

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Facultad de Filosofía

Departamento de Antropología Social y Cultural

Máster en Investigación Antropológica y sus Aplicaciones.

(TRABAJO FIN DE MÁSTER)

**LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN
LA EDUCACIÓN ESCOLAR: UNA
ETNOGRAFÍA DE LA CONTINUIDAD ENTRE
FAMILIAS Y ESCUELA.**

Profesor: Ángel Díaz de Rada Brun

Alumno: Balbino Rodríguez Bartolomé

Fecha: Septiembre 2015

ÍNDICE

Introducción.....	3
1.- Cultura y educación, algunas consideraciones.....	4
2.- Familias y escuelas agentes de transmisión cultural.....	8
3.- Estar en la escuela: los contactos de las familias en la escuela.....	13
4.- La comunicación de las familias con la escuela.....	22
5.- La continuidad en las relaciones familias-escuela.....	30
6.- Las escuelas: El clima escolar.....	39
7.- La participación de los agentes en la escuela.....	42
8.- Participación e implicación de las familias: prácticas.....	53
9.- La antropología de la educación una mirada al futuro.....	61
10.- Conclusiones.....	63
Bibliografía citada.....	66

Introducción

Dentro del proceso de “transmisión de la cultura”, en el que la educación es la “correa” de esa transmisión, nos hemos centrado en las relaciones que tienen lugar entre los dos ámbitos educativos considerados fundamentales: la familia y la escuela. Hemos realizado nuestro trabajo desde una perspectiva que podemos considerar “micro”, aunque en lo “micro”, también interviene lo “macro”. En concreto hemos observado formas de participación y de implicación de las familias en la educación escolar, no hemos querido perder de vista los factores estructurales que intervienen en la participación, aunque no hayamos profundizado demasiado en ellos. Hemos centrado principalmente nuestra atención en las formas en que se establecen los contactos de las familias con la escuela a medida que el niño avanza en el sistema escolar y cómo, en este paso del niño por el sistema escolar, las familias participan y se implican. Esta participación es un indicador de la continuidad que existe entre las familias y la escuela, que entendemos como un gradiente. Nuestro trabajo de campo ha sido realizado en escuelas públicas, que responden a un modelo de *orden universalista* (para todos) y donde ese gradiente de continuidad se sitúa en un nivel “bajo”, en comparación con el “alto” grado de continuidad que existe entre las familias y las escuelas que responden a un modelo de *orden privatista* (para un determinado grupo). Hemos observado como este gradiente de continuidad que se da en las escuelas de *orden universalista*, varía a lo largo de las sucesivas etapas escolares, al establecerse diferentes formas de participación de las familias con la educación escolar.

Para ello hemos realizado trabajo de campo desde diciembre de 2014 hasta febrero de 2015 en una Escuela Infantil, dependiente de la Diputación Provincial, que tiene unos 90 alumnos de 0 a 3 años, un colegio de Educación Infantil y Primaria, que cuenta con cerca de 300 alumnos de 3 a 12 años y en un Instituto de Educación Secundaria y Bachiller, donde el número de alumnos es de 830, ambos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Los centros se hayan situados en la misma zona de una capital de provincia de unos 70.000 habitantes, dedicada principalmente al sector servicios, con una población repartida de forma heterogénea.

Hemos realizado observación en las entradas y salidas de los alumnos en los centros, asistido a actividades donde se convocaba a las familias (“Día de la Paz”, “jornadas culturales”, charlas, etc.) y entrevistado a la educadora de la Escuela Infantil y a maestros y profesores así como a padres y madres del colegio y del instituto donde también hemos asistido a las reuniones de las juntas directivas de sus respectivas

asociaciones de padres y madres. También en el colegio aprovechando la presencia de alumnos y alumnas en prácticas, de 4º del Grado de Educación hemos realizado un “grupo de discusión”¹, así como en el instituto hemos participado en una “charla-coloquio” convocada por el AMPA y la dirección del centro.

A partir de los materiales reflejados en el “diario de campo” (Díaz de Rada, 2011) y de las diversas lecturas realizadas, hemos elaborado el presente trabajo, que no deja de ser una “exploración” sobre el tema planteado que al ampliarnos la perspectiva nos invita a seguir trabajando.

1.- Cultura y educación, algunas consideraciones.

En este trabajo partimos de un concepto de cultura antropológico, para el que el objeto de estudio son las formas de vida de las personas, las acciones que realizan y mediante las cuales se crea cultura. Este concepto así entendido lo describe de forma detallada Díaz de Rada en su libro, *Cultura, antropología y otras tonterías* (2012). Es un concepto de cultura que abarca toda las relaciones humanas, en ellas se pone en juego la cultura, por lo que este concepto trasciende otros más restringidos y que son utilizados para definir algunos aspectos de la cultura como las artes, las tradiciones, el patrimonio llamado cultural, etc., y que siendo producciones culturales no son en sí cultura sino en la medida que han sido creados por personas y son continuamente reinterpretados por otras personas.

En cualquier caso la cultura esta omnipresente. La palabra “cultura” está en boca de todos aplicándola a realidades muy distintas, las “cosas de la cultura”, decimos la “cultura” se transmite y esto da lugar a un concepto de la cultura reificada, algo que separado de las personas se “pasa” de unas a otras. En la práctica la cultura está en esas formas diferentes de relacionarnos que producen formas de vida diversa y desde este punto de vista más que transmitirse se crea a la vez que se aprende. Aprender la cultura también es una forma de hacer cultura.

Cuando nos referimos a que la cultura se aprende, nos estamos refiriendo a que se transmite, y a la educación, como una de las formas de transmisión. El hombre en sus relaciones nunca ha dejado de hacer cultura y de aprenderla, la cultura pues se aprende a través de la educación. Al ser una forma de acción y basarse en las

¹ El “grupo de discusión” que llevamos a cabo fue un tanto *sui generis* al estar lejos de la “correcta” aplicación de esta compleja técnica, a tenor lo escrito por algunos de los autores que la han puesto en práctica (Ibañez, 1992, 2010; Martín Criado, 1997; Gutierrez, 1999; Callejo, 2001, 2002)

relaciones es exhibida en el ejercicio de esas relaciones y de esas acciones, así es “enseñada”. Educar es “enseñar” y la educación contiene a la vez el “enseñar” y el “aprender”. La forma más primigenia de educación se produce cuando se “exhibe” la cultura por las personas en sus relaciones, para que otras la “vean” (cuando digo ver quiero decir “sentir”, puesto que en la cultura, en su creación y en su aprendizaje, están implicados todos los sentidos) y la aprendan. Así se “educa” en la cultura, es decir, en el hogar, en la calle, en el trabajo, en el mercado, en la taberna,..., pues en todo lugar donde las personas establecen relaciones se “pone en juego” la cultura.

La educación, es el siguiente concepto en el que quiero detenerme y que como la cultura también es omnipresente, toda situación social es cultural, en toda situación social se aprende y todo aprendizaje “educa”. La educación desde un punto de vista antropológico, al igual que la cultura, no se da en unos marcos determinados, no tiene más frontera que la relación humana donde se “pone en juego”, por lo tanto la cultura está en todas partes y la educación también. Es por eso que si afrontamos un estudio sobre la cultura o sobre la educación, hemos de precisar, partiendo de las premisas antes expuestas, en qué parte, en que tiempo, que aspecto y con qué personas, estamos observando la cultura o la educación.

Mi Trabajo Fin de Máster (TFM) se orienta desde la Antropología de la Educación y de la Escuela. Tengo que confesar que cuando yo curse está asignatura con el profesor Díaz de Rada, en el primer curso de la licenciatura, cometí dos fallos: el primero comenzar a estudiar un aspecto de la antropología, sin tener claro lo que estudiaba la antropología en general, y el segundo, no reparar que en el título de la asignatura estaba la clave del concepto de educación, es decir, la distinción entre dos ámbitos antropológicos situados en niveles conceptuales muy diferentes, un concepto general como es la educación, que como hemos dicho abarca toda situación, y por tanto también la escuela, y un concepto más concreto que es la escuela, donde se produce un determinado tipo de educación.

A pesar de haber cursado esta asignatura y de que finalizada la licenciatura, sabía algo más de antropología, cuando puse título a mí TFM lo denominé “la participación de los padres en la educación”; En realidad lo que yo quería decir era: “La participación de las familias en la educación escolar”. Luego, vamos a decir, inconscientemente, estaba confundiendo “padres” con “familias” y “educación” con “educación escolar”. Mi director de máster por supuesto vio esta confusión, cuando al leer el título me comentó: “Quieres decir educación escolar”. Yo le dije, sí, sí; pero era, no, no; porque, posteriormente al establecer las categorías, una de ellas era “sistema

educativo” cuando en realidad me refería al sistema escolar. También utilicé el término “nivel educativo” cuando como muy bien se me apuntó de nuevo, no existe un “nivel educativo” como no existe un “nivel cultural”. Ni la educación ni la cultura se pueden medir; Sí existe, sin embargo, un “nivel escolar”.

¿Cómo un antropólogo realizando un máster podía caer en estos errores conceptuales? Confieso que como todos, vivo en esta sociedad, he pasado por su sistema escolar y mucho me temo, que estos términos están socialmente confundidos, se han “incorporado” en los individuos que la componen, empezando por el que suscribe que preocupado por la educación y aun a sabiendas de la multiplicidad de ámbitos educativos que existen, cuando hablaba de educación, seguía hablando en realidad de la escuela.

Hay toda una terminología difundida continuamente por los medios de comunicación y que utilizamos en el lenguaje “corriente” como “Ministerio de Educación” cuando, en realidad, se ocupa de la educación en el ámbito escolar; “Sistema educativo” cuando, en realidad se está refiriendo a sistema escolar; o “leyes de educación”, que se dice ordenan el “sistema educativo”, cuando lo propio sería llamarlas leyes de escolarización ya que regulan el sistema escolar. Aunque utilizamos el concepto educación con otras acepciones de un modo correcto esta confusión se da de una forma generalizada y me temo que en ella se encuentre en parte el problema de la “educación”; se produce una lógica un tanto extraña, que es la siguiente, a medida que surgen determinados problemas sociales, por no decir todos, se termina diciendo: “Eso es un problema de educación”, y se mira a la escuela para solucionarlo. Una forma fácil por parte de la “sociedad” de quitarse los problemas de encima o de intentar solucionarlos cuando es la “sociedad”, es decir, los hombres que la formamos los que educamos, y lo hacemos “siempre y en todo lugar”; los que creamos esos “problemas” y los que debemos en todo caso “solucionarlos”.

Así las escuelas, que ya de por sí cuentan con un acervo amplio de conocimientos para transmitir, eso sí muchos de ellos “inútiles”, se encuentran con qué tienen que, “educar en valores”, “educar para la igualdad de género”, “educar para evitar la violencia”, “educar para la convivencia”, “educar para evitar las drogas”, “educar en la salud”, “educar en alimentación saludable”, “educar en seguridad vial”, “educar en el medio ambiente”.... Y así podríamos seguir haciendo una lista interminable de los aspectos que son objetos de la educación, es decir, todos los aspectos que afectan a las relaciones entre las personas. Nadie puede negar a la escuela que trate estos temas y que formen parte de los currículos escolares, pero son problemas de

educación, no son problemas escolares, tienen que ver con los “valores” y estos se “enseñan” con las “prácticas” (Díaz de Rada, 2008), son problemas de las personas en sociedad que tienen que afrontarse por las personas en la situación social donde se presentan.

Esta idea puede llevar a una dejación de funciones por parte de las personas que formamos parte de la sociedad al querer que nos “solucionen” esos “problemas” que nos corresponde a todos y cada uno solucionar. Es cierto que, en la actualidad, los problemas son mucho más complejos y los ámbitos educativos por excelencia que son la familia y la escuela se ven desbordados.

Toda esta confusión tiene que ver con la apropiación que el estado ha hecho de la educación, al convertirla de concepto en precepto (Lerena, 1983), con el propósito de llevarnos por el “buen camino”, de convertirnos en “buenos ciudadanos”, para lo cual es necesario el paso por la escuela, para proporcionarnos una “educación” sobre la cual ejerce un “monopolio”.

Si nos ceñimos a los últimos 200.000 años del proceso de hominización, es decir el periodo aproximado de existencia del homo sapiens (Ramírez Goicoechea, 2009)), la cultura se ha creado constantemente con una función de supervivencia. La educación era y sigue siendo en parte, por un lado el aprendizaje de técnicas y maneras de hacer las cosas y establecer las relaciones para vivir en sociedad, para aprender la cultura, en ello estaba involucrado el cuerpo, todo el cuerpo; cuando digo cuerpo, digo cuerpo y mente pues no se suelen ver mentes separadas de cuerpos, sí podemos ver productos realizados por cuerpos y separados de esos cuerpos (Díaz de Rada, 2012). Y por otro una forma de transmisión de la cultura para mantenerla en el tiempo (Spindler, 2006). Dando un salto en el vacío, pues no es nuestra intención realizar una historia de la educación o la cultura, podemos decir que es a partir de la ilustración, es decir, hace algo más de dos siglos, con la creación de los estados nacionales, que estos han pretendido apropiarse de la educación, es decir encargarse de formar a los ciudadanos a su “imagen y semejanza” con la intención de convertirlos en esos “buenos ciudadanos” (Lerena, 1983).

En una reciente visita a la antigua Universidad Pontificia de Comillas, que realicé con una guía esta nos explicó, que a finales del siglo XIX, en esta universidad en manos de los Jesuitas, estudiaban 1200 personas con el padrinazgo del Marqués de Comillas; la cedió al Vaticano, de ahí lo de “Pontificia”, a esos estudiantes los reclutaban entre las clases pobres, los “sacaban” a los 9 años de sus familias y permanecían en la universidad 14 años sin salir del recinto escolar, los alumnos, tras

este proceso de aculturación, salían convertidos a otra cultura, se dice que se convertían en hombres cultos, por lo que parece ser que “hombre culto” era aquel que había perdido su cultura tras el paso por el sistema escolar. Entonces se vivía mayoritariamente en una sociedad rural “cerrada”, y si se tenía la “suerte” de estudiar, se hacía en este tipo de instituciones cerradas o instituciones totales, que eran los internados (Goffman, 1987); la educación recibida abarcaba casi todos los aspectos de la vida, en cualquiera de las dos situaciones.

La situación expuesta es un ejemplo extremo para ver con nitidez la situación en la que nos encontramos actualmente donde los individuos estamos sometidos a múltiples influencias que trascienden los ámbitos principales de aprendizaje que siguen siendo las familias y la escuela que si antes constituían dos “mundos separados”, ahora se reclaman mutuamente “ayuda” para lograr los objetivos educativos y escolares que estas se imponen para con los niños. Las familias acuden a la escuela y desde la escuela se reclama la “participación” de las familias.

Desde este marco débilmente descrito de cultura, educación, transmisión de la cultura y aprendizaje, vamos a tratar de ver las formas de participación de las familias en la educación escolar. Lo haremos tratando de no caer en un “escuelocentrismo” al entender que la educación escolar, siendo una parte de la educación que recibimos, traspasa las paredes de los centros escolares y conlleva la participación de las familias de diferentes formas que vamos a tratar de describir a lo largo de nuestro trabajo.

2.- Familias y escuelas agentes de transmisión cultural.

La educación es una forma de hacer cultura. La cultura existe porque se hace, su transmisión es una forma de hacerla que no agota todas las posibilidades. Además la palabra transmisión nos remite a un concepto de la cultura como algo pasivo que se trasladan de un sitio a otro como algo que alguien tiene y ofrece a otro de diferentes modos. Pero ese proceso de transmisión es cultura pues al realizarlo la estamos “poniendo en juego”.

La cultura entonces se transmite principalmente haciéndose, sin una intención de realizar esa transmisión, estando, participando, contactando, en definitiva en las relaciones y acciones que llevamos a cabo cotidianamente (Díaz de Rada, 2012). Todos nuestros actos son culturales, “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (Geertz, 2005:20), esa “urdimbre” que se “teje” en

la vida social y a todos nos “envuelve”, es la cultura; luego todos somos sus agentes. La cultura no “anda” sola, la llevamos “puesta”, estamos en ella.



(Tonucci, 1989:93)

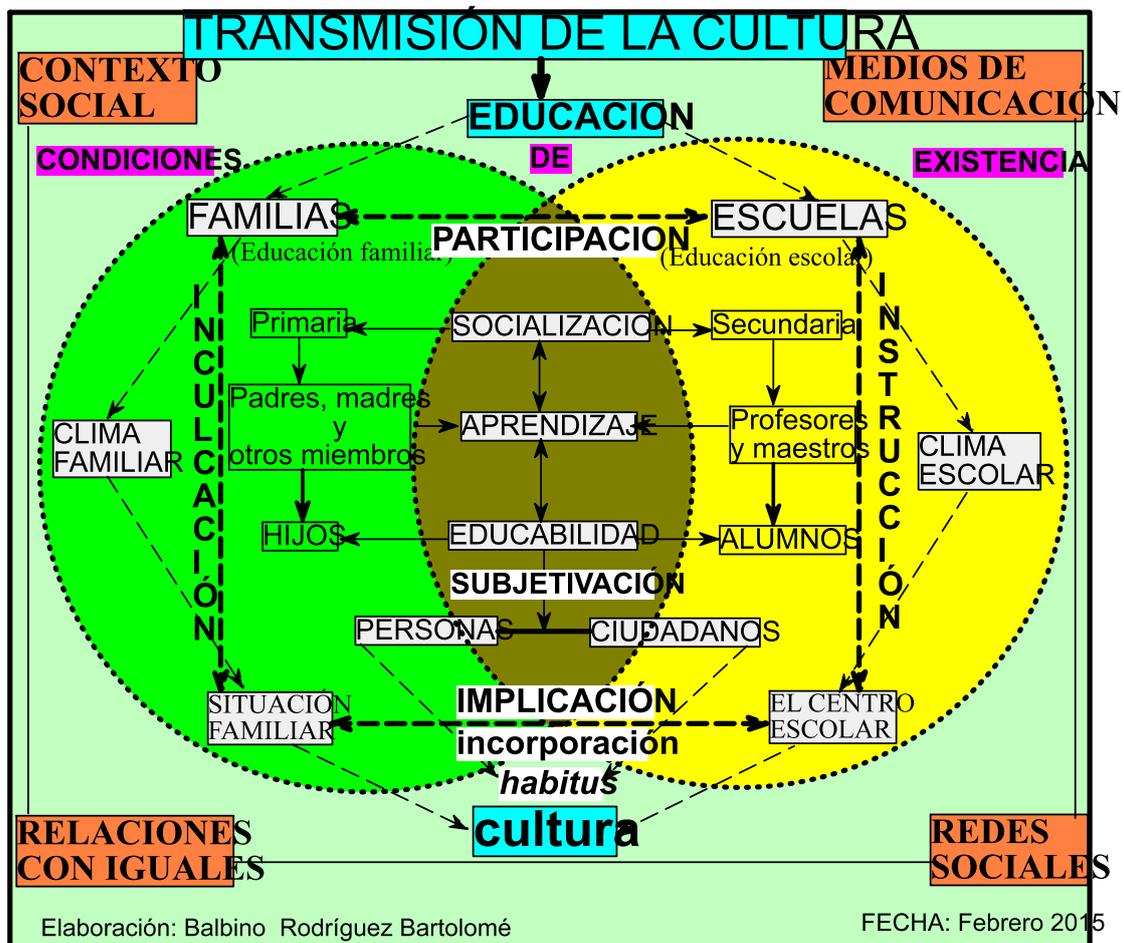
En la familia y en la escuela también hacemos cultura, se genera una determinada cultura en las relaciones que se establecen entre estas dos instituciones. Nuestra perspectiva holística nos sitúa en posición de observar las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela, a través de la etnografía no podemos quedarnos en una fotografía pues la cultura está en continuo movimiento. La cultura es un PROCESO.

