

Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>

## El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela

Sergio Andrés Cabello, Joaquín Giró Miranda

Universidad de La Rioja

### Resumen

El profesorado es uno de los agentes fundamentales de la comunidad educativa y desempeña un papel central a la hora de favorecer o no la participación de las familias en las escuelas. De hecho, el resto de la comunidad educativa lo señala como un actor determinante, incluso llega a ser considerado por madres y padres como la llave de esa participación. El presente artículo analiza ese papel que juega el profesorado, las motivaciones que tienen para la participación de las familias y los aspectos en los que más valoran la misma.

### Palabras clave

Participación de los padres; comunicación; relación padres – escuela; educación

---

### Contacto:

Sergio Andrés Cabello, [sergio.andres@unirioja.es](mailto:sergio.andres@unirioja.es), Departamento de Ciencias Humanas, Universidad de La Rioja (UR), C/ San José de Calasanz, nº 33 – 26004 Logroño (La Rioja). Teléfono: 941-299 790

Este artículo es resultado de la investigación realizada en el marco del Proyecto de Investigación *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria* (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad.

## The role and representation of teaching staff in families' involvement in schools

### Abstract

The faculty staff is one of the main actors of the educational community and it plays a central role when favouring or not family involvement in the school. In fact, the rest of the educational community points it out as a driver, and it is even regarded by parents as the key to participation. This paper analyses the role of teachers, their motivations to get families involved and the issues that they value the most.

### Key words

Parent participation; communication; parent school relation; education

### Introducción

La participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en la Educación obligatoria es un proceso complejo en el que desempeñan un papel decisivo dos agentes de forma significativa: profesores y madres y padres. Nos encontramos, por lo tanto, ante la necesidad de un trabajo conjunto y coordinado entre estos agentes (Belda, 2014; Garreta, 2007 y 2008; Bolívar, 2006; Comellas, 2007; Fernández Enguita, 2008; Epstein, 2001), fundamental para el desarrollo educativo de los niños y adolescentes, así como para la consecución de su éxito escolar (Ballesteros et al., 2014; Collet & Tort, 2012). Y, partiendo de ese objetivo común, *“en el momento actual, el concepto de participación incluye una visión ampliada en el que las relaciones familia-escuela se plantean como un instrumento esencial para la mejora de los procesos y resultados educativos”* (Consejo Escolar del Estado, 2015, 8).

El profesorado y los centros son señalados por numerosos estudios así como por la comunidad educativa como los incitadores y posibilitadores de la participación (Consejo Escolar del Estado, 2015; Comellas, 2009), ya que *“es el profesional el que debe dar el primer paso. No podemos permanecer pasivos en relación con las familias ni doblegarnos ante los fracasos que podamos haber sufrido en convocatorias de reuniones o encuentros con las madres y los padres. Necesitamos una actitud proactiva”* (Trujillo, 2012, 111). Igualmente, se plantean barreras institucionales y límites que la dificultan y que incluso la llegan a cuestionar (Gomilla & Pascual, 2015). En este proceso cobran especial relevancia los canales de comunicación que emplean docentes y familias, siendo un elemento esencial en toda relación y participación, ya que la forma en que estén considerados los mismos, cómo se articulen, y los “ruidos” o barreras que se puedan generar en ellos podrán dar lugar a conflictos (Consejo Escolar del Estado, 2014).

En el curso 2014/15, las Enseñanzas del Régimen General en España contaban con un total de 670.498 docentes (MECD, 2015). Es decir, nos encontramos ante una inabarcable variedad de posturas y actitudes ante la participación de las familias en las escuelas, aunque observamos elementos comunes (Rivas et al., 2011; Usategui y Del Valle, 2009; San Fabián, 2001). Sin embargo, en todos los estudios sobre la implicación de madres y padres, existe un déficit en ese papel, fundamental, que desempeña el profesorado (Gomilla & Pascual,

2015), que investigaciones como la que se presenta en este artículo pueden comenzar a paliar, partiendo de la base de que la cooperación entre los padres y la escuela es también un fenómeno reciente (Llevot & Bernard, 2015).

