

<http://revistas.um.es/reifop>

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2014

Fecha de revisión: 30 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2015

Gomilla, M.A. & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 99-112.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>

La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación

Ma.Antònia Gomila Grau, Belén Pascual Barrio

Universitat de les Illes Balears

Resumen

Más allá del discurso sobre la necesaria y beneficiosa participación e implicación de las familias en la formación escolar de los hijos, sigue habiendo todavía poca reflexión en torno a las barreras institucionales con las que se encuentran los docentes a la hora de gestionar esta relación. El periodo de formación de los docentes representa un primer ámbito de construcción de una imagen y unas representaciones sobre las familias que pueden determinar los modelos relacionales que se establezcan con posterioridad en la experiencia profesional. En el artículo se analiza la consideración que el profesorado en formación tiene con respecto al papel que le corresponde a la familia en el centro educativo, a su percepción en relación a la implicación de las familias y, consecuentemente, entender cómo funciona el proceso de construcción de las imágenes, representaciones y actitudes del profesorado hacia la familia.

Palabras clave

Participación, familias, profesorado en formación, formación, relación familia y escuela, actitudes

The involvement of families in the educational system: the perception of pre-service teachers

Contacto:

Maria Antonia Gomila Grau, ma.gomila@uib.es. Crtra. Valldemossa, km. 7,5. Edificio Guillem Cifre de Colonya. Campus Universitario Universitat de les Illes Balears, 07122, Palma.

Abstract

Beyond the discourse on the necessity and benefits of the participation and involvement of families in the schooling of children, there is still little concern about the institutional barriers teachers have to face in their relationship with the families. The training period of the teachers is a first step in the construction of an image and a representation of the families that will determine the relational model to set up during their professional experience. The paper analyses the ideas and perceptions of pre-service teachers towards family involvement at school and family-school relationship. The study aims to understand the configuration process of images, social representation and attitudes of teachers towards families.

Key words

Participation, families, pre-service teacher, training, family-school relationship, attitudes

Introducción

La calidad de la relación entre la familia y la escuela sigue considerándose como uno de los aspectos que en mayor medida influye sobre los comportamientos y actitudes del alumnado hacia el aprendizaje así como sobre la implicación de las familias (Deslandes, 2010). La participación de las familias es mayor cuando el clima del centro educativo facilita su entrada y les hace sentir parte del proyecto educativo, respetados y escuchados; las estrategias educativas y el clima escolar influyen en el grado de implicación de las familias.

Mientras tanto, la realidad educativa actual muestra dificultades para hacer efectiva la participación de las familias en los centros. El sistema educativo tiene dificultades para adaptarse a las nuevas necesidades de las familias en un contexto que favorece cambios y un aumento de la diversidad de las mismas (Feito, 2012). Atendiendo a las aportaciones de Collet y Tort (2012), no podemos olvidar que las relaciones entre la escuela y la familia están influenciadas en buena medida por la procedencia social de las últimas. Para algunas familias la escuela es un escenario de continuidad de su propio lenguaje, tipo de autoridad, etc.; mientras tanto, para otras la escuela es un escenario de dificultades.

Monceau (2012) se refiere a la distancia escuela-familia centrandose su atención en las diferentes expectativas de ambas agencias. Dubet (2010) y Garreta (2008a y 2008b) se refieren a la tensión y conflicto en una relación que más bien tiende a la confrontación que no a la colaboración, aun compartiendo el objetivo común: el éxito académico del alumnado.

Los canales de comunicación entre la familia y la escuela siguen reproduciendo los esquemas de la sociedad tradicional en los que la familia y escuela mantenían una relación de desigualdad (y hasta cierto punto subordinación) en relación al conocimiento y ocupaban ámbitos separados de la educación de los niños y jóvenes. Sin embargo, la familia ya no acepta con facilidad una posición de subordinación deferente frente al profesorado, generando así relaciones de competencia entre unos y otros (Fernández Enguita, 2007).

Los reproches a la falta de interés de los padres sigue siendo una constante en el discurso de muchos profesores, hasta el punto de ser asumido por las mismas familias, pero todavía hay poco planteamiento sobre, por ejemplo, el funcionamiento de los canales de

comunicación, la adecuación de estos, o cómo se lleva a cabo realmente esta comunicación.