Nuestro trabajo, está enmarcado desde lo que podemos llamar el proceso de transmisión de la cultura (Spindler, 2006; Castaño y Pulido, 1994), éste proceso es complejo, pues en las sociedades modernas, son múltiples las formas en las que podemos transmitir cultura.

Las personas nos encontramos en una determinada cultura poniéndola en acción, la educación es la forma fundamental a través de la cual se transmite, pero existen múltiples ámbitos educativos como ya hemos apuntado. Si al inicio de la modernidad, los ámbitos educativos fundamentales eran la familia, en el entorno social en el que se encontraba, y la escuela, donde se ofrecía una oportunidad para salir de ese entorno; en la “modernidad tardía” (Díaz de Rada, 2004), donde nos encontramos, la familia y la escuela ya no son los únicos agentes educativos, ambas se han visto desbordadas por otras formas de educación. En un *contexto social* abierto, globalizado, donde nos llega información diversa y de diversas partes del mundo (Hannerz, 1998), a través de unos *medios de comunicación* omnipresentes en nuestra vida cotidiana y en los que la

televisión es el medio fundamental ante el que los niños pasan gran parte de su tiempo; las *relaciones con los iguales* que no pertenecen necesariamente a sus contextos más cercanos, ahora no se conoce en muchos casos a las familias de los iguales de nuestros hijos, es decir, de sus amigos; y la más desbordante de las formas de educación, ya que en ella la mayoría de los adultos y padres, somos lo que se ha dado en llamar *inmigrantes digitales*, es el complejo mundo de comunicación que son las *redes sociales*.

Dentro de este entorno que forma parte de las “condiciones de existencia” (Bourdieu, 1991) en las que viven y se relacionan las personas, la tarea educativa sigue encomendada principalmente a la familia y a la escuela y si antes permanecían separados, con unas fronteras nítidas, ahora desbordados por esas nuevas formas de educación, de socialización en definitiva, se ven necesitados de crear un “frente común” para conseguir sus objetivos educativos. La familia y la escuela han sufrido una gran transformación (Dubet, 2008), debido a las influencias de este nuevo contexto complejo de la modernidad donde intentan llevar a cabo su labor.



Hemos tratado de reflejar en el cuadro que presentamos el proceso de transmisión de la cultura al que está sometido toda persona, cada una con sus particulares “condiciones de existencia” en las que intervienen factores socioestructurales de diversa índole, como la raza, el género o la clase, que interseccionan en el individuo (Cucalón, 2014). Nos hemos centrado en la educación, desde la relación, que se establece como una “trama” entre los ámbitos educativos de las familias y las escuelas (Cerletti, 2014) para observar concretamente el fenómeno de “la participación de las familias en la educación escolar”.

Con la educación familiar nos situamos ante un modo de socialización “primario” (Lahire, 2008) que se da principalmente en los primeros años de vida con los padres y madres u otros miembros de la familia como agentes; entendiendo que cada familia tiene una diferente situación, determinada por diversos factores socioestructurales, podemos decir que en cada familia hay un *clima familiar*. Dentro de este clima uno de los conceptos centrales para la comprensión de la transmisión de la cultura es el *efecto de inculcación* que, en parte, es ejercido por la familia (Bourdieu, 1991; 2012: 127). El de “transmisión” sería un concepto más “mecánico”, la “inculcación” como forma de transmisión de la cultura, le da un matiz interesante, podría situarse entre la “transmisión” y la “incorporación”. También es utilizado por Bourdieu, a la hora de entender cómo las personas adquieren determinados “gustos”, dentro de unas determinadas “condiciones de existencia” se “inculcan”, formas de pensar, normas, comportamientos, una moral, es decir, lo que es bueno o malo, aceptable o rechazable, y determinadas predisposiciones hacia unos u otros modelos de acción, modales, es decir formas de hacer y de decir. En definitiva el “efecto inculcación” está íntimamente relacionado con la formación del “habitus” como “sentido práctico”, que cada individuo adquiere en su historia particular, mediante ese “trabajo de inculcación” (Bourdieu, 1991).

En las escuelas, mediante la *educación escolar*, se lleva a cabo en un entorno fuertemente burocratizado (Eddy, 2006; Velasco et al. 2006; Díaz de Rada 2008a) un modo de socialización que denominamos “secundario” (Lahire, 2008) y cuyos agentes principales en la escuela² son los profesores y maestros y el grupo de pares. Las relaciones que se establecen en el centro escolar van a dar lugar a un determinado “*clima escolar*”. La labor fundamental de las escuelas es la *instrucción* a través de la cual van a transmitir a los alumnos una serie de conocimientos, dentro de una visión

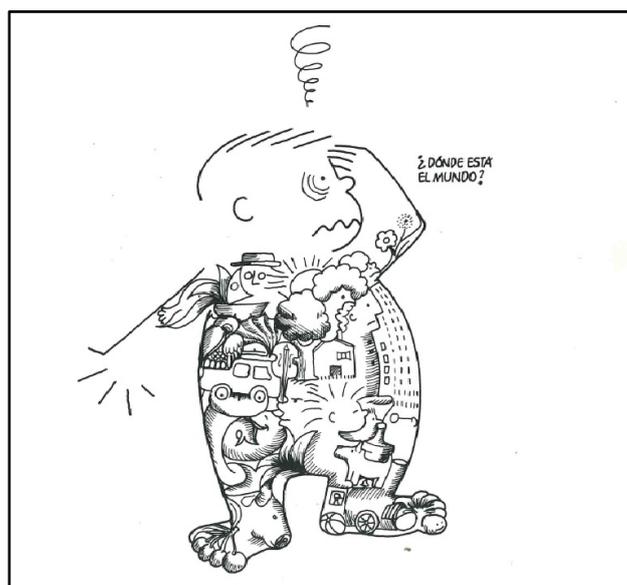
² Junto con la escuela, el modo de socialización “secundario”, siguiendo a Lahire (2008) pueden intervenir también, universos profesionales, instituciones políticas, religiosas, culturales, deportivas, etc.

instrumental de la enseñanza (Díaz de Rada, 1996), se podría decir que la escuela se ocupa de la instrucción aunque no cabe duda de que al llevar a cabo esta intervengan múltiples elementos educativos; instruir al fin y al cabo es una forma de “inculcar”. Del mismo modo podríamos decir que la familia se ocupa de la educación de los hijos y también podemos decir que “inculcar” es una forma de instruir; luego no se trata de poner fronteras a cada una de las “labores” sino de que, entre la escuela y la familia se dé una continuidad que contribuya a la “formación” de nuestros hijos y alumnos como personas, es decir, como agentes de la cultura.

Así pues, desde ambas instituciones se contribuye al proceso de socialización a través de la educación y en ambos entornos el *aprendizaje* va a depender, entre otras cosas, de la “educabilidad”, concepto que “apunta a identificar cual es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, incluyendo centralmente aquellas adquiridas o gestionadas en el seno familiar que conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes posteriores” (Cerletti, 2014: 226).

Este complejo proceso de socialización, es en definitiva un proceso de “subjetivación” (Dubet, 2006) que cada individuo “sufr” convirtiéndose en una persona, un ciudadano con unas determinadas características. Se lleva a cabo así todo un proceso que se “incorpora” en el individuo creando un determinado *habitus* (Velasco, 2008).

Todo este entramado de relaciones, que hemos querido plasmar en nuestro esquema, lleva en definitiva a la construcción de cultura, que, en última instancia, es “portada” por cada uno de los individuos que atraviesan estos procesos a su vez culturales.



(Tonucci, 1989:29)

Partiendo pues de este esquema ideal, en el que se puede ver reflejado un determinado marco teórico, nos hemos acercado al campo, a realizar nuestra etnografía (Velasco y Díaz de Rada, 2006; Díaz de Rada, 2011), a tomar contacto con las prácticas y observar a los individuos en “acción”. Pero el contacto con esas prácticas siempre “rompe los esquemas”, nuestra obsesión por reflejarlas siempre queda frustrada, la realidad nos desborda constantemente (Bourdieu, 1991). Pero de algún sitio hay que partir aunque a la vuelta del “viaje”, de la nave con que lo iniciamos sólo nos quede el bote salvavidas; será señal de un nuevo naufragio al que por lo menos habremos sobrevivido.

3.- Estar en la escuela: los contactos de las familias en la escuela

Nos proponemos exponer con esta etnografía hasta qué punto la escuela como institución recoge el potencial de implicación de las familias en relación con la educación escolar que no toda es recogida en términos de participación tal y como es entendida esta por la institución. Hay una cantidad de competencias desbordantes desde el punto de vista de la institución escolar que esta no recoge puesto que las estructuras de participación a las que está prestando atención son muy estrechas en relación al potencial de implicación que existe en las familias, nuestra intención es ver de qué formas participan y se implican las familias en la educación escolar, para ello vamos a observar los contactos que tienen lugar entre las familias y las escuelas. Es en estas donde tienen lugar los contactos, y no todos se consideran como participación de las familias en la educación escolar. Pero la implicación fundamental de las familias en la educación escolar tiene lugar en los entornos domésticos, entre estos y la escuela se produce un diferente grado de continuidad. Por tanto observaremos las interacciones que tienen lugar entre los agentes que forman parte de las familias y las escuelas, en términos de participación en la educación escolar como un indicador de ese gradiente de continuidad.

Prestando atención a las relaciones de las familias con la educación escolar observaremos las diversas formas de contacto que se establecen entre las familias y la escuela. No todos los contactos se consideran participación, es decir, los agentes, no perciben que están participando en la escuela, en el discurso de los agentes (*emic*) en las escuelas consideran participación a una serie limitada de acciones que tienen que ver con una presencia establecida normativamente o la asistencia a actividades

que requieren la presencia física de las familias a requerimiento de las escuelas, desde nuestro punto de vista (*etic*), existen otras formas de participar de las familias en la educación escolar; unas requieren ese contacto “físico” pero no están contempladas como participación en la escuela, otras no requieren esa presencia “física” ni tienen como marco el centro escolar pero las consideramos participación en la educación escolar.

Las escuelas contemplan la participación de las familias tal como se refleja en la Ley: reuniones periódicas con los padres, la hora de tutoría semanal y otras reuniones para temas y casos específicos. En los documentos normativos del centro, el PEC (Proyecto Educativo de Centro) y la PGA (Programación General Anual), se hace referencia a los padres en cuanto a la pertinencia de mantener contactos y comunicación con ellos para el seguimiento escolar de sus hijos. De los textos se desprende el papel que la escuela otorga a los padres en la educación escolar, el “papel” sobre el papel. Aquí cabría introducir los aspectos más relevantes de la ley y diferenciar los canales de comunicación establecidos normativamente, por una parte, los que contemplan a las familias como colectivo y su representación en los centros educativos a través del AMPA o el Consejo Escolar, y por otra, los canales establecidos también normativamente y que contemplan a las familias de forma individualizada, como las tutorías.

Las escuelas no están pensadas para acoger a los padres, los propios edificios y su conformación no facilitan su presencia, en muchos casos no existe un espacio donde permanecer a la hora de llevar y recoger a los hijos al colegio, se espera en la calle, o, en el mejor de los casos se entra al patio, dando lugar a una situación “dentro-fuera”. Se establece un límite, un “umbral”, que señala de alguna manera que a partir de ahí comienza “la escuela” permaneciendo las familias “fuera” de ese “umbral”.

Desde que los niños entran en la guardería³ y luego pasan al colegio en los niveles de educación infantil y primeros cursos de primaria se observa un grado decreciente de estos contactos, en los últimos cursos de primaria cada vez es menor la presencia de los padres a las entradas y las salidas hasta desaparecer por completo en el instituto, aquí los padres no acompañan a sus hijos, estos van solos, o los llevan en el coche y los dejan en la puerta, en estos centros no encontramos a padres llevando o esperando a la salida para recoger a sus hijos.

³ Aunque para el sentido de nuestro trabajo, es más ilustrativo el término “guardería” y así la denominan las familias, en este trabajo vamos a denominarla con el nombre “escuela infantil”, que es un término más adecuado, pues en estos centros no sólo se “guarda” o “cuida” a los niños, también se trabajan diversos aprendizajes, que podemos denominar “escolares”.

No hay que olvidar que los centros escolares están hechos para acoger a los alumnos, la tarea principal de un centro escolar es la escolarización, es decir, mantener a los niños en la escuela, obligatoriamente todos los niños tienen que pasar por ella, y permanecer durante los tiempos establecidos, no existe otra alternativa, ese “estar” en la escuela supone “salir” de la familia, para “entrar” en la escuela, los padres dejan a los niños en la escuela y esta se “hace cargo” de ellos durante los tiempos establecidos de escolarización.

Vamos a centrarnos ahora en los contactos “cara a cara” entre las familias⁴ y las escuelas, teniendo en cuenta que existen otras formas de contacto que intentaremos describir más adelante, sería impensable la presencia física de las familias en las escuelas, no es esa la función ni el objetivo de unas y otras. Durante el horario escolar los maestros y profesores, permanecen ocupados atendiendo las clases, en esta labor principal de la educación escolar la presencia de las familias no se contempla.

Llevar y recoger a los niños.

En la escuela infantil la familia entra hasta el aula a llevar y recoger al niño. En esos momentos se comenta con las “cuidadoras” aspectos de los niños que tienen que ver con esa labor de cuidado del cuerpo, como es el sueño, la comida, la enfermedad, las demás necesidades fisiológicas, su estado de ánimo y el comportamiento. Como nos comenta la educadora de la escuela infantil, los padres traen a los chicos y comunican si han tenido una mala noche o cualquier circunstancia que ellos consideran y cuando se van se interesan por cómo han comido y han estado, sin embargo, preguntan poco sobre las diversas actividades, les interesa sobre todo si han hecho “caca” y que tal han comido.

Se establece una media hora al principio y al final de la jornada escolar para llevar y recoger a los niños, además, durante ésta, también pueden pasar los padres a cualquier hora si tienen que recoger a los niños por cualquier circunstancia; tocan al timbre y una vez les abren la puerta, entran directamente al aula de su hijo y lo recogen o lo dejan en el aula, según nos relata la educadora.

⁴ Aunque alguna vez utilizamos el término “padres”, preferimos utilizar el de “familias”, ya que nos refiere tanto a diferentes tipos de familia, como a los diversos componentes de la familia que pueden intervenir y de hecho intervienen en los contactos que hemos observado.

La principal labor de la escuela infantil para las familias es el cuidado y es sobre los diversos aspectos de este cuidado por lo que se interesan y comentan prácticamente a diario con las “cuidadoras”, si se observara algún problema en el desarrollo del niño interviene la educadora y la directora poniéndose en contacto con los padres para tratarlo.

Se observa en la escuela infantil un ambiente distendido, con una relación continua y directa con las “cuidadoras”. También en la escuela infantil existen reuniones normativamente prescritas con la educadora y la directora a principio de curso, además de las tutorías que los padres pueden solicitar. El contacto de las familias con la escuela infantil se produce de una manera constante en un “ritual” diario que se produce al llevar y recoger a los niños.

En el colegio de educación infantil y primaria, no se accede a las clases, los padres permanecen en el exterior hasta que se abren las puertas y los niños tienen que entrar a la hora indicada para el comienzo de la jornada. Cuando los colegios cuentan con patios exteriores sus puertas se abren antes de la hora de inicio de las clases y los niños, con las familias, entran al patio donde los niños, por curso se sitúan en su correspondiente fila. Las familias pueden permanecer en el patio hasta que suena la sirena y los niños entran. Cuando los maestros salen al patio a por “su clase” o en la salida acompañan a los niños para ver si son recogidos por sus familias se establecen contactos entre padres y maestros. En estos contactos se intercambian impresiones, realizan comentarios o se da alguna indicación con respecto a los niños, este contacto no reglado es una oportunidad de comunicación que contribuye al conocimiento mutuo de padres y maestros.

La entrada al edificio por parte de las familias se produce en ocasiones, cuando algún padre o madre quiere realizar alguna consulta concreta en horas fuera de las establecidas para secretaría, tutorías u otras reuniones, y según sea el asunto a tratar o bien se resuelve en el momento o bien se indica el cauce y el momento adecuado para solucionarlo.

A lo largo de las diversas etapas establecidas en el colegio también las formas de los contactos cambian, en los cursos de educación infantil y primeros cursos de educación primaria los contactos son más frecuentes y menos reglados, en los últimos cursos de la primaria muchos de los niños vienen solos o sus padres los “dejan” en la puerta del colegio. Los contactos como nos dice una madre se tienen más cuando son más pequeños porque se va a la salida y a la entrada, cuando se van haciendo mayores se va menos al colegio.

En los institutos los contactos en las entradas y salidas desaparecen, los alumnos van solos al instituto, los padres en algunos casos los llevan en coche al centro escolar sin llegar a acompañar a sus hijos, se escenifica así ese mayor distanciamiento de las familias con la escuela que se da en esta etapa escolar, salvo para solucionar cuestiones concretas y asistir a las tutorías en su caso, como nos dice una madre, “el instituto no lo pisamos los padres prácticamente”.

Con este recorrido hemos podido observar a las familias dentro de la “escuela infantil”, acompañando a sus hijos hasta las aulas, en los colegios de educación infantil y primaria, a las familias en el patio fuera del edificio escolar, y por último en los institutos, grupos de alumnos entrando o saliendo, las familias ya no aparecen en este nuevo escenario.

Centrados en el ciclo vital, como hemos planteado hasta ahora los contactos de las familias con la escuela, se podría decir que a medida de que los niños se hacen mayores sus familias tienen menos contactos con las escuelas. Con ello, hemos simplificado demasiado la complejidad de las relaciones, pues los contactos no se realizan únicamente en torno a ese “umbra”, en el que se convierten los recintos escolares y respecto a los cuales las familias ocupan la posición “adentro-afuera”. Entre las familias y las escuelas existen múltiples situaciones de contacto que, para ser detectadas, exigen, por una parte, entrar dentro de las escuelas, hablar con tutores, orientadores, equipo directivo o AMPA, y por otra, dialogar con las familias. A través del trabajo etnográfico realizado “emergen” otras situaciones de contacto, formas diferentes de participación, relacionadas con la etapa escolar en la que se encuentran los niños.

La preocupación primordial de las familias cuando tienen a sus hijos en las guarderías es el cuerpo del niño, sus necesidades fisiológicas, el niño es un cuerpo que va de casa a la escuela y de la escuela a casa; si ha dormido, si ha comido, si está enfermo, si juega, etc., sólo pueden saberlo las familias comunicándose con la escuela, esta información se demanda continuamente, el cuerpo del niño es un cuerpo transportado, no se transporta solo, se hace entrega del niño en ambas direcciones familias-“escuela infantil”.

Cuando los niños llegan al colegio de educación infantil y primaria se produce su primera transición escolar, bien por esto o porque vengán directamente de los cuidados de la familia, en ambos casos se lleva a cabo lo que podemos denominar un “rito de paso” (Van Gennepe, 2008), que es el llamado período de adaptación. En este caso las familias dejan a sus hijos en la “puerta” de la escuela, la maestra entra con

ellos al edificio. El cuerpo, sobre todo en educación infantil, sigue siendo el protagonista, el aprendizaje se realiza a través del juego, en el que interviene el cuerpo. A medida que avanzamos en la educación primaria pierde protagonismo, aunque van en el mismo “lote”, se trabajan otras competencias de aprendizaje, pretendidamente no basadas en el cuerpo.