Las distancias entre familias y docentes, pese a que se necesitan mutuamente, siempre se han dado, aunque la evolución del propio concepto de participación ha tendido a una menor separación entre las funciones complementarias de socialización y enseñanza (Garreta, 2015, Consejo Escolar del Estado, 2015). Pero la propia evolución de la sociedad ha dado lugar a que la escuela esté asumiendo nuevas funciones, lo que implica desde parte de la institución y del profesorado que *“existe un elevado consenso en considerar que se da una excesiva delegación de responsabilidades hacia la escuela y el profesorado en todo lo pertinente a la educación de los hijos, y que las familias deberían asumir su rol educativo y la escuela, por su parte, las responsabilidades formativo-instructivas”* (Giró et al., 2014, 84). De esta forma, *“a la familia se le demanda mayor implicación en el proceso educativo, tarea que consideran que ha sido derivada al profesorado, sobrecargándolo con múltiples tareas a realizar”* (Doncel, 2012, 498).

El presente artículo analiza el papel del profesorado en la participación de las familias en la escuela, partiendo de esa heterogeneidad y diversidad ya señalada, que acumula imágenes y representaciones construidas sobre las familias, que en no pocas ocasiones derivan de experiencias previas, que pueden no ser positivas, y que van a estructurar esa relación y, por lo tanto, la participación, en lo que se puede denominar como un “etiquetaje” (Gomillas & Pascual, 2015, 101) y que supone que *“los docentes tienen unas ideas implícitas”* (Llevot & Bernard, 2015, 60).

Además, también se producen límites a la participación de las familias, ya que el profesorado define un espacio (el aula) y un ámbito (el pedagógico) como propio y casi “exclusivo”, dando lugar a que *“lo más frecuente es que existan resistencias hacia la participación por parte del profesorado, que, con el argumento del profesionalismo, percibe la colaboración de los padres como una injerencia en el trabajo docente”* (Consejo Escolar del Estado, 2015, 15).

En definitiva, tópicos y lugares comunes que funcionarían como “una profecía que se cumple a sí misma”, y que derivarían hacia la baja implicación de las familias, a su falta de participación, a su acomodación a ese rol secundario, a la individualización de las relaciones entre el profesorado y la familias, y en unos objetivos basados en los resultados académicos, especialmente en Secundaria (Giró et al., 2014).

La metodología utilizada se ha basado en técnicas cualitativas a través de entrevistas en profundidad a representantes de la comunidad educativa (docentes, equipos directivos, familias, etc.) de treinta y un centros de educación obligatoria. Específicamente, este artículo se centra en el profesorado, por lo que se ha analizado el discurso de cerca de doscientos docentes seleccionados en función de la tipología de centros: Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Institutos de Educación Secundaria (IES), centros concertados, centros rurales y escuelas unitarias, y centros que experimentan en Comunidades de Aprendizaje. De este modo, el equipo investigador obtuvo una visión muy amplia de este proceso y pudo identificar los factores que posibilitan la participación, destacando en este artículo el papel y la motivación de los docentes, así como los aspectos más relevantes de la misma.

## El papel del profesorado en la participación de las familias

Destacar el papel del profesorado en la participación de las familias no es comprensible si antes no señalamos algo sobre el porqué de esa participación, y por qué los docentes establecen relaciones de participación, y la respuesta es clara y concisa: ambos, padres y profesorado, entienden que su participación en la escuela es necesaria para favorecer el éxito escolar de los hijos y alumnos. En este sentido hemos encontrado un vocabulario común en las entrevistas realizadas a profesores y familias de los distintos niveles educativos, y que se resumen en la existencia de un objetivo, o de un deseo, o de una idea generalizada: el bienestar del menor, el bien del estudiante, patentizado en el éxito escolar y académico.

Ese vocabulario común al que aludimos engloba palabras y frases de estas características: “*ir todos en la misma dirección*”, “*hacer comunidad educativa*”, “*remar en la misma dirección*” e “*ir todos por el mismo camino*”. Resumiendo, participar supone hacer todos, ir, caminar, remar, en la misma dirección, por el mismo camino o rumbo, de modo que al dirigirse todos juntos y unidos se alcance el destino esperado, que no es otro si no el desarrollo de buenos y felices ciudadanos.

En los centros de Infantil y Primaria (CEIP), los docentes señalan la participación de las familias como necesaria y favorecedora del éxito escolar del alumnado y, para facilitarla, entienden que se deben compartir unos criterios comunes que permitan una comunicación fluida entre el centro y las familias.

Señalan que la participación de las familias es bastante satisfactoria y que desde los centros se promueve y favorece la comunicación, aunque también hay algunas familias que por diversas razones no se implican. Valoran que las familias sean reivindicativas y que los hayan apoyado en su lucha contra los recortes en educación (Giró & Andrés, 2014), si bien entienden que tienen que guardar un equilibrio, a veces frágil, para no sentirse invadidos en su espacio.

