

Martínez Pérez, Sandra

Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 117-133

Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56732350007>



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 18/03/2014

Fecha de aceptación 22/09/2014

FAMILIAS Y ESCUELAS EN TRES CENTROS EDUCATIVOS: EN BUSCA DE RELACIONES COMPARTIDAS

Families and schools in three education centres: Looking for shared relationships



Sandra Martínez Pérez

**Universidad de Barcelona*

E-mail: smartinezperez8@gmail.com

Resumen:

El presente artículo nace de la investigación llevada a cabo mediante la tesis doctoral: "La relación familia - escuela. La representación de un espacio compartido". La finalidad de éste no es hacer una fundamentación teórica sobre la evolución conceptual de la diversidad familiar, ni el papel del centro educativo. Sino más bien, a partir de los estudios de caso realizados en tres escuelas públicas de educación infantil y primaria (2 en Barcelona y 1 en Tenerife), conocer, describir, analizar e interpretar los tipos de relaciones que se establecen entre ambas instituciones, a través de las vivencias y concepciones de la comunidad educativa participante en este estudio (familias, docentes, personal no docente y alumnado). Para ello, se ha focalizado la mirada en cuatro elementos fundamentales: 1) la elección y llegada a la escuela de todos los implicados; 2) la política que se desarrolla, en el centro, en términos de relaciones, mediante los documentos internos; 3) la identificación de mecanismos y estrategias que se ponen juego y; 4) la presentación de posibles líneas de actuación propuestas por los propios participantes de la investigación.

***Palabras clave:** Diversidad, mecanismos y estrategias de relación entre familia y escuela, comunidad educativa, encuentros formales e informales, estudio de casos, investigación cualitativa.*

Abstract:

This article emerges from the PhD research carried out, titled: "The relationship family-school. The representation of a shared space". Its goal is not to build a theoretical basis of the conceptual evolution of family diversity, nor the role of school. But rather to know, describe, analyze and interpret the kind of relationships that are established between family and school through the experience and conception of the educational community (families, teachers, non-teaching school staff and pupils) that participates in this research, which is based on the case studies developed in three Spanish primary -including Kindergarten- state schools (two of them in Barcelona and one in Tenerife). In order to this objective the focus has been centred on four fundamental elements: 1) selection and arrival at the school of all the members involved; 2) the policy that is developed in the school through the internal documents in terms of relationships; 3) the identification of mechanisms and strategies that are brought into play and; 4) the presentation of possible courses of action suggested by the actual participants of the research.

Key words: Diversity, mechanisms and strategies of relationship between family and school, educational community, formal and informal meetings, case studies, qualitative research

1. Introducción

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones acerca del papel de la familia y la escuela. Algunas de ellas han centrado su mirada en: a) las discontinuidades y continuidades existentes entre ambas instituciones (Cabrera et al., 2004; Costa, 2003; Lacasa, 1997); b) la participación, colaboración e implicación de las familias en los centros educativos (Crozier & Reay, 2005; García, 2003; Gareau & Sawatzky, 2005; Knallinsky, 1999); c) las características de cada institución para percibir posibles modelos de relación entre familia y escuela (Chrispeels, 1996; Rayn, 2003; Rosenthal & Young, 1996); d) familia y educación o familia y escuela (Comellas, 2009; Feito, 2010; González, 2014; Musitu y Cava, 2001).

En la presente investigación, se ha pretendido explorar, analizar e interpretar qué tipos de relaciones se establecen en tres escuelas públicas españolas de educación infantil y primaria. Para ello, se ha partido de las concepciones, experiencias y representaciones de los sujetos participantes en cuanto al significado de familias y centros educativos se refieren, los roles y funciones que desempeñan cada una de ellas, los mecanismos y las estrategias que despliegan y ponen en juego para relacionarse, de manera visible e invisible, y cuáles son las fortalezas y debilidades de dichas relaciones para que éstas sean cordiales, de escucha activa y de encuentro.

Con este estudio no se pretende identificar las claves y los posibles principios de las "buenas relaciones"; ya que cada institución, por sus características y circunstancias particulares y singulares, establece diversidad de relaciones. Sino, más bien, estudiar los tipos de relaciones a través de las vivencias, las voces y las creencias de todos los miembros de la comunidad educativa. Donde los elementos significativos y subjetivos de todos los implicados se vinculan con los contextuales, históricos, políticos, personales y experienciales de cada uno de ellos.

2. La elección de los centros, de los sujetos: diseño y desarrollo de la investigación

La investigación se organizó en tres fases: 1) aproximación al marco teórico y diseño de instrumentos y estrategias de recogida de información; 2) realización del trabajo de campo y; 3) análisis, reconstrucción e interpretación de los datos. Teniendo en cuenta la finalidad de la investigación: “explorar, analizar e interpretar qué tipos de relaciones se establecen entre familias y escuelas”, se consideró pertinente realizar un estudio interpretativo de corte etnográfico; con el propósito de lograr una comprensión holística del fenómeno de estudio. De este modo, la investigación se caracterizó por la permanencia en tres centros educativos de infantil y primaria, y la reconstrucción de estos tres estudios de caso con sus correspondientes informantes, tal y como se muestra en la tabla 1. Todo este proceso ayudaría a entender las características de cada cultura en general, su proyecto de escuela; y las relaciones que se establecen entre toda la comunidad educativa en particular. Estableciendo paralelamente una descripción y análisis de las estructuras significativas, e interpretando las acciones, significados, explicaciones dadas en cada uno de los escenarios.

