



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/05/2014

Fecha de aceptación 08/08/2014

ESCUELAS, FAMILIAS Y RESULTADOS ACADÉMICOS. UN NUEVO MODELO DE ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES Y PROGENITORES PARA EL ÉXITO DE TODO EL ALUMNADO

Schools, families and academic results: A new analytical model of the relationship between teachers and parents for student success



Jordi Collet-Sabé, Xavier Besalú**, Jordi Feu** y Antoni Tort**

**Universidad de Vic*

***Universidad de Girona*

*E-mail: jordi.collet@uvic.cat, xavier.besalu@udg.edu,
jordi.feu@udg.edu, antoni.tort@uvic.cat*

Resumen:

En este artículo se presenta un modelo de análisis de las relaciones entre docentes y familias basada en cuatro elementos: a) La metáfora de la escuela como país; b) El análisis crítico de los modelos actuales de relaciones entre escuela y progenitores de los alumnos; c) La centralidad de las desigualdades y la lucha contra el fracaso escolar en el análisis de este ámbito educativo; y d) La creciente relevancia, contrastada internacionalmente, de la relación entre cómo se dan los vínculos entre escuela y familia y los resultados académicos de los alumnos/as. Así, el modelo propuesto, resitúa las relaciones entre docentes y familias en el centro de la tarea cotidiana del maestro/a y de su identidad docente. Y lo hace con una propuesta basada en: la inclusión de todas las familias; en la centralidad de un buen vínculo con todas ellas; en la lucha contra la reproducción de las desigualdades sociales; y por el éxito escolar de todo el alumnado. Esta propuesta se fundamenta en la responsabilidad y la capacidad docente en ese envite, así como en el modelo de la corresponsabilidad educativa en la relación con todas las familias.

Palabras clave: Relación escuela-familia, éxito escolar, partenariado en educación

Abstract:

The article analyzes the relationship between teachers and families in terms of four elements: a) the metaphor of school as country; b) a critical analysis of the current models of school-parent relationships; c) the importance of inequalities and the struggle against school failure in this aspect of education; and d) the growing, internationally verified relevance of the relationship between school, family and students' academic results. The suggested perspective, restores the relationship between teachers and families at the heart of the teacher's daily routines and educational identity. This is achieved through a proposal based on the inclusion of all families, the importance of strong bonds among them in the struggle against social inequalities and in favor of success at school for all students, and teachers' responsibilities and skills as well as the joint educational responsibility model of relationships with all families.

Key words: Family-school relationship, school success, partnerships in education

1. Introducción

Han sido muchas y relevantes las investigaciones en el Estado español a lo largo de los últimos 20 años sobre las relaciones entre docentes y familias. Estas se han centrado, de manera especial, en todo lo referente a la participación de las familias en los ámbitos formalizados, es decir, Consejo Escolar y AMPA. Y la gran mayoría de estas investigaciones han finalizado sus análisis con conclusiones similares a la que Issó (2012: 441) propone en su investigación doctoral, en la que califica la participación formal de las familias en la escuela pública a lo largo de los últimos años como "escasa, irregular y muy ineficaz". Sin duda alguna, el análisis de este tipo de relaciones en espacios más o menos formalizados como los consejos escolares o las AMPAs nos aporta información muy valiosa sobre cómo son las relaciones entre docentes y familias. Pero nuestro objeto de estudio se focaliza sobre el global de las relaciones entre estos dos agentes educativos, especialmente en todos aquellos vínculos (y no vínculos) que quedan fuera de los espacios formalizados y que la cotidianeidad de la vida escolar implica. Además, nuestra perspectiva parte de la hipótesis, cada vez más aceptada a nivel internacional, de que estos buenos o malos, existentes o inexistentes, fuertes o débiles vínculos entre maestros/as y padres y madres tienen implicaciones en los (desiguales) resultados académicos del alumnado (Avvisati et al., 2009; Henderson y Berla, 1994; Marschall, 2006; Van Voorhis et al., 2013). Para decirlo en palabras de Apple y Beane (1997: 119), "*la participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito*". Esa mirada que vincula de forma relevante el cómo son las relaciones entre docentes y progenitores y los (desiguales) resultados escolares nace, según Lynch y Pimlott (1980), después de los informes críticos sobre los sistemas educativos de distintos países europeos como el de Bourdieu y Passeron en Francia y el de Plowden en Inglaterra, y del clásico análisis de James Coleman en EEUU. En todos ellos, se señalaba el bagaje socioeconómico familiar y las actitudes parentales hacia la escuela como elementos clave que explicaban los desiguales resultados académicos.

Así pues, parecía lógico que, una vez establecidas por parte de dichos estudios las fuertes correlaciones entre ambos elementos, las familias y sus bagajes y los resultados académicos, los progenitores y sus relaciones con las escuelas e institutos fueran objeto de atención. Pero, curiosamente, muchas de las lecturas que se hicieron, y que todavía se hacen a menudo de estas investigaciones, no destacan la necesidad de innovar en la "cultura profunda" de la escuela (Viñao, 2011), o en lo que Tyack y Cuban (1995) llaman la "gramática escolar", para conseguir mejores vínculos con las familias, sino que más bien, como denunció Bernstein (1970), se quiso entender que las familias que no eran de clase media, blanca y

autóctona tenían unos “hándicaps culturales”, unos “problemas o dificultades” inherentes a su condición de clase trabajadora o de inmigrantes, que hacían que sus hijos/as accedieran a la escuela sin los conocimientos, las habilidades y las competencias necesarias para triunfar en ella.

En resumen: si los alumnos provenientes de las familias más vulnerables sacaban las peores notas era por culpa de estas, de sus bajos capitales culturales y de su “falta” de conocimiento e implicación en “lo escolar” (Besalú, 2002 y 2007). De esta lectura sesgada de los resultados de los informes e investigaciones de los años 60 y 70 que denunciaban a la escuela como un espacio de (re)producción de desigualdades sociales, salió la “lógica” propuesta de que debían ser las familias, especialmente las de clase trabajadora y/o inmigrantes, las que deberían mejorar: es decir, conocer, participar e implicarse más y mejor en la escolaridad de sus hijos/as. Así, como nos muestran Vincent (1996 y 2000) y Monceau (2008 y 2010), en diferentes países europeos, y bajo nombres como “implicación parental”, “participación de los padres y madres”, “mejora de las relaciones escuela-familias” y “políticas de parentalidad” o “de partenariado”, etc., se han desarrollado propuestas y experiencias desde esta perspectiva. Una perspectiva que, de maneras más o menos implícitas, responsabiliza en última instancia a las propias familias del alto o bajo grado de adecuación, adaptación y pertenencia a la cultura escolar y de sus consecuencias. Una perspectiva que en el mundo anglosajón se conoce como *blaming the victim*¹, es decir, culpabilizar a la víctima de un sistema social y escolar de desigualdades de su propio fracaso en este por su falta de adecuación o falta de esfuerzo, sin tener en cuenta los elementos estructurales.

Demasiado a menudo, a nuestro entender, cuando se habla de las relaciones entre docentes de educación primaria y secundaria y madres y padres, de las dificultades que estas implican y de su vínculo con los desiguales resultados académicos, se acostumbra a hacer hincapié fundamentalmente en la responsabilidad de las familias, en como son (entendido como problema) y como deberían mejorar (Ruiz de Miguel 2001; Driessen et al. 2005; Lee y Bowen 2006, Hornby y Lafaele 2011). A nuestro parecer, estas aproximaciones olvidan o reifican que quien (re)produce una determinada estructura del tiempo, de los espacios, de las relaciones, un tipo de exámenes y notas, de entrevistas y reuniones, de entradas y salidas, de deberes, de comunicaciones, de web, etc. no son las familias, sino los profesionales que trabajan en los centros educativos y las dinámicas institucionales. Como nos recuerda Antonio Viñao (2011: 102)

“La cultura académico-escolar o gramática de la escolaridad, según la expresión de Tyack y Cuban (1995), se ha configurado en el tiempo, hasta fechas recientes, al margen del establecimiento de relaciones institucionalizadas entre la escuela y las familias. En cualquier caso, la escuela sólo ha tenido en cuenta los requerimientos de las familias -cuando los ha tenido- tratando de acomodarse sin cuestionar esta cultura o gramática de la escolaridad, es decir, la manera de organizar y llevar a cabo la enseñanza.”

Así, ante esa perspectiva más o menos implícita que sitúa en las familias el origen y la causa de las dificultades de la relación con los docentes y de los bajos resultados académicos de una parte de los alumnos, nosotros proponemos otra manera de comprender y, por consiguiente, de actuar en este campo. Una perspectiva que no se limita a pedir o proponer, de manera más o menos genérica, una “mejora” en las relaciones entre los dos agentes.

¹ Expresión original de William Ryan en su clásico *Blaming the Victim*, que critica la responsabilización de los pobres de la reproducción generacional de la pobreza.

Nuestra perspectiva para la comprensión de los vínculos entre docentes y familias y su relación con los (desiguales) resultados académicos tiene unos pilares que exponemos en los próximos tres apartados. En el apartado 2 proponemos entender las relaciones entre docentes y familias a partir de la metáfora del país-escuela, para intentar romper con una visión extendida que plantea esas relaciones como si fueran entre dos agentes que se vinculan “en el vacío” y que son equivalentes en poderes y posiciones (Dubet, 1997; Feiler, 2011; Hornby y Lafaele, 2011 y otros; Changkakoti y Akkari, 2008; Montandon y Perrenoud, 1987; Petr, 2003; Sénore, 2010), algo que dista mucho de la realidad, si se tienen en cuenta el marco, el contexto y la estructura dónde se incardinan esas relaciones. A partir de ahí, en el apartado 3 destacamos las implicaciones de esos vínculos con la producción y reproducción de desigualdades de las relaciones entre escuela y progenitores para luego, en el apartado 4, presentar nuestra hipótesis de nuestra investigación -y de investigaciones internacionales recientes- que, partiendo de los dos postulados anteriores, se pregunta: si se mejoran la cantidad y la calidad de los vínculos entre los centros educativos de primaria y secundaria y todas las familias del alumnado, ¿los resultados académicos globales pueden mejorar significativamente, y de manera especial los del alumnado proveniente de familias más desfavorecidas?

