

Artículo "Las relaciones escuela-familia: un reto educativo" (Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, Vol. 26, N° 4, 2003, págs. 425-437).

Las relaciones escuela-familia: un reto educativo.

Dr. Francisco-Juan García Bacete
Universitat Jaume I de Castelló

Resumen

Se revisan las razones que justifican la colaboración entre profesores y padres y los beneficios que se derivan de dicha colaboración. Se presenta el estado actual de las relaciones escuela/familia, los niveles de participación y el contexto legal. A partir del modelo de recursos y necesidades de Hornby (1990) se enumeran distintas posibilidades de colaboración. Finalmente, se presenta una propuesta global para favorecer la colaboración escuela/familia.

Palabras claves: implicación de los padres, colaboración escuela/familia

The school-family relationships: a educational challenge

The reasons of collaboration between teachers and parent and their gains are explained. We expose the current state of school-family relationship and the parent involvement level. Starting from model proposed by Hornby (1990) of parents' need and resources, we enumerate several possibilities of parent-teacher collaboration. Finally, we elaborate a global proposal to encourage school-family collaboration.

Key words: Parents Involvement, school-family collaboration

Las relaciones escuela-familia: un reto educativo.

Tradicionalmente ha sido la familia la institución encargada de la formación de los más pequeños. Sobre la familia recaía la responsabilidad de satisfacer la mayoría de las necesidades infantiles. Otras destrezas eran adquiridas en contextos próximos como los talleres, las granjas o los gremios, pero siempre bajo una estrecha tutela de la familia.

Las primeras escuelas surgen en la Edad Media. Son las llamadas escuelas monacales, que tienen como objeto la formación religiosa y la enseñanza del trivium y el cuadrivium. En el siglo XVIII, los enciclopedistas propugnan una educación laica, universal, gratuita y obligatoria. Pero, no es hasta finales del siglo XIX, con la industrialización, cuando se empieza a aceptar que es beneficioso que los niños estén juntos para enseñarles los valores sociales y prepararlos para su incorporación al mundo laboral. Lentamente la escuela se convierte en un contexto de desarrollo de la infancia y adquiere pleno sentido plantearse el tema de las relaciones entre la familia y la escuela.

Ante la pregunta ¿es positivo que la escuela y la familia se relacionen?, difícilmente encontraremos padres o profesores que respondan negativamente, aunque solo sea como una extensión lógica del adagio popular de que cuatro ojos ven más que dos. Oliva y Palacios (1998) encontraron que el 92 % de los maestros de educación infantil afirmaban que los contactos con los padres tenían mucha importancia para su práctica profesional. En el mismo sentido, Sánchez y Romero (1997) informan que el 96 % de los padres de niños escolarizados en esta etapa creen que su colaboración con la escuela es muy importante. Sin embargo, siguiendo con estos autores, la colaboración entre padres y educadores no forma parte de las tradiciones en educación infantil. Sólo un 19 % de los docentes y un exiguo 5.5 % de los padres realizan actividades de colaboración. La participación de las familias en secundaria todavía es más insatisfactoria. De acuerdo con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE, 1998), más del 80 % de los padres afirman que no participan en absoluto en las actividades extraescolares de sus hijos y un 22 % no se han entrevistado nunca con el tutor.

Padres y profesores dan respuestas enfrentadas a cuestiones específicas sobre qué hacemos para colaborar, para qué, cómo, cuándo o dónde se desarrolla la colaboración. Los profesores prefieren que los padres participen en las actividades complementarias y extraescolares, que actúen como audiencia asistiendo a festivales o competiciones

deportivas, mientras que los padres se ven con capacidad para contribuir al buen funcionamiento del colegio. La discrepancia adquiere mayor relevancia al tomar conciencia de que padres y profesores están obligados a encontrarse, que no pueden evitar relacionarse. Por una parte, no podemos permitirnos la más mínima duda de que todos los padres desean la mejor enseñanza para sus hijos. Tampoco podemos olvidar que la escolaridad en España es obligatoria hasta los 16 años y aunque unos hablan de hijo y otros de alumno, en realidad están hablando del mismo niño. Se trata de dos contextos diferentes, pero de un sólo niño, y es esta unidad la que obliga a padres y maestros a tener que ponerse de acuerdo en qué es lo mejor para su desarrollo. Pero, incluso en aquellos casos en los que no ha habido contactos cara-cara entre padres y profesores, no deja de existir una relación, relación que viene marcada por comentarios de terceros, y de modo muy significativo por los comentarios, comportamientos, actividades y logros del propio hijo o alumno. Ni unos ni otros pueden evitar formarse una imagen, que es transmitida a los hijos (a los alumnos), lo que a su vez influye en las percepciones y expectativas que éstos se forman, en particular sobre el profesor y la escuela.