Tabla 1. *Muestra del estudio*

Escuela Tenerife (13 sujetos)	Escuela Barcelona (23 sujetos)	Escuela Ripollet (18 sujetos)
- 3 Familias	- 5 Familias	- 5 Familias
- 1 Personal no Docente ¹	- 3 Personas no docentes	- 2 Personas no docentes
- 4 Docentes	- 9 Docentes	- 3 Docentes
- 4 Alumnos/as	- 6 Alumnos/as	- 7 Alumnos/as
- 1 Experto		- 1 Experto

(Total 54: 13 familias, 16 docentes, 8 Personal no docente, 17 Alumnos/as y 2 Expertos/as)

Las dos primeras escuelas fueron proporcionadas por una profesora anexada al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. La tercera por un profesor de la Universidad de La Laguna, donde realicé una estancia de formación. En cuanto a la elección de cada sujeto participante vino dada por la persona de contacto del centro, que en los tres fueron miembros del equipo directivo (directora, jefa de estudios o secretaria académica). El motivo principal fue debido a que ellas conocían mejor a las familias de sus alumnos, de este modo me proporcionarían una diversidad familiar y no un modelo a seguir en concreto. También, me facilitarían el contacto con docentes y personal no docente.

Una vez identificadas las tres escuelas y los sujetos participantes, procedí a recoger la información mediante:

- a) 54² *entrevistas en profundidad* con preguntas abiertas, dinámicas y flexibles realizadas en las escuelas en su mayoría. A excepción de tres que debido a las necesidades y demandas de las familias se elaboraron en sus lugares de trabajo o restaurante. Con sus correspondientes transcripciones devueltas a los distintos colaboradores para obtener su aprobación y posterior análisis,
- b) *Observaciones* abiertas y sin categorías prefijadas de espacios formales (reuniones, acogidas a las familias, AMPA) e informales (entradas y salidas, talleres, días especiales) para obtener descripciones más detalladas, con la finalidad de mostrarme respetuosa a las características y condiciones de los contextos que se quería estudiar.

¹ Personal no docente hace referencia a: conserjes, administrativas, cuidadores, monitores

² Los sujetos entrevistados fueron 54, pero ante la necesidad de complementar la información obtenida, se realizó una segunda entrevista a algunos de ellos.

- c) *Análisis de documentos*, tanto personales (diarios, relatos) como oficiales (Proyecto Educativo del Centro, Reglamento de Régimen Interno, el Plan Anual), con el propósito de conseguir la información necesaria para responder a las cuestiones y objetivos de la investigación y comprender los procesos organizativos y las perspectivas de las personas implicadas.

Paralelamente a este proceso, me iba acompañando de mi *propio diario de campo*. En él no sólo iba recogiendo las observaciones y reflexiones; sino también las preocupaciones, dudas, sentimientos y nuevos interrogantes que me iban suscitando como investigadora.

Por último, analicé y reconstruí los tres casos que se presentan a continuación. Con ellos no se pretendió generalizar los resultados de la investigación a otras realidades educativas; pero sí describir e interpretar la peculiaridad de cada una de ellas y encontrar puntos de unión y de desunión en las relaciones familia y escuela.

En esta fase final, no trabajé con categorías pre-establecidas; sino que emergieron tras el análisis de los datos. Con la finalidad de no perder la riqueza de la información obtenida, llevé a cabo un procedimiento manual: detección y subrayado de posibles categorías con lápices de colores (Ej.: familia de color amarillo; escuela verde; relaciones rojo, fortalezas rosa, debilidades violetas). Hasta un total 11 categorías quedando agrupadas en 4 ejes temáticos: a) la llegada al centro y el contexto de la misma; b) las relaciones entre familias y escuela a partir de su política de centro (los documentos oficiales); c) la puesta en práctica de las relaciones mediante las voces de los sujetos participantes y las observaciones realizadas y; d) la presentación de propuestas sugeridas por los actores colaboradores.

3. Tres escuelas, tres realidades, tres experiencias especiales

Los diversos cambios vividos en nuestra sociedad en los últimos años son elementos indicativos de las transformaciones dadas en las relaciones establecidas hasta el momento entre familia y escuela. Posiblemente por este motivo, es de gran importancia que la escuela, como agente socializador de las criaturas, tenga presente las nuevas necesidades de las familias. Familias que “no tienen nada que ver con las generaciones que nos proceden” (González, 2014, p. 28). The State Board of Education (1997) reconoce que los centros educativos pueden ayudar a que se establezcan unas relaciones sustantivas y efectivas con las familias. Fomenta a encontrar espacios para la colaboración y participación de las familias. Y recomienda desarrollar unos programas a partir de seis niveles: 1) *el familiar* (promover las habilidades de las familias para potenciar el aprendizaje del niño), 2) *el de la comunicación bidireccional* entre los agentes implicados; 3) *el voluntariado* (implicar a las familias en diferentes actividades desarrolladas dentro y fuera de los centros educativos); 4) *el aprendizaje en casa* (participación en tareas interactivas y del currículum); 5) *la toma de decisiones* (promover las oportunidades de todas las familias para desarrollar y fortalecer su liderazgo en las decisiones de la escuela) y; 6) *la colaboración con la comunidad*, ofreciéndoles a ambas instituciones recursos y espacios.

La escuela y, concretamente, el profesorado, es la encargada de construir una relación con la familia. Los esfuerzos que los centros educativos están realizando para reestructurar el contexto del aprendizaje escolar, ofrecen una rica y valiosa oportunidad para repensar y reestructurar las relaciones familias - escuelas y comunidad. Como manifestaban Gareau y Sawatzky (2005), ambas instituciones llegan a compartir unas responsabilidades en el proceso educativo del alumnado y a establecer tipos de relaciones que garantizan su

desarrollo integral. Los docentes se ven en la necesidad de romper todo tipo de obstáculo y discontinuidades en las relaciones, conocer y comprender las dinámicas familiares y la organización de las escuelas para poder crear canales y vías de comunicación y diseñar nuevas estrategias cooperativas, de participación, colaboración e implicación de las familias en el contexto escolar.

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

Para poder dar visibilidad a las tesis presentadas hasta ahora, a continuación se exponen las características de los tres escenarios transitados durante la investigación. Tres escenarios que recogen sus propias vivencias y experiencias y, cómo no, sus propias singularidades.

3.1 Escenario 1: comunidad y familias, el sentido de las relaciones

La primera escuela pública se encuentra en Santa Cruz de Tenerife y fue creada en la década de los 90 con el propósito de desmasificar a los otros centros educativos de la zona. Cuenta con unos 470 alumnos (3-12 años) aproximadamente, 30 docentes y 19 personal no docente. Se caracteriza por ser un centro flexible, abierto, plural y participativo, con metodologías activas y motivadoras para que los aprendizajes sean significativos por parte del alumnado. El objetivo principal es: *"lograr un clima de convivencia basado en el respeto y la comunicación fluida y sincera entre todos los miembros de la Comunidad Educativa"* (Documento interno). Además, en la Programación General Anual, la escuela pone el énfasis en la elaboración de un *"plan de potenciación y organización de las relaciones con la comunidad y la familia"*, se propone, de esta manera, trabajar a partir de nuevas actividades y objetivos.

Mi estancia en la escuela fue de dos meses, yendo diariamente. Y con una comunicación por correo electrónico durante un curso escolar.

Los participantes de este estudio fueron 3 familias (dos de la Asociación de Madres y Padres y una ajena a ésta), 1 personal no docente (administrativa que a su vez su hijo era alumno del centro), 4 docentes (entre ellos, la directora y la jefa de estudio) y 4 alumnos de ciclo superior, bajo la previa autorización de sus familias para formar parte de la investigación.

Siguiendo los elementos mencionados anteriormente, *la llegada al centro*, se considera un eje fundamental y el punto de partida para establecer un tipo de relación u otro. La elección del centro, según los colaboradores entrevistados, viene marcada por diferentes motivos: la proximidad a su hogar o a la zona de trabajo, por su proyecto educativo o por sustituciones, concurso e interinaje.

Otro eje que emergió del análisis, fue *la política de centro*. La escuela de Tenerife al inicio de cada curso reparte a todas las familias un pequeño boletín informativo, en él se recoge varios aspectos de carácter educativo a tener en cuenta como son: horario y

calendario escolar del Centro, información sobre el servicio de comedor que presta el centro, normas de “convivencia” respecto a las entradas y salidas en el recinto escolar, las ausencias de los alumnos a las clases, horarios de visita a profesores y equipo directivo, fiestas culturales a realizar en el curso, fechas de informes de evaluación, información sobre las actividades del AMPA y recomendaciones generales.

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

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

El tercer eje es el paso *de los documentos a la práctica*. A partir de las entrevistas y el análisis de las mismas, se recuperan las miradas, las experiencias y las voces de la comunidad educativa. Para algunos, las relaciones que se establecen entre la escuela y la familia se perciben como buenas, cordiales y fluidas; otros sin embargo, las conciben en base a un problema, es decir, cuando no se da o “funciona” como se desearía que fuesen:

“Una relación fluida en el sentido de que tienen bastante bien montado todo lo que son reuniones iniciales informativas de curso por niveles... (...) la relación más usual es vía circulares, (...) nunca ha faltado información. Luego están los actos típicos en las fechas señaladas de Navidad cara al público. (...) O la obligación de las reuniones de tutoría mensuales”. (Familia 1: Tenerife, p. 8).

“Está más que comprobado que las buenas relaciones entre unos y otros en positivo se tienen que construir, compartiendo equívocos, dificultades, obstáculos, nadie se cree con la posesión de la verdad. Hay que construir en base a lo que estamos viviendo... Todo lo demás, casualmente, parece magia, empieza a mejorarse; y sólo ha sido un cambio de actitud que se ha tenido”. (Experto - asesor: Tenerife, p. 14).

Más allá de conocer y describir el tipo de relaciones que se establece entre ambas, los actores partícipes de este caso señalaron una serie de estrategias, mecanismos y técnicas que ponía en marcha el centro educativo para relacionarse con las familias. Unos pusieron su mirada en la *AMPA*, como asociación encargada de organizar y gestionar las actividades extraescolares y como el motor para asegurarse del buen funcionamiento de todas ellas:

“Las AMPAS tienen todo un programa de actividades complementarias: desde la permanencia (por la mañana y por la tarde), el comedor, hasta actividades extraescolares. (...) Hay una serie de padres involucrados, que son los que llevan todo eso y dan cara. La relación con la junta directiva y con el resto tiene que ser continua, si no, no funcionaría”. (Familia 1: Tenerife, p. 9).

Otros otorgaron más importancia por un lado, a la *información escrita* mediante *circulares* y la *agenda escolar*. Y por el otro, la *comunicación verbal* a partir de los *encuentros formales*, las *reuniones* de inicio de curso (donde se explican las normas de convivencia y funcionamiento, los contenidos escolares y sus objetivos) y *entrevistas entre docentes y familias* cada 15 días (poniendo la mirada en el desarrollo académico y en el comportamiento

del alumnado), las *llamadas telefónicas* (si se tratara de un tema de gravedad o urgente) o *el contacto directo* (el día a día). Estableciendo así, como ya anunciaba Costa (2003), una línea “divisoria” entre los espacios formales y los espacios informales que se crean en las relaciones, y pasando del conocimiento mutuo al reconocimiento de implicación mutua entre familia y escuela:

“El colegio tiene un día de visita establecido, los martes por la tarde cada 15 días. Más o menos hay un contacto siempre continuo”. (No docente: Tenerife, pp. 7-8).

“Tenemos la diaria, nos vemos todos los días. (...) Para el día de Canarias, que hacemos una romería alrededor del colegio, donde participan niños, padres, profesores, abuelos y todos los que quieran venir. (...) Tenemos el festival de fin de curso...”. (Docente 2: Tenerife, pp. 11-12).

Y el último eje hace referencia a las *posibles líneas de actuación y de mejora en las relaciones entre escuela y familia*, expuestas por los propios sujetos colaboradores. En el informe final de este estudio de caso, se ha recogido que ambas instituciones consideran que es de vital importancia trabajar en la misma línea, de manera conjunta, creando un clima cálido, de confianza, de flexibilidad donde el intercambio de información, ideas, incertidumbres vayan más allá de lo que se establece en clase y en el colegio. Rompiendo la rigidez de los espacios formales, para dar paso a los informales a partir de la creación de talleres, de comisiones, de actividades pedagógicas y lúdicas donde las familias puedan entrar en la escuela y en las aulas, aportando sus experiencias y saberes; y que el centro educativo pueda salir a fuera, al pueblo y sea puesto al servicio de la comunidad. Algunas de estas propuestas serían:

- *Familias y escuelas como un todo*, es decir, que las primeras puedan ser y estar en el centro educativo:

“Que los maestros se sientan el alma de la escuela y que los padres sientan también que la escuela les “pertenece” en cuanto a que es algo en lo que pueden y deben intervenir” (Familia 1: Tenerife, pp. 19-20).

