

Castillo, Josep; Felip, Nuria; Quintana, Albert; Tort, Antoni
¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación
del programa institucional de los centros educativos

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 81-
97

Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56732350005>



*Profesorado. Revista de Currículum y Formación
de Profesorado,*

ISSN (Versión impresa): 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 20/07/2014

Fecha de aceptación 12/09/2014

¿HAY LUGAR PARA LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA? PERCEPCIONES Y PROPUESTAS PARA UNA TRANSFORMACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Is there a place for the role of families in secondary education? Perceptions and proposals to transform the institutional programme of schools



*Josep Castillo**, *Nuria Felip***, *Albert Quintana*** y *Antoni Tort**

**Universidad de Vic y*

***Universidad de Girona*

E-mail: josep.castillo@uvic.cat, nuria.felip@udg.edu, albert.quintana@udg.edu, antoni.tort@uvic.cat

Resumen:

Las respuestas a un cuestionario realizado al inicio de una investigación-acción en diferentes institutos de secundaria, nos muestran las opiniones que el profesorado de estos centros tiene acerca de la relación con las familias. Se trataba no sólo de conocer los puntos de vista de los y las docentes sino de utilizarlos en el claustro de los centros implicados para abrir un proceso de reflexión y de implementación de propuestas pedagógicas dirigidas a modificar aspectos de la cultura escolar. Todo ello en beneficio de una relación más fluida y, a la vez, más profunda, con las familias. Precisamente, el papel y el lugar de las familias en los institutos supone una de las claves para avanzar hacia un nuevo programa institucional en los centros de secundaria, una reinstitucionalización que tendría que situar en el centro de las preocupaciones docentes, la vinculación con las familias y la comunidad, aspecto indispensable para la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado.

Palabras clave: Instituto, educación secundaria, relación instituto-familias, reinstitucionalización

Abstract:

The responses made to a questionnaire at the beginning of an action-research in different secondary schools show us the opinions that teachers of these educational institutions have on the relationship with families. The aim was not just to know the opinions of the teachers but to use them in the staff meetings of the schools involved in order to open a process of reflection and implementation of pedagogical proposals to modify aspects of the school culture. All this was done in favour of a more fluid and, at the same time, deeper, relationship with families. Indeed, the role and place of families in the secondary schools is a key point to moving towards a new institutional programme, a re-institutionalization that should place links with families and community at the centre of educational concerns, as an essential aspect to improve the learning of all pupils.

Key words: Secondary school, secondary education, family-school relationship, re-institutionalization

1. La ruptura del programa institucional en secundaria

El reconocimiento por parte de los centros educativos, de la disminución de su centralidad social, supone un proceso complejo; el hecho de dejar de ser la institución con la que se identificaba la educación, produce malestares y reticencias hacia otros agentes y espacios. Pero la asunción de la nueva realidad social y de los desbordamientos de la educación, puede dar paso a una dinámica educativa que tiene que ver con el trabajo comunitario y el trabajo en red. Estas propuestas que vinculan instituto y comunidad, parten del hecho que hay multiplicidad de actores en educación y todos son importantes. Ello representa un nuevo programa institucional para la etapa de la educación secundaria obligatoria (ESO), que empieza a vivir cambios profundos en su estructura, función y condiciones de trabajo especialmente a partir de 1990, cuando se modifica la configuración del sistema educativo con la LOGSE¹.

La entrada de alumnado que hasta la fecha, estaba en manos de maestros y maestras con una formación, experiencia y capacitación diferente de la que tenían los licenciados que ejercían en el antiguo BUP, suponía también la asunción de un nuevo rol con una familias, acostumbradas a un vínculo más próximo al profesorado de educación primaria. Suponía la puesta de largo de una acción tutorial estructurada. Hasta el momento era un rol que dependía de profesores singulares, en función de las actitudes y criterios individuales del profesorado más que a un proyecto colectivo de centro. También debe ponerse en pie una gestión de problemas nuevos, derivados tanto del momento vital de los nuevos alumnos como de sus diversas procedencias socioculturales. El reto, pues, es que los institutos deben atender, en la enseñanza obligatoria, a la totalidad de los alumnos de los 12 a los 16 años. Como señalan Hernández y Sancho,

“el hecho de dar entrada a la enseñanza secundaria obligatoria, por derecho y deber, a todo el alumnado procedente de la escuela primaria, sin ningún tipo de clasificación previa, significaba un desafío sin precedentes a una de las reglas básicas de la gramática de la enseñanza secundaria española: la clasificación del alumnado y su distribución en grupos en función de sus capacidades. Además, no se creó un nuevo espacio de significados y expectativas que el profesorado y el alumnado pudieran dotar de sentido. Todo lo contrario. Se cambió el nombre - de institutos de bachillerato se pasó a institutos de enseñanza secundaria-, pero se mantuvo todo lo demás: la formación y la mentalidad del profesorado, los espacios, los tiempos. Sin

¹ Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre general del sistema educativo

embargo, el alumnado no era el mismo, ni tampoco sus necesidades, bagajes, expectativas, actitudes y predisposición para aprender” (Hernández & Sancho, 2004: 55)

Los institutos pasan de tener a “sus alumnos” y a “sus familias” a tener a “todos los alumnos” y “todas las familias”. Se requería una gran adaptación en todos los niveles, gestión de nuevas metodologías, objetivos, herramientas pero también nuevas relaciones, motivaciones y capacidades:

“Cuando el alumnado es más diverso y exigente, el cuidado tiene que ser menos controlador, más sensible a las variedades culturales de los estudiantes, más capaz de tener en cuenta sus propias ideas, percepciones y necesidades de aprendizaje, más preparado para implicar y no sólo compensar por las familias y comunidades de los estudiantes en su búsqueda de elevar su aprendizaje a los más altos niveles. Éste es hoy el mandato social y emocional de la profesionalidad docente” (Hargreaves, 2000: 60).