En el instituto, las familias “se van”, de alguna manera han dejado de ocuparse de sus cuerpos, se preocupan de lo que los hijos hacen con él, podríamos decir que estos han tomado posesión de su cuerpo y se sienten sus dueños. Ahora en el instituto van a preparar sus mentes, los cuerpos pierden protagonismo, estos permanecerán “inmóviles” en una silla detrás del pupitre, el cuerpo pasa así a un segundo plano, en primer plano la pizarra y los contenidos situados sobre el pupitre sobre los que se centra la atención.

De esta manera, “entregados”, “dejados”, o “en marcha” por su propio pie al centro escolar, la labor de las familias en la educación escolar habría acabado, sin embargo, cada una de estas condiciones de estar de los hijos en el centro escolar conlleva una serie de formas de relación de las familias con las escuelas.

Motivos de contacto

El primer motivo de contacto son las reuniones establecidas al inicio de curso, en las que los tutores convocan a todos los padres de los alumnos de cada una de las clases, para informar sobre los contenidos y las actividades que se pretenden realizar, así como de la dinámica de la clase y las normas más importantes. Los padres tienen la oportunidad de mostrar sus inquietudes y de conocer al maestro, que va a ser el tutor de sus hijos durante el curso.

Individualmente las familias pueden asistir a las tutorías. Los tutores tienen establecida a la semana una hora de tutoría para atender a los padres requeridos por aquellos para tratar algún asunto concreto con respecto a su hijo o bien solicitada por la familia para informarse del desarrollo escolar de su hijo. Esto como nos dice una maestra es lo burocráticamente establecido, existe un día de atención a padres, para llevar a cabo las tutorías a quien las solicite.

Uno de los motivos por los que las familias acuden al centro escolar es cuando se detecta algún “problema” en los niños. Si es la familia quien lo detecta acude al tutor para comentarlo y si el “problema” es detectado en la escuela el tutor cita a la familia

para comunicarlo y tratarlo conjuntamente. En algunos casos, con el contacto de la familia y el tutor es suficiente pero en otros se requiere la intervención del equipo de orientación para dar solución a los variados “problemas” que surgen.

Este tipo de contactos entre la familia y la escuela, se realiza de una forma individual, es una forma de demostrar el interés que tiene la familia por la educación escolar, pero este se expresa principalmente cuando surgen esos problemas, si estos no se dan, es probable que las familias en muchos de los casos no acudan al centro, “todo va bien”, pues no hay nada que hablar, no hay nada que hacer.

Hay otras ocasiones en que las familias acuden a los centros, de forma puntual, con motivo de la celebración de alguna actividad que realizada desde la escuela, contempla la asistencia de las familias, por ejemplo, la fiesta de carnaval, la celebración del día de la paz, jornadas culturales, etc., en estos casos la presencia es de una parte de las familias que por interés y porque cuentan con tiempo para ello acuden a la convocatoria.

De esta forma, convocados a las reuniones establecidas, asistiendo a las tutorías para conocer algún aspecto de la educación escolar de los hijos, o tratar algún “problema”, o bien convocados en ocasiones especiales, con motivo de alguna fiesta o celebración, en la clase o en el colegio, las familias tienen la oportunidad de entrar en contacto con las escuelas, son algunos de los motivos por los que las familias “entran” en las escuelas.

Por lo que hemos podido ver hasta el momento no parece que la escuelas permanezcan tan “herméticamente cerradas” a las familias. A lo largo de la vida escolar se presentan diversos momentos y motivos que originan contactos entre las familias y las escuelas, tanto en el discurso de los padres entrevistados como de los maestros, se establece una relación “causal” entre el interés de las familias en la educación escolar y los contactos. Como nos dice una madre, “yo creo que cualquier tutor, tú entras a hablar con él y no te va a decir nunca que no, si los padres no quieren estar en contacto con los tutores, es un poco porque no les interesa”.

Por parte de las familias existen diferentes intereses con respecto a la escuela, es más, para algunas familias se podría decir que las escuelas no despiertan interés, en esos intereses con respecto a la escuela puede estar la clave de la participación de las familias en la educación escolar. En cualquier caso ese interés o falta de interés, puede tener su origen en la falta de tiempo de los padres, en la concepción que los padres tienen de la escuela, en la necesidad de participar de las familias, o en la falta

de las habilidades para relacionarse con la escuela. Por otra parte, puede que desde la escuela no se faciliten los contactos, lo cual también puede obedecer a diversos motivos que trataremos de reflejar en nuestro trabajo.

El análisis hasta ahora llevado a cabo refleja la complejidad del fenómeno de la participación que pretendemos estudiar en el contexto de la relación de las familias y las escuelas, y desde el que cabría preguntarse, ¿Cuál es el interés de las escuelas en que las familias participen? y ¿Cuáles son los intereses de las familias en participar? Vamos a intentar obtener alguna respuesta observando las formas de acceso, comunicación y colaboración entre las familias y las escuelas.

El acceso a la escuela

Los espacios escolares están delimitados, esta delimitación, establece una “frontera”, un “adentro” y un “afuera”, un “umbral”, estar o no estar en la escuela, se refleja en la situación que los actores ocupan en el espacio escolar. ¿Qué “cuerpos” tienen acceso a qué lugares y qué interacciones se producen entre ellos? Podemos considerarlo como una primera concepción de participación, participación como “estar”, se participa en la escuela cuando se “está” en la escuela, para los padres supone traspasar una frontera, entrar en un espacio donde existe un “lenguaje” desconocido. Las familias cuando entran en las escuelas cometen muchos “errores” de interpretación, las familias no “conocen” la escuela. ¿Cómo manejarse entonces en un entorno desconocido? En esta primera concepción de la participación, encontramos las primeras paradojas: si participar es “estar”, las familias no pueden participar porque no pueden “estar”. Las escuelas no son ni están hechas para albergar a las familias, pero como hemos visto, en ocasiones las familias acceden a la escuela.

La “escuela infantil” permanece cerrada, los padres para acceder tocan el timbre, pueden hacerlo a cualquier hora si necesitan acceder por algún motivo. El colegio permanece igualmente cerrado, tiene establecido un horario de secretaría, los maestros permanecen en sus clases y ocupaciones, y únicamente en algunos momentos el equipo directivo puede atender si algún padre lo requiere. En el instituto, en la puerta de entrada al edificio, se encuentra situada la sala de los conserjes, en ella siempre hay uno de ellos que atiende el teléfono y abre la puerta de la valla exterior que tiene a la vista cuando suena el timbre.

La disposición de los espacios escolares influye en ese “estar” en el centro escolar, que entendemos como una forma de participación, un cambio en la colocación de la

puerta de entrada, puede suponer una dificultad de acceso al espacio escolar, como nos relata la directora del colegio. La realización de unas obras y producirse unos cambios en la colocación de las puertas de entrada al patio han supuesto que el acceso al colegio que antes se realizaba por el patio, permitiendo la estancia de las familias en él a la salida y a la entrada, ahora se realice por otra calle. Ahora los niños entran al colegio por la parte de la fachada principal del edificio, es decir por la entrada principal y permanecen en una calle que está cortada al tráfico. Como atravesando un “muro”, los chicos atraviesan la entrada del colegio, un pasillo, para acceder a la puerta del edificio que da al patio y colocarse allí en las filas. En estas circunstancias la entrada de los padres, supondría un cierto desorden, al tener que estar cruzando ese pasillo, de esta forma, con la decisión tomada por los técnicos, sin contar con la opinión de la “comunidad escolar”, se impide el acceso de las familias al patio y por tanto las situaciones de contacto que en él tenían lugar.

A pesar de este inconveniente que ha provocado el que los padres esperen en la calle, algunos de ellos si tienen que plantear algún asunto, pasan al patio o al hall del edificio donde se encuentran los maestros, pero esto supone traspasar el “umbral”, “entrar”, sin embargo antes, al acceder al patio directamente, se estaba “adentro” por lo que el contacto no suponía traspasar ningún “umbral”, la puerta de la valla estaba abierta y el mero hecho de estar “dentro” ya suponía una situación de contacto.

No sólo los espacios se constituyen en la única “frontera” entre las familias y las escuelas, los tiempos escolares, reflejados en el horario, se convierten en una restricción para la participación de los padres. La delimitación del tiempo en las escuelas vertebró su dinámica, los horarios son “sagrados”, por otro lado la coincidencia de horarios laborales y escolares impide a muchas familias asistir a las citas que se realizan desde la escuela, como nos indica una madre, si tanto ella como su marido trabajan por las mañanas y se les cita a las 14:30 no pueden asistir nunca, pues en el trabajo no te permiten salir por este motivo.

Por los motivos antes aludidos de tiempo y espacio no es sencillo para las familias interesadas concertar una tutoría o asistir a las actividades programadas por la escuela. bien porque sólo hay una hora de tutoría a la semana o porque no coinciden los horarios laborales las familias interesadas en acceder a la escuela encuentran dificultades, como nos dice una madre que pertenece a la junta directiva del AMPA, “la estructura rígida de los centros no facilita el acceso a los padres y madres porque estamos trabajando, tenemos unos horarios y te citan por la mañana, si puedes tienes

que venir deprisa y corriendo, esto no facilita el acceso y cuanto más complicada es la vida de las personas más difícil les es acceder aquí”

4.- La comunicación de las familias con la escuela

No sólo con el contacto directo entre las familias y la escuela es como tiene lugar comunicación, se establece de diferentes formas a través de las cuales se puede contactar y conocer cómo se desarrolla la educación escolar de los hijos. Hemos observado alguna de estas diferentes formas de establecer comunicación entre las familias y las escuelas.

En la “escuela infantil” las familias disponen de un panel donde se informa, se anuncian convocatorias, se pasan avisos, o se puede plasmar cualquier asunto que se considere de interés. Es un modo sencillo de comunicación. También a la entrada de cada clase unos pequeños paneles indican las diferentes actividades realizadas por cada niño (su estado de ánimo, el sueño, la comida, etc.).

Se permite el acceso a las familias con un horario flexible de entrada, van llegando de forma escalonada con los niños a lo largo de ese tramo de media hora que tienen establecido. Como hemos observado en nuestro trabajo de campo las familias entran con los niños a las clases normalmente, saludan y ayudan a los niños a quitarse los abrigos.

En el colegio, donde las familias no entran a dejar a los niños, las noticias y convocatorias se pegan a los cristales de la puerta y en las ventanas que dan a la calle, allí se exponen convocatorias, anuncios y otras cuestiones de interés. Existe un panel informativo en el pasillo de secretaría pero este no está a la vista de las familias, para verlo es necesario pasar al centro.

En el instituto, los alumnos pasan directamente a sus clases y los profesores pasan por sus departamentos o a la sala de profesores, desde allí se dirigen a sus clases, también en la entrada se utilizan las cristaleras de las puertas de acceso para colocar algunos carteles con convocatorias, e incluso, como estas son amplias, en ocasiones se exhiben trabajos y se realizan pequeñas exposiciones. En el interior también existe una gran cristalera que también se utiliza de expositor desde la que se ve el “ágora”, que así se denomina al patio interior, al entrar delante de la cristalera del patio existen unas vitrinas de mesa donde también se realizan exposiciones de trabajos. En el amplio hall de entrada a la izquierda, existe un gran panel de corcho donde se

amontonan, listas, boletines, anuncios, etc. Pero como hemos dicho, son muy pocas las familias que acceden al instituto.

Cualquier persona puede entrar al instituto. En la conserjería que está en la entrada se encuentra el conserje que abre la puerta exterior cuando se llama al timbre y atiende dando la información que se requiera y las correspondientes indicaciones.

El patio del colegio: una situación de contacto y comunicación

Las 8:45 es la hora establecida para abrir la puerta del colegio, los padres en ese momento entran con sus hijos. Los primeros en llegar suelen ser los niños de los cursos superiores con intención de ocupar la pista de fútbol y jugar hasta que son llamados a la fila por la directora. En la valla de cerramiento de los recreos de infantil, que da al patio, se encuentran colocados en carteles los números de los cursos. Delante del cartel correspondiente los niños van formando las filas según van llegando. Los niños de 5º y 6º dejan sus carteras en la fila para irse a jugar, los padres se sitúan fuera de la zona donde están dispuestas las filas, formando grupos o situándose alrededor de la zona de filas, entrando entre ellos en conversación y formando “corrillos”.

En el momento de la entrada al colegio la directora hace acto de presencia en el patio todas las mañanas, se pasea y conversa con aquellos padres/madres que requieren su atención. La entrada al colegio se convierte así para la directora en una manera de “despachar” con los padres, haciéndose presente, como una forma de ofrecerse para resolver cualquier cuestión que le planteen; como ella nos dice, “...yo estoy aquí en la puerta desde menos cuarto, pues el que quiere venir a mí y tal... lo normal es que los padres que vienen aquí, demandan cosas que le han pasado a los chicos...”. En estas circunstancias no siempre son problemas rutinarios o de información los que atiende la directora, a veces algunos padres le formulan quejas de forma conflictiva, con respecto a sus hijos, que la directora canaliza de manera oportuna, ya que el patio no es lugar para resolver algunos de los conflictos que se le plantean. La directora cuando sale se expone a situaciones imprevistas, ya que el acceso a ella en estas circunstancias, se establece de una manera directa, “... hoy cuando he salido he dicho, madre mía a ver que me caerá hoy...”, nos dice la directora.

Las puertas del colegio permanecen abiertas hasta las 9:15 horas, a partir de este momento no se permite la entrada de ningún niño o niña al colegio hasta la hora del recreo. Esta medida que en principio puede parecer algo severa finalmente ha sido asumida por los padres, que aunque, a veces, con alguna carrera, llegan en hora, así dejan de producirse los retrasos que en muchos casos eran rutinarios y que ahora se han convertido en una excepción.

Los maestros entran por la puerta principal del edificio que da a otra calle y según van llegando se reúnen en el hall a la espera de que la directora toque la sirena, entonces los maestros tutores salen al patio y acompañan a la fila de su curso a la clase.

Las diversas normas, entre ellas la de la puntualidad, se dan a conocer a los padres mediante una circular que la directora manda a principio de curso y esas normas se comentan además en las primeras reuniones de los tutores, “al principio de curso nos las mandó, sí, nos manda

las normas del colegio...” nos dice una madre. En su día se mandó a los padres una carta para que trajeran con puntualidad a los niños y no interrumpieran a lo largo de la mañana con excusas como, “se ha dormido”, “me he retrasado”..., que rompían la dinámica escolar, ahora sólo se permiten excepciones justificadas. La valoración de los padres entrevistados sobre estas normas es positiva como nos dice una madre, “... yo no tengo problema, lo veo muy bien, no veo normal que siempre son los mismos, que se duerman siempre los mismos...”. Se ha logrado que los padres cumplan ese horario de llegada con alguna rara excepción.

Sin embargo, cuando la causa del retraso o la falta es justificada, se ponen objeciones a la norma, “...vale que como no hay gente, pero un timbre, un teléfono, porque si es para un médico, no tiene porque mi niño perder toda la mañana...”, nos dice una madre.

El cierre de la puerta del colegio marca el comienzo del horario escolar. En horario escolar el centro se aísla del exterior, al no tener conserje las puertas permanecen cerradas y únicamente se tiene acceso en los horarios de secretaria que están puestos en la puerta principal de entrada al colegio donde también se ponen otras notas informativas. En el interior existe en el pasillo un tablón de anuncios donde se coloca información sobre convocatorias, admisión de alumnos, disposiciones de interés y otros asuntos; en él hay un pequeño cartel con la frase *“Trabajamos por y para la educación de sus hijos”* y otra indicación en otro cartel que dice *“cualquier duda que tengan les atendemos en secretaría”*. Las informaciones de interés a los padres y algunas convocatorias también las coloca la directora en la puerta de acceso al patio, que es por donde los padres entran a dejar a sus hijos. La necesidad y la pertinencia de tener informados a los padres de novedades y convocatorias de interés supone una preocupación para el equipo directivo.

De nuevo a las 14:00 horas se abre la puerta del colegio, los padres, algunos de los cuales ya esperan en la acera, entran de nuevo al patio y aunque las filas no se forman a la salida ocupan el espacio de la misma manera, mientras esperan la salida de los niños, conversando entre ellos. Los más pequeños salen en fila con sus maestras y estas son abordadas en ese momento por algunas madres intercambiando de nuevo impresiones.

En las entradas y salidas se establece un contacto que aunque no normativizado, incluso normativamente prohibido, se produce con la anuencia de los maestros que salen al patio, y atienden a los padres mientras se aproximan con la fila del curso correspondiente cuando salen del edificio del colegio.

La presencia del maestro en el patio, así como la de la directora, es entendida como una disposición a la comunicación y los padres aprovechan esta presencia para acercarse al maestro y realizar los comentarios que creen necesarios; no sólo en el patio como hemos dicho sino en cualquier otro escenario en que el maestro esté presente como pueden ser encuentros imprevistos en la calle. Como nos comenta una tutora “...porque padres interesados o padres que detectan algo, pues dicen, ay, M... mira, porque mira me ha pasado esto, estoy observando esto..., eso a lo mejor mientras llegamos al colegio, entonces es una forma de pedirte una tutoría o una forma de comentarte algo, o sea que también me paran por la calle...”

No todos los padres comunican con los maestros, algunos son más insistentes y otros, sin embargo, mantienen la distancia y no establecen un contacto directo, pero el momento de la salida y la entrada es un momento de contacto diario con la escuela por parte de las familias, “... como no hay un entorno, medianamente planificado en el cual los padres contactamos, pues yo lo hago a base de la hora de entrar y la hora de salir”, así nos lo expresa un padre.

Las necesidades de comunicación por parte de los padres son diversas, se establecen así modos heterogéneos de comunicar y de acercarse a la escuela. En los momentos de las entradas y salidas al colegio toda la comunidad escolar está en contacto de una u otra manera, es una manera de “estar” en la escuela, los padres entran al centro escolar, ven a los maestros, algunos hablan con ellos, siempre hablan entre ellos en ese momento, se comunican en la escuela, hablan de sus hijos, de “como van” principalmente, aunque surgen otros asuntos y temas en las conversaciones.

Cada día, de ésta manera, se produce el ritual de la entrada y la salida del colegio. Todo ello se desarrolla con una “mecánica” latente, con un “orden” sin “órdenes”, cada actor ocupa su lugar en la escena y realiza su papel. En aproximadamente media hora de duración y en el reducido espacio del patio del colegio, entran en contacto todos los sectores de la comunidad escolar, todos están ahí y la acción se desarrolla regularmente y de forma “organizada” y a la vez normalizada; todos parecen saber cuál es su sitio y qué tienen que hacer. Si nos fijamos en la presencia de los padres se podría decir que es el momento en que hay un mayor grado de “participación”; un momento en que la participación no está canalizada, es una “participación presencial” de los actores, pero no se percibe como “participación” por esos actores, es un momento que se configura como ritual. La participación se entiende por parte de los actores como “participación canalizada”, se tiene que llevar a cabo mediante los canales establecidos normativamente.

