

# Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa

## Channels and strategies of communication in the educational community

Sergio Andrés Cabello (1) y Joaquín Giró Miranda (1)

(1) Universidad de La Rioja

**Resumen:** Participar en la comunidad educativa tiene un significado diferente, según sea la perspectiva de los padres, los docentes, las autoridades, etc. Además, si atendemos a las variables de etapa educativa, ubicación del centro y tipología del mismo, se añaden nuevos condicionantes a los diversos significados. Aun así, los cambios y transformaciones de la sociedad y de las instituciones hacen necesaria una colaboración estrecha entre familias y escuela, por lo que resulta fundamental una mayor y mejor comunicación entre ambos. La comunicación entre familias y escuela también está determinada por numerosas variables interrelacionadas: para estar en condiciones de participar se requiere tener acceso a los datos relevantes, presentados de forma clara y sin códigos que disfracen o dificulten su comprensión. Los mecanismos de participación llevan implícita una comunicación y no se puede entender una sin la otra, pero es preciso incidir en la delimitación de los canales de comunicación como objeto de estudio diferenciado, no han sido un objeto central en el análisis de la relación entre madres y padres y la institución escolar.

**Palabras clave:** Canales de comunicación, Participación, Familias, Profesorado, Comunidad educativa

**Abstract:** Participate in the educational community has different meanings, depending on the perspective of parents, teachers, authorities, etc. Other variables add new conditions to participation: educational stage, location of the center and its tipology. Even so, the changes in society and institutions imply a closer relationship between families and school and a greater a better communication between both is fundamental. Communication channels must be two-way, open and efficient because its absence would set limits and barriers. Communication between families and schools is also determined by many interrelated variables: be in a position to participate must have access to relevant data, clear and without codes that prevent their compression. Mechanisms of participation imply communication but communication channels are a differentiated object of study. They have not been a central object in the analysis on the relationship between mothers and fathers and the schools, although their importance is recognized but taken for granted.

**Key words:** Communication channels, Participation, Families, Faculty, Educational community.

Recibido: 26/09/2019 Revisado: 10/12/2019 Aceptado: 11/12/2019 Publicado: 15/01/2020  
*Referencia normalizada:* Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 79-98 doi: 10.15257/ehquidad.2020.0004

*Correspondencia:* Sergio Andrés Cabello. Profesor de Sociología. Universidad de La Rioja. Correo electrónico: sergio.andres@unirioja.es

*Financiación:* Los resultados presentados en este artículo proceden de la investigación *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (EDU2012-32657)* financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

## 1. INTRODUCCION

La participación de las familias en la escuela se ha convertido en uno de los principales objetos de estudio en el ámbito de la Educación y, especialmente, de la Sociología de la Educación. Además, la relación entre la variable participación y rendimiento escolar ha sido ampliamente corroborada en las últimas décadas (Pérez de Pablos, 2016; Wilder 2014; Epstein, 2010 y 2001; Harris & Goodall, 2008; Desforges, 2003). Por otra parte, la comprensión de la Educación como una tarea de toda la comunidad educativa, y no solamente como una función exclusiva de la escuela y los docentes, exige que las relaciones entre las familias y la escuela sean fluidas y basadas en la transparencia y la confianza (Vigo et al., 2015; Consejo Escolar del Estado, 2014; Comellas, 2009, Fernández-Enguita, 2008; Pereda, 2006). Sin embargo, algunos estudios observan disfuncionalidades en el proceso, vinculadas a variables derivadas tanto de la escuela como de las familias (Poomerantz, et al., 2007; Symou, 2005), y donde la cultura escolar culpabiliza a las familias de su escasa participación (Collet-Sabé et al., 2014), siendo especialmente más evidente en los colectivos más alejados de la escuela (Río, 2010; Theodorou, 2007; Pelletier & Corter, 2005).

Se ha constatado que el significado de la participación es diferente en función de los agentes de la comunidad educativa, según sea la perspectiva de los padres, los docentes, las autoridades, los sindicatos o los movimientos de renovación pedagógica, etc. Además, las variables etapa educativa (superior en Infantil y reducida en Secundaria), ubicación del centro (rural o urbano) y tipología (públicos o privados-concertados) condicionan su visión.

