

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOCIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES EN RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Belén Pascual Barrio y Maria Antònia Gomila Grau
Universitat de les Illes Balears

RESUMEN

La identidad profesional del docente se construye, en parte, a partir del discurso social dominante sobre su papel en el sistema educativo y en relación con los demás agentes educadores, en especial con el alumnado y con las familias. Ese discurso, centrado muy a menudo en el desánimo del profesorado, la desatención de las familias y el descontento general, tiene una repercusión inevitable sobre el alumnado de educación. El alumnado en prácticas parte de unas expectativas bajas en lo que respecta a la relación con las familias. Junto con este discurso negativo, los contenidos de los planes de estudios evidencian la escasa importancia que se concede a esta relación. Precisamente, si su paso por el centro de prácticas tiene algún tipo de influencia sobre sus actitudes de partida, es en el sentido de reforzar elementos de ese discurso. A lo largo de su experiencia en prácticas, los tópicos de la calle persisten y adquieren la legitimación que concede el espacio institucional.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, familias, participación.

ABSTRACT

«The construction of the social discourse about the participation of the families among the teachers in training». The professional identity of the teachers partially lies on the dominant social discourse about their role in the educative system and their relationship with the other members of the scholar community, mainly students and their families. This social discourse focus too frequently on the discouragement of the teachers, the inattention of the families and the general dissatisfaction with the educative system, having, all together, a negative impact on the teacher's process of construction of his/her identity. The expectations of the students of education on their future relation with the families are then very low. Along with the negative discourse, the analysis of the course contents of the degree in education reveals the poor relevance of the relationship family-school in the formation of the professionals. The training period reinforces these images and ideas about it. Stereotypes and social representations are reproduced in time and legitimized in the institutional area.

KEY WORDS: Teacher's formation, families, participation.



INTRODUCCIÓN

El discurso académico sobre la educación considera la relación entre la escuela y la familia desde la perspectiva del potencial y las sinergias que derivan de la colaboración de ambas agencias. La experiencia escolar (y en paralelo, la formación del profesorado y las prácticas del alumnado en centros educativos) muestra una realidad que, a menudo, se aleja de esa perspectiva y el discurso centrado en las dificultades se antepone al de la colaboración. En ese sentido, la mayor parte de los informes institucionales obvian o conceden escasa consideración a la relación entre los miembros de la comunidad educativa¹. La familia casi siempre es tomada en consideración desde una perspectiva individual y externa al funcionamiento relacional del centro, lo que contrasta con el discurso sobre la cooperación y la «*necesidad de coordinar los escenarios escolares con los no escolares*» (Prats, J., Raventós, F., *et al.*, 2005) que incluye, entre otros, la relación entre familias y escuela. De acuerdo con esa invisibilidad, la normativa educativa no es clara en lo que respecta a la implicación de las familias ya que, aun considerando la importancia de la relación, no le da un lugar concreto. Mientras tanto, el impulso del discurso sociológico y pedagógico fundamenta la acción de las asociaciones de madres y padres. Su reivindicación se centra en la colaboración entre los profesores, las familias y el entorno como elemento clave del éxito escolar y del funcionamiento del sistema educativo.

Una aproximación sociológica al tema nos permite afirmar que el grado de implicación de los padres en la educación de sus hijos es un factor relacionado al rendimiento académico. Los resultados de estudios específicos sobre este tema (Coleman *et al.*, 1966; Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1988; Bonal *et al.*, 2004; Marí-Klose, 2009) muestran que el capital social y cultural de las familias es uno de los elementos que explica, en mayor medida, el nivel de rendimiento escolar del alumnado. Junto al capital social y cultural, la dedicación de los progenitores al aprendizaje y sus expectativas sobre el futuro de sus hijos e hijas (Torrubia, 2009; Rist, 1991, citados en Collet y Tort, 2011) también influyen sobre el rendimiento y sobre los vínculos que las familias establecen con la escuela (Collet y Tort, 2011). En ese sentido, la implicación de las familias en la educación de los hijos se convierte en un elemento que permite la superación de los límites que supone el nivel social de procedencia (Pérez Díaz, 2001; Bolívar, 2006). Los indicadores más comunes de capital social se refieren al grado de comunicación entre padres y madres e hijos/as, el nivel de atención que los padres y madres prestan a los problemas educativos de sus hijos, su implicación en las actividades de las asociaciones de padres y madres, y la frecuencia con que padres y madres se dirigen a los profesores/tutores o parti-

¹ Exceptuando las investigaciones específicamente orientadas al análisis de dichas relaciones, como el ya clásico estudio de FERNÁNDEZ ENGUITA (1993), *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*, o los trabajos de GARRETA (2008a; 2008b), muy centrados en la perspectiva de las asociaciones de padres.



cipan en actividades escolares. Todos estos elementos construyen las expectativas que tienen las familias sobre la educación de sus hijos/as.

