

**Tesis Doctoral**

**PARENT PARTICIPATION IN SCHOOLS:  
LIMITS, LOGICS AND POSSIBILITIES**

---

**Third Sector Organizations, Immigrant Families and Special Education**

**Autor: Alejandro Paniagua Rodríguez**

**Directora: Dra. Silvia Carrasco Pons**



**Programa de Doctorado en Antropología Social y Cultural  
Departamento de Antropología Social y Cultural  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Autónoma de Barcelona**

**UAB**



Tesis Doctoral

PARENT PARTICIPATION IN SCHOOLS:  
LIMITS, LOGICS AND POSSIBILITIES

---

Third Sector Organizations, Immigrant Families and Special Education

Autor: Alejandro Paniagua Rodríguez

Directora: Dra. Silvia Carrasco Pons

Programa de Doctorado en Antropología Social y Cultural

Departamento de Antropología Social y Cultural

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Barcelona

Mayo 2015



## Agradecimientos

Esta tesis no hubiera existido sin la dirección y apoyo de Silvia Carrasco, a quien tuve la fortuna de conocer cuando acababa la licenciatura de Antropología en 2007. Más allá de su exigencia y coherencia personal y profesional, destacar su capacidad de *mentoring* durante estos años: respetando tiempos, dejando espacios, facilitando contactos, abriendo puertas... No solo esta tesis, sino mi propia formación investigadora, se ha beneficiado de múltiples maneras. Gracias.

Agradezco la colaboración de los psicólogos, maestros, técnicos educativos, trabajadoras de FaPaC y Day-Mer, que facilitaron el acceso a centros y familias, siendo muchos de ellos parte misma de la investigación. Un agradecimiento muy especial a Tina, Lluís y Núria, quienes me abrieron las puertas de sus clases; y a las familias, por su confianza a la hora de compartir y narrar unas experiencias tan personales.

Mis estancias en la universidad UCLA en Los Angeles y Middlesex en Londres no hubieran sido posibles sin la colaboración e interés de Marcelo y Carola Suárez-Orozco, y Alessio D'Angelo, respectivamente. Alessio me permitió participar como un miembro más de su equipo de investigación en el Social Policy Research Center desde el primer día. En el Graduate School of Education de UCLA, Carola me invitó a colaborar en sus seminarios doctorales, dándome un valioso feedback en las últimas fases de escritura de esta tesis.

Gracias también al grupo EMIGRA, un lugar privilegiado para sentirse acompañado en este proceso, especialmente a Ábel, con quien he mantenido infinidad de debates sobre nuestro trabajo. También a Laura Alamillo, a quien conocí como investigadora visitante en nuestro grupo de investigación y que ha sido una persona clave para compartir dudas y generar complicidades sobre nuestras respectivas tesis.

Y finalmente a todas aquellas personas que han colaborado de una u otra forma en esta tesis: a Marina, por la confianza y apoyo a la hora de dar el salto al doctorado; a Miguel y Magda, por su inestimable colaboración con la revisión del Inglés y por la amistad en estos años, también, intensos a nivel personal; a Leonardo por sus apreciaciones y consejos en el ámbito de la Educación Especial; a Edu por su inestimable apoyo durante mi etapa en Londres; a Rodro y Angelina por convertir mi estancia en L.A. en algo único e inolvidable; a Leo y Olga, confidentes siempre presentes; a mi hermana M<sup>ª</sup>José, por facilitarme su portátil siempre que lo necesité y gestionar los imprevistos cada vez que he viajado; y recordar con cariño a tantas otras que, pacientemente, han aguantado mis interminables inquietudes y protestas estos años.



## Notes for the reader

This study is structured around three papers, which are the result of three different phases of the main research project. The first one analyzes the role of Parents Associations in Catalonia to improve the participation of immigrant families (Paniagua, 2013), followed by a discussion of the potentials of community organizations working in partnership with schools in UK to enhance the involvement of Kurdish and Turkish parents (Paniagua and D'Angelo, under review). The last paper revolves around the experiences of immigrant parents with children labeled as having special educational needs (Paniagua, 2015).

The study included the publication of two main research reports that are accessible on-line:

- D'Angelo, A., A. Paniagua, and A. Ozdemir. 2011. *BME Children in London: Educational Needs and the Role of Community Organisations*. London: Middlesex University. Available at: [eprints.mdx.ac.uk/8248/](http://eprints.mdx.ac.uk/8248/)
- Paniagua, A. 2012. Familias Inmigradas con hijos e hijas con necesidades educativas especiales: experiencias y relaciones con la escuela [Migrant families with children with special education needs: experiences and relations with the school]. *Emigra Working Papers 135*. Barcelona: Universidad Aut3noma de Barcelona. Available at: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/es/content/emigra-working-papers-5>

The study also involved the production of several internal reports, research summaries and guidelines that can be partially accessed at: <http://www.fapac.cat/Tothom-a-l-AMPA>.

Finally, there are other papers and book chapters derived from this thesis that are published elsewhere or are currently under review:

- Paniagua, A. .2013. "El sistema de atenci3n a la diversidad frente a la intersecci3n entre educaci3n especial y diversidad cultural [Managing diversity: the intersection of migration and special education needs]", in: P. Cucal3n, *Etnografía Escolar e interseccionalidad [School Ethnography and Intersectionality]*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bereményi, B.A. and A. Paniagua. 2014. Una aproximaci3n critica a la noci3n de participaci3n como forma de gobernanza y herramienta metodol3gica [A critical approach to the notion of participation as a form of governance and as a methodological tool]. In: FAAEE (Ed.), *Periferias, fronteras y diálogos*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federaci3n de Asociaciones de Antropología del Estado Espaol. Tarragona, 2-5 September.
- Paniagua, A. (under review). "Enhancing the Participation of Immigrant Families in Schools through Intermediary Organizations? The Case of Parents' Associations in Catalonia." *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Paniagua, A. (under review). "The intersection of Cultural Diversity and Special Education in Catalonia: the production of exclusion through constitutive circularities." *Anthropology & Education Quarterly*.

---

**This work was supported by the Dissertation Grant Scheme FPU AP2009-1712 provided by the Spanish Ministry of Education for the period 2010-2014.**



## Table of Contents

Introduction **15**

Key concepts, methodology and specific goals **20**

Paper 1, The action research project at FaPaC (2009-2010);

Paniagua, A. 2013. "Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas" *Revista Complutense de Educación* 24 (1): 69-89. **33**

Paper 2, The evaluation research project of Day-Mer and the comparative perspective between Catalonia and London (2011);

Paniagua, A. and D'Angelo, A. (under review). "Letting schools think community? The role of Third Sector Organisations in supporting migrant families' participation in Catalonia and London." *Compare, a journal of Comparative and International Education*. **57**

Paper 3, Immigrant families with children labeled as having special educational needs (2012-2013);

Panaigua, A. 2015. "The participation of immigrant families with children with SEN in schools: a qualitative study in the area of Barcelona" *European Journal of Special Needs Education* 30 (1) 47-60. **85**

Conclusions and limitations of the study **103**

Afterword and implications for further research **108**

## Summary

The importance of the participation of families in schools has long been a key idea to discuss educational problems and to advance new reforms and initiatives. During the last years, this notion has received a renewed attention due to the financial crisis, the increase of diversity in classrooms and the growing pressure directed towards schools to improve their effectiveness.

This research discusses the scope and logics of the ideology of participation in diverse contexts where immigrant families are requested or expected to participate more and better. First, analyzing the role of PAs in Catalonia, through the action-research project launched by FaPaC. Second, evaluating the improvement of family-school relationships in London, through two initiatives led by Day-Mer, a Kurdish community organization. And third, exploring the experiences of immigrant families with children labeled as having special education needs. At the same time, the research discusses more broadly the role of Third Sector Organizations in supporting education and the intersection of special education and cultural diversity.

The findings highlight the scarcity of opportunities available for parents to truly participate in schools, even when this participation is supported by external organizations or teachers. The existence of strong institutional and bureaucratic barriers, the persistence of prejudices towards immigrant families and the lack of coherence between public concerns, specific initiatives and school dynamics, render a 'rhetoric' of participation that transfers the blame for school failure to families and marginalizes the analysis of power, class inequality and race.

Finally, the research also stresses the possibilities to go beyond this rhetoric and use the idea of participation to improve schools. In particular, the collective participation of parents, supported by third sector organizations, emerges as a promising way to raise common interests between families and teachers, seeking to improve educational practice and policy.

## Resumen

La importancia de la participación de las familias en la escuela ha sido históricamente un argumento clave a la hora de analizar los problemas educativos y proponer reformas e iniciativas. Durante los últimos años, esta noción ha cobrado nueva fuerza como consecuencia de la crisis económica, el incremento de la diversidad de los estudiantes en las aulas y la creciente presión que reciben las escuelas para mejorar sus resultados.

Esta investigación discute el alcance y la forma de esta ideología de la participación en varios contextos donde se busca o se espera que las familias inmigradas participen más y mejor. En primer lugar, analizando el contexto de las AMPAs en Catalunya, a través de un proyecto de investigación-acción impulsado por FaPaC. En segundo lugar, evaluando la mejora de las relaciones entre familias y profesores en Londres, a partir de dos iniciativas lideradas por Day-Mer, una organización comunitaria Kurda. Y en tercer lugar, reconstruyendo las experiencias de familias inmigradas con hijos e hijas identificados con necesidades educativas especiales. De manera paralela, la investigación también discute de manera general sobre el rol de las Organizaciones del Tercer Sector a la hora de ofrecer apoyo educativo y sobre la intersección entre el sistema de Educación Especial y la diversidad sociocultural de los alumnos.

Los resultados de la investigación ponen el acento en el poco espacio existente en las escuelas para una verdadera participación de las familias, incluso cuando dicha participación está apoyada por organizaciones externas o por los mismos profesionales. La existencia de fuertes barreras institucionales y burocráticas en las escuelas, la persistencia de prejuicios hacia las familias inmigradas y la falta de coherencia entre los discursos públicos, las iniciativas socioeducativas concretas y las dinámicas de los centros dibujan más bien una “retórica” de la participación que traspasa la culpa de los fallos de la escuela a las mismas familias, marginando el análisis del poder, la desigualdad de clase y la raza.

Finalmente, la investigación también pone el acento en las posibilidades de ir más allá de esta retórica y usar la idea de la participación para mejorar las escuelas. En particular, la participación colectiva de las familias, apoyadas por las organizaciones del tercer sector, aparece como prometedora manera para promover la creación de intereses comunes entre familias y profesionales, dirigidas a mejorar la práctica y política educativa.



“School-led attempts to enforce particular forms of parental behavior can be seen as part of a discursive ensemble to promote 'good' parenting practices, and to emphasize complete parental responsibility for children's behavior and achievement.”

(Vincent and Tomlinson, 1997, 373)

“The highly ritualized nature of Parental Involvement practices creates a group identity among mainstream parents and schools that marginalizes linguistically, culturally and socioeconomically diverse families, while mainstream myths of apathy among these parents persist and gain credibility.”

(Doucet, 2011, 405)

“The ideology of disability is essential to the capitalist enterprise because it is able to regulate and control the unequal distribution of surplus through invoking biological difference as the ‘natural’ cause of inequality.”

(Erevelles and Minear, 2010, 133)



## Introduction

### **The participation of parents as the answer to the paradoxes of schooling**

Schools continue largely to be seen as places that make a substantial contribution for securing equity, social cohesion and the transmission of critical values. In addition, teachers hold a well-intentioned view of their careers, a feeling backed up by public policy ritualistic efforts to improve schools and the academic success of those groups considered 'at risk' of falling behind, in particular most children from immigrant families and those with special education needs.

However, we live in a highly competitive economic system that is becoming increasingly individualistic and unequal due to the spread of neoliberal principles that permeate all of our institutions. This tension creates several paradoxes that De Carvalho summarized through one foundational question that schools must address: "...how can it be possible to overcome disadvantages while maintaining advantages?" (2001,62). Another main contradiction, which underlines this study, is the conflictive expectations hold by teachers and immigrant parents, described by Carrasco (2001) as a 'mutual delegation': while schools are organized upon the belief that families must make an important contribution to ensure student success, immigrant families tend to be truly confident of the authority and importance of teachers and therefore avoid any intrusion.

This research aims to discuss the extent to which teachers use families as a 'pervasive argument', always available to help them face the tension arising from an uneasy question: why there still are so many children that fail? This is not to say that teachers are naive in their insights: as W. Mills stated in the late 50's, most people are well aware of the problems of their era but are not capable to perceive the larger structures and historical dynamics that conforms their real, day-to-day lives. Hence, the idea of parents' responsibility allows them to lessen the sense of uneasiness and frustration, and also works as a scapegoat for eluding schools' responsibilities.

Overall, the participation of families in schools continues to be an issue of much concern and debate from diverse approaches: research on social capital (e.g. Moonkman et al., 2005; Stanton-Salazar, 1997); ecological and psychological perspectives on education (e. g. Christenson and Reschly, 2010; Poomerantz et al., 2007; Corter and Pelletier, 2005); research on community involvement (e. g. Warren et al., 2011; René and McAlister, 2011; Anyon, 2005); or research about partnerships in education (e.g. Mitra, 2009; Lopez et al., 2005; Franklin et al., 2003) are examples of the magnitude of this debate. And yet the idea of participation is not something new. Since the publication of the Coleman report in

1966 in EEUU and the Plowden report in 1967 in UK, families have been at the center of almost any educational debate. Basically, both reports showed how families were by far a better predictor than any other variable in order to explain differences in the academic achievement of children.

However, after 50 years of educational policies and initiatives, research has shown that today we face a paradoxical situation: on the one hand, there is evidence about the positive impact of specific forms of parent involvement (Jeynes, 2012; Ladky and Peterson, 2010; Poomerantz et al., 2007; Boethel, 2003) and international reports –e.g. PISA- have continued highlighting how the family context is narrowly related to academic success. Yet on the other, there is an increasing number of researches that critically discuss the scope and impact of programs aiming to enhance the involvement and participation of families identified as passive or lacking the desired involvement as a way to foster the achievement of their children (Gordon and Cui, 2014; Corter and Pelletier, 2005; Mattingly et al., 2002). One answer to this paradox would be that, while ‘natural’ participation seems to work well for these families that can and know how to ‘work and navigate’ the system, we still lack the social engineering to ‘induce’ participation (Desforages and Abouchaar, 2003). Other scholars have discussed both the sociocultural, institutional and economic factors that shape and complicate this desired collaboration between teachers and parents (Doucet, 2011; Dahlsedt, 2009; Carrasco et al., 2009; Theodorou, 2007; Lareau and Horvat, 1999; Vincent, 1996), emphasizing that participative initiatives and policies may produce more inequality (Crozier, 2012).

### **Why Immigrant Families?**

International migration is one of the faces of Globalization, defined by Thomas and Clarke as a process of “intensified differentiation of labor markets within and across national boundaries (...) that has transformed the relationships among racial ideologies, trade networks, capital mobility, and governance that characterized the European exploitation of the New World”(2013, 308). Therefore, the focus of this research on immigrant families is a way to nuance the logics of the neoliberal narrative of globalization by helping identify how children of immigrant families are “constricted by the structure of educational institutions that marginalize difference, subvert belonging, and frustrate mobility while naturalizing the practices of the neoliberal nation-state” (Suarez-Orozco et al., 2011, 322). As these communities usually tend to suffer from much higher poverty rates, segregation, racism and other related cultural and linguistic problems (Suarez-Orozco et al., 2011), their children are ultimately identified as problematic or ‘in need of’ and so do their families. Hence, it is commonly assumed that these families should behave –participate-



correctly and develop an appropriate parenting to help them succeed. To an extent, the analysis of the participation of immigrant families also informs us about the strategies of cultural assimilation that are in place in the most salient of the host institutions where immigrant groups are in contact with the dominant culture (Carrasco, 2002).

### **Why children with Special Education Needs?**

As stated by Vincent and Tomlinson, participation in the context of special education is 'exceptional' and "challenges the assumption of a passive polity in relation to education" (1997, 371). When children's difficulties relate to moderate learning difficulties, emotional or behavioral problems or other non-specific disabilities, the study of school interventions offers us an excellent opportunity to discuss the local meanings of participation.

In Catalonia, the lack of a clear framework regulating special education services –which dates back to 1997- and the prevalence of a referral process where decisions are based more on learning difficulties than on identifying disabilities, makes the labeling of children rather 'flexible'. Consequently, there can be children under the special education system or receiving important curricular adaptations without having been diagnosed and vice versa. Interesting enough, the term 'special education needs' –SEN henceforth-, which was reserved only to children with disabilities, was changed in 2007 –executive order 75/2007– to the more wider term 'specific education needs' to include difficulties derived from socioeconomic and cultural conditions (sic) and newly arrived children. Although the intersection of migration and special education has still not been researched extensively in Catalonia, the study of Pàmies (2006) showed that the proportion of pupils from Moroccan families in special education increased more than 1300% between 1996 and 2005, whereas their overall proportion 'only' rose by 642%. In this regard, this research aims to fill the existing gap about how schools approach the diversity – and overlapping - of student's needs.

### **Setting the context: Catalonia in comparative perspective**

During the last years the ideas of 'parent participation' and 'family-school relations' have become a sort of 'trending topic' that channels the education debate in Catalonia. In 2013, FaPaC –the federation of Parents' Associations in Catalonia where part of the research took place– started two important programs to enhance the participation of families in collaboration with La Fundació Bofill –the most important foundation supporting educational research in Catalonia. Besides, in 2010 La Fundació Bofill had started another major project named "Families, Schools and Success: to improve relations to improve achievement" and yet in 2012 another action-research project emerged: "Families with voice".

These initiatives followed other similar policies developed in Catalonia since 2004. In fact, the principles and philosophy that guided the 'Plan for Language and Social Cohesion' (2004) and the Area Education Plans (2005) accounted for significant economic and human resources aiming at including a family perspective in educational policies. Far from being an exception, the case of Catalonia mirrors the trend in educational public policies across the EU - see, for example, Dias (2005), Kristofferson (2007) or Dahlstedt (2009) about the cases of Portugal, Denmark and Sweden, respectively. Besides, during the 2000s Spain reached a peak as a destination for international immigration, growing from 1% to more than 10%. At the same time, the proportion of pupils of immigrant families rocketed from 2.2% to 18.3% in Catalonia. To an extent, these policies aimed at securing social cohesion and the inclusion of children, although in the end the specialized services implemented rather discriminated and segregated them (Carrasco et al., 2012). In particular, Carrasco (2008) argued that newly arrived children were usually seen as having SEN derived from their migrant condition, while the research of Carrasco et al. (2013) discussed how easy it was for newly arrived children to be transferred from 'welcoming classes' to the lowest ability groups.

Further, in the Catalan context 'the immigrant issue' has been at the forefront of several educational polemics. In 2008, the Catalan Ombudsman published a special report on the existing segregation among schools –one of the highest among OECD countries. Moreover, if in 2009 an independent evaluation reported a bias in the sample used by the Catalan administration in the PISA exams, showing a lower presence of students of immigrant families, in 2012 the Department of Education directly referred to the 'higher' presence of pupils from immigrant families –who had continued showing an important achievement gap in relation to their peers (Bonal et al., 2015)- as the main cause for the educational achievement stagnation in Catalonia. Besides, several researches have discussed extensively the problematic relations between immigrant parents and schools in Spain (Intxausti, 2010; Carrasco et al. 2009; Garreta 2008, 2009; González, 2007; Terrén and Carrasco, 2007), while some scholars have alerted about the lack of data available to evaluate the situation of children of immigrant families (Carrasco, 2008; Serra and Palaudàries, 2007).

The research includes a comparative approach with a case study from London in order to enable the analysis to reveal what meanings are beyond and around the notion of participation in different contexts. London, with a long tradition of Community Organizations lead by immigrants and a long history of immigration compared to Catalonia, appears as an interesting setting from where to start identifying convergent

trends regarding the idea of schools, parent participation and immigrant families across European countries.

### **Main research questions**

The general aim of this research is to analyze and discuss the narratives, practices and programs grounded in the paradigm of family participation as a key area to improve schools. The study focuses on the case of two TSOs projects aiming to enhance immigrant families' participation and those immigrant parents who have children labeled as having special educational needs. In particular, the project addresses three primary questions:

1. What opportunities are really available for families to participate in schools and what impact this participation have on the experiences of their children? Is there any significant difference between immigrant, non-immigrant families and those with children with SEN?
2. What assumptions and logics are inscribed in participatory-aimed programs and narratives and to what extent do they inform us about the governance of schools? What is the role of third sector organizations in the implementation of these initiatives?
3. What kind of participation could transform family-school relations for ensuring schools fit the needs of immigrant families, their children and those immigrant students labeled as having SEN?

## **Key concepts, methodology and specific goals**

This research approaches the issue of participation using two different perspectives. In the first two papers, the projects at FaPaC and at Day-Mer analyze participation from an institutional/collective perspective, whereas the third paper is focused on the individual experiences of diverse families. Consequently, the discussion around third sector organizations –TSOs henceforth– leads the analysis upwards from the school to policy trends, governance and the idea of partnerships between different educational actors. In contrast, the case studies of families with children with SEN set the discussion downwards from the school to parent-teachers relations and their particular experiences.

### **Part 1: Institutional participation and the role of third sector organizations**

For the purposes of the research, Institutional Participation is defined by these spaces and moments within the school domain that teachers expect parents to participate. Basically, this refers to their participation in PAs and other formal bodies –e.g. school boards- and their involvement in paramount school requirements –e.g. homework and afterschool activities. In contrast with other forms of participation, this institutional participation can be easily monitored by teachers and thus are used to evaluate if parents are ‘present’ or not. In particular, TSOs are said to play a critical role improving the social network of immigrant groups and providing them with practical information about school procedures (Zhou, 2005). Approaching TSOs from the idea of intermediary organizations, Mitra (2009) and López et al. (2005) argue that these organizations may foster a long-term vision, provide more stability to school initiatives, and help balance the distribution of power between teachers and families.

#### *The action research project at FaPaC (2009-2010)*

In response to what they perceived as ‘the weak participation of immigrant families’, in 2009 FaPaC, the biggest TSO in Catalonia, federating almost all PAs from Primary Schools, started a project to improve the participation of migrant families in PAs, where I was the principal researcher. Therefore, the research context is located in the course of this on-going project that lasted 9 months at FaPaC and part of the analysis in the first paper is the result of my status as a FaPaC worker. The objective of the project was to analyze the context and the patterns of participation in PAs at schools that served high proportions of immigrant families and elaborate guidelines and recommendations for PAs in this matter. During the first stages the project identified several PAs that had started several initiatives in collaboration with schools in order to improve the integration of immigrant families.

The project used these experiences to gather more information about PAs and evaluate if there was enough evidence to scale up these initiatives.

The research project was conducted as a kind of action research (Reason and Bradbury, 2008), aiming to include the voices and needs of both FaPaC specialized workers and PA volunteers at schools. A qualitative approach of case study research was used to map the situation of diverse PAs and identify commonalities and differences among them. Cases were chosen using a mixture of techniques, from random sampling to consultation with professionals and institutional representatives, including cases identified through a review of specific literature. A total of 21 PAs –ten of which had developed an initiative -, 7 specialized workers - mostly from FaPaC staff-, 5 headmasters and 9 institutional representatives were interviewed. The sample of PAs included six associations from Barcelona, seven more from other important cities of Catalonia and the rest were from small cities or towns. In terms of structure, six of them were what I considered ‘strong’, which meant that they had least ten parents actively involved and carried out a wide range of activities; eight more were ‘normal’, thus having around five to seven active parents and developing the basic services of PAs; finally, the last seven were described as ‘weak’, having less than five members or just one, which carried out just a few services or even less. Moreover, group interviews were carried out in a PA city coalition meeting, a workshop involving PA members and immigrant associations from Barcelona and in a workshop with PAs at FaPaC annual meeting. As these interviews were conducted by convenience and did not explore in length the discussion of questions among the participants, I refer to these as formal group interviews rather than focus groups (Fontana and Frey, 1994).

Interviews with parents were semi-structured, included open-ended questions and ranged from 40 minutes to more than an hour and half. The main issues covered were: the situation and needs of PAs located in schools serving a high percentage of migrant pupils, a reflection about the existing relations with immigrant families -including detailed descriptions of the ten projects identified-, their thoughts about the capacity of PAs to involve immigrant parents, and role of FaPaC. Interviews with institutional representatives took place during or after meetings with FaPaC and were more structured. Most interviews were recorded, transcribed and coded using categories from the theoretical framework, while other descriptors arose after several analysis of the data. Some parents and institutional representatives openly refused to be recorded. In these cases the information was collected as field notes and extensive summaries. This data was also coded in the same way as transcriptions.

It is important to stress the differences between the action research project itself from which the data derives and the broader discussion of the first paper. In particular, the paper analyses the results of the action research project and uses the notion of intermediary organizations, coined by López et al. as “non-profit entities that operates in a position between families and resources in the field of family involvement” (2005, 79), to understand the possibilities of PAs to disrupt established school practices and expectations concerning parent participation. In this regard, the paper also draws on the idea of social capital as a conceptual tool to link the idea of participation of immigrant families with the improvement of their inclusion (Bolívar, 2006).

The specific questions of this paper are:

- Can PAs act as intermediary organizations between parents and schools?
- This intended partnership among FaPaC, PAs and Schools can enhance the social network of immigrant families?
- To what extent PAs and the ‘institutional participation’ fostered by FaPaC favoured the inclusion of immigrant families?

*The evaluation project of Day-Mer and the comparative perspective between Catalonia and London (2011)*

The second paper is based on an evaluation research carried out in collaboration between Day-Mer, a Turkish-Kurdish community center based in Hackney (North London), and the Social Policy Research Center (SPCR) at Middlesex University. After the end of the research at FaPaC and following the conclusions of the first paper, the priority was either to try to continue the action research project at FaPaC or identify other similar cases to research in Catalonia. During this process, my supervisor helped me contact several researchers at New York and London, who offered me the possibility to collaborate with their projects and replicate my initial findings in a very different context. One of these projects, an evaluation research led by Alessio D’Angelo at the Social Policy Research Center, appeared as an ideal setting from where to continue researching issues of participation, TSOs and immigrant families.

The research at Middlesex University aimed to investigate the educational needs of children and families of Turkish and Kurdish heritage in London and identify good practice, challenges and sustainability strategies. The project used this experience to discuss more broadly the role and effectiveness of community organizations providing different kinds of education services, supporting the integration of minority ethnic children and fostering community cohesion (D’Angelo, Paniagua and Orzemir, 2011). In the second paper, we drew specifically on the Co-Educators and Parental involvement projects, which provided

support to 100-targeted students, a gateway to information and training for parents and an opportunity to improve their involvement in schools. The development of these projects was based on a partnership between the Learning Trust, a non-for-profit organization that was in charge of the educational services in Hackney at that time, Day-Mer and a sample of schools. The Learning Trust helped Day-Mer with funding and introduced them to schools, whereas Day-Mer was in charge of carrying on the project, selecting the appropriate educators and monitoring the process.

During three months, I conducted desk research and fieldwork, participated in interviews, and focus groups, carried out reviews of literature and data analysis and contributed to the writing-up of the project report. A total of 32 parents using Day-Mer's services and 10 interviews with Day-Mer members of staff, school staff, funders and local policy makers were interviewed. Interviews lasted on average one hour and were recorded and transcribed. The evaluation included a review of Day-Mer records of users and service delivery procedures and a review of existing statistics and other secondary data on Turkish-speaking pupils in North London. Given these different educational contexts, we were well aware of the complexities and pitfalls of engaging in such comparative analysis (Teichler 2013). We tried to highlight some main similarities, which are the foundation of our comparative framework: the ambiguity of the notion of participation and the institutional tensions embedded in these partnership programs between TSOs and Schools. The research provided us with illustrative insights about the local arrangements of these initiatives and allowed us to discuss broadly the role of TSOs in providing educational support. The second paper revolves around three main questions:

- Can TSOs make a difference and contribute to the enhancement of the participation of immigrant families as a way to improve the schooling of their children?
- How was each project, the TSO involved and the issue of participation justified and perceived?
- What challenges and issues evolved from the implementation of these initiatives?

## **Part 2: Individual participation and the intersection of Race and Special Education**

In the second part of this study we approach the issue of participation from 'below', reconstructing the experiences of immigrant parents with children with learning difficulties. These cases inform us about how individuals perceive the moments and spaces available for them to try to make their voices heard. Although families are formally requested to be involved, sometimes against their will, and interventions based on the collaboration with families are commonly accepted to be more effective (Harry, 2008;

Beveridge, 2005), the context of special education is also where the relations of power between professionals and parents are more difficult to change (Armstrong, 1995).

In Catalonia there are diverse plans and recommendations to implement the principles of inclusive education –e.g. “Learning together to live together” 2008-2015– where the importance of collaborating with families is stated. However, there is no law or mandatory regulation from where parents can raise their demands. This makes all parents, regardless of their socio-economic background, powerless to confront what Doucet defines as an “opaque educational system in which parents have to become experts in the culture of power and privilege to secure what should be basic rights” (2011, 416). In the case of immigrant parents, different parenting styles (Garcia et al., 2000), barriers for communication (Harry, 2008), lack of confidence (Hess et al., 2006) or diverging cultural assumptions about the individual (Kalyanpur et al., 2000) add even more complexity to the issue of participation in the context of special education.

#### *Immigrant families with children labeled as having special educational needs (2012-2013)*

The data discussed in the third paper arises from a two-year qualitative study. During the first year the main objective was to carry out an exploratory research about the experiences of parents. To this end, the author contacted diverse schools –ordinary, special education and specialized schools– and services to ask for their involvement in this project. 23 families, including 6 Catalan families, were interviewed, alongside 19 professionals. This data is presented and discussed in the first part of the paper.

Most of the immigrant families were from Hispanic origin – 64% - therefore it was easier for the researcher to communicate with them. The remaining families were from Eastern Europe, North Africa and Sub-Saharan Africa, respectively. Finally, case studies included children with a high diverse number of pathologies and disabilities, such as autism, mild mental retardation, behavioral problems and other learning difficulties. In relation to the professionals interviewed, they were mainly staff working closely with these families and their children. All interviews lasted a minimum of 45 minutes but interviews with families were quite longer. From the side of the families, I was mainly concerned with reconstructing all their experiences since they were aware that their child had been identified as having SEN.

During the interviews I stressed my background as a primary school teacher, offering my help if they need to clarify the information they had about their sons. This helped me generate rapport and confidence with them. Nevertheless, my position as a young middle-class white man without experience raising children also posed several difficulties and ethical concerns. In this sense, the work of Vincent and Warren (2001) was particularly



useful to face imbalances, avoid personal judgments when interpreting parent's views and be cautious with the impact of my research. In relation to school staff, my background as a former teacher made things easier and helped me to bridge my research interests with their professional concerns.

Based on the preliminary findings, ethnographic fieldwork was conducted in two of these schools to build a more detailed context of these children and the attention they received. I spent 6 months at Century Primary School as an informal assistant of Mr. David and Mrs. Angela. Once a week, I observed the class of Masirent, a 2nd grade student that showed some delay in the acquisition of language and was below the average level of the class, and the class of Daniela, a 5<sup>th</sup> grade student with some vision impairment, a supposedly deficit of attention and other related behavioral problems. At Garden Valley Primary School I spent 4 months as an informal assistant of Mrs. Bea and Mrs. Mireia, who worked in a part time basis. Once a week, I visited the class of Iliasse, a 4<sup>th</sup> grade student with vision impairment who was well behind the average level of the class. The fieldwork also included 7 semi-structured interviews with professionals from these schools to complement the information gathered in the classroom. This part of the research is used in the final part of the paper to contrast and triangulate the data from the first of the project, whereas a more detailed account and implications of the ethnographic work will be presented and discussed elsewhere.

Main research questions in this paper are:

- In what ways the special education context informs us about the structure of opportunities for the participation of immigrant families? Is there any significant difference with other families?
- What role do immigrant parents play in the process of identification of needs and during the interventions?

## References

- Advisory Council for Education. 1967. *Children and their Primary Schools*. London: HMSO.
- Anyon, J. 2005. *Radical Possibilities. Public Policy, Urban Education and a New Social Movement*. New York: Routledge.
- Armstrong, D. 1995. *Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Education Needs*. London: Routledge.
- Beveridge, S. 2005. *Children, Families and Schools: developing partnerships for inclusive education*. London: Routledge.
- Boethel, M. 2003. *Diversity: school, family y communitiy connections. Anual synthesis 2003*. Austin: SEDL.
- Bolivar, A. 2006. "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común [Families and Schools: two worlds meant to work together]." *Revista de educación* 339: 119-146.
- Bonal, X., A. Castejón, A. Zancajo, and J.L. Castel. 2015. *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una Mirada a partir de PISA 2012 [Equity and school achievement in Catalonia. A glance at PISA 2012]*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Carrasco, S. 2001. "Tercera fase: cap a una síntesi oberta [third phase: towards and open synthesis]." In: *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*, edited by San Román, T. Bellaterra: Edicions Bellaterra.
- Carrasco, S. 2002. "Antropología de la educación y antropología para la educación [Anthropology of Education and Anthropology for Education]." In *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB*, edited by González, A., and J.L. Molina. Bellaterra: UAB.
- Carrasco, S. 2008. "Segregació escolar i immigració: repensant debats i alternatives [School Segregation and Immigration: Rethinking Debates and Alternatives]." *Revista Nous Horitzons* 191: 31–40.
- Carrasco, S., J. Pàmies, and M. Bertran. 2009. "Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social [Immigrant families and school:

disagreements, strategies and social capital]”. *Revista Complutense de Educación* 20 (1): 55-78.

Carrasco, S., J. Pàmies, M. Ponferrada, B. Ballestín, and M. Bertran. 2013. “Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas [School Segregation and Immigration in Catalonia: An Ethnographic Approach].” In *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana*, edited by García Castaño, F. J., and S. Carrasco, 367–400. Colección Estudios Creade N.º 5. Madrid: Ministerio de Educación.

Carrasco, S., J. Pàmies, and L. Narciso. 2012. “A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la Educación Inclusiva en Cataluña (España) [Around welcoming foreign students. Paradoxes of Inclusive Education in Catalonia (Spain)].” *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(1): 105-122.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., and R. York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

Corter, C., and J. Pelletier. 2005. “Parent and Community Involvement in Schools: Policy Panacea or Pandemic?” In *International Handbook of Educational Policy*, edited by N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, and D. Livingstone, 295–327. Great Britain: Springer.

Crozier, G. 2012. *Researching parent-school relationships*, British Educational Research Association online resource. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Researching-parent-school-relationships.pdf>

Christenson, S., and A. Reschly (Eds.). 2010. *Handbook of School-family Partnerships*. New York: Routledge.

Dahlstedt, M. 2009. “Parental governmentality: involving 'immigrant parents' in Swedish schools.” *British Journal of Sociology of Education* 30 (2): 193-205.

D'Angelo, A.; A. Paniagua, and A. Ozdemir. 2011. *BME Children in London: Educational Needs and the Role of Community Organisations (An evaluation of the education services of Day-Mer, Turkish and Kurdish Community Centre)*. London: Middlesex University. Available at: [eprints.mdx.ac.uk/8248/](http://eprints.mdx.ac.uk/8248/)

- de Carvalho, M. E. 2001. *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Desforges, C., and A. Abouchar. 2003. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Department for Education and Skills, Research Report, 433.
- Dias, M. 2005. "Market trends and the dilemmas of parental participation in schools." *Aula Abierta* 85: 185-204.
- Doucet, F. 2011. "Parent Involvement as Ritualized Practice." *Anthropology & Education Quarterly* 42 (4): 404-421.
- Franklin, B., M. Bloch, and T. Popkewitz. 2003. *Educational Partnerships and the State. The paradoxes of governing schools, children, and families*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fontana, A., and J. Frey. 1994. *The Art of Science*. in *The Handbook of Qualitative Research*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage Publications.
- García, S., A. Méndez, and A. Ortiz. 2000. "Mexican American Mothers' Beliefs about Disabilities: implications for Early Childhood Intervention." *Remedial and Special Education* 21(2): 90-100
- Garreta, J. 2008. "Escuela, Familia de origen Inmigrante y participación [School, Migrant Families and participation]." *Revista de Educación* 345: 133-155.
- Garreta, J. 2009. "Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas [School and immigrant families: complex relations]." *Revista Complutense de Educación* 20 (2): 275-291.
- Gofen, A. and P. Blomqvist. 2014. "Parental entrepreneurship in public education: a social force or a policy problem?" *Journal of Education Policy* 29 (4): 546-569.
- González, I. 2007. "La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación [The participation of immigrant families in schools: training and orientation needs]." *XXI Revista de Educación* 9: 155-169.
- Gordon, M., and M. Cui. 2014. "School-related Parental Involvement and Adolescent Academic Achievement: The Role of Community Poverty." *Family Relations* 63: 616-626.

- Harry, B. 2008. "Family-professional collaboration with culturally and linguistically diverse families: Ideal vs. reality". *Exceptional Children* 72 (3): 372-388.
- Heath, A., C. Rethon, and E. Dilpi. 2008. "The second generation in Western Europe: education, unemployment and occupational attainment." *Annual Review of Sociology* 34: 211-235.
- Hess, R., A. Molina, A., and E. Kozleski. 2006. "Until somebody hears me: parent voice and advocacy in special educational decision making." *British Journal of Special Education* 33(3):148-157.
- Intxausti, N. 2010. *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa [Expectations and school involvement of immigrant families in Primary School in CAPV: foundations for educational intervention]*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Jeynes, W. 2012. "A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students." *Urban Education* 47 (4): 706-742.
- Kalyanpur, M., B. Harry, and T. Skrtic. 2000. "Equity and Advocacy Expectations of Cultural Diverse Families and Participation in Special Education". *International Handbook of Educational Policy* 47 (2): 119-136.
- Kristoffersson, M. 2007. "The paradox of parental influence in Danish schools. A Swedish Perspective." *International Journal about Parents in Education* 1 (0): 124-131.
- Ladky, M., and S. Peterson, S. 2008. "Successful Practices for Immigrant Parent Involvement: an Ontario Perspective." *Multicultural Perspectives* 10, (2): 82-89.
- Lareau, A., and M.E. Horvat. 1999. "Moments of social inclusion and exclusion: race, class and cultural capital in family school relationships." *Sociology of Education* 72: 37-53.
- López, M.E., H. Kredier, and J. Coffman. 2005. "Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement." *Urban Education* 40 (1): 78-105.
- Mattingly, D., R. Prislín, T. McKenzie, J. Rodríguez, and B. Kayzar. 2002. "Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs." *Review of Educational Research* 72 (4): 549-576.
- Mills, C. W. 2000 [1959]. *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.

- Mitra D.L. 2009. "The role of Intermediary Organizations in sustaining student voice initiatives." *Teachers College Record* 111 (7): 1834-1868.
- Monkman, K., R. Margaret, and F.D. Thèramène. 2005. "Social and cultural capital in an urban latino school community." *Urban Education* 40 (1): 4-33.
- Poomerantz, E., E. Moorman, S. Litwack. 2007. "The How, Whom and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More is Not Always Better." *Review of Educational Research* 77 (3): 373-410.
- Pàmies, J. 2006. *Dinàmiques escolares y comunitarias de los jóvenes de la Yebala en periferia de Barcelona [School and community dynamics of Yebala Youths in the Barcelona Metropolitan Area]*. Barcelona: UAB. Available at: [www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net).
- Paniagua, A. 2013. "Tan fuerte como su eslabón más débil: El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas [As strong as its weakest link. The case of PAs in the social and school inclusion of immigrant families]. *Revista Complutense de Educación*, 24(1): 69–89.
- Paniagua, A. 2015. "The participation of immigrant families with children with SEN in schools: a qualitative study in the area of Barcelona." *European Journal of Special Needs Education* 30(1): 47-60.
- Reason, P., and H. Bradbury (Eds.). 2008. *Sage Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Reese, J. R. 2002. *Power and the Promise of School Reform*. Grassroots movements during the progressive era. New York: Teachers College Press.
- René, M. and S. Mclaiste. 2011. *Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Rhode Island: Annenberg Institute.
- Serra, C., and J.M. Paludàries. 2007. "L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris [Foreign students in postcompulsory education]." In *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*, edited by Larios, M.J., and M. Nadal, 301-334. Barcelona: Mediterrània.
- Stanton-Salazar, R. 1997. "A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths." *Harvard Educational Review* 67 (1): 1-40.

- Suárez-Orozco, M. M., T. Darbes, S. I. Dias, and M. Sutin 2011. "Migrations and Schooling." 40: 311–28.
- Teichler, U. 2014. "Opportunities and problems of comparative higher education research: the daily life of research". *High Education* 67: 393-408.
- Terrén, E., and C. Carrasco. 2007. "Familia, escuela e inmigración [Family, school and immigration]." *Migraciones*, 22: 9-46.
- Theodorou, E. 2007. "Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education* 1 (0): 90-96.
- Thomas, D. A., and M.K. Clarke. 2013. "Globalization and Race: Structures of Inequality, New Sovereignties, and Citizenship in a Neoliberal Era". *Annual Review of Anthropology* 42: 305-325.
- Trainor, A. 2010. "Reexamining the Promise of Parent Participation in Special Education: An Analysis of Cultural and Social Capital". *Anthropology and Education Quarterly* 41 (3): 245-263.
- Vincent, C., and S. Tomlinson, S. 1997. "Home-School Relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'?" *British Educational Research Journal* 23 (3): 361-377.
- Vincent, C., and S. Warren. 2001. "This won't take long...: Interviewing, ethics and diversity". *International Journal of Qualitative Studies in Education* 14 (1): 39-53.
- Vincent, C. 1996. *Parents and Teachers. Power and Participation*. Falmer Press: London.
- Warren, M. R. 2011. "Building a Political Constituency for Urban School Reform." *Urban Education* 46(3): 484-512.
- Zhou, M. 2005. "Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks of social relations". In *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy: comparing the US and UK*. Edited by Loury, G., T. Modood, and S. Teles. Cambridge University Press: Cambridge.





**Paper 1, The action research project at FaPaC (2009-2010)**

**Paniagua, A. 2013. "Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas"  
*Revista Complutense de Educación* 24 (1): 69-89.**



# Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas

## As strong as its weakest link. The case of PAs in the social and school inclusion of migrant families

Alejandro PANIAGUA RODRIGUEZ

Grupo EMIGRA – CER Migraciones - Universidad Autónoma de Barcelona

Recibido: Marzo 2012

Aceptado: Junio 2012

### Resumen

Este artículo presenta una síntesis de los resultados del proyecto de investigación llevada a cabo en el curso 2009-2010 en la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Cataluña (FaPaC). A partir de la identificación del espacio de las AMPA como un caso específico y privilegiado en las relaciones familia-escuela, los objetivos de la investigación se han centrado en dos ejes. En primer lugar, plantear y evaluar el posible papel de las AMPA como una verdadera *asociación intermediaria* donde construir proyectos y como recurso socioeducativo. En segundo lugar, para analizar y valorar el grado de articulación entre la problemática social detectada – el déficit de participación de las familias inmigradas como explicación a los peores resultados escolares-, las AMPA y las intervenciones y proyectos institucionales que, según el contexto específico catalán con relación a las últimas tendencias en política educativa, cabría esperar.

**Palabras clave:** Participación, familias inmigradas, asociaciones de padres y madres, organizaciones intermediarias, racismo institucional, capital social, política educativa.

### Abstract

This paper presents a summary of the results of a Project carried out by the author on behalf of the Catalan Federation of Parents' Associations (FaPaC), where we identify PAs as a specific and privileged case of family-school relations. The Project intended to assess the potential role PAs could play as intermediary organizations enhancing social integration and analyze the degree of the relation between the social problem constructed – migrant families' lack of participation as an explanation for the lower school performance of their children – and the institutional projects that should be expected in the Catalan context among PAs.

**Keywords:** Participation, immigrant families, Parents' Associations, Intermediary Organizations, Institutional Racism, Social Capital, Educational Policy.

La necesidad de definir estrategias óptimas y de resituar el papel de la comunidad educativa y los agentes sociales para la mejora de los resultados académicos fue una de las prioridades del gobierno progresista catalán en su primera legislatura<sup>1</sup>. Así, los principios y filosofía que enmarcaron el *Pla de Llengua i Cohesió Social* (2004) y el de los *Plans Educatius d'Entorn* (2005) supusieron ingentes recursos económicos y humanos para el desarrollo de esta perspectiva sociofamiliar.

Una perspectiva y un discurso institucional que no ha estado muy alejado del sentido común de muchos docentes. Y es que la dejadez, permisividad o el bajo interés y participación atribuidas a muchas familias – especialmente si éstas son inmigradas o de clases populares – ha cristalizado como parte del *bricolage* del educador en forma de trinomio entre baja participación, que equivale a desinterés y el cual desemboca en la explicación del fracaso o las dificultades en la escuela de muchos alumnos.

Hablar del papel de las familias en los resultados escolares nos remite a dos problemáticas bien distintas que suelen confundirse. Y peor aún, arrincona a una tercera problemática que corre el riesgo de pasar desapercibida cuando hablamos de éxito escolar. Pese a todo, como veremos, las tres están íntimamente relacionadas.

En primer lugar, es central separar el quién del cómo, es decir, *qué familias y cómo* actúan éstas en relación a los procesos de escolarización de sus hijos e hijas. O si se prefiere, separar la influencia de la familia *per se* de la participación *per se*. Así, esta separación nos permite identificar, por ejemplo, que muchas familias poseen una serie de capitales que les confiere una ventaja por cuanto éstos están armonizadas con la cultura escolar (de Carvalho, 2001; Stanton-Salazar, 1997; Lareau, 1987).

La familia y su contexto socioeconómico puede afectar y de hecho afecta *estructuralmente* y sin necesidad alguna de participación la realidad escolar de muchos alumnos (Tapia, 2002), cuyos progenitores, por ejemplo, distan mucho de poder acceder a los circuitos diferenciados y privilegiados de escolarización (Brown, 1990) o de trabajar el sistema a su favor (Lareau & Horvat, 1999).

En segundo lugar, centrándonos ahora en el *cómo* de las familias, nos encontramos ante una lista muy amplia de modelos conceptuales de intervención: desde los 6 modelos de Epstein (2002), pasando por muy diversos modelos psicólogos, ecológicos y procesuales (resumidos en Corter and Pelletier, 2005), recogiendo diversos ámbitos – centrado en los padres; centrado en la escuela; centrado en el hogar –, que otras síntesis sintetizan de manera genérica entre dos pares de opuestos: la intervención directa en el desarrollo de habilidades escolares o la implicación diferida dirigida a motivar y apoyar emocionalmente (Pomerantz et al., 2007; Desforges & Abouchaar, 2003). Lo cual evita cualquier aproximación simplista al concepto de participación y da cuenta de la complejidad a que cualquier intervención sociofamiliar debe hacer frente.

---

<sup>1</sup> La coalición progresista formada por PSC, ERC e ICV-EUiA que ha gobernado durante dos legislaturas, entre el 2003-2010, tras más de 20 años de hegemonía de la derecha en Cataluña.

En tercer lugar, este énfasis en la participación suele dirigirse hacia unos colectivos específicos, contruidos de manera deficitaria por la escuela (Crozier & Davies, 2007; Theodorou, 2007; Crozier, 2001), manteniendo las prácticas escolares internas ocultas y ajenas de toda culpa o responsabilidad (Dahlstedt, 2009). De manera que los procesos de jerarquización y estratificación escolar interna continúan condicionando la experiencia de aprendizaje y de socialización del alumnado (Carrasco et al., 2010), y de esos resultados académicos que se quieren mejorar a partir de la implicación familiar.

En relación a la literatura existente sobre la relación entre familia, participación y éxito escolar, ésta se muestra contradictoria y no concluyente, donde subyace el aparente divorcio entre el hecho que la familia es la variable que mejor predice y explica los procesos y resultados escolares (López et al., 2005; Desforges & Abouchaar, 2003; Boethel, 2003) y el irregular y ambiguo impacto de los proyectos y políticas educativas basadas en la implicación y participación de los padres (Pomerantz et al., 2007; Corter & Pelletier, 2005; Driessen et al., 2004; Desforges & Abouchaar, 2003).

Parte del problema que de forma reiterada señalan los autores críticos o cautos con esta conexión entre participación y mejora del éxito escolar es la dificultad para esclarecer, entre la amalgama de factores que inciden en el éxito académico, aquéllos que, de manera específica, remiten al papel de los padres. Por ejemplo, Corter & Pelletier (2005) señalan como la mayoría de estudios se basan en escritos en defensa de tales procesos per se o son estudios poco rigurosos, muy locales y anecdóticos. Por otro lado, Theodorou (2007) pasa revista a las asunciones sobre la participación de los padres y las problematiza para desenmascarar su naturaleza culturalmente específica y sus consecuencias negativas para la inclusión de los grupos más vulnerables. Symeou (2005), en otra exhaustiva revisión, pone el énfasis en las múltiples dificultades que, para maestros y familias, supone la activación o mejora de las relaciones familia/escuela. Por otro lado, Pomerantz et al. (2007) nos alertan que la cuestión no es en que se participe, sino en el cómo y con qué objetivos, es decir, en la calidad de la participación.

Por último, encontramos el discurso de los protagonistas, esto es, de las propias familias inmigradas, cuya voz es silenciada en los discursos del personal educativo y de los responsables políticos, pese a que cuando analizamos estudios realizados con familias inmigradas (Carrasco et al., 2009; Crozier & Davies, 2007; Abrams & Gibbs, 2002) es coincidente el hecho de que éstas se preocupan mucho por la educación de sus hijos, intentan involucrarse en la medida que pueden y hallan grandes barreras a la hora de participar en igualdad de condiciones que los otros padres.

### **Situando a las AMPA en la relación familia-escuela: estudios previos y propuesta de investigación.**

Según el informe de Eurydice sobre el papel de las familias en los sistemas educativos europeos (1997), el tema de la participación en la escuela surgió en la

mayoría de países entre los años 70 y 80, constituyéndose un corpus legal a tal efecto y creándose un conjunto de semejanzas “formales” en los tipos de órganos donde las familias están representadas, su alcance en las competencias y la presencia de las asociaciones de padres y madres, a nivel de escuela, en la totalidad de países. Sin embargo, como señala Symeou (2005), es un error pensar que las relaciones familia y la escuela han evolucionado de maneja lineal y homogénea, ya que existen una multitud de variables que afectan esta relación y buena parte de ellos llevan la impronta del contexto social más amplio.

En el caso de España, por ejemplo, la implementación de una legislación formal ha ido acompañada de una caída paulatina y muy clara de la participación en los espacios que, precisamente, han sido legislados a tal efecto (Garreta, 2008a; Subirats et al. 2003), algo muy similar a lo acontecido para el caso de Dinamarca, por ejemplo (Kristoffersson, 2007).

En el Estado Español han predominado los estudios sobre la participación de las familias en los órganos formales de los centros educativos (Sarramona, 2001; Santos Guerra, 1997; Feito 1992) y los trabajos basados en encuestas y entrevistas a miembros de AMPA y el resto de la comunidad educativa donde se tratan cuestiones muy amplias y genéricas sobre su funcionamiento y sobre temas de participación y las relaciones con la escuela (Garreta, 2008a y 2008b; Pañellas & Aguacil, 2008; Sarramona, 2001).

Un tercer caso lo componen un grupo mixto de trabajos que van desde las orientaciones prácticas aparecidas en su mayoría en publicaciones para maestros o manuales de orientación, hasta las propuestas metodológicas de investigación-acción y reflexiones psicopedagógicas sobre la importancia de la coherencia y la continuidad entre el espacio familiar y el educativo (Martínez-González & Pérez-Herrero, 2006).

El estudio cuantitativo realizado por Garreta (2008b), nos advierte sobre la problemática incorporación de familias inmigradas a las AMPA, como estas asociaciones son muy débiles o ni siquiera existen en contextos de fuerte inmigración o la relativamente baja participación a las reuniones y actividades convocadas (18% y 32%, respectivamente), destacando las escasas actuaciones llevadas a cabo para favorecer esta participación por parte de las AMPA (27%) y como éstas son informativas y puntuales.

Desde el marco para la participación propuesto por Epstein et al. (2002) las AMPA efectúan potencialmente sus seis tipos de implicación familiar: ofrecen cursos para mejorar la crianza de los niños y la actuación como educadores de los padres en casa; son un canal de comunicación con la escuela y actúan en las tomas de decisión a través del consejo escolar; en muchos casos colaboran con el entorno del barrio y gestionan la ayuda de los padres hacia la escuela en determinadas actividades – excursiones, fiestas, eventos culturales –.

Por otro lado, las Asociaciones de Padres se asemejan a las funciones de las organizaciones intermediarias que López et al. (2005) consideran esenciales para la construcción de capacidades para la participación de las familias: reforzar un sentido de la eficacia, construir capital cultural a través de la adquisición de conocimiento y

habilidades prácticas; facilitar el desarrollo de las redes sociales; desarrollar un sentido de liderazgo; facilitar los lazos entre la cultura familiar y la escolar así como lubricar los canales de comunicación y de relación con la escuela a través del diálogo, el debate de temas educativos y proveyendo espacios para que maestros y distintos tipos de familias aprendan las unas de las otras.

Por consiguiente, es relevante preguntarnos qué papel pueden jugar las AMPA, como intermediarias entre el espacio escolar y el espacio familiar, en el fomento de la participación de los grupos más desfavorecidos y, en tal caso, qué impacto podría tener esta intervención con las condiciones de escolarización y las trayectorias escolares de los hijos e hijas de las familias inmigradas.

### **Capital social, movilización de recursos y asociaciones intermediarias. Interrogantes de la investigación (I)**

La aproximación desde la teoría del capital social ha sido empleada por múltiples autores para explicar de manera más clara la desigualdad educativa a partir de una aproximación más ecológica, que nos permite explicar como el desarrollo o la mejora de recursos comunitarios no estrictamente económicos puede contribuir a contrarrestar la posición subordinada de las familias inmigradas y sus hijos e hijas en la escuela (Carrasco et al., 2009; Bolívar, 2006; Monkman et al., 2005; Torres Sánchez, 2004).

Como señala Stanton-Salazar (1997), las redes sociales actúan como vías de privilegio y poder, convirtiéndose, a la vez, en fuentes de reproducción social y formas de superar barreras institucionales si se desarrollan de una manera estratégica para trascender la base escasa y conservativa que suele caracterizar la red social de los grupos más desfavorecidos. Por otro lado, el factor étnico, en relación al proyecto migratorio de las familias inmigradas, puede funcionar como recurso educativo partir de la evidencia de las altas expectativas que estas familias depositan en la educación de sus hijos, lo cual contribuiría a reforzar el sentimiento de seguridad, la percepción del apoyo y la sensación de reconocimiento (Carrasco et al., 2009).

Central desde esta perspectiva sería la capacidad de activación normativamente válida de ciertas formas de capital social asociadas a las clases medias para *trabajar el sistema* (Lareu & Horvat, 1999), es decir, la capacidad de movilizar recursos “*con una orientación de clase media*” (Dywer & Moddod et al., 2006) a partir de tener información específica sobre el sistema educativo o el desarrollo de habilidades y valores requeridos para el éxito en la escuela.

Al analizar la capacidad de interrumpir las lógicas de exclusión educativa a partir de las reformas para mejorar la presencia de las familias más silenciadas (Abrams & Gibbs, 2002) y el papel potencial que las organizaciones intermediarias descritas anteriormente pueden jugar a la hora de empoderar a las familias, mejorando su capacidad de intervenir y relacionarse con los profesionales así como sus conocimientos sobre lo escolar (López et al., 2005), estamos en condiciones de formular las siguientes preguntas:

- ¿En qué aspecto los proyectos de AMPA suponen una oportunidad para mejorar la vinculación de las familias inmigradas como asociaciones intermediarias?
- ¿Pueden convertirse en un espacio real de fortalecimiento de las redes sociales de las familias? (Torres Sánchez, 2004)

## Neoliberalismo y racismo institucional. Interrogantes de la investigación (II)

A pesar de la defensa de la participación como una herramienta para empoderar a las familias, otros autores han señalado que las políticas y programas para fomentar la involucración de las familias en la escuela podrían fortalecer los procesos de exclusión. La existencia de un racismo institucional (Dahlstedt, 2009; Warren, 2007; Theodorou, 2007; Crozier, 2001) que se niega a reconocer como los aspectos étnicos *efectivamente* hacen que las experiencias sociales y educativas de las minorías étnicas sean diferentes al del resto de la población, provoca la construcción homogénea y deficitaria de dichas familias como grupo social, a partir de una construcción del buen padre y del cómo y cuándo de la participación, que pasa por alto los intereses y las dinámicas comunitarias propias que son distintas de la cultura hegemónica proyectada desde la escuela.

Gitlin et al. (2003) nos muestran como las pautas de exclusión y segregación pueden generarse a partir de mecanismos y discursos de inclusión y aceptación de la diferencia, remarcando el papel que otras fuerzas más amplias juegan en los procesos concretos y cotidianos del espacio escolar. En este sentido, los nuevos proyectos neoliberales de la escuela, a partir de sus finalidades economicistas, la creación de los mercados educativos y penetración del *management* organizacional (Laval, 2005) puede minar las prácticas inclusivas comprensivas y de atención a la diversidad de los grupos étnicos (Gomolla, 2006), afianzando estrategias de evitación y procesos análogos que recrean nuevas formas de desigualdad social y étnica así como la segregación (Van Zanten, 1997). De este modo, es clave preguntarnos:

- ¿Hasta qué punto no son las AMPA un espacio demasiado formalizado, que no hace sino dificultar el acceso de ciertas familias, siguiendo la advertencia que hacen Taylor & Percy-Smith (2008)?

## Diseño y metodología

La presente investigación se ha llevado a cabo en el marco de un proyecto mayor en la federación de AMPAS de Cataluña (FaPaC), que ha reportado inesperados marcos y fuentes de análisis que se inscriben en el campo propio de la etnografía institucional (Grahame & Grahame, 2001).

El trabajo de investigación ha consistido en entrevistas a miembros de AMPA de escuelas con presencia notable o alta de familias inmigradas y de diferentes agentes educativos e institucionales que intervienen en ellas. Nos hemos centrado en las



escuelas de primaria debido a una mayor existencia de AMPA en dichas escuelas y la mayor implicación e interés por parte de los padres en los asuntos educativos en esta franja de edad (Garreta, 2008a; Sarramona, 2001; Santos Guerra, 1997).

Por otro lado, es necesario esclarecer una cuestión, ¿qué figura exacta se esconde tras el AMPA? Es decir, es necesario dar cuenta de las múltiples formas en que las entrevistas se han dado: a veces con toda la junta del AMPA; a veces sólo con el Presidente o con el miembro más activo; y a veces, incluso, miembros de Junta con la directora o miembros de la dirección del centro. Esta diversidad muestra el carácter del acceso a las AMPA, como conjunto de padres y madres. Un acceso que, mayoritariamente, solo se da una vez al mes, en horas complicadas y a las cuales se necesitaría una confianza que el mismo planteamiento de la investigación imposibilita.

La selección de los centros se ha realizado a partir de la información de dinamizadoras de zona, responsables de la administración e investigadores o grupos de investigación, en relación con casos interesantes de relativo éxito a la hora de fomentar la participación de las familias en la escuela en general, y de las familias inmigradas en particular. También se ha efectuado una selección aleatoria a partir de la selección de entornos con mucha diversidad cultural.

En cualquier caso, se ha intentado que la muestra sea lo más diversificada posible ateniendo a distintas tipologías de AMPA, contexto de la población, grado de presencia de población inmigrada, relación del AMPA con el centro o existencia de proyectos de centro. En relación a las instituciones y profesionales entrevistados, la selección ha seguido también una pauta estratégica – agentes clave – y otra aleatoria a partir de la búsqueda de proyectos y el efecto “bola de nieve”.

En total se ha entrevistado a 21 AMPA, 7 dinamizadoras en su mayoría contratadas por la misma FaPaC, 5 directoras de centro y 9 representantes institucionales – consorcios, ayuntamientos, servicios educativos del departamento de la Generalitat y entidades socioeducativas -. Cabe destacar un grupo focal realizado con una coordinadora de AMPAS y una reunión con miembros de AMPAS y de asociaciones de inmigrantes.

Durante el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta el análisis de las políticas educativas que el departamento de Educación ha puesto en marcha durante los últimos años, especialmente los Planes Educativos de Entorno, el Plan de Lengua y Cohesión y el Plan de Autonomía de Centros, fruto de lo cual se hicieron reuniones específicas con los servicios del Departamento que los dirigían.

## **Resultados**

### *Composición y dinámica de las AMPA*

El aspecto de la composición que destaca claramente es la fuerte correlación entre las 8 AMPA en contextos con presencia alta de familias inmigradas y la debilidad en su estructura organizativa, cuyas juntas formadas tan solo por 1, 2 o 3 personas (al cargo de todas las funciones que se creen más inmediatas) contrasta con el resto de la

muestra, donde las AMPA están formadas por un mínimo de 8 personas y diferentes comisiones de trabajo.

A pesar de que en alguna de estas asociaciones estas pocas personas tienen una larga trayectoria en la escuela y una experiencia que les permite llevar cabo la mayoría de las actividades, en el resto de casos las pequeñas juntas tienen muy poca experiencia, con lo cual las actividades y responsabilidades de dichas AMPA quedan reducidas de manera drástica y generan una relación de dependencia con las direcciones de los centros muy fuerte, llegando a convertirse, a veces, en una organización testimonial:

“...lo hacen todo desde dirección, nosotros solo ponemos el dinero...”  
AMPA Vic.

Ahora bien, esta dependencia debe situarse en un contexto más general donde habitualmente se perciben las relaciones de las distintas direcciones hacia las AMPA como interesadas o viciadas, en las que el centro actúa como supervisor filtrando aquellas actuaciones o propuestas que pueden ser vistas como una injerencia en el ámbito profesional de los maestros:

*“la relación es de servidumbre, hay servicios que cuestan mucho gestionarse, que no son obligatorios pero que son muy necesarios... se intenta transferir aspectos burocráticos a las AMPA”* Dinamizadora 1.

Los comentarios sobre la falta de participación e información, la inutilidad de los órganos formales o la falta de entendimiento, se enmarcan en la complicada relación entre familias y escuela, de las cuales el AMPA tampoco se escapa – de hecho, no es nada extraño que las AMPA tengan, a la vez, problemas de entendimiento con la dirección y con el resto de padres y madres que no forman parte de la asociación -.

Es justo señalar, por otro lado, el esfuerzo y la visión favorable de la mayoría de las direcciones de los centros con mucha inmigración, ya que es su propia actuación e insistencia la razón de la existencia de algunas asociaciones.

En relación a las actividades y responsabilidades que las AMPA asumen como propias, se observa una prevalencia muy fuerte hacia las tareas de prestación de servicios al centro escolar y a los padres, centrados exclusivamente en los alumnos. En relación a las iniciativas para mejorar la participación y la acogida de las familias inmigradas, la mayoría de las AMPA lo perciben como una tarea que no les corresponde:

*“¿Que qué puede hacer el AMPA? Poca cosa... esto tendría que ser una tarea del centro, cambiar la imagen de la escuela en el barrio para empezar...”* AMPA bcn-2.

*“...al fin y al cabo, esta acogida no deja de ser un trabajo más impuesto a las AMPA que tendría que hacer la administración.”* AMPA Tortosa.

Sin embargo, como veremos, otras AMPA no solo han iniciado proyectos interesantes en este sentido, sino que reflexionan y se cuestionan abiertamente sobre la idoneidad que las AMPA solo presenten este tipo de servicios:

*“Entendemos que el AMPA y la participación tienen que ser efectivas y atractivas y por eso queremos convertirnos en un AMPA de movilización”*  
AMPA Salt.

Un último aspecto importante a destacar es la escasa capacidad para movilizar a las familias en todas las AMPA. En más de un 85% de los casos se reconoce una dicotomía muy fuerte entre la participación que el AMPA organiza para los alumnos y las actividades de formación de padres y madres o debates sobre políticas educativas. Así, detrás de un AMPA compuesta por una sola persona y otra por más de 20, se esconden problemas similares a la hora de alcanzar a los padres cuando surge algún problema y se necesita la colaboración de todas las familias más allá de las fiestas y las actividades puntuales.

### *Construcción y problematización de las familias inmigradas*

De las 21 AMPA visitadas, 2 cuentan con la participación muy activa de personas inmigradas extracomunitarias en la junta de AMPA y otras 2 tienen representantes en la junta aunque su participación es más bien puntual. En el resto de los casos, no existe ninguna representación por parte de madres o padres inmigrantes en la junta de AMPA. Por lo tanto, en la mayoría de casos la construcción de las familias inmigradas parte de una visión basada en el hecho de que ninguna de estas familias participa activamente en el AMPA, poniéndose de manifiesto los factores que se creen impiden o explican esta realidad.

El discurso más común al hablar de la participación de las familias inmigradas en el AMPA es el que he denominado “poca 'cultura de AMPA' y dificultades derivadas” y se basa principalmente en: 1. Poner énfasis en las dificultades estructurales – situación socioeconómica e idioma – que se cree impiden la participación; 2. Añadir también el relativo eufemismo sobre su “poca cultura de AMPA” como factor también clave – ya fuera por desconocimiento de la asociación y cómo participar o como sinónimo de desinterés -; 3. Trasladar el peso de la responsabilidad hacia las familias y no tanto hacia lo que puede o no puede hacer el AMPA y/o el centro; y 4. Poner énfasis a las dificultades derivadas que esta falta de participación ocasionaban al resto de padres y madres del centro.

*“la participación de estas familias es muy complicada”; “normalmente las familias inmigradas tienen unas prioridades muy diferentes a las de aquí”; “...que vengan y que no te entiendan cuando hablas”; “no tienen cultura participativa”; “son relativamente 'cerradas’”* Extracto de varias AMPA.

Los discursos contruidos a partir de la denuncia de la segregación escolar arrojan una ambigüedad interesante. Por un lado, parten del uso de un lenguaje progresista y de claras referencias a la justicia social y al deber de denunciar y luchar contra estos procesos, en claras alusiones a la imposibilidad de tejer una sociedad intercultural a partir de escuelas “gueto” que muchas veces no responde a la realidad del propio entorno del centro. Por otro lado, el enquistamiento de este discurso parece imposibilitar cualquier marco de acción por parte de las AMPA más allá de la denuncia institucional y, en algunos momentos, roza el conservadurismo al reducir el problema de las familias – y los alumnos – inmigradas a un tema de números y porcentajes que pone en tela de juicio la capacidad del centro para conseguir una calidad educativa para todos los alumnos:

*“...no sé, no estoy interesado con lo que se puede o no se puede hacer con estos alumnos (...) la repartición es una cuestión de justicia social, de equidad.”* AMPA Ripoll.

El tercer discurso, mucho más puntual, lo encontramos en las aproximaciones no problemáticas, homogeneizadoras que rehúsan hablar en términos específicos de los alumnos y las familias procedentes de la inmigración:

*“Que cuantas familias inmigradas tenemos? No sé, aquí estamos todos muy bien (...) El AMPA ya funciona muy bien, no necesitamos a más gente...”* AMPA Olot.

*“Aquí no tenemos alumnos inmigrantes, son de 2a generación y no pueden ser tratados como extranjeros. No hay ningún problema a ese respecto”* Directora, bcn -1.

*“A nosotros no nos importa la procedencia de los alumnos(...) para nosotros todos son niños (...) aunque es lógico que en los grupos bajos hayan más inmigrantes”* Directora, Olot.

El último tipo de discurso se aproxima al primero, ya que pone mucho énfasis en las dificultades estructurales que dificultan la participación de estas familias pero, en cambio, elude responsabilizarlas o etiquetarlas como menos interesadas que las autóctonas y traslada el peso de la iniciativa a las AMPA, los centros y la administración. En algunos casos, este discurso surgía puntualmente y mezclado con el primer o segundo tipo de discursos que hemos presentado en este apartado, lo cual indica no solo el carácter no concluyente de la construcción desde las AMPA sino también la visión variable de estas familias en función de un tema específico:

*“...las familias inmigradas tienen otras dinámicas y necesitan otros tipos de servicios ya que tienen más sentimiento y ayuda comunitaria.”* AMPA Vic.

*“Las AMPA nos miramos mucho al ombligo”.* Reunión Coordinadora AMPA.

*“...lo primero es hablar con la gente, invitarlas a un café, que sientan que hablas con ellas, sin prisas, por la mañana cuando dejan a los niños...”*  
AMPA Girona.

### *Los proyectos de AMPA para mejorar la participación*

Diez de las AMPA de la muestra cuentan con una experiencia o proyecto de participación general o específico para las familias inmigradas: parejas lingüísticas, cursos de catalán, salidas familiares, meriendas compartidas, talleres de madres, atención personalizada, dinamización, sensibilización...

Estos proyectos representan un tercer tipo de actuación, que se sitúa entre la pura prestación de servicios o su función como “lobby” familiar, apareciendo como un espacio privilegiado de intervención socioeducativa.

De estos 10 casos, 3 proyectos se iniciaron claramente desde fuera del AMPA – 2 por parte de la dirección, otro por parte del ayuntamiento -, 2 proyectos habían sido iniciados de manera conjunta, aunque con una mayor iniciativa de las direcciones y el resto, 5, fueron puestos en marcha de manera autónoma por parte de las AMPA, en respuesta a situaciones que consideraban susceptibles de mejora, especialmente lo relacionado con las relaciones sociales entre todas las familias. Es importante subrayar como la mayoría de estos proyectos se iniciaron o han acabado dirigiéndose a todas las familias, quienes se han sentido atraídas por unos espacios nuevos que se visualizan como útiles y atractivos.

En general, la valoración que se hace es muy positiva, especialmente en el inicio, cuando se pone en marcha el proyecto, que contrasta con el momento anterior, en el que no había una actuación de este tipo. Es frecuente, también, las dudas sobre cómo amplificar el proyecto y acabar de acercar las familias a las AMPA.

No siempre la existencia de estos proyectos responde a una estrategia integral y compartida por la escuela dirigida conscientemente a asumir las actuaciones que sean necesarias para favorecer una mejor vinculación de las familias y de los alumnos. De forma análoga, no siempre tras un AMPA que no realiza ningún proyecto hay una indiferencia sobre este tema o se piensa que no es competencia del AMPA el dedicarse a tales actuaciones: de los 10 proyectos estudiados, muchos no tienen una continuidad en el centro o no se han identificado otras medidas realmente prácticas para favorecer dicha participación y, por otro lado, en 3 de los centros visitados, pese a no poseer ningún proyecto de AMPA específico, sí que tienen o bien una disposición más abierta, o se ha adoptado una mayor flexibilidad o se ha continuado con la participación normalizada de madres inmigrantes en el AMPA.

Hay otras experiencias, en contraste, que no han acabado bien. Este es el caso del trabajo que una entidad, en colaboración con FaPaC, quería impulsar en dos escuelas y que, pese a contar con el apoyo de la junta del AMPA, tuvo que suspenderse porque casi ninguna familia se apuntó al taller. En general, es preciso atender a la complejidad en el desarrollo de tales proyectos y las múltiples variables que intervienen: tipología

del proyecto, relación con el equipo de maestros, experiencia del AMPA, apoyo de personas clave – asesor LIC, mediadora cultural -, tipología de familias inmigradas, etc.

### *Capacidad de intervención educativa de las asociaciones*

Más allá de la proclama muchas veces repetida de que el AMPA siempre actúa a favor del centro y de los alumnos, el tema del éxito escolar o, de manera más general, la reflexión en torno a la capacidad de intervención educativa de las AMPA se presentó, en primer lugar, como un tema espinoso y esquivo, al que era difícil responder de una manera clara.

En segundo lugar, puede observarse como la totalidad de las AMPA entrevistadas desconocen el Plan de Acogida de Centro, las medidas de atención a la diversidad, la organización curricular general e incluso los propios proyectos de autonomía de los centros que disfrutaban de éstos. En general hay mucho desconocimiento sobre las trayectorias posteriores del alumnado, especialmente del alumnado inmigrado, como muestran los contrastes entre una primaria donde “todo va muy bien” y el traspaso a secundaria:

*“La mamá de x no se enteró de que su hijo faltaba a clase y que no hacía nada (...) tenía muchos problemas para comunicarse con el instituto”*  
AMPA Igualada.

*“Aquí tenemos una organización de escuela y un equipo de maestros excelente, tratan muy bien a los niños (...) el problema es en secundaria, allí trabajan muy diferente”* Directora, bcn -4.

Las cuestiones de éxito escolar parecerían recaer exclusivamente en los propios padres de los alumnos, lo cual estaría en contradicción con la importancia central otorgada a la calidad de enseñanza del centro y que se mostraba en la existencia de unos claros límites a la intervención del AMPA – y la familia – en las cuestiones educativas, que reforzaban la centralidad del “profesionalismo” educativo representado por las maestras y la escuela:

*“El AMPA es un reflejo de la sociedad y la educación tiene que estar en manos de los profesionales; ahora bien, asumiendo que quién tira de la cuerda son los padres: si los padres no están detrás, el fracaso está garantizado”* AMPA bcn -3.

Lo que deja bastante claro cuáles son los límites en la intervención educativa de las AMPA: éstas no tendrían que intervenir en espacio y aspectos puramente escolares ni debería distanciarse de la dinámica de la escuela como, de hecho, se pone de manifiesto en todas las entrevistas. Por lo tanto, parecería prevalecer la función instrumental y “de servicios” de las AMPA que funcionaría como una garantía de

recursos extra para la escuela y mejorar la imagen a partir de los servicios que ésta presta. Sin embargo, un análisis más detenido de ciertos detalles, así como algunos comentarios sobre los servicios que realizan, deja entrever cómo desde las asociaciones se percibe la prestación de estos servicios como una cierta actuación educativa:

*“...los servicios que prestamos se pueden considerar como educativos ya que compensan deficiencias educativas detectadas”* AMPA bcn -3.

En esta misma línea se ubican aquellas actuaciones mucho más informales que tienen un impacto educativo importante, como es el caso de un AMPA donde, a partir de los contactos de algunos miembros con la administración local, permitían ayudar económicamente a las familias más necesitadas o buscar más recursos para la escuela. O también otra asociación donde se asesoraba informalmente a las familias con más dificultades sobre cuestiones de papeleo y procedimientos burocráticos.

### *La visión institucional y los proyectos de intervención con las AMPA*

A raíz de los resultados de las visitas a las direcciones de los departamentos de educación responsables de impulsar las nuevas políticas educativas basadas en una perspectiva sociofamiliar, se ha identificado el uso de un doble discurso basado en poner énfasis en el trabajo educativo más social y comunitario pero que no está implementando actuaciones concretas ni amplificando las existentes, ni acompañándolas ni evaluándolas.

Los institutos municipales de educación visitados así como varias entidades de renombre también hacían gala de este doble discurso, mostrando mucho interés por los potenciales de los proyectos de AMPA pero obviando la existencia de proyectos concretos.

En el otro extremo tenemos los casos de un Instituto Municipal, que había intentado desarrollar trabajos concretos con las AMPA o de una entidad socioeducativa que contaba con una amplia experiencia de trabajo conjunto con los centros educativos y las familias, para quienes el trabajo con las AMPA debería *“capacitarlas a partir de analizar qué perfiles de participación tienen y necesitan, saber cómo trabajan y que grietas podemos encontrar para convocar a las madres y al resto del colectivo de padres”*.

Sobre los Planes Educativos de Entorno, hallamos una opinión crítica por parte de las AMPA, donde se desprende el alcance limitado de lo que ha sido la punta de lanza de la intervención de la administración para mejorar la cohesión social y los resultados educativos de barrios marginales, populares y/o con altos índices de población extranjera, el modelo de “catálogo de servicios” en que se había convertido y, no en pocos casos, la falta de participación, transparencia y competencia indirecta con funciones que ya acometían las AMPA.

Por último, tenemos la relativa incidencia de los proyectos de dinamización de AMPA que no solo impulsa FaPaC, sino también otros municipios e incluso uno de los centros educativos visitados. En general, se percibe la falta de coordinación y de una visión clara de objetivos y modelo de asociacionismo a impulsar, lo cual deja a la mayoría de profesionales bajo su propio criterio a la hora de encarar las muchas y diversas situaciones con que se encuentran, a lo que se suma una falta patente de recursos para atender a las AMPA en condiciones, donde unas 20 dinamizadoras a tiempo parcial deben atender el total de las 1900 AMPA federadas.

## **Discusión: ¿un lugar para las asociaciones?**

### *¿AMPA como asociaciones intermediarias?*

Atendiendo a la formulación que López et al. (2005) hacen de las organizaciones intermediarias, es indudable que el binomio AMPA-FaPaC se situaría en la línea de las “*entidades sin ánimo de lucro que operan entre las familias y los recursos para mejorar la participación*” (2005:79). Sin embargo, esta posición estratégica que juegan las asociaciones de padres y madres se diluye debido a su dedicación casi exclusiva a la prestación de servicios, debilitando las posibilidades de fortalecer la participación y colaboración entre padres y escuela.

En primer lugar, las actividades de formación, debate y mejora de la comunicación con el centro son objetivos explícitos de FaPaC y de no pocas AMPA, así como su papel de interlocutora de la opinión de las familias ante la escuela. Ahora bien, el carácter puntual de dichos consejos y charlas y el relativo éxito de muchos de los talleres de formación que se llevan a cabo, demuestran una competencia débil en este sentido.

En segundo lugar, no existe un objetivo explícito para desarrollar un sentido de liderazgo entre los miembros de las AMPA, ni de establecer espacios de colaboración y formación recíprocas entre padres y profesionales que favorezca un acercamiento de la cultura escolar a la familiar.

En tercer lugar, en la mayoría de los casos se percibe un cierto hermetismo de las asociaciones por los asuntos concretos e inmediatos de su propia escuela y una escasa y puntual colaboración con otras entidades del contexto escolar. Además, la relación de FaPaC con las AMPA dista de ser cercana y continua, por lo que podríamos afirmar, siguiendo a Garreta (2008a), que estamos hablando de dos movimientos paralelos pero independientes y relativamente distanciados, lo cual limita las posibilidades de las AMPA para acceder a recursos técnicos o para adquirir un discurso más politizado o reflexivo sobre el modelo de AMPA a impulsar o sobre su papel como agente de la sociedad civil en la defensa de los derechos sociales (Garreta, 2008a).

La falta de sistematización de las actuaciones impulsadas, especialmente desde las entidades externas – FaPaC, Departamento, Ayuntamientos -, su distanciamiento con el día a día de la escuela y la falta de evaluación de resultados dibujan una situación que está lejos todavía de poder provocar una mejora de la participación por parte de las



familias inmigradas o de acercar el espacio del AMPA al espacio académico, imposibilitando su verdadera actuación como asociaciones intermediarias.

### *¿Son los proyectos de AMPA una herramienta para alterar las dinámicas de participación?*

Los proyectos de AMPA iniciados para mejorar la relación entre todos los padres o las competencias lingüísticas y culturales son el ejemplo más claro sobre cómo las AMPA podrían ejercer un papel más allá de la prestación de servicios o de ser la correa de transmisión de ciertas demandas de las familias del centro.

Tanto los talleres, como los cursos, la creación de parejas lingüísticas o, sencillamente, el compartir espacios – meriendas o salidas en familia – generan una posibilidad de mejora del capital social de las familias, de establecer nuevas relaciones fuera del colectivo como también capacita funciones de liderazgo entre los miembros del AMPA que impulsan tales proyectos.

Pero también es cierto que, a excepción de 2 de estos proyectos, el resto no son sino actuaciones puntuales que difícilmente podrían desembocar en un cambio en las dinámicas de participación y presencia de familias inmigradas en las AMPA o en la escuela, como de hecho todos ellos reportan, quedando también lejos de las actuaciones que Abrams & Gibbs (2002) muestran como necesarias para la alteración de los procesos de exclusión o marginación de las familias inmigradas en la escuela. El hecho de no existir una evaluación inicial, ni un trabajo por objetivos ni una evaluación rigurosa final limita el alcance de estos proyectos, así como sus consecuencias para la presente discusión, como también señalan en el mismo sentido múltiples estudios (López et al., 2005; Corter & Pelletier, 2005; Desforges & Abouchaar, 2003).

De manera general, los proyectos parten de un no cuestionamiento de las expectativas “ocultas” (Crozier & Davies, 2007) que caracterizan la estructura de participación de las familias en la escuela y la creación de los espacios ocupados por uno y otros en base a unas tradiciones y pautas culturales específicas (Theodorou, 2007), planeando en el fondo siempre el carácter asistencial y bienintencionado en tales actuaciones. Esta dificultad para articular la actuación del AMPA con los procesos escolares hace que sobresalgan las actuaciones y justificaciones de tipo más discursivo, ligada al reconocimiento y celebración de la diversidad cultural que dificulta su capacidad de vehicular actuaciones que incidan en cuestiones más estructurales (Hart, 2008).

Como contrapunto, señalar que la existencia de discursos críticos que reconocen la desigualdad estructural del nuestro sistema social y el lugar subalterno que muchas familias inmigradas ocupan, junto a algunos proyectos de AMPA más diversificados y continuos, sí que podrían ser la base para un cambio en las dinámicas de participación de las familias inmigradas en el centro, al menos potencialmente.

*¿Son las AMPA un espacio demasiado formalizado para la participación de los grupos más desfavorecidos?*

Pese a la existencia de barreras que bien podrían atribuirse tanto a un grado de formalismo en su funcionamiento como a la existencia de discursos que favorecen la exclusión de estos grupos, es la poca flexibilidad y el escaso cuestionamiento de los modelos de participación que se espera de las familias por parte de toda la comunidad educativa, por un lado, así como la errática identidad de unas asociaciones cuyo espacio está siendo cada vez más desplazado y cuestionado por las perspectivas más individualistas de relación familia y escuela basadas en el modelo consumista (Bolívar, 2006; Dias, 2005, Subirats et al., 2003) por otro, lo que nos ayudaría a situar la verdadera problemática a la hora de poder participar *en* y *de* las AMPA.

Si en muchos de los centros segregados el AMPA solo existe bajo la participación de una o dos personas que, en conveniencia con la dirección, *son capaces* de construir la plataforma básica que justifica su existencia - atraer recursos, organizar servicios - ¿qué necesidad hay para implicar a más familias? Además, en los casos donde esta asociación no existe, la experiencia en la creación de AMPA en aquellos contextos particularmente difíciles nos muestra como, en efecto, los requerimientos formales son una dificultad añadida pero accesorio – gracias, en buena parte, al asesoramiento de las dinamizadoras. Lo cual nos podría llevar a interrogarnos si los servicios que presta son adecuados a las necesidades de buena parte de las familias inmigradas.

*¿Las instituciones apuestan por un espacio real de fortalecimiento de las redes sociales de las familias?*

Si bien en Cataluña no ha habido una reforma legislativa clara que afiance de manera directa la participación de los padres en la escuela como los casos descritos por Dias (2005) o Kristoffersson (2007), en Portugal o Dinamarca, respectivamente, el carácter e impacto que finalmente están teniendo estos planes e iniciativas, más allá de las bondades propositivas y metodológicas que algunos de manera un tanto ingenua no se cansan de proclamar sin evaluación alguna (Martí, 2008; Besalú & Vila, 2005), es la de reforzar un doble proceso. Mientras que las medidas compensatorias están teniendo un alcance limitado, las escuelas y las familias, de manera efectiva, están creando maneras ad hoc para responder a la diversidad cultural a través de la segregación interescolar o intraescolar – grupos de nivel -, esta última gran desconocida para muchos padres y defendida por el sentido común cuando se planteó en las entrevistas.

La casi inexistencia de proyectos que cuenten con las AMPA, a diferencia de su uso en la externalización de servicios educativos básicos - a través de las cuantiosas subvenciones otorgadas por el Departamento -, deja una imagen bien definida y monolítica que de las AMPA y las familias tienen la mayoría de poderes públicos *de facto*, no en el discurso: las unas como prestadoras de servicios, las otras como meras consumidoras.

### **Conclusión: una posibilidad aún por construir (y analizar).**

Los resultados expuestos y la discusión presentada apuntan a la difícil creación, a través de las AMPA, de esos espacios intermedios que sirvan para reformular las narrativas hegemónicas, plantear cambios organizativos que a su vez alteren dinámicas de exclusión o liderar los procesos de formación y empoderamiento de las familias que López et al. (2005) apuntan.

De esta forma, el capital social que se inscribe en los procesos de diferenciación, producción y reproducción de los grupos sociales parecería quedar reducida a las decisiones individuales, quedándose las posibilidades de colectivización e intercambio entre los distintos grupos diluidas entre la creciente segregación y diferenciación escolar o la gestión empresarial de los centros.

Lejos de representar, simplemente, otro espacio más de exclusión social, el lugar subordinado de las familias inmigrantes en la escuela y las AMPA no hace sino manifestar con mayor fuerza aún la existencia *previa* de unas tendencias no resueltas que afectaban ya a muchos grupos sociales no hegemónicos y que ahora podrían naturalizar los procesos de exclusión a través de una democratización de la culpa hacia los grupos más desfavorables (Dahlstedt, 2009).

Pese a todo, es importante señalar el alcance limitado y provisional de la presente investigación. Tres elementos nos obligan a ser prudentes en este punto. En primer lugar, la existencia de los proyectos de AMPA estudiados, aun incipientes y puntuales, justifican esta perspectiva propositiva como asociaciones intermediarias. En segundo lugar, el hermetismo y localismo de muchos centros, así como su dispersión, podrían ocultar la existencia de otras intervenciones más exitosas que serían necesarias evaluar. Y en tercer lugar, la falta de proyectos integrales y bien diseñados que nos hubieran permitido una verdadera contrastación con la propuesta de asociaciones intermediarias recogida de otros contextos, nos impiden ser concluyentes en relación con las posibilidades de las actuaciones de las AMPA y sus federaciones territoriales.

La generación y aprovechamiento de capital social colectivo a través de las AMPA y su papel como agente para revertir dinámicas de exclusión socioeducativa dependería, también, del contexto de movilización social más amplio y de su ubicación dentro de un proyecto político colectivo en una época cada vez menos proclive a ello.

### **Referencias bibliográficas**

- ABRAMS, L. Y GIBBS, J. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education*, 37, 3: 384-407.
- BESALÚ, X. Y VILA, I. (2005). Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana. *Caixa d'eines*, 1, 6-30. Consultado el 10/6/2010 en: <http://www.xtec.es/lic/intro/caixa.htm#1>

- BOETHEL, M. (2003). *Diversity: school, family y community connections. Anual synthesis 2003*. SEDL: Austin, Texas.
- BOLIVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- BROWN, P. (1990). The 'third wave': education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-85.
- CARRASCO, S., PÀMIÉS, J. Y BERTRAN, M. (2009) "Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social". *Revista Complutense de Educación*, Vol.20 Núm.1.
- CARRASCO, S., PÀMIÉS, J., PONFERRADA, M., BALLESTÍN, B. Y BERTRAN, M. (2010) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: Aproximaciones etnográficas. En: F. J. García Castaño y S. Carrasco (eds.) *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*, Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- CORTER, C. Y PELLETIER, (2005) Parent and Community Involvement in schools: policy panacea or pandemic?, *International Handbook of Educational Policy*, 295-327. Springer: Great Britain.
- CROZIER, G. (2001) Excluded Parents: the deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4: 4, 329- 34.
- CROZIER, G. Y DAVIES, J. (2007). Hard to reach parents of hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33, 3: 295-313.
- DAHLSTEDT, M. (2009). Parental governmentality: involving 'immigrant parents' in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 193-205.
- DE CARVALHO, M.P. (2001). *Rethinking family-school relationships: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla de Llengua i Cohesió Social*. Pàgina consultada el 9/07/2010:  
[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees\\_actuacio/innovacio\\_educativa/Pla%20de%20convivencia/pla\\_lic\\_nov\\_09.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/pla_lic_nov_09.pdf)
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2005). *Els Plans Educatius d'Entorn*. Pàgina consultada el 9/07/2010:  
[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees\\_actuacio/innovacio\\_educativa/Plans%20educatius%20entorn/doc\\_marc\\_pee\\_cat.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Plans%20educatius%20entorn/doc_marc_pee_cat.pdf)
- DESFORGES, C. Y ABOUCHAAR, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Department for Education and Skills, Research Report, 433.
- DIAS, M. (2005). Market trends and the dilemmas of parental participation in schools. *Aula Abierta*, 85, 185-204.

- DRIESSEN, G., SMIT, F. Y SLEEGERS, P. (2004) Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*. Vol. 31, 4, 509-532
- DWYER, C. Y MODDOD, T. (2006). Ethnicity as social capital? Explaining the differential educational achievements of young British Pakistani men and women. Paper presented at the “Ethnicity, Mobility and Society” Leverhulme Programme Conference at University of Bristol, 16-17 March.
- EURYDICE (1997). *El Papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.
- EPSTEIN, J.L. et al. (2002). *School, family and community partnerships: your handbook for action*. California: Corwin Press.
- FEITO, R. (1992). *Llamando a las puertas de la escuela: la participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Trabajo de Tesis. No publicado.
- GARRETA, J. (2008a). *La Participación de las familias en la escuela pública: las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CIDE y CEAPA.
- (2008b) Escuela, Familia de origen Inmigrante y participación. *Revista de Educación*, nº345: 133-155.
- GITLIN, A. et al. (2003). The Production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students. *American Educational Research Journal*, 40, 1:91-122.
- GOMOLLA, M. (2006). Tackling underachievement of learners from ethnic minorities: a comparison of recent policies of school improvement in Germany, England and Switzerland. *Current Issues in Comparative Education*, 9, 1: 46-59.
- GRAHAME, P.; GRAHAME, K. (2001) Official Knowledge and the Relations of Ruling: explorations in institutional Ethnography. *The Journal for Pedagogy, Pluralism, & Practice*. Página consultada en 12/7/2010: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/5/grahame.html>
- HART J. (2008). “Children's Participation and International Development: Attending to the Political”, *International Journal of Children's Rights*, 16: 407-418.
- KRISTOFFERSSON, M. (2007). The paradox of parental influence in Danish schools. A Swedish Perspective. *International Journal about Parents in Education*, v.1, 0, 124-131.
- LAREAU, A. (1987). Social-Class Differences in family-school relationships: the importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60: 73-85.
- LAREAU, A. Y HORVAT, E.M. (1999) Moments of social inclusion and exclusion: race, class and cultural capital in family school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53.

- LAVAL, C. (2005). Per què l'escola no és una empresa?. Descargado el 20/7/2009 en: <http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>
- LÓPEZ M. E., KREDIER, H. Y COFFMAN, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. *Urban Education*, 40, 1, 78-105.
- MARTÍNEZ CERÓN, G. (2004). "La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA". *Cuadernos de pedagogía*, 333, 46-49.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R.A. & PÉREZ-HERRERO, M.H. (2006). "Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias". *Cultura y Educación*, 18(3/4), 231-246.
- MARTÍ, Q. (2008). El Pla LIC i la seva concreció als centres educatius. *Guix*, 341, 9-13.
- MONKMAN, K., RONALD, M. Y THÉRAMÈNE, F. (2005) Social and cultural capital in an urban latino school community. *Urban Education*, 40(1), 4-33.
- PAÑELLAS, M. Y ALGUACIL, M. (2008). "La participació de les famílies als IES" Informe de Investigación. No publicado.
- POOMERANTZ, E.; MOORMAN, E; LITWACK, S. (2007). The How, Whom and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77, 3, 373-410.
- STANTON-SALAZAR, R. (1997). A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*, 67, 1: 1-40.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en los Consejos Escolares de Centro*. Madrid. Escuela Española.
- SARRAMONA, J. (2001). *Recerca sobre la participació dels pares al sistema educatiu*. Consejo Escolar de Cataluña.
- SYMEOU, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- SUBIRATS, J. et al. (2003). *Quina participació per a quina societat?* Publicació interna de FaPaC.
- TAPIA, J. (2002). Reexamining Anthropology and Education: Bringing Economics back to Culture. *Urban Education*, 37, 3: 365-383.
- THEODOROU, E. (2007). Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, v.1, 0, 90-96.

- TORRES SÁNCHEZ, M. (2004). *El capital social en las asociaciones de madres y padres: formación, desarrollo e institucionalización*. Granada, editorial Universidad de Granada (Tesis Doctoral en CD-ROM).
- TAYLOR, M. & PERCY-SMITH, B. (2008). "Children's Participation: Learning from and for Community Development", *International Journal of Children's Rights*, 16, 379-394.
- VAN ZANTEN, A. (1997). Schooling Immigrants in France in the 1990's: Success or Failure of the Republican Model of Integration?. *Anthropology y Education Quarterly*, 28, 3: 351-374.
- WARREN, S. (2007). "Migration, race and education: evidence-based policy or institutional racism?". *Race, Ethnicity and Education*, 10, 4:367-385.

**Correspondencia con el autor**

Alejandro PANIAGUA RODRIGUEZ

Departamento de Antropología Social y Cultural. Universidad Autónoma de Barcelona

Facultat de Lletres. Edifici B.

08193 Cerdanyola del Vallès

(Barcelona, España)

Correo-e: [alejandro.paniagua@uab.cat](mailto:alejandro.paniagua@uab.cat)





**Paper 2, The evaluation research project of Day-Mer and the comparative perspective between Catalonia and London (2011)**

**Paniagua, A. and D'Angelo, A. (under review). "Letting schools think community? The role of Third Sector Organisations in supporting migrant families' participation in Catalonia and London." *Compare, a journal of Comparative and International Education*.**





**Paper 3, Immigrant families with children labeled as having special educational needs (2012-2013)**

**Panaigua, A. 2015. "The participation of immigrant families with children with SEN in schools: a qualitative study in the area of Barcelona"  
*European Journal of Special Needs Education* 30 (1) 47-60.**







## **Conclusions and limitations of this study**

### **Reviewing the particular contributions of the research projects**

As the first paper shows, most PAs situated in schools with high proportions of immigrant families lacked the capacity to start initiatives to enhance their inclusion. I argued that the leadership of FaPaC and the network of PAs had the potential role to become 'intermediaries', bridging schools and immigrant parents. However, FaPaC favored a rather simplistic idea of participation and demanded the action-research project to find practical guidelines that could be easily transferred to PAs, instead of focusing – as the research was trying to do – on how to transform the inherited role of PAs and scale up some of the promising projects that were being identified. Moreover, I found that the relation between FaPaC and PAs appeared complex and in practice they worked as separate entities with different priorities. In the end, volunteers at PAs who tried to implement new initiatives encountered strong pressures coming from schools, educational authorities and even FaPaC to continue performing in the same way.

By evaluating the Parent Involvement Officer and the Co-Educators projects, the second paper echoed similar limitations in the case of Catalonia. Again, both PI Officers and Co-Educators remained rather in the margins of the school and were limited to support teachers' demands. Day-Mer workers had neither the possibility to become full members of the schools nor the capacity to disrupt school-family relations. The comparison between the case of Day-Mer and FaPaC described the limited capacity of TSOs to resist external pressures and to alter the institutional logics of schools. Although both projects showed some promising features, at the same time they worked as 'transmission belts' of other aims that undermined their efforts. One example was the way in which TSOs uncritically assumed the (challenging) notion of participation favored by educational authorities and schools. In other words, rather than become a vantage resource to enhance the participation of immigrant parents, these TSOs further revealed their subordinate position.

The last paper discussed how, even when parents were strongly requested to take action to help their children, the opportunities available for them to get well informed, act and make their voice heard were strikingly scarce. Moreover, the context of special education did not appear to be a privileged space for the participation of families in schools as most parents merely followed school decisions. The paper also described how teachers framed and constantly negotiated the specific needs of these children on the basis of their ideal expectations of pupils and families, thus revealing the subjective nature of the labeling and intervention processes.



## Addressing the common research questions

*What opportunities are really available for families to participate in schools and what impact this participation have on the experiences of their children? Is there any significant difference between migrant, non-migrant families and those with children with SEN?*

- School spaces and issues in which all parents are allowed to participate are clearly delimited. Parents who attempt to cross the line and participate in activities that fall within the curricular and organizational spectrum are considered intruders.
- Most parents, and in particular most immigrant families, do not match the 'ideal', middle-class parent schools expect. As a result, they have to cope with the prejudices and barriers from a school always ready to discriminate against what is different.
- Current definitions of participation are highly problematic. Consequently, the idea of participation becomes a contested notion, a struggle where parents and external workers – in relation to teachers – and teachers – in relation to their own institution – become the weakest part.
- Those parents whose children do not face any problem at school do not participate – and nobody cares – or participate in the expected ways. Therefore the impact of their participation is relatively null. In the case of children labeled as having SEN, families that try to participate and advocate for their children can make a big difference. However, most families are commonly either unaware of the real situation of their children or unable to raise their voice or they simply do not know how to proceed when they are worried about something.
- All parents, regardless of their condition, face important barriers to participate and the context of special education does not make any substantial difference in the way parents participate. The most salient difference with immigrant parents is their specific vulnerability: by and large, they face more economic constraints, are more limited with the language, are more likely to be subjected to discriminatory treatment and, finally, are less prone to deal with teachers and other professionals from external services.
- Teachers and schools are critical to generate opportunities for parents and help them 'work the system'. Just by being clear and honest with the information provided, teachers are in a strategic position to empower families.

*What assumptions and logics are inscribed in participatory-aimed programs and narratives and to what extent do they inform us about the governance of schools? What is the role of third sector organizations in the implementation of these initiatives?*

- In teachers' and local authorities' narratives, it is implicitly stated that participation depends on the will of parents, who are ultimately responsible for doing it properly.
- The diversity of families and students is framed under a binary system of oppositions: those who are considered 'able' – valuable - and those who are considered 'unable' – valueless – to effectively participate within the school arena. When confronting this diversity in terms of race and ethnicity, schools use this binary system to 'whiten' - positive, enabling – or to 'gypsyfy' – negative, disabling.
- In the context of special education, teachers approached migrant families using a complex set of arguments, ranging from comprehensive and somehow patronizing views based on deficits – they don't know -, to views that emphasize their fragile economic conditions – they can't -, along with ethnocentric views which highlight their low expectations – they don't want.
- Most professionals and authorities use the term 'participation' to talk about 'involvement' and parenting styles or use them interchangeably. Therefore it can be argued that the real problem does not lie in the degree of participation of migrant parents but, instead, in what they – allegedly - are.
- It is difficult for TSOs to balance the power of wider and deeper institutional trends – from schools and education authorities – and try not to be trapped in their logic. Consequently, TSOs end up using theories and conjectures about participation without firm evidence and focusing on how to transform parenting styles and attitudes perceived as negative by schools.
- TSOs' participatory initiatives worked as compensatory devices to legitimize schools, for the appealing and innovative flavor of their programs diverted our attention from other approaches and, in doing so, also set the limits for change – thus favoring and framing similar interventions and precluding the consideration of other approaches.

*What kind of participation could transform family-school relations to ensure that schools fit the needs of migrant families, their children and those migrant students labeled as having SEN?*

- The idea of participation regarding families can be valuable *only when* this participation puts schools and teachers at the centre, making them reflect upon their assumptions and practices.
- Participation is *always present* but hardly recognized by schools. Besides, there are other more problematic, middle-class forms of participation that are consciously excluded from the debate – e.g. the excess of it. We should ask why the debates about participation are overwhelmingly directed only towards certain groups that are considered ‘at risk’ or less able.
- Caught within the organizational rationality of educational institutions, which impose strong professional pressures on them, teachers are unlikely to alter the negative dynamics that affect the involvement of migrant families described here.
- The multi-layered and mutating character of neoliberal policies renders an appealing educational vocabulary, innovative, ambiguous and powerful – loaded with statistics, tests, surveys and databases –, from which arises the idea of participation. These policies also put at the forefront the idea of efficient management and accountability, whereas the political nature of education – and the contested notion of participation - is made almost invisible.
- The particular interests of teachers – organized in unions – and individual requests of parents – mainly unorganized – can hardly raise discourses opposed to the hegemonic school trends. TSOs, as intermediary organizations, emerge as an ideal platform for the creation of ‘political constituencies’, that is, an alliance among key stakeholders to address the larger political economy context where the specific problems described in the papers are ultimately rooted.
- These ‘political constituencies’ could be built upon two different axes:
  - Helping parents to advocate for their children (see Pier-Evans, 2009) and collaborate with teachers (see Harry, 2008).
  - Bridging parents' and teachers' interests to meet convergent educational interests and ‘lobby’ together (Anyon, 2005), allowing schools to respect and include the diversity of parenting styles.

As we heard during the evaluation research carried out in London, the capacity of Day-Mer to act as “*an interface to understand different communities and as an ‘early warning’ system when problems arise*” (D’Angelo et al., 2011, 46), should be a reminder of the potentials of TSOs and a first step towards re-thinking their role.

## Limitations of the research

Most of the limitations of this study derive from the elusive term of 'participation'. Not only the notion of parent participation encompasses multiple approaches – formal, informal; individual, collective; at school, at home – but it is also rather difficult to disentangle the idea of participation from that of involvement. The study, instead of using a close definition, aimed to identify contexts where the idea of parent participation was favored and then start to research it. This is why I did not pursue to coin or 'reveal' an informed definition of this term. Rather, the three projects may be seen as independently framed, where parent participation is researched in the terms stressed in each context.

The first main limitation of this research may lie in the diverse character of the three phases of the research, which made the emergence of an overarching argument more difficult. Given the pervasive notion of participation, the study should have sought to combine the different methodologies used throughout the papers – for example, in the case of PAs no migrant family was interviewed and no observation was made in the schools, while in the case of London the evaluation did not follow the implementation of these projects; or, when undertaking in-class observations, these schools were not focusing particularly on improving the participation of parents.

As the study tried to incorporate recent approaches to the notion of participation, most of the theoretical framework used came from outside Spain and particularly from Anglo-Saxon countries. Besides, I attempted to combine a variety of theoretical approaches. As such, this framework was used with caution but there is always the risk of forcing the 'importation' of foreign theories that may not work properly in the Spanish and Catalan contexts. A further reflection should be made about the possibilities of this study. I researched the spaces and moments that were accessible but not all the contexts that might have been necessary to analyze. As said, the first project at PAs did not give me the opportunity to study the selected projects in depth – as the third paper did –, and the lack of evaluations and hard data made it difficult to follow up the projects in London and triangulate what professionals, parents and community workers were saying.

Finally, it would have been great to discover more successful projects from PAs in Catalonia or initiatives of community organizations in London early on in the research process and be able to sustain a multi-level analysis. Clearly, the analysis of well-funded and successful cases would have added more valuable data and would have worked as a counterpoint to balance the findings of this study. The challenge is then to find suitable cases, to gain access and conduct a reasonable mid- to long period of fieldwork. That is not impossible at all but it is something this research has not been able to do.

## Afterword and implications for further research

“Political participation symbolizes influence for the powerless, but it is also a key device for social control. In consequence, liberals, radicals, and authoritarians all favor participation, a tribute to the term’s symbolic potency and semantic hollowness”

Edelman (1977:120; cited in Weiler, 1983:275)

### Afterword

By the time the conclusions were being written, the results of a remarkable project about the importance of family participation were presented in Barcelona. Funded by La Fundació Bofill, this project is interesting for several reasons. First, because it shows the persistent influence of the idea of parental participation in any new project in education that claims to be innovative. In fact, ‘Families with Voice’ was the second ‘family’ project that this institution funded in less than a year, which also paralleled other programs in the same vein conducted by FaPaC and other agencies. Secondly, in relation to the notion of participation, this project worked like a strong advocacy narrative about the importance of parents. In particular, it was surprising to hear the overwhelmingly positive discourse about the potentials of PAs, given the results of my own qualitative research and other international studies – see the IPPE project presenting Spain as one of the countries in the EU with the lowest participation and Catalonia as the worst region in Spain. This optimistic approach echoed the narratives I heard at the 9<sup>th</sup> International conference ERNAPE – European Research Network about Parents in Education – hosted by the University of Lisbon almost one year before, in 2013. A conference that so far seemed a lobby to introduce the issue of parental participation into the policy/research agenda: no one referred to data or strong indicators about the (positive) impact of parental participation to back their optimistic statements, something that further illustrates the enormous acceptance of this issue per se.

The goals of “Families with Voice” deserve special attention. The project aimed to remember and update the promise of parent participation. Not surprisingly, despite the ambitious political agenda derived from its conclusions – e.g. ‘families must have a say on curricular issues’ or ‘PAs must be recognized as a social movement’ (Comas et al., 2014a) -, no specific measure or further step was described in order to put those ideas into action. By and large, the project emphasized that all parents were willing to participate. At some point, one of the publications described the special difficulties immigrant and low-income families faced in order to participate (Comas et al., 2014b). However, these concerns just grasped the surface of the problem and not the extent to which social stratification, race

and cultural diversity not only impacts the formal participation of parents but also permeates the whole field of relations, expectations and daily experiences of these families and their children. In the end, the project avoided any critical account of the Department of Education, schools and third sector organizations themselves –especially PAs-, thus drawing a serious but naive image of what was needed to be done, a picture where it is unconsciously implied that everybody is on the same boat, and must row in the same direction.

But it is hardly the case.

According to the results of discussed in each paper, we are in the position to argue that, in their present form, calls and complaints about the participation of families are more in line with a neoliberal agenda which emphasizes individual agency – and therefore individual responsibility – and further obfuscates the importance of economic inequality and racial prejudices, as advanced by Crozier in 1998. In a time of intensification of market forces and neoliberal logics, the first task is to ‘become aware of the deeper cultural and social dynamics in schools and how these relate to society inequalities’ (Moonkman et al., 2005, 30). Actions, no matter how progressive and liberal they may sound, do not take place in a political vacuum. Consequently, following the advice of Abrams and Gibbs (2002), we must upset the status quo by identifying the social locations that all professionals carry with them and the way they shape their interactions with immigrant and low-income families.

The three papers presented in this thesis show us how TSOs, parents and teachers can hardly fight school failure or help the so-called ‘groups at risk’ by just calling for more involvement. As we learned from the last paper, even good professionals acting beyond their obligations and families who were consciously advocating for their children encountered important barriers. As discussed in the first two papers, these participative initiatives represent small attempts compared with the huge impact of the introduction of school choice and the burden of assessment and competition, which has exacerbated the social segregation and hierarchy of schools (Bonal, 2014).

During the last months of my research, several vignettes illustrated these problems. The first is from a mother I met when we left one of the workshops organized under the project “Families with Voice” where I was invited. Disappointed by the workshop, she confessed to me that no one was taking into account the hard personal realities parents with children with special needs face, stressing the huge distance she felt with other parents (personal conversation). This feeling of isolation was echoed by another perseverant mother from a group of parents organized around issues of Special Education.

Both her training in economy and law as well as her experience raising a children with special needs who was attending a regular school had made her gain a highly specialized knowledge about parents' rights and educational services. She referred to parents in her same situation as 'survivors' (personal notes) and therefore she was willing to help other families by organizing conferences and workshops. However, she ended up feeling 'really alone' because almost no organization or institution backed her. She was surprised by the lack of interest showed by families and schools and believed that maybe 'families are afraid to claim their rights' (email conversation). Not even FaPaC, who was aware of her workshops, offered help.

This may seem a pessimistic conclusion, and it probably is. But the cases of the TSOs presented here also illustrate the important job they were doing. And the same can be said of most teachers I observed in the classrooms. Rather than avoid *any* form of participation, there is an urgent need to reframe our conceptualization of the notion of participation in light of what these papers are suggesting. As my supervisor constantly reminds me, we should be really careful, when emptying out the bathing tub, not to throw the baby along with it. And the idea of parent participation continues to be an essential framework to understand how to improve schools. Firstly, the study so far has stated that the idea of participation must be immersed in a larger perspective that effectively encompasses the needs of the families, rather than wait for an ideal parenting performance to happen. Further, it must address the inequitable sharing of power in decision making around curricular and organizational issues. Secondly, we must understand the dialectics of school reform as something beyond the school domain, related to the larger political economy and other powerful myths like meritocracy that are still in place. In this regard, as the work of Anyon has continuously argued (2005), we need to frame the notion of parent participation through a collective and political lens and take advantage of the educational context as a fruitful space from which we could nurture social movements.

Here it would be fruitful to illustrate with other vignettes the ways in which these 'musts' may sound like. Certainly, the case of "Parents for Education", a Canadian-based organization that over 17 years has become recognized by policymakers, researchers and parents as an effective voice for public education, is of paramount interest. I met Annie Kidder, its current executive director, in several conferences and workshops organized by the project "Families with voice" (Kidder, 2013). In her opinion, this parent organization was better understood as a social movement, one directed towards training parents to 'become a critical friend of public education' and lobbying to keep the balance among the particular agendas of educational authorities, teachers' unions and parents. Focused on

‘arming parents with facts – research –... to fight back public policy’ (personal notes), Parents for Education divides its actions into four levels: giving support to parents individually, carrying out research, spreading strategic educational data and taking part in policy debates. Moreover, the organization stressed the importance of going beyond ‘middle-class interests’ and reaching all parents. In fact, Annie explained the case of one mother who approached her after a conference, really worried about the privileges of middle-class parents in certain public schools. Annie replied that if children have Arts because parents in one school are capable of paying for it... then it was wrong (personal notes). Which defines quite well what a community-based, politically-oriented organization may be.

Another interesting example comes from the UCLA Community School located in Los Angeles. During my stage at the Graduate School of Education at the University of California I had the opportunity to talk with Karen Hunter, Director of Research of the Community School. The School, situated in a deprived area and mostly serving children from immigrant families, had succeeded thanks to an innovative program (see the annual report 2011-2012 led by Hunter, 2013). In that program, the importance of parents was highlighted and addressed through a variety of initiatives, including ESL courses, resources for legal procedures, monthly meetings, a Parent Center, conferences, workshops and home visits. Moreover, this program was part of a broader aim to foster high expectations in families and their children, creating strong bonds between the school and the university, explicitly addressing the intersection of immigration and special education and implementing an impressive dual-language program in Spanish and Korean, all of which was well monitored and backed by the Center X at UCLA. This case shows that the idea of participation and involvement of families works far better when it is part of a wider, long-term and well-financed program which renders migrant families as part of the solution and not as part of the problem. Besides, it adds more evidence about the role of external organizations –in this case the university working with other community partners – in helping schools to create a welcoming atmosphere for immigrant families.

Most if not all the research on parent participation and involvement is indefectibly divided between positive accounts and highly critical discussions. Only rigorous research with apparently successful cases has achieved a more balanced approach to this issue from where cautious recommendations could be made (e.g. Cuero and Valdez, 2012; Warren et al., 2009; Lopez et al., 2005; Ladky and Peterson, 2008; López, 2001; Pérez Carreón, 2005). In light of this trend, the conclusions of this study may not be read as too pessimistic.



## Future research

The idea of participation continues to be an ideological battle across the political spectrum. Not incidentally, one of the most salient initiatives of the UK government during its last term – named ‘Big Society’ – was a huge program to promote and channel voluntary initiatives and the involvement of citizens – at the same time that important cuts in public funding were undertaken. Furthermore, UK’s prime minister, David Cameron, stated in 2011 that the State was going to create ‘open public services’, where ‘all the power would be on the hands of the people’ (Hope 2011) under what was coined as a ‘public sector revolution’. At the same time, one of the most important counter narratives to capitalism – alongside ideas such as Felber’s economy of the common good or Piketty’s new Capital –, is what is known as ‘Parecon’ - participative economics -, where the premise is the need to strengthen the participation of workers and citizens in the production of wealth in order to transform current work relations and the redistribution of profits. In Spain, for example, the spectacular growth of a new political party, Podemos, has extensively used the idea of transparency, participation and public control in their strategy to renew democracy.

Following the main results of the study, future research should be directed in two directions. On the one hand, in terms of public policy, the study of participation in education should try to further understand the nature and penetration of neoliberal discourses within participative initiatives. Due to the existing gap of qualitative research in this topic and the elusive nature of the idea of participation discussed above, ethnographic methods appear as an imperative to closely follow and observe on-site implementations of new programs, describing ‘participation in motion’, that is, exposing the daily based particularities that take place at any institution, and to gather the multiplicity of actors and voices involved. Furthermore, ethnographic research emerges as a critical tool to undertake a rigorous evaluation and to go beyond optimistic short-term outputs. After all, one main conclusion of this study is to ask and reflect upon the convenience of participation as a leading public policy and to test the concern raised by De Carvalho, who concluded that *“since it is quite doubtful that educational policy can exert a more equalizing effect by focusing on the family, it should definitely avoid intervention in the family realm and refocus on the learning environment and purposes of the school”* (2001, 114). Finally, as research in this area has been historically dominated by a deficit perspective – say, why some groups do not participate in the way teachers expect –, more research should be directed towards the problematic participation of ‘the privileged’ (Gofen and Blomqvist, 2013).

On the other hand, the idea of participation, in the form of coherent initiatives to improve schools - as shown by the example of the community school in Los Angeles -, in the form of social movements - as it is the case of Parents for Education - or with the support of TSOs working as intermediary organizations, can help us understand how to transform schools and the very idea of schooling. In this regard, future research should address these forms of parent participation and identify successful and interesting case studies to properly evaluate them and discuss the possibilities to scale up these initiatives. As discussed before, ethnographic tools and a multi-level approach may be necessary to gather detailed accounts and contribute to the production of 'evidence-based' practices in the field of parent participation, summarized by Mitchel (2010) as: (1) grounded in theory; (2) evaluated by third parties; (3) published in peer-reviewed journals; (4) sustainable; (5) replicable in schools with diverse settings; and (6) able to demonstrate evidence of effectiveness.

As Crozier (2014) points out, international perspectives are needed to identify similarities and differences concerning power relations between parents and teachers and between parents from different social and ethnic backgrounds. It should be added that more research initiatives need to be taken in countries that are witnessing an important improvement of social conditions - such as Brazil - or countries where the education is said to be improving faster - like Venezuela - and verify to what extent TSOs, the role of parents and the idea of participation are valuable to understand these improvements - see, for example, the case described by Santizo and James Martin (2009) in Mexico. In this way, research in parent participation would be able not only to discuss in what particular terms this idea can benefit *all* parents and students but also to properly frame new initiatives and offer key recommendations for TSOs, teachers and policymakers.

## References

- Abrams, L., and J. Gibbs. 2002. "Disrupting the logic of home-school relations: parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion." *Urban Education* 37 (3): 384-407.
- Anyon, J. 2005. *Radical Possibilities. Public Policy, Urban Education and a New Social Movement*. New York: Routledge.
- de Carvalho, M. E. 2001. *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boethel, M. 2003. *Diversity: school, family y communitiy connections. Anual synthesis 2003*. Austin: SEDL.
- Carrasco, S., J. Pàmies, and M. Bertran. 2009. "Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social". [Immigrant families and school: disagreements, strategies and social capital.] *Revista Complutense de Educación* 20 (1): 55-78.
- Crozier, G. 2014. "International perspectives on contexts, communities and evaluated practices. Family-school-community partnerships". *Journal of Education Policy* 29 (2): 280-282.
- Crozier, G. 2012. *Researching parent-school relationships*, British Educational Research Association online resource. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Researching-parent-school-relationships.pdf>
- Collet, J., and A. Tort. 2012. *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats [families, school and success. To improve relations to improve achievement]*. Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, 35.
- Comas, M., C. Abellán, A. Alcantud, and S. Escapa. 2014a. *White paper of family participation in schools*. Brief reports (51). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comas, M., S. Escapa, and C. Abellán. 2014b. *How do parents participate in schools? Diverse families and involvements in education*. Brief reports (49). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Cuero, K.K., and V.E. Valdez. 2012. " 'Good' students and 'involved' mothers: Latin@ responses to normalization pressures in schools." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 25 (3): 317-338.
- D'Angelo, A.; A. Paniagua, and A. Ozdemir. 2011. *BME Children in London: Educational Needs and the Role of Community Organisations (An evaluation of the education services of Day-Mer, Turkish and Kurdish Community Centre)*, Middlesex University, London. Available at: [eprints.mdx.ac.uk/8248/](http://eprints.mdx.ac.uk/8248/)
- Garreta, J. 2008. "Escuela, Familia de origen Inmigrante y participación [School, Migrant Families and participation]." *Revista de Educación* 345: 133-155.
- Garreta, J. 2009. "Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas [School and immigrant families: complex relations]." *Revista Complutense de Educación* 20 (2): 275-291.
- Gofen, A. and P. Blomqvist. 2014. "Parental entrepreneurship in public education: a social force or a policy problem?" *Journal of Education Policy* 29 (4): 546-569.
- Harry, B. 2008. "Family-professional collaboration with culturally and linguistically diverse families: Ideal vs. reality". *Exceptional Children* 72 (3): 372-388.
- Hope, C. 2011. "David Cameron promises public sector revolution." *The Telegraph*. 20/02.
- Hunter, K. 2013. *UCLA Community School. 2011-2012 Annual Report*. Los Angeles: UCLA – Center X.
- Kidder, A. 2013. *The role of families in the improvement of schools and the education system*. Debates in Education (33). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ladky, M., and S. Peterson, S. 2008. "Successful Practices for Immigrant Parent Involvement: an Ontario Perspective." *Multicultural Perspectives* 10, (2): 82-89.
- Lareau, A. 2003. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- López, M.E., H. Kredier, and J. Coffman. 2005. "Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement." *Urban Education* 40 (1): 78-105.

- López, G.R., J.D. Scribner, and K. Mahitivanichcha. 2001. "Redefining Parental Involvement: Lessons From High-Performing Migrant-Impacted Schools." *American Educational Research Journal* 38 (2): 253-288.
- Mitchell, D. 2010. *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs. Final Report*. University of Canterbury. In: [http://www.educationcounts.govt.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf)
- Monkman, K., R. Margaret, and F.D. Thèramène. 2005. "Social and cultural capital in an urban latino school community." *Urban Education* 40 (1): 4-33.
- Paniagua, A. 2013. "Tan fuerte como su eslabón más débil: El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas [As strong as its weakest link. The case of PAs in the social and school inclusion of migrant families]. *Revista Complutense de Educación*, 24(1): 69–89.
- Pérez Carreón, G., C. Drake, and A. Calebrese. 2005. "The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagment Experiences." *American Educational Research Journal* 42 (3): 465-498.
- Pier Evans, M. 2009. *Inside Education Organizing: learning to work for educational change. PhD Dissertation*. Boston: Boston College. Available at: <http://dcollections.bc.edu>.
- Santizo, C. A., and C. James Martin. 2009. "School-based management and citizen participation: lessons for public education from local educational projects." *Journal of Education Policy* 24 (3): 317-333.
- Warren, M., S. Hong, C. Leung, and P. Sychitkokhong. 2009. "Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools." *Teachers College Record* 111 (9): 2209-2254.
- Weiler, H. 1983. "Legalization, Expertise, and Participation: Strategies of Compensatory Legitimation in Educational Policy." *Comparative Education Review* 27 (2): 259-277.

