FAM 18 (1998) 9-24

Predicción y comprensión de la implicación parental en la vida escolar

José Luis Álvarez Castillo
Universidad de Córdoba

1. Introducción: el fenómeno del aislamiento de las agencias educativas tradicionales

El objetivo fundamental de este trabajo de revisión es aproximarnos a la predicción y comprensión de la independencia de las dos agencias educativas tradicionales: la familia y el centro escolar. Resulta reiterativo recordar que los padres y las madres se implican poco en la vida de la escuela, tanto en nuestro país como en el resto de Occidente. Aún más lejana de la realidad actual se situaría la pretensión de que la familia, la escuela y otros agentes comunitarios de educación emprendieran la construcción de proyectos educativos conjuntos. Esta expectativa la vamos a rebajar en este artículo, considerando únicamente la aproximación de los padres al ámbito educativo profesional de la escuela como una de las vías de convergencia educativa y de potenciación del desarrollo infantil.

Antes de acudir a la investigación predictiva e interpretativa que nos pueda dar pistas sobre los factores asociados a la implicación de los padres en la vida escolar, preferimos constatar el fenómeno del aislamiento con algunos datos recientes. Estos se van a referir tanto a la participación de los padres como a la de los profesores.

En primer lugar, la evidencia indica que los padres participan escasamente en la vida escolar y, particularmente, a través de un canal tan relevante como lo es el Consejo Escolar (Consejo Escolar del Estado, 1996). Pero además, y de manera sorprendente, el 40% de los padres y madres desconocen la existencia del Consejo Escolar y el 58% ignora sus funciones (INCE, 1998). Sabíamos que la participación ha seguido una tendencia decreciente en la última década, desde

Universidad Pontificia de Salamanca

que en 1986 se celebraron las primeras elecciones a consejos escolares, pero no podíamos imaginarnos tal nivel de desconocimiento de este órgano colegiado de gestión. Tal vez debamos atribuir el declive de la participación al desencanto con el funcionamiento de los consejos escolares (Fernández Enguita, 1993), pero esta atribución sólo es aplicable al sector de padres que desde el principio optaron por la implicación en el proceso de cogestión. Además, continuaríamos sin poder explicar las tasas pobres de participación en la vida asociativa del centro, que constituye una vía legal de implicación parental distinta a la del Consejo Escolar. Aproximadamente, la mitad de los padres se limitan a pagar las cuotas de las asociaciones de padres y madres (52%), pero sólo el 14% afirma que participa activamente en ellas (INCE, 1998). En este mismo informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación se pone de manifiesto la comodidad de esta situación para los padres, que se muestran conformistas y satisfechos. Lo que están haciendo, de hecho, es delegar funciones educativas en los profesionales y, por otra parte, están favoreciendo el conflicto por omisión. Padres y profesores tendrían que alcanzar un acuerdo sobre los objetivos y los valores educativos, así como sobre las estrategias más adecuadas para su consecución. La inexistencia de esta negociación hace posible que, en muchos casos, surjan conflictos entre los dos entornos educativos, con la consiguiente repercusión sobre el desarrollo infantil.

Pero la familia no es la única responsable de la incomunicación. En el fenómeno intervienen dos partes, y en ambas se detecta una escasa motivación para la relación y la negociación. Como ha señalado Martín Bris (1997) en las conclusiones de una encuesta a equipos directivos, los profesores apenas se implican en la vida del centro y, lógicamente, tampoco propician la participación de otros sectores. En trabajos realizados por nuestros alumnos, en los que se ha encuestado a profesorado de la ciudad de Córdoba, también hemos verificado que una buena parte de los centros no organizan actividades que incluyan la participación familiar. Es más frecuente que sean las asociaciones de padres y madres las que lleven a cabo algunas actividades, si bien suelen ser de tipo puntual, de uno o dos días de duración. Es decir, en estos colegios no se han diseñado ni implementado programas sistemáticos de cooperación escuela-familia. Esto no quiere decir que no existan experiencias innovadoras de colaboración en algunos centros españoles. No obstante, esto no resta importancia a la constatación de una situación general de incomunicación o de individualismo institucionalizado que afecta a la mayoría de los colegios y de las familias.

En parte, el aislamiento de las dos agencias de debe a la presencia de elementos culturales diferentes. Aunque no es el momento de revisar las diferencias entre ambos entornos, se sabe que los padres y los profesores difieren, por ejemplo, en sus creencias y valores (Oliva y Palacios, 1997), en sus pautas de comunicación con

Universidad Pontificia de Salamanca

los niños (Groenendaal y col., 1997), en los juicios sobre las causas de los problemas infantiles y sobre las estrategias de resolución (Dowling, 1996), y en factores más generales, tales como el papel del grupo, la organización espacio-temporal, los sistemas de comunicación y la ecología y funcionalidad de los aprendizajes (Lacasa, 1997). Todas estas variables nos pueden ayudar ya a comprender el distanciamiento que hemos evidenciado anteriormente. Al mismo tiempo, están señalando la urgencia del inicio del trabajo conjunto de familias y escuelas porque la lejanía de una y otra agencia crea aún más lejanía. Por el contrario, el diálogo y la negociación contribuirían a ir cimentando una base común de creencias, objetivos y valores. Algunas de las necesidades de este proceso inicial de implicación las podemos entrever en los estudios que vamos a revisar a continuación.