Pero ello supone, en palabras de François Dubet (Dubet, 2010), la modificación del programa institucional de la educación secundaria donde el oficio y la disciplina enseñada definían la profesión docente, más que la pedagogía y la vocación. La colisión de una representación ideal de un oficio con unas condiciones de trabajo, -entre las que se encuentra de modo relevante la difícil relación con las familias-, que no se corresponden con este ideal, sitúa una parte del profesorado en un territorio de profunda reacción contraria a asumir los cambios profundos que la institución educativa y, especialmente, el instituto de educación secundaria, debe desempeñar.

Un espacio, el del instituto, donde bajo un discurso de educación para todos, perviven viejas dinámicas extractivas: diferentes estudios (OCDE, 2013; Serracant, 2012; Martínez & Albaigés, 2013), constatan, en los resultados de los hijos de familias con menos recursos sociales y culturales, la incapacidad de la institución escolar para compensar las desigualdades de origen. No se preparó lo suficiente lo que en realidad era una revolución de gran envergadura:

la universalización de la educación secundaria. Se dejó la gestión de los problemas y de la diversidad de los nuevos contingentes de alumnado a la periferia, a cada centro, a cada profesor y profesora. En muchos casos se dejó solos, sin acompañamiento (asesoramiento, formación contextualizada, seguimiento, recursos...) a los actores principales; con lo cual, la crisis de la secundaria estaba servida (Dubet, 2013: 162)

Inevitablemente, también variaron las expectativas y objetivos que tenían los padres. Por un lado, se produce la paradoja de muchos progenitores que, al menos aparentemente, reducen el acompañamiento, no sólo físico, de sus hijos, justamente cuando es más necesario que nunca. Con lo cual, se da crédito a las acusaciones de delegación o abandono de responsabilidades. Por otro lado, hay familias que reivindican el derecho a expresar sus planteamientos en una etapa en la que no solían hacerlo, porque básicamente, no estaban. Como reacción, se radicaliza del discurso que justifica que los profesionales de la educación sean la única autoridad posible en el instituto en tanto que expertos (Fernández Enguita, 1993) recelando de las familias. Y así, el lugar de las familias en la etapa de secundaria pasa de ser más o menos complaciente, o en el mejor de los casos inexistente, a ser un elemento incómodo que ocupa un lugar destacado en el discurso docente sobre las dificultades de la etapa (Marchesi, Pérez, 2004). Es en este sentido que todos los incidentes de la vida escolar provocados por padres y alumnos no son sólo incidentes: “*se vuelven extraordinarios, son interpretados como síntomas de un derrumbe generalizado de la institución.*” (Dubet, 2013: 165).

2. La implicación de las familias: más allá de la participación

Por todo ello, la relación con las familias se ha mantenido en un lugar incómodo, colateral e implícito y en muchos casos, se ha reducido a la participación formal, que es sólo un elemento, junto a otros, de la relación familia-escuela y que no puede reducirse la asistencia a las reuniones de los órganos formales o la participación e implicación en los consejos escolares (Moreno Olivos, 2010).

Lo cual no quiere decir que no sea importante. El balance histórico sobre esta cuestión, tiene sus luces y sus sombras. Ciertamente es que con el advenimiento de la democracia en el estado español se inició una nueva etapa que abrió la posibilidad de una dinámica de participación más amplia que pretendía mejorar los mecanismos y órganos de gestión de las instituciones públicas y entre ellas, o quizás sería mejor decir, al frente de ellas, de la escuela, colegio o instituto. En el artículo 27 del texto constitucional alude al papel de los profesores, los padres y los alumnos en el control y gestión de los centros educativos. Aparecen las primeras normativas y se desarrollan las leyes (LOECE² y LODE³) que deben sentar las bases para cumplir el mandato constitucional. Se ponen en marcha AMPAS⁴ y Consejos Escolares como plataforma y palanca de participación democrática (Garreta, 2008). Todo parece indicar que la escuela se abre a su entorno. Así hasta llegar a la LOE⁵, la penúltima ley educativa en la que se puede leer en su preámbulo que las familias deberán colaborar estrechamente y deberán comprometerse en el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes; por tanto, la corresponsabilidad en materia de educación de los hijos está fijada como un deber parental.

Pero, como es sabido (Feito, 2010; Fernández Enguita, 1993; Garreta, 2008), en todas estas propuestas el papel de las familias quedó condicionado por el desequilibrio entre el número y la capacidad de influencia de los docentes respecto de las familias y los alumnos en los Consejos Escolares de los centros. El cumplimiento del mandato constitucional que la legislación educativa había encauzado otorgando un rol importante al consejo escolar acabó, en muchos casos, devaluándose y diluyéndose en cuestiones formales que convertían este órgano colegiado en una sobrecarga y una pérdida de tiempo (Bolívar, 2006). Con la promulgación de la LOMCE⁶, las facultades decisorias que, con más o menos fortuna se habían adjudicado al consejo escolar, pasan a ser asumidas por directores y titulares reforzados tanto en la escuela pública como en la concertada, debilitando aún más el papel de la comunidad educativa. La LOMCE pretende, pues, conformar un nuevo modelo sobre el que ha alertado el Consejo de Estado en su informe de 18 de abril de 2013 (Plandiura, 2013).

Aunque hay significativas diferencias entre datos oficiales y las cifras proporcionadas por diferentes investigaciones, parecería que hay un bajo interés de las familias en las elecciones de sus representantes en los consejos escolares, en consonancia con la relativa relevancia del papel de las familias en dichos órganos. Pero al mismo tiempo, las familias muestran un gran interés en la educación de sus hijos, aunque se circunscriba a la preocupación por los resultados educativos particulares del hijo o hija. Animan a sus hijos a

² Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares

³ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación

⁴ Asociación de Madres y Padres de Alumnos. En la actualidad y dada la diversidad de configuraciones familiares, se prefiere AFA, Asociación de Familias de Alumnos

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

⁶ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

esforzarse en la escuela (Marí-Klose et al, 2008), aunque la implicación de padres y madres en la supervisión directa del esfuerzo escolar sea limitada.

