los boletines de evaluación en los períodos establecidos.

Uno de los derechos que tienen las familias es ser miembro activo y participar en la AMPA. Pero, ¿cómo describe el centro educativo sus funciones y cuáles serán sus mecanismos para dicha participación?

La escuela considera que las funciones que debe desempeñar la **AMPA** son: 1) Llevar propuestas al Consejo Escolar para la elaboración del PEC y PGA. 2) Informar al consejo de aquellos aspectos del centro que consideren oportunos. 3) Informar a los padres de su actividad. 4) Recibir información del Consejo Escolar. 5) Formular las propuestas para la realización de actividades complementarias. 6) Elaborar propuestas de modificación del RRI. 7) Fomentar la colaboración entre los padres y los profesores del centro para el buen funcionamiento del mismo. 8) Utilizar las instalaciones del centro en los términos que establezca el consejo escolar. (RRI)

Para una de las madres entrevistadas parecer ser que las funciones que debería tener la AMPA serían aquellas que:

“estarían más centradas en los niños, en cuidarles, en el bienestar de éstos: que estén a gusto, que tengan unas buenas clases extraescolares.” (F2: CEIP A, p.7).

Para poder llevar a cabo la participación de la AMPA en las actividades del centro educativo, será necesario, tal y como se estipula en el RRI, que ésta esté sujeta a los siguientes mecanismos: 1) La AMPA del centro contará con un lugar para poder llevar a cabo sus funciones y reuniones, y atender a los asociados a las familias en general. 2) La AMPA a la hora de plantear actividades extraescolares deberá tener presente las directrices del PEC. El alumnado podrá participar de manera voluntaria si así lo desean sin que el recurso económico sea un impedimento. 3) Las actividades extraescolares planteadas por la AMPA serán presentadas al equipo directivo del centro al comienzo de cada curso, para que éste pueda valorar su integración en el PGA y su posterior puesta en marcha. 4) El centro estará abierto a las sugerencias de mejora que sean propuestas y serán llevadas a cabo al equipo directivo y al claustro de profesores. 5) La AMPA tendrá total libertad para escoger a la persona que la representará en el Consejo Escolar. 6) A la hora de formalizar la matrícula, las familias contarán con la información necesaria para poder formar parte de la Asociación.

Aunque cuando se pone en marcha los diferentes mecanismos y la AMPA actúa, en principio, como recogedora de nuevas propuestas y demás, aparecen las discrepancias entre lo que se establece en el RRI y lo que las vivencias y percepciones de una madre experimenta:

“Ninguno de los dos (Centro y AMPA) se toman muchas molestias en temas que vayan más allá de financiar proyectos o material del Centro,

las peticiones de los socios y socias no se atienden demasiado. Ninguno de los dos toma muchas molestias en los intereses de las familias... Por otra parte entiendo que muchos socios y socias sólo acuden al AMPA con intereses particulares y no van a reuniones, participan en la fiesta de actividades extraescolares del AMPA o en la misma junta directiva. Es complicado de explicar, pero si el Centro no abre las puertas a las familias (y esto forma parte de la política) en sus proyectos, los padres y madres tampoco acudirán cuando el AMPA les reclame, puesto que es fácil asociar AMPA y Centro como algo indivisible (debería ser así)” (F2: CEIP A, p. 2bis).

En definitiva, teniendo en cuenta los diferentes documentos oficiales y la normativa vigente, parece ser que las relaciones que se establecen entre las familias y la escuela están basadas prácticamente en la transmisión de información vía reuniones iniciales de la escuela con las familias, las entrevistas con el profesorado, las circulares y, puntualmente y cuando la ocasión lo requiere, en la participación “voluntaria” de las familias en la organización de eventos y festivales, como recogen también López – Barajas (1995), Costa (2003) y Payne (2005).

6.6.2. DE LOS DOCUMENTOS A LA PRÁCTICA: LAS MIRADAS DE LOS PROTAGONISTAS

En este apartado, recupero y reconstruyo a partir de las entrevistas y el análisis de las mismas, las miradas, las experiencias, las vivencias, en definitiva la propia voz de los protagonistas colaboradores de este estudio⁸.

Algunos, las relaciones que se establecen entre la escuela y la familia la perciben como buenas, cordiales y fluidas; otros sin embargo, las conciben en base a un problema, es decir, cuando no funciona como debería de funcionar o como se desearía que funcionara. Estos posicionamientos se pueden vislumbrar en las siguientes experiencias de un miembro de la familia, de un docente y un experto.

Para un miembro de familia y el docente, la relación que existe es:

“Una relación fluida en el sentido de que tienen bastante bien montado todo lo que son reuniones iniciales informativas de curso por niveles... (...)... se presentan los tutores a los padres un poco para explicarles lo que pretenden, suelen ser también una petición de ayuda a la familia para que se impliquen en todo, desde la puntualidad, la limpieza del niño, la higiene... (...) la relación más usual es vía circulares, (...) nunca ha faltado información. Luego están los actos típicos en las fechas señaladas de Navidad, etcétera, cara al público. (...) luego está la obligación de las reuniones de tutoría mensuales”. (F1: CEIP A, p. 8).

“Tengo buena relación con las familias. Mi relación es de cordialidad”. (D1: CEIP A, p. 9).

⁸ Para ampliar más miradas, experiencias ver anexo 4.

La persona experta pone en énfasis la existencia de diferentes tipos de relaciones:

“(...) hay como varias tipologías, no podemos decir que sea una sola. Yo creo que la principal, desgraciadamente, de la que se está hablando es la negativa. Es la relación en base a problemas. (...) no estamos entendiendo ninguno qué es eso de la participación y para qué sirve, pues lo único es acudir cuando el problema se da. (...) relaciones en base a bajos rendimientos académicos o en base a problemas de conductas, de comportamientos... (E1: CEIP A, p. 11).

“Está más que comprobado que las buenas relaciones entre unos y otros en positivo se tienen que construir, compartiendo equívocos, compartiendo dificultades, compartiendo obstáculos, nadie se cree con la posesión de la verdad. Hay que construir en base a lo que estamos viviendo... Todo lo demás, casualmente, parece magia, empieza a mejorarse; y sólo ha sido un cambio de actitud que se ha tenido”. (E1: CEIP A, p. 14).

Más allá de conocer y describir el tipo de relaciones que se establece entre ambas, los actores partícipes de este caso señalaron una serie de estrategias, mecanismos y técnicas que ponía en marcha el centro educativo para relacionarse con las familias. Unos pusieron su mirada en la **AMPA**, como asociación encargada de organizar y gestionar las actividades extraescolares (danza, taekwondo, inglés, fútbol sala, informática, prácticas artísticas, baloncesto, psicomotricidad) que se realizan dentro y fuera del centro, y proporciona un servicio de permanencia de 7’30 a 9h, acogiendo al alumnado que necesita una atención por el horario laboral de sus familias, como

respuesta a la demanda de las familias y como medio de participación. Tal y como ejemplifican un miembro de una familia y un docente del CEIP Tenerife:

“(...) AMPAS tienen además todo un programa de actividades complementarias que van desde la permanencia (antes de que comience el colegio por la mañana y cuando se acaba por la tarde), luego vía comedor, actividades complementarias (...) hay una serie de padres involucrados que son los que llevan todo eso, que dan cara a todo esta... la relación con la junta directiva y con el resto tiene que ser continua, si no, no funcionaría”. (F1: CEIP A, p. 9).

“La participación de la escuela, yo creo, que es lo que es así a nivel institucional está encauzada por el AMPA. Después aquí en el colegio hay actividades que son: Navidad, día de Canarias y muchos padres vienen, colaboran, participan en concursos, participan en la elaboración de los trajes de sus hijos... Son actividades extraescolares en las que yo entiendo que los padres podrían participar y de hecho participan”. (D3: CEIP A, p. 12).

Una mirada más crítica en relación a la AMPA la realiza una madre que considera que dicha asociación no atiende a las situaciones personales de ciertas familias, favoreciendo así a una tipología de alumnado y discriminando a otra. Remarcando la idea de que algunos socios acuden a la AMPA con ciertos intereses particulares, sin participar y colaborar en las tareas y funciones que debe desempeñar la misma:

“Aunque somos pocos en la directiva del AMPA, hay un sector mayoritario que atiende a favorecer a unos niños o niñas discriminando al resto. Yo creo que se debe tener en cuenta las situaciones personales de

cada uno, para que puedan aprovechar del mismo modo los servicios que ofrece la Asociación. La AMPA es el espacio por el que, de manera organizada y colectiva, las familias pueden verse representadas en el centro, también sus aportaciones, sus experiencias, sus particularidades, de igual modo sucede con el profesorado y el alumnado. La AMPA debe ser un nexo de unión, pero no un intermediario... (...) Ni centro ni AMPA se toman muchas molestias en temas que vayan más allá de financiar proyectos o material del centro (...) o en los intereses de las familias. Por otra parte entiendo que muchos socios sólo acuden a la AMPA con intereses particulares y no van a reuniones, participan en la fiesta de actividades extraescolares o en la misma junta directiva". (F2: CEIP A, pp. 1 – 3bis).

Otros otorgaron más importancia por un lado, a la **información escrita** mediante *circulares* y la *agenda escolar*, y por el otro, la **comunicación verbal** a partir de los *encuentros formales*, las *reuniones* (de inicio de curso donde se explican las normas de convivencia y funcionamiento, los contenidos del curso escolar y objetivos del ciclo y del curso) y *entrevistas entre docentes y familias* (poniendo la mirada en el desarrollo académico y en el comportamiento del alumnado llevándose a cabo cada 15 días), las *llamadas telefónicas* (si se tratara de un tema de gravedad o urgente). Estableciendo así, como ya anunciaba Costa (2003), una línea "divisoria" entre los espacios formales y los espacios informales que se crean en las relaciones y pasando del conocimiento mutuo al reconocimiento de implicación mutua entre familia y escuela⁹.

Mediante la **comunicación verbal**, encontramos la **llamada telefónica**. Tal y como narra un padre de la escuela:

⁹ Para ampliar voces y miradas ver anexo 4.

“Por teléfono si surge algo lo primero que se hace es llamar al padre, para cualquier cosa... Te llaman por ejemplo para que vengas mañana, porque ha pasado algo en el aula del niño y tienes que venir por h o por b. Según el problema que sea, llaman al padre o a los padres, según el problema que surja”. (F3: CEIP A, p. 4bis).

El **encuentro quincenal**, en forma de entrevista, entre docentes y familia, como señalan el personal no docente del centro y una maestra:

“El colegio tiene un día de visita establecido, los martes por la tarde cada 15 días. Más o menos hay un contacto siempre continuo”. (ND1: CEIP A, pp. 7 – 8).

“Cada 15 días tenemos visitas de padres, donde los padres vienen por si tienen ellos algún problema que plantearnos en relación con sus hijos; o los podemos también... ellos llaman por teléfono para pedir cita”. (D1: CEIP A, pp. 6 - 7).

La **información escrita**, como expone un docente:

“El principal medio es el escrito. (...) se les informan de los objetivos que tiene en la clase, cómo se va a trabajar, qué contenidos se van a trabajar, se les pide colaboración, que los niños van a llevar tareas, sobre todo los grandes; que colaboren en las casas. (...) Si es una cosa urgente pues también estamos abiertos a que vengan en cualquier momento, siempre y cuando nosotros tengamos un momentito”. (D1: CEIP A, pp. 6 - 7).

E incluso, el **contacto directo**, el día a día para expresar inquietudes, compartir experiencias...

“Tenemos la diaria que nos vemos todos los días. (...) A veces vienen cuando se les dan las notas (...) cuando hacemos siempre festivales para Navidad, (...) el día de Canarias, que hacemos una romería alrededor del

colegio, donde participan niños, padres, profesores, abuelos y todos los que quieran venir. (...) Tenemos el festival de fin de curso. Y la entrega de orlas también que siempre entregamos una orla a los de 5 años, por el paso a Primaria; y después tenemos a los de 6º que se van al instituto". (D2: CEIP A, pp. 11 – 12).

Centrándome más en el tipo de relaciones, formales e informales, los protagonistas de este estudio de caso destacan que las primeras son aquellas que marcan la normativa vigente o las que el colegio establece como tales para mantener contacto con las familias: circulares, reuniones, entrevistas. Sin embargo, las informales van más allá de la mera transmisión de información sobre la escuela, el rendimiento del alumnado; sino que intentan "aproximar" a las familias al centro reclamando su ayuda en la elaboración y finalización de ciertas actividades tales como: talleres, festivales e incluso en la consecución de algún objetivo.

Desde **espacios informales**:

"Se hacían talleres de padres (...) Igual que lo de la escuela de padres, se hizo una vez y ya no se ha vuelto a hacer. El primer taller que hicimos fue por el día del libro (...) tuvimos que ir las madres a pintar los decorados del pasillo, a pintar los murales... estuvo muy bien. (...) Otro, fue el día de Canarias que se celebra el 30 de Mayo, pues hicimos lo mismo: las banderas, preparamos cestas de frutas, cesta con pan... Hay una falta de relaciones informales, de espacios, de encuentros informales" (F2: CEIP A, p. 3).

"Las informales son las que, por ejemplo, se preocupa el APA o el colegio para buscar algo para que surja". (F3: CEIP A, p. 20).

En relación a **espacios formales**:

“Las formales son más o menos las que te obliga la Consejería, ¿no? Las que tienes que marcar unas pautas y hacer una estructura del curso.”.

(F3: CEIP A, p. 20).

Teniendo en cuenta **ambos espacios** de relaciones:

“Las formales son las que mantenemos en cumplimiento de la normativa que te dice que tienes que proponer o qué horas a la semana tienes para reunirte con los padres. Los padres piden cita, se miran tu libro de visitas ese día. Las informales el encuentro por la mañana tomando café, estamos en el bar y se sienta el padre al lado... y hablamos y tal, eso sería informal”. (D3: CEIP A, p. 8bis).

“... a veces hemos hecho fiestas en el colegio: en Navidad, en la entrega de orla, ahora hacemos el día de Santa Cecilia; pero por ahora no traemos a los padres porque lleva mucho lío, lo hacemos a nivel colegio sólo. En el Día de Canarias, los padres pueden venir. (...) Como formales, las circulares para anunciar algo: reuniones, vacaciones, etcétera. E informales, los comunicados a través de la agenda escolar o notas particulares”. (D4: CEIP A, p. 7).

En las entrevistas y conversaciones mantenidas, tanto familia como escuela hicieron hincapié en las **normas de convivencia y funcionamiento del centro**, recogidas en el RRI y explicadas en líneas anteriores, concretamente en la “posible” entrada de las familias en el centro educativo y en las aulas. Donde familias y personal de la escuela reiteran la “imposibilidad” de la entrada a la escuela, tal y como pude observar durante

mi estancia en el centro, para no interferir en las actividades establecidas y en la dinámica del mismo.

“En cuanto a la entrada al aula: Que yo sepa nunca se ha hecho. (...) Más que pensar en ir allí presencialmente, lo que se puede entender como ir a fiscalizar o juzgar, no lo sé (...) no creo que esté escrito en ningún lado, pero sería muy difícil. (F1: CEIP A, pp. 8 – 9).

Las puertas se cierran en horarios muy precisos, hay que ser muy puntual porque las verjas de afuera que rodea al recinto se cierran, no puede ser aquello una rambla de paseo donde se entra permanente, yo entiendo que tiene que ser así. Entonces, cuando un padre entra tiene que decirle a seguritas: “vengo al centro para recogerlo bien porque tengo una consulta médica o lo que fuera, o bien, vengo a secretaria para hacer algo”. (F1: CEIP A, p. 15).

“Los padres cuando recogemos a nuestros hijos, nunca, ni al dejarlos ni al recogerlos, nunca podemos entrar en el centro” (F2: CEIP A, p. 7).

“Al aula en los días normales no pueden ir, pues imagínate el jaleo de entrar los padres en cualquier sitio. Los padres si quieren saber algo van a secretaria, en secretaria se les informa y si quieren hablar tienen los días determinados. (D4: CEIP A, p. 11).

Aunque en ocasiones, y bajo excepción, las familias pueden entrar y participar en la escuela, cuando las aulas están vacías, en épocas de festivales o cuando se requiere la presencia de la familia por parte del profesorado:

“No. No, los padres no pueden entrar al aula si te refiere a las horas de clase. Pueden entrar cuando no estén sus hijos; para la visita de padres es cuando lo único. Y pueden entrar a participar en aquellas actividades que organiza el centro, que son actividades complementarias, que son

fiestas, obras de teatro o cualquier otra actividad pero que no sea en el aula. A no ser que en el aula se organice, por ejemplo, por un día de fiesta. (...) A la hora de entrar suelen pedir permiso. Nunca acceden, excepto algún caso. Algunos dicen: “¡Ah! Llevo a la niña para clase”, “Mire no perdone, la niña la llevo yo, usted tiene que firmar un papel en secretaria”. (...) tienen que firmar una autorización en secretaria de que se los llevan o los traen tarde. (D1: CEIP A, pp. 10 - 11).

“(...) la norma es que los padres entreguen los niños a los profesores a la entrada del colegio y después los recojan a la salida. Pero no tienen la posibilidad de entrar por las clases y ver lo que hacen sus hijos y tal”. (D3: CEIP A, p. 13).

La nota discordante en relación a lo expuesto hasta ahora la encontramos en palabras de una maestra que afirma:

“El colegio lo tengo abierto al pueblo, es del pueblo, no es mío”. (D2: CEIP A, p. 13).

Pero, ¿cómo puede estar abierto la escuela al pueblo, si éste no puede entrar según las normas de convivencia y de funcionamiento del centro? Solamente estaría abierto bajo previa autorización del centro y la justificación del pueblo para querer acceder al mismo (jornadas, festivales, campeonatos deportivos, etc.).

6.6.3. COLABORACIÓN – PARTICIPACIÓN - IMPLICACIÓN

En cuanto al tema de la colaboración y la participación son entendidas desde diferentes ópticas como maneras de ayudar, de trabajar de manera activa, de implicarse en el centro para su correcta marcha, de organización de actividades. La colaboración entre familia y escuela podría considerarse como un medio para conocer y ayudar mejor a su alumnado (Bas y Pérez de Guzmán, 2010).

La participación se puede dar entre maestra y madre a través de la AMPA, de manera formal y/o informal; con el propósito de conseguir un objetivo común:

“Hay muchas maneras de participar, puede ser de manera individual, o colectiva, la AMPA. De manera institucionalizada (tutorías); o de manera voluntaria. (...) Participar en la organización del centro, aula; en el aprendizaje de los niños y niñas, por ejemplo en casa haciendo la tarea o en actividades complementarias del centro o del aula. (...) La participación es el compromiso de varias partes por un objetivo común. En este caso las partes, sería la comunidad y el objetivo: educar a niños y niñas para la vida autónoma, en la sociedad. (F2: CEIP A, p. 3bis)”

Colaboración como sinónimo de ayuda para sacar adelante un proyecto:

“Ayudar en lo que se pueda. He intentado colaborar siempre que ha habido elecciones en el Consejo Escolar, cuando ha habido festivales o... siempre intento colaborar como madre y como personal de aquí. Cuando hacemos la romería, yo intento colaborar, hacemos carrozas, hacemos todo. Colaboran más bien los que están dentro del AMPA. Cuando hay que decorar el centro y demás en Navidades, son las personas que están en el AMPA las que se encargan de decorar y de participar”. (ND1: CEIP A, p. 14).

“(...) suelen colaborar cuando se les pide colaboración en algún concurso de postres, sobre todo de la fiesta de Canarias, de venir a las celebraciones que hacen en el teatro, en las que participan sus hijos”.

(D1: CEIP A, p. 6).

En resumen a las diferentes miradas de los protagonistas de este estudio de caso¹⁰, se podría destacar que: las familias pueden participar en el centro a partir de actividades lúdicas y culturales colaborando en la organización y/o presencia de los días de fiesta (festival de Navidad o final de curso, el día de Canarias y su romería...), en los concursos y entrega de orlas y certificados. En definitiva, en actividades complementarias pero no en el aula, sin llegar a participar, colaborar e implicarse en actividades académicas y pedagógicas; ya que la entrada al aula sin previo aviso, sin permiso, sin consentimiento y autorización no es viable. Todo deseo y esperanza de poder y querer entrar las familias en la escuela queda truncados por la política de centro establecido.

6.6.4. LAS FORTALEZAS DE LAS RELACIONES

Los sujetos partícipes en este estudio de caso señalan como fortalezas en las relaciones familia – escuela: el buen ambiente que se establece entre ambas. La buena organización que existe en el centro a partir de actividades culturales y complementarias y los servicios que ofrece. Una familia entrevistada considera que **la educación** a través del respeto y la disciplina es un pilar esencial para que se dé esa

¹⁰ Para ampliar más miradas, experiencias ver anexo 4.

fortaleza, idea que apoya un docente cuando dice que hay es necesario mano izquierda desde el respeto para fortalecer las relaciones; y la disposición de colaborar en casa, como por ejemplo en hábitos de estudios, deberes, etc.

“El punto fuerte la educación. Punto fuerte, porque en la educación, el respeto y la disciplina están la base de la vida. Si tú eres humilde, respetuosa, educada y no sé que más adjetivos te puede decir, sino partes de esa base no puedes hacer nada en esta vida. (...). Yo creo que la educación lo encierra todo”. (F3: CEIP A, p. 15).

“Y los puntos fuertes, al menos la colaboración que tienen ellos en su casa, que pueden hacer un seguimiento perfecto de nuestra labor aquí dentro y de cómo va su hijo”. (D3: CEIP A, p. 15).

Centrándonos en las **actividades complementarias, culturales y de servicios** que ofrece la escuela a las familias, se observa como las familias están dispuestas a ayudar y colaborar en talleres, actividades, servicios, tal y como muestra la siguiente familia:

“el interés por las actividades culturales; las actividades complementarias, excursiones en la etapa de infantil, que además las comentan en el aula posteriormente y están relacionadas con contenidos del curso, suelen ser al teatro, la montaña, exposiciones, en primaria se que han hecho alguna visita a museos. (...) Los servicios del centro, comedor, actividades extraescolares son variadas y con un amplio horario”. (F2: CEIP A, p. 4 bis).

En cuanto a la mirada de los docentes, las fortalezas son vistas como **la disponibilidad y la colaboración** que ejercen las familias hacia los hijos en concordancia con el centro educativo:

“Puntos fuertes es la buena disposición de muchos padres. (...)Pues en todo, ayudar a los niños en casa a hacer las tareas, a revisarle, a poner empeño en que las hagan. (...) Entonces, están dispuestos a eso a colaborar en el control, a colaborar si es necesario ponerle un castigo de no ver la televisión, también colaboran en eso”. (D1: CEIP A, p. 8).

Una manera de entender las fortalezas de las relaciones, bajo la perspectiva de los actores participantes, sería la participación y colaboración en actividades, servicios y tareas. Otra estaría más vinculada a la complejidad que entrama la educación, siendo ésta entendida como una disciplina y un respeto hacia todas las partes implicadas.

6.6.5. LAS DEBILIDADES DE LAS RELACIONES

Y en cuanto a las debilidades en las relaciones, algunos actores del CEIP de Tenerife manifiestan que: las familias y los docentes **no están en sintonía**, ya que consideran que priman más los derechos y menos los deberes y que las familias siempre están a la defensiva en la escuela: ¿qué ocurrirá? ¿qué ha sucedido? A la vez que se da una falta de tiempo de las primeras para reunirse con el profesorado, haciendo que en ocasiones se dibuje una percepción errónea hacia ellas. Es decir, caer en el estereotipo de: “esta familia no se interesa por el desarrollo integral de su hijo, no le importa lo que ocurra en la escuela, etc.”

“El punto más débil, (...) es el hecho de que alguna manera tengo la impresión de que para muchos niños colegio y padres no están en sintonía. Hoy prima más los derechos que tenemos que los deberes. Se viene normalmente con un clima de desconfianza hacia el colegio: “qué

es lo que va a hacer con mi hijo”, como muy celosos, no le digo ya: “no le toques”. (F1: CEIP A, pp. 13 - 14).

Otra de las debilidades de las relaciones es la **falta de participación** de las familias en general y en los órganos de gestión en particular del centro educativo, junto a la dificultad de acceder a la escuela impuesta por las normas de funcionamiento y convivencia. Tal y como pude observar en varias ocasiones, especialmente un día que estaba esperando a reunirme con la directora del centro y vi como la secretaria le decía a un padre: “usted tiene que esperarse aquí, ahora acompañarán a su hijo”. En general, no se tiene en cuenta las propuestas de mejora, las valoraciones y percepciones subjetivas de las familias.

“La falta de participación en los órganos de gestión y demás, pues al final: “mientras no ocurra nada y mi hijo vaya más o menos bien no nos implicamos”, eso es otro punto débil””.(F1: CEIP A, pp. 13 - 14).

“El hecho de que tú entras con tu hijo hasta la puerta. (...) Yo tengo el proyecto curricular de centro porque me lo han pasado por correo electrónico un padre. El centro no es visible”. (F2: CEIP A, p. 14).

“Pero lo que se puede es que estén entrando y saliendo libremente las personas. En todos sitios hay unas normas que hay que cumplirlas. (...) Se les explica a los padres les explica, para el bien de sus hijos, para el bien de todos”. (D2: CEIP A, pp. 16 – 17).

Teniendo en cuenta estos posicionamientos, parece que los distintos estamentos del CEIP Tenerife se están replanteando “subsanan” aquellos elementos “distorsionadores” que impiden que se den unas relaciones más cálidas y

entendedoras por parte de la comunidad educativa. La propuesta que visibilizan algunas familias es hacer del centro un lugar más próximo y abierto, escuchando las demandas y necesidades de las familias y del propio barrio.

6.6.6. UNA NUEVA MIRADA ENTORNO A LAS RELACIONES

Durante mi estancia en el CEIP de Tenerife y después de las entrevistas realizadas a las familias y al personal de la escuela que han participado en este estudio, y tras la pregunta: “*¿Qué mecanismos, medios, técnicas, estrategias, recursos crees que serían necesarios que hubieran en la escuela para establecer una relación fluida, cordial y de colaboración y participación entre la familia y la escuela?*” He recuperado sus opiniones, percepciones, experiencias y deseos de posibles líneas de actuación y mejora en las relaciones que se pueden establecer entre ambas. Tanto centro como familia consideran que es de vital importancia trabajar en la misma línea de manera conjunta, creando un clima cálido, de confianza, de flexibilidad donde el intercambio de información, de ideas, de incertidumbres vayan más allá de lo que se establece en clase en particular y en el colegio en general. Rompiendo la rigidez de los espacios formales, para dar paso a los informales a partir de la creación de talleres, de comisiones, de actividades pedagógicas y lúdicas donde las familias puedan entrar en la escuela y en las aulas, aportando sus experiencias y saberes; y que el centro educativo pueda salir a fuera, al pueblo y sea puesto al servicio de la comunidad. Sus propuestas son:

1. **Familias y escuelas como un todo.** Dejando que éstas puedan estar y ser centro educativo:

“Que los maestros se sientan el alma de la escuela y que los padres sientan también que la escuela les “pertenece” en cuanto a que es algo en lo que pueden y deben intervenir” (F1: CEIP A, pp. 19 - 20).

“(…) por ejemplo, tú dices: “los viernes tal madre va a traer un cuento para leerlo, o cada padre”, “o cada jueves... o este mes toca que los padres vengan a contarnos de qué van su profesión” (F2: CEIP A, pp. 16 - 17).

“Creando más actividades. Más unión entre la familia y la escuela. (...) Hacer una clase con diferentes padres... crear una comisión que vea a sus hijos... para que el padre se integre más, se integre más en el aula”. (F3: CEIP A, p. 16).

2. Fomentar los espacios informales a partir de talleres, excursiones, salidas, encuentros.

“Dentro de lo informal, en carnavales se pueden hacer disfraces, se pueden hacer talleres de todo fuera del colegio, dentro del colegio. Es un colegio que tiene canchas, perfectamente se pueden hacer torneos. Excursiones, un mercadillo, tú coges y yo que sé, el día del libro haces un intercambio de libros en el patio del colegio”. (F2: CEIP A, pp. 16 - 17).

(...) Crear talleres: de cocina, de artesanía. Crear comisiones donde puedan haber más charlas, más vínculo entre la familia y la escuela... estar más en sociedad. (...) Más estímulo hacia los padres para venir al colegio. (F3: CEIP A, pp. 16 y 18).

“Hacer una convivencia con los niños, con los padres, los profesores... no en el colegio, sino fuera, como una excursión”. (F3: CEIP A, p. 8 bis).

“Hacer alguna actividad lúdica en las que vengan padres y profesores, en las que podamos comer juntos, tipo cena. También sería importante”. (D3: CEIP A, pp. 14 – 15).

3. Conciliación trabajo y escuela. Las familias podrían tener y optar a poder asistir a una reunión – encuentro en la escuela de sus hijos:

“Creo que se debería a los padres, en el trabajo, facilitarles el que vengan a hablar con un profesor y se relacionen más. Y que le dieran un justificante igual que cuando vas al médico, que pidas un justificante a secretaria; que eso no existe en los colegios. Jamás ha solicitado un padre un justificante para presentarlo en su empresa; sino que si la reunión es a tal hora y el padre está trabajando, no te vendrá nunca. Creo que eso es muy importante para que se diera más fluidez y haya más confianza”. (D3: CEIP A, pp. 14 – 15).

4. Participar y colaborar en el proyecto educativo y en la programación del centro:

“Dentro de lo que es la Programación General Anual, pues tipos de actividades conjuntas. A lo mejor e incluso a través de las instituciones se podrían fomentar actividades culturales: de música, de teatro... que vayamos en conjunto, invitar a los padres, a los profesores, alumnos, que vayamos todos. Y es eso que dará pie a hacer las salidas, a tomar un café... y todo eso hace que haya una relación más fluida y creo que más informal. (...) Y después, desde la escuela se programara, también, un par de salidas al año o algo así en conjunto con los padres”. (D3: CEIP A, p. 11bis).

Así pues, las propuestas de mejora, según los protagonistas de este caso, pasarían por:

- Fomentar la participación – colaboración e implicación de las familias en el centro educativo a partir de actividades, talleres, comisiones. De esta manera, se creará un vínculo más próximo y fluido entre ambos.
- Aprovechar los recursos existentes y potenciarlos al máximo.
- Realizar ciertas actividades puntuales de entrada en el centro educativo y concretamente en el aula con el propósito de poder compartir experiencias y saberes.
- La Administración Pública y las empresas deberían de buscar alternativas para favorecer la conciliación entre vida familiar y vida laboral. Una de las propuesta podría pasar por la creación de un justificante de asistencia a las reuniones de la escuela, para que las familias puedan: 1) asistir a todas las entrevistas y reuniones que sean necesarias para el cordial desarrollo integral de sus hijos, estableciendo un horario de encuentro favorable para ambos y; 2) justificar su falta y ausencia al puesto laboral, sin que ésta sea motivo de descuento económico en su nómina y el “miedo” a posibles represalias.
- Organizar salidas y encuentros informales más seguidos, tales como excursiones, convivencias, cenas, etc., entre todos los miembros de la comunidad educativa. Haciendo salir el centro al pueblo y al servicio de la sociedad, y entrando el pueblo a la escuela a partir de campeonatos, jornadas...

Para ello, será necesario que tanto profesorado, personal no docente y familias aúnan esfuerzos para buscar establecer relaciones cálidas, fluidas, de encuentro, de escucha, de confianza y proximidad. A más, de una reformulación y replanteamiento del Proyecto Educativo del Centro y el Reglamento de Régimen Interno.

6.7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras la larga tarea de interpretación de datos y reelaboración de significados a partir del análisis de documentos, las observaciones y la colaboración de los distintos sujetos del presente estudio de caso. El escenario CEIP – Tenerife se caracteriza por ser una escuela donde se establece una tipología de relación entre familia y centro basada principalmente en la transmisión de información sobre los aspectos de carácter educativo y sobre el desarrollo del propio alumnado. Es decir, por la propuesta desde la dirección del centro, objetivos, normas de convivencia, calendario, evolución académica y rendimiento escolar del alumnado, posibles problemas conductuales o conflictos con los compañeros y docentes... reclamando de esta manera la participación y la presencia de las familias.

Así pues, la política del centro en cuanto a las relaciones familias – escuela se basa en dos aspectos: 1) la transmisión de información que ofrece el centro a las familias, 2) las diferentes maneras de hacerlas partícipes a partir de la puesta en marcha de estrategias y mecanismos: reuniones, horas de visita, festivales, etc. Todo ello basado en unas normas de convivencia, unos derechos y unos deberes que las familias deberán seguir como miembros de la comunidad educativa.

Junto a estas visiones e interpretaciones de las relaciones que se entretajan entre los distintos miembros de la comunidad educativa, los protagonistas de este caso vislumbran dos ejes – vértices esenciales en esas relaciones:

1. La secretaría como posible medio – vínculo entre la escuela y las familias, ya que toda información y todo acto se canaliza por esta, como por ejemplo: pedir hora de visita o alguna información, justificación de entrada y salida anticipada del alumnado, etc.
2. La necesidad de la participación de las familias dentro y fuera del centro educativo (excursiones, salidas,...), abriéndose al pueblo, a la comunidad y estableciendo, a su vez, otros encuentros – espacios formativos, donde se compartan dudas, experiencias, dificultades y que garanticen una relación abierta entre ambas.

CAPÍTULO 7:

ESCENARIO 2: CEIP – BARCELONA

LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE ESCUELA COMPARTIDO

“La idea de comunidad de aprendices está basada en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando la gente participa en empresas compartidas con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad socio-cultural. Ello contrasta con modelos de aprendizaje que se fijan en una de las partes, bien que tenga lugar a partir de la transmisión de información de experto, bien mediante la adquisición de conocimiento por parte de los novatos, con el que aprende o el que enseña (respectivamente) de una forma pasiva”. (Rogoff, 1994:209).

En este caso, la comunidad educativa del CEIP Barcelona pretende buscar vínculos, alternativas y nuevas propuestas para poder elaborar, desde las diferentes voces de los miembros que la componen, un proyecto de escuela compartido. El propósito está en potenciar las diferentes relaciones que establecen familias y escuela como signos de fortaleza, y promover otros espacios y tiempos para ir entretejiendo otras maneras de colaboración, participación e implicación. Para ello, esta escuela intenta, como argumentan Collet y Tort (2011:20)¹:

“(…) generar “estrategias diversificadas” para no dejar fuera a la familia. Es decir, hay que promover diferentes niveles y posibilidades de vinculación para que todas las familias encuentren su implicación en colaboraciones puntuales, en espacios informales de encuentro, etc.”.

¹ Collet i Tort (Coords.) (2011). *Objectius i motivacions*. En **Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Informes Breus, 35, Educació. pp. 15 – 22.

A continuación, le sugiero que se deje impregnar, a lo largo de estas líneas, de la esencia que emerge de las experiencias y de las voces de las personas participantes de este estudio, y que sin ellas el relato escrito carecería de sentido y significado en cuanto a las relaciones de la comunidad educativa se refiere.

7.1. EN BUSCA DE UNA BUENA MIRADA: UNA ESCUELA ACOGEDORA

Mi deseo por comenzar mi estancia en el campo me llevó a ponerme en contacto con Fernando Hernández², profesor de la Universidad de Barcelona y asesor de trabajos por proyectos de escuelas de Primaria, con el fin de poder obtener una red de centros educativos que me abrieran camino y estuvieran dispuestos en colaborar en mi investigación. Tomé contacto con él, le expuse la finalidad de mi tesis doctoral. Tras mi puesta en escena, me recomendó ponerme en contacto con una profesora del ICE - UB³. Me facilitó su correo electrónico y la extensión telefónica de Maite Mases. Después de varias llamadas telefónicas, acordamos hacer un primer encuentro en su despacho para que le diera a conocer los objetivos y finalidad de la investigación. En ese encuentro, aparte de presentarnos y expresarle mi necesidad, surgieron nuevos interrogantes y nuevas miradas de plantearme mi estudio: ¿Por qué “conformarme” con una única escuela si tengo la oportunidad de poder indagar, conocer, comprender y describir realidades diferentes? Y fue en ese preciso instante cuando me dí cuenta

² Fernando Hernández, Catedrático de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, a él me une no sólo una relación de colegas de trabajo (por formar parte de una misma institución); sino una relación profesional, de compartir experiencias y vivencias en diferentes proyectos de investigación y ser ambos miembros del grupo consolidado Esbrina.

³ ICE: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, Campus Mundet.

que era toda una privilegiada, podría gozar de nuevas experiencias, de diferentes planteamientos pedagógicos y de un enriquecimiento personal y profesional. Así pues, la profesora Maite me facilitó dos primeros contactos, convencida de que no tendría problemas para acceder a ellos y poder asistir a sus escuelas.

Una vez que se me abrió el camino, era el momento de iniciarme en la nueva y desconocida aventura. Marqué el número de teléfono que se me facilitó en su momento, al otro lado de la línea me respondió un chico, por aquellos entonces el conserje de la escuela, que tan amablemente me informó de quién era y que me buscaría a la maestra, por quien yo preguntaba. La docente se me presentó y no dudó ni un instante en agendar día y hora de encuentro para explicarme la peculiaridad de su escuela y brindarme todo lo necesario para llevar a cabo mi investigación. Me quedé exhausta y sorprendida, no sólo por su amabilidad, sino por su rápida actuación. Estaba maravillada por como había transcurrido nuestra conversación telefónica.

Llegó el gran día, salí de casa con la carta de negociación, mi planing y mi cuaderno de notas, tomé la línea de metro indicada y me bajé en la parada correspondiente. Una vez en la puerta de la escuela, me paré y esperé unos minutos ya que llegaba antes de la hora prevista. Llamé a la puerta y el conserje me abrió, nos presentamos y me condujo al despacho de dirección donde esperaba a la maestra. Me comentó brevemente la filosofía de la escuela, el planteamiento pedagógico y me cedió la palabra. Le hice un breve resumen de mi proyecto de tesis, le presenté la carta de negociación y hablamos de los compromisos a asumir por ambas partes. Tras una

primera lectura, me dijo que se lo comentaría a la directora del centro y al resto del equipo docente y que me avisaría de cuando podría comenzar mi estudio en su escuela.

