

INTERVENCIÓN CON FAMILIARES DE ALUMNADO DE LA RED DE CENTROS SOCIOLABORALES (ZARAGOZA)

CHABIER GIMENO MONTERDE

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

chabierg@unizar.es

RESUMEN

Existe abundante literatura y discursos profesionales que señalan a la familia como un factor desencadenante del fracaso escolar. Sin embargo, cada vez más investigaciones y proyectos de innovación plantean que existen otros factores que inciden negativamente en el rendimiento académico, así como en la inclusión educativa. El objeto de esta investigación es el estudio de las diferentes estrategias y actividades, que se pueden llevar a cabo para promover la participación e implicación de las familias de los jóvenes en el contexto educativo, dentro de los Centros Sociolaborales del Ayuntamiento de Zaragoza.

Mediante las entrevistas a familiares de alumnado, un focus group y la observación de dos grupos de trabajo de profesionales de los centros, hemos realizado un primer diagnóstico y emitido unas primeras propuestas de innovación. Entre estas, los profesionales priorizan avanzar en la formación de familiares, buscando una mejora de las expectativas de futuro en relación a sus hijos. Así como la participación en procesos de toma de decisión, donde los familiares y el profesorado desarrollen la creación de las normas de la escuela.

Y la participación de las familias y de otras personas de la comunidad dentro del aula. Favoreciendo así la cooperación y el diálogo en el aula, aumentando su aprendizaje y mejorando la convivencia, además de su rendimiento escolar. Esta estrategia facilitaría que las familias y la comunidad tuvieran mayor implicación, desarrollando de esta manera espacios educativos en el entorno familiar.

PALABRAS CLAVE

Familia, educación, participación, comunidad, voluntariado, éxito.

INTRODUCCIÓN

Existe abundante literatura (Rahona y Morales, 2013), así como discursos profesionales, también en el Trabajo Social (Fernández, 2011; Gastañaga, 2007; Roselló, 1998; Sanz, 2007), que señalan a la familia y a sus condiciones económicas, culturales y sociales como un factor facilitador del fracaso escolar. Sin embargo, cada vez más investigaciones y proyectos de innovación plantean que existen otros factores, propios de la metodología educativa y social, que inciden positiva y negativamente en el rendimiento académico, así como en la inclusión educativa (Girbés, Macías y Álvarez, 2015). Este texto se acerca a este debate en un contexto concreto, el de la Red de Centros Sociolaborales del Ayuntamiento de Zaragoza.

Estos centros, surgidos a finales de los años 80 del pasado siglo, ofrecen un itinerario formativo a aquellos

jóvenes, de entre 14 y 21 años, que no titulan en la Educación Secundaria. Jóvenes con diagnósticos socioeducativos muy complejos. Que derivan de la falta de motivación, la dificultad para adaptarse al sistema de enseñanza de la Educación Secundaria, etc. Con la oferta formativa de esta Red, muchos jóvenes intentan acabar el periodo obligatorio de la Enseñanza Obligatoria, participando en las Aulas Taller¹. Y otros, ya mayores de 16 años, se forman en los Programas de Cualificación Inicial², en las competencias propias de una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Cutanda, 2014).

En enero de 2017 se firmó un acuerdo entre el Ayuntamiento de Zaragoza y la Universidad pública, orientado a dotar a esta Red de herramientas para la innovación y el éxito educativo. En el marco de esta colaboración, que institucionalizaba una relación previa desde 2013, el equipo de investigación ha organizado, entre otras acciones, grupos de trabajo de profesionales de la Red, en torno a temáticas de su interés: Aprendizaje Servicio, diversidad cultural, metodología en el aula e intervención con las familias del alumnado. Este texto refleja parte de los resultados de ese proceso de investigación aplicada³.

En concreto, aquí nos hemos planteado el estudio de las diferentes estrategias y actividades que se pueden llevar a cabo para promover la participación e implicación de las familias de los jóvenes en el contexto educativo; con el fin de aplicarlas posteriormente en los Centros Sociolaborales. De manera que podamos conocer, además:

- a) la influencia de las relaciones intrafamiliares en el éxito escolar;
- b) el perfil del alumnado de los centros y de sus familias;
- c) y el impacto sobre el éxito escolar que puede tener la participación de las familias en las actividades de estos centros educativos.

FAMILIAS Y EDUCACIÓN: UNA RELACIÓN COMPLEJA

En el ámbito de las Ciencias Sociales, la familia es un grupo social primario, que desempeña funciones clave para la socialización de los miembros y la cobertura de sus necesidades básicas. Por lo que también juega un papel determinante en la educación de los miembros. Y lo hace no desde una posición aislada, sino permeable a las transformaciones de la sociedad, por los cambios económicos, sociales y políticos. Así como siendo agente generador de cambios (Fernández, 2015). En este último sentido, entendemos que su rol ante el fracaso escolar, como agente preventivo y, cuando es necesario, de promoción, también resulta clave.

Con todo, en relación a la familia y su intervención en el contexto escolar, hay dos visiones contrapuestas cuando hablamos de fracaso escolar: esto es, cuando el alumnado no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y nivel pedagógico (Mateo, 2010: 2). Por un lado, se propone un análisis según el cual este fracaso está causado por el nivel de estudios de la familia, su clase social, sus recursos, etc. Mientras que, por otro lado, otros análisis del origen del fracaso escolar señalan a la metodología del centro educativo como clave para superarlo, independientemente del origen social o cultural de

1. Art. 23 de la ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

2. ORDEN ECD/946/2016, de 4 de agosto, por la que se regulan los Programas de Cualificación Inicial de Formación Profesional dirigidos a personas sin cualificación profesional o con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Aragón.