2. Padres y madres: ¿extranjeros en un país llamado escuela?

Uno de los analistas más precoces sobre internet, Mark Poster, ya en el año 1995, en “CyberDemocracy: Internet and the Public Sphere”, ponía sobre la mesa un debate sobre la naturaleza de la red y sus efectos que, según nuestra opinión, nos interroga profundamente sobre cómo entender la escuela y sus vínculos con las familias. Decía Poster (1995)²:

“La única manera de definir los efectos tecnológicos de Internet, es establecer las relaciones que configuran una geografía electrónica. Dicho de otro modo, Internet se parece más a un espacio social que a un objeto, de manera que sus efectos se parecen más a Alemania que a los martillos. Los efectos de Alemania sobre la gente que vive allí, es que produce alemanes (mayoritariamente, al menos); los efectos de los martillos no es la producción de hombres-martillo”.

Así pues, Poster nos invita a analizar Internet no tanto como un martillo, como una herramienta, como unas funciones, como unos resultados, sino como un (potencial) espacio social, como un país, como una geografía, como una cultura... como si fuera Alemania. Trasladando la pregunta a nuestro objeto de estudio, nos podríamos preguntar: ¿qué son la escuela y el instituto?, ¿cómo debemos entender el sistema educativo formal?, ¿cómo una herramienta con unas funciones a cumplir, como un martillo al servicio de la sociedad para conseguir guardar y socializar a los niños y jóvenes?, ¿o, mejor, podríamos buscar la comprensión de las instituciones de educación formal como si fuera un “país” con sus propios lenguaje, hábitos, burocracia, mitos, dinámica social, historia, estructura social desigual, actores, relaciones de poder, políticas, cargos, nacionalidad y extranjería, etc.? Sin duda, y sin ignorar lo que se han llamado las funciones sociales de la escuela, nos parece interesante, para la comprensión de las relaciones de los docentes con las familias y su vínculo con los resultados académicos del alumnado, adoptar la perspectiva del sistema educativo y de los centros educativos como país.

² <http://www.hnet.uci.edu/mposter/writings/democ.html>

Si la escuela es un país, como por ejemplo Alemania, no hay que olvidar que hay muchas maneras de ser, practicar, vivir, experimentar y narrar “la alemanidad”. Y que no se pueden querer comprender estos diversos lenguajes y racionalidades desde una sola lógica, por muy evidente y dada por supuesto que se nos presente. Con ese objetivo, adoptamos esa perspectiva de analizar la escuela y el instituto como una cultura, como un país, como una geografía... como un campo de relaciones sociales (Bourdieu 1997) más que sólo como una herramienta o una función a cumplir. Desde esa perspectiva, creemos que una parte de los análisis sobre las relaciones entre docentes y familias -y, derivadas de ellos, las propuestas para mejorar los vínculos entre los dos agentes educativos- tienen elementos que no contribuyen a la comprensión del campo ni a su mejora, sino a su enmascaramiento y reificación. De esos elementos fundacionales que consideramos erróneos queremos destacar dos.

a) Por un lado, el hecho de olvidar que para analizar los vínculos entre docentes y familias -y, eventualmente, proponer su mejora- es imprescindible tener muy en cuenta la escuela y el instituto en su dimensión estructural, institucional, en tanto que “país” que produce una “cultura práctica concreta”: tiempo, espacios, relaciones, legislación, poderes, etc. Una estructuración institucional que facilita o dificulta, promueve o retrae, incluye o excluye la producción de un determinado tipo de vínculos y no de otros. Olvidar esa dimensión estructural del centro-país como productora y configuradora de un modelo de vínculos (y no vínculos) entre docentes y familias, y no tener en cuenta las relaciones de poder entre los mismos para mantener o modificar dicha configuración, nos parece un error en la perspectiva de análisis del tema. Si no se contextualizan las relaciones entre docentes y familias en el marco que las produce se acaba, de una u otra manera, situando en el tejado de las familias la responsabilidad primera de educar más y mejor, de conocer e implicarse más y mejor en la escolaridad, de construir mejores relaciones con los maestros, de participar más en las propuestas que hace el centro, etc. Se trata de un error que, volviendo a la metáfora de la escuela como país, sería como si se quisiera analizar la “integración” de las personas que han emigrado a un determinado estado sin tener en cuenta la legislación, el mercado laboral y la estructura social y política del mismo. No rechazamos las capacidades y posibilidades de las familias y sus actuaciones, expectativas, etc. para mejorar el vínculo con los docentes y el éxito académico. Al contrario. Pero nos parece una perspectiva claramente incompleta situar esa responsabilidad en los progenitores sin tener muy en cuenta cuales son las condiciones de (im)posibilidad de esa mayor y mejor implicación parental. Y, por lo tanto, olvidar o reificar que esas condiciones de posibilidad son, en bastantes casos, producidas por la misma estructura del país escuela y/o los dirigentes de la misma: el colectivo docente.

b) En segundo lugar, creemos que algunos de los análisis y de las propuestas para “mejorar las relaciones entre escuela y familia” no han tenido suficientemente en cuenta que esa llamada a la implicación parental (genérica) nunca se hace desde la neutralidad, sino que siempre responde a algún tipo de modelo, más o menos explícito, sobre qué quieren decir “implicación”, “relación” o “partenariado”. Así, esa llamada se ha hecho en el marco de un modelo de estructuración de las relaciones sociales y educativas concreto que desde los años 80 va ganando peso en nuestro país: el neoconservador (Viñao, 2012). Un modelo, a la vez, que usa discursos y estrategias del modelo neoliberal (Ball, 2012). Un modelo en el que la genérica llamada a una “mayor y mejor implicación” en la escolaridad de los hijos/as se va traduciendo cada vez más en una demanda a las familias para que se impliquen desde una perspectiva concreta: la de clientes y consumidores “racionales” y estratégicos en el marco de un mercado escolar y educativo cada vez más potente, más incorporado y más naturalizado (Santa Cruz y Olmedo 2012; Olmedo 2013). Es decir, en algunas de las

propuestas para mejorar las relaciones entre docentes y familias, no sólo no se tienen en cuenta los elementos estructurales del centro y las relaciones de poder existentes, sino que se pone en el campo de las familias la responsabilidad primera de esa mejora. Además, el modelo dado por descontado para que las familias se impliquen mejor en lo escolar pasa a ser, a menudo, el de unos progenitores clientes y consumidores de lo escolar. A nuestro parecer, el modelo que inspira la LOMCE va claramente en esa dirección.

Así, nos parece clave que tanto los análisis como las propuestas para construir más y mejores vínculos entre docentes y familias tengan muy en cuenta los elementos contextuales, estructurales, institucionales, de relaciones de poder y estatus (Collet y Tort, 2012; Feitó, 2011; Fernández Enguita, 2007; Vicent, 1996; Viñao, 2002). En palabras de Apple y Beane (1997: 27), en su apuesta por una escuela democrática, “los que trabajan en escuelas democráticas intentan asegurar que la escuela no incluya barreras institucionales”. Así, nuestra propuesta es generar esos análisis desde la metáfora del país escuela como marco dentro del cual entender qué pasa y proponer qué podría pasar con esos vínculos. Evitando tanto el “blame the victim” como haciendo propuestas voluntaristas. Si queremos construir una escuela más democrática, equitativa y con éxito para todo el alumnado, los análisis y propuestas tienen que cuestionarse el modelo implícito desde el que conciben esas relaciones y proponen su mejora. Veamos ese cuestionamiento en el siguiente apartado.

3. Familias: ¿Consumidoras, *partners* o ciudadanas?

Vicent (2000) y Macleod et al. (2013) nos invitan a preguntarnos cuál es el marco pertinente desde el que pensar y (re)practicar los vínculos entre docentes y familias. Y proponen un modelo de tipos ideales donde podemos entender a los progenitores como consumidores, como *partners* de la escuela o como ciudadanos. Se entiende que, en el primer modelo, los progenitores eligen la escuela y el modelo de educación como en un supermercado y, como consumidores-clientes, critican a los docentes cuando estos no hacen lo que ellos quieren, cambian a los niños de escuela, etc. Así, desde este marco neoconservador-neoliberal, los vínculos individuales entre familia y centro educativo se basan en la idea de un “contrato mercantil” entre cliente y productor en el marco de un mercado libre. Con oferta (el objetivo del centro es ser “deseable” al máximo), demanda (los progenitores deben elegir lo más estratégicamente posible el centro, a los compañeros para los hijos/as, el tipo de actividades extraescolares, etc.) y hoja de reclamaciones (queja “clientelar”, cambio de escuela si no satisface los deseos, etc.) como ejes centrales. Pero concebir y tratar a los progenitores como consumidores no implica per se ni un mayor ni un mejor vínculo entre docentes y familias, ya que esta relación puede ser vivida como relevante sólo desde un punto de vista estratégico o instrumental y no por ella misma. Además, es un marco de relaciones que subraya claramente las desigualdades entre las familias con saberes y poderes para ejercer plenamente el rol de consumidoras (información, lugar de residencia, conocimiento de los mecanismos, etc.) y las que tienen menos (Alegre et al. 2010).

Promovida desde los 90 por los postulados de la Nueva Gestión Pública, e incorporada y deseada por algunos sectores sociales y escolares en España, nos parece un modelo con consecuencias altamente indeseables si se quiere construir un vínculo de calidad entre docentes y familias que contribuya a la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado. Unas consecuencias que podrían ser la individualización de las relaciones entre docentes y familias, la vivencia de los progenitores de ser sólo clientes y no parte de la

escuela, una relación puramente instrumental que toma al otro como un objeto, la reproducción de desigualdades, etc.

En el marco de relaciones entre escuela y familias entendidas como partners del centro, este implica un apoyo por parte de los progenitores a la escuela como institución (eventos, gobierno...) y a la escolaridad de sus hijos/as. Este marco, interesante en muchos aspectos, si no se plantea desde el inicio -tal y como nos señala la investigación (Monceau 2008; Reay et al., 2011)- entendiendo que hay muchas (y desiguales) maneras de “ser familia-partner” de la escuela o el instituto, y todas positivas, esto puede implicar que sólo se reconozca por parte de los docentes una buena manera de implicarse en la escuela: la de las clases medias autóctonas. En este modelo, que entiende a las familias como colaboradoras externas del proyecto del centro, puede ocurrir que las que no responden al qué y al cómo considerados como “el buen partenariado” por parte de los docentes, puedan ser vistas y vividas como familias que no educan “bien”, que no se relacionan “correctamente” con el centro, etc.; es decir, como familias extranjeras al país-escuela, en el que “no se integran”. Esa mirada facilita la visión, por parte de los docentes, de que determinados grupos de familias están desimplicados, de que delegan la educación en la escuela, de que no participan, de que no les interesa la escolaridad de sus hijos/as o de que no se comprometen en la misma, a pesar de que los datos no corroboren esa perspectiva (Comas et al., 2014). Se trata de una visión que, sistemáticamente, han encontrado las investigaciones sobre el tema (Marchesi et al., 2004; Padró, 2008; Feito, 2011 y otros), así como nosotros la hemos hallado en la nuestra. Es necesario comprender a las familias en toda su pluralidad, y el rol de la escuela y lo escolar en relación a estas, para poder construir modelos diversos de partenariado adecuados a cada tipo de familia; esa diversidad debería evitar, precisamente, que unos mayores vínculos entre docentes y familias se convirtieran en fuente de nuevas o de mayores desigualdades entre niños y niñas. Hablaremos de ello más adelante.