Una investigación reciente, "Famílies amb veu"⁷, pone de relieve algunos datos interesantes extraídos de tres encuestas: una dirigida a asociaciones de madres y padres de alumnos (1228 AMPAS de Catalunya), otra a equipos directivos de centros y, por último, un cuestionario vía telefónica realizado con una muestra de 1500 familias (Comas et al, 2014). Los datos que aportan las investigadoras de este proyecto señalan una asistencia a las tutorías por parte de los padres y madres en la educación secundaria obligatoria pública del 82,4 % de la secundaria. Al mismo tiempo, el 19,4 % de los padres y madres no están satisfechos con la comunicación que tienen con el profesor tutor del hijo o hija. Del 10,9% de las familias que aún no han tenido ninguna reunión con el profesor tutor, en las diferentes etapas educativas, el 72% alegan como principal motivo que aún no han sido convocadas. En el momento en que se preguntó a las familias, el 17,6 % de las familias con hijos en el instituto, no habían tenido ninguna reunión con el tutor.

Por lo que respecta a actividades lúdicas en los centros es interesante señalar que los institutos públicos organizan la mitad de actividades que las escuelas de educación infantil y primaria públicas. Tanto en la etapa de educación infantil como en educación primaria, más del 80 % de las familias indican que asisten bastante a menudo o siempre que se organiza una actividad. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en cambio, la asistencia de las familias disminuye notablemente: el 53,5 % de las familias de los institutos públicos y el 61,4 % de la secundaria privada. Pero, en cambio, el estudio citado, destaca que un tercio de los padres de alumnos de educación secundaria se interesan por conocer mejor la adolescencia y acuden voluntariamente a espacios formativos y conferencias programadas, en una proporción más alta que en la educación primaria. Nos parece muy relevante. Con ello se desmiente que, a medida que crecen los hijos, los padres se despreocupan y, en cambio pondría de manifiesto la urgencia de encontrar nuevos canales de relación ante la necesidad de formación acerca de cómo educar a los y las adolescentes.

Las investigaciones que se centran en analizar los impactos de las innovaciones escolares para mejorar los vínculos con las familias sobre el rendimiento académico, muestran resultados positivos pero moderados. Así, por ejemplo, el trabajo de Holt y Campbell evaluó la "política escolar" de acompañamiento y de implicación parental en el área de matemáticas en secundaria obligatoria. Los resultados fueron positivos, aunque discretos, en la mejora de los resultados académicos del alumnado. Algo parecido constataron Lee y Bowen: cuando el centro educativo facilita la implicación parental en lo escolar (ayudando a que las familias entren en el centro, coordinando deberes, etc.), la mejora de los resultados académicos abarcan toda la escala social y son especialmente significativos para aquellas familias de menos capitales (Lee y Bowen, 2006). Los estudios demuestran que, en igualdad de condiciones, las instituciones que obtienen buenos resultados académicos fomentan una mayor comunicación con los padres, animan a los padres a ayudar a sus hijos con sus tareas y reclutan a los padres que trabajan como voluntarios o participan en la gestión del centro educativo (Epstein, 1995; OCDE, 2011).

⁷ "Famílies con voz". Proyecto llevado a cabo a lo largo del curso 2013-2014 con la participación de unas 180 personas entre madres y padres de todo tipo de centros escolares, directores de escuela y técnicos de educación, con el apoyo de la Diputación de Barcelona y financiado por la Fundació Jaume Bofill.

Otras investigaciones avalan una visión positiva de los padres y las madres hacia los centros educativos (Garreta, 2008; Marchesi y Pérez, 2005; Pérez-Díaz et. al., 2001).

Así se constata también en el reciente Informe TALIS⁸ (OCDE 2014). Reconocen que la labor de los tutores y tutoras en el seguimiento, de los alumnos es muy valiosa y valoran la capacidad del profesorado para atender a la diversidad del centro. Los comentarios positivos sobre el proyecto educativo, el ambiente general y la comunicación son muy elocuentes. La desconfianza de las familias tiene que ver más con la utilidad de los contenidos y habilidades que propone el sistema educativo en su conjunto para afrontar el futuro de sus hijos (Marchesi y Pérez, 2005), que sobre la calidad y capacidad de los docentes con los que se relacionan directamente. En general, hay menos críticas a los docentes y más inquietud por el futuro de los hijos e hijas. Muchas de las acusaciones hacia las familias o hacia la institución escolar que se hacen mutuamente estos dos ámbitos (falta de autoridad, dificultades para el control, complejidad, etc.) tienen más que ver con el cambio de reglas en un mismo entorno social que con actuaciones que el otro agente realiza de forma "inadecuada". En un contexto de crisis es más sencillo acusar las familias o los centros docentes de "no saber educar" y, en cambio, resulta más complejo reformular el sentido y las prácticas en un mismo territorio educativo compartido. Es, desde esta perspectiva que, más allá de la participación formal hay otros ámbitos y modalidades para estrechar los vínculos entre familia y centro educativo (Collet y Tort, 2011): cuando el instituto cuenta con las familias, las conoce de forma global y con tiempo, hace cambios organizativos para facilitar su presencia en el centro, etc., facilita que todas las familias vean y vivan lo escolar como parte del "nosotros".

3. La relación con los padres y las madres de nuestro alumnado: ¿cómo abordarla?

Para intentar avanzar en esta dirección y para analizar qué efectos tienen en los resultados académicos de los niños y jóvenes las prácticas cotidianas de la cultura escolar actual mayoritaria en relación con las familias, se propuso a diferentes centros educativos la participación en un proceso de investigación-acción.⁹ El proyecto "Escuelas, familias, entorno y éxito escolar: mejorar los vínculos, mejorar los resultados académicos", se propuso acompañar a los centros educativos en la implementación de cambios (tiempo, espacios, organización, acogida, información, etc.), para mejorar la relación con todas las familias y con el entorno social. Los objetivos del proyecto señalaban dos aspectos: a) el éxito escolar del alumnado a partir de generar innovaciones y cambios en la dinámica escolar de los centros, y b) la valoración del impacto de la innovación en estos centros (resultados cuantitativos/académicos y cualitativos/ambiente) para extraer aprendizajes a nivel metodológico que permitiesen replicar el proceso en otros centros (en caso de que los resultados fuesen satisfactorios).

