

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

M^a Ángeles Hernández Prados

¹ manges@um.es

M.^a Pilar Muñoz López²

mpilar.munoz@um.es

(Universidad de Murcia)

RESUMEN

La participación familiar constituye un principio indispensable de calidad educativa, principalmente por los beneficios que aporta a toda la comunidad educativa, pero en especial en el alumnado, promoviendo la mejora en múltiples dimensiones del ser humano (cognitiva, conductual y emocional). La participación es un fenómeno poliédrico y multidimensional en la que intervienen una diversidad de variables, lo que explica suficientemente la complejidad y envergadura del mismo. En este trabajo se aborda, en forma de ensayo, la relación familia-escuela en contextos de vulnerabilidad socio-económica, con el fin de aproximarnos a una realidad escasamente tratada en la temática que nos ocupa, la participación familiar en los centros educativos. Para atender la condición de vulnerabilidad se ha recurrido a centros de actuación preferente por estar situados y/o atender a gran parte de la población. Esta contribución es decisiva para reconocer la situación de desigualdad educativa en la que se encuentran determinados sectores poblacionales como consecuencia de la no participación familiar.

Palabras clave: participación, familia, escuela, vulnerabilidad.

1. INTRODUCCIÓN

Los contextos escolares, al igual que el resto de instituciones, se han visto sometidos a las transformaciones sociales, experimentando grandes cambios y de diversa índole (jornada continua, coeducación, estándares de educación, proyectos de innovación, educación en valores, etc.). El rol del docente se ha visto sobrecargado, debido a la amplitud de funciones que ha de atender, generalmente, desde una situación de escaso reconocimiento sociofamiliar de la labor docente. Si bien familia y escuela se iniciaron la una, escuela, como complemento de la otra, familia. En la actualidad las relaciones no fluyen en la armonía, a pesar de que la participación de las familias en los centros escolares continua siendo uno de los pilares básicos de cualquier sistema educativo. La participación familiar es considerada como un pilar básico, principalmente porque la escuela se constituye como un lugar privilegiado de encuentro, interacción e intercambio en el que las

¹ Doctora en Pedagogía, profesora contratada doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en: educación familiar, educación en valores, ciudadanía, convivencia y sociedad de la información.

² Graduada en Educación Primaria en la Universidad de Murcia con Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje. Titulada en el Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.

relaciones interpersonales resultan ser ineludibles entre todos los miembros de la comunidad educativa escolar (Colás y Contreras, 2013).

Tiempos atrás, todo proceso educativo se consideraba tarea o responsabilidad única de la escuela mientras que la familia se constituía como el organismo responsable del proceso de socialización de los educandos (Consejo Escolar del Estado, 2015). Sin embargo, el transcurso de los años y los cambios experimentados por la sociedad han contribuido a romper con las barreras estereotipadas entre ambas instituciones, pasando a considerar la relación entre familia y escuela en términos de complementariedad para el proceso de desarrollo integral de los educandos. El interés sobre la relación familia escuela, concretamente sobre la participación familiar, se ve acrecentado al descubrir que la respuesta concedida a las problemáticas escolares no ha sido solventada con el transcurrir del tiempo, cuestionando de este modo la eficacia de una escuela centrada en lo académico-curricular.

El mismo proceso de cambio histórico, así como los problemas educativos emergentes (violencia escolar, racismo, altos índices de fracaso escolar, desmotivación, etc.) nos ha concienciado que la respuesta pedagógica a los mismo no depende exclusivamente de la escuela y requiere, hoy más que nunca, una acción amplia de la comunidad y en especial de la colaboración de la familia (Gomariz, Parra, García-Sanz, Hernández-Prados y Pérez, 2008, p.15).

Dadas estas circunstancias, es de interés comenzar realizando una exposición de las ventajas que la participación familiar trae consigo, teniendo en consideración que desde la Comisión Europea de la Dirección General y Cultura (2000), se publicó el Informe Europeo sobre Calidad de la Educación Escolar en el que se hizo constar de dieciséis indicadores de calidad a la enseñanza escolar. Entre todos ellos cabe destacar el referido a la participación de los padres, considerados estos como un factor clave para el desempeño de las funciones de la escuela y para el progreso educativo de los educandos. Por tanto, la implicación familiar es entendida como un elemento crucial para alcanzar el éxito escolar y ofrecer una educación de calidad.