3. El equipo está formado por el autor y la profesora Cecilia Serrano (Universidad de La Rioja), con la colaboración de las alumnas María Sancho y Silvia Aparicio, del Grado de Trabajo Social.

las familias y el alumnado.

El primero de los enfoques plantea una relación positiva entre el nivel económico y educativo de los progenitores y el éxito escolar del alumnado (Fernández, Mena y Riviere, 2010a y 2010b). De forma que la probabilidad de acceder a la educación superior es mucho mayor para el alumnado que proviene de la clase media, que para el que proviene de la clase trabajadora. Llegando a vincular la estructura familiar (familia no nuclear, etc) y el resultado académico (Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2011). Según esto, el alumnado que forma parte de familias en situación de exclusión social, a las que se atribuye un menor nivel académico y menor autonomía económica, tendría más posibilidades fracasar en su itinerario formativo (Meil, 2006). No por una inferior capacidad intelectual o por poseer menos habilidades, sino por condicionantes sociales, laborales o culturales de su familia (Blanco, 2006).

En clara contraposición a estos análisis, existen otros equipos de investigación que señalan que el origen del fracaso escolar no está en la familia, sino en diversos puntos débiles del sistema educativo: como los contenidos excesivos en el currículo escolar, la formación inadecuada del profesorado, los recursos técnicos y físicos que tiene la escuela, la falta de democracia en los centros, etc (Mateo, 2010). Según esto, no existe una relación directa entre el fracaso escolar y el nivel académico o económico de los progenitores. Sino que la clave está en las estrategias educativas que se dan en los diversos contextos donde el alumnado desarrolla su vida escolar (Valls, Prados y Aguilera, 2014). Entre otras, una buena comunicación y uso del lenguaje académico con la familia, unas expectativas de futuro positivas hacia el alumnado, una actividad cultural sostenida en el centro, etc. De forma que, aunque la familia provenga de una trayectoria educativa con resultados inferiores, ésta pueda compensarse, mediante un mayor compromiso y apoyo por parte de la familia a la actividad académica del alumnado (Lozano, 2003).

Como señalan los resultados del proyecto europeo INCLUD-ED⁴, si las familias participan en actividades formativas, pueden superar la barrera que supone tener un bajo nivel de estudios. Aprendiendo los familiares a la vez que sus hijos nuevos conocimientos. Lo que produce cambios en la dinámica del funcionamiento del hogar y en la relación con la experiencia escolar (Valls, Prados y Aguilera, 2014).

De acuerdo a esto, el proyecto de innovación observado plantea que el fracaso escolar no depende del nivel de estudios de la familia, ni de los recursos económicos que esta posea. Siendo la clave para superarlo que tanto las escuelas como las familias trabajen juntas, no culpabilizándose mutuamente. Cuando ambos entornos permanecen ajenos entre sí, incluso irreconciliables, es muy difícil abordar el fracaso escolar, el abandono y el absentismo del alumnado.

Desde el equipo de investigación apostamos por experiencias de implicación de las familias en el contexto educativo, basadas en la generación de espacios y tiempos para la participación (Martínez y Niemelä, 2010; Amador y Girbés, 2016). Entre ellas:

- a) La oferta de formación para familiares, como los programas de alfabetización. Estas actividades mejoran la participación de las familias en los centros y facilitan la colaboración con los deberes, así como en la estimulación de hábitos de estudio en los menores. Generando, además, un aumento de las expectativas de futuro en relación a los hijos.
- b) La participación en los procesos de toma de decisión de los centros educativos junto al profesorado. Estos espacios contribuyen a la caída del absentismo y facilitan acuerdos entre profesores y familias en relación al tipo de formación que se quiere impartir al alumnado. Mejorando igualmente la convivencia

4. Dentro del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2006 y 2011), con catorce estados participantes.

en los centros.

- c) La participación en el desarrollo del currículo y en la evaluación de las actividades del centro educativo (Lastikka y García-Carrión, 2012).
- d) Y la participación de las familias y de otras personas de la comunidad dentro del aula: a través, por ejemplo, de los grupos interactivos. Que reúnen al alumnado de manera heterogénea en la misma aula, con el profesorado y otra persona adulta, que facilita la cooperación y el diálogo, mejorando tanto la convivencia, como el rendimiento escolar.

De ahí que se haya presentado como innovación la implementación de estrategias para implicar positivamente a las familias en los Centros Sociolaborales, mejorando su relación con sus profesionales. Yendo más allá de lo educativo, pues la participación de familiares y otros miembros de la comunidad local influye de manera positiva en las habilidades sociales, la autoestima o los hábitos de estudio del alumnado (Martínez y Álvarez, 2005). Y contribuye a una mejora, igualmente, en la motivación hacia el logro entre los docentes (García y Macías, 2013), que deben implicarse en mejorar los vínculos con alumnado y familias a través de proyectos concretos (Domínguez, 2010).

Como veremos después, para que esta intervención tenga lugar, hay que tener en cuenta la disponibilidad o la implicación de los familiares, muy heterogénea. Ya que todos no tienen las mismas motivaciones para participar socialmente y, por tanto, también en los centros educativos. Aunque ese sea un paso ineludible en el itinerario hacia el éxito educativo (Amaya, 2016).