2. Las posibilidades de la alianza: su predicción y comprensión

La posibilidad y las ventajas de la cooperación entre la escuela y la familia han sido puestas de manifiesto desde diferentes marcos conceptuales y avaladas por enfoques metodológicos diversos. En este apartado nos vamos a referir a dos de ellos. El primero es positivista y toma como criterio de la cooperación los beneficios para los logros cognitivos de los niños. Generalmente, podríamos etiquetar esta aproximación como «eficacista» —de hecho, la investigación sobre escuelas eficaces participa de este enfoque—. El segundo marco es más ecológico y está relacionado con una interpretación sistémica del hecho educativo. Consideramos que ambas aproximaciones, aun con metas diferentes, nos dan pistas o son relevantes para el diseño de pautas de acción que conduzcan a la construcción de una alianza significativa entre el centro escolar y la familia. Otros marcos y modelos de implicación parental que no van a aparecer aquí han sido revisados ya por otros autores (por ejemplo, García-Bacete, 1998) y no vamos a reiterar su exposición.

2.1. *Aproximación predictivo-explicativa al estudio de la implicación parental*

Existen numerosas revisiones de la literatura en las que se concluye que la implicación parental en la vida escolar es beneficiosa para el rendimiento escolar y, en general, para el desarrollo infantil (p. ej., Henderson y Berla, 1994; Swap, 1993). Por otra parte, las distintas generaciones de estudios sobre las escuelas eficaces han concluido que la participación de los padres es una de las características de las escuelas en las que los niños rinden más (Reynolds y col., 1997). Estos centros educativos no son necesariamente los que acogen a niños de clase media, sino que la conexión entre eficacia y

Universidad Pontificia de Salamanca

relación escuela-familia también se ha constatado en colegios católicos con población afroamericana (Irvine y Foster, 1996) y, en general, en colegios con población poco favorecida (French, 1996). Si bien las generaciones de estudios sobre escuelas eficaces se han desarrollado fundamentalmente en Estados Unidos y el Reino Unido, a este movimiento también pertenecen diversas investigaciones llevadas a cabo en distintos países europeos y asiáticos, así como en Australia. Este hecho desvincula, en cierta manera, la generalización sobre la potencialidad de la alianza padres-profesores del contexto en el que se generan los datos que la apoyan.

La verificación efectuada por los estudios positivistas acerca de la relación entre participación parental y resultados escolares —por otra parte, no muy original— está apoyada en diferentes conceptos teóricos. Uno de ellos es el de «comunidad funcional» (Coleman y Hoffer, 1987), en el que basan su investigación Hofman y sus colaboradores (1996). Estos autores se preguntan si este concepto puede explicar las diferencias de eficacia que se han encontrado en varios países (Estados Unidos, Australia, Holanda, etc.) entre colegios de primaria públicos y privados. En la comunidad funcional los padres se conocen y se comunican frecuentemente, y las normas sociales y la estructura social se encuentran fuertemente interrelacionadas. A través del sistema homogéneo de normas, una comunidad de este tipo suministra un entorno consistente para la socialización y protege contra la influencia de valores conflictivos. Hofman y col. investigan algunos factores de las redes parental e institucional, que integran la comunidad funcional, que pueden explicar el rendimiento. Los factores del nivel familiar que resultaron significativos con respecto al rendimiento, y que mediatizaron los efectos de sector (público/privado) de los colegios, fueron dos: 1) el grado en que los padres con niños en el mismo colegio se conocen unos a otros, y 2) el conocimiento que los padres han adquirido sobre el funcionamiento del colegio gracias a su actividad en el mismo. Al nivel institucional, los factores significativos también fueron dos: 1) la influencia de los miembros de la comunidad escolar sobre las decisiones que toma el consejo, y 2) el énfasis de la política escolar sobre la evaluación y el control del rendimiento de los estudiantes. Es importante resaltar que, aparentemente, el nivel institucional explica mejor las diferencias de rendimiento que el nivel familiar. Nuevamente, los resultados sugieren que en el proceso de toma de decisiones de los consejos escolares tendrían que estar fuertemente implicados los miembros de la comunidad educativa y, especialmente, los padres.