Finalmente, en el tercer modelo propuesto por Vincent (2000), todas las familias serían vistas y vividas como ciudadanas de nacimiento del país-escuela e implicaría los mismos elementos prácticos que el partenariado, pero intentando tener en cuenta tres ideas provenientes de los debates sobre qué significa la ciudadanía: la democracia, el cuidado y el bien común. Es decir, cómo pensar en una escuela para todos, donde se cuida de cada alumno, docente o familia, sea como sea, más democrática en su gobierno, contenidos, relaciones... (Apple y Bearne, 1987; Feu et al., 2013), y que se convierte en un espacio y un bien común de construcción de ciudadanía activa.

Así, como primer eje de nuestra perspectiva para analizar las relaciones entre docentes y familias y su vínculo con los resultados académicos, y para proponer pistas de mejora en esa línea, hemos alertado de la necesidad de tener en cuenta dos elementos. El primero, ya planteado, que no se pueden analizar estas relaciones, ni proponer mejoras, si no se tiene en cuenta el marco institucional y de relaciones de poder en el campo escolar; es decir, sin tener en cuenta los elementos estructurales que condicionan y posibilitan o imposibilitan unos u otros vínculos en el país-escuela. El segundo recuerda que nunca las propuestas educativas son neutras y que, a menudo de forma implícita, el modelo de relación escuela-familias desde el que se está analizando esa realidad y desde el que se están haciendo propuestas al respecto se acerca al neoconservador-neoliberal, un modelo de relaciones que la LOMCE consagra y que tiene más que ver con el mercado, el cliente, la privatización, la mercantilización y la libre elección que con la comunidad, la democracia, el bien común, las relaciones horizontales o la equidad. Analizamos este último punto en el siguiente apartado.

4. La centralidad de las desigualdades en el análisis de las relaciones docentes-familias

A nuestro parecer, otro elemento clave en la perspectiva para analizar las relaciones entre docentes, familias y resultados académicos es el de las desigualdades. Así, además de centrarnos en la idea de que esas buenas relaciones pueden, bajo determinadas circunstancias, contribuir a mejorar los resultados escolares, es preciso mirar esos vínculos desde las desigualdades con las que se encuentran y las inequidades que ayudan a producir. Para hacerlo, nos basamos en las aportaciones de Fernández Enguita, Bernard Lahire, Annette Lareau y François Dubet y Danilo Martuccelli.

a) Una primera perspectiva que se centra en cómo las desigualdades marcan el contexto de relación entre agentes, a la vez que estas relaciones pueden (re)producir las desigualdades existentes, la tomamos de Mariano Fernández Enguita, de su conocido artículo "*Rechazo escolar ¿alternativa o trampa?*" (1988: 27). En el artículo se construye un modelo de diferentes actitudes del alumnado ante la escuela que, a nuestro parecer, puede ser aplicable a cómo las familias se relacionan con las instituciones académicas. Así, en función de los ejes de identificación expresiva e instrumental, Enguita propone los modelos de adhesión, acomodación, resistencia o disociación del alumnado respecto a la escuela. Esos cuatro tipos ideales de vínculo, de visión, de "experiencia" de lo escolar que aplicamos a las familias, recogen dos elementos. Por un lado, diferentes habitus de clase, de origen cultural, etc. que marcan una proximidad o lejanía de partida respecto a lo escolar, los docentes, los deberes, las reuniones y entrevistas... Por el otro, sabemos que esa proximidad o lejanía con el país-escuela (Bonal, 2003), facilita o dificulta la reproducción de las desigualdades existentes.

La propuesta de nuestra perspectiva respecto al tema es que las diferentes posiciones y actitudes de las familias (y sus hijos/as) ante la escuela deberían ser sólo el punto de partida de la relación con los docentes, nunca un determinante que mantenga a los progenitores más desfavorecidos alejados de lo escolar y de los maestros/as y profesores/as, ya que son precisamente las familias y los hijos/as que mantienen posiciones y actitudes de mayor lejanía respecto a lo escolar aquellos en quien más repercute negativamente esa menor adhesión al mundo académico formal (Ferrer 2011). Y al contrario: son precisamente esas familias y ese alumnado a quien más podrían beneficiar las innovaciones y mejoras en su relación con docentes y con lo escolar (Avvisati et al., 2009; Van Voorhis et al., 2013). Creemos que ese es un buen argumento, sostenido con evidencias, para plantear siempre el tema de las relaciones entre docentes y familias desde la mirada de (la lucha contra) las desigualdades.

b) Entender, como Lahire (1995), que hay un "choque cultural" entre unas familias plurales y diversas en recursos, capitales, capacidades, conocimientos, poderes y saberes y una escuela que funciona sobre todo desde parámetros de clase media en sus lenguajes, sus actuaciones, sus objetivos, sus contenidos..., es entender que la desigualdad está en el corazón de las relaciones entre docentes y familias. A nuestro juicio, muchas de las interpretaciones docentes sobre las familias en términos de despreocupación hacia lo escolar, de dimisión educativa, de delegación de funciones, de malentendido, etc., pueden ser comprendidas de otra manera si se contemplan desde la perspectiva de las desigualdades. Este sería el modelo desde el cual trabaja Lahire, y que expone en las conclusiones de su "*Tableaux de familles*" (1995: 270-271)

“El mito del de la dimisión parental es producido por los enseñantes que, ignorando las lógicas según las cuales están configuradas las familias, deducen a partir de las conductas y del rendimiento académico de los alumnos que los padres no se ocupan de sus hijos y les dejan hacer sin intervenir. Nuestro trabajo demuestra claramente la profunda injusticia interpretativa que se comete cuando se habla de una “renuncia” o “dejadez” de los padres (...) No se les ve y esta invisibilidad se interpreta de inmediato, sobre todo cuando el niño está teniendo problemas en la escuela, como una indiferencia en relación a las cuestiones escolares en general y en relación a la escolaridad del hijo en particular.”

Como sigue exponiendo Lahire, a los padres y madres de clases sociales medias y altas les es mucho más fácil, especialmente a través de espacios y momentos informales, mantener un contacto y una proximidad con los docentes, algo que revela no sólo una voluntad de seguimiento de la escolaridad del hijo o hija, sino también unas formas de sociabilidad incorporadas, un habitus (Bourdieu 1997) cercano al de los docentes. Para decirlo en términos de la metáfora de la escuela-país, las clases medias y altas ya tienen la “nacionalidad escolar” por nacimiento, y por eso la escuela no les pide que la (de)muestren. Por el contrario, a muchas familias de clases populares o recién llegadas, por el hecho de no tener “por nacimiento” la herencia de la nacionalidad escolar (Bourdieu y Passeron, 1964), se les pide que constantemente demuestren su “patriotismo escolar” a riesgo de ser vistas, vividas y practicadas por los docentes como “familias poco patrióticas”, es decir, que no se preocupan ni se ocupan de la escolaridad, que delegan la educación en el centro, etc. Una visión que, a la luz de la investigación (Lahire, 1995, Besalú, 2002, Kherroubi, 2008, Monceau, 2010, etc.) es muy a menudo errónea, ya que son precisamente las familias más alejadas de la cultura escolar las que, a través de los deberes, las notas, etc., viven una mayor colonización e influencia de lo escolar en relación a los castigos, las vacaciones y fines de semana, las actividades lúdicas, etc. De estos progenitores no autóctonos del país-escuela dice Lahire (1995: 80):

“La conducta de sus hijos en la escuela, sin embargo, se controla siempre (...) Los dos miran las notas y cuando éstas son malas, la madre les castiga, obligándoles a trabajar, no se les permite ver la televisión, les grita y les pega...”

Para Lahire, después de entender en profundidad la pluralidad de las familias y el choque a todos los niveles que se produce entre lenguajes, modelos de socialización, capitales y normas de unas familias sin nacionalidad escolar de nacimiento y los docentes (desigualdad), hay que avanzar en unas perspectivas y prácticas escolares que eviten ese choque desde la pluralidad de formas, momentos, propuestas y estrategias, para construir un buen vínculo con todas las familias.

c) Otra manera de comprender los posibles “choques” entre una escuela y unos docentes de clase media y unas familias diversas, y las desigualdades que se derivan de ello, es el imprescindible trabajo de Annette Lareau alrededor de las infancias desiguales. En esta investigación, la socióloga norteamericana recoge las observaciones intensivas durante 3 semanas en el hogar de diferentes familias para ver las formas, las maneras, las normatividades socializadoras, etc. y su vínculo con las desigualdades. Partiendo de la perspectiva de Bourdieu, uno de los elementos más interesantes de la investigación es cómo describe dos grandes modelos de socialización o crianza (child rearing) por parte de las clases populares y recién llegadas y las medias y altas. A un modelo le llama “crecimiento cultivado” (clases medias - concerted cultivation) y a la otra “desempeño del crecimiento natural” (clases populares - accomplishment of natural growth).

Tabla 1. Modelos de crianza propuestos por Annette Lareau

| Dimensiones | Crecimiento cultivado | Crecimiento natural |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elementos clave | Los progenitores promueven y evalúan activamente los talentos, las opiniones y las habilidades de sus hijos/as | Los progenitores dan a los niños los cuidados que les permiten crecer |
| Organización de la vida cotidiana | Los niños realizan diversas actividades de ocio orquestadas por los adultos | Pasan el rato, especialmente con los familiares |
| Usos del lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento/directrices - Cuestionamiento de los niños a las afirmaciones de los adultos - Muchas negociaciones entre progenitores y niños | <ul style="list-style-type: none"> - Directrices - Pocos cuestionamientos-desafíos a los adultos por parte de los niños - Habitual aceptación de las directrices adultas por parte de los niños |
| Relaciones con instituciones (ej. escuela) | <ul style="list-style-type: none"> - Críticas. Intervenciones en nombre de los niños - Entrenamiento de los niños para que tomen ese rol (de relaciones críticas) | <ul style="list-style-type: none"> - Dependencia de las instituciones - Vivencia de carecer de poderes - frustración - Conflicto entre las prácticas de crianza de casa y de la escuela |
| Consecuencias | Emergente sentido de "derecho" por parte de los niños | Emergente sentido de limitación por parte de los niños |

Fuente: Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods*. Berkeley, UCP, pág. 31 (traducción propia).