FAMILIAS, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

Dadas las características sociodemográficas del alumnado y sus familias, que abordamos en los siguientes apartados, debemos analizar también los debates en torno al riesgo o la oportunidad que supone la diversidad cultural en sus aulas. Al igual que en el resto de los entornos educativos. Analizando la relación entre la escuela y las familias procedentes de culturas diferentes de la mayoritaria, las perspectivas críticas (Macías y Redondo, 2012) señalan que los elevados índices de exclusión social existentes en nuestra sociedad indican un déficit de igualdad de oportunidades. Lo que cuestiona las garantías democráticas de la actual ordenación de lo escolar, al no existir un derecho universal a la educación.

Desde este punto de vista, la implantación de la LOGSE y otras leyes posteriores ha incidido negativamente sobre la igualdad en España. Estos modelos legislativos diversifican curricularmente, con un resultado final segregador (FSG, 2013). Para ejemplificarlo, se plantea como paradigma la exclusión educativa del pueblo gitano. Que a día de hoy no ha conseguido superar su marginación histórica, fruto de factores de segregación, racismo y estereotipos sobre su cultura (Macías y Redondo, 2012).

Precisamente en esta comunidad la familia tiene un papel clave como articuladora, también a la hora de transmitir los valores y la educación a sus descendientes. Por lo que es necesario que brinde el apoyo a estos en el acceso al sistema educativo (Arbex, Chamorro, de Silva, Hernández y Sánchez, 2013). La ausencia de estrategias educativas que tengan en cuenta este factor, ha provocado un desfase, una brecha entre la mejora del perfil académico del pueblo gitano y del resto de la población: mientras el 30% de personas no gitanas obtiene una titulación universitaria, las personas gitanas que obtienen esta titulación apenas alcanzan el 10%.

Esta desigualdad se da en gran parte de la Unión Europea, donde en ocasiones los alumnos de etnia gitana

son escolarizados en aulas diferentes a las de sus compañeros, externalizados a centros asistenciales, etc. Contra lo evidenciado científicamente por proyectos como INCLUD-ED, que demuestran que los niños y niñas de esta etnia, así como sus familias, pueden conseguir excelentes resultados académicos (Macías y Redondo, 2012).

En la misma situación se encuentran las familias de origen extranjero que, desde inicios de siglo, concurren en los centros educativos españoles. Y que protagonizan un nuevo desencuentro entre familias de grupos culturales minoritarios y un sistema educativo que no ha conseguido plantearles una colaboración positiva (Hernández, Gomariz, Parra y García, 2016). Las carencias técnicas del profesorado en cuanto a educación intercultural, llevan a las organizaciones educativas a incidir en la diversidad como una “necesidad” o “dificultad”, contra las evidencias que la postulan como un factor propiciatorio del éxito educativo (Campani y Serradell, 2010).

En este caso, las investigaciones sobre el papel de las familias culturalmente minoritarias también muestran divergencias. Aunque la evaluación internacional de los cambios favorables que propician las metodologías participativas (Flecha y Soler, 2013) está arrinconando progresivamente a los sectores más estigmatizados del Tercer Sector los discursos culturalistas⁵ de algunos referentes académicos (Fernández, 1999: 26).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para aproximarnos al conocimiento de la relación entre las familias y la educación del alumnado de los CSL hemos optado por una metodología cualitativa. Pues lo que pretendemos analizar es la implicación de las familias, la opinión de los profesionales, etc. Y lo cualitativo nos permite, además, acceder a la subjetividad de los participantes en el proceso estudiado, de forma que puedan ser sujetos activos de la investigación (Gómez, Elboj y Capllonch, 2013).

Entre febrero y junio de 2017, las alumnas y el equipo investigador hemos llevado a cabo una observación participante en cuatro CSL y en dos grupos de trabajo del proyecto de innovación, un grupo focal con profesionales y entrevistas semiestructuradas a dos coordinadoras de centros. Mientras que, por su parte, el grupo de trabajo sobre familias ha realizado tres entrevistas a familiares de alumnos.

Con la información recabada, se ha organizado una sesión de retorno al conjunto de los profesionales de la Red, dentro de las II Jornadas “Herramientas para la innovación y el éxito educativo” (junio 2017). Concluyendo las mismas con un taller de formación, a cargo de un experto en intervención familiar.

En este texto se analiza la información surgida en este trabajo de campo, dentro de la primera fase del proyecto de investigación. Que habrá de concluir, en una segunda fase, con el diseño participativo de un “artefacto”: un protocolo de intervención socioeducativa con las familias, común para toda la Red.

5. <https://elblogdejuanjo.wordpress.com/2009/05/29/carta/>

Tabla 1. Metodología.

TÉCNICA	PERFIL	UNIDADES	CARACTERÍSTICAS
Entrevista semiestructurada	Coordinadora de CSL	4	
	Familiar de alumno	3	Familia gitana. Familia de origen migrante. Familia colaboradora. Familia no colaboradora ⁶ .
Grupo focal	Profesionales de CSL	1	1 trabajadora social. 2 maestros de taller. 1 coordinador. 1 orientadora.
Observación participante	Centro Sociolaboral y su entorno urbano	4	Aula Taller (14-15 años) y otros programas (>16 años).
	Grupo de trabajo: familia y diversidad	2	Cuaderno de campo. Cuestionario a la Red ⁷ .
	Jornadas de formación	2	Taller de Fundación Pioneros (noviembre 2016) ⁸ . Taller de IRSE (junio 2017).

JÓVENES DESCUALIFICADOS Y PROGRAMAS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL.