Varios centros de primaria se sumaron con relativa facilidad al proyecto y en los casos en que se declinó participar en el mismo, los argumentos tenían que ver con la saturación de proyectos del centro, más que a una falta de interés. En la mayoría de los centros de secundaria, en cambio, se argumentó que la relación con las familias no era una cuestión prioritaria. Ante las respuestas que recibíamos de los diferentes institutos, hubo un momento en que dudamos de la pertinencia de la pregunta sobre el lugar de las familias en la

⁸ El Informe TALIS (Teaching and Learning International Survey) es un estudio promovido por la OCDE cuyo objetivo es ofrecer información sobre los procesos educativos en los diferentes países mediante encuestas a profesores y directores de centros escolares.

⁹ Investigación-acción financiada por la Fundació Jaume Bofill, llevada a cabo entre 2010 y 2013

secundaria. Parecía como si la participación de las familias en los centros de secundaria pasara a ser un tema importante sólo en el momento de un conflicto puntual. Parecía que no solo faltaba espacio para las familias en los centros de secundaria, sino que también faltaba espacio para preguntarse por ellas. Cabe señalar que de los centros de primaria a los que se solicitó de participar en el proyecto, el 45,5 % de ellos aceptaron la propuesta; respecto de los centros de secundaria, solo un 25% respondieron afirmativamente a su participación en la investigación.

Nuestra investigación se planteó en base a cuatro ejes:

- a) Asesoramiento durante dos cursos para consensuar e implementar innovaciones y asesoramiento en las transformaciones a diferentes niveles: comunicación, tutorías, aula y aprendizajes, gestión del centro...
- b) Formación (en su caso) al profesorado del centro para la implementación de los cambios propuestos.
- c) Evaluación los resultados académicos del alumnado y de otros ítems antes y después de la introducción de las innovaciones y medir sus impactos.
- d) Promoción de una dinámica organizativa y de liderazgo en el centro que permita la sostenibilidad del proceso de innovación una vez terminado el proyecto de investigación.

A cambio, el centro educativo, escuela o instituto, garantizaba el acceso a toda la información sobre organización, familias, resultados académicos, etc. Y la aceptación de realizar evaluaciones sobre los mismos ítems. El claustro también asumía que un grupo de personas (dirección, coordinación de ciclos y algunos/as docentes) se reuniera de manera periódica durante dos horas, aproximadamente, con el investigador/a una vez al mes. La primera fase, consistente en dar a conocer la propuesta a los centros, pasaba por la presentación formal del proyecto a la dirección para su eventual aprobación; a la inspección, al Consejo Escolar del centro y a la titularidad de los centros concertados. La presentación al claustro contaba con una explicación teórica, metodológica y de concreción de los objetivos del proyecto. Así mismo se proponía a todos los miembros del equipo de profesorado que respondieran a un cuestionario sobre la relación con las familias que se debatiría posteriormente, como forma de comenzar a abordar la temática. Al cabo de algunos días de la presentación del proyecto, el claustro votaba la posible participación del centro en el mismo. Establecimos que se pediría una mayoría de votos del 75% de miembros del claustro favorables a esta implicación para que el proyecto se llevara a cabo. La demanda de un alto porcentaje del profesorado como condición para llevar a cabo la investigación pretendía asegurar un alto grado de compromiso y de complicidad del claustro del centro en la investigación, lo cual supuso que diferentes centros de secundaria declinaran su participación por no llegar a esa amplia mayoría. En realidad, preguntarse por el lugar de las familias en la educación secundaria y plantearse la mejora de la relaciones entre los diferentes agentes que participan en la vida de un instituto, requiere un esfuerzo constante y una reflexión continuada sobre la propia organización y funcionamiento del centro educativo que no es fácil de implementar (Freiberg & Stein, 1999).

4. Las valoraciones del profesorado

Como paso previo a la decisión de participar en el proyecto, se debatía en el claustro la relación con las familias a partir de una exposición inicial del equipo de investigadores y a

partir de las respuestas dadas a un cuestionario. Los datos que aquí aportamos corresponden a las respuestas de los miembros del claustro de cinco centros públicos de las provincias de Gerona y Barcelona, y un centro concertado situado en la ciudad de Barcelona. En total, 150 cuestionarios de seis centros educativos.

El cuestionario utilizado, confeccionado por el equipo de investigación constaba de cinco preguntas de respuesta abierta.

- ¿Cuáles son, en tu opinión, los principales problemas de la relación con las familias?
- ¿Cuáles son, a tu entender, las principales causas de los problemas con las familias?
- ¿Cómo valoras a las familias en relación a la educación de sus hijos/as?
- ¿Cómo ves a las familias en relación a la dinámica escolar?
- ¿Qué acciones son prioritarias para mejorar las relaciones con las familias?

Hemos agrupado los resultados alrededor de cinco formulaciones sobre lo que los profesores de secundaria encuestados valoran de las familias y exponemos brevemente algunos ejemplos de dichas respuestas:

<i>Los padres delegan, no desempeñan bien su función parental</i>	<i>La institución escolar es el modelo educativo válido y las familias no lo hacen como deberían</i>	<i>Han cambiado las posiciones entre profesorado y familias.</i>	<i>Las familias desconfían y no comprenden la función de la institución</i>	<i>La institución escolar y las familias no queremos lo mismo</i>
---	--	--	---	---

a) Los padres delegan, no desempeñan bien su función parental (no se ocupan adecuadamente de sus hijos

A la vista de las respuestas, se pone de relieve que los docentes, comparten un alto grado de consenso en torno a la creencia que señala que los padres y las madres han dimitido de educar. Los profesores sienten sobre sus hombros la tarea de educar la sociedad y las familias no ayudan en su cometido, actuando muchas veces, en contra o en otro sentido diferente del que propone la escuela. Esta divergencia se interpreta como una renuncia de las familias a sus funciones parentales. Y las escuelas y los institutos deben suplir estas deficiencias. Las familias se limitan a "gestionar" los niños, la infraestructura, los viajes, etc. y no ejercen su rol de educadores, especialmente en ámbitos como los límites, el control, el seguimiento escolar o el apoyo afectivo.