No podemos olvidar que la participación de las familias en la escuela no puede limitarse a compensar aspectos académicos que no se han trabajado en clase. Esta debe ir más allá y permitirles la participación en la vida de la escuela y en la toma de decisiones importantes para la consecución de los objetivos comunes (Ballesteros et al., 2014, 104). De hecho, la escuela puede establecer relación con las familias a partir de varios modelos: como meros provisos de recursos, como responsables de ciertas áreas de gestión diferenciadas (extraescolares, comedores...) o a partir de un modelo de “escuela de padres” en la que los profesores “enseñan” a las familias como deben educar a sus hijos. Este último modelo de relación en ocasiones puede traducirse en lenguaje poco comprensible para las familias o en reproches de los profesionales (como detentores del conocimiento “correcto”) a las familias (sin “capacidades educativas”).

Las competencias relacionales y profesionales de los docentes y su capacidad para aplicarlas en contextos reales (de la escuela) es también un tema que entra dentro del discurso sobre la relación y comunicación entre la familia y la escuela. Es aquí precisamente donde la formación inicial del profesorado se plantea como elemento clave para adecuar un sistema educativo a las necesidades reales de la educación actual.

A partir de lo expuesto, nuestro trabajo plantea analizar la consideración que el profesorado en formación tiene con respecto al papel que le corresponde a la familia en el centro educativo, a su percepción en relación a la implicación de las familias y, consecuentemente, entender cómo funciona el proceso de construcción de las imágenes, representaciones y actitudes del profesorado hacia la familia. Se plantean dos aproximaciones a esa realidad: la primera a partir de los datos proporcionados mediante un cuestionario de opinión; la segunda a partir del análisis de su experiencia de prácticas, utilizando la técnica del grupo de discusión. Ambos instrumentos fueron aplicados en el último curso de sus estudios.

La construcción de la identidad docente y las percepciones del profesorado en formación

El análisis de las percepciones y actitudes del profesorado de primaria sobre las familias y su relación con ellas en el ámbito escolar parten del planteamiento de la hipótesis de que las representaciones sociales mayoritarias (construidas desde la propia experiencia como alumno hasta la formación académica y posteriormente la experiencia docente) sobre el otro y la relación entre escuela-familias determinan las expectativas del docente respecto dicha relación y generan las actitudes y comportamientos que establecerá en su práctica docente.

Se aplicarían las teorías del etiquetaje y de la “profecía que se cumple a sí misma” de Goody, Brophy (1973). De hecho, Ballester (2010, 271) apunta precisamente que la formación de representaciones sociales de los otros (del profesorado sobre los padres y madres y de éstos sobre el profesorado influyen en la conducta, la orientan en un sentido determinado y favorecen la formación de prejuicios difíciles de modificar. Según el autor, las representaciones sobre el otro pueden ser medidas a través de las expectativas sobre el propio colectivo y el del otro.

A lo largo del proceso de construcción de su identidad como docente se pueden transformar actitudes y formas de afrontar la relación inicialmente aprehendidas, pero se precisan elementos que incentiven dicha transformación. El proceso de construcción de la identidad, a partir de la estructuración de la experiencia (Rivas, Leite y Cortés, 2011, 165) y la formación como docente constituye un elemento clave en la formación de representaciones e imágenes de la relación con las familias. La actitud del profesorado hacia las familias está pues muy vinculada a los modelos relacionales entre el centro y las familias que se han ido observado y experimentado a lo largo de la trayectoria laboral. La formación académica recibida y los periodos de prácticas representan una primera toma de contacto con la escuela como institución y con el profesorado en situación de ficticia igualdad. El profesor en prácticas se construye una primera imagen de lo que va a ser su trayectoria futura, y con los modelos y pautas relacionales que debería seguir. Obviamente, el profesorado en formación tendrá suficiente capacidad crítica para rechazar o adoptar estos patrones, pero esta capacidad le vendrá dada en gran medida por la información que haya recibido durante la formación académica.