En primer lugar, para aproximarnos a estos dispositivos de intervención socioeducativa, es preciso presentar brevemente a la población que escolarizan. Los jóvenes matriculados en los Centros Sociolaborales son alumnos y alumnas desempleados, de 14 a 26 años y sin cualificación profesional. Su característica común es que no han obtenido el título en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), lo que les remite curricularmente a una formación en tres modalidades:

a) Aulas Taller, donde se encuentra aquellos jóvenes de entre 14 y 16 años externalizados desde los Institutos de Educación Secundaria (públicos o concertados) de la ciudad de Zaragoza, donde están oficialmente matriculados.

a. De los 140 matriculados durante el curso 2015-16 en las 13 Aulas Taller, el 75% eran varones .

b) Programas de Cualificación Inicial (PCI), donde se encuentran los jóvenes de 16 y 21 años, provenientes de Aulas Taller de los propios CSL o derivados de los institutos, una vez alcanzan los 16 años.

6. Entrevista pendiente de realización.

7. Cuestionario a los 12 CSL sobre su metodología de intervención con familias y sobre diversidad. De ellos ha surgido el material de reflexión de los grupos de trabajo en los que se participaba como observadores.

8. Cuaderno de campo y video de la sesión, incorporado al trabajo de campo de 2017.

a. De los 201 matriculados en los 14 PCI, el 76'6% eran varones.

c) Formación Ocupacional (FO), para jóvenes entre 16 y 26 años, que participan en acciones formativas reconocidas por el Instituto Aragonés de Empleo, con Certificado de Profesionalidad de Nivel 1 y 2.

a. De las 159 inscritas en las 10 FO, el 50'9% son mujeres.

Tabla 2. Participantes por sexo y actividad (curso 2015-16).

ACTIVIDAD	HOMBRE	MUJER	TOTAL	HOMBRE	MUJER
Aula Taller	105	35	140	75%	25%
Formación Ocupacional	78	81	159	49%	51%
Programas de Cualificación	154	47	201	77%	23%
Total general	337	163	500	67%	33%

En cuanto a la edad, las cohortes más numerosas siguen siendo la de 15 años (25,8% de los participantes) y la de 16 años (26,4%). En total, los y las menores de edad son un 72% (73'1% varones), mientras que los y las mayores de edad suponen el 28 % (53% varones).

Por ocupación previa, un 51 % de los jóvenes participaban el curso anterior en otros centros educativos reglados, mientras el 33% participaba ya en la Red en algún programa. Sólo un 6,6% se encontraba desescolarizado, sin estudiar o sin trabajar y tan sólo un 5,4% había estado "activo" en el mercado laboral el curso anterior: un 0,8% trabajando y un 4,6% buscando activamente empleo).

Tabla 3. Participantes por programas y nivel de estudios (curso 2015-16).

Estudios	A.T.	FO	PCE	Total
1º ESO	50,00%	0,00%	1,27%	26,67%
2º ESO	43,28%	26,19%	45,57%	41,18%
3º ESO	0,75%	30,95%	10,13%	8,63%
4º ESO	0,00%	7,14%	7,59%	3,53%
Diversificación Curricular	5,97%	7,14%	7,59%	6,67%
FPB	0,00%	9,52%	18,99%	7,45%
Otras actividades formativas regladas.	0,00%	19,05%	8,86%	5,88%

En cuanto a su nivel curricular previo, como muestra la tabla 2, el grupo más numeroso lo forman quienes el curso anterior estaban en 2º de ESO (41,18%) y 1º de ESO (26,67%). Estos últimos suponen un 50% en las Aulas Taller. A este “desfase curricular”, que suele señalar la repetición de uno o dos cursos durante la Primaria o la Secundaria, se une la complejidad que viven las aulas de los CSL por las intervenciones que los Servicios Sociales realizan sobre estos jóvenes y sus familias: un 41,6% de ellas participan en algún proceso de intervención social. Del total de jóvenes participantes, un 24,6% son objeto de una intervención por parte del Sistema de Atención a la Infancia y la Adolescencia aragonés, bien por protección o bien por reforma. Y en ocasiones por ambas. En línea con estos perfiles, los datos facilitados por el Ayuntamiento de Zaragoza señalan que un volumen elevado de jóvenes se encuentra en programas de intervención de servicios especializados. Un 20% bajo tratamiento psicológico o psiquiátrico y un 6,4% en algún programa de deshabituación por drogodependencias. Con todo, un 9,4% no está todavía en tratamiento, por lo que su consumo de tóxicos influye negativamente en su participación en la actividad. Y un 14,6% de los jóvenes (27,1% en las Aulas Taller) presenta conductas disruptivas cuando se matriculó en el curso escolar 2015-16.

Este grado de vulnerabilidad en las trayectorias personales y familiares sobrerrepresenta en las aulas a quienes están sufriendo no sólo la actual crisis económica, sino a quienes ya estaban excluidos en generaciones anteriores (Macías y Flecha, 2013). Por lo que, con el ciclo migratorio iniciado a finales del siglo pasado, la diversidad cultural de los centros ha sumado nuevos perfiles de jóvenes que no encajan en una educación reglada homogénea y, a la vista de los informes (Choi y Calero, 2013), poco inclusiva. En la Red estudiada hay dos perfiles de alumnado que se encuentran también sobrerrepresentados respecto a la Secundaria: los alumnos gitanos (22,4%) y los de origen migrante (35,4%). Los primeros están más presentes en las Aulas Taller (37,14%), disminuyendo en los PCI (20,9%) y la FO (11,3%). Lo que indica que son externalizados desde los institutos en un porcentaje muy superior al que suponen dentro de sus centros escolares de origen (12% alumnado de origen extranjero en Aragón, en 2015). Y, en el caso de las jóvenes gitanas (43,7% del alumnado gitano), muy por encima del fracaso escolar medio de en Aragón (11,7%, en 2015).