“La manera más fácil que tienen de solucionar problemas, es no tener problemas con ellos (con los hijos) y, en consecuencia, les dejan hacer lo que quieran.” Profesor, Centro concertado ciudad de más de 1.000.000 de habitantes

“La familia ha evolucionado y en muchos casos el núcleo familiar no está unido en la educación de su hijo o no lo ve como un aspecto principal de su vida. Esto quiere decir, que en general hay muy poca preocupación por el proceso de educación.” Profesora, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

Aunque se apuntan causas relacionadas con los cambios sociales, se concluye con una baja preocupación respecto de la educación de los hijos o hijas. Así pues, una realidad que puede ser atribuible a un pequeño porcentaje de las familias, se generaliza y se sitúa como

"normalidad". Creemos que esto es un síntoma, un indicador más de una visión problemática más amplia de las relaciones de los docentes con las familias que hay que repensar y resituar.

b) La escuela es el modelo educativo válido y las familias no lo hacen como deberían o no tienen capacidad

La institución escolar es el referente esencial de la acción educativa y las prácticas familiares son juzgadas de esta perspectiva. Por lo tanto, no hay una visión de partenariatio o de colaboración entre familias e instituto. Los modelos del experto o del trasplante (Cunningham y Davis, 1988) dominan la visión docente. La intervención que propone el centro educativo debe ser seguida como una prescripción médica porque es el experto quien tiene el conocimiento y el saber y conviene obedecer y acatar lo que dice y en la manera en que hay que cumplir las prescripciones. Es decir, las familias deben imitar o trasplantar las fórmulas escolares que se erigen en modelo y referencia de toda actuación educativa.

"La educación familiar es muy importante y está bastante descuidada. Si no hay educación familiar, los chicos no responden al instituto, ni en notas ni en comportamiento." Profesora, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

"Muchas familias tienen un nivel cultural bajo y menudo no valoran la importancia de la educación de sus hijos." Profesora, Instituto Público Municipio de 45.000 habitantes

No deja de ser significativo el hecho de que se asocia dejadez, desidia o despreocupación a déficits familiares en nivel cultural o formación académica pero por otro lado se asume como un hecho definitivo y no se proyectan pedagógicamente las estrategias necesarias para construir un buen vínculo con las familias más vulnerables que son, precisamente, aquellas que más lo requieren. Y es que junto a padres y madres que sienten el centro educativo como suyo, hay otros que sienten hacia el instituto un respeto distante, casi jerárquico. Hay escasas referencias en las valoraciones del profesorado a la diversidad de familias y, especialmente, a la diversidad de posiciones de las familias respecto del instituto. Muchas veces, la reificación del centro educativo 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. Por otra parte, tampoco se tiene en cuenta que, cuando se aduce la falta de interés familiar, tampoco se señalan a muchas familias de clase media que no tienen relación con los centros educativos porque sus hijos ya obtienen los resultados académicos deseados (Bonaf, 2005: 182). En conjunto, se da por descontado que hay una forma única, positiva y leal de implicación de las familias en el centro educativo, la que se ajusta a la visión del profesorado, la cual no permite abordar la "lejanía estructural" de muchas familias:

"Aquellas familias que han tenido una formación más académica tienen una mejor relación con el profesorado de los centros y aquellas que no tienen o suelen tener más dificultades." Profesora, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

"Las familias no tienen un nivel sociocultural o económico suficientes para compartir los valores y prioridades que tenemos otras personas y profesores." Profesora, Instituto Público Municipio de 45.000 habitantes

La distancia para con el centro educativo se sitúa pues, en un ámbito ligado a valoraciones de tipo moral como la falta de valores i, en cambio, hay una ausencia notable de valoraciones sobre las condiciones de posibilidad que tienen las familias para educar a sus hijos e hijas.

“Cuando las familias tienen unos valores muy diferentes de los del centro, intentan eludir la comunicación. No quieren ningún compromiso ni obligación para con la enseñanza de sus hijos.”
Profesor, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

“Si la educación familiar es correcta, en la escuela no debería haber ningún problema, pero si en casa ya no hay valores de ningún tipo, entonces en la escuela, ¿qué se puede esperar?”
Profesora, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

c) Han cambiado las posiciones entre profesorado y familias.

Hay una incomodidad notable respecto de los cambios sociales que han modificado y la configuración de las familias. Las demandas de las familias de clase media ponen en tensión al profesorado y, a la vez, perciben con incomodidad las transformaciones sobre el status del docente en función de la estructura laboral, salarial y cultural de las familias.

No hay término medio en las formas de participación y “hasta dónde pueden entrar”. Se critica a los que se implican demasiado y a los que “pasan” de sus hijos.. El centro educativo se siente fuertemente cuestionado y el profesorado interpreta la divergencia como la culpable de la pérdida de autoridad (y poder) de los profesores. Se apela al profesionalismo como contrapunto a la voluntad de los padres de intervenir en el centro y muchas veces las sugerencias familiares puede ser entendida como una intromisión.

“Las familias no deben intervenir en nuestro trabajo. Deberían colaborar más en los detalles del día a día”. Profesor, Instituto Público Municipio de 45.000 habitantes

“Las familias quieren imponer la manera de hacer en mi asignatura. Por ejemplo, quieren decidir cuántos deberes de matemáticas les conviene a sus hijos en función de si van de vacaciones o no”. Profesora, Instituto Público Municipio de 45.000 habitantes

“Durante bastantes años muchos padres con poca o ninguna formación académica han ganado mucho más dinero que los profesores”. Profesor, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

d) Las familias desconfían y no comprenden la función de la institución

Los profesores perciben que hay una confrontación entre las familias y la escuela. Se quejan de que las familias no aceptan sus análisis e interpretaciones de la realidad de los alumnos y que no valoran suficientemente su labor y sus criterios profesionales. El profesorado dibuja un escenario de desacuerdo entre la función que asume la institución escolar con los objetivos que persiguen las familias en la escolarización de los niños y jóvenes. El profesorado señala que se pone en tela de juicio lo que se hace en el instituto; nada se salva de ser “criticado” en el seno familiar.