- Fomentar los espacios informales a partir de talleres, excursiones, salidas y encuentros:

“(...) Crear: talleres de cocina, artesanía; comisiones donde puedan haber más charlas, más vínculo entre la familia y la escuela... estar más en sociedad. (...) Más estímulo hacia los padres para venir al colegio”. (Familia 3: Tenerife, pp. 16-18).

“Hacer alguna actividad lúdica en las que vengan padres y profesores, en las que podamos comer juntos, tipo cena. También sería importante”. (Docente 3: Tenerife, pp. 14-15).

- Conciliación trabajo y escuela, donde las familias tengan el derecho a poder asistir a una reunión - encuentro en las escuelas, sin sus hijos, sin consecuencias posteriores:

“Creo que se debería facilitar a los padres, en el trabajo, el que vengan a hablar con un profesor y se relacionen más. Y que le dieran un justificante igual que cuando vas al médico. Eso no existe en los colegios. Jamás ha solicitado un padre un justificante para presentarlo en su empresa; sino que si la reunión es a tal hora y el padre está trabajando, no te vendrá nunca. Es muy importante para que se diera más fluidez y haya más confianza”. (Docente 1: Tenerife, pp. 14-15).

- Participar y colaborar en el proyecto educativo y en la programación del centro:

“Dentro de lo que es la Programación General Anual, pues tipos de actividades conjuntas. A lo mejor e incluso a través de las instituciones se podrían fomentar actividades culturales: de música, de teatro... que vayamos en conjunto, invitar a los padres, a los profesores, alumnos...”

Dará pie a hacer salidas, a tomar un café... y todo eso hace que haya una relación más próxima e informal". (Docente 2: Tenerife, p. 11/2).

A modo de síntesis, la escuela de Tenerife se caracteriza por ser un centro donde se establece una tipología de relación entre familia y centro basada principalmente en la transmisión de información sobre: los aspectos de carácter educativo (objetivos, normas de convivencia, calendario, evolución académica) y el desarrollo del propio alumnado (rendimiento escolar, posibles problemas conductuales o conflictos con los compañeros y docentes), reclamando de esta manera la participación y la presencia de las familias.

3.2 Escenario 2: un proyecto compartido de escuela entre toda la comunidad

Este centro se caracteriza por la búsqueda de vínculos, alternativas y nuevas propuestas, cuyo objetivo está orientado a desarrollar un proyecto de escuela compartido. Su propósito es potenciar las diferentes relaciones que establecen familias y escuela como signos de fortaleza, y promover otros espacios y tiempos para ir entretejiendo otras maneras de colaboración, participación e implicación. Para ello, esta escuela intenta, como argumentan Collet y Tort (2011, p. 20):

"(...) generar "estrategias diversificadas" para no dejar fuera a la familia. Es decir, hay que promover diferentes niveles y posibilidades de vinculación para que todas las familias encuentren su implicación en colaboraciones puntuales, en espacios informales de encuentro...".

El centro cuenta con unos 223 alumnos, 16 docentes y 12 personal no docente y fue fundado en los años 70 con la intención de poder dar respuesta a una necesidad social del momento: escuela catalana, laica y de calidad; siendo por aquellos entonces una cooperativa de maestros. Desde sus inicios hasta la actualidad, ha promovido la renovación y actualización pedagógica, partiendo de un marco participativo de todos los miembros de la comunidad. Para poder dar respuesta a esa manera globalizadora e interdisciplinaria de la educación, la escuela de Barcelona trabaja por proyectos, siendo éstos entendidos como un lugar de relaciones y aprendizaje de todos los sujetos involucrados (Hernández, 2000). Apostando siempre por la formación permanente y continua del profesorado, por el avance en la comunicación del trabajo realizado con las familias para conseguir su implicación y colaboración, por compartir las experiencias; pero, sobre todo, por intentar la máxima implicación de todas las personas de la comunidad en un proyecto compartido.

Mi estancia en el campo fue de dos años, respetando los tiempos marcados por la escuela, adaptándome a las circunstancias de cada momento y sujeto. En éste participaron: 5 familias (4 vinculadas directa o indirectamente con la AMPA), 3 personal no docente (coordinadora del comedor, conserje y psicólogo), 9 docentes (3 del equipo directivo) y 6 alumnos (uno por cada curso de primaria). Y se observó, a partir de 4 ejes temáticos señalados, los siguientes fenómenos:

La *elección y la llegada al centro* por parte de la comunidad educativa, vienen dadas por factores como: la calidad de la escuela, la reputación y sus resultados académicos, la proximidad a su domicilio, por la asignación del propio Departamento de Educación, por ser familiar y/o por su efecto casual y complejo. Así pues: "parece claro que las estructuras y los procesos de la elección escolar se articula en base a posiciones desiguales de partida, al

tiempo a que tienden a perpetuarlas... un escenario de juego marcado por las relaciones objetivas entre posiciones, espacio sujeto a unas lógicas..." (Alegre y Benito, 2012, p. 63):

"Porque nos gustó el proyecto de esta escuela. Es una escuela activa, más familiar". (Familia 2: Barcelona, p.1)

"Por su buena reputación y prestigio de la escuela". (Familia 5: Barcelona, p. 2).

"Por casualidad de la vida (...) estaba leyendo el periódico y había como una especie de convocatoria... Tuve mucha suerte". (No docente 3: Barcelona, pp. 1-2).

"Por necesidad de acompañamiento (...) De pensar de alguna manera que hay caminos de aprendizaje abiertos, compartidos..." (Docente 7: Barcelona, p. 2).