En general, el papel del profesorado de Infantil es abierto y participativo, dado que la actividad de las familias en la marcha de los centros es superior no sólo porque el método es distinto, sino porque en Primaria el libro tiene un peso más amplio. En Infantil, los padres entran en bastantes ocasiones en la clase, pero en Primaria mucho menos, pues el profesorado también cuestiona el papel de las familias dado el carácter sobreprotector que imprimen hacia los hijos, y su interés por observar y tener parte en la vida y actividad del aula.

Otro aspecto que nos habla de la apertura lo hemos observado en aquellos centros concertados de inspiración religiosa, que tras el cambio de los perfiles de los responsables del centro (ahora laicos), facilitan la comunicación y la relación con las familias, menos sujetos a estructuras anteriores jerarquizadas e inflexibles.

En todo tipo de centros, no importa su carácter privado o público, los docentes se muestran con una actitud abierta y flexible en la disposición de los horarios de atención a las familias, adaptándolos a las circunstancias de padres y madres para recibirlos y atenderlos, incluso por las tardes, para que puedan acudir y no afecte a su jornada laboral, facilitando de este modo la participación.

Que los centros sean abiertos, flexibles y acogedores es la línea de trabajo que se debería marcar los propios centros, porque es fundamental para que las familias puedan confiar y así fomentar las relaciones de participación, como ocurre en los centros rurales donde la cercanía y proximidad de los docentes con las familias es el elemento central en la implicación de ambos.

Sin embargo, en los centros rurales, la rotación del profesorado perjudica la participación, ya que se generan climas de confianza y dinámicas que, con el cambio periódico de un profesorado transeúnte, hay que retomar o comenzar de nuevo cada curso escolar. En este sentido hemos encontrado falta de motivación ante la inestabilidad laboral como la característica limitante de la implicación y participación del profesorado en esas escuelas.

A estas situaciones de inseguridad laboral se suma cierta desconfianza del profesorado con respecto a las familias en la escuela, al sentirse más observados, juzgados y valorados y, por tanto, más vulnerables que en los centros urbanos. Este sentimiento de desconfianza está muy arraigado, dada la relación que se genera con las familias por su cercanía y proximidad.

La escuela ha crecido en funciones, cada vez se le demanda más, y también a los docentes, y eso hace que los docentes tengan que actuar en muchas ocasiones como psicólogos (Fernández Enguita, 1999).

También hemos encontrado docentes que implican a las familias a través del trabajo por proyectos. En aquellos centros que han implantado la metodología de las Comunidades de Aprendizaje se ha manifestado la importancia de la implicación y el compromiso del profesorado, insistiendo en los elementos novedosos que acompañan a su creación, a través de tertulias, grupos interactivos,... Indican que la participación está en el ADN de una Comunidad de Aprendizaje y que son escuelas muy abiertas, pese a que existe una diversidad de profesorado y de actitudes hacia la participación.

La generación de confianza entre familias y docentes depende de que exista buena voluntad, actitud y sentido de *feedback* en las relaciones de comunicación, que se puede llevar por cauces formales, pero también por cauces informales, específicamente en las relaciones no institucionales, por ejemplo en la puerta de los centros, comunicación valorada en general muy positivamente, ya que sirve para generar confianza y cercanía. Sin embargo, desde las direcciones y equipos directivos tratan de limitar estas prácticas por una cuestión de orden en las entradas y salidas de los centros, y en la organización en filas para la distribución de los niños por las aulas.

También se indica que la participación, y cómo la afronta el profesorado, es diferente en función del tipo de familias, si están “*normalizadas*”, o desestructuradas o en riesgo de exclusión social. Con las primeras no habría ningún problema de comunicación y con las segundas tienen más dificultades de relación.

El profesorado tiene claro cuáles son sus espacios de gestión, que no son otros que los pedagógicos, y esta delimitación origina que algunos docentes que se ven poco valorados por las familias, utilicen expresiones del tipo “*estamos en dos bandos*” y similares. Según esta visión negativa, las familias no respetarían el trabajo de los profesores, incluso podría decirse que existe una estigmatización social del docente que impediría sostener los vínculos para la participación.