Por su parte, el alumnado con familia de origen migrante se concentra más en los PCI (40,3%), que en las Aulas Taller (22,86%). De entre ellos, las jóvenes suponen el 30% del alumnado de la Red de centros y los jóvenes el 38%. Sin embargo, en las Aulas Taller sólo el 15,6% del alumnado de origen extranjero son mujeres y en los PCI el 19,7%, mientras que en los grupos de FO las mujeres suponen el 43,7% del alumnado migrante.

Con esta complejidad dentro de las aulas, un 65,6 % del alumnado obtiene su título en la Red. Y del 28,8% de bajas, el 44% se deben al abandono, siendo el resto por causas objetivas (incorporación a otro curso, a un trabajo o traslado de residencia). Estos resultados se fundamentan sobre la asistencia a los programas: el 73,4%, tiene una asistencia superior al 60% y el 56% superior al 80%. Quedando un 14,20% con una asistencia inferior al 40%.

Y para finalizar este retrato breve de las y los jóvenes, así como de su implicación en los programas de la Red, observamos su inserción formativa o laboral tras su paso por los centros. En el año posterior a abandonar la Red, se ha localizado al 74,5% del alumnado egresado (del curso 2014-2015), con el siguiente resultado:

- a) un 37,7% han continuado formándose en la Red (58% del alumnado de Aulas Taller);
- b) el 31,7 % ha continuado su formación (reglada 28,6% y no reglada 3,1%);
- c) un 21,8% están trabajando (29,5% entre los mayores de 16 años);
- d) y se encuentran en Búsqueda activa de empleo un 7,6%;

e) mientras un 9,1% ni estudia ni trabaja.

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON FAMILIAS EN LOS CSL

A partir de la información recogida durante el trabajo de campo, además del perfil del alumnado, también nos hemos acercado al de sus familias. Así como a su implicación en las actividades socioeducativas de los centros y la imagen que tienen de estos. Como veremos, las dificultades que las investigaciones citadas nos muestran también están presentes en este contexto formativo. De forma que entre los profesionales de los CSL se valora positivamente la participación de familiares, pero se percibe como un reto de gran dificultad, que exigiría objetivos asequibles a corto plazo.

PERFILES DE LAS FAMILIAS

En primer lugar, hemos concluido que el perfil de las familias del alumnado de los CSL es muy diverso, no existiendo uno prototípico. En cuanto a la tipología para perfilar a las familias, existe una gran variedad, pero se puede afirmar que según su extensión existen dos tipos de familias principales (Elboj y Íñiguez, 2012):

- a. La familia nuclear, que suele estar compuesta por dos personas adultas que viven juntas en un hogar, con hijos propios o adoptados. Pero dentro de ella también existen varios perfiles: matrimonios o parejas sin hijos y familia monoparental, que puede incluir a un padre o una madre solos (solteros, viudos, divorciados, separados) con uno o más hijos.
- b. Y la familia extensa, en la que convive la pareja casada, los hijos y otros familiares, ya sea en el mismo hogar o en contacto continuo.

Además de por su estructura, las familias del alumnado pueden clasificarse por otras variables, como su cultura o su situación económica. De forma que puede plantearse la siguiente tabla:

Tabla 4: Características de las familias

	CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS
Diversidad cultural	Grupo cultural mayoritario	17,6 % de las familias
	Origen extranjero	35,4% de las familias
	Familias gitanas	22,4% de las familias
Estructura familiar	Familia nuclear	(Sin datos)
	Familia monoparental	(Sin datos)
	Tutelados por Servicio de Protección de Menores	24,6% del alumnado
Situación socioeconómica	Familias que necesitan apoyo económico	41,6%
	Familias que no necesitan apoyo económico	58,4%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ayuntamiento de Zaragoza (2016).

Por tanto, el 57,8 % de las familias pertenecen a grupos culturales minoritarios (de origen extranjero y etnia gitana) y un cuarto del alumnado está tutelado por los Servicios de Protección de Menores, actuando como referentes para el ámbito escolar los profesionales del mismo (educadores, trabajadores sociales y psicólogos).

Así mismo, en relación a la situación económica de estas familias, se puede concluir que más de la mitad no necesita apoyo económico, quedando en evidencia para estos centros la ausencia de vínculo entre renta familiar y fracaso escolar que planteaban algunas investigaciones (Fernández, Mena y Riviére, 2010a; Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001).

RELACIÓN E IMPLICACIÓN DEL CENTRO CON LA FAMILIA

Con estos perfiles familiares de trasfondo, nuestro análisis observa que tanto la implicación, como la relación del Centro con la familia tienen una condición previa, pues en la práctica dependen de la edad del alumnado. Esto es, cuando los alumnos son mayores de edad, la relación del centro con la familia suele ser mínima. Dado que, si uno de estos alumnos falta, se le suele llamar a él y no a su familia. Pero cuando los alumnos todavía son menores, la relación que existe con la familia es mayor, ya que se les comunica a estos todo lo relacionado con su hijos.