Aun así, los cambios y transformaciones de la sociedad y de las instituciones hacen necesaria la colaboración entre familias y escuela (Fernández-Enguita, 2016; García et al., 2010; Bolívar, 2006; Fernández y Ponce de León, 2016a, p. 47-53)). Es por esto que, en el conjunto de demandas, se reclama una mayor y mejor comunicación (Merkley et al., 2006).

Partimos de una estructura de la participación basada en las variables individual/colectiva y formal/informal, todas ellas compatibles (Giró et al., 2014). A su vez, en la participación individual formal destacamos la tutoría individual, mientras que en la colectiva encontramos medios institucionalizados y reconocidos como son las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y el Consejo Escolar. Las AMPA son un mecanismo fundamental para entender la participación, aunque también muestran limitaciones, como por ejemplo la implicación de un número pequeño de madres y padres, o su preferencia por actividades de carácter lúdico y festivo (Garreta, 2008). Más compleja es la situación de los Consejos Escolares, órgano que ha ido perdiendo funciones, y en el que madres y padres se encuentran en una situación de inferioridad numérica con respecto a la dirección de los centros y el claustro de profesores (Garreta, 2008; Feito, 2007; Giró & Andrés, 2012). Respecto a los canales informales, cuentan con más peso los individuales, como por ejemplo la petición de información en los patios y/o/ en las salidas y entradas a los centros.

Para una participación plena son fundamentales los canales de comunicación, de carácter bidireccional, abierto y eficaz, pues su ausencia supondría ponerle límites y barreras a la misma. Y al igual que la participación, la comunicación entre familias y escuela también está determinada por numerosas variables interrelacionadas (Harris & Goodall, 2008), ya que para participar de forma efectiva es necesario acceder a la información de forma clara y saber interpretarla (Macià, 2016), de modo que “continuous communication in both directions are the keys for the academic success of the pupils” (Garreta & Llevot, 2015, p. 32).

A pesar de ello, los canales de comunicación no han sido un objeto central en el análisis de la relación entre madres y padres y la institución escolar y sus

integrantes, y pese a reconocer su importancia, se suelen dar por supuestos. Obviamente, los mecanismos de participación llevan implícita una comunicación, y no se puede entender una sin la otra, pero es preciso incidir en la delimitación de los canales de comunicación como objeto de estudio diferenciado. En este sentido, este artículo analiza los canales de comunicación y las estrategias que utilizan los integrantes de la comunidad educativa. Docentes y familias cuentan con diferentes vías, formales e informales para comunicarse entre ellos aunque su relación sea asimétrica (Fernández y Ponce de León, 2016, p. 72-73).

En este escenario, los docentes ocupan una posición privilegiada-crítica por su control de los resultados académicos o por cualquier situación disfuncional en el aula (Andrés & Giró, 2016a; Giró & Andrés, 2016a). Además, se presta atención a la evolución de los canales, especialmente en lo concerniente a la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que han supuesto la incorporación de nuevos medios, como son el correo electrónico, las plataformas de los centros... (Fernández y Ponce de León, 2016b, p. 86). Finalmente, constatamos la heterogeneidad de los colectivos implicados, pues entre profesores y familias existe una elevada diversidad de actitudes hacia la participación y la comunicación, donde tienen gran influencia tanto las habilidades personales como las experiencias pasadas.

## **2. METODO**

Los resultados presentados en este artículo proceden de la investigación *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (EDU2012-32657)* financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, que se desarrolló de 2013 a 2015 con la participación de un equipo interdisciplinar compuesto por sociólogos de la educación, pedagogos y trabajadores sociales. Se basó en una investigación de carácter cualitativo en Aragón, Cataluña, Islas Baleares y La Rioja a través de dos fases: una primera en la que se entrevistó a 46 informantes cualificados (políticos, administraciones, federaciones de madres y padres de alumnos, sindicatos, movimientos sociales educativos, movimientos de

renovación pedagógica) en el ámbito de la Educación en estas cuatro regiones; la segunda fase supuso el cuerpo central del estudio con la realización de 32 etnografías escolares, en los cuales se entrevistó a equipos directivos, docentes, madres y padres, AMPA, otro personal implicado en dichas entidades (orientadores, trabajadores sociales, instituciones asociadas como clubes deportivos u Organizaciones No Gubernamentales, etc.). Los centros seleccionados contaban con prácticas exitosas en la participación de las familias en la escuela y fue una muestra representativa en función de variables como la etapa educativa (Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria), la titularidad (públicos y concertados), la ubicación (urbano y rural), la composición del alumnado (homogéneo étnicamente o heterogéneo) y la incorporación de nuevas formas de gestión y participación de las familias (comunidades de aprendizaje).