Figura clave en la participación son los tutores, que como coordinadores de buena parte del proceso, realizan la función de enlace con las familias, pues en Primaria hay menos relación con los docentes especialistas. En los centros rurales la importancia se traslada hacia las AMPAs como mediadoras en la relación entre familias y profesorado. Finalmente, el profesorado de estos ciclos señala que sobre la participación van aprendiendo en el día a día; es decir, mediante la experiencia. Todos reclaman una formación pertinente, dado que la recibida para el fomento de la participación no fue ni mucha ni continua, sino más bien limitada y temporal.

En los claustros de los centros de Secundaria, la participación de las familias no es un tema de conversación formal aunque sí se trata de manera informal. Hay un proceso de individualización de la participación que no existe más allá de las reuniones en grupo en cuestiones que afectan al conjunto, pero es clave en la participación y en el papel que adopta el profesorado en relación a la misma; de hecho, los padres perciben fácilmente esta actitud en la dirección y, si participan, es en la realización de actividades propuestas por los centros, y menos en sus órganos de participación formales.

Los IES insisten en que la iniciativa corresponde a la Dirección o al profesorado, porque si no se llama expresamente a los padres, éstos no acuden. Se indica que la participación es mayor en el primer ciclo de Secundaria, cuando los alumnos son más pequeños y las familias se ven impelidas a participar porque cuentan con dinámicas provenientes de los CEIP.

El tener demasiados estudiantes perjudica que se pueda hacer un seguimiento o un trabajo más constante que facilite la participación, de ahí la importancia central de los tutores de Secundaria como coordinadores y canalizadores de la comunicación, en los procesos de generación de confianza con las familias.

Los tutores, por lo general, también adaptan de manera flexible sus horarios a las necesidades de las familias, especialmente ante situaciones conflictivas o cuando los alumnos muestran bajos rendimientos. En este sentido, algunos docentes se quejan de la falta de comprensión de familias que se sienten “*atacadas*” si lo que señalan de sus hijos/as no es positivo, si bien no todos los tutores son capaces que transmitir de forma adecuada la situación de los estudiantes.

Estos escenarios provienen de la carencia de un mínimo de formación para saber cómo tratar conflictos, cómo gestionar distintas situaciones, o cómo comunicar determinadas cuestiones en momentos puntuales. Esto significa que hasta ahora lo que ha funcionado ha sido el sentido común, los aprendizajes y los saberes propios que han guiado el “*saber estar*”.

### **Motivación del profesorado para la participación**

La principal motivación que se observa en los docentes es la preocupación por el bienestar y la evolución de los estudiantes. Y la participación es fundamental porque permite tener información de primera mano sobre lo que ocurre en el interior de los centros además de su pertinencia para hacer comunidad educativa.

Todos persiguen los mismos objetivos, y es importante que las familias se involucren de forma activa. El método docente influye en la participación, y si se trabaja por proyectos se

abre más. Trabajar por proyectos tiene éxito, pues las familias se implican si los ven atractivos, y también los docentes si se encuentran motivados en esa metodología.

Cercanía y confianza permite conocerse mejor, y eso facilita todo el proceso participativo. Los niños pasan muchas horas con los docentes, son una parte central de su vida y existe bastante cercanía, por lo que en su conjunto se genera una relación de confianza con las familias, base sobre la que se asienta la motivación de las mismas.

Lo más importante es generar confianza y respeto en las familias, porque si se relacionan con los docentes es porque confían. Es una relación continua de causa-efecto que deben cultivar.

Para participar es necesario tener información sobre los estudiantes, sus familias, sus entornos, etc. Y para conseguirla es fundamental que haya transparencia, que las familias sepan lo que hacen.

La cercanía de los docentes con las familias es clave. Cultivarla es cultivar la participación, y generar climas de confianza, pero no existe mucha formación para ello y queda del lado de las habilidades personales y del grado de motivación de los docentes. Cuando se informa a las familias, se les hace partícipes y se incide no sólo en los casos en los que pueda existir conflicto sino en cualquier otro.

También en las Comunidades de Aprendizaje trabajan por proyectos y hay bastante motivación en docentes y familias, a través de los grupos interactivos, tertulias, etc., donde las puertas se encuentran abiertas y el profesorado plantea aspectos como el compromiso, la coherencia y la implicación en el proyecto.