Un segundo elemento clave en este proceso es la formación académica del profesorado. La mayor o menor presencia de contenidos relacionados con la familia y su consideración contribuye a formar al menos una imagen inicial de ésta que afecta (más o menos en función de su tratamiento posterior durante la experiencia como docente) a las actitudes (y prejuicios, disposición, etc.) con las que los alumnos iniciarán su carrera docente. Se plantea aquí una doble hipótesis. Por una parte, si bien el discurso pedagógico actual se dirige hacia el trabajo colaborativo y la inclusión de la comunidad educativa en todos los ámbitos de gestión y organización del trabajo escolar, el profesorado en formación (de educación primaria) no recibe suficientes instrumentos ni teóricos ni metodológicos que le permitan establecer de forma clara modelos relacionales diferentes de los actuales en la práctica de la escuela. Por otra parte, la invisibilidad de la familia en el ámbito escolar y una visión negativa (desde la intervención en situaciones conflictivas) genera actitudes negativas que influyen en la representación del otro y de la manera y ámbitos en los que puede/debe relacionarse.

El tercer elemento determinante en la creación de la identidad docente es el discurso social dominante, expresado no sólo en los medios y opinión pública sino especialmente en la etapa de realización de las prácticas. La concepción de los diferentes roles de los agentes educativos y del papel del docente y su relación con las familias está marcado por la repetición de ciertos tópicos que tienen bastante eco tanto en los medios como en el discurso político y social: la delegación de las familias de su función educativa a la escuela, el descontento y desánimo del profesorado por la escasa colaboración, la falta de reconocimiento de la autoridad del profesor por parte de las familias y de la administración y la consiguiente crisis de legitimidad del profesor.

El conocimiento sobre las familias en la formación académica del profesorado

Es muy difícil determinar únicamente a través del análisis de los planes de estudio y programas de las asignaturas el nivel de conocimiento que tienen los docentes en formación sobre el tema de las familias y cómo relacionarse con ellas. Los programas de las

asignaturas cambian a lo largo de los años y en función del profesor. De ésta manera, promociones con un determinado profesorado pueden haber tratado de formas muy diferentes los contenidos de un (teóricamente) mismo currículum ya que la decisión de incluir contenidos o incluso referencias al papel de la familia es potestad del profesor que imparte la asignatura. Sin embargo un análisis comparativo de los planes y programas de estudio de primaria de un curso escolar nos permite observar algunos elementos remarcables entre la visión que reciben los docentes sobre las familias.

La formación inicial del profesorado de primaria de la UIB incluye pocos contenidos en los que se dé una visión positiva sobre las familias. Existe una fuerte tendencia a considerar la familia desde perspectivas de riesgo-vulnerabilidad social, o visiones que tienden a resaltar los aspectos negativos de su intervención en los procesos de socialización infravalorar o ignorar las capacidades de éstas para ofrecer un entorno educativo apropiado (al resaltar, por ejemplo, las dificultades que las transformaciones familiares han generado en el ejercicio de las funciones educativas en las familias) o bien el papel (negativo/negligente) de éstas en el control de otros agentes de socialización (medios de comunicación).

Sin hacer un análisis longitudinal profundo de los programas, analizando simplemente los planes de estudio de los últimos cursos y los programas de algunas asignaturas que son susceptibles de incluir la temática, observamos que los estudios de profesorado de primaria están muy orientados a la adquisición de competencias sobre didáctica y en general reciben muy pocos contenidos específicos en los que la familia tenga un lugar relevante o en los que la familia sea considerada un miembro de la comunidad educativa en situación de igualdad. Los contenidos se centran en la adquisición de competencias para el manejo del aula y en la organización del centro como espacio educativo. Estas dos constataciones inducen a pensar en una invisibilidad de las familias como agente primordial en la educación de los niños y en una consideración del alumno de forma aislada de su entorno social concreto.

A diferencia de los estudios de infantil, en los que la familia está muy presente y existe una asignatura específica sobre la familia y su relación con la escuela, en los estudios de educación primaria la familia aparece como sujeto en una única asignatura de primer curso sobre gestión y organización de centros. En ella se trata la familia como miembro de la comunidad educativa pero su principal rol es el de recurso. De cualquier manera, si bien el contenido de las asignaturas depende en gran medida del profesor (dentro de los límites que marca el plan de estudios), la tradicional cultura académica en la formación inicial del profesorado da pocos indicios para pensar en un gran interés por una reflexión diferente en torno a la participación y relación escuela-familia que considere el papel de los padres y madres más allá de meros agentes de socialización primaria, recursos instrumentales y/o elementos de distorsión para la tarea del docente.

