

la alianza

ENTRE LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA

EN LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO MÁS VULNERABLE

CECILIA SIMÓN Y GERARDO ECHEITA

Universidad Autónoma de Madrid

cecilia.simon@uam.es

gerardo.echeita@uam.es

«La vida no es de nadie, todos somos la vida,
pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos».

Octavio Paz

MARCO DE ESTA ALIANZA

Como sabemos, en la educación de los niños, las niñas o los adolescentes entran en juego múltiples influencias que provienen de diferentes contextos con los que interactúan y con los que, como agentes activos, mantienen una relación dialéctica capaz de modificarlos a su vez. Algunos contextos son especialmente evidentes y, en ellos, hay una clara y explícita intencionalidad educativa, como son la familia y la escuela, pero también hay otros que debemos tener muy presentes ya que ejercen igualmente una significativa influencia educativa sobre ellos, como el grupo de iguales, los medios de comunicación, los servicios de ocio y tiempo libre disponibles en el barrio o la ciudad en sí misma.

Así, tomando como marco de referencia el bien conocido modelo ecológico del desarrollo de Bronfenbrenner¹, deberíamos considerar la influencia del *microsistema* (como es el caso de la familia, la escuela o el grupo de iguales), del *exosistema* (por ejemplo, los servicios y recursos existentes en el barrio, la familia extensa, el trabajo de los padres y madres) y del *macrosistema* (como las condiciones socioeconómicas, los valores imperantes en el grupo social, etcétera). Pero, además de los anteriores, en el modelo mencionado se destaca la potencialidad de las interrelaciones entre los microsistemas, lo que configuraría el denominado *mesosistema* y que será, precisamente, en el que nos centraremos en este trabajo. Como trataremos de desarrollar más adelante y, de acuerdo con el citado modelo, la capacidad de un entorno como la familia o la escuela para funcionar de manera eficaz como contexto de desarrollo depende de la existencia y naturaleza de las interconexiones sociales entre los contextos.

En este marco se entiende la idea de “educación comunitaria” que, precisamente desde una perspectiva sistémica, destaca el rol educativo que tiene toda comunidad y pone, por tanto, de manifiesto la importancia de que todos los componentes de la misma contribuyan al desarrollo personal y social de sus miembros (Martínez-González y Pérez-Herrero²). Por ello, adoptar una perspectiva comunitaria

¹ BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

² MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A., y PÉREZ-HERRERO, M. H. (2006). «Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias». En *Cultura y Educación*, 18 (3-4), pp. 231-246.

El potencial evolutivo de la familia o la escuela aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes relacionados con los niños y, por tanto, de emprender actividades que estimulen la confianza mutua.

experiencias ▾



Gerardo Echeita y Cecilia Simón.

en el contexto de la educación escolar es una pieza fundamental para emprender procesos de cambio y mejora educativa, pues pone el acento en la necesidad de que todos los agentes implicados en cada centro (asesores, profesores de apoyo, tutores, equipo directivo, alumnos, familias, etcétera) participen, aprendan y trabajen juntos para hacer de todos el proyecto de la escuela y, en su caso, afrontar con ciertas garantías de éxito las dificultades que inevitablemente surgen en este complejo, dinámico y cambiante contexto educativo y social llamado genéricamente “escuela” (Gallego³).

En este texto queremos centrarnos en la familia, la escuela y la comunidad, no como agentes de influencia educativa en sí mismos e independientes (siendo, en todo caso, muy relevante el impacto singular que cada uno de ellos tiene), sino que, precisamente, queremos dirigir nuestra mirada al “espacio” que construyen al relacionarse. Siguiendo de nuevo el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el potencial evolutivo de los distintos *microsistemas*, como son la familia o la escuela, aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes relacionados con los niños y las niñas y, por tanto, de emprender actividades que estimulen la confianza mutua, con una orientación positiva, en las que se logren consensos y metas compartidas. Desde nuestro planteamiento, este “espacio” que crean y que variará en función de la calidad y cualidad de las relaciones que se establezcan, ejerce una notable influencia, no siempre suficientemente valorada (más allá de lo políticamente correcto al decir que “la relación familia y escuela es importante”), en el desarrollo y la educación de los niños, las niñas y los adolescentes (ver Epstein⁴). Incluso una aparente “ausencia de relación” o una relación negativa entre ambos contextos (falta de entendimiento, de comunicación, de pautas de actuación coherentes, relaciones lineales y jerárquicas, enfrentamientos, etc.), crea un espacio concreto que influye de una determinada forma en los agentes que lo protagonizan. Así, por ejemplo, puede convertirse en un factor de riesgo o de protección para la familia en general y para el niño en particular, o ser una fuente de estrés o de satisfacción profesional para el docente.

Si lo dicho anteriormente es cierto y necesario en todos los casos, sin duda alguna su importancia se refuerza en las familias con hijos o hijas considerados con *necesidades específicas de apoyo educativo* y en los centros donde se escolarizan. Este proceso educativo y el espacio propio de relación entre familias y escuelas, de siempre complejo y demandante, se ubica desde hace ya algunos años en el marco de una expectativa más ambiciosa y difícil, que ha venido en llamarse “educación inclusiva”, cuyo marco de expectativas, anhelos y dilemas constituye el contexto de la necesaria alianza que debe construirse entre todas las familias y el profesorado.

³ GALLEGO, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), pp.93-109.

⁴ EPSTEIN, J. L.; SANDERS, M. G.; SHELDON, S. B.; SIMON, B. S.; SALINAS, K. C., et al. (2009). *School, family, and Community partnerships. Your handbook for action* (3.ª ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.



EDUCACIÓN INCLUSIVA

De acuerdo con Casanova⁵, “en una sociedad democrática la educación escolar o es inclusiva o no es educación” (p. 24). Lo primero que hay que señalar es que la inclusión educativa es, en sí misma, *un derecho* con el pleno y completo significado jurídico que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁶ establece, y no sólo *un principio* como aparece en nuestra Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE). Aunque dicha Convención está referida a las personas con discapacidad, todos los alumnos, todo el mundo, niños, niñas, jóvenes y adultos desean sentirse incluidos, esto es, reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades...). Como concepto multidimensional la entendemos también como un proceso encaminado a tratar de eliminar las *barreras* de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (Ainscow, Booth y Dyson⁷). Entendiendo que hablamos de todo el alumnado, sin exclusión, no podemos dejar de reconocer que hay alumnos y alumnas en mayor riesgo que otros a la hora de reconocer su pleno derecho a “estar” en los mismos espacios y actividades que el resto de sus compañeros, a “aprender” al máximo conforme a sus capacidades y posibilidades y a “sentirse parte y participante” de su grupo de referencia, reconocido, querido y valorado por lo que se es, como pueden ser, por ejemplo, las niñas o las jóvenes en muchos países, o los niños y las niñas con discapacidad en otros, o los pertenecientes a determinadas minorías étnicas en otros casos, o aquellos que son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna. La educación inclusiva nos llama, en definitiva, a reconocer y respetar la diversidad humana y a aprender de ella para ser mejores personas y profesionales. No en vano Booth y

⁵ CASANOVA, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

⁶ (UN, 2006) *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad* (<http://www.un.org/spanish/disabilities/>).

⁷ AINS-COW, M.; BOOTH, T., y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Ainscow⁸, al reflexionar sobre lo que “sostiene” a la inclusión educativa, nos hablan de equidad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto a la diversidad, no-violencia, confianza, compasión, honestidad, coraje, alegría, amor, esperanza/optimismo o belleza; esto es, nos hablan de los valores y principios éticos que muchos quieren (queremos) para la sociedad en la que vivimos.

Al igual que ocurre con los alumnos, la diversidad de familias es una realidad, y en las comunidades educativas se debe trabajar con rigor para llegar a considerar y vivir dicha diversidad como una riqueza y no como un problema. La experiencia nos dice que, cuando los centros escolares dirigen su mirada hacia los alumnos más vulnerables y a sus familias, se termina viendo con más nitidez dónde están sus fortalezas así como sus necesidades de mejora, algo que, sin duda, a medio y largo plazo termina beneficiando a todas las familias del centro. Se trata de un proceso pleno de desafíos y cargado de dificultades. A este respecto, no pretendemos hacer un listado de lo que opinan, demandan o les preocupa a las familias con hijos e hijas especialmente vulnerables a los procesos de exclusión⁹, pero es alarmante que, en muchos casos, estamos observando situaciones de injusticia y de *desencuentro* entre dos sistemas llamados, sin embargo, a estar en sintonía. Podemos encontrar un relato entrecortado de estos desencuentros en el *Libro Rojo de la Educación Española*¹⁰, que nos ayuda a ver la situación de algunas de estas familias desde sus propios ojos. Volvemos a insistir: nosotros creemos firmemente que, si fuésemos más capaces de *escuchar estas voces* con honestidad y empatía, sus análisis nos ayudarían, mejor que ninguna otra estrategia, a hacer aflorar *las barreras* existentes, esto es, las concepciones, prácticas y valores educativos de las instituciones escolares que dificultan o impiden disfrutar del derecho a una educación inclusiva de calidad que la legislación establece, lo que terminaría beneficiando *a todo el alumnado*.

Sin dejar de reconocer lo avanzado en este sendero hacia un sistema educativo más inclusivo, debemos dirigir nuestros esfuerzos hacia lo que nos queda por conseguir. En este punto radica, precisamente, el núcleo al que queremos llegar y del que hemos partido: asumir la creación de alianzas entre las familias y la escuela como una de las condiciones estratégicas que debemos promover en los centros, si realmente queremos construir una escuela, la nuestra en particular, cada vez más inclusiva.

ALIANZA FAMILIA ESCUELA: ¿CÓMO, PARA QUÉ, CON QUIÉN, POR DÓNDE EMPEZAR?

¿Desde qué perspectiva lo hacemos?

Queremos comenzar haciendo alusión a la necesidad de revisar la *perspectiva* que cada uno de nosotros, profesorado o padres y madres, adoptamos a la hora de plantearnos el sentido de esa alianza, y el papel que debemos desempeñar en la construcción de la misma. Las pers-

pectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social (Pozo y otros¹¹) y, por ello, condicionan en gran medida cómo interpretamos los acontecimientos y, en consecuencia, cómo actuamos ante ellos.

En la perspectiva que adoptamos a la hora de hablar de alianza entre familia y centro escolar, una vía fundamental para su construcción no es otra que la del diálogo igualitario. Para ello, debemos aprender a valorar lo que cada uno de nosotros, padres, madres, profesorado u orientadores, pueden aportar, y entender a la familia como parte de la solución y no como una dificultad asociada a las obligaciones que debemos asumir o “soportar” como docentes. Entender la importancia de esta cooperación conlleva situarnos en una posición en la que la familia adquiere un rol de “socio” (*partner*) y se aleja de una posición de agente ajeno al centro escolar, lo que supone, en consecuencia, ver a las familias como un recurso para el propio centro y de forma particular para el docente. Es cierto que las familias también deberían asumir una posición paralela como corresponsables de la educación de sus hijos (valorar al docente, reconocer la importancia de la escuela, apoyar e implicarse en la misma) y no actuar como meros “receptores pasivos de un servicio”, al que simplemente exigen una determinada “rendición de cuentas”.

¿Cómo lo hacemos? ¿Por dónde empezar?

Entre los elementos que consideramos centrales para construir la mencionada alianza se encuentran los siguientes: confianza y respeto mutuo; saber escuchar y establecer una comunicación bidireccional desde una posición simétrica, entendiendo que cada uno, desde su

¹¹ POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E., y DE LA CRUZ, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

ágora de profesores

- ¿Valoramos la presencia de las familias en el centro y lo que pueden aportar?
- ¿Reconocemos las fortalezas de las familias y sabemos aprovecharlas? ¿Las vemos realmente como un apoyo para la escuela?
- ¿Informamos a los padres de lo que ocurre en el colegio en general y a su hijo o hija en particular?
- ¿En el centro en general y en el aula en particular se crean espacios de participación de las familias?
- ¿Está el centro abierto a revisar sus políticas respecto a las familias?
- ¿Disponemos de espacios en los que las familias puedan expresar sus opiniones?
- ¿Las familias participan en la toma de decisiones importantes del centro?
- ¿Las familias sienten que tenemos en cuenta sus preocupaciones e intereses?
- ¿Hay alguna familia que puede sentirse excluida?
- ¿Las familias saben cómo pueden apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?

⁸ BOOTH, T., y AINSCOW, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

⁹ Véase una reflexión al respecto en SIMÓN, C., y ECHEITA, G. (2010). «Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas». En Echeita, G. et al. (coords.), *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida*. Madrid: Proyecto Atlántida, pp. 108-115.

¹⁰ <http://pactoeducativoparatodos.blogspot.com>

lugar, dispone de conocimientos y habilidades beneficiosas para ambos, lo que supone, a su vez, saber ver y valorar las fortalezas de cada familia y de cada profesor. La cuestión siguiente sería pensar por dónde podemos empezar a mejorar tales condiciones y, con ello, la búsqueda alianza.

Tal vez un primer paso en esa dirección sea el de “escuchar las voces de todos los miembros de la comunidad educativa”. Escuchar supone reconocer y valorar “al otro”, prestar atención, reconocer su importancia, dar la bienvenida a su opinión y asumir el compromiso de emprender procesos de cambio conjuntos, que van más allá de la suma de aportaciones u opiniones individuales.

Es necesario entender que “mi” perspectiva no es la única y que escuchar cómo cada uno percibe una misma situación es importante. Se trataría de ir cambiando la visión individualista (de alumnos, de padres y madres, de profesores) por una visión conjunta de *comunidad*, que es mucho más que la adición de opiniones o visiones (Gallego, 2011, véase nota 3). De la misma forma, implica ser sensibles a las preocupaciones de las familias y preguntarnos cómo atendemos a las mismas.

Un segundo paso se da cuando trabajamos para construir una relación de cooperación y participación, lo que sucede cuando se cuidan ciertos procesos como la confianza mutua, el respeto y el convencimiento de que todas las familias pueden aportar algo. Si no lo hacemos así, difícilmente podremos hablar de diálogo igualitario o de comunidad. Partir de las fortalezas (conocimientos, competencias...) que tienen todas las familias será otra de las claves en la construcción de esta alianza. Contamos con muchos buenos ejemplos de participación y aprovechamiento de los recursos de las familias en la vida escolar, como es el caso del Proyecto “Teixint cultures”¹². Este proyecto y las experiencias desarrolladas en él mismo, nos ofrecen un magnífico ejemplo de saber ver y utilizar —en beneficio de toda la comunidad— el capital social de las familias, en este caso de familias inmigrantes. Se trata, en esencia, de un programa comunitario de alfabetización de madres africanas con hijos menores a su cargo, que pretende el aprendizaje de habilidades lingüísticas académicas en catalán y en sus lenguas de origen, y que se basa en la recuperación, en este caso, de cuentos de origen africano, y en la posterior elaboración de libros bilingües que puedan usarse como material educativo en las bibliotecas y en las escuelas. Lo que este tipo de proyectos nos enseñan es la gran importancia que tiene *la cultura* de los centros (entendida como conjunto de valores y creencias compartidas) y su concreción en *políticas activas de centro* para llevar tales valores a la acción.

Sin duda alguna, tal y como venimos planteando, una dimensión fundamental de las culturas y políticas inclusivas tiene mucho que ver con el sentido que damos a la participación de las familias en el centro. Se trata de un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca y refuerza la idea de una postura activa de “unirse a” y no esperar a que alguien nos invite a, o nos diga lo que debemos hacer. Supone, en definitiva, tener confianza, empoderar al otro.

¹² <http://teixintcultures.wordpress.com/proyecto-teixint-cultures/origen-del-proyecto>

OLLER, J., y VILA, I. (2011). *Teixint cultures: un programa comunitario que promueve las distintas identidades culturales y construye un espacio público de diálogo y convivencia*. I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía.

Caminando juntos

- ¿Adoptamos una postura de corresponsabilidad en la educación de nuestros hijos e hijas?
- ¿Participamos en las actividades que propone el centro?
- ¿Participamos en las actividades que proponen el profesorado?
- ¿Tenemos una postura de ayuda y colaboración con el centro?
- ¿Valoramos el trabajo que está realizando el centro en general y el profesorado en particular en relación con nuestros hijos?
- ¿Vemos al profesorado como aliado en la educación de nuestros hijos?
- ¿Nos preocupamos por estar informados de lo que ocurre en el centro en general y a nuestro hijo o hija en particular?
- ¿Apoyamos el aprendizaje de nuestro hijo o hija en casa y, si no sabemos cómo hacerlo, nos preocupamos por informarnos?

Cualquier proceso de mejora debe partir de la realidad del contexto en el que se sitúa. Por ello, y trabajando de forma colaborativa, se debe empezar por indagar, por saber qué cosas preocupan a la comunidad educativa y cuáles tienen carácter prioritario. Si bien es cierto que hay algunos instrumentos o guías bien formalizadas que pueden ayudar —y mucho— en ese proceso (véase el trabajo de Booth y Ainscow, 2011, nota 8), un primer acercamiento a esta tarea puede venir de la mano de algunas preguntas básicas.

Con la intención de invitarle a dar este primer paso, es decir, plantearse preguntas para compartirlas con honestidad con sus colegas y/o con otras familias, y teniendo en cuenta la propuesta de Booth y Ainscow (2011) al respecto, proponemos en los cuadros adjuntos algunas cuestiones. No se trata de ofrecerles una lista de preguntas cerradas; cada uno de ustedes, docente o familia, desde la realidad de su centro, puede añadir todas las que considere relevantes para esta reflexión. Posteriormente traten de delimitar algún aspecto por el que comenzar a introducir cambios y atrévase a ponerlos en marcha.

Recuerde que la inclusión educativa es un proceso que no tiene fin, un horizonte que, por tanto, nos invita a instaurar y sostener este proceso de reflexión e innovación conjunta de una forma constante, como elemento estratégico de la alianza que nos ayudará, precisamente, a que ese horizonte móvil no se sienta siempre tan lejos. ■

Para saber más

- En la página 42, Biblioteca PyM, se presentan y comentan dos publicaciones, ambas de acceso directo y completo desde la web, sobre la educación inclusiva.