Desde las aportaciones teóricas del trabajo anterior, se deduciría que los datos del INCE (1998) y del Consejo Escolar del Estado (1996) sobre el conocimiento y participación parental en los órganos colegiados y en las asociaciones de padres, así como las escasas competencias decisorias que la legislación de los países europeos

Universidad Pontificia de Salamanca

asigna a los órganos escolares de participación (EURYDICE, 1997), representan factores escasamente favorecedores de los logros infantiles. Dado este estado de hechos, tal vez la cuestión más práctica que podríamos plantearnos sería la referida a los elementos que intervienen en la decisión que toma un padre o una madre a favor de implicarse de alguna manera en la vida escolar. Es decir, puesto que se ha constatado suficientemente la inexistencia de una alianza entre familia y escuela, así como la potencialidad que ésta encierra para el desarrollo de los niños, la cuestión normativa inmediata estaría relacionada con los pasos a seguir para alterar esta situación. Para ello, en primer lugar, habrá que saber cuáles son los factores que están asociados a la implicación parental inicial. Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997) y Grolnick (Grolnick y Slowiczek, 1994, Grolnick y col., 1997) han abordado la respuesta a esta pregunta de diferente manera.

Hoover-Dempsey y Sandler (1995) elaboran un modelo del proceso de implicación parental y, en un trabajo posterior, desarrollan el nivel 1 de dicho modelo (Hoover-Demsey y Sandler, 1997), revisando la teoría psicológica y la investigación relevante (ver cuadro 1). Los tres factores de este primer nivel que se consideran predictivos de la decisión parental de cooperación con la escuela son los siguientes: 1) la construcción parental de su rol en la vida del niño, 2) la percepción parental de la eficacia con la que pueden ayudar a su hijo a tener éxito en el colegio, y 3) las invitaciones, demandas y oportunidades que, en general, presentan los niños y el colegio a los padres para su implicación. La amplia revisión de la investigación empírica que llevan a cabo les conduce a la formulación de las siguientes conclusiones: (1) la construcción positiva de rol a niveles moderados o elevados parece esencial para una alta probabilidad de implicación: «yo debería cooperar»; (2) la percepción parental de la eficacia en relación a la ayuda en la escolarización de los hijos tiene también una importancia fundamental, próxima a la del constructo anterior (por ejemplo, es probable que una fuerte percepción de eficacia, añadida a un nivel moderado de construcción de rol, produzca una decisión positiva de implicación): «yo puedo cooperar»; (3) es improbable que la percepción de eficacia por sí misma, sin una construcción de rol moderada o fuerte, derive en una fuerte decisión afirmativa de implicación; y (4) las invitaciones, aun constituyendo el factor más débil, incrementan la probabilidad de una decisión positiva en varias combinaciones de los otros dos constructos en niveles de moderados a débiles. Las invitaciones para la implicación, si se diseñan bien, crean oportunidades para la construcción social de roles parentales que incluyan la implicación y una percepción potenciada de eficacia.

Universidad Pontificia de Salamanca

CUADRO 1

MODELO DEL PROCESO DE IMPLICACIÓN PARENTAL
(Hoover-Demsey y Sandler, 1997, p. 4)

<table>
<tr><td>NIVEL 5</td><td colspan="3">Resultados del niño/estudiante</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Habilidades y conocimientos
Sentido personal de eficacia para hacerlo bien en la escuela</td></tr>
<tr><td>NIVEL 4</td><td colspan="3">Variable smoduladoras/mediadoras</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Uso parental de estrategas de implicación evolutivamente apropiadas</td><td>Ajuste entre las acciones de implicación parental y las espectativas escolares</td></tr>
<tr><td>NIVEL 3</td><td colspan="3">Mecanismos a través de los que la implicación parental influye sobre los resultados infantiles</td></tr>
<tr><td></td><td>Modelado</td><td>Refuerzo</td><td>Instrucción</td></tr>
<tr><td>NIVEL 2</td><td colspan="3">Selección parental de las vías de implicación, influidas por</td></tr>
<tr><td></td><td>Dominios específicos de habilidades y conocimiento parental</td><td>Mezcla de demandas sobre el tiempo y la energía total de los padres (familia, empleo)</td><td>Demandas e invitaciones específicas para la implicación originadas en los niños y en el colegio</td></tr>
<tr><td>NIVEL 1</td><td colspan="3">Decisión básica de implicación de los padres, influida por</td></tr>
<tr><td></td><td>La construcción de los padres de su rol parental</td><td>El sentido parental de eficacia para ayudar a su hijo/a a tener éxito en la escuela</td><td>Demandas e invitaciones generales para la implicación originadas en los niños y en el colegio</td></tr>
</table>

Por su parte, Wendy Grolnick (Grolnick y Slowiczek, 1994, Grolnick y col., 1997), desarrolla empíricamente un modelo diferente que contiene factores de distintos niveles de inclusividad (individual, contextual e institucional) que predicen la implicación parental en

Universidad Pontificia de Salamanca

la escolarización de los hijos. En segundo lugar, contemplan la relación de los factores situados en estos niveles con tres tipos de implicación parental: conductual (grado en que los padres participan en actividades del colegio y domésticas), cognitiva-intelectual (medida en que los padres exponen al niño a actividades estimuladoras del desarrollo intelectual) y personal (grado en que los padres se interesan por conocer y estar al corriente de cómo le va al niño en el colegio). La siguiente figura muestra el modelo hipotético.

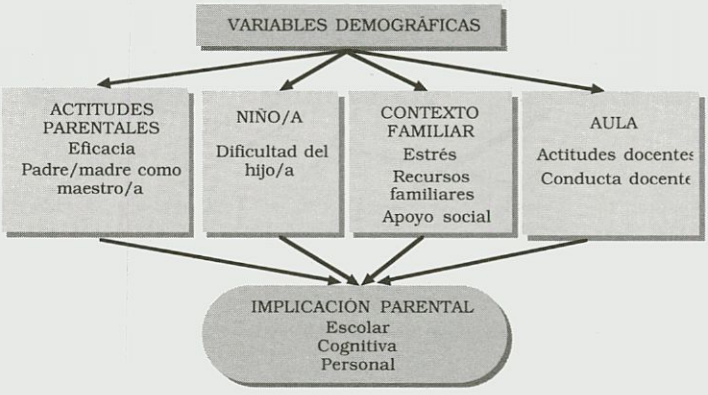

FIGURA 1.—*Factores hipotéticos que predicen la implicación parental en la escolarización infantil (Grolnick y col., 1997, p. 541).*

Entre las variables demográficas, Grolnick y col. (1997) consideran la posición socioeconómica y la configuración familiar (familias monoparentales, familias biparentales). En cuanto a las variables individuales (de los padres y del hijo/a), miden las actitudes de las madres hacia su rol como profesoras de sus hijos y los niveles de eficacia percibida (la muestra consta de 209 madres). Estas dos variables son combinadas en el análisis, que muestra la siguiente figura, en una sola: actitudes parentales. La dificultad del hijo/a se refiere a la percepción parental de la conducta infantil en diversas dimensiones (compliancia-obediencia, implicación positiva, etc.). Las variables de contexto familiar son tres: 1) cantidad de eventos vitales estresantes, 2) adecuación de los recursos familiares, y 3) apoyo social. A causa de la considerable relación inversa entre las variables 1 y 2, éstas son resumidas en una sola en el análisis de regresión: contexto difícil. Por último, las variables institucionales se resumen en dos: 1) actitudes docentes hacia la importancia de la implicación parental, y 2) frecuencia con la que los profesores solicitan la implicación parental de diversas maneras. Ambas variables correlacionan muy significativamente, por lo que se reducen a una en el análisis de regresión: actitudes docentes. La siguiente figura

Universidad Pontificia de Salamanca

muestra los efectos significativos de las variables predictoras sobre los tres tipos de implicación. En la parte superior de la figura se muestran los efectos independientes y, en la inferior, los efectos debidos a la interacción de las variables.

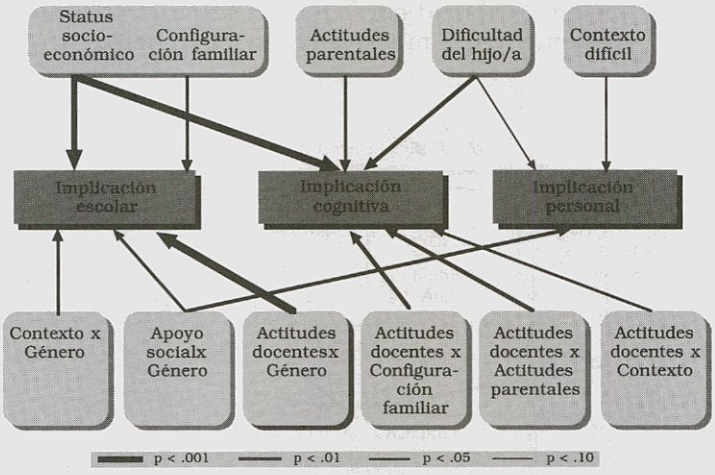

FIGURA 2.—*Modelo empírico de fatores que predicen la implicación parental en la escolarización infantil.*

Nota: Figura de elaboración propia a partir de la tabla 7 de Grolnick y col., (1997, p. 546) (hemos corregido el error que contiene la tabla en lo que se refiere a los efectos independientes de las variables individuales).

En cuanto a los efectos independientes, se observa que las variables demográficas predicen la implicación escolar (el *status* correlaciona positivamente con la implicación, mientras que las madres pertenecientes a familias biparentales tienden a implicarse más que las madres de familias monoparentales). En segundo lugar, las variables individuales predicen la implicación cognitiva (las madres que percibían que su rol era activo y eficaz se implicaban más en actividades cognitivas, así como las madres que veían a sus hijos como más fáciles), si bien la dificultad del hijo/a también predice la implicación personal. Por último, el contexto difícil predice la implicación personal (las madres que dicen vivir en un contexto más difícil se implican menos).

Los efectos debidos a la interacción son de seis tipos. Un contexto difícil es predictor de la implicación escolar de las madres de los chicos (una mayor dificultad está asociada con una menor implicación), pero no de las chicas. Un efecto semejante se observa en el caso del apoyo social en interacción con el género. El apoyo se relaciona positivamente con la implicación escolar de las madres de los

Universidad Pontificia de Salamanca

chicos. Por último, las actitudes docentes se encuentran asociadas positivamente con la implicación escolar de las madres de las chicas, pero no de los chicos. Por otra parte, la interacción de tres pares de variables predice la implicación cognitiva. En primer lugar, las actitudes docentes se hallan asociadas positivamente con la implicación en familias biparentales, pero no en familias monoparentales. Además, las actitudes docentes están relacionadas con la implicación en niveles elevados de eficacia de las actitudes parentales, pero no en niveles bajos. Por último, las actitudes docentes también predicen la implicación en el caso de bajos niveles de dificultad del contexto, pero no de elevada dificultad.

La comparación del modelo predictivo de Hoover-Demsey y Sandler (1995, 1997) con el de Grolnick (Grolnick y Slowiczek, 1994, Grolnick y col., 1997) resulta muy difícil porque no existe una correspondencia entre las variables predictoras y, en segundo lugar, porque el segundo es más discriminante al diferenciar los distintos tipos de implicación. No obstante, vamos a extraer dos conclusiones generales a partir de la observación conjunta de los resultados de ambas investigaciones: 1) las invitaciones que se puedan hacer desde el centro educativo no tienen efectos independientes sobre ningún tipo de implicación parental en la vida escolar. En el modelo de Hoover-Demsey y Sandler, el nivel de las invitaciones que se hacen desde la escuela es la variable más débil, mientras que en el modelo de Grolnick sólo tiene efectos sobre la implicación cognitiva, y siempre en interacción con otras variables; 2) la eficacia parental percibida en relación a sus hijos, así como algunas actitudes parentales de rol, tienen efectos conjuntos sobre la implicación parental de tipo cognitivo.

Todos estos resultados carecerían de sentido pedagógico si no lleváramos a cabo alguna aplicación pedagógica que orientase nuestras prácticas. Por esta razón, creemos que las conclusiones más pragmáticas de los modelos anteriores podrían ser las siguientes: 1) los padres necesitan estrategias para ayudarles a trabajar con sus hijos y para que, de esta forma, aprendan la autoeficacia; 2) las invitaciones o las notas informativas que se envían desde el centro escolar sólo van a encontrar una respuesta en los padres que ya creen que su implicación en la escolarización de sus hijos forma parte de su rol y que, además, piensan que son capaces de ayudarlos; por lo tanto, se requiere que el centro docente «invente» nuevas vías de implicación dirigidas a auxiliar a los padres en tareas de construcción de rol y de niveles más elevados de autoeficacia. En este trabajo no se descarta la actuación de figuras mediadoras entre la escuela y la familia, tales como el educador social o el psicólogo, pedagogo o psicopedagogo que trabaja en centros clínicos o de orientación fuera de la institución educativa. Tal vez sea el educador social, como técnico de nivel universitario en educación no formal, quien deba coordinar estas funciones de mediación, pero no sólo entre las dos agencias tradicionales, sino en el marco de una red social más

Universidad Pontificia de Salamanca

amplia en la que estén implicados todos los recursos educativos de la comunidad.

2.2. *Aproximación holístico-interpretativa al estudio de la implicación parental*

La comunitarización de la actividad educativa, que acaba de ser introducida, nos sirve para presentar el enfoque que vamos a revisar en este apartado, que es más reciente que la aproximación positivista. En las últimas dos décadas tanto los psicólogos evolutivos como los etólogos han prestado cada vez más atención a la familia como un entorno relacional con propiedades sistémicas (Cox y Paley, 1997). Pero, a su vez, la familia es un microsistema de una sociedad y una cultura más amplia en la que interactúan diferentes ambientes en los que los niños se desarrollan. En resumen, el desarrollo se llevaría a cabo, según "La ecología del desarrollo humano" de Bronfenbrenner (1987), en distintos entornos que configuran un patrón de actividades, roles e interacciones, para cuya comprensión necesitamos conocer los exosistemas que influyen en estos entornos, las interrelaciones entre todos los contextos en los que participa el niño y la cultura que los ha generado (Vila, 1998). Desde este enfoque sistémico, Huguet (1996), siguiendo también a Bronfenbrenner, asegura que el potencial de desarrollo de todos los ambientes aumenta si los roles, las actividades en las que el niño/a participa, estimulan la aparición de cuatro elementos. Estos, aplicados a la alianza de centros educativos y familias, serían los siguientes: 1) la confianza mutua entre profesionales de la educación y padres y madres; 2) la orientación positiva o potenciación de los aspectos más positivos de las situaciones problemáticas; 3) el conocimiento mutuo de las finalidades y prioridades educativas que tiene cada entorno, así como el esfuerzo por alcanzar progresivamente la convergencia; y 4) el creciente equilibrio de poderes mediante acciones de respaldo mutuo y no discriminatorias por ninguno de los contextos.

Sin embargo, el marco sistémico nos exige, como se desprende de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987), ir más allá de los entornos familiares y escolares. No sólo es beneficiosa la cooperación de padres y profesores para el desarrollo de los hijos, sino que a ellos puede sumarse la intervención cooperativa de otros microsistemas comunitarios situados en esa red social ya citada. Así, por ejemplo, en la compilación de Dowling y Osborne (1996) se mencionan las unidades educativas en los centros de salud, el trabajo en equipo de padres, profesores y psicólogos clínicos —dentro o fuera de la escuela—, la necesaria cooperación entre psicólogos clínicos y psicólogos educativos, etc. Pocas dudas pueden caber sobre la idea de que aunando los esfuerzos de escuela, familia, centros clínicos y otras instituciones comunitarias, los niños salen beneficiados porque la comprensión de sus dificultades es más sagaz, al mismo

Universidad Pontificia de Salamanca

tiempo que se combinan los esfuerzos y las ayudas que necesitan para superar sus problemas.

Esta aproximación holística a la comprensión de las ventajas de la cooperación y de las estrategias más adecuadas para llevarla a cabo suele tener su origen en las prácticas y en las dificultades originadas en los contextos en que se implementan. Además, puesto que la investigación en las ciencias sociales repercute escasamente en los fenómenos estudiados, se considera que la investigación ecológica es una tarea conjunta de investigadores y prácticos —o, incluso, sólo de los prácticos—. De esta forma, es más probable que los problemas de investigación sean auténticamente relevantes, se contextualicen adecuadamente, reflejen mejor los significados de las conductas y fenómenos, y tengan alguna incidencia sobre la práctica. Estos supuestos son asumidos por diversas investigaciones que se están realizando actualmente sobre las estrategias en que se pueden apoyar las alianzas entre familias y escuelas. Mencionaremos, a modo de muestra, dos de estos trabajos. Ambos toman el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) como uno de los escenarios teóricos básicos de sus conceptualizaciones.

La primera macroinvestigación a la que nos queremos referir es el Proyecto Padres y Colegios, financiado por la Unión Europea. La parte más importante de dicho proyecto consiste en una investigación de estudio de casos que se lleva a cabo en tres países europeos (Reino Unido, Grecia y Holanda), y que tiene tres objetivos globales (Heywood-Everett, 1998): 1) comprender el funcionamiento de la alianza familia-escuela en diferentes países europeos; 2) conocer las diferencias en las prioridades entre los colegios en cuanto al desarrollo de esta alianza; y 3) identificar las diversas prioridades que existen dentro de los colegios (padres y profesores) cuando se trata de desarrollar una estrategia familia-escuela. La metodología implementada es de solución de problemas e incluye la realización colectiva de juicios y toma de decisiones por parte de un grupo de padres y profesores, así como los efectos tangibles de estos juicios y decisiones sobre la gestión de los centros educativos implicados. Los grupos de padres y profesores —de forma independiente primero, y conjunta después— discuten y deciden sobre sus prioridades en el contexto de un ejercicio lúdico en el que los investigadores apenas interfieren. Heywood-Everett (1998) ofrece los primeros datos de esta investigación en Grecia y el Reino Unido. Algunas de las constataciones que se han efectuado en uno o varios colegios, y que consideramos relevantes, son las siguientes: 1) cada centro ha desarrollado una cultura y una actitud diferente hacia su comunidad, tal como se pone de manifiesto en sus prioridades; 2) en alguno de los centros existen tensiones entre padres y profesores, así como diferentes intereses;3) en este centro los profesores tenían un rol dominante, mientras que los padres cedían ante sus demandas; y 4) los padres y los profesores no son siempre grupos homogéneos, sino que cada individuo tiene necesidades y prioridades distintas según su *status* en el sistema.

Universidad Pontificia de Salamanca

Aunque las afirmaciones anteriores se aplican directamente a casos concretos, de hecho se podrían atribuir a un buen número de escuelas de países diversos. En el estudio de casos de Fernández Enguita (1993) aparecieron también las tensiones entre padres y profesores en algunos de los nueve centros estudiados, en los que los profesionales aún no habían asumido el trasvase de competencias del claustro al Consejo Escolar, producido en la década de los 80 a partir de la LODE. De manera semejante, en Inglaterra y Gales muchos profesores no están dispuestos a compartir decisiones profesionales con los padres cuando todavía no han encajado la pérdida de autonomía que supuso la reforma educativa de 1988. Este fenómeno nos sugiere que la alianza entre padres y profesores no debe plantearse como una meta política, instrumentada legislativamente con una serie de plazos, recursos y reparto minucioso de competencias, sin atender a recientes sucesos históricos que han podido condicionar determinadas expectativas y actitudes en una parte o en toda la comunidad educativa. El éxito de la alianza dependerá de innumerables factores de contexto situados en distintos niveles sistémicos, por lo que la legislación deberá ser suficientemente flexible como para que en cada centro se puedan adoptar las estrategias de cooperación que mejor se adapten a los valores de la comunidad.

Otro estudio de casos de enfoque ecológico, que también forma parte de un proyecto internacional, es el de Martínez González (1997). Este trabajo tiene como objetivo analizar las posibilidades que ofrece la metodología de investigación-acción para evaluar las necesidades que tienen los centros educativos en lo que se refiere a su cooperación con las familias. Al mismo tiempo, trata de que los actores lleguen a un consenso en este tema y diseñen estrategias de cooperación. Para ello, se formó un grupo de discusión compuesto por padres, profesores y alumnos, coordinados por una investigadora universitaria. Además de los debates semanales de este grupo, se emplearon otras técnicas complementarias de recogida de información (análisis de documentos, observación participante, diarios y cuestionarios). Como resultado de todo este proceso, se elaboró un listado de necesidades y otro de estrategias metodológicas que se deben tener en cuenta cuando padres, profesores y alumnos trabajan juntos en grupos de discusión. Entre las estrategias, la autora pone el énfasis en la creación de un clima de confianza, la cohesión y representatividad del grupo, las habilidades comunicativas y de trabajo en equipo de sus miembros, el papel fundamental del facilitador externo, la planificación de las sesiones de trabajo y la consideración de las experiencias previas de cooperación en el centro.

Las investigaciones basadas en estas metodologías interpretativas y orientadas al cambio están dando pistas sobre los mejores modos en que las familias pueden comunicarse y cooperar con las escuelas para mejorar la calidad de la educación, mientras que los estudios predictivos y experimentales se limitan a identificar variables que originan o se asocian con comportamientos o fenómenos de cooperación.

Universidad Pontificia de Salamanca

No obstante, los grupos de discusión en que se basan los estudios etnográficos están integrados, habitualmente, por padres y madres que han optado voluntariamente por trabajar conjuntamente con los profesores. Estos padres, motivados inicialmente para la alianza, representan una rara minoría en el total de las familias que tienen hijos en edad escolar. La pregunta sobre los condicionantes de la implicación queda, por tanto, sin una respuesta clara en este terreno interpretativo, por lo que los modelos predictivos también pueden ayudar en la anticipación de posibles vías de cooperación.

3. El reto de las estrategias para avanzar hacia la alianza

Comenzamos este artículo constatando el aislamiento de las agencias educativas tradicionales, atribuible a las dos partes de la relación. El distanciamiento no es coyuntural, sino que forma parte de toda una cultura no participativa. Puesto que en la investigación se han verificado los notables beneficios que para el desarrollo supondría la colaboración de familias y escuelas, se están desarrollando modelos teóricos desde distintos enfoques que dan pistas sobre los factores asociados a la implicación parental inicial en la vida escolar, pero también sobre los problemas con los que se puede encontrar una incipiente cultura de la colaboración, así como sobre algunas estrategias que facilitan el trabajo conjunto de padres y profesores.

Aunque el objetivo de este artículo se limita al repaso de estos elementos predictivos y comprensivos de la alianza, tal vez sea el momento de recopilar, a modo de epílogo, algunas aplicaciones ulteriores de la investigación revisada. Las conclusiones prácticas más inmediatas ya han sido indicadas en el apartado anterior. Ahora señalaremos las que se desprenden indirectamente de la mayor parte de los estudios. Vamos a limitarnos a una enumeración de ellas porque su desarrollo pertenece al texto de otro trabajo (Álvarez Castillo, en prensa). Al menos, identificaríamos cinco pautas de actuación en el camino hacia la convergencia de agencias: 1) la incidencia sobre el desarrollo profesional docente mediante la incorporación de conocimientos, destrezas y valoraciones en los profesores en formación o en ejercicio, que les permitan trabajar conjuntamente con las familias; 2) el refuerzo mediante incentivos de la implicación parental en los estadios iniciales de la misma, hasta que asuman que *deben* (construcción de rol) y *pueden* (eficacia percibida) cooperar con otros entornos en beneficio del desarrollo de sus hijos; 3) la experimentación localizada de prácticas de cooperación que puedan, en una fase posterior, ser difundidas y adaptadas en otros centros escolares; 4) la apertura de las agencias educativas tradicionales a otros microsistemas comunitarios en el marco de una red social con propiedades sistémicas, y en la que, como figura profesional mediadora y de coordinación, podría actuar el educador social; y 5) el diseño de estrategias de cooperación que atiendan a

Universidad Pontificia de Salamanca

las culturas particulares de los diversos contextos, y no tanto a los grandes principios de las normativas reformistas que, con frecuencia, no son capaces más que de crear una dinámica de relación burocratizada y asimétrica entre padres y profesores.

Algunas de las pautas que acabamos de indicar ya han sido asumidas en diversas experiencias. Por ejemplo, French (1996) ha diseñado programas de inmersión familiar para educadores en formación. Por su parte, Martínez González (1997) ha experimentado una vía colaborativa que permite que padres y profesores detecten juntos sus necesidades y lleguen a consensos sobre metas y estrategias. En cuanto a la comunitarización de la actividad educativa en un entorno de red sistémica, en nuestro país ya se han desarrollado en los últimos años distintos programas y servicios comunitarios dirigidos simultáneamente a la infancia y a sus familias (Vila, 1998). Todas estas experiencias, aún en un estadio temprano de desarrollo, pueden ayudar a ir configurando un panorama colaborativo de una importancia sobresaliente para la potenciación del desarrollo infantil.

Creemos que la breve revisión que hemos efectuado en este artículo nos aproxima al conocimiento de una relación entre agencias educativas que, históricamente, nunca ha sido fluida. Sin embargo, la comprensión del fenómeno del distanciamiento y el inicio del camino hacia la alianza con pautas como las que aquí hemos esbozado, pueden contribuir a resquebrajar una tendencia aislacionista nada beneficiosa para el interés común de la escuela y la familia: los niños.

REFERENCIAS

Álvarez Castillo, J. L. (en prensa), «Rompiendo el distanciamiento entre familia y escuela», *Cultura y Educación.*

Bronfenbrenner, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano,* Paidós (edición original de 1979), Barcelona.

Coleman, J. S. y Hoffer, T. (1987), *Public and private high schools. The impact of communities,* Basic Books, New York.

Consejo Escolar del Estado (1996), *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-95,* MEC, Madrid.

Cox, M. J. y Paley, B. (1997), «Families as systems», *Annual Review of Psychology,* 48, 243-267.

Dowling, E. (1996), «Marco teórico: un enfoque sistémico conjunto de los problemas educativos con niños», en E. Dowling y E. Osborne (comp.), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles* (pp. 21-50), Paidós, Barcelona.

Dowling, E. y Osborne, E. (1996), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles,* Paidós, Barcelona.

Universidad Pontificia de Salamanca

EURYDICE (1997), *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea,* documento publicado por la Unidad Europea de EURYDICE (http://www.eurydice.org/ Documents/parents /es/padres.htm).

Fernández Engquita, M. (1993), *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro,* Fundación Paideia-Ediciones Morata, Madrid.

French, N. K. (1996), «Connecting teachers and families: using the family as the lab», *Journal of Teacher Education, 47,* 335-346.

García Bacete, F. J. (1998), «Aproximación conceptual a las relaciones escuela-familia», *Bordón,* 50, 23-34.

Groenendaal, H. J., Goudena, P. P. y Olthof, T. (1997), «Interacción madre-niño y profesor-niño y desarrollo cognitivo: un estudio longitudinal», *Infancia y Aprendizaje,* 78, 49-63.

Grolnick, W. S. y Slowiczek, M. L. (1994), «Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model», *Child Development,* 64, 237-252.

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. y Apostoleris, N. H. (1997), «Predictors of parent involvement in children´s schooling», *Journal of Educational Psychology,* 89, 538-548.

Henderson, A. y Berla, N. (1994), *A new generation of evidence: the family is crucial to student achievement,* National Committee for Citizens in Education, Washington, DC.

Heywood-Everett, G. (1998), «Problem solving as home:school strategy and research methodology», *Educational Research and Evaluation,* 4, 55-77.

Hofman, R. H., Hofman, W. H., Guldemond, H. y Dijkstra, A. (1996), «Variation in effectiveness between private and public schools: The impact of school and family networks», *Educational Research and Evaluation,* 2, 366-394.

Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (1995), «Parental involvement in children´s education: Why does it make a difference?», *Teachers College Record,* 95, 310-331.

— (1997), «Why do parents become involved in their children´s education?», *Review of Educational Research,* 67, 3-42.

Huguet Comelles, T. (1996), «El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo», en C. Monereo e I. Solé (coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 127-147), Alianza, Madrid.

INCE (1998), *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados,* documento publicado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Ministerio de Educación y Cultura (http://www.ince.mec.es).

Irvine, J. J. y Foster, M. (1996), *Growing up african american in catholic schools,* Teachers College Press, New York.

Lacasa, P. (1997), *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa,* Visor, Madrid.

Universidad Pontificia de Salamanca

Martín Bris, M. (1997), «Participación y clima en el ámbito escolar», *Bordón,* 49, 71-86.
Martínez González, R. A. (1997), «Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares», *Bordón,* 49, 155-163.
Oliva, A. y Palacios, J. (1997), «Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles», *Infancia y Aprendizaje,* 77, 61-76.
Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., y Lagerweij, N. (1997), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza,* Santillana, Madrid.
Swap, S. M. (1993), *Developing home-school partnerships: from concepts to practice,* Teachers College Press, New York.
Vila, I. (1998), *Familia, escuela y comunidad,* ICE Universidad de Barcelona-Horsori, Barcelona.

Universidad Pontificia de Salamanca