En el programa de prácticas de la Universidad no figura, ni en el currículum de los antiguos estudios de magisterio ni del nuevo plan de estudios de grado, ningún objetivo orientado a establecer relaciones con las familias, con la comunidad o con el mismo centro. En cambio, el establecimiento de las competencias del profesor en prácticas se destaca la “competencia social para el trabajo en grupo con otros profesionales y con las familias”, con capacidades como:

- respetar otros puntos de vista diferentes del nuestro

- buscar consenso entre puntos de vista diferentes (búsqueda de lo que une al grupo)
- proporcionar y solicitar la información necesaria para la coordinación
- buscar, aceptar y hacer crítica constructiva en el marco del grupo
- ayudar a crear un clima de confianza para el trabajo en grupo, de cara a la coordinación.

Poner en un mismo grupo a los profesionales que intervienen en un centro educativo y a las familias permite justificar una nula o muy débil relación con las familias y la comunidad. El resto de objetivos y competencias están, de nuevo, muy centradas en la intervención exclusiva en el aula reproduciendo y reforzando la cultura profesional del maestro como individuo aislado en su aula (Tur, 2006).

Metodología

Los resultados de la investigación se plantean a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de las experiencias y opiniones del profesorado de primaria en formación, en los estudios de tercer curso de magisterio (plan antiguo).

Los datos han sido recogidos durante el curso 2010-2011 a través de varios instrumentos metodológicos y en diferentes periodos de tiempo.

- Cuestionario previo al inicio del curso
- Grupos de discusión con alumnado de magisterio (especialidades de música y lengua extranjera) al final de su última etapa de prácticas externas

El resultado del análisis combinado entre las encuestas de opinión y los grupos de discusión permite ver de cerca las contradicciones y paradojas de los diferentes discursos sobre las relaciones entre familias y escuela. Por otra parte, la realización de los diferentes instrumentos metodológicos en tiempos diferentes se justifica por el hecho de comparar los conocimientos previos del alumnado de tercer curso (contenidos impartidos a lo largo de la carrera) con la experiencia final de prácticas.

Percepciones y actitudes de los docentes en formación sobre la relación familia-escuela

A partir de los datos obtenidos en las encuestas realizadas a alumnado del curso 2010-2011 de magisterio (tercer curso, especialidades de música y lengua extranjera) se pueden observar los siguientes resultados:

Tabla 1.

Opinión sobre la participación de las familias y ámbitos

Creas que los padres/madres deben participar en el centro educativo?	%
Sí, mucho	67,57
En los órganos en los que pueden hacerlo: Consejo Escolar y AMPA	24,3
Únicamente cuando se los solicita por parte del Centro	8,10

Qué entiendes por participación de las familias en el centro?	%
Coordinación con el profesorado	35,14
Participación en la AMPA	21,62
Asistencia a las tutorías	18,92
Participación en el Consejo Escolar	8,11
Participación en la organización del centro, al margen del Consejo Escolar	8,11
Seguimiento de las tareas escolares en casa	5,41

Si bien la opinión de que las familias deben participar en los centros es mayoritaria (67,5%), cuando se analiza con detalle puede verse que la forma en la que se entiende esta participación es más acotada. Por una parte, menos del 10% considera que la participación debe limitarse a la demanda explícita del centro y menos del 25% considera que las familias deben participar únicamente en los órganos destinados a ello (Consejos Escolares y AMPA). Ello hace pensar en una visión bastante amplia de los espacios en los que las familias pueden intervenir. Sin embargo, las cifras contrastan con el 8% que deja abierta la participación de los padres a la organización del centro, lo que refuerza la idea de que las familias tienen un ámbito de intervención restringido.

Tutorías, AMPA y coordinación con el profesorado son los espacios en los que los futuros docentes de primaria consideran que debe canalizarse la participación de las familias.

Tabla 2.