“Los padres se creen las mentiras o las verdades manipuladas de los hijos. Dicen que sus hijos, en casa, tienen un comportamiento excelente”. Profesora, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

“Los padres apoyan poco la acción educativa y a menudo desautorizan a los enseñantes”. Profesora, Centro concertado ciudad de más de 1.000.000 de habitantes

“No estoy seguro de que las familias entiendan lo que pretendo o “quiero decir” con lo que digo”. Profesor, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

“A veces los padres necesitan explicar sus problemas y por lo tanto como tutor se me exige actuar como un psicólogo, no como profe de mates”. Profesor, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

e) *La institución escolar y las familias no queremos lo mismo*

En definitiva, el conjunto de respuestas apunta a que las familias no aceptan la realidad de los propios hijos, idealizados y protegidos en exceso ante las dinámicas escolares (presentación de trabajos, actitud ante los profesores y los compañeros...), con lo cual no asumen sus responsabilidades como alumnos o alumnas. Según esta visión, las familias están en conflicto con el instituto: existe la convicción de que los progenitores protegen demasiado a los hijos e hijas; y que se producen diversas formas de desacreditación de los maestros; etc.

“El lenguaje que hablamos es diferente, es decir, las prioridades, los intereses, las motivaciones... van por caminos a veces distintos”. Profesora, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

“Familias muy protectoras no tienen hijos sino flores. No soportan, en muchos casos, que seamos críticos con sus hijos”. Profesor, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

Para el profesorado, las familias, incapaces de situarse en la dimensión general de aula y de sociedad, sólo están preocupadas por su caso particular, por su hijo o hija, sin entender que es sólo uno más de los veinte y cinco o treinta niños y adolescentes del aula de primaria o secundaria. Así, los docentes se quejan de que las familias actúan defendiendo su caso concreto (hijo o hija) en lugar de apoyar a la institución y sus dinámicas.

Las respuestas -que no difieren de un centro a otro, independientemente del tamaño del mismo o del municipio o ciudad donde se ubica- nos permiten entender, efectivamente, que la relación con las familias acaba siendo problemática en una dinámica que tiene que ver con la “*profecía auto-cumplida*”¹⁰ (Merton, 1992). La creencia en que todo lo que tiene que ver con las familias supone un problema, acaba, efectivamente por convertirlo en un problema “real”, a pesar de que, como ya hemos comentado, diferentes informes pongan de manifiesto que la sociedad y las familias tienen una visión mucho más positiva del profesorado de lo que cabría esperar a la vista de las valoraciones de los docentes y las docentes.

Junto a las críticas y reproches para con las familias, los docentes también manifiestan la necesidad de crear entornos de confianza, basados en la empatía y el interés mutuo que evite una actitud defensiva. Las valoraciones del profesorado, especialmente en las respuestas a la pregunta de cómo mejorar las relaciones con las familias, constatan el hecho de que la dinámica social frenética del siglo XXI, deja poco espacio a la reflexión y a la pausa, e impide que las familias puedan acercarse al centro educativo: los horarios laborales, distintos a los escolares, dificultan claramente esta relación. Para el profesorado, esto provoca que los acuerdos que se establecen con la familia no se cumplan o no se mantengan en el tiempo. El profesorado también señala la necesidad de formación que tienen las familias. En muchas ocasiones son las propias familias, apuntan los profesores y las profesoras, las que reclaman instrumentos de ayuda para la educación de los hijos. Hay temas recurrentes, como son el establecimiento de límites, los peligros de la red, de internet, los castigos, los cambios

¹⁰ La profecía que se autorrealiza es, al principio, una definición «falsa» de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original de la situación se vuelva «verdadera».

que llegan con la adolescencia, la incompreensión acerca de aspectos del sistema educativo... El profesorado también pide tiempo para ellos mismos y manifiesta que cuesta encontrarlo (por las dos partes). En este sentido, insisten que hay que trabajar en la línea de la conciliación de la vida laboral y la familiar. Hay un ruego implícito en las demandas del profesorado: que la sociedad asuma su propio compromiso educativo y ponga de su parte para conseguir que las familias y el centro educativo puedan ir de la mano en pos de un objetivo común, el de educar a la sociedad futura. Con todo lo expuesto, los y las docentes tienen la certeza que mejorando la colaboración con las familias también mejorará el rendimiento del alumnado.

Para ello, proponen acciones encaminadas a crear vínculos con las familias y fortalecer los ya existentes, tienen que ver, según el profesorado, con tres ámbitos:

- La formación de padres y madres respecto de las formas y contenidos que pone en marcha el instituto para la enseñanza-aprendizaje.

En éste ámbito se plantea: la mejora de la información que se da a las familias a través de la página web del centro, reduciendo a su vez las comunicaciones en papel y potenciando las tecnologías de la información y de la comunicación. Otro grupo de propuestas tiene que ver con la posibilidad de que haya presentaciones públicas de los trabajos de los estudiantes a las familias (trabajos de investigación, proyectos...) mediante jornadas diversas, coloquios, "congresos"...

En tercer lugar se propone intensificar las propuestas de acciones formativas, charlas, espacios de discusión. Y por último, en este bloque también cabrían las acciones puntuales de abrir las puertas del centro escolar en un "Día de las familias" o jornadas de puertas abiertas donde aquéllas pudieran compartir espacios y charlas con los profesores.

- La mejora en la explicitación de un contrato sobre derechos y deberes de cada una de las familias en relación con su papel en el instituto y en la formación del hijo o hija.

En este segundo ámbito, el profesorado expresa su preocupación por intensificar la eficacia y las consecuencias de firmar un contrato de compromiso en el que se pactan y consensuan con las familias, aspectos académicos, pero también compromisos de actuación personales y sociales, dirigidos a un aumento y mejora del diálogo entre progenitores y adolescentes.

- Implicación de las familias en los procesos educativos que se realizan en los centros, especialmente en el campo de la orientación profesional y de las tutorías.

En este bloque se proponen acciones concretas encaminadas a implicar a las familias en tres aspectos: en los procesos de orientación profesional y/o personal, dándoles herramientas (básicamente información clara y precisa de todas las opciones posibles, presentación de profesiones...) para que puedan ayudar a discernir con sus hijos, su futuro profesional y personal. En los procesos tutoriales, que conozcan las dinámicas que se trabajan desde la tutoría, los aspectos que se potencian y los que se pretende erradicar para que ellos, desde su función educativa puedan ayudar también en su consecución o erradicación. Y finalmente, en la presencia en el aula: posibilitando la acción de padres y madres en la realización de charlas, en el acompañamiento en excursiones, y en la realización de tareas de voluntariado...