2. LA PARTICIPACIÓN COMO FINALIDAD EDUCATIVA

Son los rasgos de la persona los que definen el para qué de la educación, ya que esta está orientada al perfeccionamiento de sus cualidades, en consecuencia estos rasgos establecen los fines educativos y por tanto, los principios que rigen la acción educativa. La dignidad de su persona, su singularidad que le hace diferente de los demás, su carácter relacional, su capacidad de actividad y la autonomía para elegir libremente el modo de vida, son algunos de los rasgos del ser humano (García-Hoz, 1993). Según Medina, García-Aretio y Ruiz (2008), los fines a los que debe tender la educación en la actualidad son: individualización, socialización, autonomía, actividad, creatividad y participación. De todos ellos nos centramos en esta ocasión en el concepto de participación.

La proliferación del movimiento en pro de la democratización escolar; el mayor protagonismo educativo de los estudiantes; la nueva imagen social de la infancia, etc., son algunos de los motivos vitales para la consideración del principio de participación educativa. El concepto de participación goza de diversas definiciones, en función de si se adopta una perspectiva política, social o educativa. Etimológicamente participar proviene del latín *participativo* y *partecapere*, que significa tomar parte. En conexión con esta acepción, Trilla y Novella (2001, p.141) consideran que “participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo,

opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma". En este sentido, la participación no es perceptible de forma dicotómica, todo o nada, si o no participa, ya que existe distintas formas de participación, distintos niveles, grados, intensidades y frecuencias de la participación. En este sentido Hall (citado en Trilla y Novella, 2001) presenta tres niveles de participación: 1. Manipulación, con escasos niveles de conciencia de las finalidades y de las propias acciones; 2. Decoración, los niños suelen ser elementos decorativos para alguna causa que no comprenden; y 3. Participación simbólica, los niños tiene la oportunidad de expresarse, pero sus opiniones no tiene una incidencia real.

Hablar de participación en la sociedad actual, es hacer mención a un valor en crisis. Vivimos un periodo de desencanto social, debido a la preponderancia actual de la ideología neoliberal marcadamente individualista, que se traduce en un falta de interés por la participación en los diversos ámbitos de la vida comunitaria, incluida la colaboración entre padres/madres y docentes que actualmente presenta dificultades que será preciso superar en beneficio del desarrollo del niño (Sarramona y Rodríguez, 2010). En palabras de García y Sánchez (2006, p.155), "la participación familiar debe constituir un proceso de colaboración que lleve a la comunidad educativa a compartir metas comunes, implicándose en la toma de decisiones y en las tareas que se derivan de dichas metas". Por tanto, se entiende la participación familiar "como la implicación activa de los padres, en colaboración con la institución escolar, en todos aquellos aspectos que potencien el desarrollo social, emocional y académico de sus hijos/as tanto dentro como fuera del ámbito educativo" (Valenzuela y Sales, 2016, p.72).

Dar una definición del término "participación" supone reconocer que es un valor social y un fin educativo que contribuye al desarrollo del ser humano, favoreciendo su capacidad comunicativa, colaborativa, integración, enriquecimiento cognitivo, sentimiento de pertenencia, su afectividad y bienestar emocional, entre otros aspectos. Se puede definir como las actividades, individuales o grupales, que se realizan con el objetivo de solucionar una cuestión de forma democrática (Llevot y Bernad, 2015), partiendo de una responsabilidad individual hacia el bien global del grupo o sociedad (Giné, Grau, Piñana y Suñé, 2014). De este modo se reconoce el potencial de la participación para el cambio social y la mejora de la ciudadanía. En esta misma línea Bell, Illán y Benito (2010, p.48) reconocen que:

La aspiración de construir una sociedad inclusiva, en la que todos los seres humanos tengan la posibilidad real de participar, crear y contribuir a su desarrollo, adquiere, cada día, una mayor importancia y establece un creciente nivel de exigencias para las diferentes agencias y agentes socializadores, implicados en la educación de las nuevas generaciones, particularmente en la formación y desarrollo de éstas en verdaderos valores humanos, comprometidos con la dignificación plena del hombre y con el logro de su felicidad y máxima realización personal y social.