7.2. HACIENDO CAMINO: DESCUBRIENDO UNA REALIDAD⁴ (Negociación y entrada en el centro)

Una vez presentada la finalidad de la investigación y tras mis primeras impresiones de la escuela, esperé con nervisismo, como si de una resolución se tratase, la llamada de la docente. Por fin sonó el teléfono, era ella diciéndome que había muchas personas que querían participar en mi estudio y que me esperaba impacientemente la siguiente semana en la escuela para acabar de acordar mi entrada en el centro, el material que iba a necesitar y las entrevistas que iba a realizar.

Llegó el día y la hora marcada, cogí mi grabadora (contaba con el consentimiento del centro para hacer uso de ella), mi cuaderno, la carta de negociación y mi guión orientativo de preguntas. Me dirigí a la escuela, cuando llegué, el conserje me abrió la puerta del centro, era casi la hora de entrada de los alumnos, y me acompañó al despacho de dirección. Observé el ir y venir de las personas, el ambiente que se respiraba a comenzar un nuevo día. A continuación, el jefe de estudios y yo nos pusimos manos a la obra:

“Él es el encargado de hacerme llegar un sobre que la maestra me había preparado. Mi curiosidad me lleva a abrirlo delante de él, y obsevo que

⁴ Ver anexo 5 para ampliar la toma de contacto, impresiones, inquietudes...

hay un documento que consta con el nombre de mi tesis, el interés de la escuela y un tiempo aproximado de la realización de las entrevistas. A continuación, otro documento que recoge un calendario aproximado del presente mes. Tras estudiar minuciosamente el contenido de ese sobre, el jefe de estudio me presenta a la directora, con quien ya tenía marcada mi primera entrevista en ese mismo día. El jefe de estudio se mostraba preocupado por el calendario que se había esbozado, ya que habían dos familias interesadas en participar y que solamente podrían hacerlo a las 9 de la mañana y que se pondría en contacto con ellas para conocer qué días les sería posible...” (Diario de investigación).

En breve volvió el silencio, la paz, después de las carreras del alumnado por subir las escaleras y llegar a sus aulas, despedirse de sus familiares, de dar los buenos días a sus docentes, de compartir sus primeras impresiones... Y tras esa paz, llegó mi primera entrevista, entrevista que me serviría para romper el hielo, para posicionarme, cuestionarme, para conocer los entrecijos de la vida de la escuela: interrupciones, avances, reflexiones, necesidades... Y la voz en off de la misma, manifestándome de este modo que:

“Hemos de intentar escribir no sólo sobre la incomprensión entre escuela – familia; sino la comprensión de las dos. Romper con los tópicos que hay. Con lo prejuicios sobre ambas”. (Directora del centro).

Con esta entrada de pleno al estudio de campo y tras mis primeras impresiones, el diseño de los primeros encuentros y mi primera entrevista ya marcada por la maestra, llegó mi segunda entrevista. Una entrevista dotada de encanto, de proximidad, de

compartir, quizás por la edad de la persona, por su manera de ser, de expresarse que me relajé e hizo fluir la conversación en un ambiente más cómodo, e incluso informal.

Cuando salí del centro, valoré mi primer día de extrañas sensaciones, de buen sabor de boca, de avance y analicé el enorme trabajo que me quedaba por delante (observaciones, entrevistas, encuentros, análisis de documentos...), y las tareas que tenía que desempeñar a continuación: transcripciones de las entrevistas, anotaciones en el diario de investigación, posibles interpretaciones... Así pues, lo que parecía un primer encuentro, negociación y entrada en el campo; se había convertido de lleno en compromisos y responsabilidades por ambas partes: la escuela y la investigadora.

7.3. UN ENCUENTRO COMPARTIDO: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DE UNA IMPLICACIÓN

Como he manifestado en los apartados anteriores, la maestra con quien contacté y le expuse las necesidades de mi investigación se encargó de buscarme y gestionarme los encuentros con las personas (docentes, personal no docente y familias) partícipes de dicha investigación. Respetando siempre los tiempos de la escuela, de los sujetos colaboradores y teniendo en cuenta los requisitos de los protagonistas, la maestra me propuso los siguientes actores:

- *5 familias*: F1, F3, F4 y F5⁵ vinculadas directamente o indirectamente con la AMPA, la F2 no tiene nada que ver con la Asociación.
- *3 personal no docente*: ND1, coordinadora comedor; ND2 conserje de la escuela y; ND3 psicólogo de la escuela.
- *9 docentes*: D1, D2 y D4 docentes y equipo directivo, D3, D4, D5, D6, D7 y D8 Docentes - tutores Ed. Primaria y especialidades y D9 Docente Ed. Infantil.
- *6 alumnos*, fueron elegidos por las maestras de cada aula y bajo la autorización previa de las familias para formar parte de la investigación, los alumnos se presentaron de forma voluntaria: A1 niña de 3º, A2 niña de 4º, A3 niño de 5º, A4 niña de 6º, A5 niña de 1º y A6 niña de 2º.

A pesar de haber diseñado junto con la maestra, en un primer momento, el guión de las personas participantes en esta investigación; debo reconocer que a medida que me iba adentrando en los entresijos de esta investigación e iba conociendo las peculiaridades de la escuela, aparecían nuevas elecciones y nuevos protagonistas que enriquecían mi estudio de caso.

7.4. EL CENTRO EDUCATIVO:

El CEIP de Barcelona se fundó en los años 70 con la intención de poder dar respuesta a una necesidad social que era la de tener una escuela catalana, laica y de calidad.

⁵ A la Familia 1 la llamaré F1, a la Familia 2 F2 y así sucesivamente. Lo mismo ocurrirá con el personal no docente y los docentes: No Docente 1 se le citará como ND1; Docente 8 será D8.

Para ello, se unieron al CEPEC⁶ con el propósito de recorrer un camino que les llevara a la integración de la red de enseñanza pública de la Generalitat de Catalunya, teniendo lugar en 1989. Apostando siempre por una escuela activa, de pedagogía operatoria, trabajo por centros de interés, hasta llegar al constructivismo y trabajo por proyectos.

Desde que se fundó hasta la actualidad su línea, como centro educativo, ha sido la de un continuo propósito de renovación y actualización pedagógica, partiendo de un marco participativo de todos los miembros de la comunidad. Apostando siempre por la formación permanente y continua del profesorado, por el avance en la comunicación del trabajo realizado a las familias para conseguir su implicación y colaboración, por compartir las experiencias; pero sobre todo, por intentar la máxima implicación de todas las personas (docentes, familias, alumnado, personal no docente y externo...) en un proyecto compartido.

La escuela ocupa un edificio que fue rehabilitado en la década de los 90, integrado en una manzana formando, junto al resto, un bloque de pisos. Se trata de un edificio de estructura vertical, llegando a tener 4 plantas. Además de ser un centro educativo de una sola línea, en él se hallan aulas y espacios comunes, disponiendo de gimnasio, vestuarios, biblioteca, sala de informática, audiovisuales y música, servicio de comedor y guardería.

⁶ Colectivo de Escuelas para la Escuela Pública Catalana

La manera de proceder de dicha escuela se basa en un currículum integrado, tal y como se recoge en su Plan de Autonomía y que se explica de manera más detallada en apartados posteriores:

“Nos proponemos trabajar desde el currículum integrado. Son momentos en los que es necesario redefinir qué entendemos por integración, identidades, intereses de los alumnos, el papel del maestro, la relación con las familias... Queremos una escuela conectada con su tiempo, situada con todo, en un contexto cambiante, complejo... que nos pide posicionarnos, pensar, repensar y repensarnos... buscando la implicación y el compromiso de todas las personas que la forman. (Plan de Autonomía del Centro, 2007 – 2008)⁷.

7.4.1. LOS ANTECEDENTES DE UNA ESCUELA: SITUACIÓN Y UBICACIÓN

DESCRIPCIÓN DEL BARRIO

El CEIP B de Barcelona se encuentra ubicado en Distrito de Sant Martí, concretamente en la Zona del Camp de l'Arpa, cuyo barrio está formado por familias de clase media, media – baja procedentes de otros lugares del estado español, de la misma provincia catalana y de personas de otros países de América Central y del Sur, Asia y África.

La escuela nació como una cooperativa de maestros en busca de alternativas a la escuela franquista, centrando su mirada pedagógica en el propio niño, potenciando la

⁷ La cursiva queda recogida en el documento original. CEIP de Barcelona (2007 – 2008). *Proyecto de Autonomía de Centro (PAC)*. En **Planteamiento institucional: misión, visión y valores**. Documentación interna de la escuela.

creatividad y expresión rescatando los valores de libertad, democracia y escuela activa; ofreciendo así al alumnado experiencias de aprendizaje a partir del descubrimiento, del reconocimiento... Además, la escuela comenzaba a trabajar las asambleas en las aulas, se valoraba la participación de las familias, teniendo mucha importancia la implicación, las decisiones del claustro, donde los equipos directivos eran los gestores de las decisiones colectivas (Hernández, Martínez y Vinyals, 2008)⁸.

“Esta escuela hasta la década de los 80 era una cooperativa. Funcionaba como escuela privada. La describiría como una escuela peculiar, con gente con ideas parecidas que se asociaron para tirar hacia delante un proyecto. Un proyecto progresista, con intención de recuperar la cultura catalana, de poner en práctica una pedagogía activa e intentar transformar las relaciones maestro – alumno y seguramente escuela – familia, hacerla más cercana, más dialogante...” (ND2: CEIP B, pp. 2 – 3).

Posteriormente, la cooperativa de maestros pasaría a ser una escuela pública y a formar parte de la red de enseñanza pública de la Generalitat de Catalunya.

Desde su fundación, en la década de los 70 como respuesta a las necesidades ciudadanas del momento, el CEIP B de Barcelona siempre ha estado preocupado por la renovación y actualización pedagógica, donde todos los miembros de la comunidad educativa pueden participar de manera activa.

⁸ Hernández, F., Martínez, S. y Vinyals, T. (2008). *Los cambios se me juntan con lo que es la vida, con lo que es la docencia*. En Sancho, J. M^a. (Coord.) (2008). **Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes**. Barcelona: Octaedro. pp. 140 – 154.

7.4.2. EL CENTRO: ¿QUÉ LO HACE DIFERENTE?

El CEIP de Barcelona es una escuela comprometida con las personas y con la sociedad. Se trata de un centro de una sola línea con 9 clases o niveles. La Educación Infantil abarca los tres primeros niveles, teniendo en sus aulas a niños y niñas de 3 a 5 años. Y Educación Primaria tiene seis clases, de 6 a 12 años de edad. Con el paso del tiempo ha ido incorporando nuevas metodologías y adoptando nuevos recursos. A pesar de las movilizaciones del personal docente, han sido capaces de mantener a un grupo de maestros, hecho que ha permitido la continuidad en los objetivos del trabajo.

Las características más notables de esta escuela son:

- Tienen el catalán como lengua habitual y como lengua de aprendizaje, incorporando paralelamente el castellano y el inglés.
- Se basan en un sistema de valores basado en los derechos fundamentales de las personas, practicando la coeducación, el pluralismo y la defensa, ante todo, de los valores democráticos.
- Ponen en marcha una educación integral teniendo en cuenta la personalidad, las necesidades y el contexto del niño. Respectando su ritmo evolutivo, su aprendizaje y sus propias capacidades.
- Entienden que el alumnado presenta diversidad de caracteres, culturas y capacidades. Por eso, la escuela se ve en la “obligación” de adaptar sus recursos a dicha diversidad.

- Y trabajan de una manera globalizadora e interdisciplinaria, relacionando las diferentes áreas según las edades y los contextos.

Así pues, la peculiaridad de esta escuela se encuentra en que entienden que educar es enseñar a mirar las realidades más complejas, saberlas interpretar y mirarlas desde diferentes ángulos. A la vez que es tener tiempo para ser reconocidos y saber reconocer a los otros, con la finalidad de aprender y ser capaces de solucionar los conflictos, compartir experiencias y vivencias, convivir... Para ello, la escuela se acerca a esta realidad haciendo del aula un entorno de vida, un lugar, un espacio compartido donde el aprendizaje ayuda a su comunidad a conocer el mundo y a si mismo de una manera integral e integradora. Trabajando desde la cooperación y la acogida, relacionando las diferentes áreas del conocimiento a través del diálogo y la escucha activa.

En definitiva, la comunidad educativa del CEIP de Barcelona entiende el aula y la escuela como un espacio abierto al mundo, donde se aprende conjuntamente unos con otros, siendo la cooperación de las familias elemento esencial:

“Una escuela que incorpore un discurso colectivo sobre qué se entiende por *comunidad de aprendizaje* y entienda la investigación de nuevas maneras, actualmente el *trabajo del currículum integrado (articulado a través de los proyectos de trabajo)*, como un camino que nos tiene que

permitir concretar nuestra opción. Un proceso vivo y abierto". (Plan de Autonomía del Centro, 2007 – 2008)⁹.

7.4.3. LA MIRADA PEDAGÓGICA

El CEIP de Barcelona apuesta por una educación diferente, singular y colaborativa entre toda la comunidad educativa. Es por ello que vislumbra y percibe su tarea pedagógica como un elemento esencial y clave en su entramado de relaciones y aprendizajes. Para poder dar respuesta a esa manera globalizadora e interdisciplinaria de la educación, el CEIP de Barcelona se basa en el trabajo por proyectos.

“Los primeros proyectos, una vez elegido el tema a investigar, se organizaban a partir de un sondeo inicial sobre lo que sabían los alumnos y de una prospección sobre lo que querían saber. Establecíamos relaciones con todas las materias al mismo tiempo y organizamos un centro de documentación donde poder consultar la información que se necesitaba. Los proyectos tenían que tener algo de todas las materias, como una manera de llevar a cabo la integración del currículum. Esta primera forma de llevarlos a la práctica nos alejó para siempre de las infantilizaciones y simplificaciones de los temas que habíamos tratado hasta aquellos momentos (en los libros de texto y los centros de interés). Fue, por ejemplo, una oportunidad para distanciarnos de los centros de

⁹ La cursiva queda recogida en el documento original. CEIP de Barcelona (2007 – 2008). *Proyecto de Autonomía de Centro (PAC)*. En **Planteamiento institucional: misión, visión y valores**. Documentación interna de la escuela.

interés sobre las estaciones del año, con los rutinarios murales de árboles con hojas caídas”. (Anguita, M.; Hernández, F. & Ventura. M., 2010)¹⁰.

Los proyectos de trabajo son entendidos como un lugar de relaciones y aprendizaje entre toda la comunidad educativa. Como argumenta Hernández (2000) esta perspectiva pedagógica podía servir para: acercarse a la identidad del alumnado y ayudar a la construcción de la subjetividad de niños y niñas; repensarse la organización del currículum de primaria para que el conocimiento no esté fragmentado en materias; ser consciente y tener en cuenta los cambios sociales, culturales, económicos, tecnológicos que se dan fuera de la escuela y; tener en cuenta cómo se va construyendo la identidad del propio docente.

Trabajar por proyectos conlleva una serie de características (Hernández, 2000; Hernández y Ventura, 1998) tales como:

- La importancia de establecer una temática o problema (por el alumnado o docente) para que entre todos se pueda analizar, interpretar y criticar, realizando un aprendizaje significativo.
- Docente y alumnado trabajan de manera cooperativa. “Todos aprenden de todos”, cada uno encuentra su espacio, su lugar en el grupo. De ahí la importancia de escuchar las diferentes aportaciones. El docente es un guía, no el experto de la temática en cuestión; a la vez que también puede adoptar el rol de aprendiz, ya que a medida que se vaya desarrollando el proyecto nuevos

¹⁰ En Anguita, M.; Hernández, F. & Ventura. M. (2010). “*Los proyectos, tejido de relaciones y saberes*”. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77-84.

interrogantes irán surgiendo. Ambos, docente y alumnado, construirán el conocimiento.

- Se establece un entramado de relaciones y un recorrido singular, cada proceso es único. El aprendizaje individual, la experiencia y vivencia ayudan a que se establezca un aprendizaje colectivo – grupal.

“Actualmente no hay un proyecto, hay diversos proyectos que se relacionan entre si dentro de un proyecto de vida de aula, donde se establecen relaciones con todo lo que sucede no solamente en el aula, sino también en la escuela y fuera de ella. Este proyecto de vida de aula se convierte en un tejido global que crea la necesidad de narrar la experiencia de vida de todos sus protagonistas de manera que permita recoger sus modos de ser” (Anguita, M.; Hernández, F. & Ventura. M., 2010)¹¹.

Así pues, el centro educativo, en general, y el aula, en particular, se transforman en unos escenarios donde la vida real se pone en juego y todos sus miembros comparten y elaboran un entramado de relaciones que les ayudan a entender, interpretar y expresar quiénes son y cómo interactúan en el contexto dónde se hallan inmerso, a la vez que se van hilando diferentes vínculos, entrechando lazos que les posibilita de un discurso y una personalidad única y singular.

Dentro de este entramado de relaciones, el papel de la maestra es de acompañamiento, otorgando la oportunidad a su alumnado de ir entretejiendo esos lazos, vínculos y tramos que van surgiendo en las relaciones que se van estableciendo en el aula, en el centro y en su comunidad. Esa red de entramados nace de los

¹¹ Íbid.

deseos, los intereses y los interrogantes que, como personas críticas, se cuestionan y formulan en el día a día, haciendo que se reinventen cada día y narrando su propia aventura.

Y en el sistema educativo, concretamente la Ley de Educación, los proyectos de trabajo son considerados como una estrategia pedagógica para dar respuesta a las competencias que debe adquirir el alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje:

“Ahora con la LOE y su apelación a las competencias, los proyectos de trabajo se han considerados como la concretización pedagógica de una opción reformadora que se presenta como marco del debe ser, pero sin ofrecer el cómo llevarlo a la práctica. De aquí que con travestimos –de centros de interés, unidades didácticas o pedagogía de proyectos- se reclaman los proyectos de trabajo como estrategia pedagógica para encausar las competencias o para desarrollar el trabajo de investigación de ciclo o de cuarto de ESO”. (Anguita, M.; Hernández, F. & Ventura. M., 2010)¹².

De esta manera y tal como argumentan Anguita, Hernández y Ventura (2010), los proyectos de trabajo son una estrategia que ayudan a replantearse las relaciones pedagógicas, a cuestionarse el currículum basado en materias y el puente que se establece entre la información, el conocimiento y el saber, a quebrantar el límite establecido entre el dentro y fuera de la escuela, a preguntarse cómo el sujeto aprendiz vincula su aprendizaje con su experiencia.

¹² *Íbid.*

7.5. TOMANDO DECISIONES: LA ELECCIÓN DE ESTA ESCUELA

Los participantes de este estudio de caso llegaron al CEIP B de Barcelona por diferentes motivos que oscilan desde la proximidad del domicilio, pasando por el proyecto educativo y por ser una escuela pública y familiar, hasta la asignación por parte del Departamento de Educación.

Una de las familias expresa que la llegada al centro educativo no fue una elección propia, sino **por asignación del propio Departamento de Educación**, ya que en el curso anterior vivía en otro barrio y por cambio de domicilio y de distrito se le otorgó la presente escuela, donde disponía una plaza para su hija:

“[No fue por elección; sino por asignación] Mi hija llegó a esta escuela porque fue un cambio de domicilio. Vivíamos en Hospitalet. Y entonces, nos trasladamos aquí a Barcelona otra vez y claro me pilló en el mes de Julio, que las matriculas ya estaban realizadas. Entonces me fui a Educación (...) puse los tres centros que tengo más cerquita. Éste ni lo puse. Y me tocó en éste, y así fue”. (F1: CEIP B, p. 1).

Otro de los motivos de la elección de esta escuela es por ser una **escuela pequeña, familiar**, de una sola línea y por su proyecto educativo:

“Porque nos gustó el proyecto de esta escuela. Es una escuela activa. Es de una sola línea, nos gusta que todos los niños de la misma escuela se conozcan entre sí, entre diferentes cursos. Se ayudan... Los de tercero hacen de equipo lector de los cursos inferiores. Pensamos que para esta edad es mejor una escuela más familiar. Una escuela donde todos se conozcan, que todos sepan quien es quien”. (F2: CEIP B, p. 1).

Un requisito para escoger centro sería: ser una **escuela pública**, y a más si esta escuela contaba con referencias del barrio y de otras familias:

“Teníamos muy claro que queríamos una escuela pública. Y aquí, en el barrio sentimos hablar muy bien de esta escuela. Fuimos a varias escuelas del barrio, a las entrevistas, vinimos a ésta nos gustó muchísimo y como teníamos referencias...” (F3: CEIP B, p. 1).

“Nació nuestra hija y nos vinimos a vivir a Barcelona. Llegó la hora de escolarizarla a P3 (...) Lo que sí teníamos claro mi marido y yo es que queríamos una escuela pública” (F4: CEIP B, p. 13).

La **proximidad** y con **buena reputación**. Eran las premisas de una de las familias participantes de esta investigación.

“No tenía ninguna relación con la escuela, era dentro de la proximidad, de las que estaban cerca de casa y decían que tenía buena reputación. (...) El prestigio de la escuela”. (F5: CEIP B, pp. 1 – 2).

Por **asignación del equipo directivo** a raíz de una demanda y una necesidad de tener un psicólogo en la escuela con el fin de poder dar respuestas y atender a las necesidades que presentaba la comunidad educativa, sería otro de los motivos por el cual una persona no docente llega a dicho centro:

“Yo trabajaba en un despacho privado en el barrio... Cuando pasó a ser una escuela pública el psicólogo que estaba marchó y buscaban a otra

persona. El equipo directivo solicitó a una persona como propuesta para gestionar la función de psicólogo en la escuela. La propuesta era repartir el tiempo de estar en la escuela y poder atender a todos los maestros, atender las preocupaciones de las familias y hacer observaciones de los alumnos” (ND2: CEIP B, p. 2).

El **efecto casual** también fue un elemento crucial a la hora de llegar a la escuela, bien porque el centro educativo estaba buscando a una persona para cubrir una vacante; o bien, porque el destino, junto a un proceso de selección, y un anuncio en el periódico hizo el resto:

“... Por casualidad de la vida. (...) un día, un sábado estaba leyendo el periódico y había una especie de convocatoria, de oposiciones. (...) Me hicieron una entrevista y bien. Un día estaba trabajando y me llamaron: “escucha, mira podrías pasarte por aquí, traer unos papeles y demás”, y me dijeron: “si te interesa a partir de tal día de la semana que viene comienzas”. I sí me interesaba. Tuve mucha suerte”. (ND3: CEIP B, pp. 1 – 2).

“Por casualidad, me enteré que buscaban a personas y vine rápidamente”. (D1: CEIP B, p. 3).

Otro de los aspectos que se destaca a la hora de elegir el centro sería por ser una **cooperativa de maestros** en sus inicios y tener sus raíces en aquel barrio, donde compartían miradas pedagógicas, el mismo proyecto educativo y la misma ideología, antes de pasar posteriormente a ser una escuela pública:

“Quería venir a parar al CEIP B porque era una cooperativa de maestros. En aquel momento era un tipo de escuela arraigada al barrio, con toda la movida política que había. Era un modelo de escuela en la que yo tenía muchas ganas de participar”. (D1: CEIP B, p. 3).

No es de extrañar que un docente llegue a la escuela siendo **interino** y formando parte de una bolsa de trabajo del Departamento de Educación, que a la larga para optar por una plaza “estable” y definitiva le lleva a concursar y a pasar unas **oposiciones**. Dejando de ser un ir y venir constantes por diferentes centros educativos, a ser, de esta manera, del cuerpo de funcionarios y buscar un lugar de trabajo acorde con sus necesidades y/o intereses:

“(…) Los funcionarios nos movíamos porque teníamos buena referencia de la escuela o porque nos quedaba cerca de casa. La escuela donde yo había trabajado hasta ahora la habían cerrado por falta de alumnado; por lo tanto, me ví forzada a concursar y de escoger una escuela”. (D3: CEIP B, p. 1).

“He estado muchos años trabajando en la privada, antes se llamaba escuelas activas, y llegó el momento de hacer oposiciones, era el momento de defender de manera firme la escuela pública y catalana (...). Opté por una escuela que estuviera más cerca de casa” (D9: CEIP B, pp. 1 – 2).

En momentos de **complejidad** y **cambio**, donde la toma de decisiones entra en juego y es de vital importancia, el sentirse **acompañado** en este proceso de incertidumbre y

nuevos aprendizajes, de recolocación y posicionamiento, tal y como manifiesta una de las docentes, es de gran necesidad no solamente como maestra, sino como persona:

“Es una experiencia muy larga, bueno una trayectoria muy larga. Sobre todo, el objetivo principal fue a raíz de confluir una serie de aspectos. Uno de ellos era (...) sentirme acompañada en este camino de cambio. En este camino tan complicado que es trabajar por proyectos. (...). Qué es lo que tengo en cuenta a la hora de plantearme ciertos aspectos y cuáles no. No puede haber una esquizofrenia entre tu vida y la profesión.

Por lo tanto, por esa necesidad de acompañamiento (...) De pensar de alguna manera, que hay caminos de aprendizajes abiertos, compartiendo cosas, referentes, con las personas de aquí”. (D7: CEIP B, p. 2).

A modo de síntesis de este apartado, se podría observar que son nueve los motivos que llevan a los protagonistas, de este estudio de caso, a elegir, directa o indirectamente, la escuela en la que se hallan. Estos motivos quedarían resumidos de la siguiente manera: 1) asignación por el Departamento de Educación; 2) por la familiaridad y características de la escuela; 3) por ser una escuela pública y del barrio; 3) por ser una escuela pública y del propio barrio; 4) por la reputación y proximidad; 5) asignación del equipo directivo en un momento dado; 6) por casualidad; 7) por sus inicios y carácter pedagógico; 8) por itineraje o concurso y, 9) por ser una etapa de complejidad, cambio y acompañamiento.

7.6. LA POLÍTICA DEL CENTRO EN CUANTO A LAS RELACIONES FAMILIA – ESCUELA: UNA MIRADA A LO INSTITUCIONAL

El CEIP B de Barcelona, como comunidad de aprendizaje y partiendo de la premisa de la necesidad de construir un proyecto de escuela compartido, se repiensa una y otra vez la manera de que las familias participen y colaboren con la escuela de una manera mucho más activa, desde espacios formales a espacios informales, como la entrada al aula, la elaboración de materiales, colaborar en jornadas, temas... Para ello, intenta promover la participación de las familias en el día a día escolar, implicándolas, desde el principio, en el proceso educativo y en el sentido de “hacer escuela” de manera compartida y buscando otras propuestas de actuación.

Partiendo de la importancia de la participación de las familias en la escuela, la AMPA reflexiona sobre la carencia de dicha participación y se plantea el reto de elaborar un plan de actuación con el objetivo de poder implicar a las familias. De este modo sugiere: a) crear la figura de un delegado de aula, que será elegido en las reuniones de inicio de curso; b) intentar formar grupos de reflexión para las familias, cuyo espacio estará reservado para que éstas puedan aportar sus opiniones, sus sentimientos y expresar y aconsejar; c) fomentar la triada: niños – alumnado, familias y escuela; d) dinamizar la página web y proyectos que están en activo en colaboración con el equipo directivo y docente¹³. La figura del delegado o delegados tendrán un papel importante en cuanto a la comunicación (entre familias y docentes, familias y clase para el entendimiento, la coordinación y coherencia de actuaciones), el

¹³ AMPA (2007). *La participació de les famílies a l'escola*. En **El butlletí**, revista de l'escola. p. 2.

conocimiento (de lo que se vive en el aula, de lo que se necesita, en qué se puede ayudar; también el conocimiento entre familias para poderlas acoger y acompañarlas) y la participación (jornadas, web, actividades, del día a día...) se refiere¹⁴.

Además, el CEIP B de Barcelona con el fin de culturizar e implicar a las familias en la manera de hacer escuela, años tras años realizan una serie de actuaciones como: reunión tutor - familia con un especialista para explicar el proyecto del aula, del centro; búsqueda continua de nuevas fuentes de comunicación: álbumes, vídeos, escritos...; creación de comisiones; ficheros de familias y alumnos que pasan por la escuela; escuela de padres; el trabajo colaborativo familia – escuela – barrio¹⁵. Todas actuaciones llevan a potenciar una mayor participación, colaboración e implicación de toda la comunidad educativa que compone el CEIP B de Barcelona.

7.6.1. LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO: DEL PROYECTO EDUCATIVO AL PROYECTO DE AUTONOMÍA DEL CENTRO.

En el Proyecto de Autonomía del Centro (PAC)¹⁶, el CEIP de Barcelona, se replantean los ámbitos de comunicación y documentación y el de participación con la finalidad de poder atender, comunicar y promover la participación de las familias en la escuela.

Para ello, el equipo docente y personal no docente ven la **necesidad** de:

¹⁴ AMPA. (2008). *Escola – familia: participar per conèixer, participar per millorar*. En **El butlletí**, revista de l'escola. p. 8.

¹⁵ VVAA. *Memorias de cursos 2004 – 05, 2005 – 06, 2007 – 08*. Documentos internos de la escuela.

¹⁶ VVAA. (2007-08). *Projecte d'Autonomia de Centres (PAC)*. En **Plantejament institucional: missió, visió i valors**. Documento interno de la escuela.

- Rehacer los documentos de presentación de la escuela que se entregan en diferentes entidades y personas: tríptico de presentación, documentación para las nuevas familias...
- Rescribir los documentos prescriptivos de la escuela teniendo en cuenta las modificaciones y necesidades establecidas.
- Fijar unas normas de comunicación periódicas: carteles, web, visitas de padres a la escuela, participación en el boletín del AMPA...
- Promover la participación de las familias en el día a día escolar.
- Elaborar documentos que ayudan a las familias en el conocimiento de la escuela, de su manera de hacer y que faciliten su participación.
- Abrir espacios de participación (elaboración de materiales, entrar en el aula, colaborar en temas...)

En uno de los encuentros mantenidos con la directora del centro¹⁷, señaló las siguientes **acciones** para implicar a las familias y así potenciar todo el tema de la participación y colaboración entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa:

¹⁷ Las acciones fueron extraídas de la conversación informal, en un encuentro con café y hablando de diferentes temáticas, establecida y del propio diario de campo. A medida que íbamos estableciendo el diálogo y dada la relevancia del tema en cuestión para mi tesis, saqué el cuaderno que siempre me acompañaba y fui realizando las diferentes anotaciones de los aspectos más destacados e importante desde mi punto de vista como investigadora en la temática de este estudio de caso: el tipo o tipos de relaciones que se establece entre las familias y la escuela.

- La necesidad que tiene la escuela de replantearse y reiniciar el papel de los delegados de curso (1 ó 2 personas - familias por cursos), y establecer encuentros mensuales.
- Organizar “cocinas del mundo” un sábado al mes: el docente no iría en un principio, pero sí el equipo directivo, como “máximo responsable” del centro educativo. Se trataría de fomentar actividades para familias y docentes. Pero, ¿cuál sería el papel de cada uno? Era una de las preguntas que se planteaba la directora ante tal acción. Consiraba que podría darse momentos caóticos, de cuestionamiento, de incerteza... Por lo tanto, la necesidad de tener que ser un poco preventivos y valorar dicha propuesta desde las diferentes miradas implicadas.
- La acción de: “El hablar por hablar”: un día a la semana, por la tarde, durante una hora la gente catalano – hablante se encontraría con madres, familiares que no lo son, para acogerlas, compartir la lengua, las inquietudes y así poder practicar el catalán, lengua vehicular del centro.
- Después del éxito que tuvo los juegos matemáticos y la colaboración e implicación de las familias, volverlos a realizar en los diferentes ciclos: infantil e inicial; donde padres, madres, abuelos, vecinos pueden entrar en el aula.
- Desde la mirada docente: realizar salidas de clase, de fin de semana hijos – padres, pero no de maestros. Se patrocinaría desde la escuela, porque se piensa que teniendo: *“Padres cohesionados dan paso a escuelas cohesionadas” (Directora del centro).*

- Crear un consejo de redacción de la revista y gestión de la página web. Estaría formado por familias de la AMPA y docentes (equipo pedagógico) con el propósito de encontrarse y darle sentido a la revista y a la escuela.
- Además de todas estas acciones, el primer día de curso, por la tarde, se realizaron puertas abiertas. Las familias pudieron venir a ver la clase, el tutor... Porque siempre se decía que se tenían que esperar a las reuniones, a las entrevistas, cuando ya el curso estaba empezado. Pues seguir potenciando la entrada de las familias a la escuela, al aula para que sepan de primera mano lo que está sucediendo y lo que se está haciendo.
- También les gustaría realizar un fichero entre familias y alumnos que pasen por la escuela, por ejemplo: un padre que sabemos que es informático, pues llamarlo si hay que dar una charla o nos pueda echar una mano...
- Crear y potenciar la escuela de padres: desde la FAPAC¹⁸ se realizan talleres para las familias y niños, charlas, ej.: “El tema del uso del móvil”, “gestión de las emociones”.
- Continuar con el proyecto de barrio: El equipo directivo y una madre de la AMPA están potenciando: “Tiempos del barrio”; donde intentan que haya más participación entre las familias, la escuela y el barrio (asociación de vecinos), como está ocurriendo con: “Proyecto merca+ solidario”.
- Conexión de las AMPAS de las diferentes escuelas.
- Abrir la escuela al barrio.

¹⁸ FAPAC: Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya.

- Conocer cuales son las necesidades de la familia y abrir la escuela para darles respuestas.

Algunas de las acciones mencionadas se han puesto en marcha, como por ejemplo el papel de los delegados, la revista, la web, los juegos matemáticos; y otras están en proceso de ser repensadas, valoradas y activarlas como serían, por ejemplo, talleres más informales, cafés y téis alrededor de un tema, potenciar más las cocinas del mundo.

Teniendo en cuenta las voces de las personas participantes de esta investigación y paralelamente a lo que se recoge en los documentos, se considera el diálogo como eje vertebrador de cualquier tipo de relación, siendo la política de centro recuperar todos los recursos disponibles para entretrejer ese proyecto de escuela compartida:

1. El diálogo es un elemento fundamental.

“Nos basamos mucho en el diálogo, nos basamos mucho en que ellos expresen lo que les pasa, los que les preocupa realmente”. (D3: CEIP B, p 10 bis).

2. La política del centro:

“Pienso que explicarnos y escucharnos. Por eso, aparte de la voz, podemos utilizar diferentes documentos, como las tareas de los niños, las fotos, vídeos, las voces de los propios niños, de los expertos, de las mismas familias, de la encuestas, la evaluaciones...”. (D5: CEIP B, p. 28).

Si se consultan los documentos de la AMPA, como asociación de familias, se observa que tiene la finalidad de hacer de interlocutora entre las familias y la escuela, con el propósito de:

“trabajar conjuntamente con la escuela y desarrollar actividades propias de la identidad y participando en otras del centro, aportar recursos al centro y contribuir a la mejora del funcionamiento del mismo” (AMPA, documento interno).

De este modo, dicha asociación no sólo tiene representación en el “local” asignado para ella; sino que participa y está representada en el Consejo Escolar del centro, elabora y organiza las actividades extraescolares del alumnado y las actividades dirigidas a las familias (conferencias, formación, salidas familiares), colabora en el barrio (reuniones de federación, en el proyecto de mercado solidario, en las fiestas), se preocupa por las búsquedas de subvenciones.

Así pues, recuperando las voces de los protagonistas de esta investigación, de una manera u otra, parece que las relaciones que se establecen entre la escuela y las familias vienen marcada por la normativa, es decir: por realizar una reunión de aula al año, una entrevista individual con cada familia al año, dos informes para las familias a infantil y tres a Primaria. A parte de lo establecido, también se marcan otros encuentros siempre y cuando las familias lo necesiten o los docentes lo crean conveniente. Es cierto, que a Infantil el contacto del día a día, el hecho de las entradas y las salidas de los más pequeños facilita mucho espacios más espontáneos e informales para comentar aspectos puntuales del niño.

7.6.2. DE LOS DOCUMENTOS A LA PRÁCTICA: LAS MIRADAS DE LOS PROTAGONISTAS

Tras los diversos encuentros y conversaciones, formales e informales¹⁹, mantenidas con las personas partícipes de este estudio de caso y su posterior análisis. Llevo a cabo una aproximación a unos ejes temáticos que intentan recoger las diferentes voces y miradas de familias, docentes y personal no docente, indagando, comprendiendo y describiendo el tipo o tipos de relaciones que se entretejen y establecen en el centro educativo CEIP B de Barcelona.

Los ejes temáticos que dotan de sentido las relaciones que nacen en la comunidad educativa son: el vínculo, o no, que se establece entre familia y escuela. Este vínculo puede estrecharse, llegando a compartir espacios, miradas, maneras de hacer, preocupaciones; o bien, el extremo opuesto, es decir, donde los protagonistas de este caso consideran que las relaciones corresponden a ser entendidas como un cierto distanciamiento en el que la participación, colaboración e implicación de las familias no tienen lugar. Otro eje temático que emerge sería el papel que juega la AMPA como nexo de unión entre la escuela y los tutores legales de los niños. Pasando por los

¹⁹ Cuando hablo de espacios formales me estoy refiriendo a la escuela: despacho del director, sala de profesores, un aula... Y espacios más informales: cafetería, restaurante, conversaciones espontáneas en la calle...

mecanismos, estrategias y técnicas, formales e informales, que se prescriben y que se normalizan²⁰ entre familias y escuela.

Centrándome en las *relaciones que se dan entre ambas*, los sujetos colaboradores de este estudio consideran que hay una **pluralidad en las relaciones**, al menos así lo manifiesta una familia:

“Hay una diversidad de relaciones, hay afinidades, igual que la hay entre los amigos, pues las hay entre padres y profesores. Si los padres se parecen más a los profesores, pues se entenderán mejor”. (F5: CEIP B, p. 4 bis).