Lareau, en las conclusiones de la investigación (2003: 235), denuncia que en EEUU la mayoría de la gente tiene la creencia de que la clase social en la que se ha socializado tiene muy poca incidencia en su vida cotidiana, y que, por así decirlo, existe el convencimiento de que si alguien se esfuerza y tiene talento, puede llegar más allá de la familia y la clase social de origen. Esta mirada lleva a creer, por tanto, que la igualdad formal de la escuela es, de verdad, una igualdad real para todos los niños y niñas (Demeuse y Baye, 2005). Lareau, una autora que aboga por un buen vínculo entre docentes y progenitores pero contraria a una visión descontextualizada y voluntarista, propone que el análisis de las prácticas de crianza, socialización familiar y relación con otros agentes se realice desde una perspectiva basada en clases sociales y desigualdades. Y para ella lo más importante es entender que cada clase social funciona con una "lógica cultural y educativa" diferente: hay una coherencia de las prácticas familiares en función de la clase social (entendida en términos de capital económico, cultural, social, etc.). Pero esta "lógica cultural y educativa de clase" en la educación de los niños/as no es neutra, especialmente cuando "choca" con espacios e instituciones que no educan desde la misma lógica. En palabras de Lareau (2004: 237):

"Cuando los niños y los padres pasan del hogar al mundo de las instituciones sociales, descubren que las prácticas culturales no valen lo mismo. Hay aspectos de los que salen beneficiados los niños de clase media mediante formas que son invisibles a ellos mismos y a sus padres, gracias al grado de similitud entre los repertorios culturales del hogar y las pautas estándar adoptadas por las instituciones".

Cuando se vive esa similitud o disimilitud, proximidad o lejanía, facilidad o complejidad en la cotidianidad de las relaciones entre docentes y los diferentes grupos de familias, se produce una clara desigualdad: la escuela valora, reconoce y promueve un determinado tipo de modelo educativo y de vínculo de las familias y muestra incomodidad con otros. Como lo expresa Lareau³, hay niños/as y familias para los cuales la escuela es una continuidad natural del hogar en las formas de socialización, en el lenguaje, en los

³ Esa misma perspectiva fue expuesta por Basil Bernstein respecto a los códigos sociolingüísticos (restringido o elaborado), o en relación a los modelos educativos (centrados en la persona o posicionales).

contenidos... y para otros es un choque cultural en todas estas dimensiones, un choque cultural y educativo equivalente a la experiencia de la extranjería en el país-escuela.

Ante esto, a la escuela le es fácil ver y vivir que, aquellos que educan “diferente” al modelo escolar de clase media autóctona, es decir, clases populares, familias inmigrantes, etc. lo hacen “mal”. Y esta es la gran sorpresa y el gran impacto que viven muchas familias sin nacionalidad de nacimiento del país-escuela: llegar a la escuela y que esta, de mil y una formas explícitas e implícitas, verbales y no verbales, físicas y simbólicas..., les haga saber que lo que para ellos es una “buena crianza”, la institución escolar y los docentes la consideran incorrecta, errónea y censurable. Que las prácticas vinculadas al modelo ideal del “crecimiento natural” de los niños, pueda ser, según la mirada docente, un ejercicio de dimisión parental, de delegación de funciones educativas... en definitiva, de mala educación en el doble sentido del término (analítico y moral), sorprende y preocupa a muchas familias (Lahire, 1995; Monceau, 2010). Así, las familias y los niños/as sin “nacionalidad escolar de nacimiento” viven con incomprensión las prácticas, los lenguajes, las directrices y las dinámicas de una institución (obligatoria, no lo olvidemos) de la que son -o más bien, se sienten- ajenas o extranjeras. Es lo que Demeuse et al. (2008) y Bonal (2003) llaman la “distancia o alteridad familiar” respecto al colegio y lo escolar. Una distancia, una reificación, que implica consecuencias nefastas para los niños-jóvenes en su rol de alumnos y en relación a las desigualdades educativas. Como lo expresa Bonal (2003: 184):

“Lo importante no es que los padres crean en la escuela, que la reconozcan como mecanismo de movilidad social ascendente y de inserción sociolaboral de los hijos, sino que realmente la sientan como algo suyo, un espacio perteneciente al “nosotros” colectivo. (...) Ante padres que sienten la escuela como suya, hay padres que sienten hacia la escuela y los maestros un respeto distante, casi jerárquico. Ven la escuela como una entidad que les es ajena; (...) la reificación de la escuela y del sistema escolar es el verdadero origen del fracaso escolar, no las actitudes de pasotismo o de confrontación de los padres hacia la escuela.”

Así, en nuestra perspectiva, el análisis hacia las familias de clases populares autóctonas y recién llegadas (que todavía tienen otros elementos añadidos, como las dificultades con la lengua, el desconocimiento del sistema educativo, etc.) parece claro. El choque que se produce entre estas, sus formas de socialización, estilos educativos, recursos y capitales, tipo de lenguaje, valores, prácticas de crianza, etc., y las de los centros educativos de primaria y secundaria es muy intenso, profundo y tiene muchas dimensiones. Y precisamente a través del consiguiente sentimiento de extrañeza, de cosificación, de lejanía, “de extranjería” hacia el país-escuela que este choque produce, se contribuye a una reproducción de las desigualdades sociales existentes. Todo ello nos lleva a pensar que, de hecho, las dificultades en las relaciones entre docentes y familias tienen que ver sobre todo con este “choque” entre una institución producida y practicada desde parámetros de clase media y las familias que no lo son (desigualdades). Pero esta es sólo una cara de la realidad y de nuestra perspectiva. Pese a que parezca menos claro, en muchos casos, los y las docentes pueden encarar igual de mal sus relaciones cotidianas con familias de clases medias y altas, pero por otros motivos.

d) Uno de los aspectos más interesantes de la investigación de Dubet y Martuccelli (1998) sobre la experiencia escolar de niños y familias son los capítulos dedicados a las clases medias. De alguna manera, es relativamente “esperable” que se produzca un choque entre determinadas familias y docentes en los términos de desigualdad de clase y/o etnia que hemos descrito. Pero lo que quizás sea más sorprendente es que las relaciones entre docentes y familias de clases medias (y altas) no sean siempre tan apacibles como cabría esperar. Así, entre dos mundos tan cercanos, sería esperable que hubiera unas relaciones fáciles, fluidas y

cercanas. Y esto se da en parte, pero no del todo. Así, por un lado, buena parte de los discursos docentes se refieren a las familias de clases populares como familias que suelen educar desde unos parámetros “erróneos”: poco/mal seguimiento y control de los hijos, poco/mal acompañamiento de los deberes, poco/mal interés por lo escolar, lenguajes y maneras poco “pertinentes”, etc. Pero, por otra parte, Dubet y Martuccelli (1998) constatan en su investigación que para algunas familias de clase media, mucho más próximas al ethos académico, la escuela debe estar al servicio del éxito académico de sus hijos (individual - modelo de consumo), un éxito escolar que es la base para poder elegir en el futuro, la base de la libertad para cuando el niño/a será adulto (Collet, 2013, Collet y Tort, 2014). Así, para Dubet y Martuccelli (1998: 153):

“Pese a la proximidad social y cultural tan a menudo evocada entre los docentes y las familias, los padres de clases medias sólo manifiestan débilmente, al contrario que las de clase popular, un sentimiento de “lealtad” ante la escuela republicana. El derecho de usar estratégicamente la escuela es más fuerte que el apego a la institución”.

Así, los progenitores de clases medias se han convertido, por los imperativos civilizadores de nuestro tiempo, en una especie de gestores o consultores de la educación de sus hijos/as (Collet, 2013), algo que la escuela y los docentes, acostumbrados a ser la institución del saber y la que repartía los títulos que lo acreditan, no vive con demasiada comodidad (Fernández Enguita, 2007). Para expresarlo en términos de la metáfora de Bauman (2007), podemos decir que parte de las dificultades de relación entre la escuela y las familias de clase media y alta se deben a que una es (todavía) la máxima representante de la “solidez” moderna, mientras que las otras ya se mueven en los parámetros líquidos que se demandan desde el actual estadio de civilización (Elias, 1998). Por tanto, la paradoja de las relaciones entre docentes y familias es que entre las familias “poco visibles” (o invisibles) y las familias “demasiado visibles” (o hipervisibles), sólo hay una franja que es “cómoda” para los maestros y profesores. Y esta franja, desigual en función de los centros, suele responder a una gran proximidad de clase entre progenitores y docentes. Parece evidente que construir unos buenos vínculos con todas las familias, cuando muchos docentes sienten una clara incomodidad con una parte significativa de las mismas, no es una tarea sencilla. (Da- Costa, 2012; Dubet y Martuccelli, 1998; Feito, 2011; Lahire, 1995; Marchesi y Pérez, 2004; Padró, 2008, etc.).