Y por todo ello hablamos de reto. Porque tanto la escuela como la familia tienen una meta común, ineludible, y aunque es altamente deseable no es menos complicada, por lo que parece aconsejable sugerir que se intente de forma conjunta. Para poder abordar este propósito, nos hemos propuesto como objetivo ir dando respuesta a los siguientes interrogantes: Primero, ¿por qué escuelas y familias deberían aunar esfuerzos?, ¿qué beneficios se obtienen de esta colaboración? Segundo, ¿cómo podemos caracterizar las relaciones padres-profesores?, ¿cómo las explican unos y otros? Tercero, ¿qué formas concretas de colaborar tienen a su alcance padres y profesores? Finalmente, nos proponemos exponer un marco más amplio que ayude a orientar y sistematizar los diversos intentos y acercamientos que tienen lugar en los centros escolares.

¿EXISTEN RAZONES PARA QUE ESCUELAS Y FAMILIAS COLABOREN?

Existen numerosos y contundentes argumentos. La simple observación de que los niños pasan mucho tiempo en la escuela y de que la mayoría de las experiencias educativas suceden fuera de la escuela debería ser suficiente. En primer lugar, nos encontramos con un importante número de cambios en la sociedad (urbanización, extensión de la escolarización, nuevas formas de ocio, cambios de la escuela y de la familia) que conllevan como principal consecuencia la pérdida de recursos tanto de las escuelas como de las familias para hacer

frente a las nuevas situaciones. La escuela, por ejemplo, todavía no ha asimilado la heterogeneidad creciente del alumnado que llena sus aulas. La idea cada vez más diversa de “familia” o la incorporación creciente de la mujer al mundo laboral también nos alertan en la misma dirección.

En segundo lugar, los resultados de la investigación avalan ampliamente la importancia del hogar en los procesos educativos de los hijos. Christenson, Round y Gorney (1992) revisaron los estudios de los últimos veinte años e identificaron cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan el logro escolar del estudiante: las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinares y la implicación de los padres (IP, a partir de ahora) en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar. Además, es importante considerar las variables de estructura familiar (profesión, estudios, tipo de familia,..) y sus interacciones con los procesos familiares, y de ambas con el rendimiento académico (García y Rosel, 2001).

En tercer lugar, porque los límites entre las experiencias de los niños en el hogar y las que experimentan en la escuela no están claros, tal y como han puesto de manifiesto los modelos ecológicos (idea de mesosistema) y las corrientes constructivistas (valor de los conocimientos y experiencias previas en los aprendizajes escolares, que unas veces tienen su origen en las aulas y otras, las más, en las calles y en los hogares).

Finalmente, en la literatura sobre escuelas eficaces se destaca el hecho de que las mejores escuelas siempre cuentan con padres que las apoyan y se encuentran integradas en sus barrios, lo que revalida el concepto de comunidad educativa. Las reformas educativas que se han centrado en un microsistema -escuela o aula- no han tenido el éxito esperado. Los esfuerzos para mejorar los resultados de los niños son mucho más efectivos si abarcan a sus familias, lo que es posible sólo si existe un esfuerzo deliberado por parte de la escuela (Dauber y Epstein, 1993).