O el personal no docente, que días tras día y con el contacto directo con las familias ha percibido que hay familias que dejan a sus hijos en la **escuela como se si tratasen de una “guardería”**²¹ en la que no participan; y a aquellas que consideran que llevarlos a ese **centro educativo representa un beneficio para el propio niño**. Es decir, en éste último, algunas familias se involucran, participan en las actividades, escolares o extraescolares, y que establecen una sintonía con la propia escuela:

“Hay diversas relaciones: desde la familia que deposita al niño como si fuera esto una guardería y no participa, hasta familias que creen que traer a sus hijos a esta escuela es un beneficio para su hijo. Intentan implicarse en actividades extraescolares o en la asociación de padres otorgando

²⁰ En relación a las estrategias, mecanismos y técnicas que se prescriben y se normalizan, me estoy refiriendo en primer lugar a aquellas que vienen marcadas o que establecen la normativa – legislación educativa (la formalización de una asociación de familias – AMPA / AFA -, los informes trimestrales, la reunión de curso con los tutores...) y, en segundo lugar, aquellas que nacen de la propia institución con el fin de estrechar vínculos con las propias familias (talleres, jornadas, encuentros, colaboraciones espontáneas...).

²¹ Guardería como sinónimo de “aparcamiento” o lugar donde depositar al niño durante unas horas...

alguna ayuda o, incluso, involucrándose en alguna tarea que esté realizando su hijo. (...) Hay personas que están en sintonía y personas, que bueno, se limitan a dejar y recoger su hijo, que son minorías (...) En general, hay una relación de cooperación (...). Una cierta sintonía escuela – familia. (ND2: CEIP B, pp. 8 – 9).

Otra mirada de entender las relaciones sería desde la **proximidad, el buen clima** que se establece, **una relación más personal y de conocimiento** donde el vínculo y la comunicación son mucho más fáciles tal y como manifiesta una familia:

“Relación en la que hay calor... (silencio)... Yo quiero comunicar cualquier cosa... vengo y la digo, están accesibles. Es una escuela pequeña y eso facilita mucho las cosas. Es muy personal, conocen a toda la escuela. Esto hace una unión y una comunicación mucho más fácil”.
(F3: CEIP B, p. 7).

“Es una relación muy humana. Muy cercana... Con el personal no docente, una relación muy buena, muy cordial. Cualquier cosa que les pide siempre están dispuestos a que la relación sea fluida, buena y clara”.
(F3: CEIP B, p. 12).

O desde el **cuidado** y el **respeto** como manifiesta una docente:

“Pienso que la cuidamos y cada vez hay una intención más firme de trabajar las relaciones con las familias (...). Desde el parvulario, se hace día a día (...) se intenta tener un contacto más de tú a tú, mucho más directo con las familias. (...) En primaria, el contacto es más de entrevistas, a pesar de que se mantiene ese contacto más informal. O encontramos por la calle y saludarnos...” (D3: CEIP B, pp. 7 – 8).

“Lo primero que tenemos que hacer con nuestros alumnos es respetar mucho a sus padres”. (D3: CEIP B, p. 3 bis).

Sin embargo, otra de las miradas se sitúa en el polo opuesto: **la falta de relación** con las familias, donde éstas no tienen la sensación de participar y de ser partícipes de la escuela. La no vinculación directa con la escuela también es un tipo de relación que se establece en el CEIP B de Barcelona.

“No es que haya una relación muy estrecha, digamos que en general, las familias no se sienten partícipes de la escuela. (...) La situación de las familias es de no pasar, de no entrar... Hombre, se ha ido estableciendo o limitando diría yo” (F5: CEIP B, p. 7).

Como ya he señalado, la **AMPA** se responsabiliza de organizar algunas actividades extraescolares, excursiones y de mediar en situaciones de conflicto y solucionar los problemas existentes:

“A la hora de montar las actividades extraescolares, las pre-inscripciones, las inscripciones es un trabajo no remunerado (...). Montar excursiones esporádicas durante el curso, hicimos una salida al Montseny, una a Collserola... Recuerdo que montamos 3 excursiones con gente de la escuela y fue un éxito total. Íbamos 100 personas. Además, intentamos solventar casos problemáticos o comentarlos, si hay algún problema en una clase concreto, con un niño en particular”. (F2: CEIP B, pp. 4 – 5).

Así pues, las **funciones** de dicha **AMPA** podría ser, no solamente la organización de actividades extraescolares y la solución de posibles conflictos; sino, las reuniones mensuales, la planificación y realización de conferencias educativas como ejemplo que se expone a continuación, entre otras:

“Desde la AMPA se hacen charlas sobre la educación de los niños. (...) Se intenta hacer desde un nivel pedagógico. Haciendo memoria se ha hecho una sobre los castigos. Una en la que no vino ningún conferencista, pero se abordó el tema de las angustias que tú puedes tener en casa o las dudas”. (F3: CEIP B, p. 4 bis).

Centrando la mirada más en las relaciones, según uno de los maestros, para que se estableciera un tipo de relación u otro, sería conveniente que desde la escuela se acordara unos **mecanismos** como podrían ser reuniones, notas, compromisos. No solamente para que el centro educativo y las familias mantuvieran un vínculo de unión desde el conocimiento y la comunicación; sino también para beneficiar el proceso evolutivo y de aprendizaje del propio alumnado.

“Tiene que haber un acuerdo de escuela, en el claustro de la escuela debe de haber unos acuerdos de qué mecanismos se utilizan. Y después intentar que funcionen al máximo posible. Tanto por parte de las familias como por parte de la escuela. A partir de reuniones, notas a casa, de hacerles entender que es importante para sus hijos. Dependerán de los canales, dependerá de muchas cosas (del barrio, del pueblo, de la ciudad... La escuela tiene que tener primero unos mecanismos establecidos, modificables o no”. (D9: CEIP B, p. 10).

Como se ha mencionado, algunos de estos **mecanismos, estrategias y recursos formales** que se establecen desde la escuela, y de alguna manera desde la “normativa” del sistema educativo, son: las *sesiones informativas* sobre el funcionamiento de la escuela donde se les informa sobre el papel que puede jugar las familias, *las reuniones* de principio de curso familias con tutores de aula, *las entrevistas*

personales, *los informes de seguimiento* del alumnado junto con *los álbumes* realizados para dar a conocer qué se ha estado trabajando, *las circulares, la libreta – agenda, la participación, colaboración e implicación* en comisiones, jornadas o actividades de la escuela.

En relación a las **sesiones informativas**, en las que pude participar observando, anotando y comentando posteriormente, el equipo directivo, o las personas responsables, que pueden ser docentes y familias, se encargará de informar del funcionamiento de la escuela:

“Al principio de curso siempre hay una reunión con la tutora, en la que explica lo que van hacer durante el curso. (...) Hay un día de puertas abiertas”. (F1: CEIP B, p. 5).

“A los nuevos padres, tenemos la entrevista que se hacen con ellos, una reuniones de nuevos padres para explicarles: la organización y como manegar la nueva situación”. (D1: CEIP B, p. 9).

“Cuando vienen a matricularse, les explica como funciona la escuela, hacemos una presentación de los objetivos de la escuela, hacemos una atención directa. Una vez que se explica cómo funciona, es el tutor quien crea los vínculos y es él, en principio, quien hace de unión entre la escuela y la familia”. (D2: CEIP B, p. 11).

Otro de los mecanismos que señalan familias y docentes sería los **álbumes** que realizan el alumnado. Este tipo de material recoge lo que se ha ido realizando a lo largo de un trimestre y es una manera de saber, por un lado lo que se ha ido

trabajando en clase (fichas, aportaciones, creaciones) y cuál ha sido el proceso del propio niño; y por otro, conocer el clima se ha establecido recogiendo las voces y las ideas que han ido emergiendo día tras día:

“Hay dos tipos de álbumes que llegan a casa. Un álbum de todo el final del trimestre, donde ves todas las fichas o trabajo realizado que han hecho tus hijos durante ese trimestre. Y el otro, es un álbum de conversaciones en clase sobre un tema que hayan estado hablando”.
(F2: CEIP B, p. 6)

En cuanto a los **informes de seguimiento** que elabora el tutor de aula, se observa que en ellos aparecen aspectos del propio niño y del grupo al que pertenece. No se trata de un listado de resultados finales; sino más bien, de una reflexión del proceso de crecimiento personal. El profesorado de la escuela resalta la importancia que tienen estos informes para las familias, ya que es un recurso que puede ayudar a establecer un diálogo con los niños, entre escuela y familia, con el fin de valorar, comprender y buscar nuevos caminos y alternativas, si fuera el caso. Así pues, los informes recogerán los aspectos personales y sociales del alumno y dónde se sitúa en cada materia, los aspectos personales y estrategias de aprendizaje y áreas curriculares²²:

“En los informes de final de trimestre, intentamos que salga la voz del niño, dando alguna opinión o lo que ha escrito en el cuestionario de autoevaluación. Por ejemplo: “el alumno piensa que lee muy bien y que no hace falta seguir leyendo, practicando, yo pienso que es muy optimista. A veces puede coincidir la opinión de la maestra con la opinión

²² Aspectos que recogen los informes de evolución y evaluación del alumnado de la escuela. Documentos “confidenciales” de la escuela. Confidenciales porque aparecen los datos del alumnado y los del profesorado.

– informe de autoevaluación del alumno. (...) Los informes tienen que informar, es decir, el informe es un documento que no podemos ir poniendo trozos iguales para todos niños. Hay una valoración de grupo, pero también se les dice a los padres lo que el niño sabe hacer, por ejemplo: si sabe detectar lo que se le pide en un momento determinado, si sabe medir, si domina la resolución de problemas, etc.”. (D3: CEIP B, pp. 11 – 12).

Las **reuniones** y **tutorías** grupales e individuales serían otro de los mecanismos que se ponen en juego en el CEIP B de Barcelona; haciendo posible la entrada de las familias en la escuela y en las aulas:

“(...) Las reuniones de clase, que también se hacen al principio de curso donde el tutor o la tutora se reúne con el grupo de padres y madres. Después los contactos de acogida y acompañamiento en las tutorías. Los proyectos, la escuela intenta abrirse a las familias. El hecho de poder venir, entrar en la escuela, ver qué se está trabajando en el aula es importante”. (F4: CEIP B, pp. 21 – 22).

“Hay una reunión general al principio de curso, donde se explica el planteamiento, lo que se pretende, la edad en la que están los niños, se explican los conflictos que pueden haber en estas edades, el tipo de trabajo que se realizará. Este sería el primer contacto fuerte, después están las reuniones particulares del maestro – tutor con los padres, la madre, el padre... Con cada familia hay una reunión al año, después otras reuniones que pueden salir a lo largo del curso, sobre todo, entrevistas con los padres para el seguimiento de un niño (...)” (D6: CEIP B, p. 4).

Junto a estos encuentros, se le puede sumar el hecho de hacer **entrevistas** más personales desde la escuela y saber escuchar a las familias, teniendo en cuenta sus necesidades y entretejiendo a su vez una relación de confianza:

“Hay una entrevista personal para cada familia en la escuela. Con una familia puedes tener una entrevista y con otra varias. Las que sean necesarias y las que la familia considere. Partimos de la base de que no todo el mundo es igual. Son diferentes y necesitan su tiempo”. (ND1: CEIP B, p. 16).

“Tú, como profesional, tienes mucho que ganar si eres capaz de tener una buena relación con las familias. Y las buenas relaciones pasan por: escuchar, orientar si puedes orientar, explicar sin dejar mal al hijo. Explicar no sólo las dificultades, sino lo positivo que tiene el niño. En las entrevistas tienes que comenzar por la parte positiva. Para animar y tranquilizar a las familias. (...) Por lo tanto, las buenas relaciones con las familias también comporta la entrada de las familias en la escuela con sus pros y sus contras”. (D9: CEIP B, p. 4).

Vinculando las reuniones y tutorías con la entrada en el centro educativo, los docentes se están planteando la importancia de hacer visible y permeable el día a día de la escuela y del aula a las familias. Para ello, han propuesto realizar sesiones de **puertas abiertas**, dando lugar a pasear por los pasillos y **visitando** las diferentes **aulas**²³:

“Hemos hecho algunas sesiones de puertas abiertas, es decir, al final del trimestre o para Navidad. En algún momento relevante hemos abierto las puertas y los niños han explicado a sus familias lo que han hecho en las aulas, el proyecto que han realizado, los talleres... Hemos intentado

²³ Sesiones que pude observar durante mi investigación en el escenario.

montar algunas comisiones de trabajo donde hayan docentes, niños y familias para ir más allá de todo esto”. (D1: CEIP B, pp. 9 – 10).

“Cada final de trimestre entran, ven los pasillos, lo que han hecho los niños. Pueden entrar y mirar lo que están haciendo los niños”. (D8: CEIP B, p. 13).

Cuando la escuela quiere informar a las familias sobre una salida, sobre algún acontecimiento que ha sucedido o que va a suceder lo hace mediante **circulares**. La comunicación que se establece es, por tanto, mediante el escrito, siendo el propio alumno el máximo responsable en hacer llegar la información a casa. Es él, entonces, quien hace de puente entre la escuela y su propia familia.

“Toda la información que se les envía a los padres es por circular. Todo se informa via papel. Cuando son más grandes, por ejemplo los de 4º, lo escriben en su agenda”. (ND1: CEIP B, p. 16).

Partiendo de la premisa que la escuela informa a las familias mediante el recurso escrito, la **libreta – agenda** es un medio por el cual se comunican familias – escuelas a partir de anotaciones realizadas por el propio alumnado, quedando de esta manera enteradas de lo que sucede en el aula, su organización y planificación, en la escuela, salidas y eventos, o la propia evolución psico-socio-académica del alumno:

“En alguno de los casos se usa la libreta. Especialmente en aquel caso que el niño presenta una dificultad, con lo cual nos interesa estar al día sobre lo que pasa en casa, y en casa lo que pasa en la escuela. La agenda se la compra cada niño. Lo que sí se les pide es que salga toda la semana, que no sea una agenda del día a día; sino es un jaleo. Que

ellos tengan la planificación de toda la semana organizada”. (D1: CEIP B, p. 16).

“La libreta donde los niños van apuntando aquellas cosas que van haciendo o lo que ha sucedido al largo del trimestre. (...) Creo que sino involucramos a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pienso que los hijos quedan cojos”. (D3: CEIP B, p. 8).

Otro de los mecanismos que han sido establecidos por la comunidad educativa del CEIP B de Barcelona ha sido la creación de **comisiones**, comisiones donde la triada docentes, familias y alumnos – hijos tenga un espacio y sentido de hacer escuela. Estas comisiones tienen el propósito de hacer partícipes a las familias, donde éstas puedan implicarse, en mayor o menor grado, y colaborar en la creación, elaboración de ideas, propuestas, proyectos, acciones:

“A parte del consejo escolar hay comisiones. La comisión permanente del consejo escolar que tratan los temas inmediatamente. La de la revista de la escuela...” (D3: CEIP B, pp. 6 – 7 bis).

“Actualmente se está organizando una comisión de padres, maestros y alumnos para hacer una comisión compartida de gente de 21 para la sostenibilidad”. (D4: CEIP B, p. 8).

Para cerrar los mecanismos de espacios formales, me gustaría dar algunas pinceladas sobre cómo se vislumbra la **colaboración, la participación e implicación** de las familias en la escuela, conceptos que quedan recogidos, de una manera más amplia, en el siguiente apartado de este capítulo.

“(...) intentamos que cada vez hayan más situaciones en que las familias se impliquen más directamente en la escuela. Por ejemplo, participar en la construcción de los juegos matemáticos. (...) Estamos intentando crear una serie de comisiones... hay una comisión de consejo que es de participación, que intenta hacer que la distancia entre la familia y la escuela sea la mínima posible para poder establecer complicidades”. (D2: CEIP B, p. 11).

“Después hay el claustro, no el Consejo Escolar, que también participan los padres. Te puede venir un padre a dar una charla dentro de la clase, porque explica algo que él sabe. Por ejemplo, en primero hicimos una actividad con Morses, y algunos padres vinieron a la escuela, ayudaron a montar el circuito y nos comunicamos (...)”. (D4: CEIP B, p. 8).

Como **mecanismos y estrategias informales**, los sujetos participantes en este estudio de caso identificaron *charlas y experiencias* de formación de las familias en el aula, en la escuela, *salidas – excursiones familiares*, el *contacto inmediato del tu a tu*.

En cuanto a las **salidas y excursiones**, en las que la participación y presencia del equipo docente es casi nula, y **el tú a tú** son otros de los espacios informales que se establecen dentro y fuera de la escuela y que tanto docentes como familias destacan en sus conversaciones y en sus relaciones:

“Salidas familiares... hacer una pequeña excursión y comer todos juntos”. (F4: CEIP B, p- 7).

“Las maestras de parvulario, por las tarde, cuando vienen sus padres y ha salido, o no, alguna cosa puntual se lo decimos al momento”. (D8: CEIP B, p. 9).

Otra de las maneras de poder establecer un vínculo familia – escuela, sería bucar **experiencias**, temas en los que sea “experta” la persona en cuestión o vivencias con las que haya coexistido algún miembro de la familia para que las pueda exponer y dar a conocer; o simplemente, colaborar en las **actividades propuestas en el aula** sobre alguna temática en concreto. Serían las experiencias y formación de las familias en la escuela, en el aula:

“El árbol genealógico de cada uno. Vinieron abuelos a explicar sus vivencias. También sobre la sangre, vino un padre de un niño a enseñar qué era, a sacar una muestra ya que él trabaja en eso. Siempre intentan buscar este vínculo. O el proyecto sobre los 100 años de escuela, donde se realizó una exposición, en el que se llamó a maestros y padres para trabajar conjuntamente sobre la idea”. (F3: CEIP B, p. 9).

“Por ejemplo, se trabajó la guerra de Bósnia, pues vinieron abuelos que vivieron la guerra civil para explicarla. (...) También vino un familiar que era arquitecto...” (F5: CEIP B, p. 12).

Ante los **problemas** y los **posibles conflictos** que pueden surgir en el CEIP de Barcelona, la comunidad educativa intenta que las partes implicadas sean atendidas y escuchadas. Bajo el parámetro del respeto, acogiendo a las familias e intentando canalizar y buscar soluciones a dichos problemas. Haciendo de lo ocurrido un proceso de aprendizaje para docentes y familias:

“Pienso que escuchándolas. Escuchar los problemas que tienen. Entonces y quitarle esa angustia: “es verdad que es grave, pero tiene solución”. Saber acoger a las familias cuando tienen un problema y

ayudarlas a canalizar y buscar los caminos para una solución entre todos”. (ND1: CEIP B, pp. 14 – 15).

“Intentamos siempre que la vía sea el tutor en primera instancia a no ser que sea una cosa administrativa. Si llegan, intentamos atenderlas inmediatamente, pero sino fuera posible buscamos la manera de encontrarnos lo antes posible. (...) Nos semantamos y buscamos lo que nos preocupa, alternativas (...) Cualquier tema es importante, cuando se detectan situaciones de conflictos, de problemas, se abordan de inmediato”. (D1: CEIP B, pp. 14 – 15).

“Potenciar el respeto mutuo. Creo que se tiene que escuchar y respetar cualquier creencia y opinión si es dicha desde el respeto y de una manera correcta. (...) Si la persona está muy enfadada dejar un espacio de tiempo para pensar en el problema. Favorecer la comunicación de la familia con el tutor”. (D5: CEIP B, pp. 27 – 28).

Para concluir este apartado y teniendo presente las voces de las personas que han participado en este estudio de caso, se observa que son diversos los mecanismos, formales e informales, que despliega la escuela para establecer un tipo u otro de relación con las familias de sus alumnos. Mayoritariamente, se hace lo que la “normativa” dice: una reunión, mínima, al año; una entrevista, mínima, individual con cada familia; de 2 a 3 informes sobre el desarrollo psico-socio-académico de cada alumno (2 a infantil y 3 a primaria). También es cierto que la comunicación, la escucha, la acogida y acompañamiento de las familias dependerán de cada una de ellas, de sus necesidades y de sus intereses. Pero a parte, también es posible que la relación, la

colaboración y la participación se da en espacios más informales como charlas y excursiones y salidas.

7.6.3. COLABORACIÓN, PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN: UNA NUEVA MANERA DE COMPARTIR Y CONJUGAR HORARIOS, ESPACIOS Y RELACIONES

Recuperando los conceptos de participación, colaboración e implicación, los sujetos del presente estudio de caso exponen que: participar y colaborar es un único concepto, son sinónimos; la participación es vista como la integración en la escuela y un saber estar en ella; participar es equivalente a ayudar, a dar información cuando el centro educativo la solicita, ser activos y echar una mano en puertas abiertas, en el boletín de la escuela, en las actividades extraescolares... Pero, ¿cómo se puede participar más allá de la ayuda y de la mera información? ¿Cómo encontrar posibles fórmulas mediante las cuales las familias encuentren su lugar en el centro y puedan participar, colaborar e implicarse? ¿Cómo compatibilizar los horarios? Estas son algunas de las preguntas que fueron surgiendo en las entrevistas y conversaciones mantenidas por los protagonistas de este caso, y a las que intentan, de una manera u otra, responder desde el interés y el deseo de compartir y conjugar quehaceres, miradas y propuestas.

Así pues, la participación junto con la colaboración vista como integración y saber estar desde el deseo, la motivación, las ganas estableciendo límites de actuación se manifiestan:

“En actividades como los juegos (matemáticos) que se han hecho para los críos. Siempre que puedo, participo. Procuro integrarme y estar. (F1: CEIP B, p .4).

“Cuando colaboran lo hacen con ganas, sabiendo exactamente hasta donde llega su territorio o su paper y comienzan el nuestro. Por ejemplo, una exposición que hubo el año pasado sobre la escuela de ayer, la escuela de hoy y la escuela de mañana que se hizo con la ayuda de las familias, un padre es publicista y nos hizo unas cosas preciosas, descurbir alguna cosa...” (D3: CEIP B, p. 6 bis).

Para algunos, participar y colaborar son sinónimos, son dos conceptos que se subyacen en uno único, llegando a significar lo mismo:

“Participar y colaborar para mí podrían ser un único concepto” (F2: CEIP B, p. 9).

“Para mí, participar y colaborar es lo mismo. Los padres cuando tienen dudas, vienen, explican... Cuando tienen una idea: “escucha, ¿qué te parece?”, esto ya es participar, colaborar. Pueden participar y colaborar con las opiniones...” (ND1: CEIP B, p. 19).

Pero, ¿qué pasa cuando la participación es entendida como ayuda, como ofrecimiento a estar en talleres, actividades y jornadas? Pues que dicha participación pasa por aportar lo que uno puede, sabe hacer o aquello que le es pertimido y valorado:

“Participamos cuando te piden información o te piden que los niños tienen que buscar... (...) Tú pones un ejemplo o has hecho un experimento en casa, le das todo el material para que puedan hacer el experimento delante de toda la clase. Esto son participaciones directas de casa hacia

la escuela. (...) Participar en las jornadas de puertas abiertas haciendo aquella que puedes. (F2: CEIP B, pp. 8 – 9).

“Nosotros, en concreto, hacemos el boletín de la escuela... pido al profesorado: “venga, ¿qué trabajos se están haciendo en clase? ¿cuáles podemos publicar? (...) Comunicamos a través del boletín de la AMPA... esto hace partícipes de muchas cosas” (F3: CEIP B, p 9).

¿Cómo hacer participar a las familias en las escuelas y cómo pueden éstas colaborar?

Es otro de los interrogantes que tanto docente, madres, padres, abuelos y personal no docente se cuestionan con el propósito de hacer más permeable el centro educativo y, construir entre todos, un lugar de encuentro, un espacio y tiempo compartido. Para algunas familias, personal no docente y maestros del CEIP B de Barcelona, algunas de las fórmulas serían:

“Por ejemplo, realizar charlas por intereses; es decir, a lo mejor una charla que puede ser más interesante para el ciclo infantil, otra para el ciclo inicial sin cerrar la posibilidad de que vengan familias de otros ciclos” (F4: CEIP B, p. 22).

“Si te digo la verdad, si las dejásemos nos organizarían la escuela (...). Participan sobre todo en actividades extraescolares (...) Cuando pides alguna cosa, siempre participan. En el comedor, vienen, valoran... y si tienen algo que decir pues lo comentan (...)”. (ND1: CEIP B, pp. 11 – 12).

“Ellos podrían entrar en la escuela. Venir a explicar alguna experiencia o venir a ayudarnos en el proyecto que estamos haciendo, enseñar a pintar, o montar un vídeo... Tendrían que tener un papel mucho más

activo. La realidad nos demuestra que ellos quieren, pero no tienen facilidades para hacerlo". (D9: CEIP B, p. 12).

Colaborar forma parte de participar e implicarse, pero no tiene que ver con los conceptos de imposición, repetición, lucha de poderes, manipulación, incompetencia, autoritarismo... (Fernández, 2003). Colaborar es participar. Para Terrón, Alfonso y Díez (2003) la colaboración se da si previamente hay un clima de relación, es decir, una relación positiva basada en la confianza entre docentes y familias. Si esta relación da paso a algo gratificante y positivo se puede llegar a construir una verdadera comunidad educativa, dando paso no sólo a la comunicación, la empatía; sino a la colaboración.

Para dos docentes de esta investigación, colaborar es contribuir con lo que se puede:

"Una familia colabora cuando montan las cosas que hay aquí. Pero, dependerá del modelo de escuela que plantees. Si lo que planteas es importante o no. Después hay otra cuestión: "todo esto necesita estructuras diferentes". Necesitan tiempo, tiempo para gestionar, tiempo de buscar los espacios y modificar muchas cosas". (D7: CEIP B, p. 4 bis).

"Colaborar es poner el granito de arena. Participar pueden participar mucho, pero con otras hemos visto como ponen el granito de arena". (D8: CEIP B, p. 16).

E implicarse, tal y como lo entienden los protagonistas de este estudio de caso, es ir más allá, es buscar, es escuchar, es hacer escuela día a día:

“implicar a los tres estamentos: padres, escuela y alumnos”. (F4: CEIP B, p. 23).

“Evidentemente no todo el mundo tiene la misma implicación. Hay muchas familias que se implican muchísimo, hay otras que nada, porque ya tienen bastante con sus cosas o por los motivos que sean o porque no quieren. (ND3: CEIP B, pp. 2 – 3 bis).

“Implicarlos quiere decir: escucharlos. Como decía Palou: “intentar gozar de que puedes tener razón”. Escuchar a una persona no es: “no, no yo te escucho pero yo ya tengo lo que quiero y eso no variará”. La escucha, cuando escuchas a alguien, puedes pensar que esa persona puede tener razón. (...). Implicar no es mandar, no es pedir. Implicar quiere decir escuchar y escuchar quiere decir: pensar, gozar que el otro puede tener razón. Escuchando al otro puedes aprender alguna cosa, descubrir alguna cosa...” (D3: CEIP B, p. 6 bis).

No me gustaría acabar este apartado sin rescatar la voz de un docente participante, donde rescata los conceptos de colaboración, participación e implicación; y la necesidad de conciliar la vida personal con la vida laboral:

“Yo creo que es lo mismo participar, que comprometerse, que compartir y que colaborar. Aquí las personas son muy colaboradoras. Algunas personas son participativas, otras no. En un momento determinado no tendría ningún problema en montar actividades que estuviesen gestionadas de forma compartida por todas las personas que nos preocupan estos niños”. (D7: CEIP B, p. 5).

Se podría decir que aunque se haya avanzado mucho en el camino de la colaboración, participación e implicación de las familias, aún queda recorrido que andar. Es evidente que existe una necesidad de colaboración conjunta entre las familias y la escuela para mejorar en la educación de los niños. Por ello, es necesario que haya una participación activa de las familias en todo el proceso educativo de sus propios hijos. Y una cierta implicación, dependiendo de sus posibilidades y situaciones, en día a día de la escuela. Entre todos hacemos escuela.

7.6.4. LAS FORTALEZAS DE LAS RELACIONES

Los sujetos partícipes de esta investigación señalan como fortalezas en las relaciones familia – escuela: el hecho de no estar cohibida la familia y el sentirse próxima, con la capacidad de escucha; la atención y el trato personalizado de la escuela hacia la familia; la disponibilidad y la humanización del profesorado; la incorporación de las familias en el día a día y; la colaboración y ayuda de las familias en tareas y actividades de la escuela.

Así pues, recuperando las voces y las experiencias de los participantes en este estudio de caso. La primera fortaleza, el **no estar cohibido y el sentirse próxima** con la capacidad de escucha, queda recogida de la siguiente manera:

“Mantener una relación de que no estés cohibida, de que cualquier problema que tengas, con libertad, vayas, lo comentas con la profesora, con la directora o con quien haga falta”. (F1: CEIP B, p. 6).

“Puntos fuertes... es una escuela cercana... En seguida que vas en busca del maestro, te lo encuentras... Es la confianza que hay. Traes a tus hijos a esta escuela con confianza. Porque sabes que aquí se hacen las cosas con cara y ojos”. (F2: CEIP B, pp. 9 – 10).

“La relación es un punto fuerte (F3: CEIP B, p. 10). (...) Hay una persona que te escucha, un equipo que te hace sentir partícipe... Que tengan en cuenta tu opinión”. (F3: CEIP B, p. 5 bis).

Otras de las fortalezas que emergen de nuestros encuentros es la **atención** y el **trato personalizado** que nace por parte del profesorado, haciendo y estableciendo una relación mucha más cercana y cálida, acogiendo, de esta manera, a la familia y a sus propias criaturas:

“Yo diría que en general hay una relación bastante cercana del profesorado con las familias. Siempre hay una atención y una referencia, es decir, se cree mucho en el trato personalizado. La atención personalizada se ha dado siempre, y es un activo que tiene la escuela... Luego el conocimiento de las criaturas de manera individualizada, siempre hay una reflexión individual entorno a las evaluaciones que se hacen”. (F5: CEIP B, p. 9).

La **disponibilidad** y la **humanización** del profesorado son las claves principales que hacen que el CEIP B sea una escuela cercana a las familias, otorgándole de una distinción especial en las relaciones personales y profesionales:

“Hay un profesorado con un bagaje muy importante. (...) El recurso humano, la persona (...). La salida es muy informal, es decir, cuando se acaba la jornada y es la hora de salir puedes hablar. (...) Creo que en

esta escuela, en general, el profesor está muy abierto, da unas respuestas inmediatas, cuando hay conflictos...” (F5: CEIP B, p. 7 bis).

No se podría hablar de fortalezas en las relaciones, si no se tuviera en cuenta el papel de las familias. Por eso, se considera de gran relevancia que para que haya una comunidad educativa y se hable de relaciones positivas y de creaciones de vínculos, las **familias** tienen que implicarse en el día a día del centro:

“Me parece que se intenta incluir a las familia dentro de lo que está pasando en la escuela, tanto para las cosas positivas como para las que no van bien. Se intenta incluirlas desde una mirada analítica, de intentar ver de cómo se pueden hacer mejoras. También encuentro un punto fuerte que las familias cada vez más reclaman hablar con los maestros”.
(ND2: CEIP B, p. 10).

Junto a esa implicación, las familias participan y colaboran en las tareas, actividades y en el quéhacer del centro educativo, haciendo de este un lugar de aprendizaje y de **trabajo conjunto**, donde la escuela se abre y se hace impermeable a las necesidades de su entorno:

“Las familias colaboran muchísimo. Siempre, cualquier cosa que tú les pidas, te las traen. Tienen ganas de ayudar. (...) El punto fuerte es la unión que hay entre nosotros, la ilusión con la que hacemos las cosas”.
(D8: CEIP B, p. 11).

“Como positivo... sería imprescindible que puedas trabajar conjuntamente con las familias. (...) Se consiguió esta participación de las familias, seguramente en diferentes niveles, por diferentes circunstancias. Se está consiguiendo que la escuela cada vez sea más abierta. Es muy

importante que ésta esté abierta no sólo a las familias, sino al barrio, al pueblo, a la ciudad...” (D9: CEIP B, p. 15).

Evocando las voces de los participantes de este estudio, se podría decir que las principales fortalezas de las relaciones familia – escuela residen en: poder expresarte libremente, el ser uno mismo sin sentirse cohibido. Esa capacidad de escucha y de compartir, que nace de la proximidad, de las cercanías de las personas. Se valora muy positivamente esa capacidad de acogida y acompañamiento, donde la relación se caracteriza por ser cálida. La tercera fortaleza reside en las percepciones de las familias. Éstas resaltan la constante disponibilidad de los maestros y de todo el personal que componen la escuela. Ante todo, la humanización de las personas, sin frialdad, sin distanciamiento, sin jerarquías. La cuarta, es viceversa, de la escuela hacia las familias. El centro educativo tiene la necesidad de contar con las familias, sin ellas no habría niños y, por lo tanto, alumnos. Por eso, considera de gran importancia que, dentro de las posibilidades de cada una de ellas, se impliquen en el día a día del centro. Y la última fortaleza sería: para que haya implicación se plantea la colaboración y participación como vértices de esa relación familia – escuela.

7.6.5. LAS DEBILIDADES DE LAS RELACIONES

En cuanto a las debilidades en las relaciones las personas participantes resaltaron: la falta de información, siendo única y exclusiva la responsabilidad del niño que se convierte en un mero transmisor; el cambio constante de la plantilla docente, haciendo casi imposible una cierta estabilidad; el tiempo como factor clave en las relaciones; la

percepción del trabajo del maestro y: el trabajo de las familias en los proyectos de la escuela.

En cuanto a la **falta de información** que manifiestan algunas familias, la escuela cree que el alumnado ha de ser autónomo y responsable de sus actos. Por ello, los alumnos se convierten en meros transmisores de lo que sucede en el centro, de las salidas que se realizaran al largo del curso, de puente entre escuela y familia:

“No te enteras de las cosas, aquí no hay una agenda. A veces encuentras una circular: “saldremos de excursión el viernes”, si mi hija pierde la circular yo no me entero que el viernes van de excursión... Está bien que no quieran agenda, porque así los niños son más responsables. Pero si le das un papel, lo han de saber guardar, dar en casa y explicarlo. (F3: CEIP B, p. 10).

“El niño tiene que saber llevar a casa los papeles...” Considero que esto es un punto débil”. (F3: CEIP B, p. 5 bis).

Las escuelas públicas cuentan con una **plantilla de profesores** interinos y substitutos, quienes años tras años pueden ser cambiados de centro, de ciudad y de servicio territorial. Ese venir e ir de docentes hace que algunas familias lo vislumbren como una debilidad a la hora de establecer relaciones más fuertes y duraderas:

“Como puntos débiles sería todo el tema de la fluctuación del personal que hay en las escuelas, especialmente en las escuelas públicas. Se tendría que crear unos mecanismos para que haya una estabilidad tanto a nivel de equipos directivos como de profesorado (...) Hoy en día está muy claro que los recursos humanos, las personas son la base de las organizaciones”. (F5: CEIP C, p. 6 bis).

Otra de las debilidades que se perciben en las relaciones familias y CEIP B es el **tiempo**. El tiempo se tendría que ver como un factor clave para favorecer y establecer vínculos de unión y relaciones más estrechas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa:

“Un punto débil de entrada es el tiempo. Porque no puedes dedicarle tanto tiempo como sería necesario. De nuestro montaje actual, diría que es explicar el concepto de deberes. En otra escuela sería más fácil: “página 10 ejercicios del 6 al 15”, esto es muy fácil. Entender lo que serían los deberes, y más cuando les decimos: “continuidades del trabajo de la escuela en casa”, eso es mucho más complejo”. (D2: CEIP B, p. 14).

“Uno de los puntos débiles es la falta de tiempo y la locura de trabajar de esta manera, porque de verdad da mucho trabajo (...)”. (D7: CEIP B, p. 14).

Un cuarto punto a tener en cuenta sería la **percepción** que se tiene **del trabajo y de las tareas** que desempeñan el colectivo de docentes en la escuela. Algunos manifiestan que esta percepción viene marcada por la falta de respeto hacia los maestros, ya que en los últimos años ha habido una pérdida de autoridad y un desprestigio social de los educadores, del mundo de la educación:

“El punto débil de las familias es que muchas veces no respetan al profesor”. (D6: CEIP B, p. 4).

“El desprestigio social que tienen los educadores que ha pasado por diferentes momentos... Antes el maestro era el que lo sabía todo, era como la autoridad. Poco a poco se ha ido perdiendo todo (...). Si se diera más entrada a las familias, reconocerían más el trabajo que hacemos”.
(D9, pp. 1 – 2 bis).

El último eje que emergen de las observaciones, conversaciones y encuentros mantenidos es: **el trabajo de las familias en los proyectos de la escuela**. ¿Cómo incluir y hacer partícipes a las familias en los proyectos? Los maestros del centro se han posicionado desde la perspectiva de recurso. Es decir, las familias como un recurso activo, como una fuente de soporte, de aportación de conocimientos, habilidades, competencias... la familia como una pieza del motor de la comunidad educativa:

“Hay un punto débil: la idea de proyectos. Hemos ido construyendo y, sentido así, que las familias tenían que colaborar haciendo el proyecto. Es decir, en el proceso del proyecto. Pienso que en ocasiones, y no solamente yo sino que hay personas que también lo piensan; se ha considerado a las familias como un centro de recursos para la escuela o para los proyectos que hacemos en la escuela. Esto se tendría que afinar”. (D7: CEIP B, p. 14).

Así pues, retomando las voces de los diferentes sujetos colaboradores de este estudio de caso, los principales puntos débiles de las relaciones escuela – familias, expuestos la mayoría en este apartado, son: a) El posible desprestigio social que tienen los educadores; b) La inseguridad de la mayoría de maestros respecto a las tareas y funciones que desempeñan, conlleva a miedos ante las familias; c) Docentes y familiares coinciden que en ocasiones cuesta saber donde empieza y donde acaba el

espacio que le corresponde a cada uno; d) El uso de un lenguaje poco entendedor, muy técnico, para la mayoría de las familias y; e) Los horarios y la conciliación de los diferentes ámbitos de la vida (laboral, personal – familiar y escolar).