### **3. RESULTADOS**

La relación entre docentes y madres y padres es fundamental pero no “idílica”, pues como cualquier interacción comunicativa está mediatizada, entre otros factores por intereses que en ocasiones son contrapuestos, por recelos y desconfianzas, por trayectorias y experiencias anteriores y/o por barreras y ruidos en la comunicación (Giró & Andrés, 2016b). Además, la asimetría en la relación entre familias y escuela, y la propia cultura escolar, inciden en la culpabilización de las familias (Rivas et al., 2011; García-Bacete, 2006). Partimos de la base de la existencia tanto de canales institucionalizados y reglamentados como de informales; tanto de carácter presencial como no presencial. Para que los procesos de participación tengan base suficiente, es necesario que los canales de comunicación sean fluidos y eficaces. En este sentido, toda la comunidad educativa señala que la existencia de buenos canales es determinante para que se produzca una participación exitosa y se cree un clima de confianza entre sus integrantes, aunque siempre depende de los perfiles y caracteres de los actores implicados en el proceso (Llevot & Bernard, 2015). Sin embargo, los canales de comunicación están más en consonancia o son más cercanos a unos colectivos u otros: “Middle-class families tend to have culturally supportive

social networks, use vocabulary of teachers, feel entitled to treat teachers as equal and have access to childcare and transportation, all of which facilitate parental engagement in schooling” (Harris & Goodall, 2008, p. 280). Además, la comunicación estaría condicionada por las percepciones que se tienen sobre los interlocutores, influyendo decisivamente en el desarrollo de todo el proceso (Swick, 2003).

Otro condicionamiento proviene de la estructura de los Consejos Escolares, donde equipos directivos y docentes actúan de forma corporativa (Andrés & Giró, 2016b); así, las limitaciones del Consejo Escolar provocan que sea un canal infrutilizado, dado su carácter meramente consultivo e informativo, aspecto que sin embargo le otorga importancia a ojos de los equipos directivos. De hecho, encontramos equipos directivos que son muy abiertos, escuchan a madres y padres y están dispuestos a atender y dar respuesta a sus demandas y propuestas, pero insisten en limitaciones relativas a la gestión pedagógica y/o del centro.

Respecto a las AMPA, existe una comunicación directa con los equipos directivos a través de canales formales, mediante reuniones mensuales e institucionalizadas que favorecen la convivencia en el centro. Las AMPA suelen recoger buena parte de las demandas y reivindicaciones de las familias, canalizándolas hacia la dirección. En no pocas ocasiones se producen conflictos o desacuerdos porque no atienden sus demandas y reivindicaciones y porque sostienen una visión distinta, aunque los canales permanecen abiertos porque los equipos directivos otorgan importancia a la transparencia, la comunicación y la apertura de los centros.

Ya entre el profesorado, las divergencias son mayores, no sólo por ser un colectivo heterogéneo, amplio y con intereses y experiencias diversas, sino por adolecer de una formación en materia de participación (Andrés & Giró, 2016a; Giró & Andrés, 2016a). Por otra parte, muchos docentes, especialmente en los ciclos superiores, desconfían de las familias a las que ven como entrometidas, e incluso enemigas, que como corresponsables en la educación de los alumnos. Por su parte, las familias también adoptan

estrategias defensivas, y en ocasiones agresivas, sobre todo en el nivel de Secundaria.

En general, la importancia otorgada por todos los agentes de la comunidad educativa a los canales de comunicación es muy elevada, pese a experiencias negativas por malentendidos, o porque los canales de comunicación no funcionaban correctamente, o no actuaban de forma bidireccional sino unidireccional. Sin embargo, las conclusiones que nos ofrecen otras investigaciones (Garreta, 2008; Garreta y Llevot, 2007) ) muestran que la participación de las familias sigue siendo reducida, especialmente la colectiva, y que en gran medida recae siempre en madres implicadas, que se integran en las AMPA y dinamizan al resto de las familias e incluso al propio centro, en el que hay numerosos canales de comunicación pero que no siempre son empleados de forma satisfactoria o adecuada (Garreta, 2015). Para analizarlos, nos basaremos en aquellos más importantes y relevantes, y que pueden generar mayores o menores niveles de confianza y/o distorsionar los procesos de participación.

Cuadro 1. Canales de comunicación en función de los tipos de participación

| Tipos de participación | Formal   | Informal  |
|------------------------|--|---|
| Individual             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutoría</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Petición de información</li> <li>• Encuentros y conversaciones informales en la puerta, patio, etc.</li> <li>• Apoyo a los deberes.</li> <li>• Seguimiento escolaridad.</li> </ul> |
| Colectiva              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejo Escolar</li> <li>• AMPA</li> <li>• Formación de padres</li> <li>• Proyectos</li> <li>• Fiestas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimientos Sociales</li> </ul>  |

Fuente: Giró et al., 2014, p. 73.

El escenario formal más frecuente de participación se haya en la tutoría individual, que puede ser demandada tanto por madres y padres como por el tutor. Generalmente son los tutores quienes se reúnen con las familias,

aunque también pueden incorporarse docentes especialistas de secundaria. Los docentes asignan una hora semanal de atención a las familias que han sido informadas del horario, aunque la mayoría son flexibles y adaptan los horarios de tutoría a las necesidades de las familias, dada la diversidad de situaciones que se dan en la conciliación de la vida laboral y familiar. Sin embargo, algunos sólo atienden en la hora asignada, lo cual dilata el tiempo de espera de las familias hasta obtener la cita. Si la cuestión a tratar no es importante suelen resolverla vía telefónica o por correo electrónico. Además, aunque se da por supuesto, “the attitude of the teacher should generate confidence by being perceived to be receptive, listening actively and, at the same time, knowing how to communicate” (Garreta & Llevot, 2015, p. 35).

Compleja es la comunicación de aquellas familias inmigrantes cuya lengua materna no es el castellano, lo cual incide en el conocimiento del escenario educativo inhibiéndose de la asistencia a tutorías. Para superar esta barrera se recurre a personas del entorno familiar que puedan hacer de traductores, aunque algunos docentes critican la falta de medios profesionales y formales para acometer esta situación. Tampoco se contempla la posibilidad de utilizar las lenguas maternas como instrumento pedagógico en la inmersión lingüística.

En los IES suele ocurrir que la participación colectiva se produce en momentos puntuales, principalmente a comienzos y a finales de curso; no obstante, y, en general, las familias han encontrado en los tutores apoyo y comprensión, pese a que las exigencias cambian de un curso para otro y pese a que algunos tutores son incapaces de transmitir de forma positiva la situación de los estudiantes. En general, los tutores siempre están abiertos para atender toda clase de problemas y, por tanto, la relación es correcta contemplando principalmente problemas de carácter académico, aunque algunas familias les reclamen un papel más centrado en lo emocional que generalmente se traslada a los equipos de orientación. Aquí es donde se encuentra el talón de la participación, en la coordinación, en la colaboración en términos de igualdad, pero respetando la diversidad. Los profesores se ven impelidos a llamar a tutoría, sobre todo a aquellas madres cuyos hijos se



encuentran con dificultades escolares sean del tipo que sean, y que suelen coincidir con familias inmigrantes, desestructuradas, o con dificultades económicas.

En definitiva, partimos del hecho de que la participación mayoritaria es de carácter formal e individualizada. Dentro de este escenario también cabría añadir las notas individuales (las que el tutor le entrega a un estudiante para remitirlas a sus padres), las anotaciones en la agenda escolar, los correos electrónicos y la llamada por teléfono. En este sentido, los centros otorgan una gran importancia a las notas y circulares (las notificaciones son iguales para todos, pero también las hay individuales) como un canal de comunicación formal y colectivo. En general, todas las informaciones que se envían vía web también se cuelgan en la puerta del aula para que las familias puedan leerlas cuando llevan o recogen a sus hijos. Este canal de comunicación se utiliza con quienes no disponen de conexión a Internet en casa, o bien no son usuarias de este medio. Y también se utiliza cuando se trata de informaciones que realmente son muy importantes, si bien se ha contemplado el uso de un método mixto que permita el ahorro de papel.

Algunos centros disponen de un tablón o un plafón de anuncios, en general situado en lugares que se consideran de mayor circulación. El plafón de anuncios, aunque se puede pensar que tiene poca utilidad práctica, se ha contrastado que tiene un uso reiterado. La información que se ofrece de la escuela se refiere a las instalaciones del centro educativo, a artículos de consulta que explican la metodología del centro escolar, el horario del centro y los servicios que ofrece, un listado del personal docente y de gobierno, información sobre la preinscripción (oferta de plazas, resultados de admisión) y el calendario escolar. En relación a la información ofrecida por las AMPA se encuentran las informaciones sobre su funcionamiento, los servicios que ofrece, el menú mensual del servicio de comedor, un organigrama de la junta del AMPA y sus comisiones, y un listado de empresas que colaboran con la institución escolar ofreciendo descuentos en sus establecimientos a los socios. Completando la labor comunicativa de los tabloneros de anuncios están las plataformas digitales donde se encuentra un tablón de anuncios virtual del conjunto del centro, así como de cada clase y

curso, incluyendo fechas de exámenes, de entrega de trabajos, salidas, etc., que es consultado asiduamente.

Los sitios de paso y los cristales del centro también son otra opción para colgar carteles e información diversa, como charlas educativas que se hacen a nivel de municipio. No obstante, las nuevas tecnologías van substituyendo el papel, y mucha información se envía por correo electrónico al ser un recurso rápido y seguro, aunque hay un porcentaje elevado de familias que no mira el correo. No es tanto por un tema económico, sino porque muchas veces las circulares no llegaban a los padres por motivo de extravíos, descuidos, etc.

Son cauces tradicionales muy directos que se complementan con la agenda escolar, y que en Secundaria permite a las familias acceder a las calificaciones, que en no pocas ocasiones los hijos e hijas ocultan u olvidan en la mochila. En la agenda se recogen todo tipo de actividades, deberes, así como citas que se conciertan (funciona de forma bidireccional, salvo en Infantil, ya que pueden pedirla tanto tutores como familias), seguimiento, autorizaciones de salidas, etc., y ha adquirido una dimensión muy importante para el seguimiento del alumno tanto en aspectos negativos como positivos.

Finalmente, la llamada telefónica es un canal empleado con frecuencia, pero se limita a cuestiones puntuales, como por ejemplo concertar una cita o por circunstancias relacionadas con la disciplina, o cuando no se ha conseguido localizar las familias a través de otros medios. En este último caso, los informantes identificaron colectivos de estudiantes, como por ejemplo inmigrantes para los que este recurso es fundamental.

La participación en reuniones colectivas es muy valorada y demandada. En todos los casos hay una reunión colectiva a principio del curso para dar a conocer al profesorado u otros temas generales. Allí se presenta la información general del centro, y sobre los cursos o los niveles. Las reuniones de inicio de curso no se hacen dentro del horario lectivo, fomentando que las familias puedan conciliar el horario laboral con la

asistencia. Familias y docentes hacen una valoración positiva de estas reuniones como una primera toma de contacto. En todos los centros se han institucionalizado más reuniones colectivas que suelen celebrarse cada trimestre a demanda de familias y AMPA. Sin embargo, las reuniones colectivas durante el curso suscitan mayores controversias, ya que algunos centros no las realizan con el argumento de que no son necesarias o que la asistencia de las familias desciende a medida que avanza el curso. Es decir, algunos profesores culpabilizan a las familias del fracaso de estas iniciativas, pese a que, en general, familias, docentes y equipos directivos otorgan un gran valor a estas reuniones, y pese a que los detractores de las mismas señalan que la participación es reducida porque los intereses individuales priman sobre los de carácter colectivo.

Complementando estos canales formales de comunicación han irrumpido de manera significativa las TIC a través de plataformas digitales que permiten un seguimiento y una comunicación constante; así como las webs de los centros y las redes sociales institucionalizadas, fundamentalmente Facebook y Twitter, e incluso el uso entre las familias del sistema de mensajería WhatsApp (Beneyto-Seoane & Collet-Sabé, 2016; Macià, 2016; Merkley et al., 2006). Las plataformas son las más empleadas especialmente a través del correo electrónico. Además, centros y AMPA cuentan con páginas web, blogs, boletines y redes sociales. Su implantación y uso en los centros ha sido valorada positivamente, aunque todos los agentes de la comunidad educativa indican que deben servir para comunicaciones puntuales (dependiendo de la naturaleza de las mismas), que no afecten a cuestiones más trascendentes, y que no ocupen el lugar de las relaciones interpersonales de un “cara a cara”.

La comunidad educativa en su conjunto utiliza las TIC, y reconoce el valor de las mismas pese a sus limitaciones: en primer lugar, la “brecha digital”; en segundo lugar, la tipología de contenidos de los mensajes que suelen centrarse en la petición de citas; y, en tercer lugar las TIC que precisan de tiempo y dedicación, porque cargar los datos en la plataforma es una labor que muchos docentes tienen que hacer en su propio domicilio. Algunas familias se quejan de que hay profesores que no emplean esta herramienta

por pereza. Además, tiene más incidencia entre familias de Secundaria, ya que ha ganado protagonismo al desaparecer otros más informales y presentes en las etapas de Infantil y Primaria como son el patio o la puerta. Finalmente, y dentro del tiempo de dedicación a las TIC, no se pueden dejar de actualizar webs, blogs o redes sociales. En este sentido, un análisis de las webs y blogs de los centros públicos y concertados muestra que buena parte de ellos no han colgado nuevos contenidos desde hace meses o años. Por otra parte, existe “brecha digital” en el acceso a las TIC por parte de algunas familias, pero es una situación que salvan las familias a través de medios y canales de comunicación más tradicionales.

Las páginas web del centro canalizan las informaciones y los registros de inscripción. Aunque los bloques temáticos que se encuentran en ellas funcionan bien, son mejorables porque no siempre se actualizan por falta de tiempo o por no saber cómo hacerlo. En algunos centros esta tarea se encomienda a una empresa externa o a algún docente experto. En la web de los centros aparece información relacionada con el proyecto educativo, metodología, órganos de gobierno y docentes, las celebraciones que llevan a cabo y un apartado dedicado a recursos educativos, así como el control de ausencias, agenda, relación con el tutor, trabajos, notas, etc. En el link del AMPA suele aparecer información sobre funcionamiento, organización, posibilidades de colaboración y empresas que colaboran. Otro canal de comunicación es el Blog, especialmente empleado en asignaturas específicas donde se informa de estas actividades. Las AMPA también disponen de un espacio bloguero a través del que se puede conectar con su labor asociativa aunque tiene un carácter más informativo que interactivo.

Sin embargo, también las TIC tendrían su reverso en la relación de comunicación familia–escuela. En primer lugar, no se habrían aprovechado todas las potencialidades de las mismas, incidiendo más en funciones de carácter informativo y unidireccional que comunicativo o bidireccional, y no se habría potenciado tanto en el ámbito participativo (Beneyto-Seoana & Collet-Sabé, 2016). Además, no hay que dejar de lado la posibilidad de reproducir las desigualdades a través de la generación de una “brecha

digital”, porque no todas las familias están en igualdad de condiciones ni poseen los recursos necesarios ni la formación, aunque puedan contar con los dispositivos para comunicarse con la escuela (Garreta & Llevot, 2015).

En un apartado complementario de los canales de comunicación formales se encuentran los escenarios informales; es decir, aquellos que no están institucionalizados ni pautados y que son directos. Por orden de frecuencia e importancia, destacan el patio y las horas de entrada y salida al centro como lugares y tiempos para conversar con los profesores, aunque algunos indican que es un escenario embarazoso porque esa comunicación es pública y visible para muchas personas; además, también entorpece su labor de cuidado y orden hasta que los alumnos acceden a las clases en la entrada, o hasta que se encuentran con sus padres a la salida. Sin embargo, el valor de estos escenarios es que la comunicación no sólo se da entre profesores y familias, sino que se da entre las propias familias. En general, los equipos directivos y hasta un sector del profesorado se muestran suspicaces, mientras que es muy valorado por las familias al ser cercano y accesible, pese a estar cuestionado por no seguir los cauces más formales (procedimientos, espacios, horarios) e interrumpir en ocasiones el normal funcionamiento del centro.

En los centros ubicados en el medio rural hay una gran presencia de canales informales, quedando en un segundo plano las TIC y las plataformas digitales. Otro tanto ocurre en las comunidades de aprendizaje, porque tienen su razón de ser en la implicación de toda la comunidad educativa, donde los canales son directos y están formalizados a través de las comisiones, sin obviar los cauces más tradicionales.

Los canales de comunicación varían según la edad. Durante preescolar se tiene una comunicación más verbal-presencial; luego en Primaria es el tutor/a quien tiene que ir a buscar a los padres y, a medida que se va subiendo de nivel se diluye y se sustituye por la agenda escolar. Finalmente, en Secundaria el tipo de encuentro con los padres a la salida y entrada de la escuela ya no se da. Aunque en conjunto, estas comunicaciones informales

entre escuelas y familias, se producen de forma oral, o mediante el teléfono, el correo electrónico y visita personal al centro.

#### **4. DISCUSIÓN**

Los canales de comunicación entre la comunidad educativa son un indicador fundamental para entender cómo funcionan las relaciones entre los distintos agentes que la componen. Todos los interlocutores insisten en la necesidad de que sean bidireccionales, transparentes y que estén abiertos para establecer relaciones de confianza. Pero, ¿cuál es el grado de eficacia de dichos canales en un sistema educativo como el actual?

En primer lugar, hay que señalar que las relaciones en la comunidad educativa son asimétricas, es decir, algunos grupos (docentes, equipos directivos, etc.) están en una posición de poder respecto a las familias; en otros casos los representantes de la Administración instan a los equipos directivos a secundar sus planes de actuación, que en ocasiones son contrarios a los intereses del profesorado o de las familias. Por ello, aunque los canales estén abiertos y sean bidireccionales, no es menos cierto que son los agentes institucionales los que tienen la llave de su apertura y los que cuentan con ventajas en su uso (estableciendo tiempos y espacios, contenidos de la comunicación, etc.). Además, existe una cultura escolar que se identifica con la de estos grupos, de modo que parte de las familias, o bien no se sienten representadas, o bien no conocen los códigos y lenguajes empleados, ni su descodificación. Esta situación da lugar a la culpabilización de ciertas familias, e incluso del conjunto de las mismas, como responsables del fracaso de la comunicación (Garreta & Llevot, 2015).

En segundo lugar, la literatura científica y las investigaciones sobre la participación ha mostrado la falta de formación de los docentes en estos procesos y en la comunicación (Merkley et al., 2006). De hecho, hemos observado la ausencia de formación en el trabajo de campo desarrollado, y la demanda de la mayoría del profesorado para que la formación sea

permanente. Tradicionalmente se ha partido de “lugares comunes” como las fórmulas de carácter autodidacta.

En tercer lugar, los canales de comunicación han evolucionado gracias a las TIC; sin embargo, se encuentran limitaciones en el uso de las mismas, especialmente las derivadas de considerarlas como un fin en sí misma y no como un medio o instrumento de comunicación. El hecho de disponer de unos canales a través de las TIC, no implica por sí mismo que se mejore la comunicación si a su vez no se emplean de manera regular y en condiciones de igualdad. Su falta de uso genera un efecto contrario y una queja de aquellas familias que se ven abocadas a utilizar otros canales. Además, no olvidamos que las TIC pueden reproducir desigualdades y generar otras nuevas a través de la “brecha digital”, aunque no es menos cierto que las informaciones de carácter unidireccional pueden trasladarse a través de otros canales; sin embargo, la escuela actual se mueve en un tiempo de redes, donde el uso de las TIC promueve entornos personales de aprendizaje, que concurren en competencia con una escuela analógica pero dotada de infraestructura digital.

Dentro de todos los procesos de cambio que vive la sociedad y, por tanto, la comunidad educativa, uno de los más importantes ha sido el aumento de las funciones que tiene que desarrollar la escuela, lo que da lugar a que “se acumulen tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar (educación moral y cívica, orientación, afectividad)” (Bolívar, 2006, p. 124). Sin embargo, no todas las familias se encuentran en esa disposición de dejar en manos de la escuela la educación de sus hijos como si los depositaran en una guardería hasta su mayoría de edad. Para ciertas familias es la falta de flexibilidad de los tiempos en la organización de los centros, las barreras que se levantan para poder conciliar trabajo y escuela, lo que les ha llevado a esta dejación de funciones en manos de la escuela. Y como los Proyectos Educativos de Centro (PEC) requieren una participación comunitaria y no una participación de parte o una participación delegada, han sido los canales vinculados a las TIC los que han crecido en este escenario.

Finalmente, estamos asistiendo a una creciente mercantilización de la Educación, donde como ocurre en todo mercado, unos proveedores (Administración y profesorado) suministran bienes y servicios (educación y éxito académico), y otros son los consumidores de los mismos (familias y alumnos), los cuales exigen en función del precio pagado, garantías de calidad en el servicio. En esta línea, los propios canales podrían formar parte de ese proceso, con los centros “ofertándolos” y las familias “demandándolos”, pero no en el sentido de cooperación en una comunidad educativa igualitaria y democrática, sino como un servicio más propio de una sociedad de mercado.

## 5. REFERENCIAS

- Andrés, S. & Giró, J. (2016a). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. doi: : <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Andrés, S. & Giró, J. (2016b). Cauces y límites de participación de los equipos directivos en su relación con las familias. En Gaio Alves, M., Lima Torres, L., Dionísio, B. & Abrantes, P. (Orgs.), *La Educación en la Europa del Sur. Contradicciones y desafíos en tiempos inciertos* (pp. 391-405). Lisboa: I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación.
- Beneyto-Seoane, M. & Collet-Sabé, J. (2016). Las relaciones digitales entre familias y escuelas: análisis y propuestas. [Family-teachers relationships through digital tools: analysis and proposals]. *@tic Revista d'innovació educativa*, 16. doi: <https://doi.org/10.7203/attic.16.6894>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Collet-Sabé, J., Belasú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 7-33.



- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Desforges, C. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A review of literature*. Londres: DfES Publications.
- Epstein, J.L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-96. doi: 10.1177/003172171009200326
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Participación Educativa*, 4, 4-15.
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La Educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fernández-Enguita, M. (2008). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Ediciones Universidad de Lleida.
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2016a). *Elaboración, gestión y evaluación de proyectos sociales. Intervención social y programación*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2016b). *Planificación y actuación estratégica de proyectos sociales*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2019). *Trabajo Social con familias*. Madrid: Editorial Alianza.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- García Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.

- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 71-86.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Garreta, J. & Llevot, N. (2015). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48. doi: <http://dx.doi.10.15257/ehquidad.2015.0002>
- Garreta, J. & Llevot, N. (2007). La relación familia – escuela, ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Ediciones Universidad de Lleida.
- Giró, J. & Andrés, S. (2016a). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9 (3), 334-345. doi: 10.7203/RASE.9.3.8982
- Giró, J. & Andrés, S. (2016b). Las actitudes del profesorado ante la participación de las familias en la escuela. En Gaio Alves, M., Lima Torres, L., Dionísio, B. & Abrantes, P. (Orgs.), *La Educación en la Europa del Sur. Contradicciones y desafíos en tiempos inciertos* (pp. 363-379). Lisboa: I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación.
- Giró, J. & Andrés, S. (2012). Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares. En M. Venegas (Coord.), *La Sociología y los retos de la Educación en la España actual*. Valencia: Germania.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. doi: 10.15257/ehquidad.2014.0009
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131880802309424>

- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 57-70.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. [Family-school communication: the use of ITC in primary schools]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 73-83. doi: 10.6018/reifop.19.1.245841
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C. & Fuhler, C. (2006). Enhancing Parent-Teacher Communication Using Technology: A Reading Improvement Clinic Example. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, (6) 1, 11-42.
- Pelletier, J. & Corter, C. (2005). Toronto Firt Duty: Integrating Kindergarten, Childcare and Parenting Support to Help Diverse Families Connet to Schools. *Multicultural Education*, 13 (2), 30-37.
- Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados, mucho camino por recorrer. En M.T. López (Ed.), *La familia en el proceso educativo* (13-50). Madrid: Cinca.
- Poomerantz, E.M., Moorman, E.A., & Litwack, S.D. (2007). The How, Whom and Why of Parent's Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373-410.
- Pérez de Pablos, S. (2016). *El papel de los padres en el éxito escolar de sus hijos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Río, M. (2010). No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas del campo escolar. *Revista Española de Sociología*, 14, 85-105.
- Rivas, J.I., Leite, A. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Swick, K.J. (2003). Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 275-280.
- Symou, L. (2005). Past and Present in the Notion of School-Family Collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.

- Theodorou, E. (2007). Reading Between the Lines: Exploring and Assumptions and Implications of Parental Involvement. *International Journal About Parents in Education*, 1 (0), 90-96.
- Vigo, B., Dieste, B. & Julve, C. (2015). Construcción de la participación de las familias en la escuela. Un estudio etnográfico. *Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 15 (V), 23-26.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>