A partir de lo expuesto podemos reconocer la participación como uno de los rasgos esencial en los seres humanos que no nacen biológicamente determinados, ni viven aisladamente, por el contrario se hacen y construyen en sociedad, en la relación con el otro, y demandan de la acción educativa para poder desarrollar las potencialidades recogidas en su mismidad. Un ser que requiere ser reconocido y aceptado en su individualidad, en su diferencia, en un mundo cada vez más heterogéneo. La diferencia alberga distintas formas de manifestarse, además de la patología propia de cualquier disfuncionalidad, existen diferencias de tipo económico, cultural y social. Sin embargo, antes de adentrarnos en el papel de la participación en los contextos de vulnerabilidad social, se hace necesario aproximarnos a conocer las ventajas asociadas a la participación en sentido amplio, aunque más específicamente a la participación de las familias en los centros

educativos, pues, sabiendo qué se potencia y cómo contribuye la participación a la mejora del desarrollo del nuevo ciudadano, sabemos cuáles son los elementos de desigualdad educativa en aquellos contextos de exclusión social en los que los índices de participación son más bajos de la media nacional.

3. LAS VENTAJAS EDUCATIVAS DE LA PARTICIPACIÓN

En este sentido, Esteban (2015), establece los beneficios que se derivan cuando se producen relaciones óptimas de implicación, participación y cooperación entre los progenitores y la institución escolar, beneficios que incumben al alumnado ya que través de la colaboración mutua entre familia y escuela, puede ver favorecido su rendimiento académico, la actitud y motivación hacia la escuela y su desarrollo integral. En lo concerniente a la familia, la autora refleja que las ventajas que le son otorgadas a este organismo cuando se produce una coordinación mutua entre familia y escuela, hacen alusión al hecho de ejercer su responsabilidad legal como padres, la posibilidad de complementar la educación que brindan a los discentes en el contexto escolar y de actuar como puente facilitador de información para el profesorado acerca del alumnado. De igual modo, los docentes también resultan beneficiados cuando se ejerce una educación conjunta, pues tal y como afirma Andrés y Giró (2016a, p.69):

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 los alumnos y alumnas, a la par que pueden desempeñar de forma más eficaz y satisfactoria su labor.

La participación como derecho es también un fin instrumental para la consecución de otros derechos. Solamente a través de la participación contribuimos a desarrollar valores como la responsabilidad, ya que al participar estamos desarrollando la capacidad de asumir un compromiso, y el trabajo en equipo o el diálogo (Álamo, 2007; 2011). Aquellas familias que muestran una alta implicación y participación efectiva se caracterizan por romper la pasividad del asociacionismo de inscripción, para situarse en el asociacionismo de la involucración activa, de una participación inquieta que les lleva a querer hacer algo más por la mejora de la calidad educativa. En este sentido Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández (2009) considera que se trata de familias que presentan un mayor sentimiento de pertenencia e identificación al centro, muestran una alta y buena calidad de comunicación con el profesorado, participan activamente en actividades organizadas por el centro, favorecen la autonomía, potencian el ocio cultural, etc., en contraposición con aquellas familias que presentan cierta implicación formal en AMPA y Consejo Escolar, pero escasa implicación efectiva o real, al mantener cauces de comunicación poco satisfactorios o frecuentes con el centro, bajos niveles de participación en actividades organizadas por el centro, menor sentimiento de pertenencia, etc.

Los estudios confirman reiteradamente que los niveles de participación de las familias no se mantienen constantes a lo largo de toda la escolaridad, por el contrario, estas presentan una mayor frecuencia de participación en la escolarización temprana del niño, etapa de infantil, y tiene a disminuir conforme este transita por el sistema escolar, siendo muy bajos los índices de participación de las familias en la etapa de secundaria, limitándose a la asistencia en la citación de tutoría. En este sentido, en su obra *Controversias de la educación*, Marchesi (2000) advierte sobre la reducida participación parental en los centros, especialmente en la etapa de la educación secundaria. Creer que el acompañamiento educativo de la familia deja de ser necesario durante la

adolescencia es uno de tantos mitos que contribuye al deterioro convivencial de esta etapa educativa.

En las dos últimas década, se reconoce, desde la política educativa, la relevancia de la colaboración entre familias y escuelas asociadas, unidas en beneficio del potencial educativo de las nuevas generaciones y de la propia ciudadanía. En este sentido, el estudio desarrollado por Stitt and Brooks (2014) analiza de forma cualitativa a través de cinco casos los motivos que le impulsaron a participar, los cuales no se limitan solo a los beneficios que dicha participación reporta en el desarrollo de sus hijos, más bien sus esfuerzos se centraron en compensar un currículo escolar que percibieron como deficiente en formas que son perjudiciales para el desarrollo social, emocional, espiritual e intelectual, de modo que este estudio supone una reconceptualización de la participación de los padres hacia una visión potencial de cambio y transformación de la escuela, que en última instancia tiene implicaciones y significado para la creación y la implementación de políticas educativas. Por lo tanto, aunque la participación o no participación de las familias en el centro escolar de los hijos es una decisión que las familias toman libre y autónomamente, las consecuencias que se derivan de la misma en el desarrollo del niño, nos lleva a considerarla una cuestión moral, pues el niño sale potencialmente perjudicado frente aquellas familias que participan en alguna de las modalidades.

4. DIFICULTADES DE PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

A pesar de los beneficios que la participación familiar reporta al alumnado, docentes y a las propias familias, queda de manifiesto que esta participación no está exenta de limitaciones debido a los diversos factores que influyen en el hecho de conseguir una relación coordinada entre escuela y familia. Si bien, estas limitaciones no solamente parten de la propia institución escolar, los progenitores y las Administraciones Educativas, sino que a ello cabría añadir las transformaciones sociales que han tenido su epicentro en las últimas décadas y, como consecuencia, han otorgado de nuevas funciones a la escuela y a la familia, además de repercutir indirectamente en la percepción que la familia tiene sobre la labor educativa que ha de desempeñar esta institución con el alumnado (Andrés y Giró, 2016b). Así como refleja Egido (2015, p.11), “es un hecho que en las últimas décadas la escuela ha empezado a asumir en muchas ocasiones aspectos de la socialización primaria que antes correspondían a las familias”.

Sin embargo, estas limitaciones presentan un alcance mayor, ya que otro factor que incide negativamente en la pretensión de forjar un vínculo real entre familia y escuela es el hecho de que “en los sistemas escolares prevalece todavía una visión muy tradicional de las relaciones entre los padres y la escuela, con una distinción precisa entre los roles de ambos y una escasa atención a la interacción fructífera entre ellos” (Egido, 2014, p.49). Si bien, esta afirmación es corroborada por García-Bacete (2006), ya que define, entre las causas que inciden en la participación, las discordancias existentes en el establecimiento de las funciones y roles de ambos colectivos, además de la falta de disponibilidad por las demandas laborales o motivos personales, el desinterés y desmotivación hacia todo aquello que atañe al proceso educativo, la desconfianza e infravaloración hacia el colectivo docente, los modos de relación arraigados en la persona, la estructura de la escuela, así como las características socioeconómicas y culturales de las familias.

Al respecto, se establece la necesidad de formar a los docentes y familias en materia de participación y en la diversidad familiar, ya que los niveles de participación varían en función de la etnia, el origen social y la situación económica, siendo menor la implicación de los colectivos desfavorecidos (Comas, Escapa y Abellán, 2013; Egido, 2014). Atendiendo a lo mencionado en

última instancia, varios autores son los que defienden esta teoría, pero concretamente, Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort (2014), establecen que las dificultades en la relación familia-escuela no solamente vienen asociadas al origen, sino que además resultan ser un incentivo para el bajo rendimiento académico.

En las limitaciones en la relación y colaboración entre la familia y la institución escolar, cabe señalar la organización horaria del régimen laboral y escolar (Domínguez, 2010), y la dificultad para conciliar las demandas laborales con las responsabilidades familiares, con la pretensión de conseguir un ejercicio participativo y activo en el centro educativo (Maganto, Etxebarria y Porcel, 2010), especialmente cuando el progenitor no se dedica a las labores domésticas en el hogar y tiene que desplazarse fuera del municipio de residencia para trabajar, hecho que se contempla como el principal obstáculo para la colaboración entre familia y escuela (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz and Rodrigo-López, 2012; Rivera y Milicic, 2006).

De igual modo, los canales de comunicación que se ponen en marcha en los centros educativos constituyen un factor indispensable para la consecución de buenas relaciones entre familias y docentes, pues para favorecer el ejercicio de la participación y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa se precisa de un intercambio recíproco de datos. Sin embargo, estos canales adquieren en la mayor parte de los casos un carácter meramente informativo donde la información ondula en una única dirección (Macià, 2016), sin tener en consideración que “las relaciones entre la escuela y la familia son exitosas cuando son bidireccionales y complementarias, cuando la información fluye en los dos sentidos” (López, Ridao y Sánchez, 2004, p.157).

En la actualidad, nos estamos enfrentando a un mundo cada vez más globalizado y dicha globalización es percibida como un elemento facilitador de los movimientos migratorios, originados en la mayor parte de las ocasiones, por la situación precaria que atraviesa un determinado país de origen. Ante estas circunstancias, la institución escolar actúa de mediadora para la integración de estas familias en la comunidad de acogida, y su objetivo es que sus hijos/as se incorporen con la máxima normalidad al sistema educativo, soslayando la marginalidad y ofreciéndoles una educación de calidad (Calatayud, 2006).

La multiculturalidad, tal y como refleja Terrén (2011), es un reto al que debe adaptarse la escuela, pues el hecho de que la heterogeneidad cultural predomine en un mismo contexto o territorio constituye un eslabón determinante para la organización educativa. Así este autor establece que la multiculturalidad genera inseguridades en cuanto al modo que la institución escolar tiene que gestionar las demandas que derivan de este enfoque, principalmente por la falta de dominio de la lengua del país de acogida, la escasez de conocimiento de la cultura escolar, el grado de acceso a los recursos materiales y simbólicos, y las redes de socialización extraescolares, lo que obliga a ejercer un trabajo cooperativo entre toda la institución escolar y los agentes externos al centro.

A pesar de las connotaciones mencionadas, la institución escolar no instaura cauces de participación distintivos para familias inmigrantes y autóctonas. La realidad es que, aunque la situación de partida para ambos casos no es equiparable debido a los factores que se han expuesto anteriormente, a los que cabría añadir las necesidades económicas y la precariedad laboral, la falta de apoyos sociales y familiares en la comunidad de acogida, el desconocimiento del sistema educativo español, las variaciones en el modelo de cultura y educativo, y la insuficiente inclusión social y educativa, lo cierto es que el vínculo familia-escuela continua siendo un desafío educativo, especialmente en contextos multiculturales y con alta presencia de familias extranjeras o de minorías étnicas (González-Falcón y Dusi, 2017).

Concretamente, como señalan Subirats et al. (2004), existen determinados condicionantes en la vida de las personas que pueden inducir directamente a una situación de vulnerabilidad y, por concerniente, a la exclusión social. Ante esto, “los ámbitos que pueden desencadenar más fácilmente procesos de exclusión social son el ámbito económico, el laboral, el formativo, el sociosanitario, el residencial, el relacional y el ámbito de la ciudadanía y la participación” (Subirats et al., 2004, p.20) y “además de los ámbitos apuntados, la comprensión de la exclusión social pasa por considerar tres grandes ejes sobre los que acaban vertebrándose las desigualdades sociales: la edad, el sexo, y el origen y/o etnia” (p.21).

Si bien, asociados a cada uno de estos ámbitos se dan unos factores que resultan ser determinantes para la exclusión social, pues tal y como Subirats et al. (2004) establece, en el *ámbito económico* subyace la situación de pobreza, las dificultades económicas y la dependencia a las prestaciones sociales. En lo concerniente al *ámbito laboral*, destaca el desempleo y la precariedad laboral. En tercer lugar y en lo relativo al *ámbito formativo* cabe señalar la inexistencia de escolarización o nivel mínimo de estudios, la falta de conocimiento y dominio de un idioma y el abandono educativo. En cuanto al *ámbito sociosanitario* se enfatiza la dificultad de acceso a los recursos sanitarios elementales, así como la posesión de enfermedades, trastornos, discapacidades o, en su defecto, las adicciones. Las desigualdades sociales, también se proclaman en el *ámbito residencial*, expresamente en la no disposición de una vivienda digna y por las carentes condiciones ambientales. En el *ámbito relacional* estas desigualdades se asocian con la debilidad en los lazos afectivos parentales y en las relaciones con el resto de miembros de la comunidad. Finalmente, en el *ámbito de la ciudadanía y la participación*, estos autores defienden la privatización de la ciudadanía plena y de los derechos políticos y sociales por aislamiento penitenciario o condición de inmigrante. Debido a estas circunstancias, la institución escolar se ve condicionada, pues si bien, estos factores limitan la integración y participación de las familias en el ámbito educativo (Jiménez, 2008).

De manera específica, en las familias de etnia gitana, estudios como el de Llevot y Bernad (2016), establecen que las principales causas de la deficiente participación de este colectivo minoritario en la institución escolar viene asociado a la creencia de que la escuela no prepara para la vida, la desconfianza que los progenitores muestran hacia la labor educativa que desempeñan los docentes y el escaso interés por establecer cauces de comunicación bidireccionales. Además, a los factores especificados es necesario añadir las consideraciones de este colectivo hacia la escolarización de los menores, pues tal y como refleja Macías y Redondo (2012, p.77):

El acceso a la educación se asocia a la pérdida de identidad de la población gitana, a la “aculturación” de sus costumbres y a la homogeneización, al ser las escuelas de una determinada cultura que puede imponer un modelo cultural concreto.

En lo concerniente a las familias inmigrantes, los principales factores que limitan la participación de esta población en el centro educativo vienen asociados con “el desconocimiento que estas familias tienen de la institución escolar y de la cultura escolar de acogida y los choques culturales que pueden presentarse en el nuevo contexto socioeducativo como consecuencia de ese desconocimiento” (González-Falcón, 2007, p.161).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A pesar de las variables que dificultan la participación de estos colectivos en la institución escolar, tal que, las creencias, las perspectivas del profesorado, los programas, la cultura, el

interés, el liderazgo, los factores sociales, las barreras de comunicación o experiencias negativas, la escuela se constituye como uno de los agentes fundamentales para la promoción de la implicación y participación activa de las familias en la organización, gestión y desarrollo del proceso educativo (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). La escuela ha de jugar un papel determinante frente al proceso de reducción de la marginación e inhibición social, potenciando, en la medida de lo posible, la inclusión social (Jiménez 2008), pues se pone en evidencia que “la escuela debe fomentar la diversidad, pero debe combatir la que se convierte en desigualdad y atenta contra los principios de igualdad” (Arroyo, 2013, p.147). En este sentido, se deduce que “la inclusión social y educativa de las minorías culturales y de los grupos socialmente vulnerables es un reto al que las sociedades actuales, multiculturales, hacen frente” (Campani y Serradell, 2010, p.65).

Así mismo, García y Sola (2010) recuerdan la importancia de la participación familiar para el desarrollo integral y armónico de todas las capacidades del alumnado en general, pero fundamentalmente de aquellos portadores de diversidad. Hacer de la escuela un centro inclusivo requiere contemplar un “proyecto a largo plazo, donde habrá que ir mejorando condiciones básicas como es la participación activa de todo el alumnado o fomentar el compromiso de las familias con el centro” (Escarbajal et al., 2012, p.141). La educación inclusiva por definición lleva implícita la participación, pues como defiende Hands (2013), las estrategias e iniciativas inclusivas deben promover la participación de las familias que se enfrentan a riesgos de exclusión social como la pobreza o pertenecer a un grupo cultural no aceptado por el resto.

Cerramos este trabajo reivindicando que la participación de los padres en la educación de sus hijos es un derecho, es una responsabilidad moral que nos vincula al otro mientras nos quede vida, una responsabilidad que nos mueve a hacernos cargo del otro siendo prácticamente imposible la desatención, negación o anulación y reconociendo la acogida incondicional de lo que el otro es; y por último, es un imperativo legal (Hernández-Prados y Tolino, 2016).