En ambos casos, hay también una fuerte influencia de otra circunstancia ajena a los CSL, como es la relación previa de la familia con el Instituto de Educación Secundaria de procedencia. Y en especial con los orientadores de los mismos. El factor que determina la relación previa es el mayor o menor conocimiento del adolescente por parte del orientador del IES. El discurso mayoritario en los CSL indica que “muchos orientadores apenas conocen a los chicos e incluso carecen de información suficiente sobre ellos”. Por lo que, según ese mismo argumento, la posterior relación de la familia con los tutores y los orientadores de los CSL, viene ya marcada por malas experiencias previas. Esto es más grave en los casos de externalizaciones a las Aulas Taller, cuando la familia desconoce qué itinerario escolar permite esta modalidad educativa: “¿Va aprobar la secundaria aquí? ¿Que va a obtener mi hijo? Se les dice que el aula taller no equipara a la secundaria y hay que sentarse a hablar con ellos y explicárselo”.

Una vez tenidas en cuenta estas consideraciones previas, de acuerdo a la tabla 5, cuando las familias tienen una relación con el centro a demanda de éste, suele circunscribirse a trámites formales en tanto que menores de edad: firma de notas y documentos que después irán al expediente. Así como firmas relacionadas con el protocolo inicial, documentos de matrícula, protección de datos y notificaciones puntuales, etc. Siendo el resto de encuentros con el tutor del Centro en función del proceso de cada alumno.

Analizando en grupo esta primera categoría de relaciones, los profesionales afirman que existe un problema fundamental en cuanto a la relación familia-centro. En concreto, en los itinerarios de Aulas Taller, que suelen abarcar sólo un año lectivo, y ocasionalmente dos, según la edad del menor: 15 y 14 años, respectivamente. Con aquellos que permanecen dos años en el Centro se puede intentar establecer una relación con las familias. Pero aquellos que llegan con 15 años, la relación es muy difícil, dadas las experiencias previas en los Institutos de Educación Secundaria y el plazo que precisa establecer un nuevo vínculo. Con todo, como señalan las entrevistas y el focus group, dado que más de la mitad del alumnado continúa dentro de la Red de Centros tras su primer año, la relación con la familia se puede seguir implementando. Resultando clave para ello el trabajo en red, más allá de cada centro.

En cuanto a las relaciones basadas en demandas al propio Centro, estas se centran en el requerimiento por parte de las familias de orientación, atención de necesidades básicas, contacto con trabajadoras sociales

del entorno, ayudas puntuales en tramitaciones administrativas y derivaciones a especialidades sanitarias, entre otras gestiones. Y en ocasiones, las demandas pueden abarcar también la orientación sobre la gestión adecuada del ocio y el tiempo libre.

En lo que se refiere a los jóvenes tutelados por los Servicios de Protección de Menores, la demanda proviene de estos últimos, sin necesidad de que sea el centro quien solicite el contacto. Pues entra dentro de las funciones de los profesionales de la protección la coordinación con agentes educativos y sanitarios.

Por último, los educadores de los CSL añaden que, aunque las familias no acuden, mayoritariamente, por iniciativa propia, una vez que se contacta con ellos, suelen tener disposición para acudir al Centro. En ocasiones, esto es facilitado por vínculos previos. Por conocerse mutuamente por el arraigo en el barrio o porque hay experiencia familiar de alumnado perteneciente a otras generaciones (progenitores, tíos, primos, etc). Este aspecto, señalado como positivo, podemos analizarlo también como un indicador negativo, que remite a una cronicidad en la exclusión escolar.

Finalmente, en una posición opuesta, también es frecuente que las familias lleguen derivadas de institutos y que desconozcan el centro. Lo que conforma una amplia diversidad de perfiles familiares, como ya adelantábamos. Todos ellos tienen en común que, como mínimo, tienen la potencialidad de facilitar e incentivar la asistencia. Pues hay unanimidad en reconocer que esta mejora, siempre que hay presencia de la familia de referencia o los tutores legales en el Centro.

Tabla 5 Relación familia y centro

CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS
Sin relación con el centro	Alumnado mayor de edad: relación mínima.
Relación a demanda del centro	Para trámites formales: firma de notas y documentos que después irán al expediente; firma del protocolo inicial; documentos de matrícula; protección de datos; notificaciones puntuales; tutorías trimestrales, etc.
Relación por demandas sociales al centro	Orientación para cobertura de necesidades básicas. Contacto con las trabajadoras sociales de zona. Apoyos puntuales para tramitaciones. Derivaciones a especialistas: salud, psicología, etc.
Relación por demandas educativas y laborales al centro	Sobre ocio y tiempo libre.
Tutelados por Servicio de Protección de Menores	A demanda de los servicios de protección o viceversa.
Familias o tutores legales que participan en actividades del centro	Escasa y a demanda de los profesionales del centro.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ayuntamiento de Zaragoza (2016).

IMAGEN DE LOS FAMILIARES SOBRE EL CENTRO

Para poder estructurar propuestas de mejora en la relación entre centros y familias, también es preciso aproximarnos a la imagen que estas tienen de aquellos. Para lo que hemos recurrido a la información extraída del grupo focal, la observación en los Centros y las entrevistas a familiares, que hemos presentado en tres bloques:

En primer lugar, esta imagen varía según los perfiles socioeconómicos de las familias. Para las de nivel económico medio, la imagen es positiva. Pues perciben los centros como un último recurso, una última oportunidad que tiene su hijo para continuar formándose. Por el contrario, entre las familias con un nivel económico elevado existe cierta reticencia de que su hijo asista a los CSL, pues perciben que es una sanción o derivación vinculada al fracaso del menor en dispositivos educativos anteriores: “mi hijo no tendría que está aquí”. Esta imagen negativa se da sobre todo en las Aulas Taller. Y se fundamenta en la imagen que los institutos transmiten a las familias sobre los CSL. Por lo que una de las primeras tareas para establecer algún vínculo entre centro y familia es deconstruir esta imagen previa.

En segundo lugar, la escena urbana que rodea los CSL, así como su imagen interior también influyen positiva o negativamente en las familias y en los adolescentes, según señala la observación. Dándose extremos muy opuestos, entre centros instalados en edificios exentos, con estética escolar, y centros que ocupan locales de edificios, sin apenas iluminación natural y con una baja inversión en la decoración de los interiores. De la misma forma que algunos centros aparecen vinculados a zonas con otros equipamientos educativos, sanitarios, etc; mientras que algunos otros son desconocidos por la población del entorno, dada su escasa visibilidad como centros educativos.

Y, en tercer lugar, tras la visita al CEIP Ramiro Solans, se ha debatido con los profesionales de los CSL si los centros se acercan o se alejan del concepto de “aulas felices” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012): si existe una programación dirigida a potenciar el desarrollo personal y social del alumnado, a través de la atención plena y la educación de las fortalezas personales (creatividad, curiosidad, apertura mental, etc). Con ese referente de experiencias educativas ya desarrolladas, se ha debatido si la acción tutorial puede ir orientada a conseguir que el alumno sea feliz acudiendo al centro y ,por tanto, aumente su motivación por asistir, creando así un buen ambiente, tanto en su clase, como en el centro. Concluyendo que este aspecto es un reto de innovación pendiente.

A esos retos dedicamos el último apartado.

PROPUESTAS Y RETOS PENDIENTES

Como hemos visto, existen diversos proyectos de éxito escolar, que pretenden contribuir a la erradicación del fracaso escolar, promoviendo la participación de las familias en los centros de educación primaria y secundaria. Mejorando así la motivación del alumnado, reforzando los vínculos entre familia y educación, ofreciendo oportunidades de formación a los familiares adultos, etc.

Mediante las entrevistas a familiares de alumnos, el focus group con educadores y la observación de dos grupos de trabajo de profesionales de los centros, reunidos para mejorar su práctica profesional, hemos realizado un primer diagnóstico y emitido unas primeras propuestas de innovación.

En esta fase del proyecto de innovación, estas propuestas tienen como objetivo revertir la percepción actual

en los equipos educativos y convertir a las familias en referente positivo hacia la educación. Estableciendo cauces para construir relaciones con las familias. Marcando para ello objetivos operativos asequibles y a corto plazo, que comiencen con un acogimiento a las familias diferente al actual, que se percibe como rígido y poco eficaz. Y apoyándose en las familias con relaciones más positivas con cada centro, para iniciar el proceso de innovación.

Al demandar a los profesionales y a las familias nuevas propuestas, tenemos en cuenta la situación de partida:

- a) Actualmente sólo se realizan tutorías, actividades de inicio del curso, atención a demanda u otras actividades marcadas por la relación administrativa de lo escolar.
- b) Las familias proceden de entornos escolares, de Educación Secundaria, donde los centros educativos suelen tener muy poca relación con ellas.
- c) El alumnado se concentra en edades próximas a la adolescencia, con la complejidad de su evolución madurativa.
- d) Y, además, también aquí el mercado de trabajo, marcado por la precariedad y la ausencia de vías para conciliar la vida laboral y la familiar, impone un ritmo que impide atender a las necesidades educativas de los hijos e hijas (Marchesi, 2000).

Contando, también, con la oportunidad de participar en una Red Municipal de centros, que permite multiplicar los recursos y las capacidades de intervención.

A partir de ahí, familiares, profesionales y participantes en el grupo de trabajo señalan unas primeras innovaciones a implementar en los centros, las aulas y la Red Municipal. En cuanto a los centros, el objetivo sería incrementar los espacios de relación entre familiares, alumnado y profesionales. Comenzando también a trabajar hacia la corresponsabilidad familiar, con hermanos mayores, abuelos y otros referentes familiares que puedan ser positivos. Para ello, proponen:

- a) La creación de una Asociación de Madres y Padres de Alumnado de la Red Municipal.
- b) La puesta en marcha de una Escuela de Madres y Padres en la Red Municipal.
- c) La participación en procesos de toma de decisión, donde familiares y profesorado desarrollen, por ejemplo, la creación de las normas del centro. Y, en la misma línea, la participación de familiares en el desarrollo del currículo y la evaluación de las actividades del centro.
- d) Ofertar como Red Municipal actividades de formación para familiares, relacionadas con la educación de adultos, mejorando su nivel educativo e implicándolas así en el centro.
- e) Sistematizar en toda la Red actividades de visibilización y socialización con la comunidad educativa (especialmente las familias) y el entorno: Jornadas de Puertas Abiertas (en primavera), Jornadas de Inauguración del Curso Académico y de Clausura, así como temáticas (por oficios, interculturales, etc).
- f) Y, en relación con la necesidad de visibilizar y mejorar la imagen de la Red, incorporar las nuevas tecnologías a la relación con las familias (seguimiento, refuerzo positivo, etc) y el entorno (webs, redes sociales y otros social media).

En torno a las aulas, el objetivo es potenciar la participación de familiares en ellas. Recogiéndose como propuestas:

- a) Promover la participación de las familias dentro del aula, en la línea de los grupos interactivos. Así como tertulias educativas (como el World Café), donde familiares, alumnado y profesionales compartan inquietudes comunes sobre la educación y el empleo.
- b) Ofertar la libre asistencia al aula de familiares, para conocer la metodología de enseñanza, las relaciones entre alumnado y profesionales, etc.
- c) Incorporar a actividades formativas puntuales a familiares que puedan tener habilidades profesionales o culturales de interés para cualquier centro de la Red Municipal, creando la figura del Colaborador.

Y, finalmente, potenciar la Red Municipal como espacio de coordinación en el ámbito integrador de las familias y el alumnado. Para ello se ha propuesto:

- a) Abordar un modelo de Centros que permita acceder a programas estables y con itinerarios más prolongados, que incluyan el acompañamiento (mentoring, befriending, etc).
- b) Y colaborar en la implementación de un protocolo de relación técnica con los Institutos de Educación Secundaria.

CONCLUSIONES

La generación de propuestas cumple el objetivo de esta fase de la investigación: establecer estrategias y actividades que promuevan la participación e implicación de las familias del alumnado de los Centros Sociolaborales.

Partiendo del reconocimiento de una relación previa de las familias con los Institutos basada en un alejamiento entre ambas esferas. Que se transforma dentro de los CSL en una doble tensión: cuando las familias son renuentes a lo educativo, atendiendo sólo a requerimientos administrativos de los centros; y cuando se aproximan sólo a estos para plantearles demandas socioeconómicas.

Esta revisión de las actividades desplegadas para establecer una relación ha permitido aflorar una reflexión sobre la necesidad de ampliar el tiempo de intervención. Contando para ello con la potencialidad de la Red, como tejido técnico que permite el acompañamiento, que se diagnostica como necesario y viable. Con él se podría eludir el desconocimiento que las familias y el alumnado tienen de la Red, a la que se les deriva con expectativas bajas desde otros servicios públicos y privados.

La acogida apropiada, así como las actividades que faciliten la participación en los Centros, exigen un cambio en los protocolos actuales por parte de los profesionales. Incluyendo nuevos objetivos, a corto plazo, que puedan facilitar la innovación a la que se aspira. Y basándose en evidencias científicas que relegan el perfil académico, cultural o económico de las familias fuera de los determinantes del éxito escolar. Poniendo en la metodología de la intervención mayor responsabilidad sobre la eficacia de esta.

Durante la segunda fase de la investigación aplicada, acompañaremos este proceso de mejora con el apoyo de experiencias que están creando vínculos con las familias en estos mismos contextos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Amador, J. y Girbés, S. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. *Revista Padres y Maestros*, 367, 27-31.
- Amaya, R. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 175-192.
- Arbex, C., Chamorro, M., de Silva, A., Hernández, M., & Sánchez, B. (2013). *Guía para trabajar con familias gitanas el éxito escolar de sus hijos*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. D. (2011). Aulas felices. *Revista Amazônica*, 6 (1), 62-87.
- Blanco, L. A. (2006). *Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el proceso educativo*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Campani, G. y Serradell, O. (2010). Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 57-66.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación*, 362, 562-593.
- Cutanda, M. T. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Revista educativa Hekademos*, 16, 69-79.
- Domínguez, S. (2010). La Educación cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Elboj, C. e Íñiguez, T. (2012). Capital cultural, familia y centros educativos. En A. Trinidad y F. J. Gómez (eds), *Sociedad, familia, educación: una introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid: Tecnos. Pp. 134-146
- Fernández, D. (2011). *El Trabajo Social en el Sistema educativo*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- Fernández, J. (2015). Document de bases per la intervenció amb les famílies des del treball social. Universitat de Barcelona. Grup de recerca i innovació en Treball Social.
- Fernández, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Madrid: Ariel Practicum.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010a). Desenganchados de la educación. Factores, procesos y dimensiones del fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de educación*, nº Extra 1, 119-145.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010b). Fracaso y abandono escolar en España. Col. *Estudios Sociales*, nº 29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 451-465.
- García, R. y Macías, F. (2013). Gestionar los centros educativos con la participación de la comunidad. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la educación*, 21 (5), 22-25.
- Gastañaga, J.L. (2007). Trabajo social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 255-271.
- Girbés, S., Macías, F., & Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116.
- Gómez, A., Elboj, C., & Capllonch, M. (2013). Beyond Action Research. The communicative Methodology of research. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 183-197.
- INCLUD-ED (2006-2011). *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Bruselas: European Commission.

- Lastikka, A. y García-Carrión, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y la evaluación. Cuadernos de Pedagogía, 429, 61-63.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1, 43-66.
- Macías, F. y Flecha, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del pueblo gitano. Revista de la Asociación de Enseñantes Gitanos, 30, 75-83.
- Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. RISE-International Journal of Sociology of Education, 1 (1), 71-92.
- Marchesi, Á. (2000). Controversia en la educación española. Madrid: Alianza Editorial.
- Martinez, B., & Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. Revista de Educación y Pedagogía, 22, 69-77.
- Martinez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. Revista Aula Abierta, 85, 127-146.
- Mateo, L. (2010). Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 8, 1-12.
- Meil, G. (2006). Padres e hijos en la España actual. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J. y García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. Educación XXI, 19 (2), 127-151.
- Rahona, M. y Morales, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, Vol. 6 (1), 72-90.
- Roselló, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 6, 233-258.
- Sanz, M.E. (2007). El trabajador social en el ámbito educativo. Experiencia de intervención con menores en desventaja social desde la inclusión. Trabajo social hoy, N°. Extra 1, 105-118.
- Valls, R., Prados, M. D., y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. Investigación en la escuela, 82, 31-44.