Distribución de funciones

	Profesor tutor	Equipo directivo	Padres madres	Conjunto profesorado/familias	Conjunto Familias/equipos directivos
Organización de actividades extraescolares	16,22	5,41	10,81	35,14	32,43
Gestión del centro	24,32	48,65	0,00	10,81	16,22
Planificación de los contenidos académicos	67,57	10,81	0,00	10,81	10,81
Organización del curso	72,97	8,11	0,00	10,81	8,11

Sobre la distribución de funciones, ámbitos como la gestión del centro, la planificación de contenidos académicos y la organización del curso son vistos como espacios casi exclusivos del profesorado y equipos directivos, aunque un 30% del profesorado reconoce la

responsabilidad (siempre compartida con equipos directivos y docentes) de las familias en la gestión del centro. De la misma manera, aproximadamente el 30% del profesorado en formación está abierto a la participación de las familias en la organización de la tarea cotidiana docente (planificación de contenidos, organización del curso). Los espacios de participación de las familias son siempre compartidos. Así, incluso sobre el seguimiento del trabajo de los jóvenes, sólo el 8% opina que es tarea exclusiva de las familias: un 60% de los encuestados lo concibe como una tarea compartida con profesorado y equipos directivos.

Tabla 3.

Ámbitos de participación y competencias de las familias

Creas que las familias son competentes para participar en los centros educativos en las siguientes áreas:	%
Seguimiento del curso de los hijos	40,54
Realización de actividades puntuales dentro de la escuela con la participación de alumnos y profesorado	21,62
Organización y planificación del curso con el profesorado	10,81

Al margen de la participación en las actividades extraescolares de los centros, considerada el principal (casi único) ámbito de participación de las familias en los centros educativos, las competencias educativas de los padres y madres se centran en el seguimiento de la evolución escolar de los hijos, que implica la creación de entornos favorables a la educación y la realización de actividades y propuestas conjuntas con el profesorado. La realización de actividades puntuales con la participación del resto de miembros de la comunidad educativa y la elaboración de propuestas de trabajo (orientadas principalmente a las primeras) constituyen ámbitos en los que la intervención de las familias es “aceptada”.

Tabla 4.

Factores de incidencia en la participación de las familias

El nivel de participación de las familias depende de	%
Interés	48,65
Origen étnico-cultural del alumnado	16,22
Disponibilidad horaria	13,51
Nivel socioeducativo	8,11
Nivel socioeconómico	8,11

Analizando las tablas anteriores podemos ver que en general se reconoce que las familias son perfectamente competentes para la realización de las tareas educativas de las cuales son responsables (seguimiento del curso de los hijos) así como también de realizar un trabajo colaborativo con los centros para la gestión y organización de actividades y/o

propuestas de trabajo. No se trataría tanto de un tema de competencias o capacidades de las familias sino de posibilidades y sobre todo, de interés. Así, el 48,6% del profesorado en formación apunta al interés como el elemento motor de la participación de las familias.

Tabla 5.

Percepción sobre los factores de incidencia de la participación

Desde tu punto de vista, cuales son las barreras que obstaculizan la participación de los padres/madres?	%
Desconocimiento por parte de las familias de las posibilidades existentes (formas de participación, representación de familias...)	43,24
Disponibilidad de las familias	21,62
Las familias no ven el interés en participar	13,51
El centre/ profesorado no ve el interés de que les familias participen	8,11
Disponibilidad por parte del profesorado	5,41
Desconfianza por parte de las familias	5,41
Percepción de falta de competencias de les familias	2,70
Falta de competencias de las familias	0,00
Falta de competencias del profesorado	0,00
Filtraje por parte de los tutores	0,00

Sin embargo, si bien se confirma que el interés por la participación es un factor muy importante en la participación, no parece ser el más importante, tal y como se desprende de los resultados de la tabla 5. De hecho, el desconocimiento de los canales de participación constituye el factor más decisivo, que viene a justificar, en gran medida, las bajas expectativas en relación a la participación de las familias de los docentes en formación. El origen cultural aparece también como un factor importante, pero su relación con el grado de conocimiento de las formas y canales de participación se refleja de forma todavía más evidente, traduciéndose, en la práctica, en una menor participación de familias de origen extranjero (Garreta, 2008b).

Otro de los factores que el profesorado en formación percibe como obstáculo a la participación es la disponibilidad de las familias. El 13,5% afirma, por el contrario, que los padres muestran poco/nulo interés por participar en la escuela, aunque ello no signifique interés o por el desarrollo educativo de sus hijos.

Tanto el interés y el nivel de confianza que muestran las familias por la participación como el conocimiento de las formas y canales para hacerlo están íntimamente relacionadas con la intervención del profesorado y equipos directivos. Concretamente está relacionado con la implicación de éstos en incentivar, informar y abrir espacios que favorezcan dicha participación. Esta idea se refleja también en las percepciones del profesorado en

formación en el sentido de que las reticencias, falta de interés y obstáculos que pone el profesorado a la participación de las familias es muy escasa o en todo caso, no constituye un elemento decisivo en ésta.