Modos de comunicación

Como hemos visto, las familias tienen maneras diferentes de contactar con la escuela y en algunos casos no se producen esos contactos; no obstante la escuela necesita informar sobre la educación escolar de los alumnos y las familias necesitan estar informadas, para lograr transmitir esa información se establecen diversas formas de comunicación, algunas de las que hemos observado relacionamos a continuación:

- Las reuniones de principio de curso en las que cada tutor convoca a todos las familias de su clase, en estas reuniones se explica la dinámica a seguir, se dan a conocer las normas y las familias plantean sus inquietudes o piden información. También a estas reuniones la asistencia decrece a medida que se avanza en los ciclos escolares, en los últimos cursos de secundaria y en bachiller no se plantean, aunque, sí pueden plantearse reuniones por cambio de normativa legal o para explicar los itinerarios que pueden seguir los alumnos que pasan de curso, en estas reuniones participa el director, el jefe de estudios, y el orientador.
- Las tutorías son el eje que vertebra en los colegios e institutos la comunicación con las familias, cada tutor cuenta con una hora de tutoría a la semana, tiempo insuficiente si hay demanda de información por parte de las familias. El

funcionamiento óptimo de las tutorías es fundamental para establecer una adecuada comunicación con las familias. Al priorizar según las necesidades, los tutores suelen citar a aquellas familias cuyos hijos presentan algún tipo de problema, la respuesta de las familias a estas citas es muy desigual. Por otra parte las familias piden cita al tutor para simplemente conocer e intercambiar impresiones sobre la educación escolar de sus hijos, aunque los resultados escolares sean buenos; es recurrente la imagen de que las familias cuyos hijos lo necesitan no acuden a las citas y a las que están interesadas, aunque sus hijos no lo “necesiten”, les cuesta concertar una cita con el tutor, en cualquier caso la figura del tutor en la escuela es el principal nexo de comunicación con las familias.

- No olvidemos que detrás de cada niño hay un expediente académico en el que se reflejan los resultados de cada uno de los cursos por los que va pasando. En la escuela infantil y en los cursos de educación infantil, cuando entran al colegio, a los padres se les entregan unos informes, de acuerdo a una serie de *ítems*, en los que vienen recogidas las habilidades que el niño va adquiriendo. A partir de primero de primaria las familias reciben un boletín de notas, este boletín de notas, que los niños deben entregar a sus padres y estos deben firmar, va a ser hasta que finalicen el bachillerato o los módulos superiores la fuente principal de información de la escuela con la familia. En el colegio, en los primeros cursos, este boletín se entrega por el tutor directamente a las familias a la vez que se intercambia con ellas algunas impresiones sobre el comportamiento y evolución de los niños, en los cursos superiores de educación primaria, y ya en el instituto, es este llamado “boletín de notas” el “termómetro” que mide como van las cosas, es decir, los resultados numéricos u ordinales con los que se evalúa el trabajo de los alumnos en las diferentes asignaturas. Si estos no han sido los esperados es muy probable que las familias estimen oportuno “acercarse” a la escuela para “averiguar” las causas.
- Con el objetivo de facilitar la comunicación con las familias la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha puso en marcha un proyecto informático al que denominó programa “papas”. A través de una clave de acceso las familias, mediante de este programa, pueden obtener diversa información sobre los alumnos como faltas de asistencia, notas y otras observaciones, así como otra información de interés que quiera transmitirse

desde la escuela o la administración escolar. En la práctica, para lo que más se utiliza el programa es para dar a conocer a las familias las faltas de asistencia que con este programa pueden hacerlo en el momento a través de una aplicación para el teléfono móvil.

- En algunas ocasiones, para convocar a las familias o para transmitirles información, se utiliza la circular, esta se entrega a cada uno de los alumnos para que la hagan llegar a sus padres, aunque con frecuencia presenta problemas de comunicación, a los alumnos se les olvida, la pierden o simplemente no la entregan.

- El teléfono, del que hoy todo el mundo dispone, se utiliza para concertar citas, para realizar consultas que pueden solucionarse desde el equipo directivo o desde la secretaría e informar de los cauces adecuados para solucionar algún asunto; también para informar de algún tema urgente a la familia, accidente, enfermedad, faltas graves de comportamiento, etc., no siendo el medio más idóneo de comunicación para según qué casos, es un medio disponible y accesible a todos.

- En educación infantil se utiliza el “cuaderno viajero” que va pasando de familia en familia para dar a conocer algún tema que se está trabajando en clase y cada una de ellas realice en él su aportación. En educación primaria y primeros cursos de secundaria, se utiliza en algunos casos la “agenda escolar”, en ella los alumnos anotan las tareas, las necesidades de material, los días de examen, etc., de ésta forma la familia, con echarle un vistazo, puede ver las actividades que tiene pendientes o las que ha realizado incluso si le ha hecho alguna anotación el maestro.

- Las nuevas tecnologías ofrecen diversas posibilidades para establecer comunicación con las familias, a través del correo electrónico se puede pasar información, concertar citas, o hacer consultas, etc. Los colegios e institutos, cada vez en más casos, por no decir ya en todos ellos, la página web es un medio idóneo de presentar el centro a las familias y a la sociedad en general; con un toque de ratón se accede a los departamentos, se conoce el nombre de los profesores, la historia del instituto, las actividades que se realizan, las convocatorias, se facilitan enlaces de interés, se dan a conocer las normas,

etc. También algunos maestros confeccionan “blog” de su asignatura, al que pueden acceder las familias, en él se “cuelgan” materiales, se describen las tareas a realizar, se informa del desarrollo de la asignatura y se pueden hacer comentarios y otras observaciones.

- El tutor cuando observa algún “problema” por parte de algún alumno que no puede afrontarse desde la tutoría lo pone en conocimiento del departamento de orientación desde el que se intenta buscar una solución, en todo caso en contacto con la familia y con su colaboración. Según nos indica la orientadora, a las situaciones que se plantean se les trata de dar una solución en la que se tenga en cuenta a las familias.

Estos son los canales que hemos observado a través de los cuales se establece comunicación entre las familias y las escuelas con un “éxito” un tanto desigual, establecer estas u otras formas de comunicación es también una forma de participación de las familias en las escuelas utilizando otros medios alternativos a la presencia física, que como hemos visto en algunos casos es inviable.

Dificultades de comunicación

De estas diversas formas se facilita la comunicación de las familias con las escuelas, pero no siempre funcionan de la manera adecuada; además, ponerlas en marcha o utilizar estos recursos requiere un tiempo del que en muchos casos no se dispone. La clave de la comunicación, no es, ni más ni menos, sino *querer comunicarse*, y en muchos casos no existe este deseo de comunicación bien porque no se considera necesario o bien porque al intentar la comunicación aparecen obstáculos tanto por parte de las familias como por parte de los tutores o maestros que no encuentran en ambos casos la respuesta deseada.

Los maestros comentan las dificultades que encuentran en algunos casos, que suelen ser los más “graves”, para comunicar con las familias o lograr que estas acudan a la escuela a pesar de llamarlas de forma insistente. Las familias por su parte encuentran dificultades para concertar una cita con el tutor y reclaman el uso de medios alternativos, como los anteriormente expuestos para comunicarse, ya que en muchos casos o no están establecidos o no se usan. Los maestros también se quejan de que los padres no solicitan tutorías, sobre todo los que “van peor”, y que además cuando

son citados no acuden. Por otra parte hay tutores que además de su tutoría imparten otras clases y llegan a tener 300 alumnos, con una sola hora de tutoría a la semana es imposible atender los requerimientos de las familias por lo que tienen que priorizar para atender los casos más urgentes. Una madre nos dice que la manera de concertar citas es la primera vinculación entre la familia y el centro, “si tienes trabas para establecer una cita con el profesor, no vuelves, se puede seguir insistiendo, pero habrá padres que desistan”.

Además, como ya hemos apuntado, para lograr la comunicación hay que coincidir en el tiempo y establecer “lugares”. Hay “lugares” que permiten la comunicación más allá del tiempo o de un modo más flexible, como es el caso de la utilización de las nuevas tecnologías que hemos apuntado, pero que también requieren una dedicación de la que, como hemos dicho, no siempre se dispone.

La colaboración de las familias con la escuela.

La colaboración entre las familias y la escuela, es una forma de establecer contacto que como hasta ahora hemos venido exponiendo también cambia a lo largo de las sucesivas etapas escolares, cuando los niños son pequeños los maestros comentan con la familia cualquier cuestión del desarrollo cotidiano que observan y hay que trabajar en casa, bien sean relativas al comportamiento como a habilidades o algún problema detectado, en los primeros cursos de infantil, la adquisición de determinados hábitos de autonomía se propone como “trabajo” desde la escuela pidiendo colaboración a las familias en la adquisición de diversas habilidades, como es el vestirse, ir al servicio, comer solos, etc.

Desde algunas familias se demanda a los maestros como pueden trabajar en casa la autonomía, otras estiman que el aprendizaje de estas habilidades es cosa de las escuelas. En las escuelas se presentan niños sobre-estimulados junto con niños que no son estimulados de forma adecuada. Entre los maestros y las familias se habla del niño, de sus capacidades, de sus posibles “defectos” y de la forma de trabajar ambos aspectos, pues estos agentes creen que es necesaria la colaboración mutua.

Las familias de niños en educación infantil y primeros cursos de primaria se muestran muy colaboradoras pero todo ese deseo de colaboración tiene que estar bien canalizado y organizado desde la escuela. Esta colaboración se valora positivamente tanto por parte de los maestros como por parte de las familias, aunque no todas colaboren en la misma medida.

También desde la escuela se solicita la colaboración de los padres para algunas actividades concretas, en el colegio, por ejemplo, se confeccionó entre alumnos, maestros y familias un gran belén que ocupaba gran parte de la entrada; y en una junta directiva del AMPA del instituto uno de los temas que se trató fueron las aportaciones para las jornadas culturales y como organizarse para prestar la colaboración que había solicitado el coordinador de actividades extraescolares del centro. Desde el departamento de orientación se intenta conseguir la colaboración afrontando cada caso con la familia y arbitrando una “solución” en la que se trabaje conjuntamente. El asesoramiento educativo, en algunos casos, es una forma de colaboración para afrontar conductas con las que las familias se ven desbordadas.

5.- La continuidad en las relaciones familias-escuela

En un principio nos habíamos planteado las continuidades y discontinuidades entre las familias y la escuela como una dicotomía que entendemos no es adecuada para describir las relaciones entre estos ámbitos educativos, entendemos más adecuado observarlo como la continuidad existente entre las familias y la escuela establecida como un gradiente de mayor a menor continuidad entre ambas instituciones educativas pues en el caso de cada familia habrá una serie de factores que favorezcan esa continuidad con la escuela y otros que la obstaculicen, cuanto más existan de los primeros se dará una situación de mayor continuidad; así la participación y la implicación de las familias con la educación escolar son unos indicadores que nos ayudan a observar esa continuidad.

Las identificaciones o rupturas de las familias con el centro tienen que ver con la continuidad y discontinuidad que nosotros hemos tomado como continuidad y en torno a la cual existe ese gradiente que va de menos a más; este se expresa en la identificación de las familias con la escuela, puede haber mayor o menor identificación con ella pero no cabe la ruptura puesto que la educación escolar es obligatoria. Es por ello que establecemos la categoría de formas de identificación como otro indicador para detectar este gradiente de continuidad.

Continuidad y modelos de escuela

Con ello nos referimos a la escuela no desde la oposición *público-privado* sino con lo que Díaz de Rada (1996) denomina, de forma distintiva, *orientación pública* o

universalista (para todos) y *orientación privatista* (para un determinado grupo), que van a dar lugar a órdenes de continuidad diferenciados entre las familias y las escuelas. No estamos hablando simplemente de un régimen de tenencia de la propiedad de la escuela, no es solamente eso, es fundamentalmente el entorno de acción que se genera en las escuelas, de tal manera que de sus “clientelas” se espera una profunda identificación con el proceso que allí se vive, bien sea por motivos socioeconómicos, morales, religiosos o de cualquier otra índole. Eso produce el privatismo escolar, el cual va asociado al mismo tiempo a un modelo ideal de escuela desde el que se considera que cuanto más privado mejor, es decir, cuanto menos dependiente de las estructuras públicas mejor, pero sobre todo con una profunda compenetración en el sentido casi literal de la palabra entre núcleos domésticos y escuela y, por tanto, con un alto grado de continuidad.

El modelo participativo que proponen las escuelas públicas en cierto modo se rige por un modelo ideal de sociedad que es inverso al anterior, en él cuanto más escuela menos familia, en la medida en que la familia está presente lo que tenemos fundamentalmente es un lastre que el sistema escolar reconoce como origen de clase y que impide a los niños progresar, la familia hay que “abandonarla”, por lo tanto, hay que huir de los entornos domésticos de procedencia y es precisamente la escuela el dispositivo de desclasamiento. Lo que gráficamente veíamos al principio que ocurría en su grado mínimo de continuidad con los alumnos que asistían a la Universidad Pontificia de Comillas que eran “totalmente” apartados de sus familias.

Es decir, en el *modelo privatista* en realidad no se trata tanto de producir la separación de los estudiantes de sus núcleos familiares y sociales de origen sino que se trata precisamente de mantenerlos dentro de sus núcleos de origen, en ellos el espacio escolar se concibe casi como una extensión de la familia, por lo tanto en este modelo los problemas de participación se enuncian de diferente forma que en el sistema universalista.

Trataremos de ver las continuidades entre los espacios domésticos, es decir, los agentes de los espacios domésticos y las instituciones escolares. Hemos visto con anterioridad como el momento del ciclo vital de la persona cuyo cuerpo está en la escuela y la atención dada a ese cuerpo como cuerpo nos remite a una orientación más *privatista*. Apreciamos una mayor continuidad entre las familias y la institución escolar en torno a ese cuerpo que va desapareciendo a medida que avanzamos en las sucesivas etapas escolares.

Por otra parte tenemos el concepto de continuidad social en relación con el de participación y el de reproducción social (Bourdieu, 1977; 2006), en los colegios de *orientación privatista* es previsible que se den unas estructuras de participación mucho más densas, es decir, menos susceptibles de ser recogidas de forma tecnoburocrática ya que tiene muchos elementos que escapan a ese tipo de realidad (Díaz de Rada, 1996; Eddy, 2006), es decir, que no se puede burocratizar.

También hemos podido observar una *orientación privatista* y una participación más densa en centros donde se imparten conocimientos artísticos, en concreto, un conservatorio de música de grado elemental y profesional. Sería interesante realizar una comparativa con los estudios en el conservatorio de música y las relaciones que allí establecen las familias, las peculiaridades de esos estudios que se basan mucho más en el cuerpo al impartir “saber práctico” (Joks, 2007) y que dan lugar a formas de participación que podíamos denominar *privatista*, donde observamos un mayor grado de continuidad.

Continuidad de las familias y la escuela: las relaciones

Cuando los niños son pequeños si bien las familias tienen más contactos con las escuelas se dan ciertas discontinuidades en relación a la forma de educar en uno y otro ámbito, principalmente a la hora de establecer normas y realizar determinadas tareas, se aprecia un menor grado de continuidad de las familias cuando estas no se adaptan a los ritmos, a las normas y a los requerimientos de las escuelas o las normas son diferentes y producen en el niño situaciones desconcertantes, ordenes de acción donde aprende de forma diferente, así el esfuerzo de adaptación a realizar por el niño es mucho mayor y en ocasiones imposible.

En los casos en que los niños no alcanzan los niveles exigibles en los diferentes aspectos que se trabajan en la escuela como la conducta o la adquisición de habilidades y conocimientos, los maestros tratan de comunicarlo y no siempre se responde y colabora en la dirección que marca la escuela. Se da una situación paradójica en el sentido de que los niños que más necesitan la colaboración de la escuela y la familia esta colaboración no se establece, mientras que en los casos en que los niños aparentemente no necesitan “ayuda”, “van bien”, las familias se muestran interesadas y colaboradoras. Una maestra nos dice que si no hay ningún tipo de conexión entre la familia y la escuela el niño por sí solo es muy difícil que se motive si no se le incentiva a su alrededor porque el niño se desarrolla en función de lo

que tiene alrededor, si como ocurre con el colectivo “gitano” tú ves en tu familia que no han estudiado y tienen otro tipo de trabajos pues los niños no ven más allá de eso, ellos ven eso normal, nos sigue diciendo.

Para que se establezcan continuidades, el entorno familiar, la percepción que las familias tengan de la escuela y la importancia que desde las familias se le otorga a la escuela y a la educación escolar, van a ser elementos fundamentales. Esta es la continuidad que se aprecia en las escuelas de *orientación privatista* donde existe una intención expresa de las familias de llevar a los niños a esas escuelas, lo hacen por elección y en base a unos objetivos de continuidad social (Díaz de Rada, 1996), los niños son llevados por las familias a estas escuelas con las que comparten un ideario acorde con el de la familia, el niño no nota un cambio al encontrarse prácticamente actuando en un mismo orden de acción, en base a unos mismos requerimientos, en este caso se busca principalmente la reproducción social (Bourdieu, 1977).

En el caso de las escuelas de *orientación universalista* los niños van a las escuelas por “obligación” e incluso en algunos casos las familias también llevan a los niños “obligadas”. En las familias y las escuelas se dan diferentes órdenes de acción, existe por tanto un grado menor de continuidad, se busca la movilidad social en lugar de la reproducción social; así cuanto más escuela menos familia, en el sentido de que el “éxito escolar” “aleja” de la familia al conseguir esa movilidad; una vez se haya pasado por el sistema escolar se conseguiría situar en otro “nivel”. Pero este paso por el sistema escolar no siempre produce movilidad social, en muchos casos lo que perpetúa es la situación de origen, se produce una reproducción social que contrariamente a lo que sucede en las escuelas de *orientación privatista* es una reproducción “por abajo” (Willis, 2005).

La identificación de las familias con la escuela

Esta visión general de la continuidad entre las familias y las escuelas se observa en pequeños detalles muy significativos, que expresan de forma gráfica esos diferentes órdenes de acción. Como dice una maestra, “yo no puedo pretender que de clase salgan como santos todos, superbién, intentando que todo lo hagan bien, y cuando lleguen a casa, no haya ninguna norma y hagan lo que les dé la gana, porque entonces todo el trabajo que tú haces en clase no sirve para nada si cuando llegan a casa, llegan y hacen lo que quieren”. O como lo expresa una alumna de último curso del

grado de educación que realiza las prácticas en un colegio de educación infantil y primaria:

“Yo intento que tu hijo, por ejemplo, niños gitanos de clase, tengan un futuro, que estudien, que tengan una cultura, que aprendan lo mejor, para esas personas igual que para todo el mundo, pero si luego cuando llegan al instituto por ejemplo se van porque sus padres los ponen a trabajar en la chatarra o en no sé dónde, ¿qué?, ya tenemos otra vez lo mismo, una copia de su padre o de su madre, volverá a tener hijos y me los volverá a traer a mí y yo volveré a intentar lo mismo, pero volverá a ser inútil”.

En este caso se refiere a un colectivo muy concreto, con una cultura muy marcada y cuyas expectativas de futuro no pasan por la escuela, pero no es el único caso en que las familias no ponen las expectativas de futuro en la escuela e incluso pueden llegar a dudar de que el paso por la escuela procure un futuro, no en todos los casos se cree en la escuela, en estos casos la continuidad entre la familia y la escuela se encuentra en la parte inferior del gradiente, rozando la ruptura, el lado opuesto a la identificación.

Si bajamos el zoom, podemos ver tanto en las escuelas de orientación privatista como en las de orientación universalista una enorme diversidad que conlleva particulares formas de continuidad que operan en los ámbitos familiar y escolar. Observamos que en las escuelas públicas también se utilizan símbolos que contribuyen a crear identidad: las fotos de las promociones en las paredes de los pasillos, el escudo del instituto en el ágora, las fotografías de los directores en el pasillo de secretaría, etc. son pequeños detalles característicos de la enseñanza de *orientación privatista*, en estas existe una identificación de los padres con la escuela que han elegido para sus hijos, sin embargo, en la enseñanza pública este tipo de continuidad no se da. La cuestión estriba en que si las familias se implican en la educación escolar se consigue un mayor grado de continuidad.