7.6.6. UNA NUEVA MIRADA

Los protagonistas de esta investigación, del CEIP B de Barcelona, identifican una serie de acciones y propuestas que se podrían tener en cuenta para potenciar las relaciones familias – escuelas. Éstas pasarían por tener más puntos de encuentros, tal y como manifiesta la siguiente familia:

“Quizás más puntos de encuentros entre escuela y familia. Un trabajo, quizás, más cercano... De reuniones conjuntas diría que no; pero sí de entrevistas personales con las familias...” (F5: CEIP B, p. 7 bis).

Puntos de encuentros acompañados de un trabajo más cercano. Así pues, esta nueva mirada en las relaciones pasaría por:

- 1) **La participación de los maestros en las actividades familiares** o extraescolares y viceversa:

“Cuando los padres hemos montado una salida para toda la escuela, hemos encontrado que no hay ninguna participación de los maestros. Cuando se hace la cena de final de curso, tampoco hay una participación de maestros. Es una abierta a todo el mundo.

(...) Por lo tanto, se podría hacer una invitación más explícita para ellos:

“nos gustaría que vinieran a...”. Invitarlos explícitamente a ellos.

Encuentro que se trata de algo abierto y que vengan quien quiera...” (F2: CEIP B, pp. 11 – 12).

“(...) padres que tienen experiencia de escuela, de cómo la han vivido y cómo la pueden compartir. Esto se dijo en una reunión de familias nuevas. Por ejemplo, una reunión de aula de primero, como unos padres que habían vivido toda la primaria, y tienen los niños en sexto, como han vivido todo este trayecto. (...) Una cosa más informal, un cafecito aquí y hablar un poco de cómo vemos la escuela”. (D1: CEIP B, p. 18).

- 2) **Más comunicación y un trabajo conjunto familia – escuela:** que todo llegue a casa.

“Se tiene que trabajar más. Hacer llegar a casa lo que se está haciendo aquí”. (F3: CEIP B, p. 13).

“(...) a nivel de boletín, de la revista... era una manera de informar a las familias de lo que se hace aquí. (...) Hacer una comisión entre padres, la directora y los maestros de la escuela, para tratar temas propios dentro de la escuela”. (F3: CEIP B, p. 8 bis).

- 3) **Abrirse a la comunidad:** utilizar los espacios más allá del horario escolar. La escuela como “servicio público” pudiera responder a las necesidades de sus alumnos, de sus familias y del barrio:

“Las instalaciones son muy convenientes. Que el patio se pueda utilizar durante los fines de semana, que hayan unas aulas de estudios donde se puedan quedar los críos. Que se puedan mover algunas cosas que están más acordes con los intereses actuales de la familia”. (F5: CEIP B, p. 9).

- 4) **Hacer uso de las Nuevas Tecnologías.** Aprovechar al máximo los recursos tecnológicos de la sociedad en la que vivimos. Para ello, sería necesario una cierta formación de los docentes en la materia en cuestión y, que las familias contara con la posibilidad de acceder a internet. De esta manera, el centro podría disponer de una web que se fuera actualizando, de una intranet no sólo para docentes, sino para las familias o un campus virtual y hacer uso del correo electrónico y las redes sociales:

“El correo electrónico, muchas familias lo tienen, se podrían hacer comunicados a partir de aquí, es una cosa muy sencilla, no sería necesario gastar papel, ni distribuirlo. Sería escribir y enviarlo”. (F5: CEIP B, p. 29).

“El correo electrónico, la página web... activar la página web, filmar alguna sesión de los críos, o alguna clase y colgarla en la web. (...) Se podría contratar a un monitor para que creara un campus virtual. Abrir fórums, en el que los maestros pudieran colgar sus materiales para que fueran utilizados por los niños, o cosas para el verano... O enlaces”. (F5: CEIP B, p. 9 bis).

“Abrir un sitio web que pudiera ser aprovechado, ya se vería como: si a partir de un tema que nos preocupa y que cada uno opine (...) Y si alguien le interesara un tema en concreto, organizarlo y hacerlo en unas jornadas alrededor de un café, pero con una intención. (...) Encuentros más informales”. (D1: CEIP B, pp. 22 – 24).

- 5) **Repensarse las escuelas para las familias.** Familias entendidas como aquellas personas que forman el núcleo más cercano al niño (madre y padre, madre, padre, abuelos, tutores legales...)

“Escuelas de madres y padres, se podría hacer... muchas veces se dice escuela de padres y lo que se hace es una escuela de madres. Porque son las madres quienes van. (...) Se podría hacer una escuela de padres, no de madres, es decir, una escuela de padres, de papas. Quiero decir, enseñar a los padres hombres acercarse a la escuela, qué es una escuela, etc. Se podría hacer, quizás, desde la AMPA o desde la misma escuela a partir de pequeños talleres a familias, familias recién llegadas o familias inmigradas que vienen de lugares donde el valor de la escuela es otro o la organización... cuesta mucho de ver” (F5: CEIP B, p. 15).

6) **Reuniones a tres bandas** de manera conjunta: escuela – familia y niño.

“Hacer una reunión donde fueran criaturas y familias, el maestro y la dirección, o sea, todos juntos en algún momento. Porque sino da la impresión de que haces la entrevista sin el niño... Se trataría de una reunión conjunta... Quizás sería muy arriesgado, pero podría ser una idea” (F. 5: CEIP B, 9 bis).

7) **Conferencias y encuentros** en temas de interés para todos:

“Es un poco complicado para los niños, pero bueno, si encuentras horas para ir al teatro o para ir al cine o cenar; también puedes encontrar horas para ir una vez al mes o cada dos meses a una charla a la escuela. Que vengan los expertos, pero que la gente pueda decir también la suya. Estaría bien que cada X tiempo, nos encontráramos todos en la escuela. (...) Yo pienso que vengan estos sabios estaría bien, hacerlo más como tertulia. No hace falta hacerlo para toda la escuela, sino por grupos; donde participaran personas de la escuela: desde el conserje de la escuela, pasando por la gente del comedor y las extraescolares. Sería muy interesante. En un nivel de tú a tú. Y no hace falta que sea gente de

fuera, en la escuela hay personas que serían capaces de hacerlo”. (ND1: CEIP B, p. 18).

8) El **tiempo** como factor para potenciar las relaciones.

“Las cosas necesitan si tiempo. No podemos correr para que un niño aprenda, pero tampoco podemos correr para que un padre nos entienda. A veces las prisas nos matan, nos quita riqueza. Si queremos que la gente nos escuche y puedan hablar y decir lo que piensen, necesitamos tiempo”. (D3: CEIP B, p.19).

9) **La entrada en la escuela:** corresponsabilidad – colaboración. Un compartir de trabajo, tareas y objetivos.

“Para mejorar las relaciones entre las familias. Creo que hay un elemento y es que tienen la oportunidad de hacerlo. (...) A mí me gustaría trabajar en clase con más gente, que estuviera conmigo... con la que compartir cosas y cooperar, que me puedan echar una mano, dar su punto de vista... A mí no me importaría que familias de los niños, pactando la línea de actuación, compartiésemos lo que hay que hacer, objetivos de colaboración, que estuviéramos en clase en todo momento. (...) Considero que esta línea es importante, que puedan entrar en el aula, ver lo que hacen y ser conscientes del proceso, y de esta manera, compartir el proceso de aprendizaje. (...) buscar un lenguaje común que ellos pudieran organizar y aportar desde otra perspectiva...”. (D7: CEIP 19 – 21).

“A mi me gustaría que al principio de cada curso, en el semestre, pudieran venir los padres a dejar a sus hijos en el aula. Que pudieran entrar, que pudieran marchar cuando quisieran... El primer día de curso

el niño viene con un adulto, está un rato por la clase, hablando con nosotros, enseñando las cosas a los niños y los niños a nosotros. Es un día de acogida a las familias y a los niños. Es el único día. Después ya no suben más.”. (D9: CEIP B, pp. 8 – 9).

10) Interrelacionando familias y escuelas: en busca de espacios y encuentros

“Tendría que haber más contacto con las familias... personal entre maestros y familias, tendría que haber más encuentros. Hacerles entender que es importante el individuo, pero también el grupo, el niño dentro del grupo. Son horas de trabajo y de hablar. Tendría que haber una continuidad de estos mecanismos en todos los ciclos de la educación. (...) Que haya unos mecanismos más concretos y establecidos no como normativa, sino como normalidad. Esto quiere decir que los trabajos de los padres y las empresas deberían de entender la necesidad de estas relaciones y de facilitarlas. (D9: CEIP B, pp. 16 – 17).

Antes de concluir este apartado, me gustaría recoger, una vez más y a modo de síntesis, las diferentes propuestas y mejoras en las relaciones familias y escuela que emergen de las distintas voces de los participantes de esta investigación. Estas serían:

a) La importancia y la necesidad de escuchar las inquietudes de los padres, invirtiendo tiempo y encuentros; b) La utilización, una vez más, de un lenguaje entendedor hacia las familias y; c) No culpabilizar a ninguna parte implicada (familias – escuela) e intentar buscar, de manera conjunta, soluciones y mejoras en las actuaciones. Para ello, no solamente sería necesario tener en cuenta los mecanismos que se han establecidos como prescriptivos; sino buscar y adecuarlos a las necesidades que presenta el centro educativo. Las diferentes partes implicadas coinciden que es

necesario que haya más entrevistas, más reuniones y sobre todo, que se establezca un clima de confianza, donde no se cuestione el trabajo de los maestros y de las familias. La comunidad educativa establece una misma línea de actuación: ayudar a los niños y niñas.

7.7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Después de la intensa reconstrucción y recorrido por el CEIP de Barcelona, se observa que tanto docentes, personal no docente como familias están dispuestos a potenciar las relaciones que se establecen en la escuela desde diferentes posiciones e implicaciones (talleres, salidas, reuniones, entradas en el aula, colaborando y participando en escuelas, jornadas, charlas).

La apuesta por una metodología de enseñanza – aprendizaje diferente, el trabajo por proyectos, a la metodología más tradicional basada en libros, da lugar a crear una red de relaciones entre todos los miembros de la comunidad más allá de las reuniones y entrevistas formales o, de la colaboración en los festivales y jornadas informales; brindando una diversidad en las relaciones y de las relaciones partiendo de las posibilidades y situaciones de las personas implicadas.

CAPÍTULO 8:

ESCENARIO 3: CEIP – RIPOLLET

UN VIAJE APASIONADO: ENTRETEJIENDO LAS RELACIONES

“Por una pedagogía de la relación... Hacer una escuela amable (trabajadora, creativa, agradable, documentable y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión) donde se encuentre bien infantes, maestros y familias... Darles organización, contenidos, funciones, procedimientos, motivaciones e intereses para intensificar las relaciones entre los protagonistas”. (Malaguzzi, 1996:39).

El presente capítulo reconstruye algunas experiencias y algunas vivencias que nacen de las relaciones, del deseo y la creatividad de una comunidad educativa, que centra su mirada en hacer escuela; y cuya responsabilidad, compromiso y sueño es hacer de ésta un lugar fértil, de continuos aprendizajes y vínculos, sin excluir miradas ni a nadie y haciéndose visible al exterior mediante espacios, tiempos y encuentros. Apoyándome en Parellada (2007:10) se podría decir que este saber hacer escuela lleva a las maestras a poner:

“Palabras, razonadas y sentidas, a las huellas que la experiencia educativa deja en cada una de las personas implicadas, de forma que las familias en especial, aunque no exclusivamente, se hagan cargo de lo que la escuela tiene entre manos, que es mucho, bueno y costoso, y el grado de complicidad y colaboración vaya subiendo cada vez más, favoreciendo a todos, y en primer lugar sin duda, a los propios niños”.

Así pues, como lector le invito a dejarse llevar por esta grata aventura de construir relaciones donde cada palabra, cada acción intenta recopilar las vivencias y

experiencias de las que me fui impregnando, hasta llegar a comprender ese entramado de relaciones que se iba forjando y dando de esta manera un estilo único y propio a dichas relaciones.

8.1. UNA NUEVA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA Y FORMATIVA

La elección de esta escuela no fue casual; sino que fue gracias, una vez más, a la profesora Maite Mases quien me abrió las puertas a una nueva manera de saber hacer, saber ser y saber estar. El estudio de la misma se daba paralelamente al de la escuela de Barcelona. Hecho que me llevó a enriquecerme y formarme no sólo como investigadora, sino como profesional de la educación. Se me brindaba la ocasión de conocer y aprender una nueva realidad que hasta ahora desconocía. Y que a su vez me ayudó a abrir nuevas miradas pedagógicas.

La profesora Maite desde el primer momento pensó en esta maestra por su trayectoria y por su implicación en escuelas activas y proyectos más allá de la “escuela tradicional”. Marqué el número y pregunté por ella. Una voz dulce y amable respondió, me presenté y le argumenté mi interés por conocer su escuela. Esta persona había cambiado de escuela, pero me ofreció su nuevo espacio para visitarlo, observarlo y decidir si se adecuaba o no a las características de mi investigación. Así pues, marcamos un día y una hora para nuestro encuentro.

Llegó el día del encuentro. Nerviosa por no conocer la zona y la manera de llegar, salí con mucho tiempo de antelación. Tomé el metro y el autobús tal y como me había aconsejado. En el “largo” trayecto iba revisando la carta de negociación¹, pensando en las primeras preguntas, en aquello que debería de observar y demás. Me sentía extraña y a la vez fascinada por la nueva experiencia. Puse atención al nuevo entorno, observando cada calle, tienda, servicios, etc., que rodeaban la escuela.

Llamé al timbre, me abrieron la verja y posteriormente la puerta del centro. Me hicieron entrar y sentarme en los bancos de la entrada, como si de una recepción se tratara. Quedé impresionada de lo que veía: paredes adornadas con una persiana que representaba un trabajo elaborado por los alumnos, con CDs colgando de un hilo, bajo los bancos cestitas con juguetes, encima de la mesa información para leer o un libro que te invita a la lectura, las puertas de las aulas con vidrio con el propósito de observar y ver lo que se está realizando en cada momento, etc.

De repente llegó la maestra, nos presentamos y pasamos a la sala de profesores. Me hizo un breve resumen de la escuela, le expuse mi proyecto de tesis a través de la carta de negociación: compromisos y responsabilidades por ambas partes. Y posteriormente me enseñó el centro. Acordamos que le enseñaría el documento a la directora y jefa de estudio y que marcarían un calendario orientativo para mi estancia en la escuela, siempre y cuando obtuviera la conformidad del resto del equipo directivo y de la comunidad educativa. Le proporcioné mis datos y esperaré su llamada.

¹ Ver anexo 1: Carta de negociación – entrada al escenario.

8.2. LABRANDO EL CAMINO: ACERCÁNDOME A LA REALIDAD (Negociación y entrada en el centro)

Tras presentar y explicar la finalidad de la investigación, y después de mis primeras impresiones sobre la escuela, esperé con mucho entusiasmo la llamada de la docente. Tras varios días, recibí noticias del centro, la comunidad educativa estaba interesada en participar en mi proyecto de tesis y colaborar en todo lo que hiciera falta. Así pues, entre e-mails y llamadas telefónicas acordamos mi inicio y entrada en el campo.

Llegó el deseado día, y como me considero una persona puntual a la que no le gusta que le hagan esperar y hacer esperar, tomé con tiempo suficiente el metro y el bus.

A las 8'50 de la mañana me presenté en la puerta, llamé al timbre y amablemente me invitaron a entrar, me acompañaron a la sala de profesores, allí me esperaba la docente, que me invitó a tomar asiento, a observar el espacio a medida que ella me iba explicando el sentido del mismo. Justamente, a las 8'55h., se abren las puertas, los niños entran en la escuela junto a sus familias, siendo acompañados de esta manera a sus respectivas aulas, abriéndose de esta manera, y bajo mi punto de vista, un espacio informal donde el intercambio de información entre la maestra y la familia se da de manera natural y espontánea.

Con la apertura de las puertas, la puesta en marcha de la música, las maestras se dirigen a sus aulas, quedándome de esta manera sola en la sala y observando cada momento, cada instante, cada acción que posteriormente doto de sentido y significado. Tras la entrada y paso de unos minutos, se presentan en la sala la docente junto a la directora para preocuparse por mí, por mis necesidades ofreciéndome en todo

momento un seguimiento y apoyo. A continuación me conducen a la mediateca, donde podré consultar, durante varias horas, los primeros materiales y así poder entender el nacimiento, la filosofía y los objetivos de la escuela. A las 13h., la directora se ofrece a mantener una primera conversación para poder comprender y atender a mis interrogantes, ya que tras la primera lectura de los documentos facilitados aparecieron las primeras preguntas, dudas e inquietudes sobre la manera de organizarse y trabajar en cada comunidad educativa.

Al finalizar esta primera estancia en la escuela, acordamos una especie de primer calendario, para que pudiera asistir, observar, consultar, analizar y entrevistar a diferentes miembros de la comunidad educativa, sin tener esa preocupación y sensación de poder molestar e interrumpir los tiempos y las dinámicas marcadas por la escuela.

8.3. DEL INTERÉS POR LA INVESTIGACIÓN A LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

Después de la conversación mantenida con la maestra y la conformidad manifestada por parte del resto del equipo directivo y de las docentes para llevar a cabo mi estudio en el CEIP Ripollet, se me preguntó: a parte de los documentos y de las observaciones que necesitas realizar, ¿cuántas personas necesitarías para entrevistar – dialogar – conversar? Ante tal pregunta se me abría un nuevo horizonte, y tras mi experiencia en Tenerife, comenté que dado el número de alumnado, familias y maestras me gustaría poder entrevistar o conversar con 5 – 6 familias, al personal no

docente, a 5 – 6 maestras y a 5 – 6 alumnos. Teniendo en cuenta las necesidades de mi investigación, los tiempos establecidos en el centro educativo y las características – requisitos de los protagonistas, la maestra me propuso los siguientes actores:

- *5 familias*: F1, F3, F4 y F5 vinculadas directamente con la AMPA, F2 es socia pero no participa de manera activa en ella.
- *2 personal no docente*: ND1, la conserje del centro; y la ND2 la administrativa de la escuela.
- *3 docentes*: D1 maestra y jefa de estudio, D2 maestra y directora del centro, D3 maestra y secretaria de la escuela.
- *7 alumnos*, fueron elegidos por las maestras de cada aula y bajo la autorización previa de las familias para formar parte de la investigación: A1 niña de 2º, A2 niña de 2º, A3 niña de 2º, A4 niña de 2º, A5 niño de 1º, A6 niña de 1º y A7 niño de 1º².

Los protagonistas iban siendo elegidos a medida que iba avanzando la investigación.

² Como se podrá apreciar, el alumnado participante en esta investigación corresponde a 1º y 2º de Primaria, la elección de poder conversar con ellos viene dada de manera intencional, ya que en el momento de mi estancia en el centro sólo existía el ciclo inicial, ya que se trataba de una escuela de nueva creación. Posteriormente, se ha ido abriendo los otros ciclos (medio – superior, correspondientes a 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria).

8.4. EL CENTRO EDUCATIVO:

La escuela se creó en el 2004 en el barrio obrero – industrial de Ripollet. Ésta no sólo fue diseñada por el arquitecto y construida por los obreros, sino que nació de un proyecto soñado y elaborado por el equipo directivo (basado en un constante diálogo, debate y discusiones entre sus miembros) y la ilusión de las familias por crear su propia escuela, una escuela que en sus inicios les fue asignada sin existir físicamente. El centro educativo y las familias buscaban el deseo y compromiso de una escuela basada en la innovación pedagógica que pudiera redefinir una nueva imagen de la infancia. Y donde la existencia de una red de relaciones entre toda la comunidad educativa: familia, docentes, no docentes, niños y niñas y el barrio, se consideraba como eje primordial. De esta manera todos los miembros de la institución escolar y su entorno podían compartir ideas, inquietudes, propuestas, etcétera.

“Nosotros, por voluntad propia, en verano, en junio, las convocamos para presentarles al quipo directivo y nuestro anteproyecto antes de que ellas vinieran aquí. La verdad es que había tanto interrogantes y dudas... Se planteó que era un buen año para trabajar con las familias. Construimos la AMPA y el Consejo escolar. Esto nos dio muchas fuerzas y esperanza: - está todo por hacer, lo podemos hacer a nuestra medida, todos somos participantes de este proyecto-. (...) Buscamos un lugar de encuentro, nos reuníamos en él, las familias expresaban sus inquietudes (...) Lo importante de todo esto es que se creó un tipo de relación – ambiente con las familias, donde se fueron constituyendo las comisiones del Consejo, la comisión mixta (familias – docentes) del seguimiento de las obras, comisión de los días especiales, comisión de información para las nuevas familias...” (D3: CEIP C, pp. 3 – 4).

El hecho de compartir intereses, dudas, interrogantes llevó a la comunidad a adquirir unos compromisos, unas responsabilidades y una manera de saber estar en la escuela. Y de buscar la estabilidad y continuidad al proyecto socioeducativo que soñaban, deseaban y querían.

8.4.1. LA SITUACIÓN DE LA ÉPOCA: LA HISTORIA DE UN NACIMIENTO

En la década de los 80 las escuelas alternativas a la escuela franquista tuvieron un relevante protagonismo, donde se experimentaron cambios en todos los sentidos: sociales, políticos, del mismo profesorado. Así lo manifiesta una de las docentes participantes:

“Hubo un momento en la historia de las escuelas catalanas que fue fuerte, años 70 y 80. Pienso que los 90 fueron duros para la escuela porque se distanciaron de las necesidades, seguramente, sociales o de las necesidades de los propios infantes por varios motivos que supongo serían muy largos de explicar por diferentes motivos: profesorado, los diferentes cambios sociales”... (D1: CEIP C, p. 4).

Se podría decir que las nuevas escuelas y con el cambio de mirada, éstas tenían otra filosofía de pedagogía, centrada más en el niño, donde se reivindicaba la expresión y la creatividad, recuperando las ideologías de la escuela activa desde Montessori a Feinet. Así pues, se estaba brindando la oportunidad a que el alumnado fuera capaz de aprender de sus propias experiencias e indagaciones. Tal y como se podrá ir comprobando a lo largo del presente capítulo (Hernández, Martínez y Viñals, 2007).

Centrándome en el CEIP de Ripollet, éste nació de un sueño que se hizo realidad y atendiendo a las necesidades y demandas de un barrio obrero y de emigrantes procedentes de otras partes de la península durante las décadas de los 60 y 70, y de inmigrantes de Marruecos, Rumania y Ecuador en los últimos años, llegando a representar una quinta parte de la población de dicho barrio. Un barrio que se ha ido transformando hasta adquirir nuevos servicios, entre ellos los educativos. Con su Proyecto de Intervención Integral del barrio se trabaja la convivencia desde la infancia, estimulando la socialización de los niños y niñas que pueden presentar problemas sociales y/o educativos, en el que participa la escuela, tal y como se describe a lo largo de estas líneas.

“2003 – 2004... fue el inicio de un sueño, con las familias fue el inicio de un mal sueño. Porque eran familias, la mayoría provenientes de otros barrios de Ripollet, que se sintieron obligadas, le adjudicaron una escuela que no existía. Una escuela virtual. Por eso, estuvieron un curso instaladas en dos escuelas diferentes. Esto era un aparcamiento de coches, estas familias se sintieron muy desatendidas, nadie se hizo cargo de ellas, es decir, en cuanto a las administraciones, ni una carta personal presentando la dirección...” (D3: CEIP C, p. 3).

“(...) es una escuela muy deseada, muy soñada, muy ideal en el sentido que estamos en el inicio del camino, queda mucho recorrido que hacer”.
(D3: CEIP C, p. 27).

En la actualidad son muchos las transformaciones que ha ido experimentando Ripollet, donde un antiguo barrio se ha ido enriqueciendo con la llegada de las diferentes

poblaciones formando así un tejido social bastante diverso, donde la escuela se ve inmersa y favorece este enriquecimiento transgeneracional y social, impregnando al barrio con sentido con cada una de las actividades que realizan. Y así de esta manera atraer su gente, movilizar sus calles y hacer visible y presente las actuaciones de los niños y niñas en dicho barrio.

8.4.2. EL CENTRO: ¿QUÉ LO HACE DIFERENTE?

“Cómo cada uno de los niños construye su conocimiento, su cultura y su identidad es a la vez pensar en diversos caminos, caminos que se trazan a partir de sus experiencias, sus percepciones, de sus estilos, no sería válido hablar de una única cultura así como tampoco de una única infancia”(VVAA, 2006:49)³.

La peculiaridad de esta escuela, según su proyecto de escuela, se manifiesta en el bienestar de sus miembros. Por ello, los ambientes, los talleres, los días especiales y las familias son ejes primordiales de la misma y momentos claves para las relaciones de su comunidad. Las familias son consideradas como parte del proyecto socio-educativo de la escuela. Juntas toman decisiones que tiran hacia delante para su correcta funcionalidad.

Desde la inexistencia física de la escuela, las familias junto con el equipo directivo, decidieron caminar conjuntamente y poner las bases de la misma, encontrando sus

³ VVAA. (2006). *Proyecto de escuela*. En **Correspondencias: imágenes de infancia**. Documento interno de la escuela.

espacios y compartiéndolos. Llegando a tejer una red de relaciones entre infantes, docentes y familias.

La escuela, en su proyecto, tiene un planteamiento cultural y pedagógico vinculado con el crecimiento de los niños y niñas y su aprendizaje. Un proyecto encaminado a fomentar los procesos de desarrollo, creatividad, libertad y multiplicidad de lenguajes de la comunidad. De esta manera, el centro educativo se caracteriza por querer participar en un diálogo cultural estableciendo lazos con las diferentes formas de expresión y comunicación y apostando por proyectos dinámicos y en constante construcción (Malaguzzi, 1996). Y donde los niños y niñas tienen una marcada manera de hacer, de pensar y de hablar, una manera especial de configurar sus propias tesisuras del mundo y el funcionamiento del mismo a través de la indagación y su reconstrucción (VVAA, 2006)⁴.

Partiendo de estas características, la escuela se basa en la filosofía de las escuelas activas y de las tesisuras de Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Freinet, Freire, Loris Malaguzzi y Escuela Diana de Reggio Emilia.

“(...) nosotros cogimos la idea de la escuela Diana de Reggio Emilia de Italia, que se llama “consejos” que es una idea que nos gustó, y la hemos hecha nuestra. Es decir, de manera que los niños de 5 años preparan un libro para explicar qué es la escuela. Ya que el próximo año pasan a la otra comunidad. Este libro se actualiza cada año. Esta idea la conocimos en la Reggio Emilia y la hicimos nuestra, por este sentido: el de acoger; ya que es diferente explicarla de niño a niño, que no los adultos.

⁴ Ibid.

Hay dos comunidades, la de infantil y la de primaria dentro de esta macrocomunidad. Dentro de esta gran comunidad, la escuela está formada por: familias, niños, padres, voluntarios y personal de servicios... Pensamos que las comunidades deben crear su propio idioma, debe tener sus propios rituales y debe tener sus rasgos identificativos. Es decir, tenemos que crear identidad. (...) Cada comunidad tiene tres edades: la de los pequeños (3,4 y 5 años), la de los medianos (6, 7 y 8) y la de los grandes (9, 10 y 11). Porque nos parece muy interesante que cada niño pueda asumir los tres roles diferentes, que tenga la posibilidad de ser pequeño con lo que supone ser el mediano y ser el grande. Y esto cambia, ahora los de 5 años son los grandes, pero el año que viene serán los pequeños de su comunidad. Es importante que la escuela tenga un idioma propio, que no solamente sea las palabras, sino los espacios, las creaciones que hacemos, el escoger una cosa y no otra, un ritual. (...) Durante el año celebramos días especiales, que no son fiestas populares y que para la comunidad tienen sentido. Por ejemplo, un domingo por la mañana hicimos un día especial que se denominó: "el sentido de la escuela". Es decir, ¿qué representaba la escuela para nosotros? ¿Qué deseos? ¿De qué olor? Un olor metafórico. Hace olor de: humanidad, de bienestar... para que nadie pase de manera anónima". (D3: CEIP C, pp. 12 – 14).

El infante esboza de manera dinámica una compleja red de capacidad y aprendizaje, capaz de organizar unas relaciones y unos mapas de orientación personal, interpersonal, social, afectiva, cognitiva y simbólica (Malaguzzi, 1996). Y la organización y espacio de la escuela se diseñan para dar serenidad, descubrimiento e información. Es decir, en las aulas los niños deciden si quieren estar con la maestra o solos. Los talleres son visto como lugar de encuentro, trabajo, indagación,

experimentación y fusión de los diferentes lenguajes (simbólico, gráfico, verbal, visual...). En las paredes y pasillos se encuentran un sinfín de muestras y objetos episódicos e inventados por la comunidad (alumnado, docentes y familias) que hacen que hablen por sí solos y documenten a sus visitantes. Las maestras y el personal no docente se reúnen todas las semanas para debatir, construir, profundizar en aspectos vinculados al bienestar, desarrollo y aprendizaje de los infantes y la implicación, colaboración y participación de las familias desde la corresponsabilidad y el trabajo compartido.

“Entro en la sala de profesores y la secretaria – docente me explica el sentido que tiene el espacio donde me hallo. A las 8’55h se abren las puertas de la escuela y con música de fondo, las familias con los niños y niñas entran y se dirigen hacia sus aulas. No son los alumnos y alumnas que entran solos sino que van acompañados, dándose, bajo mi punto de vista, un espacio de intercambio de información, de establecer un vínculo, una relación entre la familia y la maestra...”

En estos momentos me encuentro sola en la sala de profesores, las maestras están preparando sus clases, materiales, documentos de trabajo. En principio no hago nada, sólo observar y anotar. En la entrada de la conserjería y sala de maestros, las familias y aquel que entra en la escuela se para a mirar y leer lo que se haya en un cofre que hace de tesoro, llamando a sí la atención a toda la comunidad. Las paredes hablan por sí solas: objetos – manualidades colgadas, murales, nombres...” (Diario de investigación).

8.4.3. LA MIRADA PEDAGÓGICA

“Cuando entréis en la escuela encontraréis un espacio con bancos y una mesa baja. En los bancos hay unos cojines y debajo unas cestitas con juguetes... En los pasillos vemos los colgadores de todos los niños”.
(Abriendo la puerta de la escuela)⁵

El centro de Educación Infantil y Primaria que se esboza en estas líneas ha ido creciendo año tras año, y con él sus profesionales, alumnado y familias, garantizando de esta manera la continuidad del proyecto socioeducativo. Las peculiaridades tanto de la escuela como de sus protagonistas entretienen un entramado de relaciones entre el dentro y fuera, enriqueciendo a las diferentes comunidades que dan sentido al centro educativo.

La mirada pedagógica de la escuela, como se ha mencionado, se centra en la construcción de sus comunidades y las particularidades de cada una de ellas, con el propósito de crear un rasgo de identidad, y de las relaciones que se establecen entre los diferentes actores. A la vez que la dotan de un sentido, de un lenguaje y de unos rituales. Dentro de la pedagogía de la escuela y de su quehacer diario podemos encontrar una serie de rituales que caracterizan al centro como único y singular. Un ejemplo de estos rituales sería el libro que se ubica en la mesa de la entrada. La idea de la escuela, es hacer de las comunidades un lugar de estancia, donde puedan llegar antes, sentarse a esperar a los hijos, a los hermanos y que puedan ojear, leer, mirar, escuchar...

⁵ Documento interno del centro.

“Un ritual es el libro que hay encima de la mesa. El espacio de entrada de la escuela está pensado para que las personas puedan estar... Hay un libro en el que se invita cada semana a las familias que les interese, hojearlos, leerlos, tomar la referencia por si lo desean comprar o tener en casa y que lo podrán encontrar posteriormente en la mediateca de la escuela. Cuando acaba el trimestre se hace una lista con todos los libros que se han propuesto. No siempre son libros de pedagogía o psicología, sino abiertas a otros campos que también son interesantes, no sólo como madres, padres, maestras; sino como personas. (D3: CEIP C, p. 17).

Otro de los rituales llevados a cabo por la escuela sería el de entrada y salida en la comunidad de los pequeños, donde se pone en marcha una música indicando el inicio y el final de una jornada escolar:

“Cuando se abre la puerta de la escuela por la mañana y por la tarde suena la música y entran los niños, y cuando ya están todos dentro se para la música. Cada semana hay una música diferente, a veces hay señores que cantan, otras veces canciones donde suenan la guitarra, la trompeta... señores que tocan el piano o la batería. (...) Hay semanas que se sienten música del barroco o música antigua, música alegre o triste, cada semana podemos saber qué música sentimos porque está explicada en unas cajas con vidrios colgados bajo la ventana de conserjería” (La música de la entrada y de la salida)⁶.

Para los docentes, la entrada cobra un sentido singular y diferenciador respecto a las otras escuelas:

⁶ Documento interno de la escuela.

“Podríamos tener una sirena, podríamos abrir puertas y hacer filas... para nosotros cada día que abrimos la puerta es un día nuevo, es un estreno, ¿pasará alguna cosa interesante? Lo que queremos con esta entrada es que esté acompañada de algún elemento, de algún lenguaje, en este caso es el lenguaje de la música. Es una música que no es para escuchar, sino para sentir. Es una música que nos acompaña en esta entrada. Son estilos diferentes, buscar que dentro de cada género aquella persona haya hecho alguna aportación. Es decir, que sea virtuoso en un instrumento o que en su género sea un vanguardista, que descubriera o potenciara nuevos ritmos, culturas... Cuando se acaba el trimestre se graba la pieza de cada semana en un CD y los niños se los llevan, de esta manera pueden escucharlo, recrear; no sentir las piezas sino escucharlas.” (D3: CEIP C, p. 15).

Para la comunidad de los medianos se está pensando como ritual, y de hecho se puso en práctica posteriormente, la proyección de imágenes y exposición de fotografías. Y para la de los mayores textos, escritos dotados de sentido y significados.

“No podemos perder de vista que estamos en un centro educativo, en una escuela. Con lo cual, no todo es válido. Hay unos criterios, no podemos abrir la puerta a todo. Entonces, eso representa un ritual, que en la comunidad de los medianos... será una proyección de imágenes, de algún fotógrafo, de algún artista que haya sido relevante. Y quizás en la comunidad de los grandes sean textos, textos que cada día se regalarán. Es una manera diferente de comenzar el día, con algo que nos enriquece”. (D3: CEIP C, p. 16).

La escuela centra su mirada e interés en la construcción de su Identidad, basándose en el anteproyecto formado por 5 ejes básicos: escuela y entorno, escuela y comunidad, escuela y bienestar, el espacio como generador de aprendizaje y el nuevo sentido al conocimiento:

“El anteproyecto tiene 5 ejes básicos. Uno es la escuela y entorno, el diálogo de la escuela con el entorno; es decir, el concepto de escuela es un concepto de escuela abierto, es una escuela con un proyecto específico. Pensamos que la escuela y el entorno siempre tienen que dialogar, nosotros proyectamos para fuera y lo de fuera entra para dentro. Otro eje es el de escuela y comunidad, es un eje que mira más hacia dentro. La comunidad que está formada por las familias, por los niños, las maestras y los voluntarios del barrio. Un eje básico también es el bienestar de las personas que forman la comunidad. Las personas se sienten acogidas. Otro sería el espacio como generador de aprendizaje. El concepto de espacio en nuestro proyecto fue un pilar básico. Espacios no están decididos porque sí, son neutros. Los colores son claros. Es una escuela que tiene muchas ventanas, las puertas son de cristal... todo lo que pasa en esta escuela se puede hacer público y tiene una explicación. Idea de transparencia, mirar de dentro hacia fuera y de fuera hacia dentro. Fue una apuesta muy clara: espacios abiertos, puertas correderas para hacer de un espacio grande uno pequeño. Invitar a la relación. (...) Los niños tienen un aula de referencia, hay un punto de encuentro, de diálogo, de conversación... Y un último eje sería el de un nuevo sentido al conocimiento. Dar un nuevo sentido al conocimiento, nos planteábamos que quizás era más aprender que enseñar, hasta qué punto tenía sentido continuar con la fragmentación de los saberes, continuar pensando con una única línea cuando sabemos que el conocimiento tiene muchas dimensiones a través de sus lenguajes. (...) Nosotras cogimos para darle

sentido a este conocimiento, como un “utensilio” de trabajo fundamental la observación y la documentación. Nuestro papel es de acompañar al niño, acompañamos su crecimiento, contemplamos un itinerario único y singular para cada niño y cada niña; pero también un itinerario social y compartido, porque el aprendizaje es un hecho social a compartir”. (D3: CEIP C, pp. 4 - 8).

Las personas del centro tienen la necesidad de sentirse arraigadas a un lugar en el cual transcurren sus vidas, el sentimiento de pertenencia les permite crear vínculos con su entorno, de este modo, el proyecto no se podría llevar a cabo sino se tuviera en cuenta sus raíces. Para ello, la escuela propuso una serie de acciones en las que vincularían a las familias y a la comunidad:

“Una de ellas sería la posibilidad de que la escuela fuese un espacio abierto y disponible también para las familias. Es decir, que no fuese una escuela sólo configurada para niños y maestros; sino que fuese considerada sobre esta idea de comunidad. Y por lo tanto, en el momento que se configuraba como una comunidad, se configuraba también pensando en las familias de aquellos niños. Así pues, una decisión que tomamos es que la escuela estaría abierta a que las familias no sólo acompañasen a sus hijos hasta las aulas cada día; sino que fiera un espacio lo suficientemente abierto y que estuviera a disposición de ser ocupado diariamente por las familias. (...) Formar parte de una comunidad. Y tiene que ver con unos determinados compromisos que estas familias deberían asumir hacia la comunidad de su propio hijo o hija”. (D1: CEIP C, pp. 18 – 19).