En cuanto a la *política institucional*, las relaciones que se establecen entre la escuela y las familias vienen marcadas por la "*normativa*" educativa, es decir: por realizar una entrevista individual y una reunión de aula al año, dos informes para las familias de infantil y tres para Primaria. Paralelamente, también se marcan *otros encuentros* siempre y cuando las familias lo necesiten o los docentes lo crean conveniente. En Infantil el contacto del día a día, el hecho de las entradas y las salidas de los más pequeños facilitan espacios más espontáneos e informales para comentar aspectos puntuales del niño. A pesar del planteamiento inicial, desde el Proyecto de Autonomía de Centro está la necesidad de: a) rehacer los documentos de presentación de la escuela y rescribir sus documentos prescriptivos teniendo en cuenta las necesidades establecidas; b) fijar unas normas de comunicación periódicas: carteles, web, visitas a la escuela, participación en el boletín del AMPA; c) promover la participación de las familias en el día a día escolar; d) elaborar documentos que ayudan a las familias a conocer la escuela, su manera de hacer y que faciliten su participación y, e) abrir espacios de participación (elaboración de materiales, entrar en el aula, colaborar en temas...). Las acciones para implicar a las familias y potenciar su colaboración y participación serían: 1) replantearse y reiniciar los delegados de curso; 2) organizar "cocinas del mundo" un sábado al mes, para fomentar actividades entre las dos instituciones socioeducativas; 3) "el hablar por hablar", acoger las otras lenguas, las inquietudes y poder practicar la lengua vehicular del centro; 4) realizar salidas de clase, de fin de semana: "*familias cohesionadas dan paso a escuelas cohesionadas*"; 5) consejo de redacción y comunicación (revista, web...); 6) conexión de la AMPA con las otras escuelas del barrio, de la ciudad y; 7) abrir la escuela al barrio.

Recuperando el análisis de las entrevistas y las *experiencias de los colaboradores* de este estudio de caso, las relaciones que emergen, nacen del *vínculo que se establece, o no*, entre familias y escuela:

"Hay una diversidad de relaciones, hay afinidades, igual que la hay entre los amigos, pues las hay entre padres y profesores". (Familia 5: Barcelona, p. 4/2).

"Hay diversas relaciones: desde la familia que deposita al niño como si fuera esto una guardería y no participa, hasta familias que creen que traer a sus hijos a esta escuela es un beneficio para ellos. Intentan implicarse en actividades extraescolares o AMPA ayudando o, incluso, involucrándose en alguna tarea que esté realizando su hijo. (...) En general, hay una relación de cooperación (...). Una cierta sintonía escuela - familia". (No docente 2: Barcelona, pp. 8-9).

Para unos, entienden las relaciones desde la *proximidad y el buen clima* que se genera a raíz de una relación más personal, de conocimiento y desde el cuidado y el respeto hacia el otro:

“Es una relación muy humana. Muy cercana... Con el personal no docente, una relación muy buena, muy cordial. Cualquier cosa que les pide siempre están dispuestos a que la relación sea fluida, buena y clara”. (Familia 3: Barcelona, p. 12).

“Lo primero que tenemos que hacer con nuestros alumnos es respetar mucho a sus padres”. (Docente 3: Barcelona, p. 3/2).

Para otros, sin embargo, las centran más en términos de *mecanismos, estrategias y recursos más formales* (sesiones informativas sobre el funcionamiento de la escuela, las reuniones y entrevistas con los tutores, los informes de seguimiento...) e *informales* (salidas, el tú a tú, a partir de experiencias propuestas en el aula):

“Tiene que haber un acuerdo de escuela de qué mecanismos se utilizan. Y después intentar que funcionen al máximo posible. Tanto por parte de las familias como por parte de la escuela. A partir de reuniones, notas a casa, de hacerles entender que es importante para sus hijos. Dependerán de los canales, dependerá del barrio, del pueblo, de la ciudad”. (Docente 9: Barcelona, p. 10).

“Tú, como profesional, tienes mucho que ganar si eres capaz de tener una buena relación con las familias. Y las buenas relaciones pasan por: escuchar, orientar... Por lo tanto, las buenas relaciones con las familias también comporta la entrada de las familias en la escuela con sus pros y sus contras”. (Docente 8: Barcelona, p. 4).

“Actualmente se está organizando una comisión de padres, maestros y alumnos para hacer una comisión compartida”. (Docente 4: Escuela Barcelona, p. 8).

“Salidas familiares... hacer una pequeña excursión y comer todos juntos”. (Familia 4: Barcelona, p. 7).

Así pues, partiendo de las concepciones presentadas, la mayoría de los sujetos señalaron como fortalezas en las relaciones de ambas instituciones: el no sentirse cohibido y ser próximo al otro, con capacidad de escucha; la atención y el trato personalizado del centro educativo hacia sus miembros; la disponibilidad y la humanización del profesorado; la incorporación de las familias en el día a día y; la colaboración y ayuda de éstas en las tareas y actividades de la escuela.

A pesar de las “buenas” relaciones creadas por la comunidad educativa, se percibe la necesidad de indagar y profundizar en una serie de *acciones* para potenciar los vínculos entre ambas instituciones. Como propuestas se recogerían:

- La participación del profesorado en las actividades familiares o extraescolares y viceversa:

“Cuando los padres hemos montado una salida para toda la escuela, hemos encontrado que no hay ninguna participación de los maestros... Invitarlos explícitamente a ellos. Encuentro abierto, y que venga quien quiera...” (Familia 2: Barcelona, pp. 11-12).

- Más comunicación y un trabajo conjunto familia - escuela:

“Hacer una comisión entre padres, la directora y los maestros de la escuela, para tratar temas propios dentro de la escuela”. (Familia 3: Barcelona, p. 8/2).

- Abrirse a la comunidad: utilizar los espacios más allá del horario escolar. La escuela como “servicio público”:

“Que el patio se pueda utilizar durante los fines de semana, que hayan aulas de estudios donde se puedan quedar los críos. Estar más acordes con los intereses actuales de la familia”. (Familia 5: Barcelona, p. 9).

- Reuniones a tres bandas de manera conjunta: escuela - familia y niño/a.

“Hacer una reunión donde fueran criaturas y familias, el maestro y la dirección, o sea, todos juntos en algún momento. Porque si no da la impresión de que haces la entrevista sin el niño...” (Familia 1: Barcelona, 9/2).

- La entrada en la escuela: corresponsabilidad - colaboración. Compartir trabajo, tareas y objetivos.

“A mí me gustaría trabajar en clase con más gente, que estuviera conmigo... con la que compartir cosas y cooperar, que me puedan echar una mano, dar su punto de vista... A mí no me importaría que familias y yo, pactando la línea de actuación, compartiésemos lo que hay que hacer, objetivos de colaboración, que estuviéramos en clase en todo momento”. (Docente 7: Barcelona, pp. 19-21).

La apuesta por una metodología de enseñanza - aprendizaje diferente, el trabajo por proyectos, a la metodología más tradicional basada en libros, da lugar a crear una red de relaciones entre todos los miembros de la comunidad más allá de las reuniones y entrevistas formales, o de la colaboración en los festivales y jornadas informales; brindando una diversidad en y de las relaciones partiendo de las posibilidades y situaciones de las personas implicadas.

3.3 Escenario 3: dejando huella, un entramado de relaciones

El tercer y último escenario estudiado se creó en el 2004 en el barrio obrero - industrial de Ripollet. Éste no sólo fue diseñado por el arquitecto y construida por los obreros, sino que nació de un proyecto soñado y elaborado por el equipo directivo (basado en un constante diálogo, debate y discusiones entre sus miembros) y la ilusión de las familias por crear su propia escuela. Todos buscaban el deseo y el compromiso de una escuela basada en la innovación pedagógica que pudiera redefinir una nueva imagen de la infancia. Y donde la existencia de una red de relaciones entre toda la comunidad educativa, incluyendo el barrio, se consideraba como eje primordial.

En el momento de la investigación (permanencia de 2 años en el campo), la escuela sólo contaba con educación infantil y el ciclo inicial de educación primaria, ya que se trataba de un centro de nueva creación, con unos 100 alumnos, 7 docentes y 3 personal no docente. En la actualidad, cuenta con los ciclos restantes (medio y superior). Los sujetos que participaron fueron: 5 familias (cuatro vinculadas directamente con el AMPA y la otra es socia pero no participa activamente), 2 personal no docente (conserje y administrativa de la escuela), 3 docentes (todas ellas del equipo directivo dada la peculiaridad del centro) y 7 alumnos (cuatro de primero y tres de segundo).

El rasgo identificativo de esta escuela, según su proyecto, está en el bienestar de sus miembros, partiendo de un planteamiento cultural y pedagógico vinculado con el crecimiento de los infantes y su aprendizaje. Un proyecto encaminado a fomentar los procesos de desarrollo, creatividad, libertad y multiplicidad de lenguajes de la comunidad. Para ello, los

ambientes, los talleres, los días especiales y las familias son ejes primordiales de la misma y momentos claves para las relaciones de su comunidad. Las familias son consideradas como parte del proyecto socio-educativo de la escuela. Juntas toman decisiones que tiran hacia delante, para su correcta funcionalidad.

Ambas entretienen un entramado de relaciones entre el dentro y fuera, enriqueciendo a las diferentes personas que componen la comunidad. Bajo esta filosofía, los sujetos del centro tienen la necesidad de sentirse arraigados a un lugar en el cual transcurren sus vidas, el sentimiento de pertenencia les permite crear vínculos con su entorno. De este modo, el proyecto no se podría llevar a cabo sino se tuviera en cuenta sus raíces, abierto al diálogo, dinámico y próximo a los otros.

Así pues, la *elección y llegada a la escuela* vinieron dadas por: *la recomendación, el equipo directivo* (conocimiento de los profesionales y sus prácticas educativas), *la aproximación* (no sólo física, sino también por la puesta en marcha de un proyecto vital y una línea pedagógica innovadora) o *el azar* (no tener un conocimiento previo y escogerlo entre un listado de escuelas):

“Decidí no escolarizarlo hasta que no encontrara una escuela afín a mí. Hablando con una monitora me recomendó esta escuela, vine a verla, me gustó y la matriculé”. (Familia 1: Ripollet, p. 1).

“Yo estaba en paro y me llamaron para trabajar. Me dijeron: -Aquí tienes el listado de escuela, elige-”. (No docente: Ripollet, p. 2).

“Conocía la escuela porque conocía a sus profesoras... Daba la casualidad de que yo cerraba el período en el que había tenido una responsabilidad en dirección... Pensaba que el hecho de comenzar un proyecto tenía sus ventajas”. (Docente 2: Ripollet, pp. 1-2).

La escuela Ripollet centra su mirada en el trabajo compartido con las familias, otorgándoles un papel activo y participativo dentro del proyecto socioeducativo del centro. Como *política institucional* recoge en sus documentos: “Los padres también son escuelas”. Es decir, el centro no puede ser entendido en su totalidad si las familias no están incluidas en él. Con este caminar conjunto y con la creación de diferentes espacios, la comunidad ha sido capaz de crear una red de relaciones entre todos:

“Esta red de relaciones ha sido tejida por ir compartiendo los llantos de los primeros días, las dudas del inicio, las tareas, la euforia... Opinando, expresando y apartando opciones e inquietudes y lo mejor de cada uno. Hemos hecho que entre todos el proyecto sea una realidad (...) Con un fuerte y deseado compromiso para acoger a todas las familias”. (Documento interno).

Esta red parte de una serie de *mecanismos y vínculos* que llevan a establecer nexos de unión entre familia y escuela, bajo un vínculo estrecho, visible y basado en la confianza:

“La relación que se establece entre familia y escuela es una relación muy estrecha, cordial”. (Familia 1: Ripollet, p. 6).