Ámbitos educativos

Cuando hablamos de ámbitos educativos no debemos remitirnos exclusivamente a las escuelas y las familias aunque estas tengan un papel principal y muy relevante en la educación, de hecho el primer error que cometemos, ya hemos dicho, es denominar “sistema educativo”, lo que en realidad es el “sistema escolar”. Por otra parte romper con esa separación o distinción de funciones cuando se dice que “la familia educa y la escuela enseña”, se educa, se enseña y se aprende, tanto en las escuelas como en las familias, eso sí, como estamos viendo, de muy diferentes formas en cada caso. Pero además, no sólo es en estos ámbitos donde exclusivamente se educa, se

enseña o se aprende, estas acciones, se realizan siempre en relación con los otros. Siempre que entramos en relación con otras personas nos estamos educando, se nos enseña algo y esta relación es fuente de aprendizaje. Estas acciones son omnipresentes pues no vivimos solos, siempre estamos con otros o manejando o utilizando cosas que han hecho otros, sólo cuando dormimos dejamos de realizar estas acciones, bueno en realidad estamos haciendo “la digestión”.

Podemos decir que son muchas las “fuentes” de la educación y la educación escolar es una más, cierto es que, como hemos dicho, en nuestras sociedades se le da un papel tan principal que le hemos quitado el adjetivo en muchas ocasiones. No hay que olvidar, como ya hemos apuntado, que tanto las familias como la sociedad en su conjunto deriva constantemente a la escuela todo tipo de tareas educativas. Tanto el terreno de las habilidades individuales como el de los problemas sociales se contemplan como “problemas educativos” y se busca en la escuela la solución (las drogas, la violencia, internet, la televisión, convivencia, igualdad de género, seguridad vial, alimentación, etc...).

Las familias ante determinadas actitudes de sus hijos se preguntan, como nos dice una madre que ante determinadas actitudes pregunta a su hijo “¿tú en que fuente bebes?”. Vemos como en cada edad por la que pasamos somos influidos de manera diferente desde esos diferentes ámbitos educativos (Lahire, 2008). La familia en los primeros años, donde se produce la socialización llamada “primaria” y posteriormente en lo que denominamos socialización “secundaria”, es decir, la escuela, los amigos y otros grupos con los que se pueda establecer relación, deportivos, políticos, religiosos u otro tipo de asociaciones. Como opina una madre, “me parece muy interesante, el hecho de que los críos se muevan en tantos ámbitos ¿um?, pues en el ámbito del conservatorio, en el ámbito de la escuela, en el ámbito de la parroquia, los amigos, el parque, no sé qué ¿no? El pueblo, ¿vale?, pues les abre mucho a nivel de relaciones, vale, es un, quiero decir, al final conocen a gente en todas partes diferente”.

Condiciones de existencia

Cada individuo vive en unas condiciones sociales y familiares determinadas dentro de las cuales se va a relacionar y a partir de las cuales va a elaborar su concepción del mundo que le rodea, va a adquirir unas determinadas habilidades, unos determinados comportamientos, unas determinadas reglas y normas, una disposición hacia las normas y reglas o un conocimiento de ellas, de igual manera, va a contar con unos

determinados medios materiales. En cada una de esas “condiciones de existencia” particulares se lleva a cabo el proceso de socialización, se adquiere una “cultura particular” más o menos coincidente con otro tipo de “culturas” con las que va a interactuar; se adquiere un determinado “habitus” (Bourdieu, 1991) que podemos considerar el punto de partida de la acción de cada individuo y que se modifica en el curso de la acción, en las interacciones que el individuo tiene con los diversos mundos en los que se mueve en su desarrollo vital. Este concepto de “condiciones de existencia” de Bourdieu, lo podemos relacionar con el de “mundo de la vida”⁵ de Schütz y Luckmann (2001).

Siguiendo a Bourdieu (1991), entendemos por “condiciones de existencia” en las que viven las personas aquellas experiencias que conforman sus *habitus*, sus “estructuras estructuradas predispuestas a convertirse en estructuras estructurantes”. Nos vamos “haciendo” a la vez que tenemos determinadas posibilidades de acción mediadas por esas “condiciones de existencia”. Para explicar esas continuidades debemos considerar esas “condiciones de existencia” en las que las personas viven y que tienen que ver con el acceso a una determinada educación y su disposición a la educación escolar pues como hemos dicho las personas se educan en todas y cada una de las relaciones que establecen y estas a su vez están mediadas por los “mundos”, en que las personas desarrollan su vida. Estos “mundos de vida” están constituidos por las experiencias, son mundos que dan sentido a la acción social en los que la socialización en la familia constituye un elemento esencial; de igual forma interviene la interseccionalidad, es decir, las formas de confluir el género, la clase, o la raza (Cucalón, 2014) y todo ello opera en el contexto escolar.

Estos aspectos socioestructurales a los que hemos hecho alusión inciden en el campo de la participación, básica y fundamentalmente porque en ellos se concentran las “quebras”, las contradicciones y los problemas que plantea lo que podemos llamar el “sistema”, a las iniciativas, recetas o consignas de participación que se puedan plantear. El estudio de esta línea de carácter socioestructural excede las posibilidades del trabajo que estamos acometiendo pero consideramos necesario su abordaje en relación con la participación y ese carácter socioestructural que influye en la continuidad social entre la familia y la escuela. Lo podríamos explicar tal y como lo hacía una de las alumnas de último grado de educación, durante el grupo de discusión que

⁵ “El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables” (Schütz y Luckmann, 2001:25).

realizamos, “si soy quien soy y estoy donde estoy es por todo lo que me ha pasado en la vida, todas las personas que he conocido, lo bueno, lo malo, todo, porque son vivencias y es conocimiento, es experiencia, entonces no diría, es que mi familia ha sido mucho más importante que mis amigos, porque se han dado situaciones en que a lo mejor ha sido al revés”.

De igual manera en el citado grupo de discusión, se hizo mención al contexto socioeconómico, al nivel escolar de los padres, a lo que ellos llamaban pertenecer a familias desestructuradas, pero todos estos aspectos no determinan de una forma directa pues como nos relata una tutora del instituto, chicos con familias de recursos económicos podríamos decir medios-altos están teniendo dificultades en temas de convivencia, de redes sociales y de conducta, que antes a lo mejor estaban más asociados con chicos pertenecientes a familias de bajos recursos. Estos últimos, como nos dice una maestra de infantil, se encuentran con dificultades pues estudiar sin tener dinero hoy es un poco difícil en el sentido de que se gasta un montón de dinero en libros y materiales además de los recursos informáticos, cada día más necesarios, por no hablar de otro tipo de ayudas al estudio que se puedan necesitar o el acceso al estudio de los idiomas. No todas las familias pueden permitirse apoyar a la educación escolar de la misma manera.

La influencia de la familia

Las familias son la principal influencia en la educación de los niños, donde se lleva a cabo la socialización primaria (Lahire, 2008). Si como recurrentemente se afirma “cada familia es un mundo”, lo que nos encontramos es que cada niño vive en un mundo diferente y por tanto también “cada niño es un mundo”.

En la escuela se apela en ocasiones a un modelo de familia ideal y cuando se habla de los problemas de las familias en la escuela se identifica familias “problemáticas” con las que se denomina familias “desestructuradas”, es decir, aquellas en situación de divorcio o separación de los padres, familias monoparentales, o cuando se producen nuevas relaciones, como la unión de dos unidades familiares monoparentales, así como otras muchas situaciones de relación familiar que no son, sino nuevos modelos de familia (Rivas, 2008) que no responden a ese modelo ideal y se interpreta que el problema de la familia viene por esa no adecuación al modelo.

La participación en la educación escolar no está directamente determinada por el modelo de familia en las familias consideradas como normalizadas existen también

“problemas”. Como nos describe un alumno de último curso de grado en educación, desde la escuela, “se nota qué familias dedican tiempo a los hijos y están encima de ellos cuando llegan a casa y aquellas en la que los niños están jugando todo el tiempo y no tocan los libros ni hacen las tareas, a estos les da igual todo y además en clase no atienden a los profesores”, lo cual no tiene nada que ver con el modelo de familia, sino con la implicación de los padres.

Los maestros describen situaciones de ruptura familiar, principalmente por divorcio, como influyentes en el rendimiento de los hijos pero otro tipo de ruptura como la muerte de alguno de los progenitores también es igualmente influyente, y sin tener nada que ver con el modelo de familia el pertenecer a una etnia, ser inmigrante, o carecer de medios económicos, entre otras, son, si cabe, mucho más influyentes en el “rendimiento” del niño.

Se observan en la escuela cada vez más casos en los que los hijos de familias denominadas normalizadas, sin problemas de orden socioeconómico, no responden a las expectativas planteando problemas tanto en la escuela como en las familias; de igual modo, hijos de familias con pocos recursos responden adecuadamente a los requerimientos de la educación escolar.

De todo ello los agentes resaltan la estimulación que desde la familia se les puede ofrecer a los hijos: la atención, dedicación y preocupación por los hijos, que en cada familia se muestra de forma diferente pero que se considera fundamental a la hora de fomentar ciertos intereses en el niño, entre ellos el interés por la escuela.

Ambas instituciones, la familia y la escuela, han sufrido cambios, estos han sido más profundos en la familia: la incorporación de la mujer a la vida laboral y la aparición de nuevos modelos de familia distintos a la familia nuclear (Rivas, 2008); aun así la familia sigue siendo una institución que vertebra lo social (Segalen, 2001). Estos cambios no son contemplados de forma adecuada desde la escuela. Familia y escuela comparten la relación con el “elemento” más importante de la educación que es el niño al que se pretende educar-enseñar, podemos decir que son dos instituciones que se necesitan y que para dar respuesta a esos objetivos educativos tienen que “conocerse” y “entenderse”.

El papel de las familias en la educación escolar se considera fundamental desde la escuela pues como nos dice una maestra, “necesitas que los padres te ayuden, tú no puedes hacerlo solo en clase, hay personas que se piensan que todo está en la

escuela, o sea, que todo se aprende dentro del colegio”, se aprecia una “dimisión” de las familias en ciertos aspectos de la educación que se dejan en manos de la escuela.

6.- Las escuelas: El clima escolar

El centro escolar

El sistema escolar, sobre el que hay una constante controversia política, está sujeto a constantes cambios promovidos bien desde los gobiernos autonómicos que tienen competencia o bien por los sucesivos gobiernos nacionales. Las leyes de educación están constantemente sometidas a los vaivenes políticos, moverse continuamente para no ir a ninguna parte. En toda la historia de la democracia desde la implantación de la LOGSE, fruto de un largo proceso de elaboración y debate, ninguna de las leyes de educación, incluida aquella, ha conseguido un consenso político, dos modelos de escuela subyacen en esta controversia, uno que da primacía a la escuela pública y otro que promueve la privatización de la enseñanza, en medio de esta polémica los problemas de adecuación del sistema escolar a los nuevos retos que plantean las sociedades modernas, llamadas de la información y la comunicación, no se afrontan de la manera adecuada. La transformación del sistema escolar es siempre una tarea pendiente.

Estos dos modelos de escuela en realidad dan lugar a dos sistemas escolares que llamamos sistema público de enseñanza y sistema privado de enseñanza; podemos decir que el pertenecer a uno u otro supone que las familias participen en la educación escolar de diferente manera. En el caso de la escuela pública, obligatoria y gratuita, esa gratuidad puede que tenga que ver con cierta desafección a la escuela en el sentido de que la escuela es del Estado, no es “nuestra”. Con esta visión no se consigue la identificación o el sentimiento de pertenencia “necesario” por parte de las familias. Sin embargo la escuela privada se elige, ninguna familia lleva a sus hijos a una escuela privada por obligación, aunque pueda haber algún tipo de obligación social. Se elige, como decimos, y se paga, que es una manera de participar, de sentirse parte, luego los sentimientos de pertenencia y de identificación en las escuelas privadas son característicos, las familias se involucran desde el momento en el que pagan la educación de sus hijos.

La elección de centro

El hecho de que los centros privados se elijan conlleva que en ellos exista una mayor homogeneidad social, en general, la “clientela” de la escuela privada pertenece a una clase distintiva o que busca cierta “distinción” (Bourdieu, 2012). En el caso de la escuela pública, a donde se acude por obligación, se da una gran heterogeneidad, es decir, una mayor diferencia de estatus, clase y procedencia de las familias, así como que se incorporan la mayor parte de los niños que tienen “necesidades educativas especiales”.

De una u otra manera, las escuelas visibilizan el sistema escolar, son sus “centros neurálgicos”, pero cada una de ellas es diferente, a pesar de que como en el caso de las escuelas públicas muchos de sus edificios se “cortan con el mismo patrón”, en cada una de ellas se respira un ambiente diferente, se podía decir que “hacen de su capa un sayo”. A pesar de la imagen monolítica que ofrece el sistema escolar lo que en realidad se produce es diversidad, que encontramos entre escuelas, entre clases, entre maestros, entre alumnos y entre familias.

Hemos hecho alusión más arriba a la elección del centro, en el sistema público y concertado de escolaridad obligatoria existen varias formas de distribución de la población escolar. En el caso de Castilla-La Mancha, que es donde nos encontramos realizando este trabajo, hasta hace unos años se hacía en base a la distribución territorial, se marcaban en el plano de la ciudad unas zonas escolares a las que se les adscribía varios centros, aquellos niños que vivían en esas zonas territoriales tenían preferencia en la elección del centro de la zona en la que habitaban, y esta distribución, en última instancia, se llevaba a cabo por la “comisión de escolarización”. Como todo criterio de elección tenía sus fallos pero se garantizaba un cierto reparto “equitativo” de la población escolar, las zonas escolares se establecían procurando una cierta “heterogeneidad” en la población escolar. La Consejería de Educación cambió este sistema distribución de la población escolar para ofrecer la “libre elección de centro” mediante la desaparición de las zonas escolares en la ciudad y el establecimiento de un distrito único, la llamada “zona única”.

En el caso del colegio en el que hemos realizado el trabajo de campo que está enclavado en un barrio en el que convive un grupo de etnia gitana, que durante generaciones ha llevado allí a sus hijos, otra zona de antiguas vivienda de protección oficial, hoy ocupadas por inmigrantes de diversos países, como otras zonas de construcción más reciente, además de los niños de etnia gitana asisten niños de unas diecisiete nacionalidades diferentes distribuidos todos ellos según la edad junto con el

resto de la población escolar también con sus particulares peculiaridades. La diversidad escolar, considerada como un recurso educativo, se encuentra “normalizada” en su dinámica escolar, pero con la decisión política del establecimiento de la denominada “zona única”, en estos años ha habido un progresivo abandono hacia otros centros de familias que hasta ahora habían llevado a sus hijos a este colegio con lo que se ha producido un fenómeno que podemos denominar de “guetificación”. La elección de centro que está relacionada con la distribución de la población escolar es un fenómeno que requeriría un estudio más a fondo (Baudelot y Establet, 1976).

Lo que queremos decir, describiendo estos cambios, es que la elección del centro escolar se lleva a cabo por las familias y que la intención de optar por un centro o por otro es una forma de participación en la educación escolar. Las familias perciben unas escuelas como mejores que otras, así unas tienen una mayor demanda. Estas imágenes no siempre están basadas en el conocimiento de los centros sino en los estereotipos en los que se incluye a cada uno de los centros como “mejores” o “peores”, sin matices, y que perjudica a los centros cuyo estereotipo es negativo.

El clima escolar

La organización de los centros escolares esta normativamente regulada y establecidos los objetivos y funciones de cada uno de sus miembros, dicha organización está basada en una visión instrumental de la enseñanza (Díaz de Rada, 1996). En este marco del centro escolar como organización burocrática se produce un espacio de relaciones entre los actores que trasciende lo meramente instrumental y que viene dado por las motivaciones y creencias de esos actores con respecto a su papel en el centro escolar y sus propios intereses, los cuales parten de sus respectivas posiciones. Es en este ámbito de las relaciones que se desarrollan en las diferentes actividades del centro escolar es donde se produce un determinado *clima* que esta mediado por las características de estas relaciones. Teniendo esto en cuenta podemos definir el *clima escolar* como *el ambiente del centro escolar provocado por las acciones individuales de los diversos actores en sus prácticas cotidianas basadas en las motivaciones, intereses y creencias, en el seno de una estructura organizativa establecida, la cual responde a la consecución de unos objetivos instrumentales y que es percibido por cada uno de sus miembros, “orientando” sus acciones y las relaciones que se establecen entre los ellos.*

Las relaciones que se establecen en cada centro escolar producen un clima, que se “imprime” en la organización y se presenta como una imagen del centro escolar, una determinada “identidad total”. Cabría preguntarse ahora, ¿qué relaciones entre los actores del centro escolar intervienen y de qué modo en la creación de un determinado *clima escolar*?, pero con ello estaríamos abordando otra investigación, aquí nos cabe destacar que la participación de las familias en la educación escolar influye en ese *clima escolar* y que este a su vez también influye en que se puedan establecer varias formas de participación.

El concepto de “clima” puede ayudarnos a entender la dinámica escolar, nos ofrece una “imagen” de la “estructura” escolar que es coherente con el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1991). El clima como un “hábitat” que estructura y es estructurado en relación a los elementos que lo componen y en cuyo seno los agentes ponen en juego sus *habitus* y los crean. El centro escolar es pues un “hábitat” en el que las interacciones de los agentes que lo forman crean un “clima”.

La alusión por parte de las familias, los alumnos o los maestros al *clima escolar*, tiene que ver, tanto con aspectos formales, estéticos, utilización de iconos y diversas formas de representación, como con aspectos relacionales, de convivencia e interacción entre los agentes intervinientes. Todo ello es lo que ofrece esa “imagen” total de la escuela que es proyectada por el *clima escolar* que se vive en el centro. En este sentido el *clima escolar*, creado por las acciones que allí se llevan a cabo y las relaciones que se establecen, podríamos decir que es una “cultura”, la “cultura escolar”, en la que todos los agentes se ven involucrados.

La creación de un determinado *clima escolar* va a producir continuidades entre las familias y las escuelas al verse “envueltos” en él, padres, profesores y alumnos. A ello contribuye la utilización de símbolos (el escudo del colegio), la exhibición de las orlas de las sucesivas promociones de alumnos, etc., esto promueve la identidad con el centro y por tanto son elementos de continuidad que en las escuelas privatistas son característicos. Si limitamos el concepto de participación a que las familias estén presentes en la escuela restringimos las posibilidades de participación, vemos que existen otras formas de participación que producen continuidad, que tienen que ver con la percepción que las familias tienen de los centros escolares y hasta qué punto se identifican con ellos y los valoran. Como nos dice una maestra, “la implicación tiene que ser de todos, también depende en gran medida del equipo directivo, de cómo proyectar el centro como centro, con novedades, e impulsando programas y actividades”.

7.- La participación de los agentes en la escuela

En el discurso que observamos de cada uno de los agentes en la escuela se tiende a realizar generalizaciones con respecto a “los otros”, es decir, “los maestros”, “los padres”, “los alumnos”, “los niños de hoy”, y a los tiempos, “antes” y “ahora”. Estos vagos conceptos poco nos ayudan al análisis pues en cada uno de ellos se contienen realidades muy diversas que se tratan, o al menos se nombran, como un todo (Díaz de Rada, 2004). Aunque las prácticas son concretas, a la hora de realizar valoraciones se parte de conceptos que son generales y no contribuyen a observar la diversidad de esas prácticas las cuales nos indican la complejidad que podemos hallar en la escuela en cuanto a los agentes que intervienen en ella y la multitud de relaciones que se pueden establecer entre ellos.