Poner aquí Tabla I

Además, como se observa en la tabla I, la investigación (Martínez-González, 1996) ha demostrado claramente que cuando los padres participan en la vida escolar no sólo se alcanzan un amplio número de efectos positivos, sino que los beneficiarios son diversos (el niño, los profesores, los padres, el centro escolar). También resulta de interés conocer los argumentos que tienen los propios protagonistas. Los 10 alumnos del curso de doctorado

“Contextos Educativos: la escuela y la familia” de la Universitat Jaume I durante el curso 1998, preguntaron a padres y profesores las razones que aconsejarían que los padres participasen en la escuela (ver tabla II). Los resultados que se presentan en esta tabla (también en las tablas III, IV y V), lejos de pretender ser representativos, sólo son ilustrativos de las posiciones que padres y profesores pueden sostener, lo que a su vez posibilita o dificulta determinados acercamientos (Kñallinsky, 1999).

Poner aquí Tabla II

¿Quién colabora con quien?

Padres y profesores no parecen ponerse de acuerdo en si la familia ha de actuar como apoyo psicopedagógico a la escuela o si la escuela ha de asumir que está al servicio de la familia (García, 1994). En cualquier caso, el hecho mismo de colaborar no debería cuestionarse. Tan sólo unas breves pinceladas sobre esta cuestión.

1) Desde la primera tesis se asume que la escuela necesita a la familia para cumplir sus fines. Lo que parece lógico porque la acción de la familia, en contraste con la escolar, se caracteriza por ser temprana (el currículo del hogar de los primeros 6 años es decisivo), continua y acumulativa (los mismos padres durante toda la vida) y porque los padres pueden asegurar y extender el aprovechamiento académico de los hijos (motivándoles, restringiendo la TV, revisando los deberes, ...).

2) Desde la segunda tesis se afirma que la escuela debería realizar los esfuerzos necesarios para adecuar sus expectativas a las necesidades de las familias y para incorporar a las prácticas escolares el currículo del hogar y los rasgos diferenciales de las familias. La investigación ha mostrado importantes diferencias entre los profesores implicadores y los no implicadores. Los primeros se refieren a los padres en términos positivos y como una fuente de recursos para los hijos y aceptan como valioso lo que el estudiante realiza fuera de la escuela, mientras que los no implicadores se esfuerzan por mantener un control sobre la enseñanza, lo que les exige guardar la distancia necesaria con los padres.

¿Qué medios pueden poner en marcha los profesores para incorporar las experiencias familiares? En primer lugar, todos los canales de comunicación de carácter general como preguntar a los niños y a los padres, las reuniones y entrevistas, cumplimentar cuestionarios, emplear las agendas escolares, realizar visitas al hogar, las tutorías,... El intercambio de información entre padres y maestros es la primera prioridad (Méndez, 2000). En segundo lugar, incorporando a los diseños instruccionales tanto las experiencias

extraescolares de los alumnos como la participación de los padres (Dabas, 1998). En las comunidades de aprendizaje, máximo exponente de esta propuesta, se pretende que todos los miembros de la comunidad se sientan educadores y educables, con lo que al mismo tiempo se amplía la oferta educativa y se favorece la IP en la educación de sus hijos (Castanys y Planes, 2002). En tercer lugar, el tratamiento que se da a la familia y a la vida familiar como contenido curricular también es relevante (Calvo, Serulnicoff, Siede, 1998). Finalmente, desde un acercamiento más comunitario, Vila (1998) describe una serie de servicios educativos dirigidos a la infancia y a sus familias, programas de formación de madres y padres y programas destinados a mejorar las relaciones familia/escuela.

¿CUÁL ES LA REALIDAD ACTUAL?

En una caracterización de la realidad actual de las relaciones escuela-familia habría que destacar de manera significativa el *enorme desfase entre las expectativas y la realidad*. Ante la apabullante evidencia empírica favorable (informes, opiniones, mass-media,...) cabe señalar que se han realizado pocos esfuerzos, que las experiencias –aunque cada vez son más y mejor diseñadas; por ejemplo ver el monográfico de Aula de Innovación Educativa de Enero de 2002– se caracterizan por el voluntarismo, la falta de continuidad y de sistematización (Álvarez, 1999), que la investigación ha sido escasa y con notables deficiencias metodológicas, y que se carece en la actualidad de un marco conceptual que pueda orientar de forma comprensiva la práctica.

Las relaciones escuela-familia pueden ser caracterizadas como *la crónica de un desencuentro* (Fernández Enguita, 1993), resultado de una comunicación ambigua y disfuncional entre los protagonistas. Ante la pregunta a quien compete la toma de decisiones educativas, nos encontramos con posiciones diversas, cuando no claramente enfrentadas.