5. La relación con las familias, una oportunidad para la reinstitucionalización

La puesta en relieve de las opiniones del profesorado sobre la relación con las familias, al inicio de la investigación, lo planteamos metodológicamente como un punto de partida necesario para iniciar un proceso de mejora en los centros educativos. No se trata simplemente de constatar una determinada posición del profesorado. Al contrario, se trata de aprovechar las valoraciones de los claustros como instrumento de formación para el propio centro, una explicitación de implícitos para empezar a construir, evidenciar puntos de vista para avanzar hacia nuevas posiciones en la perspectiva de construir un nuevo proyecto pedagógico de centro.

La llave que abre la participación de las familias en los centros educativos está, profesionalmente, en manos de los docentes. Siguiendo a Carol Vincent, la pregunta a hacerse no es cómo tiene que ser la relación (comportamiento adecuado, implicación, compromiso, presencia...) de las familias para con el instituto sino, cómo tiene que ser la relación del instituto para con las familias (Vincent, 2000).

Dadas las dificultades que se desprenden de lo dicho hasta ahora, se puede entender el desafío de cualquier propuesta que plantee proponer cambios en la gramática escolar para facilitar una presencia real y simbólica de las familias más clara. Aún en institutos de referencia, centros con reconocidas buenas prácticas para la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, se constata que la participación de las familias es una meta realizada de manera desigual, y claramente identificada por parte de los profesionales de esos centros como un reto a medio plazo, complejo e incierto (Martínez et al, 2013). Incluso en centros con una dinámica de innovación y de interacción con el entorno, la relación con las familias no es un ámbito fácil de construir como proyecto propio del instituto. En algunos de estos centros se han incorporado los padres y madres (o abuelos) como "expertos" que hacen explicaciones de temas que conocen a fondo los niños y niñas del centro. O como auxiliares de conversación para el aprendizaje de lenguas. La iniciativa en algunos casos ha nacido de las mismas familias. También, más allá de la comunidad escolar, algunos centros han sabido movilizar recursos de la comunidad en un sentido amplio a partir de fortalecer y concretar relaciones con entidades y grupos del barrio, las acciones de aprendizaje-servicio o la participación del centro en proyectos comunitarios.

En este sentido, afrontar la mejora de los vínculos entre docentes y familias no significa el abordaje de las relaciones entre dos actores "diferentes", sino que hablamos de dos estamentos de la misma institución con roles diferentes a la hora de construir la dinámica institucional. Superar la idea de un centro educativo constituido por docentes con el añadido de adolescentes y sus familias, implica enfrentarse a otro de los ejes sobre los que se sostiene esta visión: la idea de que son precisamente las familias la causa de muchas de las dificultades escolares, desde la "indisciplina" hasta el fracaso escolar, pasando por la complejidad actual de la práctica docente. Y supone reinstitucionalizar el instituto de secundaria en base a una perspectiva que conecte más estrechamente el centro con su entorno. No hay dicotomía o confrontación, como dos polos de los cuales hay que elegir uno, entre aula y entorno. No es posible la profundización pedagógico sin un entorno que acompañe, ya sea el propio del centro educativo (las familias y el barrio), ya sea por la colaboración de entidades significativas (museos, universidades, centros de investigación...)

que colaboran a la potenciación el centro educativo, en la línea de lo que plantean las *magnet schools*¹¹.

Para que ello sea viable, es necesaria la existencia de políticas educativas y legislativas que favorezcan la relación del centro educativo con su entorno social y cultural. Entre otras cosas, porque en la educación secundaria obligatoria se dirime la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, un proceso que tiene en vilo a muchas familias y que, en cambio, no se traduce en un cambio en el discurso habitual sobre el desinterés de las familias respecto del instituto de secundaria donde estudian sus hijos e hijas. Una etapa en la que la realización de deberes o de tareas escolares en casa supone una porción importante del tiempo de aprendizaje fuera del instituto. Una situación que plantea interrogantes acerca de la equidad del sistema cuando algunos alumnos y algunas alumnas carecen de la ayuda a domicilio necesaria para beneficiarse de ello. Así pues, la reinstitucionalización la entendemos como un proceso local de empoderamiento colectivo, construido desde el propio centro que tiene que ver con proyectos singulares y autónomos que conectan colectividad e institución, siempre con el aprendizaje del alumnado como fin último.

Es claro que puede darse el caso de que la reinstitucionalización no sea un proceso siempre de mejora pedagógica, sino que también pueden darse procesos que refuerzan una determinada estructura escolar en términos de "bunquerización" respecto de lo comunitario, justificado desde un discurso profesionalista. Obviamente, en función de la cultura escolar de un centro determinado, entendida como "el sistema de orientaciones compartido que mantiene al centro unido y le proporciona una identidad distintiva" (Hoy et al, 1991 5), la reinstitucionalización irá en una dirección u otra.

Aquí, la reinstitucionalización quiere hacer referencia a una dinámica colectiva en el conjunto del centro que produce cambios sostenibles y profundos. Sabemos que esto no siempre es fácil. La innovación suele verse frenada por el desajuste tradicional que existe entre el ámbito más específicamente pedagógico, el marco institucional y el contexto político. Así, las organizaciones pueden parecer progresistas manteniendo, al mismo tiempo, prácticas institucionalizadas que impiden que los nuevos proyectos penetren en el núcleo duro, (el aula), si exceptuamos algunos contextos muy experimentales. De acuerdo con Resnick et al (2010), esta "disociación" o "acoplamiento débil", es el factor crítico que explica la falta de sostenibilidad de las innovaciones y las reformas.