Conocimiento y representación de las familias y su participación

La experiencia de las prácticas del alumnado de los estudios de maestro permite una primera toma de contacto con el universo escolar. Sin embargo, a pesar de que las ventajas del periodo de prácticas son indiscutibles para el desarrollo de habilidades sociales y pedagógicas del profesorado novel, tiene también otros inconvenientes relacionados precisamente con la adquisición de actitudes y creación de imágenes sobre los diferentes agentes educativos que entran en juego en un centro educativo.

Si anteriormente afirmábamos que el conocimiento sobre las familias (cómo relacionarse con ellas así como espacios y estrategias de cooperación y trabajo conjunto) adquirido a través de la formación académica es muy bajo, las opiniones expresadas en los grupos de discusión revelan la escasez de la práctica de intervención con familias durante el periodo de prácticas, bien a través de las tutorías o algún tipo de proyecto compartido.

El análisis de los discursos revela un desconocimiento generalizado de la organización del centro (órganos de gestión, derechos y deberes de cada sector, etc.) y, en concreto, de las funciones y organización de las AMPA. Afirman haber tenido únicamente un contacto indirecto con ella a través de los comentarios y/o relatos del profesorado permanente. De hecho, en palabras de los docentes en prácticas, el conocimiento de las familias (miembros de la junta directiva de la AMPA, representantes del consejo escolar, padres y madres de alumnos en general) es algo que se va generando indirectamente a través de espacios informales.

La consideración de la AMPA como entidad colectiva representante de uno de los componentes de la comunidad educativa es aceptada a un nivel teórico pero no práctico. La visión más generalizada es que las funciones de las AMPA se limitan a la organización de actividades festivas y extraescolares (que no cuentan con la participación de docentes) y a prestar ayuda financiera en aquellas áreas en que el centro las necesita.

La imagen inicial que tiene el docente en prácticas es precisamente la invisibilidad de las familias y una tendencia (incluso explícita) a intentar evitar el contacto. En general, una débil relación de los equipos directivos y docentes de algunos centros con las familias de los alumnos conlleva una –consciente o inconsciente– “ocultación” de éstas y de los ámbitos de participación. Los alumnos perciben y acaban asumiendo la idea de que los padres participan poco y únicamente en casos específicos: conflictos abiertos y/o fiestas y causas comunes.

Pero además, a la escasez del trabajo conjunto y la tendencia a la invisibilidad se suma otro elemento, perciben la relación entre profesores y familias como conflictiva, en cierto modo, como un problema para la escuela. Los estudiantes interpretan la falta de participación de las familias de acuerdo con la imagen y el discurso a menudo negativo que reciben por parte de los profesores. Refiriéndose a las madres y padres afirman: “ellos sólo participan en caso de conflictos”, “ellos no muestran interés en la participación”, “no participan”, “mejor que según quien no participe”, “se quejan y quieren imponer sus criterios”...

Una percepción generalizada es la idea de que la relación “normal” entre el

profesorado/equipo directivo y las familias es una relación competitiva, de rivalidad sobre la educación de los niños/hijos. Como consecuencia, no son consideradas extrañas las relaciones de desconfianza, de “control” e incluso de conflicto entre ambos agentes educativos. Se sigue reproduciendo la visión de las familias como problema y como fuente de conflicto ante determinados temas que han sido históricamente escenario de enfrentamiento (jornadas, lengua, uso de espacios, ausencias del profesorado, etc.).

Esos comentarios y actitudes aprehendidos durante las prácticas ayudan a construir, casi podríamos afirmar que de forma definitiva, las primeras impresiones y las bases de una “manera de funcionar” que podrán ser decisivas (positiva o negativamente) en su posterior ejercicio profesional. En ese sentido, frente al discurso de la cooperación y la “necesidad de coordinar los escenarios escolares con los no escolares” predomina una percepción individualista de la familia y una visión de la misma externa al funcionamiento relacional del centro educativo”. De acuerdo con el planteamiento de Fernández Enguita (2007), los canales de comunicación familia-escuela actuales reproducen muy a menudo los esquemas tradicionales que, lejos de redefinir los nuevos papeles de la familia y la escuela, mantienen patrones de subordinación y, a menudo, condescendencia con respecto a las familias.