Así, esta incomodidad de los docentes hacia buena parte de las familias y de no pocas familias hacia la escuela y los docentes nos obliga a plantearnos otras dimensiones de análisis del porqué de estas dificultades de relación, que tienen mucho que ver con las desigualdades, pero a la vez van más allá de estas. Según nuestra perspectiva, además de los elementos contextuales y estructurales, y además de la centralidad de los elementos de desigualdad que se manifiestan en el “choque cultural” entre personas que “pertenecen”, que ven y viven la educación desde parámetros de clase social diferentes, necesitamos otro nivel de análisis que nos ayude a comprender que hay elementos más allá de las personas y de las propias desigualdades que, sumados, dan cuenta de las fuertes dificultades e incomodidades en las relaciones cotidianas entre docentes y familias. Nos referimos a la dimensión institucional, que abordamos en el siguiente apartado.

e) El análisis de las dinámicas institucionales escolares ha sido objeto de atención desde hace tiempo. Conceptos como gramática o cultura de la escolaridad, estructura escolar, currículum oculto, pedagogías invisibles, etc. intentan dar cuenta de las cosas que pasan en la escuela y de las personas que están vinculadas a la misma (alumnado, docentes, familias...) y que responden al hecho mismo de que los centros educativos son una institución

(entendida en sentido sociológico (Foucault 1998; Álvarez-Uría y Varela 2009)). Así, lo que queremos destacar son los efectos que produce en la relación entre docentes y familias el hecho de que esta se da en el marco de un espacio institucional con unos determinados tiempos, relaciones, poderes, dispositivos, tecnologías... La importancia de la escuela de masas moderna como institución es que produce unas categorías sociales y unas identidades nuevas: alumno, docente y padre/madre de alumno. Por decirlo así, nadie nace siendo "alumno", nadie es docente hasta que ejerce en la escuela, y nadie es padre o madre de alumno hasta que su hijo o hija entra en la escolarización (obligatoria). Pero esta producción de los roles, de las normas, de las prácticas escolares, lejos de la visión funcionalista que define al sistema educativo y a los centros escolares como armónicos, consensuales y acordados, se da, de hecho, en un campo de luchas sociales entre intereses, visiones y prácticas diferentes. Para poner una analogía con la institución familiar, durante la segunda mitad del siglo XX la ideología dominante en torno a la pareja tenía en la imagen de la "media naranja" su metáfora más potente. Una pareja eran dos medias naranjas que se encontraban, encajaban y se convertían en una sola cosa armónica y consensuada. Lejos de ello, los movimientos feministas y progresistas y los procesos de individualización reubicaron los vínculos de pareja con la imagen de dos naranjas diferentes, con identidades e intereses diferentes, que mantienen relaciones y acuerdos inestables de manera voluntaria, negociada y pactada.

Así, creemos que es un error seguir planteando las dificultades, los choques y los desencuentros en las relaciones entre docentes y progenitores como una especie de accidente, de error, de problema o de disfunción en la "armónica dinámica escolar", que se concreta en el consenso de la frase: "Nos tenemos que entender porque todos queremos lo mismo." Mientras el "programa institucional escolar tradicional" (Dubet, 2010) funcionaba y el consenso social a su alrededor también, era lógico que los choques entre las familias y los docentes, las desigualdades escolares, etc. pudieran ser vistos como pequeñas "disfunciones" de un modelo educativo y de unas relaciones entre agentes sobre los que había un gran consenso. Pero una vez hemos visto que los desencuentros entre docentes y familias y las desigualdades vinculadas no son una "excepción" a la norma sino producciones de la misma institución escolar, proponemos otra perspectiva para comprender y trabajar en la escuela y el instituto para unos mejores vínculos con todos los progenitores.

Esta propuesta pasa por la aceptación de que la escuela es una institución que tiene por objetivo, a través de un determinado modelo de control, de normalización, de encauzamiento de las conductas, de la transmisión de unos determinados contenidos, etc., la producción de un determinado modelo de alumno-persona. Pero este "modelo general de alumno" determinado a partir del currículum, del reglamento de régimen interno, los exámenes, los castigos, los espacios, los tiempos, etc. choca con hijos e hijas concretos que provienen de familias diversas con modelos y prácticas de socialización diversos. De este "choque cultural" surge la necesidad de entender y practicar la escuela no como el lugar donde los que formalmente tienen el encargo y el poder de socializar a los niños lo hacen de manera general, armónica y acordada, sino que nos parece imprescindible normalizar la idea y las prácticas que se derivan de una escuela como una institución entendida como un campo con conflictos entre diferentes modelos de roles (Fernández Enguita, 2007), de normas (Willis, 1988; Besalú, 2002), de modelos socializadores (Lareau, 2003), de autoridad (Tort, 2009) y de poderes diversos (Álvarez-Uría y Varela, 2009), etc. En la escuela y en el instituto, como en la vida social, el conflicto forma parte de la normalidad. Así, queremos que el trabajo para mejorar los vínculos entre docentes y familias, con el objetivo de contribuir a la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado, no se haga desde la perspectiva de

que estas relaciones son o deberían ser armónicas y consensuales per se y siempre, y que si no lo son es que hay un problema, un conflicto o una anomalía. Al contrario. En cualquier escuela que pretenda educar en y para la democracia se tiene que partir de la idea de que *“ejercer la democracia implica tensiones y contradicciones”* (Apple y Beane, 1997: 23). El conflicto es, a la vez, una normalidad en el mundo educativo y una posible fuente de consensos más amplios y más “profundos” si se aborda desde el respeto, el reconocimiento y la comprensión de todas las partes. Así, creemos que las dificultades, las incomodidades, los desencuentros y los conflictos entre docentes y familias son un elemento estructural y “normal” de la institución escolar en sí y de su dinámica y roles habituales. Y precisamente la comprensión, reconocimiento, planteamiento y trabajo compartido entre actores implicados es el único camino mediante el cual la escuela y el instituto pueden desarrollarse como una institución realmente inclusiva, equitativa y de éxito para todos.

Como propuesta teórica para hacerlo, exponemos el modelo de Stephen Ball (1989) en su conocido libro *“La micropolítica de la escuela”*. En esta investigación, el sociólogo inglés propone que sólo los centros educativos que aceptan y trabajan en profundidad, desde la comprensión, el reconocimiento de la diversidad de visiones, normas, roles y modelos, así como de los conflictos y las incomodidades que esa diversidad implica, pueden avanzar e innovar hacia vínculos y consensos más amplios, profundos y extensos.

Tabla 2. *Perspectivas sobre el conflicto en los centros educativos*

| Perspectiva micro-política de la organización escolar (y vínculos con familias) (explícita) | Perspectiva de “ciencia de la organización” (implícita) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Diversidad de objetivos entre miembros | Coherencia en los objetivos por parte de todos los miembros |
| Disputa ideológica entre miembros | Neutralidad ideológica de las medidas |
| Conflictos como algo habitual | Consenso como habitual |
| Intereses diversos como fuente de la acción | Motivación como fuente de la acción |
| Organización escolar como actividad política | Organización escolar como toma de decisiones técnica y neutra |
| Relaciones de control mutuo | Relaciones de consentimiento |

Fuente: Adaptación de Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, Paidós, p. 25.

Así, y en contra de las perspectivas que analizan la escuela como organización desde un punto de vista “neutro”, nos parece necesario reconocer el conflicto de lógicas, intereses y habitus diferentes entre los diversos actores escolares. Este reconocimiento de la diversidad de intereses, de miradas, de poderes, de saberes, etc. no es el final del trabajo conjunto. Al contrario. Nos parece el único punto de partida realista. Entender, reconocer y aceptar que docentes, familias y alumnado tienen intereses y visiones diferentes, y que dentro de estos colectivos tampoco existe una homogeneidad que haya que tener muy en cuenta, nos parece el mejor punto de partida para intentar construir unos buenos vínculos, que tienen por objetivo último contribuir al éxito educativo de todo el alumnado, y una buena interacción entre todos los actores. Analizamos esta relación entre el buen vínculo de docentes y familias y la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado en el siguiente apartado.

5. Escuela, familias y éxito escolar: ¿un vínculo con evidencias?

En el mundo anglosajón desde hace ya 30 años (Booth y Dunn, 1996; Clark, 1983; Dearing 2006; El Nokali 2010; Englund et al. 2004; Epstein 2001; Gianzero 1999; Hara y Burke

1998; Henderson y Berla 1994; Herman y Yeh, 1980; Jeynes 2012; Kyle 2011; Marschall 2006; Sheldon et al. 2010), la hipótesis de que unas mejores relaciones entre docentes y familias puede contribuir a unos mejores resultados escolares ha vivido un gran auge. En el Estado español, existe desde hace tiempo un discurso dominante según el cual la calidad de esas relaciones es importante para el bienestar y el desarrollo del menor. Pero todavía no ha devenido sentido común, ni en el mundo escolar ni en el académico, el plantear que la construcción de esos vínculos de calidad entre docentes y progenitores puede contribuir significativamente al éxito académico de todo el alumnado. Precisamente en esta línea, podemos encontrar el informe de la última investigación que Joyce Epstein ha llevado a cabo (2013). Esta investigadora norteamericana, sin duda uno de los referentes a nivel mundial de las relaciones entre docentes, familias y comunidad, trabaja desde hace años con esta hipótesis. En el informe de investigación titulado "*The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*", va más allá de una mirada a las relaciones entre docentes y familias como algo periférico al corazón de la escuela y las vincula de manera clara y directa con los aprendizajes y los resultados y con el grado de (in)equidad de los mismos. Así, Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd y Leung (2013: ES-2), hablan de cuatro dimensiones de los vínculos entre escuela y familias:

- a) *Las actividades de aprendizaje en el hogar*, incluidas las que los familiares dedican a promover la alfabetización, las matemáticas, etc. de sus hijos/as fuera de la escuela de aprendizaje (deberes, refuerzo escolar, bibliotecas, museos, centros abiertos, etc.).
- b) *La participación de la familia en la escuela*, como voluntariado en el centro, asistencia a las charlas y a jornadas de puertas abiertas...
- c) *Compromiso escolar por la inclusión y la implicación de las familias*, incluidas las estrategias que las escuelas y los profesores utilizan para involucrar a las familias y hacer que se sientan bienvenidos: adaptación, entrevistas, reuniones, encuentros, web, etc.
- d) *Actividades de apoyo y formación para padres y madres* sobre temas como la relación padres-hijos, el comportamiento, normas y límites, etc.

Después de realizar una investigación de 10 años con 95 familias con niños de 3 a 8 años en torno a estas cuatro dimensiones del concepto relación escuela-familia, así como una exhaustiva revisión de otras investigaciones, estos autores/as llegan a dos grandes conclusiones:

- a) *La implicación de las familias es importante para el proceso de alfabetización y de aprendizaje de las matemáticas de los niños*. La mayoría de los estudios, incluyendo algunos ensayos con grupos de control aleatorios, demuestran este vínculo positivo. Algunos estudios también muestran una relación positiva con las habilidades sociales y emocionales. Hay que destacar que la asociación más débil es entre la implicación de las familias en la escuela y los resultados académicos de los niños. Nuestra opinión es que, a pesar de tener indicios relevantes al respecto (Avvisati et al. 2009), todavía no podemos afirmar de manera contundente que las innovaciones en la gramática escolar para que las familias conozcan y se "hagan suya" la escuela (proximidad simbólica - nosotros) impliquen de manera directa y clara una mejora significativa de los resultados académicos del alumnado. Así, a pesar de los indicios propios (Collet y Tort 2014) e internacionales, podemos decir que nuestra hipótesis sigue careciendo de las suficientes evidencias para poder validarla de manera clara.

- b) *Los padres y madres de diversos orígenes, cuando se les dan pautas y acompañamiento por parte de los docentes en relación a lo escolar, pueden estar más y mejor comprometidos con la escolarización de sus hijos.* Y cuando los progenitores están más comprometidos, los niños tienden a “hacerlo mejor” en la escuela, algo que también han mostrado las investigaciones basadas en el concepto de capital social (Marí-Klose y Marí-Klose, 2011). Este tipo de investigaciones buscan que desde la escuela y la comunidad se desarrolle el capital social de las familias para mejorar con ello en casa (atención a los deberes, mejora de expectativas de los propios hijos/as, hablar de la escuela, compartir tiempo y comunicación familiar, etc.) las condiciones de posibilidad del éxito escolar.

En todo caso, nos parece relevante ver que el equipo de investigación liderado por Epstein ha dado el salto en su perspectiva y sitúa el vínculo entre docentes y familias lejos de la periferia de lo escolar. Y de manera muy clara, vincula las cuatro dimensiones de relaciones entre familias y docentes (también) a los aprendizajes y los resultados escolares. Pero, en algunos aspectos, creemos que su perspectiva mantiene todavía una mirada demasiado centrada aún en las familias y en su responsabilidad educativa. Es decir, la diferencia con nuestra perspectiva no sólo se ubica en vincular las relaciones docentes-progenitores con los aprendizajes, los resultados académicos y las desigualdades en los mismos -algo que, especialmente en el mundo anglosajón, ya se ha asumido-, sino sobre todo en evitar algo de lo que, a nuestro parecer, adolecen otras investigaciones (Hornby y Lafaele, 2011; OCDE, 2011 y otras): situar siempre, y de forma casi exclusiva, en el campo de los progenitores la responsabilidad de las mejoras para que tanto las relaciones con los docentes como la escolaridad de los hijos/as mejore (Edwards 2002). Es decir, en nuestra perspectiva evitamos frases como “lo que deberían hacer mejor las familias para favorecer el éxito de sus niños es...”, o “para mejorar su relación con los docentes, las familias deberían...”, ya que se sitúan todavía en el modelo de trasplante según la propuesta de Cunningham y Davis (1988). Para nosotros este es un punto de partida mejorable. Es decir, compartimos las evidencias que dicen que cuanto más alineadas estén las actividades que las familias hacen con los niños con las actividades escolares (lectura, juegos, comunicación, seguimiento, deberes...) mejores serán los resultados académicos de los mismos (perspectiva del capital social). Pero donde discrepamos es que las investigaciones y propuestas al respecto acaban situando siempre en los progenitores, y de manera casi exclusiva, la necesidad y la responsabilidad del cambio y de la mejora.

Por un lado, como hemos dicho, es evidente que si las familias siguen más y mejor todo lo escolar, lo acompañan, le prestan atención, si cuando el niño o la niña tiene dificultades ponen refuerzo particular, etc., los resultados finales son mejores. Pero como ya han destacados autores y autoras en diferentes países (De Carvalho, 2001; DeSimone, 1999; Dubet y Martucelli, 1997; Driessen et al., 2005; Lareau, 2003; Lee y Bowen, 2006; Monceau, 2011 y otros), cuando se pide a unos progenitores desiguales en capitales, recursos y habitus una mayor implicación en la escolarización de sus hijos, esto puede conducir a la ampliación de las desigualdades de los alumnos y a favorecer aún más a los hijos de las clases medias y altas, además de facilitar una responsabilización y una (auto)culpabilización de las familias de los malos resultados y/o del fracaso escolar, que no les correspondería. Y sin olvidar que, desde esta perspectiva, aceptamos la escuela y el instituto, en sus formas actuales, como algo “dado”, deificado, sin ninguna responsabilidad, expectativa o necesidad de cambio, lo que, según nuestro parecer, dista mucho de ser lo deseable.

Así, la perspectiva que proponemos tiene cuatro ejes: a) la metáfora de la escuela y el instituto como “países” en los cuales los docentes detentan los poderes formales y en los

cuales, en muchas ocasiones, las familias son concebidas, vividas y tratadas como extranjeras y no como conciudadanas; b) la centralidad de la equidad y la reducción de las desigualdades a la hora de comprender como se dan (o no) esos vínculos y sus consecuencias; c) el análisis y el avance hacia un modelo construido sobre la base de la responsabilidad docente y la corresponsabilidad parental, y d) la hipótesis de que la mejora de la cantidad y la calidad de dichos vínculos innovando en la gramática de la escolaridad por parte de los docentes puede contribuir a mejorar de manera significativa el clima de centro, y de aula, la convivencia y los resultados académicos de todo el alumnado, especialmente el proveniente de familias más desfavorecidas (Collet y Tort, 2011).

Con esta perspectiva, proponemos dejar atrás una visión “folclórica” de los vínculos entre docentes y familias, vistos y vividos como un elemento periférico, de segundo orden en la escuela, lejos de los procesos de aprendizaje y las acreditaciones, y apostamos por una nueva mirada que, como ya están practicando un número creciente de centros educativos de primaria y secundaria en nuestro país, sitúe unos amplios y buenos vínculos con todas las familias como un elemento natural, clave y central del proyecto del centro. Es decir, una perspectiva en la cual la primera responsabilidad de la construcción de esos vínculos diversos y equitativos es de los docentes, los cuales, a través de la innovación en la gramática escolar tradicional, trabajan por conseguir, buscando complicidades y corresponsabilidades con progenitores, alumnado y comunidad, que todas las familias sientan y practiquen la escuela como parte del “nosotros”. Se evita así que una parte de las familias y del alumnado pueda vivir la escuela como algo externo, reificado... un país en el cual son y se sienten extranjeros. Y con ello se favorece el éxito académico de todo el alumnado, especialmente el proveniente de las familias más desfavorecidas. Veamos en el último apartado del artículo las bases de este nuevo modelo de relaciones entre docentes y familias, que se fundamenta en todo lo aportado hasta el momento.

6. Por un nuevo modelo de relaciones entre docentes y familias en relación al éxito de todo el alumnado: inclusión, equidad y responsabilidad docente

Vinculada a los elementos clave de nuestro marco teórico (escuela como país, modelo de relación con las familias como ciudadanas, centralidad de las desigualdades y éxito escolar de todo el alumnado), presentamos, a modo de último apartado, nuestra propuesta de perspectiva para poder “mirar” y practicar las relaciones entre docentes y familias para el éxito académico de un modo distinto al actualmente mayoritario.

a) Inclusión de todas las familias en el país-escuela. Por un modelo democrático de relaciones entre docentes y progenitores (ciudadanía)

Compartimos con Apple y Beane (1997: 29) que “las escuelas han sido instituciones notablemente poco democráticas”. Y podríamos decir también que poco inclusivas con el diferente alumnado y las diferentes familias (Parrilla, 2002; Gimeno Sacristán, 2006; Pujolàs, 2006). Si la metáfora de la escuela y el instituto que proponemos los sitúa como “países” con su cultura, historia, relaciones de poder, ciudadanía (o no), etc., nos parece clave que la primera pregunta que se haga la escuela en su relación con las familias sea: ¿Cuál es el lugar de las familias en la escuela? Así, creemos central la formulación de esa pregunta en todos los ámbitos del centro (comunicaciones, acogida de niños/as, reuniones, entrevistas, llegada y recogida de alumnos, gobierno del centro, dinámica del aula, etc.), y que se puedan dar en

todos ellos respuestas inclusivas y democráticas. Es decir, respuestas que, en primer lugar, reconozcan y pongan en valor la “ciudadanía” de todas las familias en la escuela y el instituto (Vincent, 2000) y que eviten visiones y vivencias de los progenitores como un cuerpo extraño, un accidente o un problema para la escuela. Creemos que el punto de partida es que las familias son una parte imprescindible de la escuela, pertenecen a ella y tienen un lugar clave en la misma. No sólo eso: son el espacio de referencia y el primer agente socializador del niño o niña y que, llevándolos al centro educativo, hacen posible la misma escuela. En palabras metafóricas del psicólogo Bert Hellinger, una de las bases teóricas de la pedagogía sistémica (citado en Traveset (2007: 113)):

“Quisiera decir algo sobre la relación de progenitores y maestros: primero los padres y madres, luego los niños y después los maestros, este es el orden. Los padres y madres confían los niños a los maestros, estos representan a los progenitores ante los niños, y sólo pueden hacerlo, si los progenitores tienen un lugar en sus corazones.”

Según esa perspectiva, las familias no sólo forman parte de manera “natural” del centro, sino que, de hecho, son las que, llevando los hijos e hijas a la misma, la fundan (además de financiarla a través de impuestos (pública) y cuotas (concertada)). Por así decirlo, resulta paradójico que algunas de las personas que son las “madres y padres” fundadores de la patria-escuela luego no tengan nacionalidad plena en la misma institución. Que puedan ser vividos, vistos y practicados, por parte de la dinámica institucional, como extranjeros, como excluidos, en el marco de una institución que, como recuerda Monceau (2011), es obligatoria. Así pues, nuestra propuesta es que los docentes, en primer término, se formulen la pregunta de cómo poder incluir a todas las familias en todos los ámbitos del centro desde una perspectiva democrática (Feu et al. 2013), algo que sin duda no es sencillo de llevar a término, ya que, para una parte significativa de los docentes, las relaciones con las familias son vistas, concebidas y practicadas como algo periférico o ajeno al ejercicio docente y a su identidad profesional. Creemos que aquí reside el centro del malestar: esos docentes, como tales, no saben dónde ubicar las relaciones con las familias, y a menudo sienten que no les “tocan”, que son algo “externo” o “periférico”. Alternativamente, proponemos situar la inclusión de todas las familias en el centro de la actividad y la identidad docente (Bolívar 2006). En nuestra perspectiva, la escuela está formada por familias, niñas y niños y docentes, en un contexto comunitario concreto y relevante. Y es a los y las docentes, como profesionales de la educación, a quien corresponde empezar a construir un país-escuela inclusivo, democrático y para todos los niños y niñas y sus familias (ciudadanía), lo que, según nuestra hipótesis, puede contribuir significativamente a la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado, especialmente el más desfavorecido.

b) Equidad y reducción de las desigualdades

El segundo eje de nuestra perspectiva es la propuesta de que el tema de las relaciones entre docentes y familias deje de situarse como algo periférico o ajeno a la función central de la escuela: los aprendizajes. Todas las investigaciones de los últimos 50 años, empezando por los clásicos de Coleman, Plowden y Bourdieu y Passeron y terminando por los últimos informes PISA, nos muestran una gran correlación entre capitales familiares y resultados académicos. Se puede decir que para los hijos e hijas de familias de clase media la escuela es un país al que llegan con la plena nacionalidad. Es decir, con un lenguaje, unos contenidos, un modo y unos objetivos de socialización que concuerdan con los del centro. Contrariamente, para los hijos/as de clases populares y/o de inmigrantes, la escuela es un país extraño en sus dimensiones, dinámicas y medios, un sentimiento que también viven sus

progenitores (Besalú, 2002 y 2007; Kherroubi, 2008; Lahire, 1995; Monceau, 2011; Vincent y Tomlinson, 1997).

Este segundo eje se centra, por lo tanto, en la lucha contra las desigualdades sociales y su (re)producción en la escuela, y en el envite del éxito académico para todo el alumnado. Para ello, es imprescindible que la escuela, mediante su modelo y sus prácticas, haga sentir y vivir a todos los alumnos y alumnas, así como a sus familias, que todos forman parte de la escuela, que tienen un lugar y un rol reconocido y valorado y que, a pesar de la diversidad de capitales y orígenes, esas diferencias no se van a transformar en desigualdad. El ámbito de las relaciones entre docentes y familias, como ya hemos expuesto, no es algo periférico o superficial; tiene que ver con un modelo y unas prácticas institucionales y docentes que contribuyen a ensanchar o disminuir la distancia entre los autóctonos (clases medias autóctonas⁴) y los extranjeros (clases trabajadoras y/o inmigrantes). La propuesta de perspectiva se centra de manera clara, pues, en comprender que unos buenos vínculos con todas las familias y en todos los ámbitos de la vida cotidiana de la escuela puede contribuir significativamente a evitar la (re)producción de desigualdades sociales en el marco escolar (Bourdieu, 1997).

c) Responsabilidad docente y corresponsabilidad parental

Finalmente, el tercer eje de nuestra perspectiva es la responsabilidad docente como fundamento para la mejora de los vínculos con todas las familias y la propuesta de la construcción de un modelo de corresponsabilidad educativa con todos los progenitores. En primer lugar, queremos dejar claro que creemos en las posibilidades y potencialidades de la escolarización y de la tarea de maestros/as y profesores/as. Es más, constatamos que cada vez más docentes se reconocen con los saberes y los poderes necesarios para tomar las riendas de su centro y decidir, en función del interés superior del niño o niña, del contexto, de las desigualdades, etc. qué proyecto se va a desarrollar en la escuela o instituto (Bolívar, 2006). Esa identidad docente “que puede” (sin voluntarismos, consciente del contexto y vigilando el *burn out*) nos parece un elemento imprescindible para que cada centro docente se pregunte por el lugar y el rol de las familias en su centro y planifique y practique unos vínculos mejores con todas ellas (Collet y Tort, 2011). Así, esa concepción de la identidad docente como la de alguien que, individualmente y en grupo, quiere, puede y sabe construir mejores vínculos con todas las familias es, sin duda, el punto de partida de cualquier innovación en ese sentido (Martínez et al., 2013).

Así pues, una vez que existe un grupo de docentes que se consideran responsables de su centro y capaces de innovar en él, proponemos avanzar hacia un modelo de corresponsabilidad educativa con las familias como marco general para mejorar el vínculo con todas ellas. Ese modelo se fundamenta en la propuesta de Cunningham y Davis (1988); estos autores británicos propusieron tres tipos ideales de vínculo entre docentes y familias, llamados de experiencia, de trasplante y de usuarios (o corresponsabilidad). En el primero, el modelo de experiencia, la relación sería similar a la de médico y paciente (en un modelo clásico). Con estos parámetros, el que sabe y el que decide es el profesional, que se “esconde” bajo nombres y teorías expertas para mantener una jerarquía y una distancia clara con los progenitores. Este modelo se concreta en decidir elementos clave para la vida del

⁴ Una interesante investigación sobre cómo se articulan en el mundo de la educación los ejes de clase social y origen cultural es la de Vincent, Ball, Gillborn y Rollock (2012)

niño de manera unilateral, sin informar (mucho) a las familias, empleando las entrevistas como una acción de recogida de datos que se consideran relevantes, sin dejar lugar al diálogo y/o juicio de las familias y su educación, etc. El segundo de los modelos ideales es lo que Cunningham y Davis llaman "de trasplante". Aquí el profesional docente parte del hecho de que los elementos comunicativos con las familias son necesarios y positivos, y los pone en juego desde una perspectiva "divulgativa". De alguna manera, se pide a las familias que sigan (que "trasplanten") en casa el modelo educativo, moral y conductual que propone la escuela. Este modelo parece partir de lo que Barbara Rogoff denunció en su *The Cultural Nature of Human Development*, es decir, la asunción implícita por parte de profesionales de diferentes ámbitos sociales que están en contacto con personas diversas, que el propio bagaje cultural, las propias prácticas escolares, relacionales, comunicativas, etc. son "las buenas" y superiores a las de personas de otras clases, orígenes o trayectorias. La idea de fondo es que el mejor modelo de adulto educador es el docente, y cuanto más se parezcan los padres y madres a este, mejor irá la escolaridad y la educación del niño. Elementos como los deberes desde edades tempranas, dar recetas simples y descontextualizadas, recomendar pistas y pautas para la organización familiar de la comida, el dormir, etc. denotan la preponderancia de este modelo de relación entre docentes y progenitores, donde estos segundos, para "educar bien", deberían acercarse al ideal del docente. Finalmente, un modelo todavía menos extendido es el que concibe los docentes como corresponsables de la educación de los hijos/as junto con sus familias.

En este modelo ideal se reconoce, de entrada, que los progenitores quieren, les interesa y saben cómo se debe educar al niño y que son los principales referentes del mismo. El plano deja de ser jerárquico y se convierte en horizontal, a pesar de que, lógicamente se mantengan espacios de responsabilidad diferenciados. Si las familias piden consejo al profesional, este intenta entender qué pasa en esa familia y pensar y pactar actuaciones conjuntas, cada uno desde su ámbito, en la misma dirección (proyecto compartido). No se trata a los padres y madres como personas a las que hay que tutorizar, sino como seres con capacidades, saberes y competencias que, como las de los docentes, deben ponerse conjuntamente al servicio de la educación del niño/a (corresponsabilidad).

Nos parece especialmente interesante el modelo de análisis y la propuesta de Cunningham y Davis, ya que visibilizan las relaciones de poder desiguales entre los dos agentes. Así, intentando tener en cuenta que docentes y familias, en el contexto institucional escolar, no tienen los mismos poderes y saberes (Périer 2005), nos parece que hay que poner en duda planteamientos sobre las relaciones entre docentes y familias que impliquen "decir a los progenitores qué y cómo deben educar" (modelo trasplante). Es decir, hacer lo que Davis y Meltzer (2007: 2) definen así:

"Cuando se piensa en cómo ayudar a los padres, es fácil asumir implícitamente que ayudar supone simplemente hacer algo por ellos, proporcionándoles la solución apropiada, la respuesta correcta o el asesoramiento adecuado, a fin de eliminar el problema"

La crítica a esta práctica del "consejo", de la receta, de respuestas educativas, de hacer cosas por y no con las familias, de decir cómo hay que hacer las cosas en casa, difícilmente puede funcionar. Como decía Bernstein (1988), eso es así porque las diferencias estructurales y de contextos, normas y actores hacen imposible la transposición, el trasplante de pautas socializadoras escolares al hogar. Hay que tener cuidado, por lo tanto, con una visión inocente de la propuesta, de "dar información y formación (empoderar) a los padres y madres" para que eduquen mejor y se relacionen mejor con la escuela. La propuesta es interesante y compartimos su necesidad, pero, como han señalado muchas investigaciones

(Vincent, 1996; De Carvalho 2001, Lareau, 2003, Lee y Bowen, 2006) no se puede pensar que generar un proceso de empoderamiento sea algo fácil de llevar a término sin reproducir desigualdades previas o sin generar otras nuevas. Pero lo que sí se puede hacer es reconocer y valorar los saberes y los poderes de las familias (ciudadanía) y, desde ahí, trabajar juntos para el éxito académico del niño (proyecto compartido) desde roles y responsabilidades diferenciadas. Parafraseando a Janusz Korczak, sería *“dejar de hablar a las familias y hablar con las familias”*.

d) Innovar en la gramática de la escolaridad

Las investigaciones analizadas nos permiten constatar la complejidad que supone el abordaje de la vinculación familia-escuela. Preguntarse por el lugar real y simbólico de las familias en un centro educativo es poco habitual porque no es fácil la contención de las cuestiones personales, relacionales y emocionales ni de las cuestiones que tienen que ver con visiones éticas, sociales y culturales respecto de la educación de los hijos. Se habla de ello constante e informalmente, pero menos en términos de proyecto colectivo. Explicitar los implícitos que un claustro de docentes tiene acerca de la relación con las familias y reducir, en la medida de lo posible, los apriorismos de carácter moralizante acerca de cómo se educa hoy en día, son dos puntos de partida necesarios pero que no todos los centros están en condiciones de activar. Pero es una primera fase inevitable: formularse preguntas poco presentes hasta el momento respecto a las familias, para entenderlas mejor y para, en lugar de verlas como un problema, una dificultad o un encargo “externo” a las múltiples facetas de la profesión docente, empezar a verlas y vivirlas como un elemento central de la acción docente y para situarlas como un agente “visible” en la institución escolar. Se trata, pues, de poner sobre la mesa malestares, complejidades y dificultades que los docentes tienen en su día a día con las familias y, como mínimo, evidenciarlas, intentando buscar salidas “no defensivas”.

Ese debate se puede convertir en el punto de partida necesario para centrar la asunción de la relación familia-escuela, en términos pedagógicos, desde una perspectiva estructural, de centro, de institución y respecto de su objetivo clave: el aprendizaje de todos los alumnos. Ni la pretensión de compartir o tener unas mismas creencias sobre la educación y crianza de los hijos e hijas, ni los juicios de valor sobre las diversificadas pautas y formas de educar pueden ser los ejes fundamentales de la acción educativa. Ni tan siquiera la frecuencia y cantidad de la participación formal en los órganos colectivos para la solución de cuestiones logísticas, económicas e infraestructurales, por muy importantes que sean. El núcleo duro de la acción con las familias se sitúa en la construcción de entornos de aprendizaje idóneos para el alumnado. Como señala António Nóvoa,

“no se trata de regresar al debate sobre la relación escuela-sociedad, sino de promover la construcción de un espacio público de educación en el cual la escuela tenga su lugar, aunque este no sea un lugar hegemónico ni único en la educación de los niños y de los jóvenes” (2009: 196).

7. Conclusiones

La consideración de las familias como miembros de pleno derecho del país llamado escuela obliga, pues, a profundizar en el análisis respecto del lugar que ocupan dichas

familias en la institución escolar. Es una cuestión central en la concreción del proyecto pedagógico de cualquier centro educativo que se plantee avanzar no sólo en la construcción de una escuela democrática en términos de participación formal, sino –y sobre todo–, en términos de inclusión, de reducción de las desigualdades y de mejora de los resultados académicos para todos. El replanteamiento del lugar físico y simbólico que las familias ocupan en la institución escolar supone revisar conceptos y apriorismos incrustados en la cultura profesional docente y abordar la reelaboración pedagógica de prácticas, dispositivos, rutinas y actividades. Las instituciones deben repensarse, pues, desde la concepción de que las familias no son una “circunstancia” o un elemento externo del centro, sino todo lo contrario. Para ello, es necesario abordar, identificar y explicitar cuál es el modelo que el profesorado y cada escuela tiene de la concepción y de la relación con las familias y el entorno, un posicionamiento inicial que no es nada fácil de asumir, porque supone también la explicitación de la propia identidad docente, la reflexión sobre las relaciones de poder y el papel, modalidad y jerarquía de los saberes y del conocimiento escolar.

Este debate sobre los planteamientos y proyectos obliga también a valorar la necesidad de una formación del profesorado que coloque la relación del docente con el entorno social y con las familias como un eje central de dicha formación. Propuestas formativas más necesarias, si cabe, ante los planteamientos legislativos y normativos que reducen el ámbito de participación de las familias en la escuela y que lo sitúan en una relación clientelar y subsidiaria. A partir de estos elementos de base, la institución educativa podrá afrontar la mejora y los cambios necesarios en ámbitos como la tutoría y el seguimiento de la actividad escolar; las modalidades e instrumentos de comunicación formal e informal con las familias; la presencia de las familias en las aulas y su crecimiento en conocimiento respecto de lo que sucede en ellas; los espacios físicos y tiempos de las familias en la escuela, dentro y fuera del horario del alumnado, en las entradas y salidas; el papel de las familias en el gobierno del centro, etc. Es decir, en todos aquellos ámbitos de la escuela que permitan resituar el papel de las familias en la centralidad de los proyectos pedagógicos de los centros, con el objetivo último, a través del acercamiento a la institución escolar y a la cultura académica (país-escuela) de todas las familias, de contribuir significativamente a la mejora de los resultados académicos, especialmente de los alumnos provenientes de entornos sociales desfavorecidos.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A., Benito, R., Chela, X. y González, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata, 237.
- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N. y Maurin, E. (2009). *Rapport final «La mallette des parents»: quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges?* París: Paris School of Economics.
- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ball, S. (2012) *Global education INC. New Policy networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.

- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bernstein B. (1970). Education Cannot Compensate for Society, *New Society* (15) 344-347.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (coord.) (2007). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultura, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bonal, X. (dir.) (2003). *Apropiaciones escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Booth, A. y Dunn, J. (1996). *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Nueva York: Routledge.
- Changakoti, N. y Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 419-441.
- Clark, R. (1983). *Family Life and School Achievement*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Comas, M. (dir.); Escapa, S.; Abellán, C. (2014). *Com participen pares i mares a l'escola?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J. (2013). *¿Cómo y para qué educan las familias?* Barcelona: Icaria.
- Collet, J. y Tort, A. (coord.) (2011). *Escola, famílies i èxit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J. y Tort, A. (2013). Escuelas, familias y éxito escolar para todos/as. Mejorar los vínculos entre docentes y familias, ¿mejora los resultados académicos? *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 82-85.
- Collet, J. y Tort, A. (2014). What Do Families of the 'Professional and Managerial' Class Educate Their Children for? The Links between Happiness and Autonomy. *British Journal of Sociology of Education* Ifirts DOI:10.1080/01425692.2013.814531
- Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con padres*. Madrid: Siglo XXI.
- Da-Costa, A. (2012). La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques?. Recuperado de <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/16/92/PDF/12088.pdf>
- Davis, H. y Meltzer, L. (2007). *Working with Parents by Partnership*. Londres: Department for Education and Skills.
- De Carvalho, M. E. (2001). *Rethinking Family-School Experience: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. y Weiss, H. B. (2006). Family Involvement in School and Low-income Children's Literacy Performance: Longitudinal Associations Between and Within Families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.

- Demeuse, M. y Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? En M. Demeuse, A. Baye, M. H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruselas: De Boeck.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. y Rochex, J. Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon: INRP.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *Journal of Educational Research* 93, 11-30.
- Driessen, G., Smit, F. y Sleggers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31 (4), 509-532.
- Dubet, F. (dir.) (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel.
- Dubet, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Edwards, R. (ed) (2002). *Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection?* London: Routledge.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. y Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81 (3), 988-1005.
- Elias, N. (1998). La civilización de los padres. En N. Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. y Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, (4), 723-730.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Feiler, A. (2011). *Engaging Hard to Reach Parents*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Feito, R. (2011). Famílies i escola: les raons d'un distanciament. En Collet, J.; Tort, A; (coord.), *Escola, famílies i èxit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fernández Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?. *Política y Sociedad* 1, 23-35.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (ed), *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Ferrer, F. (dir.) (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Feu, J. et al. (2013). El concepto teórico de democracia aplicado a la educación: modelos teóricos y consecuencias de los mismos. Comunicación presentada al XI Congreso Español de Sociología 2013. Madrid, 10-12 Julio. Recuperado de <http://www.fes-web.org/congresos/11/ponencias/1496/>
- Foucault, M. (1998) *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gianzero, G. (1999). Promoting Parental Involvement, Improving Students Outcome Working Paper. San Diego Dialogue. Universidad de San Diego.

- Gimeno Sacristán, J. (2006). Diversos però no desiguals. Pujolàs, P. (ed.) *Cap a una educació inclusiva*. Vic: EUMO.
- Hara, S.; Burke, D. (1998), Parent Involvement: The Key to Improved Students Achievement. *The School Community Journal*, 8 (2), 9-19.
- Henderson, A. T. y Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence. The Family Is Critical to Student Achievement*. Washington DC: Center for Law and Education.
- Herman, J. L. y Yeh, J. P. (1980). *Some Effects of Parental Involvement in Schools*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation. UCLA.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review*. 63 (1) 37-52.
- Issó, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española*. [Tesis doctoral de la Universidad de Granada.]
- 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.
- Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Les parents dans l'école*. París: Fondation de France.
- Kyle, D. W. (2011). Families' Goals, School Involvement and Children's Academic Achievement: A Follow-up Study Thirteen Years Later. *School Community Journal*, 21 (2), 9-24.
- Lahire, B. (1995) *Tableaux de familles*. París: Seuil.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods*. Berkeley: University of California Press.
- Lee, J. S. y Bowen y N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43 (2) 193-218.
- Macleod, G., Pirrie, A., McCluskey, G. C. y Mairi, A. (2013). *Parents of Excluded Pupils: Customers, Partners, Problems?* *Educational Review*, 65 (4) 387-401.
- Marí-Klose, P. y Marí-Klose, M. (2011). El capital social de les famílies com a factor d'èxit educatiu. En M. Martínez; B. Albaigés (dir.) *L'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2004). *La situación profesional de los docentes*. CIE-FUHEM: Madrid.
- Marschall, M. (2006). Parent Involvement and Educational Outcomes for Latino Students. *Review of Policy Research*, 23 (5) 1053-1076.
- Marsick, V. J. et al. (2013). Schools as Learning Communities. En Huang, R. et al. (eds.). *Reshaping Learning. New Frontiers of Educational Research*. 71 - 88.
- Martínez, M., Badia, J. y Jolonch, A. (coord.) (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. En Kherroubi, M. (dir.). *Des parents dans l'école*. París: Érès/Fondation de France. 37-87.
- Monceau, G. (2010). Approcher les implications parentales dans la politique de la «parentalité». *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

- Montandon, C. y Perrenoud, Ph. (dir.) (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berna: Lang.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49. <http://www.rieoei.org/rie49a07.htm>
- Lynch, J. y Pimlott, J. (1980). Parents and Teachers: An Action-research Project. En Craft, M.; Raynor, J.; Cohen, L. (eds). *Linking Home and School*. London: Harper.
- ODCE (2011). *PISA in focus: ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos?* París: OCDE.
- Olmedo, A. (2013). Policy Makers, Market Advocates and Edu-Businesses: New and Renewed Players in the Spanish Education Policy Arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1) 55-76.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Padró, F. (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Perier, P. (2005). *École et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Petr, Ch. (2003). *Building Family-School Partnership to Improve Students Outcomes*. Oxford: Scarecrow Press.
- Pujolàs, P. (ed.) (2006). *Cap a una educació inclusiva*. Vic: EUMO.
- Reay, D., Crozier, G. y D. James. (2011). *White Middle Class Identities and Urban Schooling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1) 81-113.
- Santa Cruz, E. y Olmedo, A. (2012) Sacando lo mejor de cada niño: La participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 251-270.
- Sénore, D. (dir.) (2010). *Parents et profs d'école*. Lyon: Chronique sociale.
- Sheldon, S. B.; Epstein, J. L.; Galindo, C. (2010). Not Just Numbers: Creating a Partnership Climate to Improve Math Proficiency in Schools. *Leadership and Policy in Schools*. 9 (1) 27-48.
- Travesset, M. (2007). *La pedagogía sistémica*. Barcelona: Graó
- Tort, A. (2009). Autoridades comprensibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 27-31.
- Tort, A. (2012). Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 3, 63-82.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Voorhis, F., Maier, M., Epstein, J., Lloyd, C. y Leung, T. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York: MDRC.

- Vincent, C. y Tomlinson, S. (1997). Home-School Relationships: the Swarming of Disciplinary Mechanisms? *British Educational Research Journal*, 23 (3), 361-377.
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S. y Gillborn, D. (2012). Being Strategic, Being Watchful, Being Determined: Black Middle Class Parents and Schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (3), 337-354.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers. Power and Participation*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents. Education, Citizenship and Parental Agency*. Buckingham: Open University Press.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2011) Acció social, participació i coresponsabilitat: tres models de relacions escola-família (Espanya, segles XX-XXI). En Collet, J.; Tort, A. (coords.) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Viñao, A. (2012) El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *AREAS, Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.