Consideramos que los agentes en la escuela son los maestros o profesores y los alumnos, estos agentes “están en la escuela”, son “la escuela”, forman parte de ella sí o sí. Si consideramos que la participación tiene como característica cierta dosis de voluntariedad, no podemos considerar participación su presencia en la escuela que es “total”, se utiliza en este caso el concepto participar cuando las actividades que realizan son voluntarias, participan cuando forman parte del Consejo Escolar, promueven las actividades extracurriculares, las excursiones, etc., pero, por ejemplo, no se participa en un examen. Los alumnos, por otra parte, participan en clase cuando voluntariamente intervienen, pero no se participa al asistir a la clase de matemáticas ni a las demás clases, en cuyo marco participar sería la aportación de los alumnos a la clase con sus opiniones o explicaciones sobre los contenidos, pero esto normalmente lo hace el profesor y en este caso no es participación, es su labor. Como la mayoría de las actividades que se realizan en un centro escolar son obligatorias, están normativamente establecidas, no se participa porque se tiene la obligación de realizarlas, se usa el término participar cuando además de cumplir con el carácter obligatorio de “estar” en el centro se ejercen otras actividades o determinadas acciones con un carácter voluntario. Vemos entonces como dentro del entorno escolar, también existen por parte de sus agentes, los maestros y los alumnos, grados de participación, al considerarse que unos “participan” más que otros cuando realizan acciones y actividades que no tienen un carácter obligatorio, es decir, van más allá de lo normativamente establecido.

Los maestros

Las familias consideran importante la figura del “maestro”. A lo largo de la vida escolar de sus hijos, las familias se encuentran con maestros, en referencia por regla general a los tutores, y en ellos observan diferencias que tienen que ver con la accesibilidad a contactar con ellos o comunicarse y a la atención que las familias perciben que aquellos dedican a sus hijos. Si no hay comunicación sobre lo que se hace en la escuela sólo puede obtener la información que sus hijos puedan trasladarles sobre ella o de las imágenes que se trasladen sobre la escuela desde fuera de ella.

En cualquier caso como nos dice una madre, “no se puede generalizar, hay padres muy preocupados que encuentran profesores no tan implicados y al revés, profesores implicados que encuentran a padres poco implicados”, y además, nos sigue insistiendo, “no se puede generalizar, pero por desgracia, suele darse que los padres poco implicados son los de aquellos niños que más problemas tienen”. Sin duda es una opinión, pero muestra la complejidad de las relaciones que puede llegar a existir y las particulares formas de ver las diferentes situaciones por parte de cada uno de los agentes, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, desde las familias.

Las familias perciben cuando están sus hijos contentos con el maestro y cómo esta circunstancia repercute en el rendimiento y en su percepción de la escuela. Una madre nos dice lo importante que es para ella la figura del maestro, opina que tiene que saber tratar a los alumnos y saber que cada alumno es de una manera, es de un mundo diferente, al final, nos dice, los profesores también te ayudan bastante a ser lo que eres.

Saber experto

Los maestros, como parte de la institución burocrática que es la escuela, forman parte del “saber experto” (Velasco et al. 2006), ellos son los “profesionales de la enseñanza”, tienen una formación y reclaman dentro de la escuela su papel como el principal; están dentro de la escuela, conocen la escuela y son los encargados de “gestionarla”, la educación escolar es su principal tarea y conocen desde dentro el sistema escolar, cuyos objetivos son los encargados de poner en práctica, implementan lo que el “aparato” burocrático (Díaz de Rada, 1996; Eddy, 2006), que es la escuela, establece normativamente y ellos tienen la obligación de llevar a cabo en su tarea de docencia en la que prima la labor instrumental. Esta tarea, además de la presencia en la clase, lleva consigo la confección de documentos en los que sobre el

papel queda constancia de la labor realizada, tanto por ellos, como por sus alumnos, que finalmente para el sistema escolar son un “expediente”.

El reconocimiento de las familias de ese “saber experto” se da cuando en ocasiones piden asesoramiento al maestro, tienen en cuenta sus indicaciones y reconocen la importante labor que realiza delante de una clase con numerosos alumnos, todos ellos diferentes. Como nos dice una madre, no “podemos” nosotros a veces con nuestros hijos, imagínate el profesor que tiene a treinta delante durante un montón de horas. También hay otras familias que ponen en cuestión la labor de algún maestro, que suele hacerse generalizando, con un, “es que los maestros...”, expresión que también se utiliza con “es que los padres...” o “es que los alumnos...”, generalizaciones realizadas por unos u otros que no llevan a ninguna parte, únicamente a la creación de estereotipos que nos ahorran la labor de describir y afrontar cada caso concreto.

Sería interesante observar si el reconocimiento de este saber experto se da en mayor medida en las escuelas de orden privatista, donde las familias están más identificadas con la institución, que en las escuelas de orden universalista, donde existe una cierta desafección con respecto a la escuela, seguro que todos nos imaginamos la respuesta, pero a nosotros lo que nos importan son los matices, esas diferentes formas de ver y reconocer el “saber experto” en el entorno escolar y en las familias.

La figura del maestro, por la posición que ocupa en el sistema escolar y en la escuela como el “poseedor” del conocimiento, ejerce una influencia sobre los alumnos que a lo largo de las sucesivas etapas escolares pasan por las manos de muchos maestros, las familias aprecian las diferencias que han observado con estos cambios y cómo las formas de hacer de uno u otro maestro han motivado a sus hijos y han promovido los contactos con las familias. Las familias entienden que cada maestro tiene su forma de hacer, se tiende a realizar comparaciones, a recordar y realzar a aquel maestro que mejor se portó con sus hijos, pero sobre todo, a resaltar las experiencias negativas que han podido tener en alguna ocasión con algún maestro.

La formación

La formación de maestros y profesores daría pie a un interesante debate pero este no es lugar para realizarlo, en mi trabajo de campo he preguntado en varias entrevistas y en un grupo de discusión con alumnos de último curso del grado de educación sobre ¿cómo se contemplaba la participación de las familias en la educación escolar en los estudios de formación como maestros y profesores? Al parecer, se considera

fundamental tratar las relaciones con las familias, sin embargo, a lo largo del grado, se estudia de “pasada”, resulta paradójico que siendo esas relaciones un pilar en el trabajo del maestro no se contemplen en la formación, se les indica que tienen que hacer actividades que impliquen a los padres pero no existe ninguna asignatura específica que trate de las relaciones con las familias en la que se adquirieran algunas estrategias o se trate el tema de una forma particular. Durante el periodo de prácticas, según manifiestan estos alumnos de grado, depende del tutor que se te asigne, el que puedas observar estas relaciones en tutorías u otras situaciones escolares.

La autoridad

La autoridad del maestro se reclama por parte del colectivo docente, se tiene la sensación de que se ha perdido autoridad, no solamente con respecto a los alumnos sino con respecto a las familias, al entender que estas ponen en cuestión su labor ante determinados sucesos dando la razón al niño sin antes escuchar la versión del maestro. Esta sensación de pérdida de autoridad en Castilla-La Mancha se ha intentado resolver por decreto, la Junta de Comunidades publicó un decreto sobre la autoridad de los maestros aunque de alguna manera estaba ya contemplado en la “Carta de Convivencia”, un documento confeccionado en cada centro tras un proceso de elaboración que contaba con la participación de todos los agentes de la comunidad escolar (familias, maestros, alumnos y personal de servicios).

Esa pérdida de autoridad es recurrente en los discursos de algunos maestros que nos relatan algún caso con los alumnos y sus familias. Dado el número de alumnos y familias que se relacionan en un centro escolar, podemos considerarlos casos aislados a pesar de la gran repercusión que tienen, en cualquier caso la relación de los alumnos y las familias con los maestros ha cambiado, se aduce que se ha pasado de una autoridad y una consideración grande hacia la figura del maestro, sin decreto de autoridad, a una pérdida de esa autoridad y menor reconocimiento a la figura del maestro, aun con decreto de autoridad. Como nos dice una madre, “antes venías a casa diciendo que te había regañado el maestro y tus padres te echaban la bronca, ahora le das la razón al hijo y te enfrentas con el maestro”. Podemos ver en ello otra falta de continuidad entre la familia y la escuela, el no reconocimiento en la familia de lo que hace el maestro y su puesta en cuestión, sobre todo cuando esto se lleva a cabo delante de los hijos, un hecho que tanto maestros como familias nos refieren en las entrevistas.

Quedan claro las diferencias que existen entre los maestros y que se tienden a magnificar determinadas acciones tanto de los maestros como de las familias en relación con la escuela y más que a magnificar, a generalizar; en todo caso se observa el reconocimiento por parte de la familia al que se considera “buen maestro”.

Los alumnos

La diferencia es la característica principal de los alumnos de una escuela, cada uno de ellos presenta peculiares particularidades en cuanto a capacidad física, psicológica, y situación familiar y social. Como nos dice una maestra, “tú tienes 27 niños, con diferentes caracteres y tú pretendes que todos te atiendan bien”, o como nos dice una de las alumnas de último curso del grado “cada alumno es un mundo, cada alumno es diferente”.

Cuando el niño entra en la escuela y se convierte en alumno, entra progresivamente y a medida que va avanzando en las etapas escolares en un mundo de normas, desde el principio, a unos más que a otros, les cuesta someterse a esas normas; ya hemos dicho que la escuela es un medio fuertemente normativizado y como nos apunta una maestra, “no en todas las familias se les enseñan determinadas normas a los niños, por lo que cuando llegan a la escuela, les cuesta más adaptarse”. Esta falta de continuidad que se da en la no aceptación de la norma tiene por tanto que ver con que diferentes mundos familiares van a converger a través del alumno en la escuela, donde las normas son iguales para todos. En ella el alumno pasa a ser uno más, deja de ser el “centro”, que es el lugar que ocupa en el espacio familiar y además estará sometido en todo momento escolar a esas normas.

Los niños van pasando por las sucesivas etapas del sistema escolar de acuerdo con la edad, la edad es la que marca el grupo en el que los niños son integrados, pero a veces las capacidades no se corresponden a la edad, en una misma clase se encuentran chicos con muy diferentes “niveles”, tanto en la adquisición de ciertas destrezas, como en la aceptación de las normas que supone estar en una clase.

Afrontar la cuestión escolar desde la premisa de que todos los niños son diferentes y dar respuesta a esa diversidad es el gran reto de la escuela, el gran reto de la educación escolar. En la escuela donde hemos realizado el trabajo de campo esta diversidad se entiende como una riqueza que se “explota” escolarmente., aunque no está exenta de problemas dentro de las aulas y también por parte de las familias que tienen a veces la imagen, y así lo comentan, de que la maestra al atender

determinados casos abandona los demás. Cada familia mira a su hijo, reclama la atención para su hijo y no repara en que la maestra tiene que responder a todos y responder además de forma diferente. Como nos dice una maestra “hay niños que necesitan más y otros niños que van solos, pero solos no van, están con los demás y aprenden de las relaciones que establecen con ellos”.

El niño, un cuerpo

Consideramos al niño como el mecanismo esencial de enlace entre la familia y la escuela, una especie de “celestino social” que va de la escuela a casa y de casa a la escuela, un “corre, ve y dile”, de costumbres, de valores, etc. El niño a lo largo de su vida, en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla su socialización, va a “incorporar” (Velasco, 2008; Joks, 2007) diferentes aspectos de la cultura, los va a hacer suyos, le van a “marcar”, en el proceso de subjetivación (Dubet, 2008) de las realidades en las que vive, en el marco de sus “condiciones de existencia” (Bourdieu, 1991). En la escuela pasa una gran parte de su vida, allí van a tener lugar relaciones con los distintos profesores y con su grupo de pares, tendrá que someterse a las normas de la escuela y todo ello formará parte del proceso de socialización. Cada individuo en particular es el contenedor donde todas estas experiencias que tienen lugar en el ámbito escolar se van “incorporando” a cada uno de un modo diferente formando también parte de sus condiciones particulares de existencia. Esta diferente forma de incorporar individualmente las “condiciones de existencia” es una de las bases en las que se basa la diversidad humana, como nos dice Dubet, “la tradición sociológica consigue conciliar lo irreconciliable, afirmar que la subjetivación resulta de la socialización y que ésta no puede ser una clonación pese a ser totalmente social” (2008:220). El contenido estructural de las “condiciones de existencia” no impide diversas formas de agencia, en las formas en que cada individuo las incorpora e interacciona con el mundo que le rodea (Díaz de Rada, 2004).

Los gustos

Ese proceso vital, que se desarrolla en unas determinadas “condiciones de existencia” y produce un determinado “habitus” da lugar a determinados “gustos” que tienen que ver con la situación de los individuos en el “campo social” (Bourdieu, 2012), aunque individuos situados en una misma “zona” de ese campo social puedan tener diferentes gustos, estos presentan muchas semejanzas, cuando hablamos de gustos, estamos

hablando de modos de vestir, de la ropa, las actividades de ocio, los deportes que se practican, la música que escuchan, las asociaciones a las que se pertenecen, los productos que se consumen, etc. Hasta qué punto el sistema escolar interviene en la creación de estos gustos, o si el hecho de que los niños vayan a una escuela de orden privatista o universalista tiene alguna repercusión en los gustos al producir un efecto de “distinción”, en el sentido en el que Bourdieu lo contempla en su obra (2012). Por otra parte también podemos ver en los alumnos una estandarización de los gustos, sería interesante ver sus preferencias, sus intereses y expectativas. Hasta qué punto para los alumnos la educación escolar forma parte de sus preferencias o influye en ellas, interviene en la creación de expectativas y ofrece posibilidades, según su punto de vista.

Las etapas escolares

La participación en la escuela y sobre todo en la educación escolar, depende de la etapa en la que se encuentre el niño. Hemos visto, cómo esta participación es diferente según se encuentre el niño en la guardería, en educación infantil, en educación primaria, y posteriormente en educación secundaria y bachiller, cómo a lo largo del recorrido escolar las familias se implican menos en la escuela, incluso en las diferentes formas de implicación, como son la ayuda a las tareas, organización del tiempo, entrevistas con el tutor, acercamiento al centro, etc., vemos como va desapareciendo la participación presencial de las familias en la educación escolar.

En primer lugar tenemos las escuelas infantiles, la mayoría de los niños pasan por ellas, el paso al colegio, a la etapa de educación infantil, supone para los niños su primer gran cambio, por ello lo hacen mediante un proceso que dura entre una semana y un mes, que denominan “período de adaptación”. Una vez pasado este y como nos relata una maestra, “los primeros años en infantil es jugar y que te desarrolles”, en estos años, nos dice, hay mucha más implicación de las familias, pues es cuando tienes que empezar a coger hábitos que no tenían, todo es nuevo y entonces se ve muy implicadas a las familias. Nos sigue diciendo que ya en el último ciclo de primaria y por supuesto al pasar a la ESO, la implicación de los padres cambia.

En el paso del colegio de primaria al instituto para comenzar la ESO, se da el segundo gran cambio, en el primer curso de la ESO, nos dice la orientadora, es donde hay más demanda por parte de las familias, preocupadas porque en el instituto ya no

se está tan “pendiente” de los alumnos. Más adelante, en 4º de la ESO, cuando llega la hora de elegir los itinerarios del bachiller, también las familias muestran preocupación, por ello, tanto cuando los alumnos entran en el instituto en 1º de la ESO, como cuando están finalizando los estudios de 4º de la ESO, el equipo directivo, junto con el departamento de orientación, convoca a las familias para explicarles a los que llegan a 1º de la ESO lo que se van a encontrar y la dinámica del instituto, y a los que pasan a 4º, las posibilidades de elección, y en ambos casos, la posibilidad de acudir al departamento de orientación si se necesita ayuda para resolver cualquier cuestión.

Las transiciones escolares como “ritos de paso”

La edad de los niños se convierte en un indicador relevante a la hora de observar esa continuidad de las familias con la escuela. El momento del ciclo vital de la persona, cuyo cuerpo está en la escuela. La vida escolar, como hemos apuntado, supone pasar por las distintas *transiciones escolares*, el paso de unos *umbrales*, lo cual se lleva a cabo mediante unos “ritos de paso” (Van Genneep, 2008), en algunos de los cuales están implicados tanto los niños como sus familias. El primero de ellos es el cambio al colegio de educación infantil y primaria, ese “umbral” se “cruza” mediante el “rito de paso” que es el “periodo de adaptación”. Los padres al dejar a los niños en la escuela quedan “afuera”. Una maestra nos dice que les tiene que indicar, “por favor no lloréis delante de los niños que van a pensar que vienen al matadero”. Los que vienen de la guardería, nos dice, suelen llorar menos, pero algunos una vez que están dentro te miran como diciéndote “tú me has separado de mi familia”, así “el primer día, todos te odian un poco, luego se acostumbran y te adoran”. Los niños lo ven así, ellos no saben donde los van a meter, si los están abandonando, “no tienen la noción del tiempo, no saben si sus padres van a aparecer o se van a quedar allí para toda la vida”, nos dice la maestra de infantil. Para materializar el “umbral”, se establece con las familias una “frontera” física que estas no pueden “pasar”, en este caso se les indica un escalón, que la familia no puede rebasar. La maestra les dice, “prohibido subir el escalón, porque si no es imposible”, luego ya una vez dentro del aula, nos dice la maestra, “los chicos saben mucho, ya no echan ni una lágrima” (Spindler 2006).

En las escuelas la escenificación de esas transiciones escolares se hace de diferentes modos, ésta que hemos descrito, el “período de adaptación” en el colegio, quizás sea la más importante y en la que la familia se implica más, el niño es pequeño, y tiene lugar una separación como no se había dado hasta entonces. En la no menos

importante transición a la ESO, la implicación de las familias es la preocupación, los alumnos, considerados niños todavía, van a convivir con nuevos compañeros y además con otros alumnos que son “grandes”, “niños” de doce años comparten centro escolar con “jóvenes” de 18, esta circunstancia les supone a las familias una incertidumbre. En esta transición los chicos están “solos”, ya se consideran mayores y más independientes de sus familias. En los institutos, se pone atención a través de las tutorías y el equipo de orientación, en estos primeros cursos de ESO, ya que como nos dice una tutora los familias quieren saber y están preocupadas en cómo van sus hijos y como se han adaptado a este nuevo entorno escolar.

Los rituales escolares

Estos cambios se escenifican en actos y actividades en los que las familias son llamadas a participar. En la escuela infantil, cuando los niños finalizan se hace una fiesta y se les entrega una orla en la que están con todos sus compañeros, esto mismo se hace al finalizar los tres cursos de educación infantil en el colegio, los padres son convocados a una fiesta en la que intervienen los niños con actuaciones que preparan en clase y finalmente se entrega la orla a cada uno de ellos, luego comparten un pequeño banquete, compartiendo comida y bebida que traen las familias.

En 6º de Educación Primaria, suelen preparar una excursión, que puede durar más de un día, a una ciudad o a un parque temático, a la que van con los maestros, para cuya organización se ha contado con la colaboración de las familias a las que se convoca para informar del evento y al final de curso, se hace una fiesta de despedida a estos alumnos, a la que también se invita a las familias, se entrega la orla y comparten viandas conjuntamente, maestros, familias y alumnos.