Las familias, a medida que van creciendo los chicos y chicas, observan que son más autónomos y no se ocupan del mismo modo que en las etapas de Infantil y Primaria. En este sentido, y puede que por necesidad, algunos docentes se verían más motivados a fomentar la participación porque ven a sus alumnos más “necesitados”. Por otra parte, en los espacios informales de convivencia con las familias, hay una menor participación asociada al factor de crecimiento e intereses cambiantes de los alumnos ya adolescentes. Los espacios de encuentro cambian pues los alumnos van solos y las familias están mucho menos presentes en el espacio del centro.

Sin embargo, la naturaleza de la participación en Secundaria es más de carácter individualizado, pues está mediatizada por los temas que afectan a las familias, como son conflictos, calificaciones, etc. De hecho el profesorado demanda la participación cuando hay problemas de comportamiento, actitud o rendimiento; es decir, cuando hay una situación negativa, aunque precisamente son esas familias con adolescentes en situaciones de conflicto las que menos participan.

En Secundaria es clave la figura del tutor y la motivación que tenga, pues si no está motivado difícilmente va a implicar a las familias. Y si se anima e induce a las familias a participar es por la importancia de su implicación, pese a que éstas respondan a demanda.

Con el tiempo se establecen vínculos de complicidad entre docentes y familias para sacar adelante el proyecto educativo del centro y el desarrollo académico de los estudiantes, aunque la motivación para las familias en el nivel de Secundaria se focaliza en los resultados escolares, aspecto percibe el profesorado.

Cuando se solicita la participación de las familias es cuando surge algún conflicto en las aulas o algún problema de convivencia en el centro; es entonces cuando aparece la reivindicada flexibilidad de los horarios, auténtico elemento motivador para las familias. Todas reclaman tener acceso a los docentes con libertad de horario aunque no hay una respuesta generalizada.

En general, hay tanto por parte del profesorado como por las familias, una gran demanda de información acerca de los estudiantes, tanto por la resolución de conflictos como por el valor otorgado a los resultados escolares.

Si un centro, como es el caso de los concertados, agrupa todos los niveles educativos, existe una mayor familiaridad y conocimiento de ambos colectivos. Además, la existencia de un importante número de padres o madres ex-alumnos implica un conocimiento más personalizado de la escuela.

Como hemos antedicho, la comunicación amplia, abierta y flexible ante la demanda de información constituye un factor de su fomento y, aunque se favorece la participación informal también se señalan sus riesgos en el sentido de mensajes negativos, manipulados o distorsionados; sin embargo, esta participación informal es un indicador de motivación, aún en contra de los dictámenes de la dirección.

Cuando en los centros no se da o no se produce una retroalimentación en la comunicación, o las familias no ofrecen respuestas, los profesores pueden cansarse y limitar la participación. Y aquí es donde los canales de comunicación se vincularían con la motivación, en el sentido de que si ésta es fluida se genera confianza. Las TICs pueden ser un indicador de la motivación, aunque no el único porque hay docentes que no las utilizan, no actualizan la información, bien por resistencias al cambio, bien por falta de tiempo, o bien por falta de voluntad. En todo caso hay docentes que sí las utilizan sacrificando tiempo personal y familiar, lo que también influye en conceptos claves como la confianza y la transparencia. Mantener constantemente informadas a las familias, o al menos regularmente, favorece la participación; ahora bien, tener una canal de comunicación que no se utiliza y que es demandado o empleado con diferencia sobre otros, va en contra de la participación porque se genera desconfianza.

En las etnografías también hemos observado que hay familias que reconocen la necesidad de poner en valor a los docentes, porque consideran que no se les reconoce socialmente pese a atravesar situaciones complicadas que les desmotivarían. Hay familias que señalan que el profesorado parece muy presionado por cumplir los objetivos y terminar el temario.

También se denota la desmotivación ante el aumento del nivel socioeducativo y de cualificación o formación de padres y madres, y el profesorado se siente intimidado, inseguro, cuando no amenazado en sus funciones de control de la participación. Un control que se ejerce con el fin de delimitar los espacios de intervención.

Por último, el profesorado de Secundaria tampoco cuenta con formación para la participación ni se encuentra motivado para recibirla. Cuando le ven sentido es porque han realizado un ejercicio reflexivo sobre su necesidad, y es que el aprendizaje de la participación se improvisa a través de la experiencia, incluso superando las experiencias negativas, aunque sea a través del ensayo-error.



## Conclusiones

Profesorado y familias son dos grupos heterogéneos y diversos, cada uno con sus motivaciones y actitudes que inciden en el proceso comunicativo entre ellos y en la participación. Estas relaciones son asimétricas, donde muchas de las prácticas participativas vienen de arriba abajo, toda vez que se reconoce el papel fundamental de los centros y el profesorado como facilitadores de la participación.

Cercanía y confianza son dos características que definen la implicación de los centros; así, a mayor cercanía (más y mejor van a conocer las familias a los docentes), correspondería más confianza y más participación, por ejemplo en la escuela rural.

El protagonismo en el inicio de esta relación cae en manos del profesorado y los equipos directivos de los centros, y los docentes son conscientes de su papel para que se produzca fluidez en la participación y buen entendimiento pese a su carácter diverso y heterogéneo.

La participación también iría en función del tipo de familias, las que responden y las que no a la demanda de los docentes, siendo estas últimas las que paradójicamente presentan las situaciones más difíciles y problemáticas. Se implican menos las que más lo necesitan y por tanto son equipos directivos y profesorado quienes deben representar el papel de atracción hacia los centros, mediante la generación de confianza y buena sintonía entre docentes y familias, papel que se inserta en la figura del tutor como coordinador de la relación.

Y si en Infantil y Primaria la comunicación es fundamental para articular las relaciones, lo es aún más en Secundaria donde la generación de confianza se realiza a través de la escucha paciente de las demandas familiares. Esto no es óbice para entender que la diversidad de profesorado y de actitudes hacia la participación, incide en la motivación. En muchas ocasiones, esta participación depende directamente de las habilidades personales y comunicativas de los docentes y de su voluntad, lo que nos llevaría a entender aspectos personales y subjetivos.

Los resultados de esta investigación muestran cómo la participación genera un mayor conocimiento por parte del profesorado de las familias, así como de sus expectativas y actitudes, lo que les permite una mayor información sobre alumnos y alumnas, a la par que pueden desempeñar de forma más eficaz y satisfactoria su labor.

Sin embargo, el profesorado no está formado para la participación, no recibe una orientación y tan sólo unas pocas pautas en sus estudios de Grado o de Máster acerca de cómo relacionarse con las familias.

## Bibliografía

- Belda, J.F. (2014). La participación social en la escuela: un reto colectivo. *Anthropos*, 283, 83-102.
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

- Collet, J. y Tort, A. (Coords.) (2012). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona, Graó. Colección Familia y Escuela.
- Consejo Escolar de Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion-ceedigital.pdf?documentId=0901e72b81b3dcbo>
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejoscolares-documentofinal.pdf?documentId=0901e72b81ce4e82>
- Doncel, D. (2012). Magister Doloroso. La identidad colectiva del profesorado no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (3), 489-502.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2008). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, Jordi (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida, Ediciones Universitat de Lleida.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Westview Press.
- García-Albi, I. (2015). *Cuestión de educación. Un viaje por la enseñanza española*. Barcelona, Debate.
- Garreta, J. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En Garreta, Jordi (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida, Ediciones Universitat de Lleida
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-86.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2015). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002>
- Giró, J. y Andrés, S. (2014). Las familias se suben a la “Marea Verde”. El papel de las madres y padres en las movilizaciones educativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (3), 627-643.

- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Gomilla, M.A. & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 99-112. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-60.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del Profesorado y Otro Personal. Curso 2014-15. Datos Avance*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2014-2015-Datos-avance.html>
- 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.
- San Fabián, J.L. (2001). La participación en la comunidad educativa. En Santos-Guerra (Coord.), *Organización y gestión escolar* (pp. 53-70). Barcelona, CISS-Praxis.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Usategui, E. y Del Valle, A.I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 19-37.

## Autores

Sergio Andrés Cabello

Doctor en Sociología por la Universidad del País Vasco, sus líneas de investigación principales en la actualidad son Sociología de la Educación, Estructura Social y Cambio Social, e Identidades Colectivas, todas ellas partiendo fundamentalmente desde una perspectiva cualitativa. Forma parte del proyecto de investigación I+D+i *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria*.

Joaquín Giró Miranda

Líneas de investigación: Sociología de la educación; Sociología de las migraciones. Proyectos de I+D+i actuales: *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria* y *Contexto socioeconómico y orientación educativa y profesional del profesorado de Secundaria*. Publicaciones recientes: *Preparando el futuro del sistema educativo con la LOMCE* (2014), *Las familias se suben a la "marea verde". El papel de madres y padres en las movilizaciones educativas* (2014), *La nueva pobreza. El desahucio como proceso de exclusión* (2015).