El maestro, como profesional, reclama autonomía y desconfía de la participación de los padres, quienes dificultan y cuestionan constantemente su trabajo y competencia profesional (¿las notas?, ¿la disciplina?). Los profesores tienen la sensación de vivir *bajo la dictadura de los padres*, se sienten amenazados, inseguros, injustamente tratados, infravalorados, sobrecargados y actúan a la defensiva.

El padre, como cliente, puede adoptar dos posiciones extremas, o bien lo deja todo en manos del maestro (por delegación inconsciente o porque el profesor es el profesional y para ello se le paga), o bien considera legítimo participar en la educación del hijo y

siente perder el control sobre los hijos. En este último caso, los padres se sienten incomprendidos y se ven como *los sufridores en casa*, con sentimientos de inferioridad y de temor ante el poder y las represalias de los profesores (¿por qué piensan que somos enciclopedias y que podemos ayudar todos los días a realizar cantidades enormes de deberes? ¿por qué los fines de semana no son para disfrutarlos en familia?).

Como señala Solé (1996), los encuentros planificados son prácticamente inexistentes y cuando se dan adoptan o bien un carácter burocrático (las reuniones se hacen cuando “toca”), o bien sancionador-defensivo (encuentros cuando hay conflictos, con acusaciones mutuas). Además, tanto los formales como los informales van disminuyendo con el tiempo. En tercer lugar, la participación es confundida con la representación de los padres en los diferentes consejos y comisiones que establece la ley, lo que hace que todos los esfuerzos se concentren en su desarrollo. Ordoñez y Seco (1998) afirman que hasta la Ley General de Educación (1970) el tratamiento de la participación de profesores, padres y alumnos ha sido casi inexistente y muy ambigua. Al amparo de la Constitución (1978), la LODE (1985) y las sucesivas leyes socialistas (LOGSE, 1990; LOPEGCE, 1995), presentan la IP como un elemento fundamental de un sistema educativo democrático y como un medio esencial para alcanzar los estándares educativos. Se piensa que ninguna reforma puede arraigar sin la activa participación social.

Lamentablemente, el reconocimiento de los derechos de los padres y su regulación no ha traído consigo un incremento de la participación de los padres en las AMPAS y en los Consejos Escolares. De acuerdo con los datos del INCE (1998), las AMPAS son una realidad en los centros educativos. No obstante, un 35 % de los padres declara directamente que no participa y un 51 % lo hace tan sólo con el pago de la cuota. La participación de los padres en las elecciones a Consejos Escolares es baja y con tendencia a disminuir y un 42 % no conoce su existencia.

Como señala el Informe España de la Fundación Encuentro (1997) “los padres implicados en la acción educativa del colegio son auténtica minoría, son siempre los mismos los que acuden a las convocatorias de las AMPAs o similares”. Su impotencia contrasta con la indiferencia de los otros (Fernández Enguita, 1993). Además, estos padres corren un doble riesgo: a) a veces, son contemplados por los profesores como fiscalizadores de su labor e invasores de terrenos y competencias que no les pertenecen y b) pueden ser vistos como la “*minoría sospechosa*” por parte de “*la mayoría silenciosa*” de padres.

Finalmente, como ya hemos comentado, no encontramos ante una realidad que es notablemente heterogénea, pero ante la que todos nos empeñamos en tratarla como homogénea.

Además de las cuestiones comentadas, existen otro tipo de dificultades. En las tablas III, IV y V se ofrecen argumentos de padres y de profesores en contra de la participación de los padres, las dificultades que unos y otros encuentran para colaborar y la percepción de porqué los otros no participan.

Poner aquí Tabla III

Poner aquí Tabla IV

Poner aquí Tabla V

TIPOS DE IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN

¿Son los padres y profesores enemigos irreconciliables? De acuerdo con la realidad presentada hasta aquí parece que sí, pero a la luz de las razones y de los beneficios que se asocian con la colaboración no necesariamente han de serlo. El listado de actividades que pueden organizarse para abordar la colaboración tiene ya una dimensión importante, incluso, en ocasiones, las experiencias participativas son mayores de las que inicialmente se perciben (Martínez-González, 2000).

La IP en la educación de un hijo puede adoptar diversas formas (Grolnick y Slowiaczek, 1994), como contarle una historia, preguntarle sobre lo que ha hecho en la escuela, ayudarlo a hacer los deberes, asistir a los Carnavales o ser miembro del Consejo Escolar. Para una exposición de teorías, modelos y tipologías de IP ver García (1996, 1998).

El modelo de Hornby (1990), la propuesta más comprensiva de cuantas conocemos, consiste en dos pirámides jerarquizadas, construidas en función de las necesidades y de los recursos de los padres. El modelo de Hornby identifica a los padres como recursos ante el proceso de escolarización de los hijos, pero al mismo tiempo la ocurrencia de la escolarización les plantea necesidades. Obviamente, existen necesidades que son generalizables a todos los padres, como conocer el funcionamiento del colegio, mientras que sólo algunos padres por sus particulares circunstancias requieren asesoramiento psicoeducativo. De la misma forma, resulta fácil de entender que aunque todos los padres son recursos educativos en algún grado, no todos disponen ni del tiempo, ni del interés o de las habilidades para contribuir de forma más continua o especializada. El esquema de

necesidades y recursos de los padres propuesto por Hornby puede ayudarnos a organizar de forma más sistemática los procesos de colaboración entre unos y otros (ver tablas VI y VII).

Poner aquí Tabla VI

Poner aquí Tabla VII

PROPUESTA GLOBAL PARA FAVORECER LA COLABORACIÓN DE PADRES Y PROFESORES

Pensamos que la cuestión no es tanto realizar más o menos actividades de colaboración entre padres y profesores, como ir avanzando en cada una superando las dificultades con las que nos encontramos, atrevernos a innovar, a experimentar la alianza, (Álvarez, 1999; CEIP de Ribes, 2002) y realizar el esfuerzo por enmarcarlas, orientarlas, liderarlas y sistematizarlas. En la misma dirección, compartimos con Intxausti (2002) el convencimiento de que no hay nada más dinamizador de las relaciones escuela-familia que los proyectos que van naciendo en los centros, pero dado que la energía del profesorado no es inagotable se ha de realizar un concienzudo examen de en qué se invierten.

Tomando como referencia lo aportado por la investigación y las experiencias desarrolladas (Martínez-González, 1996) y las propuestas realizadas por otros autores (Álvarez, 1999; Aranguren, 2002; Parellada, 2002) nos atrevemos a aportar una serie de notas que pueden hacer más eficaces los esfuerzos de colaboración entre familias y escuelas. Muchos han propuesto el término “partnership” para referirse al proceso que conlleva que padres y profesores aprendan a trabajar juntos, valorando lo que cada parte puede aportar a la relación (OCDE, 1997). Este es el marco en que deseamos situarnos.

En primer lugar, es requisito indispensable entender que no puede separarse la vida del alumno en la escuela y la del hijo en el hogar, que la colaboración escuela-familia es una respuesta necesaria, en la que escuela adquiere una dimensión de servicio a las necesidades del alumno y sus familias, y éstas, aunque importantes, contribuyen al rendimiento de los niños sólo como “potenciales facilitadores”. Mejorar la comunicación y reflexionar sobre los instrumentos de intercambio de información entre padres y profesores ha de ser un objetivo prioritario (Méndez, 2000), en el camino hacia unas relaciones caracterizadas por la “reciprocidad” (igualdad de estatus) y la “mutualidad” (tener asuntos en común).

En segundo lugar, asumir como procedimiento la diversidad de la IP, lo que conlleva un doble requerimiento: a) Incrementar el conocimiento sobre las principales dimensiones en

las que las familias pueden variar (configuración, diversidad étnica y cultural, situaciones de estrés, miembros en situación de vulnerabilidad, recursos) como proponen Procidiano y Fisher (1992), las principales áreas de influencia de la familia en el logro de los alumnos (Christenson et al., 1992) y las necesidades, las creencias, los valores y estrategias educativas de los padres (Redding, 1991). b) Aceptar que existen diversas formas de IP, todas igualmente válidas, que los padres tienen diferentes necesidades y aportan diferentes recursos. Ello no significa que las escuelas necesariamente tengan que proporcionar todos los tipos de IP. La meta debería ser lograr un acuerdo entre lo que los padres y lo que las escuelas perciben como factible de realizar, entendiendo por factible aquellas formas que se consideran posibles y con las que nos encontramos cómodos.

En tercer lugar, no se debería minusvalorar el impacto de los aspectos organizativos concretos que posibiliten la IP como elemento esencial en el proyecto educativo de centro, ni olvidar que la iniciativa debe partir de la escuela. Algunas prácticas que han resultado ser eficaces son (Olmstead, 1991): discutir las actitudes del personal de la escuela hacia la IP, incluir padres y profesorado en la dirección del programa, escribir las propuestas, emplear una amplia variedad de medios para incrementar el intercambio de información y la asistencia de los padres a las reuniones, incentivar a las familias, recuperar los rituales, implementar algún componente en el programa en el que los padres sean vistos como educadores, incorporar los agentes sociales y comunitarios, favorecer la creación de redes de servicios (entre colegios, AMPAS, instituciones,...), adoptar procedimientos de evaluación y seguimiento. Especial atención merece la implicación de la dirección del centro escolar y el modo en que gestiona su situación intermedia entre padres y profesores, y los apoyos de la Administración.

En cuarto lugar, no hay que perder el plano de lo particular y recordar que el nivel que más interesa a los padres es el que está directamente vinculado con su propio hijo, que la IP en la educación de los hijos se incrementa cuando los padres creen que las prácticas escolares les ayudaran a incrementar su conocimiento sobre determinadas áreas críticas (p.e., el aprendizaje de la lectura o hacer los deberes), y cuando los programas responden a las necesidades de los padres y no se centran en los problemas.

En quinto lugar, es necesario que la formación del profesorado incorpore cuanto venimos diciendo, en especial el entrenamiento del profesorado en habilidades de comunicación y en actividades de colaboración con las familias (Kñallinsky, 1999). Las materias que abordan

estas cuestiones son prácticamente testimoniales en los planes de formación inicial del profesorado. Martínez-González (2000), en el marco de la formación permanente del profesorado, propone la metodología de investigación-acción colaborativa entre profesores y padres como estrategia para dinamizar las relaciones familia-centro escolar.

Por último, pensamos que la legislación, a pesar de los avances en los últimos años, es extremadamente parca en recomendaciones y concreciones y señala tiempos de encuentro completamente insuficientes. La legislación debería adoptar una posición abiertamente facilitadora de las relaciones entre padres y educadores, estableciendo claramente una vinculación más extensiva e intensiva entre la AMPA y el Centro Escolar, incrementando la autonomía de los Consejos Escolares, eliminando la asimetría entre padres y profesores en su composición y promoviendo que sus actuaciones se centren fundamentalmente en lo educativo y curricular –sin renunciar a las actividades complementarias y extraescolares–. Pero, sobretodo, se deja notar la falta de preocupación por la innovación en lo que podríamos denominar la cotidianeidad de las relaciones profesores-padres. En este sentido, sin duda, la reciente ley de Calidad de la Educación constituye una oportunidad perdida.

Somos conscientes que estas recomendaciones no son las únicas posibles y que no son fáciles de incorporar a los modos de pensar y de actuar. Se trata de un apunte más en el marco de las políticas socioeducativas de atención a la infancia y a sus familias. Creemos que la multidimensionalidad de nuestra propuesta tiene la potencialidad de iniciar procesos de cambio. Hablamos de los principios que deben orientarla, de los procesos de formación y legislativos que definen y simplifican realidades, de los conocimientos y los procedimientos eficaces, tanto en el plano de lo general como de lo particular. Esperamos que la necesidad de la colaboración padres-profesores forme parte del rol educativo de ambos, que se incremente la percepción de eficacia, que nadie eduque sin querer, que no se privaticen los intereses colectivos, que se vaya rompiendo el muro que unos y otros han levantado con cierta complacencia, que nadie dimita en esta tarea.

Referencias

- ÁLVAREZ, J. L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80.
- ARANGUREN, L. A. (2002). Escuela y familia: bricolaje educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 83-85.
- CALVO, S. L., SERULNICOFF, A. E. y SIEDE, I. A. (1998). *Retratos de familia en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- CASTANYNS, M. y PLANES, L. (2002). Comunidades de aprendizaje en la escuela primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 15-18.
- CEIP de Ribes (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- CHRISTENSON, S. L., ROUNDS, T. & GORNEY, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- DAUBER, S. L. & EPSTEIN, J. L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. En N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 205-216). Albany: State University of New York Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (1997). *Informe España 1996, una interpretación de su realidad social*. Madrid: CECS.
- GARCÍA, F. J. (1994). Interacción escuela-familia. En G. Musitu y P. Allat (coords.), *Psicosociología de la Familia* (pp. 273-292). Valencia: Albatros Educación.
- GARCÍA, F. J. (1996). La participación de las familias en la educación de los hijos. En R. A. Clemente y C. Hernández (Comps.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-282). Málaga: Aljibe.
- GARCÍA, F. J. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones escuela-familia. *Bordón*, 50 (1), 23-34.
- GARCÍA, F. J. y ROSEL, J. (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 88, 533-547.
- GROLNICK, W. S. & SLOWIACZEK, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- HORNBY, G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10 (2-3), 247-252.
- INCE (1998). *Familia y escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- INTXAUSTI, M. J. (2002). ¿Podemos reflexionar sobre las relaciones familia-escuela? *Aula de Infantil*, 10, 40-43.
- KÑALLINSKY, E. (1999). *La participación educativa: Familia y Escuela*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación Profesional*, 11 (9), 107-120.
- MÉNDEZ, L. (2000). La comunicación entre padres y educadores. Un camino de ida y vuelta. *Cultura y Educación*, 17/18, 91-101.
- OCDE (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1998). Familia y escuela: Padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.
- OLMSTEAD, P. P. (1991). Parent involvement in elementary education: findings and suggestions from the Follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221-231.
- ORDOÑEZ, R. y SECO, P. (1998). Exigencias legislativas a padres, profesores y alumnos en relación con la participación desde la LGE hasta la LOPEGCE. *Bordón*, 50 (4), 377-386.
- PARELLADA, C. (2002). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 8-14.
- PROCIDIANO, M. E. & FISHER, C. B. (1992). Introduction: a family perspective on today's students. En M. E. Procidiano, & C. B. Fisher (Eds.), *Contemporary families. A handbook for school professionals* (pp. 1-13). New York: Teachers College Press.

- REDDING, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 147-162.
- SÁNCHEZ, A. y ROMERO, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la escuela*, 33, 59-66.
- SOLE, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-17.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Extended Summary

The essential aim of the present paper is to outline the main points of friction and contact between the family and the school, and to put forward certain proposals for their improvement.

School-family relationships are regarded as desirable, but participation level is low. Nevertheless, we must be aware that parents and teachers cannot avoid entering into a relationship, and that school and family influence each other from the day that a member of the family begins school.

The continued erosion, in both school and family, of the resources needed to tackle their goals in modern society, the influence of family processes on school performance, the importance of mesosystems and of previous experiences in school adaptation and learning brought about by ecological models and constructivist concepts, the vindication of the concept of the educational community present in the literature on efficient schools and of the extensive benefits to be attained from parent participation in children's schooling are reason enough for schools and families to collaborate.

Parents and teachers do not agree on whether the family should act as a psycho-pedagogical support for the school or whether the school should take on the role of providing a service to the family. We put forward the arguments of both parties in favour of and against parent participation, the difficulties encountered by both, and their perception of the lack of parental participation.

Following an observation of the legal context of educational participation, of PTAs and School Councils, the characteristics of present school-family relationships are examined. There is a huge gap between expectations and reality, school and family have failed to meet up, participation is mistaken for representation, and a homogenous handling is given to a clearly heterogeneous reality.

Finally, based on Hornby's (1990) model of parental resources and needs, we set out the various possibilities for collaboration and put forward a global proposal to encourage

school-family collaboration. In this proposal, parents and teachers are seen as partners, the diversity brought by parental involvement is assumed, organisational aspects and the role of school management are considered, together with teacher training programmes, necessary changes in educational legislation and the conditions leading to optimum parental involvement in the education of their children.