“Muy diferentes. Depende de la situación de las personas... Hay familias que regalan su tiempo a la escuela, hay quienes participan en talleres familiares. (...) Se trata sobre todo de una relación transparente, en el sentido de que se pueden ver y compartir situaciones sin la necesidad de poner palabras”. (Docente 2: Ripollet, pp. 7-8).

Esta diversidad de relaciones pone de manifiesto la necesidad de crear otros *espacios y encuentros*, tales como: las ventanas abiertas, el taller de cocina, el cine en familia y las tertulias:

“Como espacios tenemos las ventanas abiertas y el taller de cocina. En ventanas abiertas viene un profesor especialista de la Universidad y trabajamos un tema, normalmente personal. Preparamos café, té. (...) El taller de cocina, subvencionado por el Ayuntamiento, preparamos comida de todas las culturas”. (Familia 3: Ripollet, pp. 16-17).

Indistintamente a los mencionados, se buscan *otros lugares* (la mediateca, los debates, los grupos de trabajo - diálogos, los talleres) que les sean propios a las familias para fomentar su pertinencia a la escuela. Y para hacer de ésta un espacio de relación:

“Las familias pueden estar en la mediateca, en el espacio familiar... Tienen lugares que le son propios. Pueden estar en la entrada, en los pasillos, mirando por las ventanas, leyendo, usando el ordenador, compartiendo una celebración con nosotros. Pueden ayudar y colaborar en algún servicio de la escuela” (Docente 2: Ripollet, p. 9).

“Hay toda una oferta de talleres, algunos de ellos se han abierto para el barrio. Taller de expresión corporal, yoga para las embarazadas, el ciclo de cine familiar. (...) Cualquiera que quiera puede entrar en el aula. De alguna manera es algo abierto... sin instrucciones y sin normas. Hay familias que están en el aula o ambiente con sus hijos... una presencia muy respetuosa, que no interfieren en lo que pueda suceder. (...) Hacemos debate, diálogos, grupos de trabajo entre las familias.”. (Docente 1: Ripollet, pp. 19-28).

De este modo, las fortalezas de los vínculos entre familias y escuela se caracterizan por la accesibilidad de toda la comunidad educativa, la confianza, la colaboración, la diversidad y la transparencia en su proyecto educativo.

A pesar de las experiencias positivas del entramado de relaciones, se han propuesto cinco *líneas de actuación* para seguir favoreciendo las relaciones familias y escuela:

- Mejor entendimiento del proyecto:

“Que las familias entiendan un poco más todo el proyecto, cómo funciona, en las diferentes reuniones”. (Familia 1: Ripollet, p. 12).

- Nuevas propuestas de implicación de las familias a partir de sus intereses y deseos:

“Me gustaría proponer cosas. Taller de fabricación de velas. (...) Incluso participar en las horas de clase, pero proponiendo actividades”. (Familia 2: Ripollet, p. 17).

“Mezclar el ocio con el trabajo para que vengan más los padres a colaborar”. (No docente: Ripollet, p. 12).

- Hacer partícipes a los hombres, al margen de las tareas de construcción:

“Se tendría que ver qué hacer para que los hombres - padres estuvieran en la escuela. Incluidos en la AMPA. (...) Quizás plantearnos un acompañamiento. (Docente 2: Ripollet, p. 14).

“(...) Buscar espacios donde los hombres puedan tener un lugar dentro de la escuela, ya sea en ventanas abiertas o en otro espacio”. (Asesor - experto: Ripollet, p. 25).

- Realizar un acompañamiento de todas las familias:

“Podríamos plantearnos algún tipo de acompañamiento con las familias que se incorporan más allá del espacio y la infraestructura”. (Docente 2: Ripollet, p. 14).

- Ver la escuela como un punto de referencia, de encuentro para las familias:

“Que las familias se sientan bien, acogidas, parte de esta comunidad. Un espacio de intercambio”. (Docente 3: Ripollet, p. 29).

De este modo, la escuela, como lugar de encuentro y de relaciones, tendría que ser una escuela abierta a los nuevos cambios, favoreciendo el aprendizaje de las criaturas, un lugar de redescubrimiento y crecimiento y un escenario que apostara por la diversidad de relaciones entre todos sus miembros.

4. Más allá de las relaciones: el entramado de las tres escuelas

Las nuevas configuraciones familiares han dado paso a una gran diversidad de tipologías de relaciones y valoraciones que las familias realizan acerca de las escuelas donde asisten sus hijos. Centrar la mirada en las singularidades de los casos estudiados, lleva a identificar aquellos mecanismos (“normativos”-institucionales o naturales-espontáneos) que intentan crear nexos de unión a través de espacios y encuentros formales e informales. De esta manera, la pluralidad plantea repensar diferentes maneras de implicar e incluir a las familias en los centros educativos. En esta línea, se proyecta cuatro alternativas para potenciar estos espacios y mecanismos de relación, siendo necesario pasar de la reflexión a la acción:

- a) Una *comunicación más interactiva*: fomentar el uso de las nuevas tecnologías y cuidar el lenguaje. Es decir, adaptar los escritos y los mensajes a las nuevas alfabetizaciones incluyendo a todas las familias (estimada familia; en vez estimados padres y madres). Y, si se considera necesario, traducirlos a otros idiomas para dar cabida a las diversas culturas.
- b) *Períodos de estancia más prolongados* de las familias en las aulas-escuelas. Las familias como voluntarias en las diferentes actividades de los centros, sin caer en prejuicios y críticas.
- c) La creación de *dinámicas y estrategias más colaborativas, activas e inclusivas*: talleres y grupos interactivos, la co-participación en la elaboración y ejecución de proyectos y actividades y la co-responsabilidad, la creación de jornadas de convivencia.
- d) El *reconocimiento de un espacio - ente y tiempo*: lugar físico de reuniones por parte de las familias más allá de la AMPA, que también puedan dar cabida al profesorado. El objetivo es promover el bienestar de todos los miembros de la comunidad y estrechar la relación entre hogar y escuela.

Así pues, Piqué, Comas y Lorenzo (2010) argumentan que como educadores si queremos un contexto compartido, tenemos que replantearnos cómo se podría adecuar las escuelas a los tiempos que corren, reconociendo no sólo el papel del docente; sino también el papel de las familias. Y como afirman Collet y Tort (2011), será necesario dejar de hacer un uso de las relaciones de poder, como ocurre en el consejo escolar, para realizar debates sustantivos y encontrar espacios de construcción de proyectos conjuntos entre escuelas y

familias. Ya que familia, escuela y comunidad son tres “esferas” que cuando interactúan pueden llegar a compartir miradas, actitudes y prácticas, buscando la mejora de la educación y propiciando diferentes tipos de relaciones.

5. A modo de síntesis: conclusiones

Tal y como argumentaba Edwards (2002) los hogares y las escuelas son dos espacios cotidianos donde niños y niñas van construyendo su propia identidad, dos contextos de crecimiento, aprendizaje y socialización. Bajo este posicionamiento, ambas instituciones disponen de vida propia, con personalidad, rasgos singulares, cultura, creencias, valores y normas. En los tres estudios de caso, la escuela se encuentra en un proceso de cambio, con el fin de poder responder a las necesidades sociales y familiares del nuevo escenario social en el que vivimos. Se preocupa por incluir la diversidad familiar en su proyecto educativo. Conocer los intereses y motivaciones que han llevado a las personas a escoger ese centro y no otro, influirán en las maneras de establecer un tipo u otro de relaciones. Así pues, partiendo de esta tesitura, se ha observado que cada escuela es única y singular. Esa singularidad ha puesto de manifiesto que las relaciones que se establecen en cada centro son diversas y particulares, con mecanismos y estrategias comunes, pero también diferentes; entendidas desde diversas ópticas y posicionamientos.

A partir del trabajo de campo en las tres escuelas, se ha observado como la comunidad educativa despliega diferentes mecanismos y estrategias para relacionarse (aquellas que surgen de la espontaneidad y normalidad y se van tejiendo, hasta las que no se dan), con el propósito de crear nexos de unión y de acercamientos entre ambas a través de compartir espacios formales e informales. Siendo los espacios formales los más usuales por la comunidad educativa (reuniones de inicio de curso, las entrevistas con el profesorado, la participación en la Asociación de Familias de Alumnos y el consejo escolar). Y los informales caracterizados por la naturalidad (encuentro en la cafetería, la colaboración en talleres, festivales, entrada en el aula-centro). Así pues, el gran reto de la comunidad educativa está en diseñar otros espacios de relaciones y participación más allá de los expuestos. Donde la participación de las familias sea real y sustancial para la escuela, para las criaturas y para toda la comunidad educativa, respetando los diferentes niveles de implicación según las necesidades, demandas, intereses y deseos de todas las partes involucradas (Martínez, 2013). Y en cambiar nuestras miradas y establecer, como ya sugerían Collet y Tort (2011), “otro” modelo de escuela, donde las familias y los centros educativos vayan en la misma dirección y no se perciban como obstáculos y resistencias. Sino más bien como dos instituciones que están llamadas a fundirse y trabajar en un contexto compartido, a entenderse mutuamente.

Este cambio de posicionamiento y de óptica implicaría la necesidad de construir un proyecto de escuela consensuado, cooperado, construyendo y diseñando nuevas acciones tales como: a) repensarse las escuelas de familias (no de padres y madres), más allá de las meras charlas y conferencias repetitivas; b) la existencia de la figura de delegado por aula responsable de dar a conocer las demandas y necesidades de las familias; c) la creación de grupos de reflexión y de comisiones para poder abordar las temáticas y cuestiones emergentes, d) la potencialización de la triada familia - hijo/alumno - escuela y; e) aprovechando que estamos en una sociedad donde las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel relevante, promoverlas y hacer un uso más activo de las mismas, y de sus redes sociales.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A. y Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 59-79. Recuperado desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART4.pdf>
- Cabrera, D., Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Chrispeels, J. (1996). Effective Schools and Home - School - Community Partnership Roles: A framework for parent involvement. In *School Effectiveness and School Improvement*. 7 (4), 297-323.
- Collet, J. y Tort, A. (2008). Espacios de participación. En *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- Collet, J. y Tort, A. (Coords.) (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar el vincle per millorar els resultants*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Informe breus, 35, Educació. Recuperado desde <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/555.pdf>
- Comellas, M^a. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Costa, M. (2003). La relació família - escola: Una responsabilitat compartida. Barcelona: Full d'assessorament de l'escola de pares de la FaPac, 50. *6a Jornada del Maresme: Les relacions entre família i escola*.
- Crozier, G. & Reay, D. (Ed.) (2005). *Activating participation: parents and teachers working towards partnership*. USA: Trentham Book Limited.
- Edwards, R. (2002). *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* New York: Routledge Falmer.
- Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. En *Educación y Futuro*, 22, 87-107.
- García, F. (2004). *Familia y escuela*. Madrid: Editorial CCS - ICCE.
- Gareau, M. & Sawatzky, D. (2005). Parents and Schools working together: A Qualitative Study of Parent - School Collaboration. In *The Alberta Journal of Educational Research*. XLI (4), 462-473.
- González, O. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Bilbao: Desclée.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. En *Educar*, 26, 39-51.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas: Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Martínez, S. (2013). *La relación familia - escuela. La representación de un espacio compartido*. Barcelona: Tesis doctoral. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/2445/48969>
- Musitu, G. y Cava, M^a. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Piqué, B., Comas, A. y Lorenzo, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó.

- Ravn, B. (2003). Cultural and Political Divergences in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe. In S, Castelli, M. Mendel. & B. Ravn. (Ed.) (2003). *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changes*. (pp. 9 -18). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Rosenthal, D. & Young, J. (1996). Building Successful Home/School Partnerships: Strategies for Parent Support and Involvement. In *Childhood Education*. Summer 1996. 194-200. U.S. Department of Education (1997). *Overcoming barriers to family involvement in Title I schools*. Washington, DC: Author.