Aun a pesar del potencial que supone la mejora de la comunicación, implicación y expectativas de las familias, la realidad educativa muestra persistentemente un alejamiento con respecto a esos objetivos. Desde una primera perspectiva, algunos autores sugieren que la familia se encuentra desbordada por demandas que no puede resolver y está desconcertada a la hora de definir su propio papel como educadora, optando por delegar en buena medida su responsabilidad sobre las escuelas o mostrando actitudes de dimisión o excesiva permisividad (Pérez Testor, 1995; Cardús, 2000; Comellas, 2009). En esta línea se sitúan los trabajos que centran el estudio de la participación en el análisis de las transformaciones familiares en el marco de la sociedad global (Consejo de Estado, 2007). Desde una segunda perspectiva (Comer y Haynes, 1992; Fernández Enguita, 1993; Vila, 1998; Comer *et al.*, 1999; Garreta, 2008a; Usategui y Del Valle, 2009), aquello que en mayor medida influye en la falta de relación entre las familias y los centros educativos es, junto con las circunstancias socioeconómicas, las barreras culturales y lingüísticas, el desconocimiento sobre las vías de participación, el miedo a no ser bien recibidos, el sentimiento de intimidación frente a los profesores, la falta de adecuación de las prácticas escolares a la diversidad de las familias, la falta de escucha, el tipo de lenguaje utilizado y la falta de formación de los profesores en materia de colaboración con las familias. Se trata de barreras institucionales que tienen que ver con la falta de accesibilidad al centro, la distancia padres/profesores y las percepciones mutuas (Garreta, 2008a). Concretamente, Fernández Enguita (1993, 82-107) centra su análisis en la tendencia al corporativismo en la escuela, los celos del profesorado hacia las críticas y a la intromisión de otros en su labor profesional, lo cual se puede identificar como los intentos de definir un rol y reconocimiento profesional específico.

En ese sentido, Zamora (2011, 362) se refiere a que *«la escuela tiene que aprender a trabajar con un nuevo ruido en la relación pedagógica, algo que muchas veces el profesorado vive violentamente»*; la relación pedagógica no puede darse por supuesta ni surge de forma natural; requiere ser construida por parte del profesorado (Dubet y Martuccelli, 2000, citados en Zamora, 2011, 362).

PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de esa segunda perspectiva, la investigación que presentamos trata sobre la construcción de esas barreras institucionales, concretamente las relacionadas con el futuro profesorado, el alumnado en formación en centros de prácticas. Si ahondamos en esas barreras existentes en la propia definición de la profesión encontramos diferentes elementos que nos permiten afirmar que el proceso de construcción de la identidad docente guarda relación con el discurso social dominante sobre la participación de las familias que es compartido por el profesorado referente. De acuerdo con Rivas, Leite y Cortés (2011, 165), *«el modo en que se estructura la experiencia escolar de los distintos colectivos implicados en la comunidad que se confirma en torno a la escuela es un componente esencial de las prácticas educativas y conlleva unos modos particulares de construir la identidad de los distintos participantes»*.

La actitud del profesorado hacia las familias está muy relacionada con su propia trayectoria académica, su experiencia como alumnos, la formación académica recibida, su propia experiencia docente y los modelos relacionales entre el centro y las familias observados y experimentados a lo largo de su trayectoria laboral. Concretamente, la construcción de la identidad del profesorado a lo largo del período de prácticas podríamos sospechar que es «irreversible» por la fuerza con la que se arraigan unas actitudes y modelos que, la mayor parte de las veces, son considerados como indiscutibles por proceder de la institución y los profesionales que para el alumno representan «el modelo a seguir». Es obvio que el profesorado en formación cuenta con suficiente capacidad crítica para rechazar o adoptar estos patrones, pero esta capacidad le vendrá dada en gran medida por la existencia de modelos y propuestas alternativas que se planteen la reflexión con respecto a esa compleja relación que se establece entre los centros y las familias.