La relación familia-instituto, obliga a poner sobre la mesa nuestras concepciones sobre la profesión docente, la dialéctica dentro-fuera, institución-comunidad, aula-centro-entorno, alumno/a individual-alumno/a como miembro de una unidad familiar, grupo social. En este sentido, obliga a revisar ámbitos de actuación y a proponer propuestas concretas:

- a) El modelo, el planteamiento y las prácticas generales de relación entre docentes y familias. Cuál es el lugar de las familias en el centro. Cómo son y cómo se viven las relaciones cotidianas entre docentes y progenitores por parte del profesorado.

Plantear la necesidad de un modelo de centro educativo (marco) en el que las familias y el entorno no sean ausentes o un estorbo, sino parte inextricable del centro, con

¹¹ Las escuelas "magnet" se crean en los años setenta en Estados Unidos con el objetivo de combatir la segregación racial existente en las escuelas públicas y aumentar el compromiso de la comunidad por una escuela que ofrezca oportunidades para todos. Se trata de aumentar la diversidad de la composición escolar sin emplear políticas de imposición. La clave es una oferta escolar atractiva y singularizada para convencer a los alumnos y las familias de ir de forma voluntaria.

todo lo que ello implica en la vida cotidiana del centro. Identificar y explicitar cuál es el modelo que el profesorado y cada instituto tiene la concepción y de la relación con las familias y el entorno. Debatir qué planteamientos generales debe tener el centro en su conjunto y el docente en particular, para poder mejorar el vínculo y el modelo actual de relación con las familias y el entorno. Y plantear qué formación debe tener el docente para abordar este ámbito.

- b) Las prácticas comunicativas con las familias en diferentes momentos y espacios.

Profundizar en modalidades comunicativas con las familias desde una perspectiva multinivel que tiene muy en cuenta las posibilidades y situaciones de cada hogar. Potenciar la pluralidad de canales y vías de comunicación entre docentes y progenitores. Promover la comunicación fácil e interactiva (retroacción) a través de medios como las TIC, los encuentros formales e informales, etc.

- c) La tutoría, las reuniones y la entrevista.

Valorar la designación, o no, de un tutor de referencia para cada familia más allá de uno o dos cursos. Establecer periodicidades para las entrevistas (sin que las familias tengan que pedir las) y en horarios compatibles con las diferentes situaciones familiares. Potenciar el papel de las familias como acompañantes de otras familias. El rol de progenitores ya implicados en el centro en el acompañamiento de los recién llegados, vengan de donde vengán, es una buena práctica que facilita la acogida en el centro y ya hay varias iniciativas al respecto. Dar protagonismo a las familias y alumnado a la hora de presentar el centro (en jornadas de puertas abiertas, documentación visual, webs...) Profundizar en los dispositivos de orientación profesional para la toma de decisiones respecto de la educación post-obligatoria y el acceso al mundo laboral

- d) El vínculo de las familias respecto a los aprendizajes: tipo y rol de los contenidos, deberes escolares, presencia de las familias en el aula, saberes previos,...

Incluir la entrada de las familias en el aula vinculada a contenidos. Implementación de estrategias multinivel para que todas las familias, especialmente las más alejadas, tengan cabida y un buen encaje. Incluir la participación de las familias en la organización de algunos contenidos escolares para los alumnos, haciendo especial atención al hecho de que todas tengan su lugar.

- e) Los espacios y tiempos escolares y el "lugar" físico de las familias en el centro.

Contar, en la medida de lo posible, con un lugar físico para las familias en el instituto, como reflejo de que éstas tienen un lugar simbólico preeminente en el centro. Debe ser un espacio agradable y cálido de encuentro, de estancia, etc.

- f) La participación de las familias en el gobierno del centro en el marco del Consejo Escolar y en los espacios informales.

Cambiar la concepción y la práctica del Consejo Escolar (relaciones de poder). Insistir y proponer fórmulas, a pesar de la normativa vigente, para que la correlación de fuerzas en el consejo no sea un freno definitivo a la configuración de este órgano colegiado como un espacio de construcción de proyectos conjuntos y como un entorno de debates sustantivos sobre la educación que queremos.

En definitiva, la relación familia-centro educativo es una oportunidad para la construcción de un nuevo programa institucional para la educación secundaria, con éstas y otras muchísimas propuestas definidas en función de cada contexto. Mejorar el vínculo con las familias, pues, no es una cuestión colateral o definida en función de voluntades individuales o de sintonías personales, sino que supone un reto central en la configuración del proyecto educativo de un centro educativo que, a la postre suponga, un mejor acompañamiento del alumnado de secundaria en su trayectoria académica y personal.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A (2006, Enero-Abril). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bonal, X (Dir.) (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.
- Collet, J., Tort, A (2011). *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comas, M.; Escapa, S.; Abellán, C (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Cunningham, C. y Davis, H (1988): *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: M.E.C. y S.XXI.
- Dubet, F (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Dubet, F (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Epstein, J.L (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Feito, R (2010, Abril). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 22, 87-108
- Fernández Enguita, M (1993). *La Profesión docente y la comunidad escolar : crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata
- Freiberg, H. J.; Stein, T. A (Ed.) (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments*. Londres: Routledge Falmer Press.
- Garreta, J (2008). *La participación de las familias en la escuela pública; las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CIDE/CEAPA
- Hargreaves, A (2000, Abril). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60.
- Hernández, F.; Sancho, J. M (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE
- Holt, J. K., and Campbell, C (2004). The influence of school policy and practice on mathematics achievement during transitional periods. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (23).
- Hoy, W.; Tarter, J. C.; Kottkamp, R. B (1991), *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Londres: Sage.

- Lee, J. S.; Bowen, N (2006, Enero). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American educational research journal*, 43 (2), 193-218.
- Marí-Klose, P.; Gomez Granell, C.; Brullet, C.; Escapa, S (2008). *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos dels temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Marchesi A.; Pérez E (2004). *La situación profesional de los docentes*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). Recuperado de http://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/La_situacion_profesional_de_los_docentes_2004.pdf
- Marchesi A.; Pérez E (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- Martínez, M.; Albaigés, B (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, M.; Badia, J.; Jolonch, A (coords.) (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Merton, R. K (1992). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.
- Moreno Olivos, T (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142COL3.pdf>
- ODCE (2011) *PISA in focus: ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos?*. Paris, OCDE.
- OCDE (2013). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*: Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>