En 4º de ESO, final de la etapa de educación obligatoria, se prepara una excursión, que ya es a una distancia mayor y durante más tiempo. También se tienen reuniones con las familias, para informar tanto de la elección del lugar, que suelen hacer los alumnos, como de las condiciones de la excursión incluidas las normas que tienen que aceptar tanto familias como alumnos, en estas excursiones los alumnos son acompañados por profesores.

Por último, al finalizar el bachiller, también se hace una excursión en la que se suele elegir alguna ciudad de Europa. Igualmente se cita a las familias, aunque la respuesta de asistencia varía respecto a las anteriores. Al final de curso se realiza el acto final de despedida de “los de bachiller”, última transición, que para algunos es el paso a la

universidad tras superar las pruebas de selectividad. A este acto, que podemos denominar también ritual (Segalen, 2014) al que se le da una gran solemnidad, acuden los alumnos vestidos de “gala”, y, con presencia de las familias y los profesores, se celebra el evento en el salón de actos. Cuenta con actuaciones de los alumnos y discursos por parte de un representante de ellos, del director de centro y de un representante de los padres y madres, se finaliza con un ágape que comparten todos los participantes. Los alumnos, con algunos profesores, celebran ese mismo día una cena a la que acuden con sus vestidos de gala, cuando coinciden varios institutos en el día, se puede ver por la ciudad a grupos de chavales engalanados como para una boda, chicas que se bambolean encima de unos altos tacones que no están acostumbrados a llevar, al final algunos de ellos acabarán bajo los efectos de una cantidad de alcohol que en muchos casos es inusual y provoca efectos “pintorescos”.

En estos rituales y actividades en escuelas públicas y principalmente cuando se trata de excursiones que suponen un desembolso económico, no participan todos los alumnos ni en ellos se implican por igual las familias, tampoco todas participan en los actos, pero se constituyen en elementos de continuidad entre las familias y las escuelas.

Estos actos, que hemos considerado rituales, tenemos por una parte los que podemos denominar de “recibimiento”, que tienen lugar al inicio de una etapa escolar, los cuales se encuentran más reglados, consisten en dar a conocer las normas y la dinámica escolar en la nueva etapa que se comienza. Entre ellos distinguimos, el paso al colegio de educación infantil y primaria, el paso de infantil a primaria aunque este menos marcado ya que se hace dentro del mismo centro escolar, y al finalizar las etapas del colegio, el paso al instituto, y una vez finalizado el período de educación secundaria obligatoria, si lo han superado, el paso al bachiller. Por otra parte los que podemos denominar de “salida” o “despedida”, que tienen lugar al final de cada una de las etapas indicadas y que son menos reglados, tienen un carácter de celebración, más festivo, como expresión de que se ha conseguido “llegar”. En estos finales de etapa, en los casos en que tienen también asociadas excursiones estas son también expresión de esa salida, de esa mayor “independencia” que van adquiriendo los alumnos, que se expresa en la distancia y el tiempo que se permanece fuera.

Desde la antropología, tenemos una posición privilegiada para observar con nuestra mirada etnográfica los rituales descritos, que formarían parte de lo que Segalen (2014) denomina “rituales contemporáneos”, y que podemos considerar como indicadores de la continuidad que estamos tratando de observar entre las familias y la escuela.

8.- Participación e implicación de las familias: prácticas

La participación

En los discursos de los agentes, estos consideran participación a muy diferentes acciones de las familias con respecto a la escuela, en general, desde los equipos directivos y desde las asociaciones de padres y madres (AMPAs), se tiene la imagen de que las familias participan poco en la escuela, pero al observar la participación a través de los canales establecidos para llevarse a cabo, entre las formas de participación, podemos destacar:

- Los representantes de los padres, que forman parte del Consejo Escolar, y los que forman parte de la Junta Directiva del AMPA.
- El número de padres que acuden a votar a las elecciones a Consejo Escolar, participación que se considera escasa.
- Familias que forman parte del AMPA, que son escasas en proporción al número total de las llevan sus hijos al colegio o al instituto (60/300; 80-90/800). La impresión es que “en el AMPA están apuntados muy poquitos”.
- Maestros que cuentan con algún miembro de las familias para realizar alguna actividad dentro del aula, o cuando organizan alguna fiesta o evento en el aula, para el que se pide la colaboración de las familias.
- En la escuela infantil, educación infantil y primeros cursos de primaria, el apoyo de las familias cuando se realizan salidas.
- La asistencia a las tutorías generales que suele ser escasa, una tutora de infantil nos dice que cada vez acuden menos, que en la última de los 15 alumnos que tienen solo acudieron cuatro familias.
- La participación a las asambleas del AMPA, muy escasa, de unos 20-25 padres.
- Las iniciativas de “escuelas de padres”, cuya asistencia es muy escasa, apenas de 10 a 15 personas, se trate el tema que se trate.

Sin olvidar los discursos que denotan la impresión de que la participación de las familias en el colegio y en el instituto es muy escasa, y que una madre que tiene sus hijas en ambos centros y participa en el AMPA y es miembro del Consejo Escolar, lo achaca a que “lo comunitario no nos interesa”. Valgan este par de ejemplos observados en nuestro trabajo de campo:

Se realiza una convocatoria en el instituto mediante el reparto de 780 cartas-circulares, para la realización de una charla dirigida a las familias, la respuesta de asistencia es de 25 personas de las cuales 8 son miembros de la Junta Directiva del AMPA, el presidente del AMPA, que realiza esta convocatoria con la colaboración del Equipo Directivo del instituto, hace constar este hecho, que según comenta es general en este tipo de convocatorias donde la asistencia es muy escasa.

En una reunión de la junta directiva del AMPA, en la que se comenta el tema de la participación de las familias, uno de sus miembros hace mención a la necesidad de que la propia norma, la propia ley y la organización de los institutos, promueva la participación, sobre todo de los padres de aquellos alumnos que más lo necesitan, haciendo constar que lo que se encuentran en muchos casos son trabas.

Un caso especial de participación: el conservatorio de música

En el conservatorio⁶, sin embargo, aunque sólo hemos realizado observación en algunos momentos puntuales, como algunas audiciones y en las horas de salida y entrada de los chicos, se perciben unos contactos entre alumnos y profesores, y estos y sus familias, que se producen de forma diferente en relación con el resto de las escuelas donde hemos realizado el trabajo. Tanto el acceso al centro que está permanentemente abierto a las familias, como las relaciones que se establecen, merecerían un estudio más detallado, que para el desarrollo de este TFM no hemos realizado, pero que se considera interesante, para establecer las correspondientes descripciones y comparaciones de otras formas de participar e implicarse en un entorno también escolar, y que tiene características de orientación privatista, donde se generan unas continuidades entre las familias y la escuela, en este caso un conservatorio de música, interesantes de observar. Estas tienen que ver con un tipo de enseñanza que es más individualizada, eminentemente práctica, que pretende la adquisición de unas habilidades para manejar un instrumento e interpretar con él la música. Requiere por tanto la interpretación y exhibición constante, el conocimiento es exteriorizado, no interiorizado, es un “saber práctico” (Joks, 2007) y el cuerpo interviene como elemento principal en todo el proceso de aprendizaje, todo ello da lugar a unas relaciones diferentes. Por otra parte y de una forma importante, la elección voluntaria en la mayoría de los casos de esta opción de aprendizaje,

⁶ Aunque en principio no era objeto de estudio en nuestra investigación, no hemos querido pasar por alto lo que hemos podido observar en varias ocasiones en que hemos entrado en contacto con este centro educativo.

promovida desde las familias, conlleva una forma de continuidad fundamental entre las familias y el conservatorio, al tratarse de una escuela pública, en la que podemos decir se observan características de un orden privatista de relación entre las familias y la escuela, que consideramos podría ser interesante estudiar en el futuro.

La percepción sobre la participación

En cuanto a las formas antes relacionadas, se tiene la imagen de que los padres participan poco, se dice, “los padres cada vez se implican menos”, vemos como en esta afirmación se está identificando participación con implicación, y como hemos dicho y más adelante detallaremos, la participación es una forma de implicación, pero existen otros indicadores para observar la implicación más allá de la participación tal y como ésta se considera en la escuela.

El uso de los conceptos de implicación y participación por las familias y los maestros, son diversos, en muchos casos y como ya hemos apuntado se identifican ambos conceptos, que nosotros consideramos refieren ámbitos diferentes de relación (Cerletti, 2014). Hemos de diferenciar también la participación a convocatorias colectivas (tutorías, charlas, fiestas, elecciones, AMPA,...), en las que se habla de la participación en general y que or pequeña que sea, ya es participación de los padres, pues estos han estado allí, y a través de los ellos “participan” todos, de la participación individual, que requiere la voluntad de ir a la escuela, o considerar la presencia individual en la escuela, con relación a los hijos, y que sería más que participación implicación. Hablando de la participación, una madre nos dice que la dificultad está en “ir o no ir”, ahí es donde nos la jugamos, con ello la imagen de la participación en la escuela estribaría en ese “ir o no ir”. Vemos que establecer una frontera, hasta aquí es participación, a partir de aquí implicación, cuando esta contiene a aquella, nos lleva a un cierto grado de confusión pues al fin y al cabo cuando uno participa en la escuela se está implicando. La participación en la educación escolar trasciende las paredes de los centros escolares, los requerimientos de las escuelas conllevan la implicación de las familias y ésta también se da de múltiples formas, según sean las características del niño y la familia, como veremos más adelante.

La participación, no ha sido contemplada de igual forma a lo largo del tiempo, antes, nos dice una madre en relación con sus padres, no se contemplaba la participación de las familias en la escuela, esta se hacía cargo de los niños, a los que se separaba de sus familias, para hacerlos hombres de provecho. Aunque en el pasado ya se

contemplaba en las leyes la participación de los padres en los centros escolares contando con algún representante (Gavira (Coord.), 2014: Cap. 3), con la llegada de la democracia y concretamente en la LOGSE, aumenta el protagonismo y representación de las familias en los centros escolares, que ahora, con la LOMCE, se ha visto de nuevo reducida, en todo caso no ha dejado de ser una participación reglamentariamente establecida y formal, más que real, este modo de participación es el que en las leyes se considera como tal.

Tipos de participación

Al acercarse a los centros escolares con una mirada antropológica, se aprecian diversas formas de participación que desbordan las establecidas en la ley o las que los mismos agentes consideran como participación. En la primera parte del trabajo de campo que realizamos en la escuela, concluimos con una tipología de formas de participación de las familias, que estaba fundamentalmente centrada en el entorno escolar, si bien estas formas de participación no abarcaban todas las formas de participación posible.

En el desarrollo de la etnografía, se ha puesto especial atención en las situaciones de contacto que se dan entre la familia y la escuela, estas reflejan diversas formas de participación y por tanto dan lugar a diversas concepciones de esa “participación”, concepto que suele usarse como un todo monolítico y que sin embargo contiene diferentes formas de participar. La etnografía realizada nos ha permitido ver la complejidad de la participación de las familias, y hemos diferenciado las siguientes formas de participación:

-Participación normativa no representativa: Aquella participación cuyos canales se establecen a partir de las normas del centro, como son las tutorías con todos los padres y madres de las respectivas clases, las tutorías individuales en la hora de tutoría establecida, la entrega de notas, etc. Esta participación de los padres, no admite representación, cada padre o madre representa a su respectivo hijo.

-Participación normativa representativa: Podemos considerar igualmente como participación normativa la presencia de padres en el consejo escolar del centro, en este caso estos padres, representan al resto de los padres, son elegidos mediante una votación. A través de ellos los padres y madres “votan”, “dicen”, “opinan”,... En este caso la participación se mide por el número de padres que se presentan a las

elecciones al consejo escolar y por el número de los que acuden definitivamente a votar.

- *Participación en la asociación de madres y padres*: Es una forma de participación asociativa, y como tal, voluntaria, y que se toma como termómetro de la participación de los padres en la escuela. Los demás padres, aunque el AMPA forma parte de la institución educativa, la perciben separada de ella, distinguen por un lado el AMPA y por otra el colegio. El asociarse a ella es voluntario, no se asocian todos, pero las actividades del AMPA, van dirigidas a todos. La polémica de discriminar a socios y no socios siempre está presente entre los padres asociados. Su dinámica interna es especialmente problemática, al ser una actividad voluntaria y no remunerada, que requiere dedicar un tiempo por parte de los padres que forman parte de su junta directiva o colaboran con ella. El AMPA representa a los padres en la escuela, a pesar de que muchos padres no se sientan representados por el AMPA. El AMPA, se constituye en un interlocutor de los padres, ante la institución escolar y ante otras instituciones.

- *Participación no reglada a iniciativa de la escuela*: la participación de los padres en algunas actividades del aula a requerimiento de los maestros y la participación en actividades fuera del aula, a las que son invitados desde la escuela. Es una participación voluntaria contemplada en los documentos normativos pero no reglada en los procedimientos y su canalización, se canaliza y organiza “*ad hoc*”.

- *Participación no reglada a iniciativa de los padres*: Los contactos que se producen y no se encuentran reglados, pero de alguna manera están formalizados y se producen al llevar y recoger a los hijos, en el patio, en la calle, o en el desarrollo de las actividades a las que asisten las familias. Muchos de ellos son espontáneos, otros intencionados, y cumplen una función de transmisión de información, en algunos disipan posibles conflictos, en otros se producen de manera conflictiva.

- *Participación de los padres y madres desde el entorno familiar*: El seguimiento escolar del niño, la ayuda en su organización del tiempo libre y la implicación en las tareas escolares y su supervisión, el facilitar los medios necesarios para la realización de esas tareas, tanto materiales como espaciales, es otra forma de participar cotidianamente en la escuela por parte de los padres.

- *Participación en la escuela a través del niño (participación mística)*: La principal forma de participación de la familia en la escuela es a través del niño, que con su presencia, normativamente establecida, y sus conductas, modos de vestir, aceptación de las

normas, cumplimiento de las normas, relación con los compañeros y el maestro, realización de las tareas escolares, orden, etc. Se convierte en el mejor medio de información sobre la familia en la escuela, cada niño es la expresión de un determinado “*mundo de vida*” que “lleva” a la escuela y que conforma también en su relación con la escuela.

De la clasificación de participación establecida, los tres primeros tipos, son los que los agentes en la escuela consideran participación. Los tres tipos restantes, que forman parte de las relaciones cotidianas entre las familias y la escuela, no se expresan en los discursos como participación, a ellos en algunos casos se les denomina “implicación”, puesto que como hemos dicho la participación requiere el formar parte de algo, en este caso de la escuela, y la participación de las familias desbordan los canales establecidos y las posibilidades de los centros escolares y sus dinámicas. Sin dejar de lado el abrir cauces a la participación de las familias en las escuelas, hay que tener en cuenta la participación en la educación escolar, que no tiene como centro la escuela y que quedaría mejor contenida en el concepto de “implicación”, que describiremos más adelante.

Las consideraciones que hemos hecho, así como esta arbitraria clasificación que hemos establecido, nos indica que decir que “los padres y madres no participan en la escuela” es una afirmación basada en un análisis precipitado o en el deseo de que “la participación” responda a unos parámetros ideales que no se pueden cumplir. Lo que hemos observado en nuestra etnografía, no es sólo que los padres participan en la escuela, sino que esta participación se lleva a cabo de múltiples formas, algunas de las cuales van más allá del ámbito escolar. Familia y escuela en la educación de los niños, forman parte de un “sistema” en el que estos son el centro. En cualquier caso, la “alta” tarea encomendada, la educación de los hijos y alumnos, convierte a la familia y a la escuela en dos “culturas condenadas a entenderse” (Ogbu, 2006).

Implicación

La implicación de las familias en la educación escolar también es un indicador fundamental del gradiente de continuidad entre las familias y la escuela, así, si la implicación de la familia es mínima, la continuidad entre la familia y la escuela también lo es, vamos a tratar de ver algunas formas en que las familias se implican en la educación escolar.

Las formas de participación que hemos visto son una forma de implicación de las familias en la educación escolar. Nuestro concepto de implicación está “emparentado” con el concepto de involucramiento (Cerletti, 2014) o de implicación parental (*parent involvement*. Gavira, 2014). ¿De qué manera las familias se involucran en la educación escolar?, pues no cabe duda que en la educación de los hijos están directa y principalmente involucradas, pero de que formas se implican en esa parte de la educación que es la educación escolar.

La implicación nos traslada fuera del entorno escolar. Las familias se implican principalmente en la educación escolar fuera de la escuela, en ella participan a través de los cauces formales, el Consejo escolar, el AMPA, las tutorías, algunas actividades puntuales a las que son convocados. Pero la escolarización, la educación escolar requiere otros tipos de participación de las familias, que se definen mejor con el concepto de implicación parental (*parent involvement*) o involucramiento parental, y esta se lleva a cabo en la familia, en el entorno familiar, en la atención a los hijos, la creación de expectativas, el acompañamiento, el seguimiento, etc. Para observar la implicación hemos tenido que realizar observación fuera de la escuela, en el entorno familiar, dentro de lo que puede abarcar un estudio con un limitado alcance, como el que hemos realizado, además hemos podido observar igualmente la imagen de esta implicación que tienen los profesores y maestros.

Las formas de implicación de las familias en la educación escolar, que hemos observado en los discursos de los agentes, son:

- Contactos directos con el tutor con el objetivo de llevar a cabo el *seguimiento escolar* de sus hijos, tanto a nivel de la conducta que presentan en la escuela, del comportamiento en clase, como de los resultados escolares: del rendimiento escolar. El *seguimiento escolar* es una forma de implicación activa de las familias al interesarse por los diversos aspectos de la educación escolar.
- La vida escolar, como nos dice una madre, condiciona mucho a las familias a nivel de horarios; la vida de muchas familias gira en torno a la educación escolar de los hijos.
- En infantil, con las competencias de autonomía personal (tratamiento del cuerpo) y más adelante con la adquisición de conocimientos, los maestros apuntan que el aprendizaje no se puede llevar a cabo sólo en clase, que no se pueden adquirir todas las competencias necesarias en la escuela, “necesitas que los padres te ayuden”. Esta *ayuda* de los padres en relación con los requerimientos de la escuela es otra forma de implicación.

- La *atención a los hijos* en las actividades de cada día, lo que se entiende por “estar encima de ellos”, como nos dice una madre. Cuando encuentran los niños dificultades en la escuela ahí tienen que estar los padres.
- El *reconocimiento* a la labor del maestro y de vez en cuando “qué tal va todo en clase”, como reconocimiento a la labor que realizan los hijos en la escuela.
- La *ayuda en las tareas escolares* y en las labores de aprendizaje. Detectar las dificultades de aprendizaje, o establecer apoyos a la educación escolar.
- En el caso de alumnos que presentan alguna discapacidad, como nos dice una tutora que tiene un alumno con síndrome Down, “los padres están superimplicados”.
- El *control de los hijos*, tenerlos “controlados” y “guiarlos”.
- La *valoración* del trabajo escolar. El seguimiento escolar en muchos casos es a través de las notas, que son la “vara” para medir el rendimiento. Si las familias que están con los hijos en casa observan su día a día y ven que cumplen con sus tareas y las notas son buenas, no ven la necesidad de ir a la escuela. La familia acoge, atiende al niño en todas sus necesidades, se le exige una respuesta escolar. que es valorada positivamente por la familia, otra forma de implicación en la educación escolar como también es seguimiento en la asistencia a la escuela.
- Si los hijos encuentran dificultades en algún área de conocimiento, idiomas, cálculo, etc., los padres les proporcionan *los apoyos* necesarios, normalmente clases particulares.
- La importancia que la familia le da a la enseñanza, su valoración, es una forma relevante de implicación.
- “Estar *pendiente*” si hace o deja de hacer con respecto a las labores escolares.
- El *interés* por lo que hacen los hijos, en sus diferentes ámbitos, la valoración de sus actividades y del esfuerzo en la realización de las mismas
- La valoración de los profesores, y sus relaciones con ellos, principalmente con el tutor, el hecho de que los padres y el tutor se valoren mutuamente y valoren el trabajo realizado y el esfuerzo, animando al alumno y motivándolo.
- El saber que tus padres *están ahí*, que si necesitas algo están ahí y te apoyan.
- La *organización del tiempo* de los hijos, estar al tanto de lo que hacen en su tiempo libre, enseñarles a distribuirlo de tal manera que tengan tiempo para el trabajo y para el ocio.
- La *importancia que las familias dan a la educación escolar* y las relaciones de diversa índole que establecen con la escuela.