El reto de la escuela, como se recoge en sus documentos, irá encaminado a ser una comunidad, un centro abierto, dinámico capaz de acercarse a las personas desde el diálogo cultural y desde la participación en los diferentes momentos del día. Bajo esta filosofía, como eje importante de la escuela, se destaca el **diálogo** que el centro educativo establece con su entorno, tal y como manifiesta una de las docentes entrevistadas:

“Nuestra escuela es la posibilidad de preguntarse constantemente: Esto, ¿para qué? Y buscar respuestas coherentes a las ideas que se van compartiendo y se van desarrollando. Es también, una posibilidad de diálogo con las compañeras, pero también con las familias. (...) Es la idea comunitaria, como un colectivo de personas que coincidimos en un lugar y tiempo, y tener la misma posibilidad de decidir qué queremos hacer durante este tiempo en aquel lugar. También entenderla como un espacio, un lugar de construcción cultural, coincidimos diferentes personas con diferentes experiencias vitales que, de alguna manera, confluyen. (...) Así pues, un eje muy importante de la escuela sería el diálogo con el entorno. Un entorno cercano, pero un entorno que puede ser universal, por lo tanto, esta porosidad para poder confluir un cierto movimiento entre el exterior y el interior”. (D2: CEIP C, pp. 3 – 4).

Siendo así un entramado entre familias, familias y maestras y maestras y voluntarios:

“Entramados porque es una trama, una red de relaciones entre padres y niños, padres y maestros, maestros y padres, maestros y voluntarios... Lo que pasa durante el día. No son momentos buscados, sino espontáneos. ¿Qué tiene de interesante? Que se focaliza en un aspecto que está presente siempre, a todas las horas del día... Cada persona

tiene su voz allá... hay un crecimiento individual, porque tienes que reflexionar...” (D3: CEIP C, p. 22).

La mirada pedagógica del centro para girar entorno a: los ambientes, al proyecto del grupo clase, los talleres, al proyecto de trabajo del cuerpo y el encuentro conjunto de los viernes.

- La escuela gira entorno a unos ambientes. Los ambientes son espacios comunitarios dotados de materiales concretos y de una organización determinada, como por ejemplo, tal y como pude observar, el taller de cocina, el de carpintería, disfraz... Dichos espacios y materiales fomentan encuentros y acciones entre la comunidad y permiten que el propio niño elabore un “determinado” aprendizaje personal y social. Estos ambientes son pensados en función de las necesidades que presenta el niño, con el objetivo de favorecer el bienestar de todos. La filosofía del centro es destinar la primera parte de la mañana a su realización, ya que es un buen momento para favorecer acciones tranquilas y serenas, que les permite estar y enfrentarse de una manera determinada a los nuevos aprendizajes.
- ¿Cómo hacer partícipe a todos? La escuela establece un espacio donde cada grupo - clase elaboran sus propias propuestas. Estas propuestas están pensadas para crear un ambiente de grupo, conocerse más y fortalecer las relaciones entre ellos. Y como dicen: *“las historias de vida de cada uno de nosotros se han encontrado y han comenzado a escribirse también en la*

*escuela. Es necesario ser reconocidos y sentir que pertenecemos a un grupo, sólo así es posible asumir compromisos y responsabilidades hacia la escuela y hacia el otro*⁷.

- Otra de las dinámicas del centro en cuanto a su propuesta educativa son los **talleres**. Éstos responden a procesos de creación, de construcción y transformación, donde a partir de las ideas y decisiones de un grupo de niños de diferentes edades se llega a un acuerdo sobre qué actividad se realizará, decidiendo: cómo, cuándo y el material que se necesitará. Fomentando así el trabajo en equipo, respetar las ideas de todos, ser crítico, entiendo que el proceso y resultado será compartido... Por lo tanto, es necesario tener presente que será a partir de un proceso de negociación e implicación y a través de la acción y del pensamiento llegar a la creación.

“Talleres y ambientes: espacios que tienen que ver mucho con el protagonismo de la acción de los niños. Y de hecho, nosotros de alguna manera tenemos una acción concreta, estamos desde otra intervención. Es decir, no intervenimos directamente en hechos que suceden de determinada manera. Los talleres tienen un objetivo, por ejemplo, a un grupo de niños les propongo un proyecto, lo tiran hacia delante y lo resuelven, así comparten una cabaña, o se comparte en un canal de agua con alguna estructura, objeto o servicio que tiene que ver con atender alguna necesidad o procurar una novedad en la escuela.” (D1: CEIP C, p. 24).

⁷ Recogido en el primer documento de la escuela.

- El proyecto de trabajo del cuerpo es otra huella de la manera de trabajar que presenta la escuela. Este proyecto parte de la necesidad que presenta el niño para moverse y realizar acciones con el propósito de descubrir el mundo que le envuelve y, particularmente, conocerse a sí mismo. Los momentos destinados para ello permiten a los niños moverse libremente y a partir del juego espontáneo ir construyendo sus historias, en las que tendrán que tomar sus propias decisiones. Posteriormente se les puede pedir que dibujen, hablen, modelen de lo que ha ido ocurriendo.
- Los viernes por la mañana después del patio se encuentran todo el profesorado y alumnado de la escuela para llevar a cabo el encuentro conjunto de los viernes. Con él se pretende reforzar el sentido de comunidad, permitiendo exteriorizar los sentimientos y emociones. La idea de hacerlo el viernes es para finalizar la semana de una manera especial: lúdica, distraída y placentera.

“Otro ritual que tiene la comunidad es acabar la semana de una manera lúdica y diferente. Los viernes hacemos el encuentro conjunto, donde los maestros hacemos representaciones. Y los niños que a lo largo de un mes han cumplido años son los protagonistas, también son actores y salen. A veces son cuentos populares o proyectan imágenes. Lo más solicitado: el juego de las brujas, donde ellos deben ayudar a superar sus miedos y fantasmas. (D3: CEIP C, pp. 16 – 17).

Así pues, la escuela se caracteriza por una mirada pedagógica especial, distinta, dinámica, activa y particular, que apuestan por la toma de decisiones, la creatividad y

la autonomía del alumnado, donde el adulto adopta un papel de guía, acompañante en todo el proceso de aprendizaje.

8.5. LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA: DECISIONES E ILUSIONES

Los protagonistas de este estudio de caso escogieron este centro educativo dado que era de nueva creación y por diversos motivos: por recomendación, a partir del desconocimiento, por el azar, a raíz de un sueño hecho realidad, por el conocimiento y proyecto y por la aproximación de la puesta en marcha de un proyecto vital.

Cuando una familia decide matricular a sus hijos en un centro educativo intenta buscar una serie de objetivos a fines a sus pensamientos y/o estilos educativos. Pero en ocasiones, tomar una decisión de este tipo no es nada fácil y surgen los interrogantes: ¿dónde llevar a mi hijo? ¿qué escuela será la mejor o estará en mi misma línea de patrones educativos? Tras plantearse estas cuestiones y no haber escolarizado a su hijo en la etapa infantil, llegó el momento de elegir el centro educativo, idóneo a sus intereses, al cual asistiría su hijo. Después de períodos de incertezas y de preguntar a los conocidos, una madre decidió llevar a su hijo a un centro que le fue **recomendado**:

“Decidí no escolarizarlo hasta que encontrara una escuela. Pero claro, se me estaban acercando los 6 años, bueno lo matriculé aquí, a los 5, y no encontraba ninguna escuela. Entonces a través de una de las monitoras donde él asistía, nos habló de esta escuela. Vine a verla y me gustó el proyecto, me gustó la escuela y lo matriculé”. (F1: CEIP C, p. 1).

Otra familia sin embargo, tras aventurarse a matricular a su hija en una escuela aún inexistente, decidió escogerla desde su *desconocimiento*; ya que no conocía, en un principio, ni la estructura, ni la organización, ni el proyecto educativo de la misma. Arriesgándose a ser una escuela soñada o, por lo contrario, una escuela que no casase con su filosofía educativa:

“Esta escuela cuando hice la preinscripción de mi hija, ni siquiera estaba, sabía que iban a hacer una escuela nueva, pero no sabíamos como iba a ser la escuela, no conocíamos a nadie. Al principio fue un poco difícil para todos. Cuando nos presentaron el proyecto que fue en verano, yo sabía que iba a ser una educación distinta. Cuando nos presentaron el proyecto a mí me encantó, porque a mí me hubiera gustado estudiar así, ¿no? No estar sentados todo el rato en las sillas, sino trabajar en ambientes, lo veía mucho más motivado para aprender”. (F5: CEIP C, p. 2).

El *azar* es otro de los motivos de cómo una persona puede llegar a una escuela. Unos pueden llegar porque desconozcan la zona, ya que vienen de otra ciudad o provincia, y sea el propio Departamento de Educación el que brinda la oportunidad de poder asistir a un centro, dado que existe una plaza libre. O bien, como sucede con una de las participantes en este estudio de caso, que tras la necesidad de tener que trabajar y ante un listado de centros, tienes que elegir, sin conocimiento previo, uno de ellos; llegando de esta manera fortuita a la escuela en la que trabaja como administrativa:

“De rebote. A mí me llamaron del Departamento y me dijeron que si quería empezar a trabajar, porque estaba en paro, estaba cobrando el paro. Me dijeron: “Aquí tienes el listado de escuelas donde puedes ir,

elige" (...) Pero realmente no sabía dónde ir, dónde parar. Yo sabía que era una escuela, no sabía nada más. No había trabajado nunca en escuelas". (ND2: CEIP C, p. 2).

¿Cuántas veces hemos deseado que nuestros sueños se hagan realidad? Pues así es como una de las docentes llegó a la escuela. A lo largo de su formación y experiencia, no sólo como maestra, sino como persona, se vio arraigada a la escuela activa, a los movimientos sociales y políticos de la época de los 70 – 80, a soñar que otra sociedad y otra escuela podían ser posibles. Y entre **sueños y sueños**, se hizo realidad su deseo de coincidir con una serie de profesionales que trabajaban en la misma línea, con ideales similares, a diseñar qué tipo de escuela querían, su proyecto socio-educativo:

"Llegué soñando... El tema es que yo trabajaba en una escuela, una escuela interesante... Descubrí, pues eso, un determinado tipo de práctica que me interesaba, que bueno que me sentía como muy estrecha, (...) hicieron una revolución fuerte para entender la escuela activa, engancharse a todas estas movidas que hubo. Y por lo tanto, yo pienso que recibí esta herencia. (...) Un día se empezó a soñar en una cafetería: "imaginaos que pudiéramos coincidir de nuevo en una escuela y sacar adelante un proyecto que tuviera que ver con esto". "Imaginad que pudiéramos hacer la escuela de esta manera o de esta otra". Bueno, que comenzó como medio soñando, medio en broma, medio imaginar si pudiera ser. Un día llega Clara y me dice seriamente: "mira, en Ripollet está el proyecto de construir una escuela nueva está buscando un grupo de personas, primero una persona que asuma la dirección, y entonces un grupito que pueda empezar de cero esta escuela ". (...) Nos encontramos de nuevo personas que habíamos trabajado juntas y poco a poco se

fueron incorporando personas que habíamos conocidos en otros contextos, como el ICE, o coincidiendo en algún grupo de formación”.
(D1: CEIP C, pp. 2-4).

Otra de las docentes manifiesta que llegó a la escuela porque **conocía a parte del equipo docente**, con el que en diversas ocasiones disfrutó de sesiones de formación o había trabajado previamente en otra escuela. Junto al conocimiento de los profesionales se podría añadir el deseo de tener el proyecto que en tantas ocasiones había anhelado:

“Conocía la escuela porque conocía a sus profesoras... y un día me invitaron a verla, me sorprendí gratamente, tanto que me planteé dejar la escuela en la que trabajaba y venirme a ésta. Daba la casualidad de que yo también cerraba el período en el que había tenido la responsabilidad de la dirección; pero quería abrir otras posibilidades. Vine a esta escuela porque pensaba que el hecho de comenzar un proyecto tiene sus ventajas”. (D2: CEIP C, pp. 1 - 2).

Y por último, uno de los motivos, expresados en este estudio de caso, por el cual una persona decide elegir una escuela u otra es el de la **aproximación**, no sólo por la cercanía físicamente del lugar del trabajo; sino de la puesta en marcha de un proyecto vital y una línea pedagógica:

“Me presenté para coger la dirección porque era quien lo tenía mejor. Yo trabajaba en este pueblo, estaba en una comisión de servicio y podía coger la dirección. Me presenté y salí escogida. La idea siempre fue

presentarme no como directora, no me motivaba el cargo en sí; pero sí que estaba motivada para tirar hacia delante un proyecto. Fue la puerta con voz de un proyecto. Detrás de mí había 9 personas más (...). Es decir, cuando acepté la dirección habíamos hecho un anteproyecto para presentárselo al director de los servicios territoriales. Como condición: “si me pongo delante, quiere decir que este anteproyecto se debería llevar a la práctica”. Les parecieron bien en aquellos entonces y acepté la dirección. (...). Había mucho trabajo: montar los espacios. Había mucha tarea pedagógica adelantada. Mucho diálogo, mucho debate y mucha discusión”. (D3: CEIP C, p. 2)

Teniendo en cuenta a los actores de este caso, la elección del centro vino dada por: recomendación y el boca a boca de otras familias y docentes, por la filosofía educativa de querer formar parte del equipo docente, el azar y la proximidad física y vital.

8.6. LA POLÍTICA DEL CENTRO EN CUANTO A LAS RELACIONES FAMILIA – ESCUELA: UNA MIRADA A LO INSTITUCIONAL

El CEIP Ripollet centra su mirada en el trabajo compartido con las familias, otorgándoles un papel activo y participativo dentro del proyecto socio – educativo del centro. En sus documentos queda recogido: “Los padres también son escuela”⁸. Para el CEIP Ripollet la escuela no puede ser entendida en su totalidad si las familias no están incluidas en el proyecto. Consideran que juntos pueden tirar hacia delante el buen funcionamiento del mismo y buscar lo que consideran necesario y vital para los niños.

⁸ El énfasis de la cursiva y subrayado es mío.

“Desde antes de estrenar la escuela los padres ya se pusieron a caminar, a poner las bases, a organizarse para que no les faltasen las fuerzas y para que cada uno encontrara su espacio, un espacio compartido. En el 2004 se construyó la AMA, el Consejo Escolar y las diferentes comisiones de trabajo. La familia tiene una gran disponibilidad ante sus necesidades, ante las demandas que hace la escuela en el último momento...” (VVAA, 2005, Documento interno)⁹.

Además, con este caminar conjunto y con la creación de diferentes espacios, a lo largo de los meses y años, la escuela ha sido capaz de crear una red de relaciones entre niños, familias y maestros:

“Esta red de relaciones ha sido tejida por ir compartiendo los llantos de los primeros días, las dudas del inicio,, las tareas, la euforia de los niños... Opinando, expresando y apartando opciones e inquietudes y lo mejor de cada uno. Hemos hecho que entre todos el proyecto sea una realidad. (VVAA, 2005, Documento interno).

Junto a este entramado de relaciones, las maestras han visto la necesidad de acoger a cada una de las familias que conforman la escuela, y juntas han decidido poder caminar para poder acompañar y guiar el crecimiento de los más pequeños:

“Las maestras de los más pequeños sentimos un fuerte pero también deseado compromiso para acoger a todas las familias que han decidido compartir con nosotras una historia fascinante como es acompañar el crecimiento de los infantes. De ellos aprendemos la sorpresa, el entusiasmo, la curiosidad, la fantasía... ellos nos hacen revivir infancias

⁹ VVAA. (2005). *Proyecto de escuela*. En **Punto y Seguido**. Documento interno de la escuela.

olvidadas, recuerdos lejanos e intensos, pero a la vez nos muestran la frescor y la energía más contemporánea” (A las familias de los niños y niñas de 3 años que entrarán a la escuela en septiembre)¹⁰.

Y las familias, a su vez, se ven acogidas, que forman parte de esa comunidad participando y colaborando no sólo en los espacios más informales: pasillos, desayunos, piscinas; sino en espacios pensados para ellas: los talleres.

“Las madres de la escuela entran en ella acompañando a sus hijos e hijas. Los padres están bien en la escuela, se quedan hablando en los pasillos. También participan y ayudan a preparar el desayuno, los acompañan a la piscina y en muchas otras actividades del centro. (...).

Hay tardes que hacen un taller: trabajo del cuerpo; otras que van a la mediateca, otras hacen el taller de cocina, hay días que hacen reuniones y otros que ayudan a preparar cosas para la escuela. Algunos padres vienen a arreglar cosas que se rompen y a montar otras”. (A las familias de los niños y niñas de 3 años que entrarán a la escuela en septiembre).

8.6.1. TEXTOS CON SENTIDOS: DOTANDO DE SIGNIFICADOS EL HACER DE CADA DÍA

Dada la peculiaridad de la escuela: ¿cómo poder entender y comprender sus objetivos, su enseñanza, su metodología...? Para ello, me adentré en la lectura de sus documentos. Documentos que no tenían como nombre: Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Régimen Interno, etc.; sino que adoptaban un nombre más significativo

¹⁰ Documento interno. Se trata de la información que se le facilita a las nuevas familias que entrarán en el próximo curso. Siendo los autores de estos escritos los propios niños de la escuela.

y característico de la manera de hacer y ser de la escuela, como por ejemplo: “De la mano: un viaje apasionado a pasos gigantesco” o “Punto y seguido...”

En este apartado detallaré, a partir de las notas de campo y del análisis de los escritos del colegio, una nueva manera de hacer escuela y que a su vez la hace diferente y singular a las otras dos explicadas en los capítulos anteriores.

¿Abrir la escuela: por qué y para qué? Esta podría ser la pregunta de partida como respuesta a los grandes interrogantes, pero especialmente como reflexión que dota de sentido y significado a la filosofía del centro. Cuando entras en la escuela, puedes observar un espacio con bancos y mesita que invita a la persona a sentarse y leer, a prestar atención a los diferentes materiales que decoran sus paredes, a descansar, etc. Y unos pasillos que se personalizan con los nombres y objetos de los alumnos. Las aulas son permeables, están abiertas, con grandes ventanales para que puedas ver en todo momento lo que se está realizando en cada espacio, en cada taller, en cada ambiente. Un hacer peculiar sería la música de la entrada y la salida. La escuela cada mañana y cada tarde, antes de que entren los alumnos con sus respectivas familias, deja sonar una música; y lo mismo ocurre cuando llega el final del día o la pausa para comer. Música donde su melodía va acompañada de letras, conciertos o simplemente nos deja deleitar por sus instrumentos. Todos podemos identificar la música que sentimos porque está explicada en unas cajas con vidrios colgados bajo la ventana de conserjería.

La intención de la escuela es abrirse a la comunidad, al barrio. Para ello a lo largo del año la abren en días festivos para proporcionar momentos y espacios de acercamiento

entre las diferentes familias, entre los padres, las madres y las maestras; y por que no, entre los vecinos del barrio. Estos encuentros incrementan el sentido de pertenecer a una comunidad y a una escuela. No se ha de olvidar que las familias también son escuela, y que sin ellas el proyecto del centro sería imposible. Juntos hacen que las cosas del día a día funcionen y el proyecto siga hacia delante. Las familias tienen una gran disponibilidad ante las necesidades y las demandas que realiza la escuela.

Un ejemplo claro sería el encuentro entre familias, barrio y escuela que se realizó un domingo bajo el eje central de una exposición y que recogí en mi diario de investigación:

“Estamos ante una exposición lúdica, donde las familias pueden experimentar junto a sus hijos. A la vez que conocen actividades realizadas en clase. Se trata de un espacio compartido donde la escuela quiere salir al exterior, hacerse visible. Niños y familias se manifiestan estar contentos, llevan una sonrisa en sus caras, les puede la curiosidad y preguntan. Comerciantes y vecinos del barrio participan en la iniciativa, entienden una manera diferente de hacer escuela, captando la experiencia y sus vivencias a través de sus cámaras fotográficas o de filmar. Aquí no hay docentes que enseñan y familias que educan; sino que todos aprendemos de todos y todos participamos en las actividades. Hay un punto de búsqueda y de encuentro. Momentos de mucho ir y venir, llega una maestra y me pregunta: ¿qué tal? ¿qué te ha parecido? Invitándome a bajar al gimnasio y comer con toda la comunidad, compartiendo un único momento: la comida”. (Diario de campo).

Además, otra manera de relacionarse y hacer escuela vendría dada por un grupo de madres que llevan a cabo un taller de cocina, otro realizan el libro blanco de la escuela, otro asisten a tertulias...

“El taller de cocina se considera, bajo mi punto de vista, como un lugar de encuentro para algunas madres donde se pone en común no sólo recetas culinarias; sino también intercambios de ideas, de estilos de vida, dudas, etc.”. (Diario de campo).

Otro de los ejemplos de esta apertura de la escuela a la comunidad sería los días no festivos para compartir el proyecto de escuela con otros profesionales de la educación:

“Hoy vienen 150 profesores a ver la escuela. Esto se realiza, en una primera instancia, una vez al mes. Normalmente suelen ser los sábados, pero en esta ocasión se hace hoy. Se prepara brochetas de frutas para ofrecerles como aperitivo”. (Diario de campo).

8.6.2. DE LOS DOCUMENTOS A LA PRÁCTICA: LAS MIRADAS DE SUS PROTAGONISTAS

El poder trabajar con las familias ha suscitado un interés para todos los actores participantes en este caso, incluyéndome a mí, como investigadora. Tal y como señala el experto – asesor de la escuela, todos formamos parte de una familia y no podemos atender al alumnado sin tener presente su contexto de origen y su contexto familiar:

“¿Por qué trabajar con familias? La principal razón es porque yo tengo una familia. Tengo una familia de origen y la reconozco. Pienso que

probablemente yo me dedico a trabajar con familias porque mi familia de origen por razones históricas, razones individuales y también por razones socio – colectivas había sido una familia desordenada: la guerra, la postguerra, de relaciones entre hombre y mujeres, familias de niveles socioeconómicos diferentes.

Entonces, cuando me dedico a hacer de maestro durante 12 años en una etapa tan importante como la de 3 a 6 años... para mí la familia... bueno no puedo concebir mi atención a los niños y niñas de 3 a 6 años como maestro de Educación Infantil sino incorporo a las familias. No sino incorporo, sino que las familias están allí". (E1: CEIP C, pp.1 - 2).

Partiendo de esta necesidad de poder tener presente a las familias en nuestras relaciones y quehaceres del día a día. Para los protagonistas de caso, el vínculo que se establece entre familias y escuela viene dado por: la AMPA, por la manera de percibir las relaciones entre ambas instituciones, por los mecanismos y estrategias que se despliegan en los espacios formales e informales y por el posicionamiento ante los conflictos.

Si se tiene en cuenta el primer vínculo, las AMPAS, para establecer relaciones entre escuela y familias, se puede observar recuperando las voces de los actores participantes, que estas asociaciones sirven como ayuda a las maestras para sacar hacia delante el proyecto educativo, colabora en las actividades planteadas... O para elaborar y presentar subvenciones al Ayuntamiento, gestionar los recibos, las actividades extraescolares...

“La AMPA hace todo lo que puede: mira de gestionar los recibos, por ejemplo, los de piscina; si tiene que hablar con alguien que tenga una situación especial para ayudarlo, mirar de hablar con la asistente social, si las maestras necesitan alguna colaboración física para alguna actividad de la escuela, si se ha de comprar alguna cosa...” (F4: CEIP C, p. 7).

“La AMPA organiza un poco de todo. Se encarga de buscar gente para colaborar, recoge el dinero de las excursiones, está pendiente del funcionamiento de la escuela, si hay algún problema lo intentan solucionar, hablar con el ayuntamiento para pedir cualquier cosa...” (ND1: CEIP C, p. 9).

“Es una AMPA que trabaja mucho, muy unido con el equipo directivo. Gestiona aspectos más concretos, gestiona todo lo que tiene que ver con los servicios, como el “canguro” de la mañana y la tarde, la gestión económica (...). Trabajan el casal de verano, dan soporte a diferentes iniciativas que la escuela quiere tirar hacia delante. Hay mucha relación, hay unas reuniones que están establecidas...” (D1: CEIP C; p. 21).

Junto a esta visión de la AMPA, también la escuela le otorga el derecho a poder atender las demandas e interrogantes con los que las familias se acercan al centro educativo en busca de alguna solución u orientación. Las personas que conforman la AMPA son consideradas como el nexo de unión entre ambas instituciones y comparten ciertas informaciones y crean un entramado de redes de relaciones:

“Con la AMPA hay una relación muy permeable. Cuando hay una familia que no acaba de ver alguna cosa, se lo comenta a la AMPA y ésta nos lo comenta a nosotros... siempre está disponible para explicarnos las cosas

y hacérselas llegar a las familias. Le pedimos la opinión y dialogan con las familias.” (D2: CEIP C, p. 13).

La manera de percibir las relaciones entre familia y escuela lleva a poder establecer diferentes entramados entre ambas instituciones. Para algunos protagonistas la relación se vive de manera estrecha, aunque esto siempre dependerá del grado de implicación y relación que quiera mantener cada familia; también se trata de un vínculo directo, visible, de ir más allá del contexto escolar tal y como manifiestan las siguientes familias:

“La relación que se establece entre familia y escuela es una relación muy estrecha, cordial. Aunque sé que no todas las familias son así. Especialmente entre la directiva de la AMPA y el Consejo Escolar. Una de las maestras se llevó a mi hijo a la piscina, fuera del horario escolar. Esto es una relación fuera de la escuela...” (F1: CEIP C, pp. 6 – 7).

“Una relación muy estrecha, aunque dependerá de las familias. Esta escuela ofrece la oportunidad de que si la familia quiere puede integrarse en ella o colaborar... El trato que se establece con las maestras es muy de tú a tú, muy personal y directo”. (F4: CEIP C, pp. 4 – 6).

“Muy diferentes. Depende mucho de la situación de las personas. Hay familias que traen a sus hijos y se van. Con más o menos disponibilidad. No todas las familias se pueden permitir quedarse en la escuela cuando traen a sus hijos. (...) Hay familias que regalan su tiempo personal a la escuela. Hay quienes participan en talleres familiares. (...) Se trata sobre todo de una relación transparente, en el sentido de que se pueden ver y compartir situaciones sin la necesidad de poner palabras. Pueden

observar a sus hijos y la relación con el entorno sin tener que incidir excesivamente o percibir una cierta distancia. (D2: CEIP C, pp. 7 – 8).

Para otros la relación a parte de ser linda, es una **relación de confianza**, del día a día, de estar accesible y vinculados los unos con los otros, además afectiva. Se podría decir que existe una diversidad en las maneras de percibir dichas relaciones y de ir las tejiendo:

“Pues linda, sí, directamente. En un adjetivo, lindas. (...) En el proceso de adaptación los padres están dentro. La accesibilidad de la profesora hacia los padres me parece genial. Es alguien que se me hace accesible, que me la puedo encontrar cada día, que le puedo preguntar, que le puedo comentar. (...) Y otra cosa muy importante es que para mí hay una relación de confianza con las profesoras”. (F2: CEIP C, p. 8 -12).

“Estamos muy vinculados, tenemos mucha vinculación. (...) Es muy cordial”. (F3: CEIP C, p. 14).

“Hay mucha diversidad. Hay mucha relación. Ya se pensó desde el principio, por lo tanto no se dieron todas de manera espontáneas. Nos imaginamos cómo serían esas relaciones o qué espacios de relaciones o propuestas para tirar hacia delante todo. También hay una relación estrecha, porque muchas de las familias que están aquí, son familias que han querido venir a esta escuela. Y después la posibilidad que tienen de: poder acompañar todos los días a sus hijos, de poder realizar diferentes acciones como ayudar a prepara el desayuno, los talleres para familias...” (D1: CEIP C: pp. 16 – 17).

Así pues, la diversidad en las relaciones que se establecen entre la escuela de Ripollet y las familias viene dada por el *expreso deseo*, como docentes y familias, de darles cabida y dotarlas de sentido en el propio proyecto educativo tal y como expone una de las docentes participantes de esta investigación y el experto – dinamizador del taller de familias. Para ellos, lo primero es la familia, sus inquietudes, sus deseos, sus necesidades y luego es la escuela:

“Lo tenía claro: acoger a las familias, de que pueden expresar sus miedos, recoger sus dudas, ver qué era necesario... Todo esto era importante porque se creo un vínculo con las familias, creándose así una comisión mixta: padres – maestros del seguimiento de las obras del colegio (...) comisiones para preparar los días especiales, comisiones de información para los nuevos padres...” (D3: CEIP C: p. 4).

“Para mí hay una relación evidente... Diría que en estos momentos que en este orden del sistema lo primero es la familia. La familia tiene que ser muy respetuosa en el momento en el que decide que su hijo estará educado en un contexto escolar (...). Mi papel más bien es de dinamizador de espacio, abrirlo, cerrarlo y poner límites. Un espacio donde compartimos, tomamos café y galletas. (...) Documentamos el trabajo que hacemos de cada encuentro. (...) Mi función es: escuchar, recoger, retomar, darle forma, documentar, dar valor a lo que se hace. (...) Para la gente del proyecto de la escuela, la familia era algo incuestionable”. (E1: CEIP C, pp. 17 – 23).

Teniendo en cuenta la diversidad de relaciones que se establece entre familia y escuela, en los encuentros y entrevistas con los protagonistas de este caso se vislumbra una serie de estrategias, mecanismos que se dan en *espacios* tanto

formales como **informales**. Algunos de estos mecanismos y estrategias podrían ser el día a día, las reuniones, las libretas de comunicaciones, los informes, las visitas... cuyos espacios pueden ser la propia escuela, el aula, la entrada, los talleres, el cine de familia, el dentro y fuera, el contacto con la comunidad educativa, etc. Así pues para los protagonistas establecer relaciones entre familia y escuela quiere decir:

La relación diaria, de disponibilidad:

*“La más directa es **la relación diaria de disponibilidad** a la entrada y a la salida. Están disponibles por si quieres comentar alguna cosa. Eso da mucha tranquilidad, pero lo más importante la cotidianidad. (...) Reuniones que se hace cada trimestre, donde se recoge el material. Hay algunas de todos los padres y otras de aula. Los informes que son descriptivos, describiendo a la persona en diferentes entornos”. (F2: CEIP C, pp. 12 – 16).*

Las ventanas abiertas, el taller de cocina, al que asistí en varias ocasiones y pude participar de sus dinámicas y actividades, el cine en familia:

*“Como espacios formales e informales, nosotros tenemos las **ventanas abiertas y el taller de cocina**. Ventanas abiertas, viene un profesor – especialista de la Universidad y hacemos tertulias. Somos unas 12 madres, él saca un tema y luego hacemos un trabajo, son cosas personales, nuestras y no se pueden decir fuera, cada 15 días. Preparamos café, té... (...) Luego hay un taller de cocina que está subvencionado por el Ayuntamiento. (...) Tenemos **cine en familia**. (F3: CEIP C, pp. 16 – 17).*

Las tertulias entre las familias y el psicólogo. Y las comisiones de los días especiales:

*“Como ejemplo tenemos las **tertulias** que las lleva un psicólogo y consta de un grupo de madres y dura todo el curso. Hay otro ambiente que es el de **cocina**, cada miércoles de 3 a 5 nos reunimos. Como hay madres que vienen de Marruecos o de Sur América, pues preparamos diferentes comidas. (...) Están las **comisiones** de los días especiales, la comisión de jardinería, la comisión económica, la comisión del comedor, la comisión de información”. (F4: CEIP C, pp. 6 – 7).*

La visita de profesores al CEIP Ripollet para compartir un día, una manera diferente de hacer escuela:

*“La **visita de profesores** que se les ofrece una brocheta de fruta, para que vean lo que desayunan los niños y conozcan la escuela”. (F5: CEIP C, pp. 13 y 16).*

El teléfono y las circulares:

*“El **teléfono**, por si una madre quiere quedar con una maestra, también hay unos días o semanas que quedan con las familias. Luego están las **circulares**, los papeles, el boca – boca”. (ND1: CEIP C, pp. 7 – 9).*

La mediateca y los espacios familiares:

*“Las familias pueden estar en la mediateca, en el espacio familiar... **Tienen lugares que le son propios**. Pueden estar en la entrada, en los pasillos, mirando por las ventanas, pueden estar leyendo, pueden usar el ordenador, pueden compartir una celebración con nosotros. Pueden ayudar y colaborar en algún servicio de la escuela. (...). Las entrevistas.*

La libreta como medio de comunicación entre la escuela y la familia:

“La libreta que va de casa a la escuela donde se apuntan comentarios y avisos, impresiones, noticias de un espacio, de otro. Puede que lo apunte la familia como que lo apunte la escuela. Es una herramienta de comunicación. Esta libreta o agenda se comparte mucho con los niños”.
(D2: CEIP C, pp. 9 – 11).

El libro blanco, como recurso a modo de recopilación de noticias sobre la escuela:

“El libro blanco, se trata de un grupo de padres, donde recogen las noticias que salen a la prensa local y que son momentos claves para la escuela: cuando comenzó, la primera visita a la escuela... son momentos decisivos, una crónica de la escuela. Como la historia de la escuela, de lo que sería una herencia que irá pasando de unos a otros...” (D3: CEIP C, p. 23).

Otros mecanismos y estrategias para establecer relaciones entre familias y escuela:

*“Los talleres para los adultos o para las familias. Hay toda una oferta de talleres, algunos de ellos se han abierto para el barrio. Taller de expresión corporal, yoga para las embarazadas, el ciclo de cine familiar. (...) Cualquiera que quiera puede **entrar en el aula**. De alguna manera es algo abierto... sin instrucciones y sin normas. Hay familias que están en el aula o ambiente con sus hijos... una presencia muy respetuosa, que no interfieren en lo que pueda suceder. (...) También en la comunidad de los medianos están **los paseos**, vamos acompañadas de las familias... Algunos en el pueblo, otros en la montaña de Collserola, o ir en bici. Hay mucho **el tú a tú**. También todo lo que tiene que ver con la **información escrita: dossieres**”.* (D1: CEIP C, pp. 19 – 28).

Espacios más formales: reuniones y entrevistas:

“Hacemos reuniones que puedan crear un debate, diálogos o grupos de trabajo entre las familias. Luego tenemos las entrevistas que se trabajan por parejas, dos personas que estamos vinculadas con aquel niño. (...) Los informes escritos es un redactado de cada infante. Son redactados por los adultos de referencia, cogiendo y plasmando la visión, opinión de aquellos adultos de aquella comunidad (...)”. (D1: CEIP C: 19 – 28).

Teniendo en cuenta lo expuesto a lo largo de estas líneas y dada la complicidad mantenida entre las diferentes personas que componen la comunidad educativa, parece casi imposible que se den momentos conflictivos. Pero, ¿cómo actúa la escuela ante esos períodos complicados y de fragilidad? Pues bien, el CEIP de Ripollet, centra su mirada en cómo los conflictos pueden ser una fuente de crecimiento personal, y cómo a partir de ellos algo ha cambiado, estableciendo un nuevo orden donde se puede dar un acercamiento y un distanciamiento en las relaciones entre las familias y la escuela. Como muestra, hay tres protagonistas participantes en este estudio que describen la resolución del conflicto o la posición ante el mismo desde el diálogo y el respeto, desde la cordialidad, un estrecho trato y sobre todo desde la escucha y la proximidad:

“Ante un conflicto, lo mejor es hablarlo, hablarlo con las familias con mucho diálogo y sobre todo con mucho respeto”. (F1: CEIP C, p. 11).

“Ante un conflicto siempre hay una escucha, siempre hay una proximidad con los niños y con los padres. No son distantes”. (F2: CEIP C, p. 12).

“De una manera correcta, muy respetuosa. Uno de los rasgos importante de esta escuela es la respetuosidad, son muy respetuoso con las

familias, con las familias quiero decir con los padres y con los niños. Hay mucho respeto, mucho trato cordial, muy estrecho...” (F4: CEIP C, p. 11).

Recogiendo las voces de los sujetos participantes de este estudio, se observa que son diversas las estrategias y mecanismos que se ponen en juego (reuniones, entrevistas, escritos, libreta viajera...) para establecer relaciones entre las familias y la escuela, en espacios tanto formales como informales (talleres, comisiones, el aula, la entrada, el barrio...) basadas en el respeto, la confianza, la complicidad, la escucha, el compartir para poder evocar nuevas sensaciones, dotar de significados cada gesto, cada conflicto, cada acción, cada palabra y, así, crear un entramado de relaciones entre todos los miembros que forman la comunidad educativa.

8.6.3. UNA MANERA DE ENTENDER LAS RELACIONES: COLABORANDO Y PARTICIPANDO

En relación a la colaboración, implicación y participación de las familias en la escuela, éstas se entienden o perciben por un lado como la no vinculación en las actividades, en los espacios y mecanismos; ya que las familias llevan a sus hijos al centro educativo y por diversos motivos no llegan a implicarse, colaborar y/o participar. Como es el caso que exponen dos madres de las familias entrevistadas:

“Tenemos a la familia que no le gusta traer a sus hijos aquí, por lo tanto ya no se implican, simplemente no les interesa. Hay otras familias que se esfuerzan, que se implican. Y algunas que siguen teniendo una visión muy tradicional de escuela diciendo: - traigo a mi hijo porque toca, allí se queda y luego lo recojo-“. (F1: CEIP C: p. 7).

“Participación hablando con otra escuela es bastante alta, aunque falta participación. (...) Todo depende de la elección, si la familia ha hecho la elección de esta escuela, la escogido, la participación es alta”. (F4: CEIP C, p. 5).

Sin embargo, por otro lado, encontramos aquellas familias que están motivadas y dispuestas a ayudar en todos los aspectos que necesite la escuela, para ello recupero las voces de dos sujetos participantes en esta investigación:

“Hay otras familias que sí. Cada una colabora en la medida del tiempo que tiene, del cual dispone y de sus conocimientos. (...), Hay padres que el que más les gusta es el bricolaje, pues genial... Cada uno se implica en el nivel que puede y que le es correcto. Aquí hay esta libertad, tener el grado de implicación que quieras (...). Es estar un poco por lo que se necesite. Cubrir facetas que la maestras no pueden llegar”. (F1: CEIP C, p. 7).

“Colaborar es ayudar en lo que se pueda, en lo que se necesite. Sobre todo es dedicarle tiempo, por ejemplo, en arreglar el jardín, ayudar en los desayunos... Ayudar en lo que se necesite aquí, en la escuela” (F4: CEIP C, p. 5).

Así pues, colaborar – participar e implicarse puede llegar a hacerse de manera compartida:

“Colaborar conjuntamente sería alguna cosa similar a cooperar. Por lo tanto, uno da y el otro recibe. Quiero decir, alguna cosa que se hace conjuntamente. (Silencio). No necesariamente es una aportación

igualitaria; sino que cada uno da en la medida que puede dar y pueden haber realidades diferentes en este sentido”. (D2: CEIP C, pp. 13 – 14).

Ejemplos de colaboración: *“Hay mucha colaboración en todo lo que son los montajes de, por ejemplo, tirar hacia delante toda la comisión de jardinería y de quedar los sábados y venir a plantar, a podar... vienen un grupo de familias con los niños, a pasar un sábado por la mañana aquí (...) Hay mucha unión en este sentido”. (D1: CEIP C, p. 17).*

“En los proyectos de aula, cuando se hacen proyectos de aula, pensados para que el niño se descubra el mismo y cree vínculos entre el grupo... Conocerse entre ellos también hay un vínculo con las familias. Ellas realizan sus aportaciones. (...) También participan cuando van a la piscina acompañando a las maestras, en el vestuario ayudando; pelando frutas en los desayunos”. (D3: CEIP C, pp. 18 – 20).

Día a día se observa que las familias participan, colaboran y se implican en el hacer escuela dentro de sus posibilidades personales, invirtiendo el tiempo disponible en ayudar a las maestras y a la comunidad educativa. Ambas instituciones se encuentran antes una diversidad de situaciones, formales y estructurales e informales y espontáneas donde se comparten informaciones, dudas, inquietudes, sentimientos y emociones, deseos, etc., haciendo posible crear unas relaciones que van mucho más allá de los espacios, de los contextos y de las tareas desarrolladas en la escuela.

8.6.4. LAS FORTALEZAS DE LAS RELACIONES

Los sujetos partícipes de esta investigación señalan como fortalezas en las relaciones familia – escuela los siguientes ejes:

- 1) La **accesibilidad** que tienen las maestras hacia las familias:

“Yo pienso en el hecho de que son muy accesibles. Pienso que es el punto más fuerte que hay”. (F1: CEIP C, p. 10).

- 2) La **confianza** y el **ambiente creados**. El poder preguntar constantemente sin el miedo de ser cuestionados, de poder tratar abiertamente cualquier tema, bajo el paradigma del entendimiento, la escucha y el respeto:

“Hombre, puntos positivos, bueno, que tienes una confianza; confianza para preguntar. (...) Para hablar con ellas”. (F3: CEIP C, p. 16).

“Los puntos fuertes la relación con el colegio, supongo que la buena relación que tenemos y el entendimiento. Todos desde un principio, todos hemos peleado para que este colegio salga adelante”. (F5: CEIP C, p. 8).

- 3) La **constante colaboración** de las familias ante las demandas y necesidades de la escuela:

“Tenemos uno muy fuerte de padres que colaboran con profesores continuamente”. (ND1: CEIP C, p. 10).

“Aquellos padres o aquellas familias que colaboran y están siempre presente, los puedes llamar y saben que pueden contar con ellos”. (ND1, p.11).

- 4) La **diversidad familiar** y su correspondiente diversidad de relaciones. La escuela integra a la familia y hace de ésta como un rasgo de identidad. La constante vinculación entre la familia y la escuela:

“La diversidad de familias que para mí es un punto fuerte. (...) La misma relación es un punto débil. Es decir, cuando hablamos de fortalezas en el proyecto, un punto que destacamos son las relaciones que hay. Cuando nos preguntan cuál es el punto fuerte de la escuela: la relación que hay con las familias”. (D1: CEIP C, p. 28).

“Un punto fuerte es que las familias son consideradas en la atención que los profesionales hacen en los infantes. Cuando piensan en atender a los infantes, piensan en atender a las familias. Por eso, le dedican tiempo a las entrevistas, a las reuniones, a las presentaciones, poniendo cuidado en el espacio, en los materiales. En toda la relación comunicativa a través de los documentos, a través de los libros que elaboran las propias familias. Todo esto es de una pulcritud estética que es digno... es una fortaleza la relación familia – escuela”. (E: CEIP C, pp. 23 – 24).

- 5) La **transparencia** de su proyecto, de las maneras de hacer que tiene la comunidad educativa:

“Un punto fuerte es la transparencia. (...) que todo lo que se haga puede ser visto, opinado, compartido por las familias. Esto las posiciona o las puede posicionar mucho al lado. Otro punto fuerte es el hecho de que como equipo queremos ser lo máximo de coherentes posibles. Es decir, buscamos posibilidades compartidas, buscamos acuerdos, a pesar de que a nivel personal podemos opinar diferente”. (D2: CEIP C, p. 12).

Así pues, las fortalezas de las relaciones en el CEIP Ripollet vienen dadas por: la accesibilidad, la confianza, la colaboración, la diversidad y la transparencia en su proyecto socioeducativo.

8.6.5. LAS DEBILIDADES DE LAS RELACIONES

En cuanto a las debilidades en las relaciones que se establecen en la comunidad educativa del CEIP – Ripollet se encuentran:

- 1) La **sensación de realizar pocas reuniones y pocos encuentros** entre familia y escuela debido al factor tiempo. La necesidad de buscar maneras de poder llevar a cabo más encuentros y reuniones con las maestras.

“El punto débil, yo pienso que se deberían hacer más reuniones, más encuentros... entre las familias y las maestras. Yo estoy muy implicada en la escuela. Hay otras familias que no están en esta situación... Hay un problema importante de tiempo. Porque trabajan más horas que un reloj”.
(F1: CEIP C, p. 10).

- 2) Las **creencias, valores y actuaciones**. Posibles discrepancias y diversidad de miradas ante un mismo tema a tratar, choque de opiniones, posiciones diferentes...

“Hay familias que por temas de valores y creencias no acaban de poder unir... Por suerte son pocos, pero claro, también se tiene que tener en cuenta que se da esta sensación. (...) Por ejemplo, lo que me he planteado ha sido el tema de los idiomas. Es un tema que a m me preocupa bastante. A veces se pide un traductor, pero pierdes bastante intimidad en la entrevista, porque viene una persona de fuera a traducir. (...) Las circulares, hay algunas familias que el contenido escrito tampoco

lo entienden. Por lo tanto, aquí se tendría que mezclar estrategias. (D1: CEIP C; p. 29).

“Los puntos débiles creo que son las divergencias, como gestionar las divergencias, compartirlas, hablarlas, llegar a una situación cómoda para unos y para otros. (Silencio). Dentro de las divergencias... podemos discrepar por diferentes motivos. Por ejemplo, a una familia le sorprende que aquí no se celebren las fiestas populares. Y pensar que su hijo se pierde una cosa que podría disfrutar en otra escuela”. (D2: CEIP C; pp. 11 – 12).

- 3) La **lucha constante** por tirar hacia delante el proyecto, creando así una autoexigencia por parte de las maestras para dar respuestas a las necesidades de su alumnado; y el forjar el entramado con las familias.

“Diría que un punto débil es que muchas veces la autoexigencia profesional de las maestras es tan elevada que han de priorizar. Y todo y que en el imaginario, en el deseo... las familias son prioritarias, importantes... (...) Por ejemplo, desde las Navidades pasadas, las madres abrieron su espacio a las maestras, invitando a una maestra cada vez que quisiera venir a participar del espacio de las madres... desde entonces hay una silla para la maestra que quiera venir. Al principio todas querían venir, se tuvo que hacer un listado para establecer un orden (...) Pero han dejado de venir, continúan teniendo esta silla, pero no vienen. Porque tienen mucho trabajo, movilidad de plantilla... Esto es más un deseo que una realidad”. (E1: CEIP C, pp. 24 – 25).

Las tres debilidades detectadas en la relación familia y escuela son: la sensación de la realización de pocas encuentros, la diversidad y sus posibles discrepancias de

miradas y, la lucha constante por tener presente a las familias en el proyecto de escuela.

8.6.6. UNA NUEVA MIRADA

Teniendo en cuenta las vivencias y experiencias de este entramado de relaciones que se viven en esta comunidad de aprendizaje, tanto familias como escuela consideran vital para su proyecto educativo, repensar y redescubrir sus miradas y las relaciones que surgen cada día en el centro educativo. Para ello, proponen las siguientes líneas de actuación:

- 1) Buscar la manera de que todas las familias **entiendan el proyecto socioeducativo** de la escuela.

“Lo que propondría sería que a nivel de reuniones se explicara, que se entendiera como es el proyecto. Ya lo hacen, pero a veces siento que pueden haber familias que no lo acaban de entender. Que las familias entiendan un poco más todo el proyecto, cómo funciona... (...) Hay algunas que tienen inquietudes de cuando sus hijos aprenderán a leer o cuando aprenderán inglés”. (F1: CEIP C, p. 12).

- 2) Crear **propuestas de implicación** de las familias a partir de su interés, su deseo, del ocio. Partir de sus gustos, por ejemplo, crear talleres de manualidades, de velas...

“Me gustaría proponer cosas. Taller de fabricación de velas. Saber o proponer talleres o cosas. (...) incluso participar en las horas de clase, pero proponiendo cosas”. (F2: CEIP C, p. 17).

“A ver si mezclando un poco el ocio con el trabajo podemos hacer que vengan más los padres a colaborar”. (ND1: CEIP C, p. 12).

“Hay un tanto por ciento de familias que las sentimos próximas, que hay una relación fluidas con ellas. Pero aquellas que no acaban de entender el idioma... pues intentar dar un paso, que se sientan más comprometidas, que se impliquen (...) como hacer comprensible aquello que sucede aquí”. (D1: CEIP C, p 30).

- 3) Buscar estrategias para hacer **partícipes a los hombres**, al margen de las tareas de construcción, bricolaje... Son siempre las mujeres quienes están presentes en la escuela, en la AMPA, en los talleres...

“Quizás nos tendríamos que plantear posibilidades de participación o de poder estar los padres (hombres), al margen de la acción. Porque cuando solicitamos colaboración para montar alguna cosa para los niños, para el aula, para el ambiente o para el taller enseguida vienen. (...) Pero en cambio, cuando se hacen las convocatorias para participar o estar en un taller familiar hay más presencia femenina que masculina. Y se tendría que ver qué hacer para que los hombres – padres estuvieran en la escuela. Incluidos en la AMPA. (...) Quizás planteamos un acompañamiento. (D2: CEIP C, p. 14).

“(...) buscar espacios donde los hombres, en general, puedan tener espacio dentro de la escuela, ya sea en ventanas abiertas o en otro espacio”. (E1: CEIP C, p. 25).

- 4) Realizar un **acompañamiento** a todas las nuevas familias que se incorporan a la escuela.

“(...) También nos podríamos plantearnos algún tipo de planteamiento más directos con las familias que se incorporan. Hay un taller de cocina, pues igual alguna maestra podría estar y participar en aquel diálogo con las madres. No sólo el espacio y la infraestructura que son importante, sino también el acompañamiento. También se podría hacer un tipo de acompañamiento con las familias que vienen de otros lugares del mundo, y que es difícil el diálogo porque no nos entendemos con la lengua, significados o significados muy sencillos”. (D2: CEIP C, p. 14).

- 5) Intentar ver la **escuela como un punto de referencia**, un punto de **encuentro** para las familias, con el fin de ofrecerles espacios para el diálogo, para la aproximación, para compartir...

“Que la escuela sea un punto de referencia para las familias; es decir, que las familias se sientan bien, se sientan acogidas, se sientan que forman parte de esta comunidad y que le es útil. Que lo deseen, es un espacio de intercambio, porque creen mucho en el intercambio, lo que pueden aportar unos y otros”. (D3: CEIP C, p. 29).

En resumen, son cinco las líneas de actuación para favorecer las relaciones familias y escuela: 1) Mejor entendimiento del proyecto; 2) Nuevas propuestas de implicación; 3) Hacer partícipes a los hombres; 4) Realizar un acompañamiento de todas las familias y; 5) Ver la escuela como un punto de referencia.

8.7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tomando en consideración las experiencias y vivencias y, especialmente, las voces de los protagonistas de este estudio, se podría apreciar como en este centro educativo situado en Ripollet emerge un modelo socio – educativo basado en el entramado de las relaciones, formales e informales, que se establece entre los diferentes miembros de su comunidad haciendo del día a día un crecimiento personal y un encuentro de aprendizaje.

Durante mi estancia en el campo, pude observar como la escuela iba creciendo, y lo sigue haciendo, siendo así su riqueza fundamental los niños y niñas junto a sus familias, compartiendo de esta manera un sueño, un proyecto pedagógico, retos e ideas, y sobre todo un bienestar entre todos los miembros de esta comunidad de aprendizaje. Donde la participación, la colaboración e implicación de todos los colectivos son ejes fundamentales en su motor socio – educativo. Para ello, como afirma Kñallinsky (1999:159):

“En el entramado de la participación educativa no debemos olvidar la figura del niño, su principal protagonista y eje alrededor del cual giran los demás componentes, teniendo siempre presente su punto de vista”.

De esta manera, y apoyándome en palabras de unas maestras, considero que la escuela podría dar cabida a sus profesionales, a los niños y niñas que las conforman y a sus familias; y pensar en una:

“Escuela abierta a los cambios y transformaciones sociales. Un lugar de descubrimiento, donde también se establezcan lazos reales con el

entorno, en este caso el barrio donde se encuentra la escuela, pero también con un entorno más lejano. En definitiva, una escuela que entiende a los niños como ciudadanos del presente y no sólo como ciudadanos del futuro”. (VVAA, 2007:83).

La escuela, como lugar de encuentro y de relaciones, tendría que ser una escuela abierta a los nuevos cambios, favoreciendo el aprendizaje de las criaturas y un escenario que apostara por la diversidad de relaciones entre todos sus miembros.

CAPÍTULO 9:

TRES MIRADAS, TRES REALIDADES

UN VIAJE APASIONANTE POR EL ENTRAMADO DE LAS RELACIONES

“Las preguntas que formulamos determinan siempre hasta en cierto grado las respuestas que encontramos. Este punto es muy importante a la hora de proyectar un estudio cualitativo. Las preguntas de investigación que guían un estudio cualitativo reflejan que el objetivo del investigador es descubrir qué es importante conocer sobre un asunto de interés. Todo estudio cualitativo tiene un foco, pero ese foco inicialmente es amplio y no está limitado, permitiendo que puedan descubrirse nuevos e importantes significados.” (Maykut y Morehouse, 1999:51).

Analizar la información obtenida quiere decir dar sentido a lo que se tiene, a los datos recogidos. Esta fase de la investigación requiere mucho tiempo y esfuerzo. Como investigadora debo organizar la información, sintetizarla y descubrir que es lo más interesante e importante de los estudios de casos.

Miles y Huberman (1984) argumentaban que el análisis de los datos implica una reducción de los mismos, una selección de la información obtenida y una transformación de ésta con el fin de exponerla.

En el presente capítulo, el lector podrá encontrar diferentes etapas realizadas por este gran recorrido por el “mundo” de las relaciones entre familias y escuelas llevadas a cabo en tres escenarios únicos y singulares. Estas etapas podrían quedar resumidas de la siguiente manera: 1) Un resituar las escuelas, poner en contexto tres realidades diferentes; 2) Un hacer visible las relaciones, hacer palpable los ejes temáticos

surgidos en y de la investigación y; 3) Un emerger y un repensarse las relaciones a partir de vínculos de unión y de huellas distintivas.

9.1. RESITUANDO A LAS ESCUELAS: TRES REALIDADES, TRES MANERAS DE ENTENDER LAS RELACIONES

Los tres centros educativos estudiados tienen dos características en común: 1) son escuelas públicas y, 2) se preocupan, bajo su mirada y filosofía pedagógica, de incluir a las familias en su proyecto educativo y de establecer diferentes tipos de relaciones.

Como ya se ha recogido en el capítulo 6, el CEIP de Tenerife es un centro libre, abierto y participativo, cuya finalidad es la creación de un clima de convivencia sustentado por el respeto y el diálogo activo por parte de la comunidad educativa. Partiendo del análisis de los documentos proporcionados y de las voces participantes, la escuela describe las relaciones con las familias desde una óptica de compartir información mediante: a) las reuniones – entrevistas con los tutores y, b) las circulares; siendo posible la participación de ellas en momentos puntuales como, por ejemplo, en festivales. Y a través de la secretaría del centro, como vínculo y puente entre ambas instituciones.

En el capítulo 7, el CEIP de Barcelona, siempre ha defendido una educación singular, diferente y colaborativa cuya filosofía pedagógica se basa en el trabajo por proyectos. Preocupado por establecer una comunidad de aprendizaje donde todos sus miembros (docentes, no docentes, alumnos y familias) tengan cabida y puedan colaborar,

participar e implicarse dentro de sus posibilidades e intereses en espacios formales e informales. Para esta escuela, las familias son el tercer vértice que compone el triángulo de las relaciones de dicha comunidad educativa.

Y por último, el CEIP de Ripollet, capítulo 8, se caracteriza por ser un centro peculiar y sensibilizado por el bienestar de todos sus miembros, centrandó su mirada en la construcción de la identidad de la misma. Y velando por un trabajo compartido con las familias, ya que la escuela no puede ser entendida en su totalidad si éstas no están incluidas en su proyecto socio-educativo. Así pues, las relaciones que se establecen en este centro están basadas en el respeto, la confianza, la escucha, la complicidad, el poder compartir miradas, colaborar, participar e implicarse en los distintos encuentros y espacios que se brindan.

9.2. LA VISIBILIDAD DE LAS RELACIONES EN LOS TRES ESTUDIOS DE CASOS

Si partimos de la idea de la existencia de nuevas configuraciones familiares, sería lógico pensar en la gran diversidad de tipologías de relaciones y valoraciones que las familias realizan acerca de las escuelas donde asisten sus hijos. Centrar la mirada en las singularidades de los casos estudiados, me ha llevado a buscar similitudes y diferencias en los tipos de relaciones que establecen ambas instituciones educativas y sociales.

Para reconstruir los tres escenarios por los cuales he transitado ha sido necesario desentrañar una serie de significados con el propósito de entenderlos y dotarlos de sentido. Santos (1990:162) argumentaba que:

“... al intentar construir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad: “¿Es esa la realidad? ¿Está quizás formada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la información...?”

Todas estas cuestiones, de algún modo u otro, siempre estarán presentes en nuestras investigaciones, y esto implicará que estemos ante ciertas parcelas de dicha realidad, de las que de algún modo determinado obtendremos información relevante y fructuosa para la investigación en cuestión; a la vez que nos encontraremos con algunas limitaciones dentro del ámbito que se ha deseado estudiar. Así, de este modo, la clave de todo este entramado está en la “interpretación” de toda la información que se posee y en la respuesta de algunos interrogantes: ¿cómo podemos validar o dar crédito a la información obtenida? Según Bartolomé (2000) y Del Rincón y otros (1995), los criterios de rigor científico (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación) nos ayudan a interpretar, representar y entender la realidad que estamos investigando. A través de la observación, las entrevistas y la triangulación se ha podido conocer, comprender, relacionar y contrastar la información obtenida. En esta investigación, de carácter constructivista, se ha intentado no realizar generalizaciones de los datos obtenidos; sino más bien destacar la singularidad de cada centro, ya que lo que ocurría en los diferentes escenarios dependía de un

contexto determinado. Lo que sí he pretendido es describir e interpretar cada uno de los escenarios y buscar nexos de unión entre ellos, dotando de sentido y significado las voces de los participantes de esta investigación, las acciones, las reflexiones y llegando a triangular la información obtenida.

Centrándonos en el tema que me atañe:

Conocer, describir, analizar, interpretar y valorar qué tipos de relaciones se establecen entre las familias y las escuelas.

Se vislumbra como ambas instituciones, a partir de una serie de mecanismos, estrategias y técnicas intentan crear nexos de unión a través de encuentros formales e informales.

En este epígrafe se intenta hacer un acercamiento y hacer visible cómo las familias y las escuelas establecen una diversidad de relaciones y cómo ambas van constituyendo un entramado, o no, de las mismas.

A lo largo de los diferentes capítulos expuestos en esta tesis, se ha podido observar como familias, docentes y personal no docente velan por la educación de los niños que asisten a los centros educativos, siendo necesario que todos, como comunidad socio-educativa, establezcan canales de participación, colaboración e implicación, en diferentes niveles, basados en las acciones, la comunicación, la escucha y el respeto, con el fin de compartir actividades, propuestas, iniciativas y rutinas que les lleva a un cooperar y acompañar mutuos.

Si centramos la mirada en cómo las escuelas se relacionan con las familias y viceversa, se observa que se hace desde dos vertientes: la formal y la informal. La primera de carácter más formal, a nivel institucional, se basa en entrevistas y reuniones de curso; junto a la posible participación de las familias en el Consejo Escolar haciendo que éstas puedan ser gestoras en la toma de decisiones educativas. O, incluso, se les llega a otorgar, dentro del centro educativo, un espacio de encuentros que son las Asociaciones de Familias de Alumnos (AFA), con el propósito de que éstas puedan participar en la vida escolar del centro. La segunda, sin embargo, surge de un trato más informal y se lleva a cabo mediante la participación de las familias en fiestas, celebraciones, jornadas y el contacto que se establece a la entrada y salida del colegio (Vila, 1998; Costa, 2003 y Parellada, 2008).

Recuperando las voces de los participantes de este estudio, mis anotaciones en el campo, el análisis de los documentos y las observaciones realizadas, existen razones para pensar que aún queda mucho camino por recorrer, donde toda la comunidad educativa necesita reflexionar sobre sus actuaciones, políticas, criterios en cuanto a las relaciones que se establecen en el centro educativo. Desde una óptica más de repensarse y cuestionarse será relevante modificar ciertos patrones predeterminados y buscar otras vías de unión, colaboración, participación, implicación y comunicación; con la finalidad de compartir, provocar encuentros, en vez de desencuentros, y establecer relaciones bidireccionales y no unidireccionales, como ha pasado en algún que otro caso, posibilitando la realización de tareas conjuntas y la presencia de las familias en las escuelas, en las aulas (Solé, 1997).

En los siguientes subapartados se intenta dar respuestas a los objetivos y cuestiones planteados en este estudio, como un ir y venir en la construcción de significados, dotando de sentido todo el proceso de la investigación.

9.2.1. LA ESCUELA COMO PUNTO DE PARTIDA

“Algunos padres limitan su participación a la mera elección del centro porque desconocen la importancia de su implicación, el papel que pueden desempeñar en él para optimizar su funcionamiento, enriquecer sus actividades o mejorar la oferta educativa: la necesidad, entre otras, de vincular su propia línea formativa con la que se sigue en el centro al que acuden sus hijos; la incidencia que ello tiene en los procesos y en los resultados esperables... No tiene sentido participar por participar”. (Fernández, E., 2003:48)¹.

La primera toma de contacto que establecen las familias con la escuela es el momento de elegir el centro donde asistirán sus hijos. Según la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LEC (2009) las familias tienen el derecho a escoger el centro educativo de una manera libre, pudiendo participar en el control y gestión del mismo y llegando a colaborar en el proceso educativo de la escuela. Existiendo en la práctica, según Pérez – Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) y recuperando las voces de los actores de los tres estudios de casos, la posibilidad de asistir a ese centro educativo: por la cercanía al domicilio, por la asignación de la propia Administración Educativa, por el hecho de que

¹ En: Alfonso, C et al. (2003). *La participación de los padres y las madres en la escuela*. Barcelona: Graó.

uno de los familiares ya asistió al mismo de pequeño, por la calidad de la educación y la filosofía del proyecto educativo, por la proximidad al puesto de trabajo, el clima y el ambiente.

Desde la perspectiva de los docentes y personal no docente la elección o asignación de la escuela vendría dada por sustituciones o por oposiciones y/o concursos e incluso por el azar; tal y como se muestra en la siguiente tabla (11):

CEIP A – TENERIFE	CEIP B – BARCELONA	CEIP C- RIPOLLET
<ul style="list-style-type: none"> - Proximidad al hogar. - Correspondencia por zona o de trabajo. - Sustituciones docentes. - Concurso – oposiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asignación del propio Depto. de Educación. - Escuela pequeña y familiar. - Escuela de barrio. - La proximidad y buena reputación. - Por asignación del propio equipo directivo. - Efecto casual, el azar. - Cooperativa maestros en sus inicios. - Interino – sustituto. - Oposiciones. - Complejidad, cambios y acompañamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por recomendación. - Elección desde el desconocimiento. - El azar, de manera casual. - A partir de un sueño hecho realidad. - Conocimiento de los compañeros. - Por el proyecto educativo. - Proximidad – cercanía.

De esta manera y teniendo en cuenta las diferentes aportaciones recogidas, me

atrevería a decir que la escuela sería el punto de partida para establecer un tipo u otro de relaciones con las familias en particular y, con la comunidad educativa en general.

9.2.2. UN ENTRAMADO DE RELACIONES

Recuperando el siguiente objetivo de la investigación:

Objetivo: Identificar, describir, analizar e interpretar el proceso de construcción de las relaciones entre familias y escuelas.

Y tras el posterior análisis e interpretación de la información he observado como las diferentes comunidades educativas van entretrejiendo sus relaciones hasta llegar a conseguir y construir diversos entramados de las mismas.

Parellada (2003) nos advierte de cómo la relación o relaciones entre las familias y las escuelas se plantea desde una perspectiva sistémica, siendo necesaria la implicación de todos los agentes sociales que, como piezas, componen la educación. Se considera que no es suficiente con la creación de lazos, o no, de unión entre familia y escuela; sino que la implicación de toda la sociedad y de la misma Administración educativa llegaría a generar nuevos procesos y nuevos entramados a la hora de establecer dichas relaciones.

En esta investigación y tal y como se presenta en la tabla 12, se vislumbra como en los tres escenarios existe una diversidad en las relaciones entre familias y escuelas, y como dentro de esa diversidad destaca tres posiciones y maneras de establecerlas:

- 1) Desde la proximidad, el buen clima y el cuidado y el respeto dando lugar a que éstas sean estrechas, buenas y cordiales.
- 2) Pasando por la relación basada en un problema y la búsqueda de un sentido y una confianza.
- 3) Hasta la no existencia y falta de relación.

Para Vila (2003)² el establecimiento de unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre todos los agentes educativos, nos llevaría a favorecer el desarrollo y potencial educativo de uno u otro contexto y a revalorizar la práctica educativa.

CEIP A – TENERIFE	CEIP B – BARCELONA	CEIP C- RIPOLLET
<ul style="list-style-type: none"> - Distintas tipologías. - Relaciones cordiales, buenas y fluidas. - La relación en base a un problema → cómo funciona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de relaciones - De proximidad, buen clima, personal. - Desde el cuidado y el respeto. - Falta de relación 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de relaciones → sentido y cabida en la escuela. - La relación estrecha y cordial. - Relación de confianza. - Relación del día a día y de ser accesible.

Tabla 12: Identificación de la diversidad en las relaciones entre familias y escuelas.

Teniendo en cuenta este “mapeo” de relaciones lo interesante sería crear una comunidad educativa que diera respuesta a las expectativas, los intereses, los proyectos y las ilusiones de todos los participantes de la misma. Por lo tanto, y tal y como argumenta Parellada (2003:20):

² Ibid.

“Lo que puede vehicular la relación familia – escuela se debe sostener en el establecimiento de una comunicación fluida. Una comunicación que sólo se puede construir desde los cimientos de la escucha, de la aceptación y el respeto y comprensión de las buenas razones”.

Siendo las familias uno de los motores de dicha relación y partícipes de situaciones compartidas presentadas por los docentes y la propia escuela.

9.2.3. LA ASOCIACIÓN DE FAMILIAS COMO PUENTE ENTRE ELLAS Y LA ESCUELA

La AMPA³ es considerada por los actores de este estudio como la vía de participación directa de las familias en las escuelas. Para ello y tal y como se presenta en la tabla (13) recogida, la Asociación de Familias a parte de ser un espacio físico de encuentro, también es un lugar de organización y gestión de todas las actividades extraescolares que presenta el centro, ofreciendo a su vez una serie de servicios, dentro de las escuelas, que intenta dar respuestas a las demandas y necesidades de las propias familias.

CEIP A – TENERIFE	CEIP B – BARCELONA	CEIP C- RIPOLLET
- Organizar y gestionar las actividades extraescolares. - Servicio de permanencia → Acogida alumnado.	- Organización de actividades extraescolares y excursiones familiares. - Solución de posibles	- Ayuda al equipo docente para tirar hacia delante el proyecto educativo. - Elaborar y presentar

³ Se le recuerda al lector que la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), en la actualidad también se la conoce como la Asociación de Familias de Alumnos (AFA).

<ul style="list-style-type: none"> - Falta de atención a las necesidades personales. - Detectar proyectos y subvenciones. - Cuotas y recibos. 	<ul style="list-style-type: none"> conflictos. - Planificación y realización de conferencias educativas. - Reuniones mensuales. - Cuotas y recibos. 	<ul style="list-style-type: none"> subvenciones. - Cuotas y recibos. - Actividades extraescolares. - Atender demandas e interrogantes de las familias.
--	---	--

Tabla 13: La Asociación de familias como puente entre ellas y la escuela.

Así pues, las AMPA son las encargadas de facilitar la participación de las familias en las actividades del centro, además de las establecidas por la normativa vigente. Y son el puente y vías de comunicación entre familias y escuela.

9.2.4. DIVERSIDAD DE RELACIONES A PARTIR DE ESTRATEGIAS Y MECANISMOS EN ESPACIOS FORMALES

“El dualismo ontológico, la concepción de un mundo dividido en “sujetos” y “objetos”, conduce al error. Crea la impresión de que los “sujetos” pueden vivir sin los “objetos”. Induce al ser humano a preguntarse cuál de los dos es la causa y el efecto. Cuando consideramos unidades que se encuentran ontológicamente en una interrelación funcional mutua –como, por ejemplo, el estómago y el cerebro, las instituciones económicas y las políticas, o el ser humano y la naturaleza no humana –, nos topamos con relaciones de un tipo que ya no puede ser abarcado completamente por un modelo mecánico de las relaciones causa – efecto”. (Norbert Elias, 1990:70)⁴.

Ante el siguiente objetivo:

⁴ En Collet, J i Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, 35, Educació.

Objetivo: Identificar, describir, interpretar y analizar los mecanismos y las estrategias que despliegan las escuelas para relacionarse con las familias y viceversa.

López – Barajas (1995) y Costa (2003) identificaron cinco posibles mecanismos de establecer relaciones en espacios formales: las entrevistas, las reuniones, el consejo escolar, la AMPA y otros encuentros entre las familias y la escuela. En esta investigación y teniendo en cuenta los tres centros educativos, se ha observado que junto a esos cinco mecanismos y estrategias se podrían sumar otros como: las circulares, los informes, la libreta – agenda, las comisiones que favorecen al vínculo y la comunicación entre ambas instituciones. Tal y como se muestra en la tabla (14):

CEIP A – TENERIFE	CEIP B – BARCELONA	CEIP C- RIPOLLET
<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas individuales. - Reuniones grupales. - Agenda escolar. - Circulares. - Notas, evaluaciones... - Llamadas telefónicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sesiones informativas sobre el funcionamiento de la escuela. - Reuniones tutor – familias. - Entrevistas personales. - Informes de seguimiento. - Álbumnes. - Circulares. - Agenda – libreta. - Comisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones. - Entrevistas. - Informes. - Libreta. - Llamadas telefónicas. - Comisiones. - Circulares. - El libro blanco de la escuela.

Esta diversidad de relaciones dadas entre docentes, familias, infantes y entorno en espacios formales conforman el centro educativo.

9.2.5. DIVERSIDAD DE RELACIONES A PARTIR DE ESTRATEGIAS Y MECANISMOS EN ESPACIOS INFORMALES

Como argumentaba Vila (2003:25-36)⁵ establecer unas relaciones informales puede servir para, la comunidad educativa, establecer un entramado y un tejido más cordial y fluido entre todos los involucrados de la misma:

“Las relaciones informales sirven para mantener una relación cordial y fluida y recibir informaciones puntuales (cómo ha dormido un niño, qué ha comido durante el día, si participa o no en las actividades, etc.), pero no son un buen instrumento para discutir puntos de vista sobre la educación infantil o para que las familias valoren el trabajo profesional de las maestras. Igualmente, las reuniones de clase pueden resultar a veces incomprensibles para las familias, ya que muchas veces se utiliza una “jerga” pedagógica, para consumo propio, que no permite la participación de las familias o, lo que es peor, “transmitir” ideas falsas o equivocadas, lo cual dificulta aún más el conocimiento de lo que ocurre en el aula”.

Objetivo: Identificar, describir, interpretar y analizar los mecanismos y las estrategias que despliegan las escuelas para relacionarse con las familias y viceversa.

⁵ En Alfonso, C et al. (2003). *La participación de los padres y las madres en la escuela*. Barcelona: Graó.

Para Contreras (2003) es evidente que no existe un único modelo de escuela y, por lo tanto, un único tipo de establecer relación; sino más bien es posible que se tengan que buscar otros espacios, tiempos, relaciones y saberes. En este sentido, tal y como muestran los actores de esta investigación en la siguiente tabla (15):

CEIP A – TENERIFE	CEIP B – BARCELONA	CEIP C- RIPOLLET
<ul style="list-style-type: none"> - Talleres. - Festivales. - Encuentros en cafetería. - Notas particulares o comunicados a través de la agenda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salidas y excursiones. - Festivales. - El tú a tú. - Experiencias y actividades en la escuela, en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - El día a día. - Talleres. - El tú a tú. - Mediateca. - Espacio familiar. - Tertulias. - Visita de profesores.

Para ello, y a diferencia de las relaciones más formales, se pasaría como afirma López – Barajas (1995) de una mirada informativa a una mirada más participativa dando lugar a que las familias se puedan incorporar en clase, crear espacios de encuentros, realizar talleres, salidas, replanteándose vías alternativas y otros escenarios más accesible, dinámicos y de un compartir mutuamente.

9.2.6. COLABORACIÓN – PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN: MANERAS DE ESTABLECER RELACIONES

Resulta importante señalar como los diferentes actores de este estudio conciben la colaboración, participación e implicación desde diferentes niveles, posicionamientos y miradas. Es evidente observar como cada actor se implica, colabora y participa según sus necesidades, posibilidades e intereses; o como se posiciona en la escuela y establece un tipo de relación u otro. Lo que sí es cierto, es que tanto unos como otros intentan lograr y constituir ciertos nexos de unión con el propósito de encontrar nuevas conexiones y entretrejer diversas acciones, estrategias, acuerdos, alianzas, negociaciones y tomar decisiones que las lleven a la práctica.

Santana y Oliveros (1995) apuntaron que tanto escuela como familias tendrían el gran reto de aprender a trabajar conjuntamente; asumiendo los principios de respeto, tolerancia, pluralismo ideológico y la libre exposición y expresión de ideas (De la Guardia, 2005). Pariente (1992:8) años atrás nos dejó entrever cual había sido hasta entonces el lugar de las familias dentro de la escuela cayendo en una dicotomía: la de poder participar y la de poder ser ajena a ésta siendo invitadas de vez en cuando:

“El lugar destinado a los padres en un colegio sigue siendo, salvo excepciones, la sala de visitas y, obviamente, las visitas son visitas; personas ajenas a la casa, que vienen de fuera y permanecerán poco tiempo. Sin embargo, en la teoría, todo el mundo parece estar de acuerdo en admitir que los padres son un elemento esencial en la organización de un centro educativo actualizado y en sostener que su presencia es indispensable”.

En los tres escenarios por los cuales he ido transitando, he observado que tanto familias, docentes y personal no docente resaltan que el hecho de poder participar, colaborar e implicarse en el centro educativo es entendido como un espacio y tiempo que son compartidos, donde todos los participantes cooperan en un trabajo, ayudando a su organización, desarrollo y puesta en marcha. Como se desprende de la siguiente tabla (16):

CEIP A – TENERIFE	CEIP B – BARCELONA	CEIP C- RIPOLLET
<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar y trabajar de manera activa en preparativos de salidas, festivales, fiestas locales... - Individual o grupal. - Correcta marcha del centro. - Organización de actividades. - Medio para conocer y ayudar a alumnado. - Participación, colaboración e implicación en el aula nula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber estar desde el deseo y las ganas. - Motivación. - Aportación de su saber, de su hacer, de lo que le es permitido y valorado. - Participación, colaboración e implicación como lugar de encuentro, de espacio y tiempo compartido. - Escuchar el ir más allá. - Ayuda en actividades, jornadas, festivales... 	<ul style="list-style-type: none"> - No vinculación en actividades, espacios y mecanismos. - Motivación. - Ayuda en actividades, talleres... Cubrir las necesidades que presenta escuela y docentes. - Colaborar, participar e implicarse es igual a un trabajo compartido. - Participación, colaboración e implicación en el aula.

Creando de esta manera una cultura participativa donde confluyen valores, actitudes, competencias y aprendizajes (Proyecto Atlántida, 2000), en la se flexibilizan posturas, se persiguen unos objetivos y se navega hacia una misma dirección (CEAPA, 1995).

Así pues, y como se expuso en el escenario 2 de esta tesis, colaborar forma parte de participar e implicarse sin que exista una imposición, repetición, manipulación (Fernández, 2003); sino más bien, se trata de una forma de percibir los asuntos educativos, una manera de entenderlos y un modo parecido de sentirlos (De la Guardia, 2005), generando una serie de ventajas y efectos (Kñallinsky, 2006)⁶: más motivación y satisfacción, reducción de conflictos, reequilibrio de poderes, productividad, responsabilidad compartida que llega a afectar de manera positiva en el rendimiento de todas las áreas del propio alumnado.

La participación, colaboración e implicación surge de todos estos elementos expuestos, de la superación del individualismo, de cambios estructurales y organizativos y de actitudes basadas en el respeto, la escucha, la tolerancia, la diversidad y la predisponibilidad.

9.2.7. FORTALEZAS EN LAS RELACIONES

Cuando exponía en el capítulo 3 las actividades que favorecían las relaciones entre familias y escuela: la escucha activa, el reconocimiento, la confianza y la gratitud (Parellada, 2008 y Ravn, 2003), de alguna manera me estaba centrando en el objetivo de la investigación:

Objetivo: Detectar, analizar y describir las fortalezas y debilidades de las relaciones.

⁶ En Dabas, E. (Comp.) (2006). *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Recogiendo las voces de los sujetos colaboradores y tras su posterior análisis, extraigo que Parellada y Ravn no estaban tan alejados de esta realidad. Para los protagonistas de este estudio las fortalezas en las relaciones vienen dadas principalmente porque hay un reconocimiento entre ambas instituciones, basado en el respeto, la escucha, la disponibilidad, la confianza y el clima establecido; tal y como se muestra en la siguiente tabla (17):

CEIP A – TENERIFE	CEIP B – BARCELONA	CEIP C- RIPOLLET
<ul style="list-style-type: none"> - Buena organización de actividades y servicios. - Buen ambiente. - Respeto y disciplina. - Colaboración de familias en sus casas (hábitos estudios) 	<ul style="list-style-type: none"> - No estar cohibido y la capacidad de escucha. - Atención y trato personalizado del profesorado hacia las familias. - Disponibilidad y humanización del docente. - Comunidad educativa, relaciones positivas y creaciones de vínculos → Las familias. - Colaboración y participación en actividades, tareas, en el día a día... 	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad de docentes hacia las familias. - Confianza y ambientes creados → Escucha, entendimiento y respeto. - Colaboración ante demandas y necesidades de la escuela. - Diversidad familiar → Diversidad en las relaciones. - Transparencia del proyecto.

Siendo palpable que tanto escuela como familias son dos instituciones que están en constante interacción, ya sea en espacios formales e informales, durante un tiempo concreto y bajo el paraguas de la pluralidad y la diversidad.

9.2.8. DEBILIDADES EN LAS RELACIONES

Como en todas las relaciones también pueden surgir discontinuidades en las mismas. Algunas de éstas podrían darse por no compartir objetivos, intereses, miradas, posturas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Dowling, 1996; Machargo, 1997; LaCasa, 1997; Pérez, 2003; Payne 2005). Como se muestra en la siguiente tabla (18):

CEIP A – TENERIFE	CEIP B – BARCELONA	CEIP C- RIPOLLET
<ul style="list-style-type: none"> - Familias y docentes no están en sintonía. - Participación de las familias. - Falta de visibilidad del centro, dentro y fuera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de información → Alumno autónomo y responsable. - Movilidad y cambios en la plantilla del profesorado. - El tiempo como factor clave. - El trabajo y tareas del docente. - Las familias en el trabajo por proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensación pocas reuniones y encuentros familias – docentes. - Creencias, valores y actuaciones (discrepancias y diversidad de miradas). - Autoexigencias: querer llegar a todo.

El hecho de aproximarme a conocer las posibles debilidades de las relaciones entre familias y escuela, tal y como pretendía con el objetivo:

Objetivo: Detectar, analizar y describir las fortalezas y debilidades de las relaciones.

Me ha llevado a reflexionar sobre el tema de dichas relaciones. Es lógico pensar que no podemos remar en diferentes direcciones; como también lo es que dentro de esa diversidad de vínculos y entramados no surjan disparidad en las visiones y acciones. La propuesta principal a realizar por el centro educativo podría ir en la línea de detectar aquellos elementos que diverjan o sean dispares entre los miembros de la comunidad, con el propósito de hacer las relaciones más cordiales y fluidas para todas las partes. Esto implicaría buscar vías y alternativas; pero, sobre todo, involucrarse, dedicar más tiempo y más esfuerzos.

9.2.9. NUEVAS MIRADAS, NUEVAS PROPUESTAS: INQUIETUDES POR ENCONTRAR ESPACIOS DE Y PARA LAS RELACIONES

Una de las peculiaridades de esta investigación fue que en los diferentes encuentros, entrevistas y conversaciones, los protagonistas participantes en cada escenario expusieron otras maneras y otros mecanismos para poder establecer unas “mejores” relaciones, en un primer lugar; y dar respuestas a las inquietudes, intereses, demandas de ambas instituciones en un segundo lugar.

En el siguiente capítulo me extiendo de una manera más estructurada de posibles líneas de actuaciones respecto al tema que me atañe. Pero no quería cerrar el presente apartado sin hacer mención a estas propuestas manifestadas por familias, docentes y personal no docente, tal y como se muestra en la siguiente tabla (19):

CEIP A – TENERIFE	CEIP B – BARCELONA	CEIP C- RIPOLLET
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la participación, colaboración e implicación en talleres, actividades, comisiones. - Potenciar los recursos existentes. - Realizar actividades puntuales de entrada en el centro, en el aula → compartir saberes y experiencias. - Administración Pública y empresas buscar alternativas para conciliar vida familiar y laboral. - Salidas y encuentros más informales: excursiones, cenas, convivencias, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los maestros en actividades extraescolares y familiares, y viceversa. - Más comunicación bidireccional: familia – escuela, escuela – familia. - Abrirse a la comunidad, al barrio. - Uso de las Nuevas Tecnologías: correo, web, redes sociales, campus virtuales. - Escuelas de familias. - Reuniones a tres bandas: docente – alumno /hijo – familias. - Conferencias y encuentros. - Tiempo → Espacios. - Corresponsabilidad y colaboración → Compartir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto socioeducativo → Reuniones. - Nuevas propuestas de implicación a partir del deseo, interés y ocio → talleres de manualidades, de vela, más horas en el aula. - Estrategias de hacer más partícipes a los hombres → AMPA, talleres, más visibles en la escuela. - Acompañamiento a todas las nuevas familias. - Escuela como punto de referencia → Espacios de diálogo, aproximación, de compartir.

Alternativas que están siendo barajadas en algunos centros educativos, mientras que otros las están estudiando para incluirlas en la filosofía y proyecto socio – educativo de la propia escuela.

9.3. PUNTOS DE ENCUENTROS Y PUNTOS DISTINTIVOS: LA SINGULARIDAD DE CADA CENTRO

Piqué, Comas y Lorenzo (2010) argumentaban que como educadores si queremos un contexto compartido, tenemos que replantearnos cómo se podría adecuar las escuelas a los tiempos que corren, reconociendo no sólo el papel del docente; sino también el papel de las familias. Cada escuela es singular, teniendo su propio proyecto educativo, sus líneas de actuación y sus posturas ante la educación, pero sobre todo en las maneras de establecer las relaciones en la comunidad educativa; como se ha podido venir observando en los tres estudios de casos expuestos en los capítulos anteriores.

Así pues:

“Confiamos en una escuela participativa que cree espacios de comunicación activa para hacer entrevistas, para dialogar, para expresar sueños o para intercambiar propuestas educativas, que disponga de comisiones mixtas de trabajo con las familias y los docentes, dándoles el protagonismo a las primeras para se sienten útiles e implicadas, y con maestros participativos que ofrezcan espacios suficientes a las familias y a los infantes para compartir actividades, juegos, fiestas, proyectos, encuentros formales, conversaciones y momentos de aprendizaje mutuo (...) Buscamos intereses mutuos e intentamos que cada uno descubra su

espacio y su manera de participar en el conjunto de la escuela”. (Piqué, Comas y Lorenzo, 2009:71).

En este epígrafe, lo que se intenta es, que a partir de las tablas mostradas en los subapartados anteriores y dando el siguiente paso como investigadora, encontrar, dentro de la diversidad de cada centro y de cada relación, nexos de unión y puntos distintivos de los tres escenarios descritos.

En los siguientes apartados se presentan unos cuadros que ayudarán a tener una idea más visual de las uniones y desvinculaciones dadas entre los tres escenarios. Recuerdo que los ejes temáticos surgidos de este estudio son: la escuela como punto de partida; el entramado de las relaciones; la AMPA; los mecanismos y estrategias en espacios formales; los mecanismos y estrategias en espacios informales; la participación, colaboración e implicación; las fortalezas y las debilidades.

9.3.1. DIVERSIDAD DE CENTROS, DIVERSIDAD DE RELACIONES: NEXOS DE UNIÓN

La política de cada centro educativo en cuanto al tema de las relaciones con las familias queda recogida en los diferentes documentos institucionales consultados durante mi estancia en cada escenario. Los documentos de cada escuela centran su mirada en “derechos” y “deberes” que las familias tienen que cumplir como miembro de esa comunidad educativa, proponiendo espacios de encuentros y vías de relaciones; pero sobre todo, focalizando la importancia que se le otorga a la

colaboración, participación e implicación de todas las partes para conseguir un proyecto común y realizar un trabajo compartido.

Los nexos de unión que emergen del análisis de cada eje temático de los tres escenarios son:

1. *La escuela como punto de partida*: Cómo se ha escogido o llegado al centro.

Los protagonistas coinciden en:

- El centro: proximidad al hogar o lugar de trabajo de un familiar.
- Sustituciones / Interinaje / Oposiciones.
- El azar – el efecto casual.

2. *Entramado de relaciones*: Existe una diversidad de familias, por lo tanto diversidad en las relaciones, donde los actores de los tres escenarios describen este entramado de relaciones como:

- Diversidad de relaciones.
- Relación estrecha, cordial, buena y fluida.
- Falta de relación o mirada desde lo negativo.

3. *AMPA*: Como asociación formada por las familias y que establecen lazos de trabajo con el equipo docente destaca como puntos de unión:

- Organización de actividades extraescolares.
- Cuotas y recibos.
- Atender a las demandas de las familias.
- Búsqueda de proyectos y subvenciones.

4. *Mecanismos y estrategias en espacios formales*: Establecidos de alguna manera por la Administración Educativa, que en la mayoría de los centros educativos se pueden encontrar y que los colaboradores de esta investigación han destacado y coincidido:

- Entrevistas.
- Reuniones.
- Circulares.
- Informes.
- Comisiones.
- Agenda – Libreta.
- Llamadas telefónicas.

5. *Mecanismos y estrategias en espacios informales*: Marcados por la propia escuela, por la propia comunidad educativa.

- Talleres.
- Festivales.
- El tú a tú / El día a día / Encuentros en cafetería.

6. *Participación, colaboración e implicación*: Como elemento clave entre familias y escuela, quedando visualizadas de manera compartida por los protagonistas de la siguiente manera:

- Ayuda en actividades, jornadas y festivales.
- Motivación.
- Participación, colaboración e implicación (mucho o nula) en la escuela, pero, sobre todo, en el aula.
- Trabajo conjunto.

7. *Fortalezas*: En toda relación se establecen unos "ítems" que ayudan a que éstas sean más compactos y fuertes:

- Ambiente y clima establecidos.
- La escucha y el respeto.
- La accesibilidad del profesorado hacia las familias y el trato personalizado.

8. *Debilidades*: Pero también existen factores que hacen de esas relaciones, una relaciones fragmentadas y distantes:

- Cómo "involucrar" y "hacer" más partícipes a las familias.
- Transmisión del proyecto educativo a las familias.

9.3.2. LA HUELLA DISTINTIVA DE CADA CENTRO: EL SER DIFERENTE

Respetar la singularidad de cada uno es un elemento esencial de esta investigación y de nuestra sociedad. Bajo mi punto de vista no encontraremos dos centros idénticos, al igual que tampoco lo haremos con docentes, familias, personal docente e infantiles. Cada uno radica en un contexto determinado, con miradas diferentes y con maneras de entender y establecer las relaciones con las personas que conforman la comunidad educativa.

Por eso, respetando cada política, cada acción, cada postura, encontramos que para uno la relación pasa por instaurar unas normas de funcionamiento y convivencia, para el otro la premisa está en construir un proyecto de escuela compartido otorgándole un lugar a las familias; para acabar con un caminar conjunto, realizando un papel activo y participativo en el proyecto socio – educativo y en la propia escuela.

Las “diferencias” que emergen del análisis de cada eje temático de los tres escenarios son:

1. *La escuela como punto de partida.* En un mismo centro existen otras maneras de llegar:

- Correspondencia por zona.
- Recomendación.
- Asignación por el propio equipo directivo.
- Las características del centro: familiar, proyecto educativo.
- Cambios y acompañamiento.

2. *Entramado de relaciones*: Un tejer y entreteter que hacen de las relaciones un lugar singular y especial:

- Relación desde el cuidado y el respeto.
- Relación de confianza.
- Relación del día a día y el ser accesible.

3. *AMPA*: A parte de las actividades extraescolares y la gestión de las mismas, también es responsable, y así lo perciben los protagonistas de los tres escenarios, de:

- Falta de atención y necesidades personales.
- Solución de problemas.
- Ayuda al equipo docente.
- Planificar y organizar conferencias educativas.

4. *Mecanismos y estrategias en espacios formales*: Ir más allá de lo instituido:

- Álbumes.
- Libro blanco de la escuela.

5. *Mecanismos y estrategias en espacios informales*: Buscar vías alternativas de encuentros más afables, cercanos y cálidos:

- Visita de profesores.
- Espacio familiar.
- Tertulias.
- Mediateca.
- Experiencias y actividades en la escuela, en el aula.
- Salidas / Excursiones.
- Notas particulares o comunicados personales.

6. *Participación, colaboración e implicación*: Respetar la situación de cada uno, el saber escuchar y dar respuestas a los intereses y necesidades:

- Individual o grupal.
- Para una correcta marcha del centro.
- Colaboración, participación e implicación como lugar de encuentro, de espacio y tiempo compartido.
- Escuchar e ir más allá.
- Cubrir necesidades de la escuela.

7. *Fortalezas*: ¿Qué las hace singulares?

- Colaborar y participar en actividades, tareas, en el día a día en las demandas y necesidades de la escuela, de los docentes.
- Transparencia del proyecto.
- Colaboración de las familias en casa (hábitos de estudios).

8. *Debilidades*: ¿Con qué impedimentos se encuentran las familias y la escuela?

- El tiempo.
- La movilidad y cambio de la plantilla.
- Autoexigencias del centro, del profesorado.
- El papel del docente.
- Diversidad de miradas.

9.3.3. LO QUE EMERGE DE LOS TRES ESTUDIOS DE CASOS: REPENSARSE LAS RELACIONES

Llegados a este punto es necesario compartir los significados que han ido emergiendo a lo largo de este período cíclico. Un proceso de investigación que ha sido continuo, complejo, simultáneo e interactivo.

Stake (1998) enfatiza que la investigación con estudios de casos lleva al investigador a poder clarificar las descripciones y dar solidez a las interpretaciones y, bajo el

paraguas del construccionismo, a justificar el porqué de dichas descripciones narrativas en el informe final, tal y como está sucediendo en este capítulo.

En un primer lugar se observa que hay una gran diversidad de familias que lleva a que haya una diversidad en las relaciones que se establecen con las escuelas. Esta pluralidad plantea repensar diferentes maneras de incluir a las familias en los centros educativos en todos los espacios y mecanismos instaurados. En un estudio reciente llevado a cabo por los coordinadores Collet y Tort (2011) se recoge posibles alternativas donde las familias podrían formar parte de estos espacios y mecanismos. Propuestas que se dejan entrever de manera implícita y explícita en los sujetos participantes de este estudio. Algunas de éstas podrían ser:

- *En tema de comunicación:* buscar otros espacios de encuentros más informales; donde puedan tener cabida las nuevas tecnologías, dando lugar a una comunicación más interactiva y facilitando el acceso y relación entre familias y escuela
- *En cuanto a las entradas y salidas:* encontrar períodos de estancia de las familias en el aula, en la escuela potenciando de esta manera un vínculo más informal entre ellas y docentes. Hecho que supondría más repensarse las relaciones, la mirada, el posicionamiento y el tiempo.
- *En relación a la colaboración, participación e implicación:* para que todas las familias puedan sentirse acogidas y miembros del centro educativo, sería necesario, teniendo en cuenta la diversidad de las mismas, establecer

dinámicas y estrategias más colaborativas, activas e inclusivas. Como podría ser la creación de talleres y grupos interactivos, la co-impartición de contenidos, la co-responsabilidad y la participación en la elaboración y ejecución de proyectos y actividades, y en el entorno socio-comunitario.

- *Y, el reconocimiento de un espacio, de un ente y de un propósito:* no todas las escuelas disponen de un lugar físico, independiente de la AMPA, donde las familias puedan reunirse, estar durante un tiempo concreto, realizar talleres, conferencias, tomar un café – té. En definitiva un espacio cálido, adaptado a las necesidades del momento, decorado a sus intereses. Por otro lado, la AMPA, como institución y puente de unión entre familias y escuela, tendría que potenciar otros tipos de vínculos desde diferentes niveles entre ambas instituciones y, no centrar tanto su mirada en las actividades extraescolares y la oferta de ciertos servicios.

Así pues, como afirman Collet y Tort (2011), será necesario dejar de hacer un uso de las relaciones de poder, como ocurre en el consejo escolar, para realizar debates sustantivos y encontrar espacios de construcción de proyectos conjuntos entre escuelas y familias.

Familia, escuela y comunidad son tres “esferas” que cuando interactúan pueden llegar a compartir miradas, actitudes y prácticas, buscando la mejora de la educación y propiciando diferentes tipos de relaciones.

9.4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como argumentan Collet y Tort (2011:72) para mejorar los vínculos entre centros educativos y familias se tendría que:

“Plantear la necesidad de un modelo de escuela en el que las familias y el entorno no estén absentes o sean un estorbo; sino una parte inextricable del centro, con lo que todo eso implica en la vida cotidiana del centro”.

En este capítulo se ha ido exponiendo la gran diversidad de relaciones existentes entre familias y escuela, los mecanismos, los espacios y las estrategias que se ponen en juego para establecerlas a partir de los tres escenarios por los cuales se ha ido transitando a lo largo de la investigación. Escenarios que a su vez muestran nexos de unión y sus huellas distintivas, que hace de cada centro único, diferente y peculiar, como se ha podido observar en los cuadros resúmenes del apartado anterior. Recuperando, al mismo tiempo, las voces de los actores participantes del estudio, centrando la mirada en la importancia que se le otorga a la participación, colaboración e implicación de las familias en los centros educativos.

Llegados a este punto, quería acabar diciendo que en el presente informe he intentado recoger mi experiencia y mi vivencia entorno a tres realidades diferentes, a tres casos únicos y complejos. Y que de alguna manera he dejado entrever posibles propuestas y posibles líneas de acciones, tal y como recoge el siguiente objetivo de la investigación:

Objetivo: Ofrecer sugerencias, orientaciones y posibles líneas de acciones para favorecer las relaciones entre las familias – escuelas.

Y que en el siguiente y último capítulo de esta tesis describo de una manera más detallada y reflexiva.

IV PARTE: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Capítulo 10: Conclusiones, Limitaciones y líneas de actuación.

CAPÍTULO 10:

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE LÍNEAS DE ACTUACIÓN

“Debo confesar que he sentido una gran satisfacción al descubrir que tengo un saber propio, un saber con tantos defectos que a veces se tambalea pero que es algo que me pertenece, que yo he construido con el tiempo. Eso es, este descubrimiento me ha llenado de satisfacción”. (Diótima: 2002:175).

El último capítulo de la tesis intenta recoger las conclusiones a las que se ha llegado con este estudio, exponiendo una parte de los aprendizajes que he ido adquiriendo a lo largo de la investigación y de las evidencias que han ido emergiendo; destacando la importancia de establecer relaciones entre familias y escuelas. Seguidamente se muestran las dificultades, obstáculos y limitaciones que he vivido generando nuevos interrogantes y reconduciendo, a modo de toma de decisiones, el camino a seguir e indagar. Para finalizar con posibles propuestas de actuación en un “futuro” inmediato, dando paso a nuevas investigaciones y exploraciones.

10.1. REFLEXIONES EN VOZ ALTA: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

“Escribir es defender la soledad en la que se está; es una acción que sólo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que, precisamente, por la lejanía de toda cosa concreta se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas.

Pero es una soledad que necesita ser defendida, que es lo mismo que necesitar de justificación. El escritor defiende su soledad, mostrando lo que en ella y únicamente en ella, encuentra". (María Zambrano).

Llegando al final de mi gran aventura, o mejor dicho como diría Cristina Mecenero, "cerca del comienzo"¹, creo conveniente pararme a repensar el camino recorrido, mostrando una serie de reflexiones que intentan recoger las ideas claves que se han ido señalando en los estudios de caso y en el informe interpretativo de los resultados. Como investigadora quiero remarcar que esta última etapa de la investigación tiene una doble mirada y a la vez un doble sentimiento. Por un lado, representa un período complejo de un ir y venir, donde se culmina un trabajo que se empezó años atrás; y por otro, se trata de una etapa llena de sensaciones e incertidumbre en la que se mira al pasado, para revisar el presente e interpretar el futuro.

A lo largo de estas líneas me veo en el compromiso de iniciar un proceso de repensarme y de reflexionar sobre el estudio elaborado, el trabajo realizado y las acciones emprendidas. Hacer balance de todo lo aprendido a lo largo de las diferentes fases de esta tesis, donde existe un gran número de lecturas, de horas de entrevistas, conversaciones, observaciones, de transcripciones, análisis, reflexiones, discusiones, etc., me lleva a darme cuenta de los aprendizajes adquiridos, de la importancia de las

¹ Mecenero, C. (2003). *Cerca del comienzo*. En **DUODA Revista d'Estudis Feministes**, nº 25, pp. 103 – 109. El comienzo está en el recorrido realizado en este estudio, la bibliografía consultada, la entrada, permanencia y salida del campo, el análisis e interpretación de los datos, la (re)construcción de tres escenarios con su respectivo informe final, dando sentido a la experiencia vivida, empezando a recorrer un camino por las relaciones, su entramado y sus complejidades.. Pero, ¿qué es lo que se comienza? Otras líneas de investigación, otros conocimientos que esperan ser desvelados a través de las voces de otros protagonistas, de observaciones, de compartir y descubrir nuevas prácticas educativas, otras experiencias y otras sabidurías. Recogiendo las palabras de Mecenero: "Pero, como dice el refrán, que bien comienza, ha andado ya la mitad del camino" (2003:109).

relaciones, la necesidad de seguir buscando alternativas y vías no sólo para la comunicación; sino también para hallar y proponer espacios de encuentro y de relación.

Este último capítulo de elaboración de conclusiones y de etapa final de esta tesis doctoral no es un punto concluyente de la misma; sino el inicio de nuevas posibilidades de investigación. Las limitaciones del propio estudio y las inquietudes que siento al intentar cerrar este proceso, me llevan a ver que existen posibles vacíos, significados que no hayan sido explorados con la profundidad que se requeriría, puertas que se abren y otras que se cierran que requieren de otros estudios y de investigaciones más específicas.

Así pues, sin más dilatación en los siguientes apartados mostraré aquellas reflexiones que germinan del largo proceso de la investigación respondiendo a los interrogantes del propio estudio, señalando posibles líneas de actuaciones para seguir indagando que darían continuidad al presente trabajo desarrollado.

10.2. LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES: EL SENTIDO DE LAS MISMAS

En este apartado comparto con el lector mi voz en off como investigadora y como profesional de la educación, intercambiando opiniones y visiones con otros colegas respecto al papel que juega las familias en sus centros educativos. Junto a este compartir, también intento dar respuestas a las preguntas de la investigación, trenzando lo que ha ido emergiendo de cada caso con la singularidad de cada

escenario, la diversidad de relaciones y los mecanismos, las fortalezas y las debilidades que de las mismas.

10.2.1. LA VOZ EN OFF: UN COMPARTIR ENTRE PROFESIONALES

Como ya comenté al principio de la tesis, soy psicopedagoga y educadora de profesión. Esto me lleva a compartir, en ocasiones, experiencias y vivencias con otros colegas docentes vinculados a escuelas de educación infantil, primaria y educación secundaria obligatoria. Nuestra necesidad de poner en juego nuestro papel, de acompañarnos y comunicarnos, nos lleva por momentos a dialogar respecto a diferentes temáticas socio-pedagógicas y a conversar sobre el lugar que ocupan las familias en sus instituciones. Bajo mi rol de investigadora, soy consciente de no generalizar sobre la información obtenida; pero como persona y psicopedagoga puedo caer en la tendencia a decir que la mayoría de las escuelas siguen teniendo una visión reduccionista a la hora de establecer relaciones con las familias de su alumnado. Todavía me sorprende cómo las escuelas tienen muy marcada la línea divisoria entre docentes y familias. Donde las primeras limitan la participación, la colaboración y la implicación de las segundas. Se sigue usando el “paradigma” del “miedo a” ser descubierto y a “desnudarse” delante de los otros y/o a ser cuestionado y “criticado” por los demás; haciendo que la escuela, los pasillos, las aulas sigan siendo lugares privilegiados para los que están dentro. Es decir, dejando por un momento aparte mis tres estudios de casos, conversando con mis colegas sobre sus centros educativos, sus jornadas y su papel, me atreví, seguramente por el interés en la temática, a

preguntarle por las familias y las relaciones que establecen con ella desde la escuela. Me quedé pensativa al observar como las familias siguen estando “vetadas” a la hora de entrar en el centro. Mis colegas me comentaban que hay muy buena relación con un alto número de ellas, ya que vienen a las reuniones, entrevistas, colaboran siempre que se les pide de manera puntual y se preocupan por el desarrollo de sus hijos. Pero en seguida me dijeron: “No entran en la escuela, ni en el aula. No acompañan a las criaturas a sus clases, no participan en la impartición de conocimientos. Imagínate tantas familias pululando a sus anchas por la escuela. No puede ser. Y que como maestros nos podamos sentir valorados y cuestionados. Sea el tipo de escuela que sea, ya sea más familiar, rural, innovadora, tradicional. Eso no puede ser”. Comentarios que de alguna manera me interpelan. Desde mi punto de vista no se trata de quitar la autoridad a los docentes, de cuestionarlos delante del alumnado y profesorado, no se trata de invadir espacios, funciones, tareas; sino más bien, de complementarnos, de hacer visible lo invisible, de poder compartir miradas, inquietudes, dudas, retrocesos y avances, de repensar, de preguntarse, de ser transparente y permeable, de establecer los roles y los límites de cada una de las partes. En definitiva poder hacer un trabajo cooperativo en un contexto compartido. Todo esto incluye, bajo mi óptica, una nueva mirada en las relaciones, en la concepción de colaboración y participación, la elaboración de un proyecto socioeducativo donde realmente las familias sean acogidas, dentro de sus posibilidades, intereses y necesidades, y sean una parte “sustancial” de éste. Esto implica que los lazos que se establezcan no son impuestos; sino que nacen de la naturalidad de entrar en relación con el otro.

10.2.2. RECAPITULANDO: FAMILIAS Y ESCUELAS EN RELACIÓN

El presente apartado intenta dar respuesta a las preguntas de la investigación, entretejiendo las *conclusiones* que han ido aflorando en este estudio. Para ello, propongo tres ejes que me guiarán a esta labor de hilvanar las tesis y aprendizajes que he ido realizando. Estos ejes temáticos son: a) La singularidad de cada escenario. El contexto como un todo que desprende autonomía y es único y particular; b) La diversidad familiar da lugar a una pluralidad y complejidad de relaciones y; c) Los mecanismos, las fortalezas y las debilidades de las relaciones.

10.2.2.1. LA SINGULARIDAD DE CADA ESCENARIO

Edwards (2002) argumentaba que las escuelas y los hogares son espacios cotidianos donde el niño va construyendo su identidad. Siendo la escuela y la familia dos esferas de referencia para el infante, la primera de carácter más público y la segunda privado. Ambas trabajan para crear condiciones óptimas para el aprendizaje y desarrollo del niño.

Ante las siguientes preguntas de la investigación:

¿Qué se entiende por escuela? ¿Cuál es su papel y qué funciones desempeña?

Podríamos decir que la escuela como institución educativa y socializadora dispone de vida propia, con personalidad, con rasgos singulares, elaborando su propia cultura,

creencias, valores y normas; siendo un espacio de convivencia, crecimiento personal que intenta atender a todos los miembros de su comunidad educativa. Cuyas funciones principales son: la socialización de su alumnado y la transmisión de conocimientos, capacidades, habilidades y valores; sin descuidar las relaciones y la convivencia con los otros.

Como hemos observado en los tres casos de esta investigación, la escuela está en un proceso de cambio con el fin de poder responder a las necesidades sociales y familiares del nuevo escenario en el que vivimos. Intentando asumir nuevas responsabilidades y adaptándose a los nuevos tiempos.

También podemos vislumbrar como los tres centros estudiados, aunque compartan ciertos rasgos: escuelas públicas y la constante preocupación por incluir a las familias en su proyecto educativo, son singulares. Esa singularidad nos lleva a entrever que las relaciones que se establecen en cada uno de ellos son diversas y particulares, teniendo mecanismos y estrategias comunes y diferentes; a la vez que son entendidas desde diversas ópticas y posicionamiento.

10.2.2.2. UNA APROXIMACIÓN A LAS FAMILIAS: UNA TRAMA DE DIVERSIDAD

Si recapitulamos y fijamos nuestra mirada en la institución familiar podemos observar que no existe un único modelo de familia; sino que existe una diversidad en cuanto a estructura, tamaño, roles, relaciones se refiere, con múltiples perspectivas,

expectativas, valores y estilos de comunicación (Musitu y Allatt, 1994; Alberdi, 1995; Estinou, 1999; Christenson y Sheridan, 2001; Cabrera et al., 2004).

Tomando las preguntas que me guiarían en mi investigación:

¿Qué se entiende por familia? ¿Cuál es su papel y qué funciones desempeña?

¿Tipologías de familia en las escuelas?

Y después de los estudios de casos y de la revisión bibliográfica respecto al tema, cabe destacar que no podemos hablar de un único tipo de familia; sino más bien de una diversidad de nociones y concepciones de lo que podría ser una unidad familiar (familia extensa, nuclear, monoparental, homoparental, reconstituida...). Experimentando, a su vez, importantes transformaciones que no sólo han influido en lo que sería su conceptualización y definición; sino también en sus funciones, roles y relaciones y en las formas de educar, pasando de ser una familia autoritaria a ser, en la actualidad, una familia negociadora y democrática.

A pesar de los cambios legales, políticos, sociales, culturales, educativos y económicos, la familia sigue siendo el primer marco de referencia para la construcción social e individual de los infantes, y una unidad de miembros que deciden vivir juntos, compartir un proyecto de vida que puede ser perdurable en el tiempo, estableciendo unas relaciones recíprocas y unos lazos afectivos uniendo a todas las personas que la conforman.

10.2.2.3. MÁS ALLÁ DE LAS RELACIONES: MECANISMOS, FORTALEZAS Y DEBILIDADES

La familia y la escuela son dos instituciones sociales y educativas cruciales en la vida de los hijos / alumnos. Ambas están llamadas a entenderse y a educar a las criaturas, teniendo más similitudes que diferencias, trabajando para crear las condiciones más óptimas para el aprendizaje del niño, entendiendo la educación como una tarea compartida entre ellas. Partiendo de la diversidad familiar existente, con recursos, habilidades, capacidades, preferencias distintas que conviven en los centros educativos, las escuelas se ven en la necesidad de responder a las necesidades y demandas de cada una de ellas; estableciendo a su vez diferentes redes de relaciones.

Se ha podido observar como las familias, docentes y personal no docentes llegan a la escuela por diferentes motivos. Se considera necesario conocer cuáles son los intereses o las motivaciones por las que las personas han llegado al centro al que pertenecen; factores que influirán en las maneras de establecer un tipo u otro de relaciones.

Si partimos de la idea de la existencia del establecimiento de diversas relaciones (desde las que surgen y se tejen hasta las que no se dan) entre familias y escuela, y teniendo en consideración los tres casos abordados y las siguientes preguntas de la investigación:

¿Cómo familias y escuelas se representan? ¿Qué relaciones existen entre ambas representaciones? ¿Qué mecanismos y estrategias se ponen en juego?

Podemos extraer cómo ambas instituciones despliegan una serie de mecanismos, técnicas y estrategias que intenta crear nexos de unión y de acercamiento entre ellas a través de compartir espacios formales e informales. Siendo los espacios formales los más usuales por la comunidad educativa. Se entiende por espacios formales las reuniones de inicio de curso, las entrevistas con el profesorado, la participación en la AFA y en el Consejo Escolar. Y los informales son más naturales y espontáneos, como el encuentro en la cafetería, la entrada y salida de la escuela, la colaboración en talleres, festivales y jornadas. Otros mecanismos que se ponen en juego para relacionarse la comunidad educativa son las circulares, la agenda, los informes, las comisiones, las tertulias, los espacios familiares.

Teniendo en cuenta este abanico de relaciones, las escuelas parecen focalizar su mirada en la colaboración, participación e implicación de las familias en los centros educativos. En la Constitución de 1978 ya se reconoció el derecho de las familias a participar en el control y gestión de la educación de sus hijos. La mayoría de los centros educativos apuestan por la participación como una herramienta que dará lugar a una educación de calidad contribuyendo a mejorar la sociedad.

En los tres estudios de caso hemos visto cómo la participación puede ser de carácter consultivo o de carácter decisorio. La primera hace referencia al deber de informarse; y la segunda a poder tomar decisiones e intervenir las familias en temas de gestión, planificación y funcionamiento del centro. Los tres escenarios resaltan la importancia

que tienen las AMPA – AFA como un espacio determinado y compartido donde pueden confluír las diferentes familias. La asociación es vista como un lugar destinado a financiar las actividades extraescolares, las excursiones, las salidas que realizan sus hijos; pero en la que no todas las familias se implican de la misma manera o asisten a las reuniones marcadas. Paralelamente a esta participación, las familias también colaboran en acontecimientos especiales como los festivales de fin de curso o fiestas trimestrales; disminuyendo su presencia en talleres, comisiones, conferencias de carácter más socio-educativo.

El gran reto de la comunidad educativa está en diseñar otros espacios de relaciones y de participación más allá de las AMPA / AFA, de las reuniones de curso, de entrevistas, circulares, festivales y talleres. Donde la colaboración de las familias sea real y sustancial para la escuela, para las criaturas y para toda la comunidad educativa, respetando los diferentes niveles de implicación según las necesidades, demandas, intereses y deseos de todas las partes involucradas.

Partiendo de estos mecanismos y espacios de relación, donde se le otorga una gran importancia a la participación de las familias, las fortalezas y las debilidades de estas relaciones juegan un papel relevante y crucial para sustentarlas o para disminuirlas.

Atendiendo a las preguntas de la investigación:

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las relaciones que se establecen?

En los estudios de caso observamos como esas fortalezas y debilidades dependerán de los posicionamientos y políticas establecidas por los centros educativos. Las relaciones pueden ser entendidas desde unas normas “impuestas” por las escuelas,

donde las familias tienen un papel pre-establecido y unas reglas a las que “atenerse” (no pasar más allá del umbral de la entrada); hasta las que nacen del deseo y de la espontaneidad, respetando el lugar del otro, coordinándose entre ambas y compartiendo unas tareas, un contexto y un proyecto socioeducativo.

Podríamos decir, y tal como se ha venido recogiendo en los capítulos 3 y 9 de la presente tesis, que las relaciones se podrían sustentar y fortalecer si se partiera de cuatro premisas activas: la escucha bidireccional, el reconocimiento por ambas partes, la confianza que se establece y la gratitud de todas las partes. Respondiendo a la pregunta: *¿cuáles son las fortalezas de las relaciones familia y escuela?* Podríamos afirmar que los mecanismos y las estrategias que las hacen más duraderas, más arraigadas y compactas serían: a) Las familias y las escuelas sean capaces de crear un clima cálido y agradable, donde el diálogo no sea fomentado por tensiones y posibles recriminaciones; sino más bien, por la escucha activa y el respeto, b) La accesibilidad y la predisposición por ambas partes, pero sobre todo, por parte del profesorado y del equipo directivo del centro y, c) La constante participación, colaboración e implicación en el proyecto socioeducativo, en las actividades y tareas del día a día.

En el otro extremo, si no se tuviera en cuenta las cuatro premisas activas, las relaciones se podrían ir debilitando o incluso dando lugar a la inexistencia de las mismas. La respuesta a la pregunta: *¿cuáles son las debilidades de las relaciones familia y escuela?* La encontraríamos en ciertos factores que serían los encargados de hacer de dichas relaciones, unas relaciones más fragmentadas, frías y frágiles, tales

como: a) El no saber cómo poder involucrar e incluir a las familias en el proyecto de la escuela; y por lo tanto, el no encontrar mecanismos y estrategias para que éstas puedan participar y colaborar en la cotidianidad y la esencia del día a día; b) Las constantes complejidades y transformaciones de nuestra sociedad, ha dado lugar a la inexistencia de un tiempo compartido por parte de algunas familias, donde las prisas y otras necesidades de carácter “básico” (el pagar una hipoteca o alquiler del piso y gastos del mismo, la alimentación y los cuidados principales de los componentes de la familia...) dan paso a un ir y venir, sin ser consciente de la marcha del cronos y de la importancia de establecer un espacio de relación más calmado, concienciado y próximo. Y donde el profesorado sigue siendo un docente en movimiento, transitando por diferentes centros educativos, no dando opción a arraigarse a esa comunidad educativa y sentirse estable en una plantilla y, c) La diversidad de posicionamiento, miradas y maneras de entender los vínculos y la reciprocidad entre familias y escuelas.

Teniendo en cuenta esa diversidad de relaciones, donde las fortalezas y las debilidades son llamadas a formar parte de las mismas, surgiría el siguiente interrogante:

¿Cómo se puede favorecer al establecimiento de relaciones más positivas, cordiales, encuentro y escucha activa entre ambas instituciones?

Para poder dar respuesta a esta pregunta, sería necesario, como ya sugirieron Collet y Tort (2011) cambiar nuestras miradas y establecer “otro” modelo de escuela, donde familias y centros educativos vayan en la misma dirección y no se perciban como

obstáculos y resistencias; sino más bien como dos instituciones que están llamadas a “fundirse” y trabajar en un contexto compartido. Este cambio de posicionamiento y de óptica implicaría la necesidad de construir un proyecto de escuela consensuado, cooperado, construyendo y diseñando nuevas acciones tales como: la existencia de la figura de delegado por aula responsable de dar a conocer las demandas y necesidades de las familias, la creación de grupos de reflexión y de comisiones para poder abordar las temáticas y cuestiones emergentes, la potencialización de la triada familia – hijo / alumno – escuela y, aprovechando que estamos en una sociedad donde las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel relevante, promoverlas y hacer un uso más activo de las mismas.

Antes de finalizar este epígrafe, las conclusiones que emergen de los tres estudios de caso de esta investigación y que se recogen en los tres ejes temáticos señalados en este apartado (la singularidad de cada escenario; la diversidad familiar y; los mecanismos, las fortalezas y las debilidades de las relaciones) son:

- La escuela, como institución educativa y socializadora, asume nuevas responsabilidades e intenta dar respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad en general, y de la familia en particular.
- La singularidad de cada centro educativo “diseña” la diversidad de relaciones que establece con las familias de su alumnado.
- Las transformaciones actuales nos llevan a hablar de una diversidad de nociones y concepciones de familia y de sus funciones, roles y relaciones.

- Escuela y familia despliegan una serie de mecanismos y estrategias, formales e informales y sugieren otros de nuevos, con el fin de crear nexos de unión y acercamiento entre ambas.
 - o Espacios formales (en la escuela: reuniones iniciales, entrevistas, participación en la AFA y Consejo Escolar; circulares, agenda, informes, comisiones).
 - o Espacios informales (encuentros espontáneos – naturales: cafetería, entrada y salida de la escuela, festivales, talleres...).
- La participación y la colaboración de las familias en los centros educativos dependerán del nivel de implicación de las familias y de las necesidades y las políticas establecidas por las escuelas.
- Las fortalezas y las debilidades de las relaciones serán frutos de los posicionamientos y las políticas marcadas por los centros educativos; recogiendo, o no, las premisas activas de: escucha bidireccional, reconocimiento de las partes implicadas, la gratitud y la confianza.
- Para favorecer las relaciones positivas, cordiales y de encuentro será necesario un cambio de posicionamiento y de óptica, a partir de la construcción de un proyecto consensuado y compartido y del diseño de nuevas acciones.

En el último apartado de este capítulo, se le invita al lector a dejarse llevar por posibles líneas de actuaciones y futuros estudios e investigaciones para seguir avanzando en la temática tratada a lo largo de esta tesis doctoral.

10.3. CUESTIONANDO MI PAPEL COMO INVESTIGADORA: LIMITACIONES DE LA PROPIA INVESTIGACIÓN

En el siguiente apartado recogeré algunas de las limitaciones, dificultades u obstáculos que he tenido que ir afrontando a lo largo de las diferentes fases de la investigación.

Las limitaciones y cuestiones que me han ido surgiendo a lo largo de la investigación son:

- *La elaboración del marco teórico de la investigación:*

Considero que una de las limitaciones más importante con la que me he encontrado a la hora de construir la fundamentación teórica de esta investigación ha sido la dificultad de obtener análisis y estudios más concretos en cuanto al tema que me atañe: las relaciones entre familias y escuelas. Es cierto que podemos hallar una gran cantidad de referencias bibliográficas sobre la familia, la escuela y la participación y colaboración de las mismas en el centro educativo; e incluso algunas aproximaciones históricas y de espacios y encuentros, con ciertas aportaciones a las maneras de establecer relaciones entre ambas instituciones, pero no estudios más exhaustivos. Por este motivo, he tenido la sensación de estar trabajando, en ciertos momentos, a ciegas y de manera incómoda, teniendo la impresión de que el discurso escrito que he ido elaborando carecía de sustento teórico que nutriera mis interpretaciones y afirmaciones. Esta posible carencia hace que los capítulos presentados en esta tesis

sean de carácter más descriptivo, intentando establecer un diálogo reflexivo con el problema de estudio y con los objetivos planteados para tal.

Por otro lado, centrándome en los dos primeros capítulos teóricos: la familia y la escuela, he de confesar que no han sido tarea fácil. Es decir, intentar aproximarme a la conceptualización de ambas instituciones ha significado todo un reto como investigadora, ya que intentar aportar una breve pincelada sobre ellos, me ha llevado a dejarme muchas evidencias y aportaciones por el camino. Además, tengo que reconocer que existe una gran diversidad e infinitos estudios sobre el tema de la familia y de la escuela, que me ha sido imposible abordarlos con la intensidad y el diálogo y práctica reflexiva con la que hubiese deseado.

Es por ello que soy consciente que existen ciertas limitaciones en estos dos capítulos; pero el objetivo de esta tesis no era centrar, única y exclusivamente, la mirada en dos instituciones socio-educativas como son: la familia y la escuela, pero sí exponer de una manera más general la conceptualización, las funciones y el papel que juegan cada una de ellas. Sino que el foco de interés se concentraba en *descubrir, describir, analizar e interpretar los tipos de relaciones que se establecen entre ambas*. En cuanto al tercer capítulo, la relación familia – escuela, a pesar de que se realiza un breve recorrido histórico por las relaciones, se pincelan las semejanzas y diferencias entre ambas instituciones, se aborda el tema de la colaboración y participación, se visibiliza los primeros mecanismos y espacios de encuentros para las relaciones; no profundiza, a priori, más exhaustivamente en cómo establecer otras vías, lugares, alternativas de

encuentros, de comunicación, de colaboración y de relacionarse; quizás porque aún sigue siendo un terreno por explorar más que por acampar in situ.

- *El planteamiento, diseño y desarrollo del estudio de campo.*

Dentro de esta parte más práctica y metodológica algunas de las decisiones que se fueron tomando, podrían ser consideradas como posibles limitaciones de la investigación; pero fueron decisiones meditadas y dialogadas. Como ya se ha expuesto en algunos de los capítulos, la elección de los tres centros vino dada por la red de relaciones académicas. Hecho que para mí fue todo un privilegio y regalo que me brindaban la oportunidad de poder descubrir e interpretar dentro de un contexto concreto, una realidad única y particular, aproximándome a tres lugares que iban tomando vida.

Considero que quizás dos de las posibles debilidades de este estudio podrían ser: por un lado, la *elección de los sujetos participantes*; y por otro, *el tiempo de estancia* en el campo. Centrándome en los *actores de esta investigación*, como se ha podido observar fueron entrevistados docentes, personal no docente, familias y niños. Las voces de los niños no quedan recogidas a lo largo de la tesis, pero sí que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar las conclusiones y propuestas de acciones futuras; no porque carezcan de relevancias y significado para el tema en cuestión; pero las he querido preservar y respetar². También destaco la “desigualdad” de personas entrevistadas en cada centro educativo, en Tenerife fueron un total de 13

² Porque a pesar de tener en su momento el consentimiento de la escuela y de las familias. No disponía de la autorización expresa de las familias (documento escrito y firmado)

sujetos, en Barcelona 23 y en Ripollet 18. Al partir de la premisa de respetar la singularidad de cada centro y siendo la colaboración un encuentro voluntario, hizo que los protagonistas de cada caso fuesen los que quisieron aportar su “granito de arena” y participar en mi estudio.

En cuanto al *tiempo de estancia* en los centros, asimismo existe una disparidad de permanencia en cada uno de ellos. En el caso de Tenerife, el tiempo apremiaba y es por ello que tuve que hacer una gran inmersión en la escuela y pasar el mayor tiempo posible en ella, tal y como se recoge en el escenario 1; trabajando no sólo en presencia, sino en la ausencia mediante el uso de correos electrónicos y llamadas telefónicas. Quedando así solventada ese ir y venir al contexto y estableciendo contactos (im)personales para continuar con nuestras conversaciones y avanzando en la investigación. Sin embargo, en los otros dos escenarios tuve la oportunidad de poder extenderme, respetando los tiempos y necesidades de los sujetos participantes.

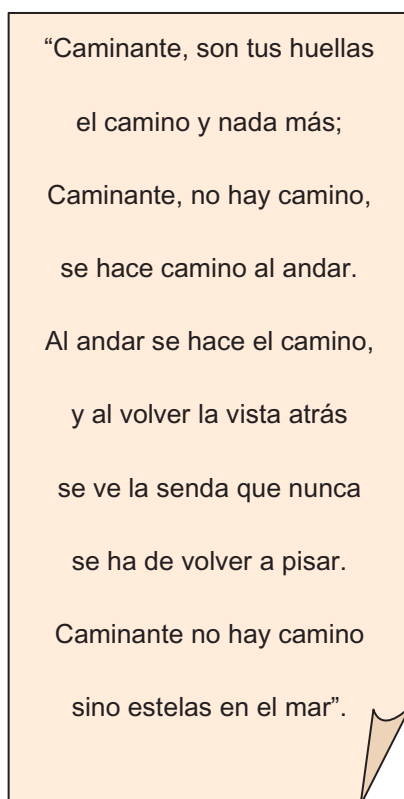
- ***El análisis de la información y la redacción del informe final de investigación.***

En principio, una vez reorientadas mis inquietudes y limitaciones de las fases de exploración y proceso de revisión de la literatura y, la fase intermedia de trabajo en el campo; esta última y tercera fase la de análisis de los datos, reconstrucción de los casos y elaboración del informe final también presentan ciertas inquietudes y debilidades.

Como investigadora que ejerce un trabajo individual, donde el acompañamiento es esencial para no sentirse en período de soledad y frustración, reconozco que me he sentido perdida en muchas ocasiones, sintiéndome como una naufraga que deriva en

alta mar y que nunca es capaz de ver tierra en el horizonte que tiene proyectado. Como todo navegante cuando inicia su travesía, es primordial elaborar un listado de todas las cosas que hacen falta antes de emprender su gran aventura, con el fin de no encontrar sorpresas en su camino. Pero es obvio que como personas humanas no tenemos, o al menos yo no lo tengo, el don de conocer o adivinar qué va ocurrir a lo largo de nuestra andadura. Una andadura que está llena de sabores dulces y sabores amargos, de avances y retrocesos, de obstáculos y dificultades. Esto mismo ocurre con la investigación. Como investigadora te adentras en un mundo desconocido, con tus criterios y tus concepciones, donde parece no tener fin y en el que manejas mucha información, hasta que surge la gran pregunta: ¿qué hacer con todo lo que se dispone? Llevándote a plantear: ¿cómo analizar, interpretar y reconstruir los datos para que éstos otorguen vida propia con sentido y significado? Pues éstas fueron dos de los interrogantes que se me presentaron a la hora de reconstruir los casos y elaborar el informe final. Una reconstrucción y un informe en los que he intentado plasmar de manera significativa lo que se ha ido desprendiendo de cada caso en relación al tema de estudio, a sus objetivos y preguntas. Hecho que me ha llevado a que cada uno de ellos ocupe lo que ocupa, dándoles una forma de narración que lo haga comprensible y donde se recojan las experiencias vividas en el campo y los significados que han ido aflorando de ese análisis, de esa reconstrucción y redactado final. Quizás he pecado de descriptiva y de profundizar en ciertos aspectos; pero considero que si se omite cierta información de cada caso, éste puede carecer de sentido y perder toda la riqueza que se presenta en el mismo.

Sintiéndome humana, sensibilizadora y literaria, no puedo acabar este apartado sin recoger las palabras de nuestro entrañable poeta Antonio Machado, “*Caminante no hay camino*”, donde recoge el sentido y el hacer camino:



“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en el mar”.

10.4. MIRANDO AL FUTURO: POSIBLES PROPUESTAS DE LÍNEAS DE ACTUACIÓN Y NUEVAS MIRADAS

Es de sabios reconocer que cuando más te adentras en un tema que deseas explorar, indagas que aún queda mucho camino por recorrer. Y es de alguna manera lo que me está pasando con las relaciones familias y escuelas. En el siguiente apartado más que proponer miradas más allá del propio horizonte, quiero compartir y exponer algunas líneas de posibles próximas actuaciones, que han surgido de esta tesis y de las

propias voces de los participantes de esta investigación, para seguir caminando y avanzando en este sendero; sin pretender ser muy exhaustiva, ya que algunos de los temas pueden dar lugar a otras investigaciones.

A partir del análisis, los resultados y de las conclusiones que se han ido obteniendo a lo largo de la presente investigación, algunas de las propuestas educativas que se podrían llevar a cabo en los centros educativos son:

- Ampliar el estudio a otras escuelas y trabajar de manera conjunta, todas las partes implicadas, para fomentar y potenciar otros espacios compartidos de encuentros, diálogo y relaciones.
- Indagar en la diversidad de relaciones que se establecen y dar cabida y respuestas a todas ellas; sin intentarlas unificar o encasillar.
- Estudiar e implementar el modelo *Joint Acting*³ de la profesora e investigadora danesa Birte Ravn. Este modelo focaliza su mirada en las relaciones simétricas entre docentes y familias, manteniendo una comunicación bidireccional, fomentando el diálogo y la ayuda mutua, donde los temas son discutidos y

³ Este nuevo modelo “Joint Acting” presenta cuatro funciones relacionadas con patrones de interacción: a) *La función expresiva*, cuestiones referentes a ver qué oportunidades existen para las personas implicadas, exposición de ideas y el tiempo para cada una de ellas; b) *La función social*, relacionada con poder disfrutar de una experiencia común, conocer al otro, planificar acciones conjuntas, sentido de pertinencia; c) *La función informativa*, intercambio por parte de todos los implicados de información de calidad, en términos de equidad – igualdad, con el fin de generar proyectos y conocimientos comunes y complementarios y, d) *La función de control*, cómo las personas implicadas influyen, de igual manera, en los planes propuestos. Este modelo requiere encuentros y tomas de decisiones sobre la educación. Centrando la mirada en: contenido, estructura y organización, intenciones y posibilidades y beneficios.

pactados dando lugar a acciones conjuntas; fomentando un beneficio entre todas las partes y creando actividades de cooperación.

“If co-operation and joint responsibility between parents and teachers (and the children) are considered worth the efforts in practice and research, a constructivist and elaborated conception of learning increasingly being acknowledged form a justifiable ground for partnership and dialogue between all parties around children’s learning. An example from Denmark is presented as well as the model of JOINT ACTING for practicing partnership and dialogue”. (Ravn, 2003:12).

Recuperando las propuestas de los actores de los tres escenarios educativos por los cuales he transitado, presentadas en el capítulo anterior en la tabla del subapartado 9.2.9., se podría trabajar en:

- Fomentar la participación, colaboración e implicación de todos los colectivos en espacios más informales: talleres (p.ej.: manualidades, de reflexiones...), actividades, y más formales: equipos de trabajo y comisiones; donde los docentes y personal no docente puedan contribuir en las actividades extraescolares y familiares y viceversa.
- Estudiar los beneficios para familias, docentes y niño – alumno de la entrada de las familias en el centro, en el aula con el fin de poder compartir saberes y experiencias. En la bibliografía y en algunas prácticas educativas, se está llevando a cabo de manera puntual; pero el reto estaría en que surgiera, bajo

un patrón debatido y consensado, de una manera más natural y no “sobre forzada” como pasa en algunos centros educativos.

- Utilizar las Nuevas Tecnologías como medio habitual para comunicarse familias – hijo / alumno – centro educativo, las cuales serían, entre otras, el correo, la web del centro, las redes sociales, el campus virtual, el blog... Esto supondría la creación, por parte de la escuela, y a modo de sugerencia de una intranet (no todas disponen de ella) en la que se pudieran enviar e-mails, conocer las tareas a realizar por parte del niño, próximas reuniones, eventos. Sería un lugar donde las familias y comunidad educativa pudieran enviar sugerencias, expresar sus inquietudes, necesidades de manera anónima... Toda esta puesta en marcha podría contar con el apoyo, ayuda y colaboración de las propias familias. Ellas podrían participar en la creación de la página web del centro, aportando foros, fotos, eventos... Hay escuelas que todo esto lo está llevando a cabo, por ejemplo a través de blog, pero hay otras que sólo disponen de una web informativa y no interactiva.
- Estudiar toda la comunidad educativa una propuesta para ser presentada a la Administración Pública, para que ésta acuerde con las empresas la posibilidad de que las familias puedan asistir a las escuelas, en un horario escolar, de manera puntual sin que implique el descuento de sueldo por la ausencia de ciertas horas en el puesto de trabajo; siendo de carácter justificado, como lo es la asistencia a una visita médica. Como propuso un docente: que las familias pudiesen asistir a realizar una reunión o tutoría y el colegio le facilitaría un

justificante sellado para que fuese presentado en el trabajo, con el fin de que no sea penalizada la persona.

- Incentivar y motivar a las familias a que participen, colaboren y se impliquen en el AMPA y en otros talleres. Que no sean pasivas, sólo el mero pago de cuotas; sino más bien activas en las actividades propuestas, o bien que ellas propongan de nuevas sin ser rechazadas y no escuchadas desde el principio. Paralelamente, buscar estrategias para que los hombres sean más partícipes en la AMPA y en los talleres, actividades de la escuela.
- Hacer de la escuela un lugar de referencia, de espacios de diálogo, aproximación, de compartir un tiempo; dando lugar a una nueva filosofía de escuelas de familias, conferencias y encuentros, de reuniones a tres bandas (docente – hijo / alumno – familia), donde la comunicación sea bidireccional. Y que quede recogido en el proyecto socio-educativo de la misma.
- Si se parte de la premisa de que la escuela es de todos y está insertada en un contexto particular: crear proyectos socio – educativos y comunitarios con el propio barrio. No todas las escuelas pueden disfrutar de las instalaciones de su ciudad y viceversa; y no todas disponen de un proyecto de esta dimensión o de planes de entorno. Se trataría de potenciar y aprovechar los recursos existentes.
- Indagar en la puesta en marcha de espacios informales: salidas, excursiones, convivencias, encuentros en cafetería... siendo esto reconocidos por el centro y no vistos como una intrusión o distorsión de prácticas educativas.

- Trabajar más en alternativas de participación y colaboración de las familias, e ir más allá de lo que serían la asistencia a reuniones y entrevistas, o a festivales y talleres; dando lugar a un compartir experiencias, conocimientos y a una corresponsabilidad de la educación.
- Llevar a cabo acciones y programas educativos con el propósito de responder a las necesidades y demandas educativas de los alumnos/as y de las familias; donde se sientan acompañados y acogidos a lo largo de la escolaridad.
- Fomentar verdaderas acciones y relaciones cooperativas y colaborativas entre las familias y la escuela de manera sistemática, partiendo de la escucha bidireccional y del respeto mutuo.

Es evidente que esta lista podría extenderse aún más, pero como se mencionaba al principio del presente capítulo, este largo proceso de conocer, reconstruir, interpretar, repensar que ha supuesto la tesis me ha llevado a tomar conciencia de que he hecho un cierto camino; aunque aún quedan muchas huellas por impregnar y seguir plasmando.

Así pues, sigamos navegando y caminando por ciertos mares y ciertos senderos que nos lleven a elaborar y contribuir, de manera humilde, al conocimiento y a mejorar y entretrejer las relaciones entre familias y escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaigés, B.; Selva, M. i Baya, M. (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alfonso, C et al. (2003). *La participación de los padres y las madres en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguita, M., Hernández, F. y Ventura, M. (2010). *Los proyectos, tejidos de relaciones y saberes*. En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 400, pp. 77 – 84.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona (EUB).
- Arnal, J. (2000). *Metodologies de la investigació educativa*. En **Mètodes d'investigació en educació**. Barcelona: UOC. (Mòdul didàctic 2).
- Arroyo. A. (Coord.). (2004). *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística (INE) – Universidad de Sevilla.
- Bartolomé, M. (2000). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. En **Mètodes d'investigació en educació**. Barcelona: UOC. (Mòdul didàctic 3).
- Bas, E. y Pérez de Guzmán, V. (2010). *Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de la información y comunicación*. En **Educatio Siglo XXI**, Revista de la Facultad de Educación: Familia y Escuela, nº 28.1, pp. 41 – 67.
- Bastiani, J. (1987). *Parents & Teachers 1. Perspectives on home – school relations*. Windsor: N.F.E.R. Nelson.
- Bazarra, L.; Casanova, O. y Ugarte, J. G. (2007). *Profesores, alumnos y familias: siete pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea.

- Benlloch, M., Feu, M^a. T. y Sellarès, R. (2002). *Com fer escola de tots i per a tots*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat.
- Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. En **Revista de Educación**, nº 339, pp. 119 – 146.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica – narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Booth, A. & Dunn, J. F. (1995). *Family – school links. How do they affect educational outcomes?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burguière, A., Klapisch – Zuber, C., Segalen, M. & Zonabend, F. (1988). *El impacto de la modernidad*. En **Historia de la familia**, Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Caballero, A. (2009). *¿Qué escuela, para qué sociedad? El modelo de educación y de educador que necesitamos*. En Romero, G. y Caballero, A. (Eds.). *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Laertes, pp. 41-70.
- Cabrera, D., Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Cagigal, V. (2007). *La colaboración padres – profesores en una realidad intercultural*. En Garreta, J. (Ed.) (2007). *La relación familia – escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida. pp. 45 – 61.
- Cagigal, V. (1999). *La relación familia – escuela: un entramado de crecimiento hoy, universidad Pontificia Comillas*. En ELZO, J. et al. (1999): *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.

- Calviño, C. y Sampol, J. (2006). *El método de projectes: Una experiència en el tercer cicle de l'Educació Prim ria*. En **Cantabou**, N  21, Centre de Professorat d'INCA, pp. 6 – 8.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Castelli, S., Mendel, M. & Ravn, B. (Ed.) (2003). *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changes*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Chrispeels, J. & Coleman, P. (1996). *Introduction: Improving Schools through better home – school partnerships*. In **School Effectiveness and School Improvement**. Vol. 7, N  4. pp. 291 – 296.
- Chrispeels, J. (1996). *Effective Schools and Home – School – Community Partnership Roles: A framework for parent involvement*. In **School Effectiveness and School Improvement**. Vol. 7, N  4. pp. 297 – 323.
- Christenson, S. L. (2004): «The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students», en *School Psychology Review*, 33, pp. 83-104.
- Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families. Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Cochran – Smith M., y Lytle, S. (2003). *M s all  de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la pr ctica*. En Lieberman, A. y Miller, L. (2003). **La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro. pp. 65 – 79.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS. Cuadernos Metodológicos, 30.
- Collet, J. y Tort, A. (Coord.) (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultants*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Informes breus, 35, Educació.

- Collet, J. y Tort, A. (2008). *Espacios de participación*. En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 378, pp. 57 – 60.
- Comellas, M^a. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Connelly, D. J. y Clandinin, F. M. (1995). *Relatos de experiencias en investigación narrativa*. En Larrosa et al. (1995). **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes.
- Connelly, D. J. y Clandinin, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Contreras, J y Pérez de Lara, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, págs. 21-86.
- Contreras, J. (2005). La autonomía del profesor. *En primera persona: liberar el deseo de educar*. En Gairín, J. (Coord.). **La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?**, pp. 327 – 374. Madrid: Ciss Praxis.
- Contreras, J. (2003). *Hay otras aulas*. En **Cooperación Educativa / Kikirikí**, nº. 70, pp. 39 – 43.
- Creus, A. (2011). *Fragmentos de un cuaderno de viaje. Una investigación narrativa sobre experiencias de inmigración*. Barcelona: Tesis doctoral.
- Crozier, G. & Reay, D. (Ed.) (2005). *Activating participation: parents and teachers working towards partnership*. USA: Trentham Book Limited.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI.
- Dabas, E. (Comp.) (2006). *Viviendo en redes*. Argentina: Ediciones CICCUS.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós.

- De Carvalho, M. E. P. (2000). *Rethinking Family – School Relations. A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- De la Guardia, R. (2003). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. La Laguna: Universidad de La Laguna. Tesis Doctorales curso 2002/2003. Universidad La Laguna, Humanidades y Ciencias Sociales.
- De la Guardia, R. M^a. (2000). *Las relaciones entre el profesorado y la familia como alternativa de cambio*. Ponencia impartida en el curso Igualdad para vivir, diversidad para convivir. Organizado por la unidad de perfeccionamiento del profesorado de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias. CEP de La Laguna, Tenerife.
- Del Rincón, D. (2000). *Metodologia qualitativa orientada a la comprensió*. En **Mètodes d'investigació en educació**. Barcelona: UOC. (Mòdul didàctic 3).
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: DYKINSON.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Diótima. (2002). *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Domènech, J. y Arànega, S. (2006). *L'educació primària. Reptes, dilemes i propostes*. Barcelona: Graó.
- Dominguez, E. y Fernández, (2004). *Familia y escuela. El reto de educar en el S. XXI*. Vigo: Fundación SM, Universidad de Vigo y Consello de Ourense.
- Edwards, R. (2002). *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* New York: Routledge Falmer.
- Epstein, J. (Dir.) (2002). *School, family and Community Partnership: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Epstein, J. (2001): *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- Epstein, J. (1995). *School – family – community partnerships: caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76, pp. 701-712.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. C. (1989). **Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós.
- Feito, R. (2010). *Familias y escuela. Las razones de un desencuentro*. En **Educación y Futuro**, N. 22, pp. 87 – 107.
- Fernández, L. (2003). *Participación de padres y alumnos*. En Alfonso, C. et al. (2003). **La participación de los padres y de las madres en la escuela**. Barcelona Graó.
- Flaquer, L. e at. (2002). *Políticas familiares en la Unión Europea*. Barcelona: ICPS.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forest, C. y García – Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- García, F. (2004). *Familia y escuela*. Madrid: Editorial CCS – ICCE.
- García – Bacete, F. (2003). *Las relaciones escuela – familia: un reto educativo*. En **Infancia y aprendizaje**. Vol. 26 (4), pp. 425 – 437.
- García – Bacete, F. (1994). *Interacción escuela – familia*. En Musitu, G. y Allatt, P. **Psicosociología de la familia**. Valencia: Albatros Educación. pp. 273 – 292.
- García Checa, P. (1991). *Los padres en la comunidad educativa*. Madrid: Castalia.

- Gareau, M. & Sawatzky, D. (2005). *Parents and Schools working together: A Qualitative Study of Parent – School Collaboration*. In **The Alberta Journal of Educational Research**. Vol. XLI, Nº 4. December 2005. pp. 462 - 473.
- Gardner, H. (1991/1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (Ed.). (2007). *La relación familia – escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida – Fundación Santa María.
- Geertz, C. (1988). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldbart, J. & Hustler, D. E. (2005). *Ethnography*. In **Research Methods in the Social Sciences**. London: SAGE, pp. 16 – 23.
- Gómez - Granell, C., García, M., Ripol – Millet, A. y Panchón, C. (2004). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). *Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente*. En Dussel et al. (1998). **La formación docente: cultura, escuela y política: debates y experiencias**. Buenos Aires: Troquel, pp. 136 – 146.
- Henry, M. E. (1996). *Parent – school Collaboration: Feminist Organizational Structures and School Leadership*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Hernández, F., Martínez, S. y Viñals, T. (2008). *Los cambios se me juntan con lo que es la vida, con lo que es la docencia*. En Sancho, J. Ma. (Coord.) (2008). **Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes**. Barcelona: Octaedro. pp. 140 – 154.
- Hernández, F. y Sancho, J. Ma. (2004). *La formación del profesorado en tiempos de incertidumbres*. En **Movimiento**, Vol. 10, nº 1, 2004, pp. 9 – 39.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2000). *Organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2000). *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. En **Educar**, Nº 26, pp. 39 – 51.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J. F. (2008). *Constructionist Impulses in Ethnographic Fieldwork*. In **Handbook of Constructionist Research**, New York – London: The Guilford Press, pp. 373 – 395.
- INE – Censos de población y Viviendas 2001. Resultados definitivos (2004). Resultados en versión accesible (2007) *Parejas y otros núcleos familiares*. En: . Consultado el 5 de Mayo 2011.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). *Narrative Interviewing*. In **Qualitative Researching with text, image and sound. A practical handbook**. London: SAGE Publications Ltd., pp. 57 – 74.
- Katz, L. (1983). *Contemporary Perspectives on the Roles of Mothers and Teachers*. En **Journal of Early Childhood**. Vol. 7, 1., pp. 4 – 14.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas: Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P. (1996). *Introducción: familias y escuelas: ¿dos caras de una misma moneda?* En **Cultura y Educación**. Nº 4, pp. 5 – 10.

- Larrain, V. (2010). *“El buen nombre”. Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora*. Barcelona: Tesis Doctoral.
- Latorre, A. (1995). *Proyecto docente de investigación educativa en la formación del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Leclercq, J. (1979). *La familia según el derecho natural*. Barcelona: Herder.
- LEC: Llei 12/2009, 10 de Julio, d'Educació de Catalunya. En Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), nº 5422 de 16 de Julio de 2009.
- LOCE: Ley Orgánica 10/2002, 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación. En Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 307 de 24 de Diciembre de 2002.
- LODE: Ley Orgánica 8/1985, 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación. En Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 159 de 4 de Julio de 1985.
- LOE: Ley Orgánica 2/2006, 3 de Mayo, de Educación. En Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 106 de 4 de Mayo de 2006.
- López – Barajas, E. (1995). *La familia en el tercer milenio*. CIUDAD – EDITORIAL.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Macbeth, A. & Ravn, B. (1994). *Expectations about parents in education. European Perspectives*. Glasgow: Computing Services Limited.
- Machargo (1997). *Expectativas y realidades en las relaciones padres – profesores*. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar. Benalmádena, Mayo.
- Malaguzzi, L. (1996). *Malaguzzi i l'Educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: A.M Rosa Sensat.

- Martí, L. (Coord.) (2008). *Familia y escuela*. En **Cuadernos de Pedagogía**, N ° 38, Abril, pp. 46 – 69.
- Martínez, R. A. (2006). *Optimización del contexto familiar. La relación de colaboración entre la familia y el centro educativo*. En **Familia y Escuela**, seminario impartido dentro del Máster/Experto Universitario en Mediación e Intervención Familiar, Universidad de La Laguna, 1 – 2 Diciembre 2006.
- Martínez, R. A., Pérez, M^a. H. y Rodríguez, R. (2005). *Family – School Community Partnerships: merging into social development*. Oviedo: Grupo sm.
- Martínez, S. y Zielonka, L. (2005). *La escuela ante las nuevas configuraciones familiares*. En **Cooperación Educativa**, n° 75 – 76, pp. 57 – 62.
- Martínez, S. G. (2003). *Estudio de caso. Crónica de un proceso de investigación con perspectiva de género*. Colima: Universidad de Colima.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación: fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mecenero, C. (2003). *Cerca del comienzo*. En DUODA, Revista d'Estudis Feminsites, n° 25, pp. 103 – 109.
- Medina, J. L. (2003). *La reconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales*. Educare21 2003; 1.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Miles. M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.
- Mondragón, J y Trigueros, I (2002). *Intervención con menores: Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.

- Morales, O. A. (2003). *Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura*. En **EDUCERE, Investigación**, Año 6, nº 20, 2003. pp. 421 – 429.
- Morse, J. M. (Ed.). (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Muraro, L. (1998). *Un'eccellenza contagiosa e alla mano"*. En Lelario, A., Cosentino, V Y Armellini, G. **Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma**. Milán: Pratiche Editrice, pp. 15 – 20.
- Musitu, G. y Cava, M^a. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., Román, J. M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea: Universitaria.
- Musitu, G. y Herrero, J. (1994). *La familia: formas y funciones*. En Musitu, G. y Allatt, P. **Psicosociología de la familia**. Valencia: Albatros Educación. pp. 17 – 46.
- Oliva, A. y Palacios, J. (2000). *Familia y escuela: padres y profesores*. En Rodrigo, M. J. y Palacio, J. (Coord.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J. y Menéndez, S. (2003). *Padres y madres en casa y en la escuela*. En **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 326, pp. 30 – 33.
- Parellada, C. (2008). *Familia y escuela: ¿se invaden, se necesitan...?* En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 378, pp. 47 – 51.
- Pariente (1992). *El lugar de los padres en la escuela*. En **Padres y Maestros**, nº 182 – 183, pp. 8 – 9.
- Payne, M. A. (2005). *Schools – Parent Relationships*. In **The Alberta Journal of Educational Research** Vol. XLI, Nº 4. December 2005. pp. 462 - 473.
- Pérez, R. M^a. (2004). *Les relacions entre família i escola*. En **6a Jornada del Maresme**. 20 de Novembre, Mataró.

- Pérez de Lara, N. (2001) *Las habilidades sociales desde el pensar la educación como actividad política primera*. En **Aula de Innovación Educativa**. Nº. 102. Junio (2001).
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Paris: ESF.
- Piqué, B., Comas, A. y Lorenzo, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de Mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó. Premi Escola Normal de la Generalitat 2009.
- Piussi, A. M^a. (1999). *Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación*. En Lomas, C. (comp.) **¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación**. Barcelona: Paidós, pp. 43 – 67.
- Postman, N. (1995). *Fi de l'educació. Una redifinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo.
- Proyecto Atlántida (2000). *Educación y cultura democrática*. Plan de formación de la Federación de Enseñanza de CCOO. <http://www.proyecto-atlantida.org/>
- Ravn, B. (2003). *Cultural and Political Divergences in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe*. In Castelli, S., Mendel, M & Ravn, B. (eds.). (2003). **School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes**. Gdansk: Wysawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego. pp. 9 – 18.
- Ravn, B. (1994). *Expectations about parents in education in Scandinavian Countries*. In Macbeth, A. & Ravn, B. (Ed.). *Expectations about parents in education. European Perspectives*. Glasgow: Computing Services Limited. pp. 68 – 78.
- Reher, D. S. (1996). *La familia en España. Pasado y presente*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rodrigo, M^a. J. y Palacios, J. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. En Palacios, J. y Rodrigo, M^a. J. (1998). **Familia y desarrollo humano**. Madrid: Alianza Editorial.

- Rodrigo, M^a. J. (Ed.) (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Rosenthal, D. & Young, J. (1996). *Buildings Successful Home/School Partnerships: Strategies for Parent Support and Involvement*. In **Childhood Education**. Summer 1996. pp. 194 - 200.
- Ryan, B.A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P. & Hampton, R. L. (1995). *The family – school connection: theory, research and practice*. California: SAGE. In **Issues in Children's and Families' Lives**. Vol. 2.
- Sancho, J. Ma. et al (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Barcelona: Octaedro.
- Sanders, M. G.; Epstein, J. L. (1998): «School-family-community partnerships and educational change: International perspectives». En Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer, pp. 482-502.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santana, L. E. y Oliveros, L. (1995). *La relación familia - escuela: ¿Historia de un desencuentro?* En **Educadores, Revista de Educación de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza**. N° 175 –176, julio – diciembre 1995, pp. 299 – 313.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sarrado, J. J. y Fernández-Díaz, E. (Dir.). (2010). *La escuela, un entorno interpelador y globalizado de aprendizaje*. Madrid: Dykinson, S. L.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Smith, F. (1981). *Writing and the writer*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

- Solé, I. (1996). *Las relaciones entre familia y escuela*. En **Cultura y Educación**, Nº 4, pp. 11 – 17.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona – Buenos Aires: Paidós.
- Terradellas, M. R. (2007). *Noves famílies, nous estils educatius?*. En **Reflexions Jornades festival de la infància**. Barcelona: CIIMU (Consorti – Institut d'Infància i Món Urbà).
- Terrón, E., Alfonso, C. y Díez, E. J. (2003). *Construir la comunicación entre la familia y la escuela*. En Alfonso, C. et al. (2003). **La participación de los padres y de las madres en la escuela**. Barcelona Graó.
- Tenti, E. (2000). *La escuela constructora de subjetividad*. En Tenti, E. (Comp.) **Una escuela para los adolescentes**. Buenos Aires: Unicef. pp. 110 – 126.
- Torrubia, R. i Doval, G. (Coords.) (2009). *Família i Educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Publicacions Digitals, nº 5.
- Valdivia, C. (2001). *Valores y familia ante el tercer milenio*. En **Revista de Educación**, nº 325. Mayo – Agosto (2001), pp. 11 – 23.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VVAA. (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York – London: The Guilford Press.
- Wise, G. & Thornburg, K. (1978). *Home – school relationships: an educational crisis*. En **Education**, Vol. 99, nº 2, pp. 180 – 187.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la Etnografía en la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós.

Wortham, S. & Jackson, K. (2008). *Educational Constructionisms*. In **Handbook of Constructionist Research**. New York – London: The Guilford Press, pp. 107 – 127.

Documentos Oficiales de los Centros Educativos:

AMPA (2007). *La participació de les famílies a l'escola*. En **El butlletí**, revista de l'escola. CEIP Barcelona. p. 2.

AMPA. (2008). *Escola – família: participar per conèixer, participar per millorar*. En **El butlletí**, revista de l'escola. CEIP Barcelona. p. 8.

Memorias de cursos 2004 – 05, 2005 – 06 y 2007 – 08. Documentos internos, CEIP Barcelona.

Reglamento de Régimen Interno (RRI). (2006). Documento Interno, CEIP Tenerife.

Proyecto Educativo de Centro (PEC). (2006). Documento Interno, CEIP Tenerife.

Programación General Anual (PGA). (2006). Documento Interno, CEIP Tenerife.

Proyecto de Autonomía de Centro (PAC) (2007 – 2008). En **Planteamiento institucional: misión, visión y valores**. Documento Interno, CEIP Barcelona.

VVAA. (2006). *Proyecto de escuela*. En **Correspondencias: imágenes de infancia**. Documento interno de la escuela. CEIP Ripollet.

VVAA. (2005). *Proyecto de escuela*. En **Punto y Seguido**. Documento interno de la escuela. CEIP Ripollet.

VVAA. (2005). *A las familias de los niños y niñas de 3 años que entrarán en la escuela en septiembre*. Documento interno del centro. CEIP Ripollet.