El alumnado manifiesta la percepción de que hay muy pocas iniciativas fundamentadas sobre el trabajo cooperativo con las familias y las que existen están basadas en un modelo jerárquico asumido como la forma “normal” de relación: el profesorado planifica e “invita” a las familias o las familias, a través de la AMPA, planifican una actividad e “invitan” al profesorado. Las quejas sobre la poca participación vienen acompañadas del argumento “*se hacen cosas por las familias*”, pero hay muy poca reflexión sobre la necesidad de implicar a las familias en la toma de decisiones y/o de crear dinámicas diferentes de colaboración. A la carencia formativa se suma la poca conciencia crítica sobre la necesidad de implicar a las familias en el proceso de toma de decisiones de la escuela.

De su reflexión surge la conciencia de tener poca formación y experiencia en relación a la colaboración con las familias, así como del funcionamiento de los órganos de gestión y funciones, derechos y deberes de cada miembro de la Comunidad Educativa. Es a partir del análisis de esta carencia cuando hacen referencia a la necesidad de trabajar competencias relacionales de los docentes y atender a la mejora de la formación del profesorado como elemento clave para adecuar un sistema educativo a las necesidades reales de la educación actual.

Discusión y conclusiones

La experiencia de la práctica docente contrasta con el discurso que se impulsa desde ámbitos académicos como el la pedagogía social o la sociología de la educación, y que llevan años reclamando las asociaciones de padres y madres sobre la necesidad de colaboración entre el profesorado, las familias y el entorno como elemento clave del éxito escolar.

La experiencia del docente en formación acaba contribuyendo a la reproducción de actitudes y dinámicas que no favorecen la relación ni la cooperación familia-escuela. Por una parte, su escasa formación en este tipo de relación favorece la percepción del docente en formación de tener que enfrentarse a las familias sin conocimientos, recursos y motivación

suficientes que le impulse a buscar, incrementar y favorecer el establecimiento de dichas relaciones en el contexto del centro educativo. Por otra parte, en su experiencia de las prácticas el profesorado acaba percibiendo que la vía para relacionarse con las familias es a través de esferas separadas que deben incluir apoyo pero no cooperación. Dentro de este marco encaja también el discurso sobre la “cultura” organizativa escolar, que si bien se entiende a partir de la individualidad (señas de identidad) de cada centro, establece como pauta general la referencia de una cultura organizativa dominante que se caracteriza (Gairín et al., 2003), precisamente, por una separación entre familia y centro educativo. En este sentido, el docente en prácticas tendrá que aceptar y seguir esta “cultura” de la escuela en la que realiza sus prácticas, y por tanto seguir las pautas de comportamiento y relación que “definirían” al centro.

Con frecuencia detrás de este discurso aprehendido se esconden dificultades por reconocer “la incapacidad para construir relaciones fluidas, democráticas y responsables entre todos los agentes y sujetos que intervienen en la acción educativa” (Usategui y Del Valle, 2009, 21-23 y Fernández Enguita, 1993, 97). Ese discurso negativo permite un trabajo más individual y una ausencia de control que puede ser más cómoda para el profesorado poco motivado.

Ante las dificultades por reconocer esas dificultades y, a pesar del reparto de la responsabilidad entre la familia (junto al propio alumno), la escuela y la administración, la escuela no puede dejar de considerar como intransferible esa parte de la responsabilidad que le pertenece atendiendo a atribuciones distorsionadas (García, 2010).

El discurso de la participación implica una reflexión mucho más profunda sobre el modelo educativo de las escuelas y sobre la planificación y coordinación de la acción cotidiana de los centros. Complementariamente, y más allá de la práctica educativa en los centros, cabe replantearse el modelo formativo que reproduce esas prácticas desde los planes de estudios y los planes de prácticas del futuro profesorado.

Bibliografía

- Ballester, L. (2010). “Limitacions per a la participació educativa de les famílies als centres de secundària de les Illes Balears”. En *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107.
- Brophy, J.L. & Good, T.L. (1974) *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. NY Holt, Rinehart and Winston
- Cardús, S. (2000) *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana
- Collet, J. y Tort, A. (coords.) (2012) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comellas, M.J. (2009) *Família i escola : compartir l'educació*. Barcelona : Graó.
- Consejo Escolar de Estado (2007) La participación de padres y madres en la educación. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado* 2007, número monográfico.