- La *ayuda emocional* cuando el niño está “mal” y el motivo puede ser también entre otros la escuela, “estar ahí”, los hijos piden a sus familias que estén ahí cuando los necesitan.
- La *colaboración* con los maestros cuando estos lo requieren para alguna actividad, para realizar materiales o acompañar.
- *Motivar* para la realización por parte de los hijos de otras actividades extraescolares, e incluso otros estudios como los de idiomas o musicales, deportivas, pertenencia a asociaciones.
- Las *expectativas* de los padres con respecto a sus hijos y la valoración de la escuela a la hora de crear expectativas, aunque en general la principal es que los alumnos titulen, la valoración de esa función escolar es otra forma de implicación.
- El *agradecimiento* de las familias a la escuela, en forma de reconocimiento de la labor que realiza el maestro.
- La *vinculación* de las familias con la escuela

Las familias no tienen un protagonismo en la escuela, el protagonista es el niño, por tanto la familia interviene en la escuela a través del niño. Las familias, están “afuera”, al “margen” de la escuela, sin embargo, a través del niño en el ámbito doméstico, en la casa, en la familia, la escuela está presente. Luego las familias participan de la educación escolar, de estas formas que como hemos dicho repetidamente no se contemplan como participación, pero que implican a las familias con la educación escolar. Estas formas de implicación nos indican igualmente el grado de continuidad del que venimos hablando durante todo el trabajo, una forma de establecer vínculos con la escuela por parte de las familias, que no necesariamente tiene que ver con el *orden privatista o universalista* con el que se defina aquella.

9.- La antropología de la educación una mirada al futuro

A lo largo del desarrollo del máster hemos realizado lecturas que cuestionan la forma “tradicional” de hacer etnografía, sin rechazarla ni olvidarla, sino teniéndolas en cuenta como un punto de partida (Rosaldo, 2000). Los nuevos objetos de estudio requieren otras formas de hacer etnografía, de llevar a cabo el trabajo de campo. El etnógrafo se sitúa en una diferente posición, más involucrado, como un elemento más en la construcción de su objeto de estudio, no se encuentra fuera como observador a “distancia”, en muchos casos forma parte, es parte, de la realidad que intenta comprender (Abu-Lughod, 1991). En las nuevas circunstancias no podemos contar

con la “legitimidad” de haber estado “allí”, se han roto las fronteras entre el “aquí” y el “allí”, ahora todos estamos “aquí”, somos más vulnerables, en el sentido de más observados y criticados por los sujetos entre los que realizamos nuestro trabajo, que tienen su “voz”, nuestra “voz” es una más.

El diferente marco en el que se lleva a cabo la labor etnográfica, lo hemos podido constatar igualmente a lo largo del máster (Appadurai, 2001). Nos enfrentamos a objetos de estudio siempre desbordantes, no autocontenidos, en constante cambio, e interaccionando a múltiples niveles y en diferentes ámbitos (Marcus, 1995).

Por otro lado nuestra labor es la de comprender, buscar los sentidos, interpretar y representar en un texto, todo ese entramado complejo de relaciones que se dan entre las personas (Geertz, 1994; Clifford, 1991).

Bien, pero todo ello ¿qué me puede aportar para mi trabajo como antropólogo, en concreto ahora, para la realización del TFM, es decir para realizar un “limitado” trabajo de investigación? Para empezar nos ayuda a situarnos, saber desde donde partimos en el contexto de nuestra disciplina antes apuntado (Monge, 2005 y 2008).

En cuanto a la construcción de mi objeto de estudio, que se centra en las “formas de participación” de las familias en la educación escolar y las relaciones con la escuela, se trata de dos ámbitos de “transmisión de cultura”, los cuales se manifiestan en concretos contextos locales, pero que están atravesados por contextos globales (Hannertz, 1998)). En el seno de esta relación se contienen aspectos de género, de clase, interculturales, económicos, las nuevas tecnologías (Fischer, 2003), la inmigración, el paro, la pobreza, la desigualdad, los recortes, la inclusión, la exclusión, etc. Todo ello mediado por un tiempo y un espacio concreto, el escolar (Munn, 1992), que a veces parece separado del resto del mundo, o ajeno a él, a las nuevas tendencias (Cruces, 2012), que ponen en cuestión el sistema educativo y su respuesta ante las nuevos retos de una sociedad en constante y rápida evolución, aspectos todos ellos que debemos tener en cuenta al acercarnos al fenómeno de la participación que estamos estudiando.

Las escuelas se constituyen como cronotopos (Bajtín, 1989), donde se establecen relaciones de poder y con el poder (Foucault, 2012), donde existe una gran heterogeneidad (García Canclini, 1989, 2004), que interacciona de forma conflictiva (Baumann, 2010) y en ellas se producen y comparten significados (Hall, 2010). Pero sobre todo se manifiestan condiciones sociales y disposiciones individuales, “mundos en el mundo”, “habitus” generados y generadores. Además es un medio de

apropiación de oportunidades que a todos se ofrecen, en definitiva crea expectativas o las destruye, introduce cambios o reproduce. Para comprender todos estos procesos, es especialmente pertinente la obra de Bourdieu (1977; 1991; 2006; 2012).

Ante todo nuestro trabajo, además de estar orientado teóricamente, deber ser una oportunidad para dejar hablar a los sujetos con los que realizamos la investigación, aprender de ellos, conocer su realidad, sus prácticas, para contribuir de forma honesta al avance de la antropología. Nos queda por tanto mucho por hacer.

10.- Conclusiones

Al observar en nuestro trabajo la participación de las familias en la educación escolar, hemos dejado de lado al protagonista de la educación escolar, que es el niño, al observar el fenómeno desde los padres por un lado y desde los maestros y profesores por otro. Pero no debemos dejar de lado el “cuerpo del niño” que va de la familia a la escuela y de la escuela a la familia, y que es el “contenedor” de las experiencias, que vive en cada uno de estos ámbitos y no hemos tenido en cuenta su capacidad de agencia, pues el niño no es un mero sujeto pasivo en la implicación de las familias con la escuela, al contrario es el agente a través del cual las familias se implican en la educación escolar.

Conforme nos situamos en los principios del sistema escolar, en la escuela infantil y a continuación en el colegio, en la etapa de educación infantil, el cuerpo manda, el cuerpo del niño es la instancia participativa por definición. Lo que hemos llamado la participación a través del niño, hemos visto como el sistema escolar progresivamente va dejando de lado el cuerpo, y podríamos decir, trabajando más el “alma”, se va disciplinando el cuerpo y progresivamente se va abandonando. Así, mientras en los primeros cursos se dedica mucho tiempo al juego y a las actividades físicas, así como a las habilidades, en los últimos cursos esto desaparece, la educación física se convierte en una “maría”, y conforme el cuerpo pinta menos la participación es mucho más tecnoburocrática. El conocimiento es “saber inscrito”, se refleja en un expediente, los saberes que ponen en juego al cuerpo son “saberes prácticos”, “tangibles” (Joks, 2007).

El tema del cuerpo del niño que venimos apuntando, nos ofrece otra línea de investigación, existe toda una rama del saber antropológico que tiene que ver con la antropología del cuerpo y con lo que se viene denominando ya analíticamente desde hace mucho tiempo el “embodiment” (Velasco, 2008), que es un asunto que tiene

mucho que ver con el concepto de *hábitus*, y que puede ser observado desde esa antropología del cuerpo.

El tema de la corporeidad del niño como cuerpo presente en la escuela, y el primer objeto de manipulación, nos ofrece trayectorias interesantes para seguir por ejemplo acerca de una etnohistoria educativa, de cómo se ha tratado el tema de las prácticas de educación física, las ergonomías escolares, los muebles, los mobiliarios escolares, etc., que conforman la postura y la disposición de las clases en los centros escolares. Todo ello tiene dimensiones expresivas en el comportamiento y todo lo que tiene que ver con el ámbito semántico, lo que entendemos por disposición, postura, que tiene que ver mucho con la noción de “habitus” de Bourdieu (1991; 2012), es decir, el conjunto de disposiciones que se van sedimentando a lo largo de la experiencia de cada uno de los sujetos y a las que hemos aludido en repetidas ocasiones durante nuestro trabajo.

Participación a través del niño

Cuando observamos la participación de las familias en la escuela, no se contempla como tal la participación de las familias a través de los niños, existe un modelo ideal de participación que es de imposible cumplimiento dada las condiciones y las circunstancias estructurales tanto de la escuela como de la familia, por la estructuración que tienen estas prácticas observadas en nuestro trabajo, sin embargo, hay muchos elementos de la participación que no se están contemplando porque no caben en ese esquema de participación de las escuelas, que lo hace imposible.

La extrañeza que nos produce el considerar la presencia del niño como una forma de participación de la familia, el hecho de que la educación escolar, produzca y genere constantemente un concepto de participación, entre núcleo doméstico familiar y escuela, que pasa por alto el detalle fundamental de que el niño, que forma parte de la familia, está en la escuela, y que por tanto la familia está en la escuela. Esto, es lo que nos ha producido el “extrañamiento” esencial, a lo largo de nuestra investigación. La disociación por decirlo de alguna manera tecnoburocrática, de los órdenes de acción que por una parte tienen lugar en la escuela y los órdenes de acción que suceden en la familia. Tal ideología de la disociación, pasa por alto, obtura, *el hecho fundamental de que el cuerpo del niño, se está moviendo de un sitio a otro y que esto no entra en el orden del concepto de participación*. El niño está en la escuela y esta dimensión fundamental de la participación de las familias en la escuela no se está percibiendo

como tal, al percibirla los esquemas sobre la participación cambian. El cuerpo es la instancia participativa por definición y el sistema escolar va dejando de lado al cuerpo. Cuanto más avanzamos en el sistema se torna más racional y tecnoburocrático y el cuerpo pinta menos, lo que lleva aparejado modos diferentes de participación por parte de las familias.

El niño es un cuerpo disociado en estos órdenes de acción, un cuerpo que atraviesa una puerta, el cuerpo del niño, en las primeras etapas, impone la necesidad de que la familia esté ahí, sin embargo, a medida que se progresa en el ciclo escolar, en su trayectoria escolar, esta necesidad desaparece y por tanto también desaparece la necesidad de presencia de las familias.

Las familias participan en la escuela a través del niño, este es el canal principal de participación, que hemos denominado implicación, ya que no tiene que ver con una presencia física de las familias en la escuela, que sólo podría darse en el plano de la participación, por eso este concepto se nos ha ido quedando corto, aunque nos siga siendo válido para observar ese gradiente de continuidad que define las relaciones de las familias con la escuela.

Participación, implicación, compromiso

De las relaciones entre las familias y la escuela, como “mundos” separados, cuya imagen extrema vimos en la separación de los “discípulos” de la Antigua Universidad Pontificia de Comillas, donde no existía ningún tipo de participación de las familias en la escuela, al ser separados los niños de sus culturas de origen, las diversas formas de participación que hemos descrito, deben entenderse como una “política” de estar en la escuela, de practicar la democracia desde la escuela, de tal forma que desde una participación presencial pero pasiva, hasta una participación en la política de las escuelas a través del AMPA o el Consejo Escolar, y con las diversas formas de implicación de las familias en la educación escolar, lo que se produce ya no es una separación de las culturas de origen, que por otra parte no se encuentra hoy tan marcada, sino la construcción todos juntos y desde la escuela, de cultura. Esa es la esencia de la democracia, no la imposición de una cultura, sino la participación de todos en el proceso continuo de creación de cultura, que requiere, además, no solo la implicación de todos, sino un alto grado de compromiso con la cultura, es decir con la vida, de la que cada uno de nosotros somos los “dueños”. Esta es la tarea de la educación, pero no la podemos dejar sólo en manos del sistema escolar, la implicación

de las familias se hace necesaria y es una manera de “arrebatar” poder, sacar a la escuela del sistema escolar para devolverla a los ciudadanos, pues ese sistema escolar, en la actualidad devuelve de nuevo los hijos a la familia. Si la imagen que nos queda es que la escolarización no cumple los fines propuestos, habrá que explorar nuevas formas de educar, de transmitir la cultura y hacerla “útil”, y ya no con la intención de abandonarla, sino de vivir en ella y con ella, de hacernos sus verdaderos protagonistas.

Bibliografía citada

Abu-Lughod, L. (2012). “Escribir contra la cultura”. *Revista de Investigación social*. Vol. 9. núm. 19, mayo-agosto, 2012, pp. 129-157. México. Universidad Autónoma de México.

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Ediciones Trilce-FCE, México, D.F., 2001

Bajtín, M.M. (1989). “Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela”. Capítulo de *Teoría y estética de la novela*. Madrid. Taurus.

Baudelot, CH. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid. Siglo XXI.

Baumann, Gerd 2010 “Gramáticas de Identidad/Alteridad: Un Enfoque Estructural,” en Francisco Cruces y Beatriz Pérez Galán (comps.), *Textos de antropología contemporánea*, 95-142. UNED, Madrid.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia

- (1991). *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.

-(2006). “Los poderes y su reproducción”. En Velasco Maíllo, H., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta.389-430.

-(2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel.

-(2002). “El grupo de discusión: la apertura incoherente”, en *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), pp. 91-109.

Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires (Argentina). Biblos.

Clifford, J. (1991). *Retóricas de la antropología*. Júcar, Barcelona.

Cruces, F. (2012). “Jóvenes y corrientes culturales emergentes”. En García Canclini, Néstor; Francisco Cruces; y, Maritza Urteaga, coords. 2012 *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Ariel / Fundación Telefónica, Madrid. http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/164

Cucalón Tirado, P. (2014). "Presentación". En *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Cucalón Tirado, P. (Ed.). III Congreso Internacional de Etnografía y Educación. *Contextos Múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación*. Madrid (3-5 de julio de 2013).

Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid. Siglo XXI.

-(2004) "El sujeto en la corriente. Reflexiones sobre el sujeto social en condiciones de globalización". En Luis Díaz G. Viana (coord.) *El nuevo orden del caos: consecuencias socioculturales de la globalización*. Madrid. CSIC. pp. 77-102.

-(2008a) "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?". En Jociles, M.I. y France, A. *¿Es la escuela el problema?* Madrid. Ed. Trotta. 24-48.

-(2008b) "Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela". En Jociles, M.I. y France, A. *¿Es la escuela el problema?* Madrid. Ed. Trotta. 345-379.

-(2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid. UNED

-(2012). *Cultura, Antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

-(2014) "El concepto de educación. Materiales para pensar", en *Etnografías de la educación y conceptos de educación*, Díaz de Rada, A. (Comp.). III Congreso Internacional de Etnografía y Educación. *Contextos Múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación*. Madrid (3-5 de julio de 2013).

Dubet, F. (2008). "El declive y las mutaciones de la institución". En Jociles, M.I. y France, A. *¿Es la escuela el problema?* Madrid. Ed. Trotta. 217-238

Eddy, Elizabeth M, (2006). "Iniciación a la burocracia". En Velasco Maillo, H., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta. 259-288.

Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona. Anthropos.

Fischer, Michael M.J. (1999) "Emergent Forms of Life: Anthropology of Late Postmodernities", *Annual Review of Anthropology*, 28: 455-478.

Foucault, M. (2012) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid. Alianza.

García Canclini, Néstor (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México, D.F

- (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona. Gedisa.

García Castaño, J. y Pulido Moyano, R.A. (1994). *Antropología de la Educación*. Madrid. Eudema.

Gavira Soto, J.L. (Coord.) (2014). *La participación de las familias en la educación escolar* (Informe). Madrid. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Goffman, E. (1987). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Geertz, C. (1994), *Conocimiento Local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona. Paidós Ibérica
- (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Brito, J. (1999). "Consignas para el 'despegue' de un grupo de discusión: un modelo de presentación, en *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. Nº 2, pp. 153-166.
- Hall, S. (2010) "Representación: representaciones culturales y prácticas significantes," en Francisco Cruces y Beatriz Pérez Galán (comps.), *Textos de antropología contemporánea* Madrid. 2010b "El espectáculo del 'oro'," en Francisco Cruces y Beatriz Pérez Galán, comps., *Textos de antropología contemporánea*, 75-94. UNED, Madrid
- Hannerz, U. (1998). *Conexiones transnacionales*. Cátedra, Madrid.
- Ibañez, J. (1992). *Mas alla de la sociología. Teoría y práctica del grupo de discusión*. Madrid. Siglo XXI.
- (2010). "Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión". En *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Garcia Ferrando, M., Ibañez, J. y Alvira, F. (Comp.). Madrid. Alianza Editorial.
- Javoy, M.-C. (2015). *Camino a la escuela*. Barcelona. ALREVES.
- Joks, S. (2007). *Las mujeres Samis del Reno*. Madrid. Ramón Areces.
- Lahire, B. (2008). "Infancia y adolescencia: de los tiempo de socialización sometidos a constricciones múltiples". En Jociles, M.I. y France, A. *¿Es la escuela el problema?* Madrid. Ed. Trotta. 203-216.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid. Akal.
- Marcus, G. (2001). "Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal", en *Alteridades*. 11(22): 111-127.
- Martin Criado, E. (1997). "El grupo de discusión como situación social". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 79, pp. 81-112.
- Monge, Fernando (2005) "Nuevas tendencias en la antropología contemporánea", e-textos Revista on-line: <http://www.iaeu.es/e-textos/>
- (2008) "De Las Vegas al Centro Pompidou: Sobre las antropologías del mundo contemporáneo", en *Educación intercultural: Miradas multidisciplinares*, José A. Téllez, coord., pp. 49-82. MEC-La Catarata, Madrid
- Munn, N. (1992) "The cultural anthropology of time. A criticalessay". *Annual Review of Anthropology*, 21: 93-123
- Ogbu, J.U. (2006). "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". En Velasco Mailló, H., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta. 145-174.
- Ramírez Goicoechea, E. (2009). *Evolución, cultura y complejidad. La humanidad que se hace a sí misma*. Madrid. Ramón Areces.
- Rivas Rivas, A.M. (2008). Las nuevas formas de vivir en familia: El caso de las familias reconstituidas. *Cuadernos de Relaciones Laborales* 26(1):179-202. <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/33417>

Schutz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo e la vida*. Buenos Aires. Amorrortu.

Segalen, M. (2001). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.

Segalen, M.

Tonucci, F. (1989). *Con ojos de niño*. Barcelona. Barcanova

Van Gennep, A (2008) *Los ritos de paso*. Madrid. Alianza Editorial.

Velasco Maillo, H. Y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de escuela*. Madrid. Trotta.

-(2006). Velasco, Honorio, Díaz de Rada, Á., Cruces, F., Fernández, R., Jiménez de Madariaga, C.y Sánchez Molina, E. *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid. Ed. Ramón Areces.

-(2008). *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Madrid. Ramón Areces.

WILLIS, P. (2005). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal