

Escuela y familias: imágenes de los futuros maestros

Olga Bernad

*Universidad de Lleida, España
olga@geosoc.udl.cat*

Resumen

Este artículo explora las percepciones de los alumnas y alumnos de primer curso de la modalidad de alternancia (formación dual) del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Lleida, sobre las relaciones familia-escuela y la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, a través del análisis de sus diarios etnográficos, donde plasmaban las observaciones, intervenciones y reflexiones realizadas durante las prácticas en los centros escolares.

Palabras clave: Relación familia-escuela, participación de los padres, educación primaria, formación inicial docentes, formación en alternancia

School and Families: Images of Future Teachers

Abstract

This article explores the perceptions of future teachers on family-school relationship and involvement of parents in their children education, through the analysis of their field diaries made during the practices in schools. The first-year students of the alternating mode (dual training) at the Grade Primary Education of the University of Lleida were asked to do an ethnography during their practices at the assigned school. Every

week students wrote in a field diary their observations, interventions and reflections.

Keywords: Family-school relationship, parental involvement, primary education, initial training teachers, dual training.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día queda fuera de toda duda la importancia de establecer unas buenas relaciones familia-escuela. La literatura señala que la participación de las familias revierte positivamente en el centro escolar y en el trabajo docente, favorece el éxito educativo del alumnado y aumenta el capital social y cultural de las familias. Pero la realidad diaria de nuestros centros nos habla a veces de fronteras y barreras que enturbian las relaciones entre la escuela y las familias y dificultan la participación de los padres y madres en los centros escolares.

Una de estas barreras señalada por varios autores (Jordán 1995, Garreta, 2009; Llevot y Bernad, 2015) es la falta de formación inicial en aspectos relacionados con la comunicación con las familias, la relación escuela-familia, el papel de la escuela y la familia en la sociedad actual y la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos.

Para subsanar estas deficiencias, en los nuevos estudios de grado de Educación Primaria y Educación infantil se introdujo una nueva materia troncal denominada “Sociedad, familia y escuela” de 12 créditos, nueve de los cuales correspondían al área de Sociología y tres a Pedagogía y Psicología. Actualmente, en el grado de Educación primaria, esta materia se ha dividido en dos: Sociología de la Educación y Familia y escuela.

Por otra parte, en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, desde el curso 2012-13, se pueden cursar los estudios de grado de Educación Primaria en la modalidad de alternancia (formación dual). Esta modalidad supone combinar, desde primer curso, la formación en la Facultad con la formación en los centros escolares de primaria. En la materia “Sociedad, familia y escuela I” se propuso a los estudiantes recoger en un diario de campo sus observaciones, reflexiones, actividades y vivencias en el centro escolar asignado. Posteriormente, debían elaborar un informe etnográfico, analizando críticamente y relacionando de manera transversal algunos de los aspectos recogidos en el diario con los contenidos teórico-prácticos impartidos en la Facultad.

Este artículo explora las percepciones de los alumnas y alumnos de primer curso de la modalidad de alternancia del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Lleida, sobre las relaciones familia-escuela y la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, a través del análisis de sus diarios etnográficos realizados durante las prácticas en las escuelas, en el curso 2012-13.

2. LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Hoy en día queda fuera de toda duda la importancia de establecer unas buenas relaciones entre la escuela y las familias y una comunicación fluida y bidireccional (Mérida, 2002; Garreta, 2015). La familia y la escuela se siguen considerando como los dos contextos educativos más influyentes en la vida de los niños y niñas y las relaciones que se establezcan son decisivas en su desarrollo (Romero, 2010).

La literatura también señala que la participación de las familias revierte positivamente en el centro escolar (Bolívar, 2006), en los alumnos (Torrubia, 2009; Collet y Tort, 2011) y en las propias familias (Kherroubi, 2008).

Se podría distinguir dos modalidades de participación: la individual y la colectiva. Las familias participan individualmente yendo a las tutorías por ejemplo y colectivamente a través del AMPA y del Consejo Escolar, principalmente. Pero algunos estudios empíricos señalan la baja participación de las familias sobre todo en los órganos formales (Garreta, 2008, 2012; Feito, 2011; Giró y Andrés, 2011). En esta línea, una reciente investigación¹ pone de manifiesto que en algunos centros la participación es más formal que real y que ciertos colectivos de familias quedan excluidos de las prácticas participativas, a pesar de las actividades que se están llevando a cabo para fomentar la participación.

Entre los factores que median la participación de las familias destacan (Llevot y Bernad, 2015): el papel del equipo directivo y el uso y eficacia de los canales de comunicación. Otros factores señalados son: las actitudes y expectativas del profesorado, las actitudes y expectativas de las familias y el papel del AMPA.

Entre las barreras que dificultan la participación de las familias y el establecimiento de espirales positivas en la relación está la falta de formación del profesorado (Fernández Enguita, 2007; Jordán 2009; Garre-

ta, 2009) en aspectos relacionados con la relación escuela-familia, la comunicación con las familias y la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas. Para subsanar esta barrera en los nuevos grados de Educación Primaria e Infantil se han introducido materias que contemplan estos aspectos.

3. LA MODALIDAD DE ALTERNANCIA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los estudios de grado de Educación Primaria constan de 240 créditos ECTS (60 por curso), que se estructuran, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida, en materias de áreas del currículo oficial, materias formativas en el ámbito psicopedagógico, prácticas externas y materias optativas. En la modalidad de alternancia se contempla además una materia específica: la materia de integración, para relacionar los aprendizajes realizados en los dos contextos en cada curso.

Los estudios cursados en la modalidad de alternancia combinan desde su inicio dos escenarios formativos: la universidad y el centro escolar de educación primaria. Así pues, esta modalidad supone para el alumnado alternar las enseñanzas teórico-prácticas de la Facultad con las prácticas en las escuelas. Y para el profesorado de la Facultad, diseñar las asignaturas de manera cualitativamente diferente, interrelacionando los contenidos teórico-prácticos que imparten en la Facultad con las actividades prácticas que deben realizar los alumnos y las alumnas en las escuelas. Se contempla asimismo, la realización de las prácticas en centros de diversas características, por ejemplo, en primer curso se asignan centros de la ciudad de Lleida que destacan por sus proyectos educativos, en segundo, escuelas rurales, y en tercero centros con alta diversidad. Así, el estudiante, que adquiere el rol de aprendiz en un entorno profesional donde se ejerce la profesión para la cual se forma, tiene la oportunidad de conocer la diversidad de ámbitos educativos y diferentes proyectos educativos y formas de organización y funcionamiento del centro a lo largo de los cuatro cursos de formación del grado.

Como hemos mencionado anteriormente, hasta el curso 2013-14 el plan de estudios del Grado en Educación Primaria, contemplaba en primer curso la materia "Sociedad, familia y escuela I". Es una materia troncal de 12 créditos, nueve de los cuales corresponden a Sociología y tres a Pedagogía.

En los créditos correspondientes a Sociología de la educación, se imparten contenidos relacionados con los cambios socioeconómicos, culturales y tecnológicos propios de nuestra sociedad postmoderna y cómo han repercutido en los sistemas escolar y familiar; el papel de la escuela y de la familia en la sociedad actual, la organización y funcionamiento de los centros escolares, las desigualdades educativas y los factores de éxito y fracaso escolar, las relaciones escuela-familia-comunidad, multiculturalidad e interculturalidad. En los créditos correspondientes a Pedagogía, partiendo de los contenidos anteriores, se profundiza en la diversidad de estructuras y modelos familiares y en la participación de las familias en la escuela.

La experiencia en años anteriores como tutores de Prácticum, ponía de manifiesto la percepción por parte de los estudiantes de la futilidad de los contenidos impartidos en la Facultad para el ejercicio de la profesión y, al contrario, de la importancia de las prácticas, es decir, el distanciamiento y ruptura entre teoría y práctica, entre lo que se dice en la Facultad y lo que se hace en la escuela. Así, en sus memorias de prácticas, estos estudiantes decían: “ahora es cuando realmente aprendo”, “lo que se aprende en la universidad sirve de bien poco para el ejercicio de la profesión”, “realmente se aprende de la práctica en el contexto escolar, del contacto real con maestros y alumnos”. Conscientes de este hecho, se propuso en la guía de actividades a realizar en el centro escolar, la realización de un diario de campo y de diversas actividades-prácticas relacionadas con los contenidos de la asignatura. Además, en la impartición de los contenidos se parte de las experiencias de los estudiantes, construidas colectivamente e individualmente como alumnos y alumnas y ahora reconstruidas como “practicantes”, significando estas “realidades” con ayuda de la teoría, deconstruyendo y reconstruyendo sus saberes una vez más, buscando este diálogo (¿posible?) entre teoría y práctica.

Como trabajo final-síntesis de la materia, se propuso la realización de una etnografía sobre el centro asignado, donde los alumnos y alumnas debían analizar críticamente (y constructivamente) algunos aspectos de la vida del centro escolar a partir de sus observaciones, reflexiones, vivencias y experiencias, interrelacionándolo con los contenidos teóricos de esta asignatura y complementados con los de otras. Se les pidió que hicieran especial hincapié en el estudio de las relaciones escuela-familia y en la participación de las familias. Como “practicantes” podían ser observadores participantes privilegiados, podían observar “desde dentro” cómo se construyen las relaciones y cómo se define la participación de

las familias, qué factores influyen, cómo se comunica el centro y especialmente el tutor con las familias, qué canales se utilizan y que utilidad tienen, qué papel se asigna a las familias, en qué actividades y espacios pueden participar las familias, también las actitudes y expectativas del profesorado y las suyas propias, etc.

4. LA ETNOGRAFÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

La etnografía es un método de investigación cualitativa. Aunque es una técnica propia de la antropología, se ha utilizado sobre todo a partir de los años 70 en el campo de la educación. Por ejemplo, la etnografía ha tenido una relevancia especial en el estudio de: la relación entre la cultura y los procesos cognitivos y el papel que juega la escuela, los sistemas de comunicación en el aula, procesos de ritualización que se generan en el marco escolar, agentes y relaciones dentro del marco escolar (interacciones, currículum oculto, rol del maestro...), prácticas educativas, identidades culturales en el ámbito educativo, relación y conflicto entre la escuela y el medio social, relación entre las instituciones escolares y los diferentes contextos socioculturales y económicos, gestión de la diversidad cultural, éxito y fracaso escolar, etc.

Además de la entrevista, las fuentes documentales, grabaciones audiovisuales, entre otras, la principal técnica es la observación participante. A través de la investigación participante, la persona que investiga busca familiarizarse con los significados culturales, los valores, las costumbres, la estructura social del grupo que investiga y con el cual convive. Taylor y Bodgan (1992:31) la definen como “la investigación basada en la interacción social entre el investigador y los informantes en el “milieu” de estos últimos, y durante la cual se recogen datos de forma sistemática y no intrusiva”. García Jorba (2000:107) añade que “con independencia del grado de participación que se considere oportuno observar, ejercitar el arte de la mirada es necesario en cualquier contexto. La observación forma parte de la vida social. Su utilidad consiste en proveer de la capacidad para reconocer la realidad circundante y descubrir significados posibles”. Tener en cuenta también que las observaciones se recogen en las notas de campo o diario de campo.

Por otra parte, Goetz y LeCompte (1988) proponen las siguientes preguntas que pueden ayudar a organizar las tareas de mirar y escuchar:

¿Quién está en el grupo o en la escena? ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué comportamientos son repetitivos y cuales son anómalos? ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Dónde está situado el grupo en la escena? ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador? ¿Por qué funciona el grupo tal como lo hace?

Pero el profesorado de la materia “Sociedad, familia y escuela” pensamos que, además de introducir a nuestro alumnado en las técnicas de investigación educativa, el uso de la etnografía como metodología de enseñanza-aprendizaje posibilitaba también el aprendizaje más vivido de nuestros alumnos y alumnas y ayudaba a significar sus experiencias y aprendizajes. Concretamente, a la hora de diseñar la guía docente de la materia para el grupo de alumnos que cursan sus estudios de grado en la modalidad de alternancia, se tuvo en cuenta algunos de los aspectos mencionados anteriormente y que esta modalidad posibilitaba la oportunidad de implementar otra metodología, basada en la observación y la práctica reflexiva y en la cual los alumnos fueran artífices de su proceso de aprendizaje, teniendo un papel más activo partiendo de la reflexión sobre sus “observaciones” en la escuela asignada. Asimismo, se pensó que esta metodología permitiría el “dialogo” entre la teoría y la práctica, entre la escuela y la universidad, situado en un marco tridimensional. El docente-tutor de la escuela es a la vez sujeto observado en su quehacer cotidiano en el aula, profesor que guía el aprendizaje de los futuros maestros y maestras e investigador que guía los procesos de reflexión del alumnado en prácticas e indaga y reflexiona sobre su propia práctica.

En la guía de actividades a realizar en la escuela, teniendo en cuenta los contenidos de la materia y otras actividades demandadas en otras materias, se pidió la realización de una etnografía en el centro de prácticas asignado. Se pidió la realización de un diario de campo, de octubre a abril, en el cual los alumnos y alumnas debían recoger semanalmente sus observaciones, vivencias, prácticas y reflexiones. También se contemplaba la realización de actividades concretas como la descripción de la escuela y del aula, partiendo de la observación del centro y su entorno, de entrevistas a miembros del equipo directivo y docentes, y del análisis de la página web del centro y documentación como el proyecto educativo. Otras actividades solicitadas fueron preguntas y entrevistas a docentes,

familias y otros miembros de la comunidad educativa para recabar más información sobre aspectos o temas concretos: los cambios socioeconómicos y culturales y su repercusión en los sistemas familiar y escolar, los papeles de la escuela y de la familia en un mundo cambiante y en continua transformación, la identidad docente y el ejercicio de la profesión, el uso y el papel de las TIC y las redes sociales, la percepción sobre las familias, las relaciones escuela-familia, la comunicación con las familias y los canales utilizados, la participación de las familias, el papel de las AMPA¹, actitudes y expectativas del profesorado y las familias, la diversidad cultural y la educación intercultural, etc. Por último, a modo de informe etnográfico, se pidió un trabajo individual, donde los alumnos debían analizar y reflexionar críticamente sobre algunos aspectos de la organización, funcionamiento y cultura de la escuela, escogidos por ellos en función de las preguntas de investigación planteadas, imbricando las descripciones “de la realidad que han vivido” con los contenidos teóricos que han trabajado en la Facultad, en un vaivén entre la teoría y la práctica o más bien dotando de significado a sus vivencias.

Se dedicaron dos sesiones a explicar que era la metodología cualitativa, y más concretamente la etnografía y los instrumentos que utiliza, así como a realizar el análisis una vez recabada la información. Respecto al diario de campo, se hizo un seguimiento continuo. Al cabo de un mes, los estudiantes entregaron sus diarios y en una de las sesiones se hizo una devolución grupal. Además se hizo una devolución individual mediante tutorías, sugiriendo recomendaciones a tener en cuenta en las próximas notas de campo. Se hicieron dos seguimientos más de los diarios, uno al cabo de dos meses y otro al final del periodo observado. Según el tipo de situaciones observadas se fueron acotando en algunos casos las temáticas a investigar, proponiendo otras técnicas para recabar información, pautas de observación de “incidentes críticos”, categorías de análisis, etc.

5. RESULTADOS

Los primeros días, los alumnos y alumnas plasman en sus diarios una idealización “romántica” de la profesión docente. Y así dicen: “estoy muy contenta, desde pequeña siempre he querido ser maestra y ahora estoy aquí para cumplir mi sueño, todavía no me lo puedo creer” “por fin se ha hecho realidad mi ilusión”. Son estudiantes de primer curso del Grado y no ha pasado mucho tiempo desde que estaban en esos mismos centros

donde ahora realizan sus aprendizajes como futuros maestros. Sin embargo, unos meses más tarde, señalan la complejidad de la profesión y las múltiples funciones que deben acometer: “cuando yo era alumna, pensaba que un maestro sólo daba las clases y ya está, ahora me doy cuenta de la de cosas que hacen además”. Y entre estas “polifacéticas funciones” está la comunicación y relación con las familias: “ahora me doy cuenta que un maestro tiene que ser polifacético, hoy día, no se limita a enseñar y ya está como antes y entre sus nuevas funciones está el trato con las familias, tiene que tener unas habilidades sociales y comunicativas excelentes para tratar con la variedad de padres que hay”.

Sobre todo en las primeras semanas, las observaciones son imprecisas y generales: “hoy han venido muchos padres a ver la exposición de los trabajos”, “cuando he entrado había muchos padres en el patio esperando que sus hijos entraran”, “dos niños han empezado a pelear al poco de salir y yo los he separado antes que llegaran las madres”. Y cuando no hay incidentes o situaciones fuera de la “normalidad”, entonces simplemente no hay nada que explicar: “hoy no ha pasado nada”, “esta semana ha sido como las otras”.

Poco a poco, sus discursos reflejan una mayor riqueza de matices: “Me ha sorprendido mucho y me ha hecho pensar, cuando estábamos recogiendo, J. se ha acercado muy contento a mí para enseñarme la agenda, había una nota para casa que decía que se había portado muy bien y que había ayudado a unos compañeros a hacer una actividad, nunca había visto tan contento a J. y me ha dicho también que su madre se pondría muy contenta, he pensado que la agenda sirve para algo más que apuntar los deberes”. Y, aunque no en todos los casos, una mayor conexión entre teoría y práctica: “La semana pasada trabajamos en Sociedad el artículo de Fernández Enguita de las funciones, y como me he quedado a comer en la escuela, he aprovechado para hablar con la tutora y me ha explicado que para muchas familias la función más importante es la de custodia, muchas dejan a sus hijos en la escuela y esperan que los maestros los eduquen en todos los aspectos”, “Una maestra con más de 20 años de experiencia profesional y que ha vivido en primera persona los cambios que hemos estudiado en las clases y ha padecido -y digo padecido porque la para la mayoría de maestros ha sido un hándicap importante- la incorporación de las Tic a las aulas, me explica que la escuela tiene que adaptarse al máximo a las demandas sociales que está recibiendo actualmente pero que es tarea de todos, especialmente de la familia”. Y esta vez en su tra-

bajo final, comentan: “Una cosa importante que hemos aprendido es la diversidad de opiniones y creencias que hay en el mundo educativo, ninguno detenta la verdad absoluta y eso lo tenemos que tener en cuenta a la hora de incorporarnos al proyecto de un centro. No todos los maestros y maestras piensan igual y tampoco las familias ni los otros profesionales”. También una mayor conciencia de las desigualdades educativas y del papel socializador de la escuela y de la familia: “Este comentario hecho por la tutora me ha hecho reflexionar que a pesar de los avances conseguidos en la igualdad de género, la esfera privada queda reservada todavía hoy en día a la mujer: a ver niños (la mirada de la maestra se dirige a un grupo de niñas), ¿por qué no pedís esta noche a vuestra mamá que mientras plancha o prepara la cena os escuche leer un poquito?”.

Los estudiantes están contentos de cursar la modalidad de Alternancia y concluyen: “Yendo a la escuela tenemos una visión de lo que será nuestro futuro profesional. El hecho de ir y el hecho de tener que realizar simultáneamente las actividades encomendadas desde la Facultad, nos obliga a observar y reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos que implica ser maestro, del trabajo extraordinario que se hace con los niños con ayuda a veces de las familias, de saber si realmente es la carrera que deseamos”.

Y respecto a la realización del trabajo etnográfico, señalan: “la realización de este trabajo me ha ayudado a reflexionar y a cuestionarme aspectos sociológicos y pedagógicos de la realidad actual en la que tendré que vivir y construirme a nivel personal y profesional”, “La realización de este diario me ha servido para darme cuenta de factores que influyen que ni tan siquiera sabía que existían”, “haciendo este trabajo he observado la importancia que tiene que escuela y familia vayan a una, que lleguen a un consenso para compartir unas ideas comunes sobre la educación y cómo deben actuar ante el niño”.

Respecto al tema de las relaciones familia-escuela, dicen darse cuenta de la importancia de establecer espirales positivas en la relación y de establecer una comunicación fluida y eficaz: “maestros y familias tienen que trabajar conjuntamente en pro de los niños y es importante que la relación sea buena y de que el tutor facilite el encuentro y la comunicación”. Y señalan que en su centro de prácticas hay un buen clima y una relación cordial entre profesorado y familias: “es una escuela pequeña de una línea y es como una gran familia, todos se conocen, la directora llama por su nombre a los niños y esto gusta”, “ves a la salida como las madres saludan a la tutora cuando la ven y a veces se para a hablar con ellas”.

Como canales de comunicación señalan la agenda y las circulares, además de las tutorías y los contactos informales: “a través de la agenda se confirma la cita a los padres para la tutoría, se dan pequeñas notas y también la pueden utilizar las familias para pedir tutoría o para decir algo a la tutora”, “hoy han repartido la circular sobre la Castanyada a todos los niños”, “la tutoría es muy importante, mi tutora dice que hablar con las familias le permite conocer mejor a sus alumnos”, “siempre se acerca una madre o un padre a la fila, la tutora les dice que mejor hablarlo en la tutoría pero si es algo urgente o importante entonces les escucha”.

Respecto al uso de las TIC en la comunicación con las familias, señalan que el correo electrónico se utiliza poco en algunas escuelas y tampoco se mira mucho la página web: “he preguntado a la tutora y me ha dicho que ella tiene correo electrónico pero que las familias prefieren utilizar la agenda o decirlo personalmente, aunque nosotros estamos acostumbrados, seguramente para muchas familias es menos cómodo y requiere más tiempo”, “la página web está un poco obsoleta, he preguntado y me han dicho que no tienen tiempo, no creo que se mire mucho de todas formas”.

Pero también señalan algunas barreras por parte de las familias que interfieren en la relación familia-escuela y entre las principales se encuentran las lingüísticas y las culturales: “ha venido la madre de H. y hemos tenido que llamar a otro niño para que nos hiciera de traductor, no hace mucho que están aquí y no saben ni castellano ni catalán, es difícil comunicarse si no sabes la lengua y también me pregunto si V ha sabido transmitir bien la información, no sé, yo creo que ha sido una situación difícil”, “esta semana F no se ha quedado al comedor, mi tutora me ha explicado que querían carne halal y que no se fiaban”.

6. CONCLUSIÓN

Los alumnos y alumnas plasman en sus trabajos una construcción idílica de la profesión docente y de la infancia. Sin embargo, la estancia continuada en el centro escolar durante todo el curso en el centro escolar, les permite una aproximación más vivida y experiencial a la realidad escolar, a sus tempos y momentos, aprehendiendo sus significados.

Aprendiendo a conocer y a dar respuesta a esos niños y a esas niñas, ciudadanos del mañana. Y aprendiendo a ser docentes en un mundo en cambio, donde la relación con las familias forma parte del quehacer cotidiano. Dándose cuenta que no existe “la escuela”, sino múltiples escue-

las con sus idiosincrasias y culturas propias. Del mismo modo que tampoco existe “la familia” sino diversas familias con intereses propios y diferentes modos de hacer. Y que ellos y ellas, cuando hayan finalizado el grado, habrán visto y practicado un repertorio de estrategias y metodologías que les ayudaran a construir un estilo propio.

Pero también, algunos más que otros, plasman en sus trabajos que se aprende realmente reflexionando críticamente sobre la práctica y debatiendo las aportaciones teóricas pertinentes, que la práctica por si sola se convierte en un hacer sin comprender por qué y que la teoría descontextualizada de la práctica tampoco ayuda a construir conocimiento. Si la reflexión no es metódica ni regular, difícilmente se producirán cambios y tomas de conciencia. Como señala Perreneud (1994), “la práctica reflexiva es un trabajo, que demanda un cierto método y una cierta formación. Se trata de instalar una “rutina del cambio”, en palabras de este autor, enriqueciéndose como personas y construyéndose profesionales reflexivos. Nosotros, formadores de futuros maestros, adquirimos el compromiso de ayudarlos a que “durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional” (Zeichner, 1993).

Notas

1. Proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” (referencia: EDU2012-32657), dirigido por Jordi Garreta, de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad, en el cual participan las universidades de Lleida, Girona, Zaragoza, La Rioja e Islas Baleares.
2. Asociación de madres y padres de alumnos.

Referencias Bibliográficas

- BOLÍVAR, Antonio. 2006. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. **Revista de educación**, 339, p. 119-146.
- COLLET, Joan y TORT, Antoni. 2011. **Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats**. Fundació Bofill. Barcelona (España).

- FEITO, Rafael. 2011. Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos. Editorial Morata. Madrid (España).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Manuel. 2007. “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad” en GARRETA, J. (ed.). **La relación familia- escuela**. Edicions de la Universitat de Lleida. Lleida (España).
- GARCIA JORBA, Juan Manuel. 2000. **Diarios de campo**. CIS. Madrid (España).
- GARRETA, Jordi. 2008. **La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado**. CEAPA. Madrid (España).
- GARRETA, Jordi. 2009. Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. **Revista Complutense de Educación**, 20 (2), 275-291.
- Garreta, Jordi. 2012. **Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius**. Paeria. Lleida (España).
- GARRETA, Jordi. 2014. La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. **Revista de estudios sociales y sociología aplicada**. 171, 101-124.
- GIRÓ, Joaquín y Cabello, Sergio. 2011. “Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares”. En **Actas XV Conferencia de Sociología de la Educación**. Granada, 7 i 8 juliol 2011.
- GOETZ, Judith y LECOMPTE, Margaret (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Editorial Morata. Madrid (España).
- JORDÁN, José Antonio. 2009. Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. **Revista Complutense de Educación**, 20 (1), 79-97.
- KHERROUBI, Martine (dir.). 2008. **Des parents dans l'école**. Éditions Érès. Ramonville Saint-Agne (Francia)
- LLEVOT, Núria y BERNAD, Olga. 2015. La participación de las familias en la escuela: factores clave. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, vol. 8 (1), 57-70.
- MÉRIDA, Rosario. 2002. Un espacio de encuentro entre la escuela y la familia: la escuela de madres y padres. **Revista de Ciencias de la Educación**, 192, 441- 468.
- ROMERO, María Jose. 2010. **Familia y escuela**. Editorial Wanceulen. Sevilla (España)
- PERRENEUD, Pierre (1994) Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible, en *Compte-rendu des travaux de séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM,. Disponible en: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/perrenoud.doc, consultado el 28 de agosto de 2015.

- PUJADAS, Joan J. 2010. “La observación participante” en PUJADAS, J. J.; COMAS D’ARGEMIR, D.y ROCA GIRONA, J. **Etnografía**. Editorial UOC. Barcelona (España).
- TAYLOR, S.J. y BODGAN, Robert. 1992. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Editorial Paidós. Barcelona (España).
- TORRUBIA, Ramón. 2009. “Família i educació” en Torrubia, R. i Doval, E. (coords.) **Família i Educació a Catalunya**, 74-121. Fundació Jaume Bofill. Barcelona (España).
- ZEICHNER, Kenneth M. 1993. El docente como profesional reflexivo. Artículo disponible en <http://www.practicareflexiva.pro>, consultado el 30 de marzo de 2015.