De los factores que contribuyen a crear la identidad de los docentes, el discurso social dominante sobre la relación de los centros educativos con las familias parece tener mayor influencia que la propia experiencia como alumno en su etapa escolar (Tomas, Mas, Jofre, 2008). La concepción de los diferentes roles de los agentes educativos y del papel del docente y su relación con las familias está marcado por la repetición de ciertos tópicos que tienen bastante eco tanto en los medios como en el discurso político y social: la delegación de las familias de su función educativa a la escuela, el descontento y desánimo del profesorado por la escasa colaboración y la falta de reconocimiento de la autoridad del profesor por parte de las familias y de la administración y la consiguiente crisis de legitimidad del profesor. Sin negar la realidad de esta situación, con frecuencia detrás de este discurso encontramos la dificultad para aceptar la propia incapacidad por parte de la institución y profesionales de favorecer relaciones fluidas, democráticas y responsables entre los agentes que intervienen en la acción educativa (Usategui y Del Valle, 2009, 21-23; Fernández Enguita, 1993, 97).

Todos estos elementos se expresan y toman forma a través de comentarios, actitudes, indicaciones y comportamientos que son aprehendidos durante los periodos de prácticas en los que el docente en formación se construye las primeras impresiones y las bases de una «manera de funcionar» que podrán ser decisivas (positiva o negativamente) en su posterior ejercicio profesional. Sumado a este «currículum oculto», la experiencia durante el periodo de prácticas puede contribuir —según la situación con la que se encuentre el alumno— a la reproducción de actitudes y dinámicas que no favorecen la relación ni la cooperación familia-escuela. Entra aquí un cierto discurso sobre la cultura organizativa escolar, entendida como «una estructura organizativa, formas de interrelación, prácticas de actuación y sistemas de creencias, tradiciones, valores y símbolos que conforman una manera de hacer, una realidad de significados peculiares e idiosincrásicos» (Gairín *et al.*, 2003). Si bien la cultura organizativa escolar se entiende a partir de la individualidad (señas de identidad) de cada centro determinado, la pauta general se ve englobada, al menos en el caso español, en una cultura organizativa dominante que se caracteriza, precisamente, por una separación entre familia y centro educativo. En este sentido, el docente en prácticas tendrá que aceptar y seguir esta cultura de la escuela en la que está ubi-



cado para realizar sus prácticas, y por tanto seguir las pautas de comportamiento y relación que definirían al centro.

La mayor o menor presencia de contenidos académicos relacionados con la familia y su consideración contribuye a formar una imagen inicial de ésta que afecta (más o menos en función de su tratamiento posterior durante la experiencia como docente) a las actitudes (y prejuicios, disposición, etc.) con las que los alumnos iniciarán su carrera docente. En este sentido, la abundancia de literatura sobre la relación entre la escuela y la familia contrasta con la escasez de investigación sobre los elementos y procesos cognitivos y simbólicos que construyen esta relación.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el estudio se analizan las experiencias, opiniones y discursos del alumnado de la diplomatura de maestro de primaria de la *Universitat de les Illes Balears*. Se analizan los discursos del alumnado de tercer curso de formación del profesorado de primaria de la Universidad de las Islas Baleares en relación a su percepción de la relación familia-escuela y la actitud del profesorado hacia la participación de las familias. Los datos han sido recogidos en junio de 2011 a partir de dos grupos de discusión realizados al final del período de prácticas entre el alumnado (23 alumnos) de educación primaria de las especialidades de lengua extranjera y música, pertenecientes al curso 2010/11. Paralelamente se han analizado los programas docentes de las asignaturas correspondientes al plan de estudios y las directrices de la Universidad sobre las prácticas del alumnado en centros escolares.

La hipótesis que planteamos es la siguiente: la invisibilidad de la familia en el ámbito escolar y un enfoque problematizador (muy centrado en la intervención individual en situaciones conflictivas) o subsidiario (como provisor de recursos) de ésta generan una visión que influye negativamente en la representación del otro y en la manera y ámbitos en los que puede/debe relacionarse.

LA EXPERIENCIA DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS DE PRÁCTICAS Y LA PERCEPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

En un primer momento, el discurso del alumnado sobre la participación de las familias se relaciona con su propia trayectoria académica, su experiencia como alumnos y la formación académica recibida. Sus valoraciones giran en torno a dicotomías como el antes y el ahora, el nosotros y el ellos, las escuelas de aquí y las de allí. Las expectativas expresadas con respecto a la participación de las familias son altas pero el no cumplimiento de las mismas se justifica atendiendo a factores como las diferencias existentes con respecto a tiempos pasados (la participación «antes» era mayor que «ahora») u otros lugares (más pequeños y accesibles) en los que la participación de las familias fue o es más fácil. Su satisfacción está mediatizada

por una serie de discrepancias percibidas al comparar su realidad presente con la de los otros o la de épocas anteriores, es decir, por la diferencia percibida entre lo que se tiene y lo que se espera obtener, entre los logros y las aspiraciones (Michalos, 1995). Por tanto, la satisfacción se relacionaría con las diferencias subjetivamente percibidas (no sólo las objetivamente existentes) respecto de otras realidades, personales o culturales. La percepción personal y la referencia que supone su propia experiencia tendrán una influencia fundamental en la construcción de esa realidad. A menudo, la añoranza del pasado influye sobre la reflexión del presente, destacando el valor del antes, negando el valor de lo actual y resignándose ante una realidad que no les satisface.

Antes el contacto era más efectivo, más amplio... que aquí en Palma... La diferencia entre una ciudad como Palma y un pueblo pequeño. La confianza o trato que hay es muy diferente.

Entendemos que su discurso revela una primera postura fundamentada en aquello que consideran teóricamente apropiado y que responde a las necesidades objetivas de un modelo educativo inclusivo (la participación como estrategia imprescindible de mejora del rendimiento y funcionamiento de los centros) y una segunda postura, centrada en los problemas, que coincide con la percepción del profesorado con el que han convivido en su período de prácticas y que ellos adoptan y utilizan de forma espontánea al construir su discurso.

El alumnado concluye su experiencia de prácticas con una imagen de invisibilidad de las familias y de una tendencia, incluso explícita, de los centros educativos a intentar evitar el contacto con las mismas. Una percepción generalizada de la relación entre el profesorado/equipo directivo y las familias atiende a un modelo competitivo, incluso de rivalidad. Como consecuencia, no resulta extraño entender las relaciones de desconfianza, de control e incluso de conflicto entre ambos agentes educativos. En este contexto, las familias son percibidas como problema y como fuente de conflicto ante determinados temas que han sido históricamente escenario de enfrentamiento (jornadas, lengua, uso de espacios, ausencias del profesorado, etc.). En ese sentido, afirman que «¡el marrón se lo come el tutor!».

Consideran que el conocimiento de las familias (miembros de la junta directiva de la AMPA, representantes del consejo escolar, padres y madres de alumnos en general) es algo que se va generando indirectamente a través de espacios informales. De la misma manera, también es muy reducido el conocimiento sobre la AMPA como entidad colectiva. No conocen sus funciones ni su organización y se mantiene una relación únicamente indirecta con ella en el período de prácticas (a través de los comentarios y/o relatos del profesorado permanente). La visión más generalizada es que las funciones de las AMPA se limitan a la organización de actividades festivas y extraescolares (que no cuentan con la participación de docentes) y a prestar ayuda financiera en aquellas áreas en que el centro las necesita.

De su estancia en el centro de prácticas recuerdan que los profesores se mostraban descontentos por la falta de implicación de los padres y la «dejadez» de algunas familias. Algunas valoraciones al respecto son: «no participan; mejor que



‘según quien’ no participe, se quejan y quieren imponer sus criterios, la participación siempre era a propuesta del profesor, nunca del padre o la madre...».

Afirman que los que participan suelen ser los padres más implicados, los que menos lo necesitan; por el contrario, los que más fallan son los padres del «absentista», los que tienen la «obligación» de ir a esta charla. En ese sentido, uno de ellos afirma:

hace gracia que se quejen, se quejan de que les hacen bulling, donde nosotros (los profesores) no podemos entrar y después montamos estas iniciativas, estas charlas (de la policía nacional sobre los riesgos de las redes sociales); y que no aparezcan! Incluso la gente afectada, ¿no?

Es frecuente referirse a las obligaciones de las familias, aun intentando entender las dificultades a la participación: «Lo encuentro... lo encuentro normal que un padre que sale a las cinco de la mañana y llega a su casa a las ocho de la tarde no quiera ir a una reunión de la escuela porque está reventado, pero encuentro que tiene la obligación de ir. Pero lo encuentro normal». Entre la comprensión de su situación y el reproche al no cumplimiento de la obligación encontramos afirmaciones con una importante carga culpabilizadora hacia algunos padres.

Sí, pero yo lo que digo es que el padre de aquel niño que pega, ¡también existe! ¡También le pedimos que participe! No digo que sea culpa de los padres, siempre puede haber un bala perdida. Pero ¿qué aprende en casa aquel niño que en la escuela va pegando patadas? A aquel padre de la casa donde el niño tiene una tele dentro de su cuarto y está delante de la tele hasta las doce de la noche. Que después el niño va con unas ojeras hasta aquí el día siguiente a la escuela. ¿A este padre le pedimos que participe? Este padre no tiene conciencia de padre. Quiero decir que, todos estos «personajes» los conocemos, hablamos con ellos... tenemos un ideal de maestro, un ideal de padres...

En determinados momentos de la discusión, la percepción de desentendimiento de las familias es puesta en cuestión por el alumnado, es más, se muestran conscientes de esa influencia poco motivadora que el profesorado referente ejerce sobre ellos: «me contagiaron esta actitud».

Lo primero que nos dijo (el tutor) a nosotros... en aquella recepción que tuvimos, nos habló de los padres como enemigos de los maestros... nos quiso decir que las familias se metían mucho en la metodología del maestro y esto a veces era perjudicial para el trabajo del maestro pero no sé... Creo que hacen lo justo y necesario. Una jornada de puertas abiertas en la semana cultural, una exposición... ¡y total!, no viene ninguno, ¡y total!

Sin embargo, y paradójicamente, el discurso del profesorado coincide con el que ellos van adoptando en el transcurso de la conversación, apropiándose de expresiones y argumentos relativos al desinterés, a la falta de interés por la participación:

Vinieron tres padres a diferentes cursos para explicar las faltas de asistencia. Yo presencié la conversación padre-profesor. El niño, con alguna cosa, no sé si estaba



diagnosticado. Ante mi tutora el padre le decía: haré esto, haré aquello... la profesora dijo que el padre decía que lo haría pero que finalmente no lo haría... y no lo hizo.

Afirman que el profesorado se muestra receloso ante la intromisión de las familias en su labor profesional y reclaman su autonomía y la necesidad de preservar su ámbito profesional del control y la vigilancia de los padres:

A los padres les gusta saber cómo están sus hijos... A menudo se levanta un muro entre ellos y los profesores... a los profesores no les gusta. A la gente le gusta trabajar «cerrados», que no te critiquen.

Aun compartiendo la opinión del profesorado, vuelven al discurso académico cuando analizan desde una perspectiva más amplia aspectos como el desacuerdo entre las dos partes, las dificultades para combinar espacios y horarios o la percepción de riesgos por parte de las familias.

Desde el momento en que un padre o una madre desautoriza a un profesor... ya está todo hecho aquí, ¡eh! ¡Bah, no le hagas caso a éste! [...] A la inversa, ¿no pasa también? Es decir... comentarios que habéis hecho... es que hay como una dinámica absurda, ¿no? Mira qué tareas le manda, y por qué no le manda... ¡Es igual! Pero maestros que también... es que tu madre no te ha puesto el nombre aquí... y el niño recibe una crítica directa a su padre o su madre.

Analizan la desautorización y el cuestionamiento mutuo profesorado-familias y proponen la corresponsabilidad como un principio necesario en la gestión de los centros. Los estudiantes afirman que hay muy pocas iniciativas conjuntas: *se organizan cosas para los padres pero no con ellos*, no involucrándolos en la organización o en la propuesta de actuaciones. El profesorado planifica una actividad y convida a las familias; las familias (el AMPA) planifican una actividad y convidan al profesorado. En relación a las familias afirman: «Yo creo que también a lo mejor los padres ven la escuela como algo alejado de ellos. No sé, creo que tampoco se les da demasiado la opción de participar [...] Una dinámica lleva a la otra. No se implican porque no se les da la opción a participar y se forma una rueda».

La centralidad del papel de profesorado es un hecho reiterado en el planteamiento de los participantes. Las decisiones referidas al centro educativo, al uso y apertura del mismo al entorno, pasan por las condiciones laborales o el horario del profesorado. Los argumentos esgrimidos sobre la imposibilidad del cambio guardan relación con la conciliación del horario lectivo y no lectivo:

Es que el trabajo del maestro no ha de ser un semivoluntariado. Quiero decir que sí... la dinámica del centro ya formara parte de ser todo lo que implica el centro... formara parte de tu trabajo... a lo mejor con menos horas lectivas sería mejor...

Atribuyen la poca participación a la falta de sistematización del trabajo con las familias en forma de planes de convivencia o de mejora de la comunicación con las familias. De los proyectos del centro (planes de acogida, plan de convivencia o



plan general anual) hacen mención a su falta de actualización, el desconocimiento del mismo por parte de padres e incluso de profesores. La información que han recibido en su estancia en prácticas es poca y, concretamente, sobre el proyecto educativo de centro afirman que es un documento que a menudo no existe («le pedí el PEC a la directora y ni siquiera sabía dónde estaba...»), que no está actualizado («... y me dieron un PEC que, la verdad... era del 94») y, cuando lo está, no se utiliza: «es sólo papel, lejos de la realidad»; «son documentos vacíos de contenidos: si lo analizabas, no estaban diciendo nada, todo paja»; «estaba en el ordenador de la directora. Daba la impresión que no lo necesitaban».

Consideran la formación como un aspecto a mejorar para el desarrollo de competencias específicas (principalmente relacionales) para la gestión de contextos cada vez más diversos, afrontar nuevas necesidades del sistema educativo y promover la participación, principalmente de las familias. De hecho, han finalizado sus estudios y su estancia en prácticas y desconocen qué se hace en los órganos de gestión (consejos escolares) o los derechos y deberes de cada sector.

Yo creo que más que normativizar, lo que se tendría que hacer desde magisterio, desde la universidad, dar caña con estos temas. Que los propios profesores de la UIB lo expliquen. Es decir, no lo sé. Hay cosas que si no las hubiera aprendido en la carrera, no me hubiera pasado nunca por la cabeza.

Yo creo que hay una carencia a todos los niveles... mucho... de tiempo. Por las dos partes. Por parte del profesor, de los centros... para tener tiempo de programar a qué hora elegir para que vengan los padres... qué podemos hacer conjuntamente... pensar qué podemos hacer porque el niño se lleve trabajo para mostrar a los padres para que vean que han trabajado.

A nivel relacional, la poca claridad, los malos entendidos, la falta de confianza, los límites entre la confianza mutua y la autoridad del profesorado, son algunos de los motivos que explican la distancia entre el profesorado y las familias. Un ejemplo, la relación de confianza se considera una debilidad desde un planteamiento que considera incompatibles las relaciones de confianza con el desacuerdo y la crítica.

Yo por ejemplo... entre las diferentes directivas de AMPA que he vivido y la escuela, la relación siempre ha sido muy buena. A veces han habido críticas a que fuera tan buena. No por el hecho de que hubiera buena relación, sino por el hecho de que esta relación imposibilitaba a la hora de hacer críticas al centro. Cosas que escuchas, ¿no? Hay tan buen rollo, casi amistad, que se hace difícil a la hora de criticar algún aspecto del funcionamiento del centro. No digo que sea sistemático, pero era un punto de vista curioso. Organizaba extraescolares, escuela mañanera, algunas salidas si el gasto era elevado para el autocar, actividades durante el curso... para ayudar al centro durante las fiestas...

Apuntan la necesidad de dar a conocer la dinámica del centro a las familias y de ampliar su margen de participación a ámbitos de organización y programación de los cursos. Algunas de las propuestas que el alumnado hace en relación a la mejora



de la participación de las familias y en defensa de la corresponsabilidad indican la necesidad de «enseñar a las familias el trabajo que hace el maestro», compartir dentro y fuera de la escuela, dar protagonismo a las familias, favorecer la enseñanza en el medio, en el contexto, realizar actividades conjuntas, abrir la escuela al municipio, participar en la comunidad (asociaciones, clubs, parroquias).

Yo pienso que es muy positivo. Pueden aportar mucho, motivar mucho... además, si el padre lo quiere hacer es porque ganas tiene..., y lo hará bien.

En tanto que el trabajo plantea una aproximación al proceso de construcción de las imágenes, representaciones y actitudes del profesorado en formación hacia la familia, la influencia del profesorado referente sobre el alumnado en prácticas en el proceso de construcción de este modelo relacional aparece como un elemento clave. La experiencia de las prácticas permite una primera toma de contacto con el universo escolar y, aun siendo indiscutibles sus efectos sobre el desarrollo de habilidades sociales y pedagógicas del profesorado novel, existen algunos inconvenientes relacionados con la adquisición de actitudes y creación de imágenes sobre los diferentes agentes educativos que entran en juego en un centro escolar. La influencia que puede ejercer el profesor sobre el alumno es explicada por uno de los participantes del grupo de discusión:

y venimos aquí a aprender a hacer de maestros y además es peligroso porque todos hemos tenido maestros y todos hemos vivido maestros, y todos podemos adoptar el mismo rol de nuestros maestros. Yo esto lo hice porque tuve un maestro que lo hacía. Y podemos adoptar los vicios buenos como los vicios malos.

CONCLUSIONES

Predomina una percepción individualista de la familia, una visión de la misma externa al funcionamiento relacional del centro educativo. Desde ese punto de vista, se considera que las familias pueden recibir conocimiento del que es depositaria la escuela. Los alumnos se refieren a las circunstancias que en ocasiones desbordan a las familias, a las demandas de difícil solución, al desconcierto en su papel como educadoras, a la delegación de responsabilidades, principalmente en la escuela y a la adopción de actitudes excesivamente permisivas. En general, una débil relación de los equipos directivos y docentes con las familias de los alumnos conlleva una —consciente o inconsciente— «ocultación» de éstas y de los ámbitos de participación. Frente al cruce de reproches los futuros formadores adquieren con facilidad los patrones de comunicación tradicionales y, lejos de aportar elementos para la redefinición de las relaciones escolares, se instalan en ese discurso convencional. Algunos de los temas que centran el discurso del alumnado son los siguientes:

Los reproches a la falta de interés de los padres siguen siendo una constante en el discurso de muchos profesores, hasta el punto de ser asumido por las mismas familias.



El profesorado se muestra receloso ante las críticas e intromisiones de otros en su labor profesional.

Se quejan de la poca participación pero no se analizan los motivos que provocan esas ausencias: «*se hacen cosas para las familias*», pero hay poca reflexión sobre la necesidad de implicar a las familias en la toma de decisiones y poca conciencia crítica sobre la participación de dos colectivos que desde ámbitos separados deben incluir apoyo pero no cooperación.

La consideración de la AMPA como entidad colectiva representante de uno de los componentes de la comunidad educativa es aceptado a un nivel teórico pero no práctico.

El periodo de prácticas del docente en formación constituye un momento clave para conocer de cerca el trabajo en los centros educativos e interrelacionar conocimientos teórico-prácticos y los propios del ámbito profesional. Sin embargo, de acuerdo con la experiencia del alumnado, hay una parte de la formación teórica que el alumnado no puede aplicar en su período de prácticas. En los grupos de discusión se manifestaron las dificultades del practicante para entrar en contacto directo con las familias, ya sea atenderlas en tutorías o bien colaborar en algún proyecto en común. Los equipos directivos y/o tutores de prácticas obstaculizan e impiden este contacto con justificaciones diversas. Además, el propio centro es el que hace/puede hacer propuestas de actividades de las diferentes áreas de trabajo, por lo que ejerce un estricto control de la actuación del alumnado de prácticas.

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

Las asignaturas que son susceptibles de incluir la temática están orientadas a la adquisición de competencias sobre didáctica y en general reciben muy pocos contenidos específicos en los que la familia tenga un lugar relevante o en los que la familia sea considerada un miembro de la comunidad educativa en situación de igualdad. Por otra parte, los contenidos se centran en la adquisición de competencias para el manejo del aula y en la organización del centro como espacio educativo. Estas dos constataciones inducen a pensar en una invisibilización de las familias como agente primordial en la educación de los niños y en una consideración del alumno de forma aislada de su entorno social concreto. Por otra parte, en el plan de prácticas de la Universidad no figura, ni en el currículum de los antiguos estudios de magisterio ni del nuevo plan de estudios de grado, ningún objetivo orientado a establecer relaciones con las familias, con la comunidad o con el mismo centro.

Pero esos vacíos académicos sobre la familia con los que el profesorado novel debe iniciar su andadura en el mundo laboral curiosamente tampoco se ven



cubiertos con la formación permanente que ofrece la administración. Los centros e instituciones que ofrecen formación de profesorado (sindicados, CEP...) tienen una orientación didáctica y muy centrada en el trabajo individual del profesor. La familia es tratada como un agente educador, parte integrante de la «comunidad» y/o el «entorno» al que hay que conocer y tener en cuenta pero que realiza su propia acción al margen de la escuela. Los canales de comunicación familia-escuela actuales reproducen muy a menudo los esquemas de una sociedad tradicional que, lejos de redefinir los nuevos papeles de la familia y la escuela (en ese proceso de redefinición de la estructura escolar y redistribución del conocimiento), mantienen patrones de subordinación y, a menudo, condescendencia con respecto a las familias (Fernández Enguita y Terrén, 2008). Mientras los canales de comunicación muestran carencias en cuanto al uso de lenguaje poco comprensible, la prevalencia de patrones tradicionales de comunicación unidireccional —profesores detentores del conocimiento correcto y padres carentes de conocimiento—, etc., la atención se centra en los reproches mutuos entre el profesorado y las familias.

Las acciones formativas y los espacios de debate conjunto sobre la interrelación entre la familia-comunidad y la escuela no son los suficientes y, en muchas ocasiones, se orientan a la intervención socio-educativa, reproduciendo todavía más la imagen de que la familia por sí sola no es competente para proporcionar una educación «adecuada».

Recibido el 26/7/1012. Aceptado el 28/11/2012

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BOLIVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, núm. 339, 119-146.
- BONAL, X., RAMBLA, X., AJENJO, M. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. París: Éditions de Minuit.
- COLLET, J. y TORT, A. (coord.) (2011). *Familias, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.
- COLEMAN, J.S. i altres (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC (USA): Government Printing. Office for Department of Health, Education and Welfare.
- COMELLAS, M.J. (2009). *Família i escola :compartir l'educació*. Barcelona : Graó.



- COMER, J.P., BENAVIDE, M., HAYNES, N.M., JOYNER, E.T. (1999). *Child by Child. The Comer Process for Change in Education*. Nova York: Teachers College Press.
- COMER, J.P., HAYNES, N.M. (1992). *Summary of school development program effects: The family is critical to student achievement*. New Haven: Yale Child Study Center.
- CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO (2007). La participación de padres y madres en la educación. En Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado 2007, número monográfico. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>. Consultada el 15 de diciembre de 2011
- EPSTEIN, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y TERRÉN, E. (coords.) (2008). *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.
- GAIRÍN, J. (coord.) *et al.*, (2003). «Les relacions personals en l'organització». *Organització i gestió*, 14. Grup I. Barcelona: ICE/UAB.
- GARRETA, J. (2008a). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. En *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- , (2008b). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- MARÍ-KLOSE, P. i altres (2009). *Informe sobre la inclusió social a Espanya 2008*. Barcelona: Obra Social Caixa Catalunya. Disponible en: http://obrasocial.caixacatalunya.cat/osocial/idiomes/1/fitxers/solidaritat/informe_incl08cat.pdf. Consultada el 18 de septiembre de 2012.
- MICHALOS, A.C. (1995). «Introducción a la teoría de las discrepancia múltiples (TDM)». *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 4, 11, 101-115.
- PÉREZ DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C., SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: La Caixa. Colección estudios sociales. N. 5.
- PÉREZ TESTOR, C. (1995) «Família i comunitat». En *Nous Models de Família en l'entorn urbà*. (pp. 11-30). Barcelona: Conselleria de Benestar Social. Generalitat de Catalunya.
- PRATS, J. y RAVENTÓS, F. (dirs.) *et al.*, (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación? Colección Estudios Sociales*, 18. Barcelona: Fundació La Caixa. Disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aR-CRD/es/es18_esp.pdf Consultada el 15 de diciembre de 2011.
- RIVAS, J.I., LEITE, A., CORTÉS, P. (2011). «Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar». *Revista de Educación*, 356, 161-183
- SANDERS, M.G., EPSTEIN, J.L. (1998). «School-family-community partnerships and educational change: International perspectives». En A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN, D. HOPKINS (eds.). *International Handbook of Educational Change*. (pp. 482-502) Dordrecht, Kluwer.
- TOMÀS, M., MAS, A. y JOFRE, G. (2008). ¿Cómo perciben la cultura organizacional de los centros de educación secundaria los futuros docentes? El caso de los estudiantes del CAP de la UAB. *REIFOP*, 11 (2), 47-59. Disponible en: <http://www.aufop.com/>. Consultada el 15 de marzo de 2012.

- TUR FERRER, G. (2006). Reflexió entorn a les competències del mestre. Proposta de decàleg. Barcelona: UOC. Disponible en: http://ocihe.uib.es/digitalAssets/105/105026_reflexio_competencies_mestre.pdf. Consultada el 15 de diciembre de 2011.
- USATEGUI BASOZÁBAL, E. y DEL VALLE LOROÑO, A.I. (2009). «Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado». En REIFOP, 12 (2), 19–37. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477521.pdf. Consultada el 15 de febrero de 2012.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- ZAMORA, B. (2011). «Voces y miradas del y sobre el profesorado». En *Revista de la Asociación de sociología de la educación*, 4, 3, 336-368.