Consultada el 15 de diciembre de 2011 en: [http://www.educacion.gob.es/revista-
cee/pdf/revista-4.pdf](http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf)

- Deslandes, R. (2010) “Le difficile équilibre entre la collaboration et l’adaptation dans les relations école-famille”. En: Pronovost, G.: Legault, C. (dirs.). Familles et réussite éducative. Actes du 10è Symposium quebécois de recherche sur la famille. Montreal: Presses Universitaires de Quebec.
- Dubet, F. (2010) Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Epstein, J. (2001) *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- Feito, R. (2012) “Les raons d’un distanciament”. En Collet; Tort (coord.). Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fernandez Enguita, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata
- Fernandez Enguita, M. y Terrén, E. (coords.) (2008) *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.
- Gairín, J. (coord..) et al. (2003) “Les relacions personals en l’organització”. Organització i gestió, 14. Grup I. Barcelona: ICE/UAB.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. REIFOP, 13 (4). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (19-03-15)
- Garreta, J. (2008a) *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (2008b). *Escuela, familia de origen inmigrante y participación*. En Revista de Educación, 345, 133-155.
- Monceau, G. (2012). “La complexitat de les implicacions dels pares a l’escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens”. En Collet; Tort (coord.). Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Pérez Testor, C. (1995) “Família i comunitat”. En *Nous Models de Família en l’entorn urbà*. (pp. 11-30). Barcelona: Conselleria de Benestar Social. Generalitat de Catalunya.
- Prats, J. y Raventós, F. (dirs.) et al. (2005) *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales, 18. Barcelona: Fundació La Caixa. Consultada el 15 de diciembre de 2011 en: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es18_esp.pdf
- Rivas, JI; Leite, A.; Cortés, P. (2011) “Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar”. Revista de Educación, 356, 161-183

- Sanders, M. G.; Epstein, J. L. (1998) "School-family-community partnerships and educational change: International perspectives". En A. Hargreaves, A. Lieberman, M.Fullan, D. Hopkins (eds.) *International Handbook of Educational Change*. (pp. 482-502) Dordrecht, Kluwer.
- Souto-Manning, M.; Swicj, K., J., 2006 Teachers' beliefs about Parents and Family involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm .Early Childhood Education Journal. Consultada el 15 de febrero de 2012 en: <http://www.uga.edu/o-5/seminar/REED%20-%20Souto-Manning%20&%20Swick.pdf>
- Tur, G. (2006) Reflexió entorn a les competències del mestre. Proposta de decàleg. Barcelona: UOC. Consultada el 15 de diciembre de 2011 en: http://ocihe.uib.es/digitalAssets/105/105026_reflexio_competencies_mestre.pdf
- Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2009). "Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado". En REIFOP, 12 (2), 19–37. Consultada el 15 de febrero de 2012 en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477521.pdf

Autoras

María Antonia Gomila Grau

Licenciada en Ciencias políticas y Sociología, (Universidad Complutense de Madrid). Doctora en Historia (Instituto Universitario Europeo de Florencia). Ha trabajado en varios proyectos de investigación sobre relaciones familiares e infancia en diversas instituciones (Universidad de Cambridge, IDEMEC (Francia), CIIMU (Barcelona). Profesora del depto. de Pedagogía y Didácticas específicas desde 2010, y miembro del grupo de investigación y formación educativa y social (<http://gifes.uib.es/>) de la UIB. Sus principales líneas de investigación son la intervención socioeducativa con familias, participación familiar y relaciones familia-escuela, relaciones intergeneracionales y la aplicación de proyectos intergeneracionales en la escuela.

Licenciada en Ciencias políticas y Sociología (Universidad Complutense de Madrid). Doctora en Ciencias de la Educación (Universitat de les Illes Balears –UIB-). Profesora de la UIB en el Departamento de Pedagogía y Didácticas específicas desde 1999. Miembro del grupo de investigación y formación educativa y social (<http://gifes.uib.es/>) de la UIB. Sus principales líneas de investigación son la intervención socioeducativa con familias, la intervención comunitaria, la inserción laboral de los jóvenes y el análisis sistema educativo. Actualmente es vicedecana de Educación Social en la Facultad de Educación de la UIB.