BIBLIOGRAFÍA

- Álamo, J. M. (2007). Principios y objetivos de la educación física y deportiva. Estudio del comportamiento de los entrenadores. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 380-381, 75-89. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd>
- Álamo, J. M. (2011). Deporte escolar y coeducación: fundamentos educativos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 394, 69-86. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd>
- Andrés, S. y Giró, J. (2016a). 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), 61-72. doi: 10.6018/reifop.19.1.245461
- Andrés, S. y Giró, J. (2016b). La participación de la familia en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47. doi: 10.5944/reppp.7.2016.16302
- Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI>

- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 69, 47-57. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/lista/impres>
- Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 34(87-88), 73-84. Recuperado de <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/index>
- Calvo, M.I., Verdugo, M.Á. y Amor, A.M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/>
- Campani, G. y Serradell, O. (2010). Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 57-67. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/index>
- Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. doi: 10.6018/rie.31.2.171031
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 7-33. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/index>
- Comas, M., Escapa, S. y Abellán, C. (2013). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona, España: Informes Breus.
- Comisión Europea (2000). *Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas, Bélgica: Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/plantillai.aspx?p=10&d=22>
- Escarbajal, A., Mirete, A.B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J.I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop>
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 4(7), 11-17. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html>

- Esteban, A. (2015). *Relación familia-escuela: Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- García, A. y Sánchez, C. (2006). La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos. En C. Sánchez (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 149-180). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/loi/rcye20>
- García, M. y Sola, T. (2010). La importancia de la participación de las familias en la escuela para la mejora de la calidad educativa. En M.A Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (p. 40). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- García-Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- Giné, S., Grau, V., Piñana, M. y Suñé, J. (2014). La responsabilidad en la participación: un valor cooperativo en la educación primaria. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 95-107. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces>
- Gomariz, M.Á., Parra, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.Á. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia, España: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- González-Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI: Revista de Educación*, 9, 155-169. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi>
- González-Falcón, I. y Dusi, P. (2017). Inmigración, familia y escuela. Condicionantes clave para la colaboración en España. *Interacções*, 13(43), 27-52. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>
- Hands, C. (2013). Including all Families in Education: School district-level efforts to promote parent engagement in Ontario, Canada. *Teaching Education*, 24(2), 134-149. doi: 10.1080/10476210.2013.786893
- Hernández-Prados, M.Á. y Tolino, A.C. (2016). El papel de los centros escolares en la formación de padres. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 3(1), 22-30. Recuperado de <https://journals.epistemopolis.org/index.php/currículo/index>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186. doi: 10.4067/S0718-07052008000100010
- Llevot, N. y Bernad O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70. doi: 10.7203/RASE.8.1.8761
- Llevot, N. y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110. doi: 10.6018/reifop.19.1.245581

- López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. doi: 10.6018/reifop.19.1.245841
- Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *RISE*, 1(1), 71-92. doi: 10.4471/rise.2012.04
- Maganto, J.M, Etxeberría, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 69-84. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/>
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-González, R.A., Rodríguez-Ruiz, B. & Rodrigo-López, M.J. (2012). Fathers' and teacher's perceptions regarding their partnership in compulsory school in Spain. En H.Z. Ho y D.B. Hiatt-Michael (Eds.), *Promising practices for fathers' involvement in their children's education* (pp. 79-93). Charlotte, North Caroline: Information Age Publishing.
- Medina, R., García-Aretio, L. y Ruiz, M. (2008). *Teoría de la educación. Educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Pérez-Díaz, V.M, Rodríguez, J.C. y Fernández, J.J. (2009). Educación y familia. *Papeles de Economía Española*, 119, 36-58. Recuperado de <https://www.funcas.es/publicaciones/Sumario.aspx?IdRef=1-01150>
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyhke*, 15(1), 119-135. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe>
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula abierta*, 38(1), 3-14. Recuperado de <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/index>
- Stitt, N.M. & Brooks, N.J. (2014). Reconceptualizing Parent Involvement: Parent as accomplice or parent as partner? *Schools: Studies in Education*, 11(1), 75-101. doi: 10.1086/675750
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., ... Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona, España: Fundación "La Caixa".
- Terrén, E. (2011). Rutina, diversidad e incertidumbre: la organización educativa ante entornos multiculturales. En F.J. García y S. Castaño (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 93-118). Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE>
- Valenzuela, C. y Sales, M.A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis), 71-86. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI>