

LAS AMPA COMO ORGANIZACIONES INTERMEDIARIAS EN LA INCORPORACIÓN SOCIAL DE LAS FAMILIAS INMIGRADAS: EVALUANDO LA RELACIÓN ENTRE FAMILIA, PARTICIPACIÓN Y ÉXITO ESCOLAR

Alejandro Paniagua Rodríguez

Universidad Autónoma de Barcelona

La necesidad de definir estrategias óptimas y de resituar el papel de la comunidad educativa y los agentes sociales para la mejora de los resultados académicos fue una de las prioridades del gobierno progresista catalán en su primera legislatura. Así, los principios y filosofía que enmarcaron el *Pla de Llengua i Cohesió Social* (2004) y el de los *Plans Educatius d'Entorn* (2005) supusieron ingentes recursos económicos y humanos para el desarrollo de esta perspectiva sociofamiliar.

Una perspectiva y un discurso institucional que, en muchos casos, coincide con un sentido común que muchos maestros han asumido como parte del bricolage del educador: la escasa participación otorgada a determinadas familias - especialmente inmigradas o populares - equivaldría a desinterés, el cual centraría la explicación de las dificultades escolares de sus hijos e hijas.

Este artículo presentará una síntesis de los resultados del proyecto de investigación llevada a cabo en la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Cataluña (FaPaC). A partir de la identificación del espacio de las AMPA como un caso específico y privilegiado en las relaciones familia-escuela, los objetivos de la investigación se han centrado en dos ejes: evaluar el posible papel de las AMPA como una asociación intermediaria donde construir proyectos socioeducativos y analizar el grado de articulación entre la problemática social detectada -el déficit de participación de las familias inmigradas como explicación a los peores resultados escolares-, las AMPA y las intervenciones y proyectos institucionales que, según el contexto específico catalán, cabría esperar.

El artículo comienza situando la controvertida literatura sobre la relación entre familia, participación y éxito escolar así como el espacio de las AMPA. Después se presentan los interrogantes y metodología a partir de los potenciales y peligros que la literatura referida da cuenta. En los tres últimos apartados se exponen los resultados y se da respuesta a las preguntas iniciales para, finalmente, plantear un nuevo interrogante que sirve a modo de conclusión.

1. LA CONTROVERTIDA RELACIÓN ENTRE PARTICIPACIÓN Y ÉXITO ESCOLAR

Hablar del papel de las familias en los resultados escolares nos remite a dos problemáticas bien distintas que suelen confundirse. Y peor aún, arrincona a una tercera que corre el riesgo de pasar desapercibida cuando hablamos de éxito escolar.

En primer lugar, es central separar el quién del cómo, es decir, la influencia de la familia per se de la participación per se. A riesgo de establecer una separación artificial, esta separación nos permite identificar, por ejemplo, como la familia y el contexto socioeconómico afecta estructuralmente y sin necesidad alguna de participación la realidad escolar de muchos alumnos (Crompton, 2008; Tapia, 2002), cuyos progenitores, por ejemplo, distan mucho de poder acceder a los circuitos diferenciados y privilegiados de escolarización (Ball et al., 1995) o de trabajar el sistema a su favor (de Carvalho, 2001; Lareau y Horvat, 1999).

En segundo lugar, centrándonos ahora en el cómo de las familias, nos encontramos ante una lista muy amplia de modelos conceptuales de intervención: desde los 6 famosos modelos de Epstein, pasando por muy diversos modelos psicológicos, ecológicos y procesuales (Corter and Pelletier, 2005), que otros sintetizan de manera genérica entre dos pares de opuestos: ya sea esta la dicotomía entre ambiente/habilidades o la motivacional/compensatoria (Poomerantz et al., 2007; Desforges y Abouchaar, 2003). Lo cual evita cualquier aproximación simplista al concepto de participación y da cuenta de la complejidad o las peligrosas contradicciones que esa política a favor de la participación entraña histórica y estructuralmente (de Carvalho, 2001).

En tercer lugar, este énfasis en la participación, por el contrario, suele dirigirse hacia unos colectivos específicos, contruidos de manera deficitaria por la escuela a partir de una penalización de sus recursos culturales, sociales y actitudinales (Crozier y Davies, 2007; Theodorou, 2007; Crozier, 2001), a la vez que mantiene los procesos escolares internos ocultos y ajenos de toda culpa o responsabilidad (Dahlstedt, 2009). De manera que los procesos de jerarquización y estratificación escolar interna continúan condicionando la experiencia de aprendizaje y de socialización del alumnado (Carrasco et al., 2010), y de esos resultados académicos que se quieren mejorar a partir de la participación familiar.

En relación a la literatura existente sobre la relación entre familia, participación y éxito escolar, ésta se muestra escurridiza, contradictoria y no concluyente, donde subyace el aparente divorcio entre el hecho que la familia es la variable que mejor predice y explica los procesos y resultados escolares (Desforges y Abouchar, 2003; Boethel, 2003) y el débil y ambiguo impacto de los proyectos encaminados a mejorar los resultados escolares a partir del desarrollo de la implicación y participación de los padres (Corter y Pelletier, 2005; Driessen, 2004; Desforges y Abouchar, 2003).

Así, Corter y Pelletier (2005) señalan como la mayoría de estudios se basan en escritos en defensa de tales procesos per se o son poco rigurosos, muy locales y anecdóticos. Por otro lado, la naturaleza etnocéntrica y clasista de la participación, así como las múltiples dificultades que la activación o mejora de las relaciones familia/escuela entraña (Theodorou, 2007; Poomerantz et al., 2007; Symeou, 2005; de Carvalho, 2001), podrían imposibilitar los supuestos beneficios que las políticas participativas proclaman.

Por consiguiente, es relevante preguntarnos si las AMPA pueden interpretar un papel como primer agente local de acogida fomentando un modelo inclusivo que identifique y elimine las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los colectivos (Ainscow, 2005).

2. SITUANDO A LAS AMPA EN LA RELACIÓN FAMILIA Y ESCUELA: ESTUDIOS PREVIOS

Según el informe de Eurydice sobre el papel de las familias en los sistemas educativos europeos (1997), el tema de la participación en la escuela surgió en la mayoría de países entre los años 70 y 80, constituyéndose un corpus legal sobre los tipos de órganos donde las familias están representadas y sus competencias, incluida la presencia de las asociaciones de padres y madres, en la mayoría de países de la UE.

Sin embargo, como señala Symeou (2005), es un error pensar que las relaciones entre la familia y la escuela ha evolucionado de maneja lineal y homogénea, ya que existen una multitud de variables que afectan esta relación, muchas veces desde un contexto social más amplio: los cambios en la familia (Garreta, 2008a; Bolívar, 2006), en la profesión docente (Santos Guerra, 1997), en el desarrollo de los casi-mercados educativos (Dias, 2005) o en la creación de un modelo de democracia y participación clientelar (Arnott, 2008) que, en el caso de España, ha ido acompañada de una caída paulatina y muy clara de la participación en los espacios que, precisamente, han sido legislados a tal efecto (Garreta, 2008a).

En el Estado Español han predominado los estudios sobre la participación de las familias en los órganos formales de los centros educativos (Sarramona, 2001; Santos Guerra, 1997; Feito 1992) y los trabajos basados en encuestas y entrevistas a miembros de AMPA y el resto de la comunidad educativa donde se tratan cuestiones muy amplias y genéricas sobre su funcionamiento y sobre temas de participación y relaciones con la escuela (Garreta, 2008a y 2008b; Pañellas y Aguacil, 2008; Sarramona, 2001). También destacan algunos trabajos sobre la función democratizadora de la participación (Santos Guerra, 2000), o reflexiones psicopedagógicas sobre la continuidad familia-escuela.

A partir del rico trabajo de campo que representan estos estudios se puede tener una radiografía de las tendencias estructurales que afectan a las AMPA, tales como: la tipología en función de cada contexto; su actividad centrada en los servicios; la escasa capacidad de movilización; el corporativismo de los maestros y los problemas de la relación familia-escuela, así como todo tipo de datos estadísticos sobre la participación de las familias.

El estudio cuantitativo realizado por Garreta (2008b), ya nos advierte sobre la problemática incorporación de familias inmigradas a las AMPA y como estas asociaciones son muy débiles o ni siquiera existen en contextos de fuerte inmigración o la relativamente baja participación a las reuniones y actividades convocadas. Es muy interesante destacar, en el mismo estudio, las escasas actuaciones llevadas a cabo para favorecer esta participación por parte de las AMPA (27%) y que tengan un carácter informativo y puntual.

Desde el clásico marco para la participación propuesto por Epstein et al. (2002), las AMPA efectuarían, en menor o mayor grado, los seis tipos de implicación familiar que proponen. Además, éstas se asemejarían a las funciones de las organizaciones intermediarias que López et al. (2005) consideran esenciales para la construcción de capacidades para la participación de las familias: reforzar un sentido de la eficacia, construir capital cultural a través de la adquisición de conocimiento y habilidades prácticas; facilitar el desarrollo de las redes sociales; desarrollar un sentido de liderazgo; facilitar los lazos entre la cultura familiar y la escolar así como lubricar los canales de comunicación y de relación con la escuela a través del diálogo, el debate de temas educativos y proveyendo espacios para que maestros y distintos tipos de familias aprendan las unas de las otras.

3. POTENCIALES DE LA PARTICIPACIÓN: CAPITAL SOCIAL, MOVILIZACIÓN DE RECURSOS Y ASOCIACIONES INTERMEDIARIAS. INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN (I)

La aproximación desde la teoría del capital social ha sido empleada por múltiples autores para explicar de manera más clara la desigualdad educativa a partir de una aproximación más ecológica, que nos permite explicar como la validación o la mejora de recursos comunitarios no estrictamente económicos puede contribuir a contrarrestar la posición subordinada de las familias inmigradas y sus hijos e hijas en la escuela (Levine-Rasky, 2009; Carrasco et al., 2009; Symeou, 2006; Bolivar, 2006; Monkman et al., 2005; Torres Sánchez, 2004).

Teniendo en cuenta que los procesos de reproducción social en el marco escolar implican momentos de reproducción cultural articulados con momentos de producción cultural, de agencia y de contestación (Levinson y Holland, 1996), la participación parecería como acento tanto de esa oportunidad de revertir dichos procesos, como del papel que pueden jugar los propios protagonistas en el contexto histórico y espacial donde se hallan inmersos.

Como señala Stanton-Salazar (1997), las redes sociales actúan como vías de privilegio y poder, convirtiéndose, a la vez, en fuentes de reproducción social y formas de superar barreras institucionales si se desarrollan de una manera estratégica. Asimismo, el factor étnico, en relación al proyecto migratorio de las familias inmigradas, puede funcionar como recurso educativo, lo cual contribuiría a un fortalecimiento normativo y un cierre intergeneracional que serviría para dirigir el comportamiento y actitud de sus hijos (Carrasco et al., 2009).

Sin embargo, lo que realmente determinaría la capacidad de movilizar recursos sería actuar "with a middle class orientation" (Dywer y Moddod, 2006), a partir de un aprovechamiento estratégico del capital social étnico para acceder a las formas dominantes de la cultura, sin necesidad, por tanto, de un proceso de aculturación previo.

Al analizar la capacidad de interrumpir las lógicas de exclusión educativa a través de las reformas para mejorar la presencia de las familias más silenciadas (Abrams y Gibbs, 2002) y de las funciones que las organizaciones intermediarias descritas anteriormente pueden jugar a la hora de empoderar a las familias o combatiendo los procesos de exclusión que se generan desde la escuela (López et al., 2005), podemos formular la siguiente pregunta: ¿Los proyectos que llevan a cabo las AMPA suponen una oportunidad para mejorar la vinculación de las familias inmigradas como asociaciones intermediarias?

4. NUEVAS RETÓRICAS DE LA EXCLUSIÓN: NEOLIBERALISMO Y RACISMO INSTITUCIONAL. INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN (II)

Hasta qué punto el fomento de la participación y el empoderamiento de las familias inmigradas pueden contrarrestar o fortalecer los procesos de exclusión estaría por ver (de Carvalho, 2001). La existencia de un fuerte racismo institucional (Dahldstedt, 2009; Warren, 2007; Theodorou, 2007; Crozier, 2001) que se niega a reconocer como los aspectos étnicos efectivamente hacen que las experiencias sociales y educativas de las minorías étnicas sean diferentes al del resto de la población, provoca la ofuscación de su naturaleza y sus consecuencias: ya sean éstas las barreras específicas que invalidan sus capitales o la construcción homogénea y deficitaria como grupo social a partir de una construcción del buen padre y del cómo y cuándo de la participación, que pasa por alto los intereses y las dinámicas familiares propias que son distintas de la cultura hegemónica proyectada desde la escuela.

Gitlin et al. (2003) nos muestra como las pautas de exclusión y segregación pueden generarse a partir de mecanismos y discursos de inclusión y aceptación de la diferencia, remarcando el papel que otras fuerzas más amplias juegan en los procesos concretos y cotidianos del espacio escolar. En este sentido, es interesante ver como los procesos de neoliberalismo, al traspasar, por ejemplo, la responsabilidad colectiva de los riesgos sociales como el empleo, la sanidad y las pensiones de las instituciones del Estado del Bienestar a la responsabilidad individual, marcada por el sistema de mercado, se articula y refuerza el racismo institucional.

Los nuevos proyectos neoliberales de la escuela, a partir de sus finalidades economicistas, la creación de los mercados educativos y la penetración del management organizacional (Laval, 2005) puede minar las prácticas inclusivas comprensivas y de atención a la diversidad de los grupos étnicos (Gomolla, 2006; Gillborn, 1997), afianzando estrategias de evitación y procesos análogos que recrean nuevas formas de desigualdad social y étnica así como la segregación (Van Zanten, 1997). De este modo, y poniendo el acento en los peligros que una participación acrítica o ingenua puede provocar, es clave preguntarnos: ¿hasta qué punto no son las AMPA un espacio demasiado formalizado, que no hace sino dificultar la participación de las familias inmigradas? ¿en qué grado los proyectos de AMPA se hacen exclusivamente desde una retórica del reconocimiento, ocultando la naturaleza socioeconómica de la exclusión? ¿Hasta qué punto los proyectos de dinamización de AMPA institucionales van en la línea de empoderar a las AMPA en una función más politizada como "community organizing" (Anyon, 2005)?

5. DISEÑO Y METODOLOGÍA

El marco de la presente investigación se sitúa en el transcurso de un proyecto de investigación e intervención paralelo en la federación de AMPAS de Cataluña (FaPaC), de manera que parte del análisis es consecuencia de mi condición como trabajador de la Federación, lo cual ha reportado inesperados marcos y fuentes de análisis que se inscriben en el campo propio de la etnografía institucional (Grahame y Graham, 2001).

El trabajo de investigación ha consistido en entrevistas a miembros de AMPA de escuelas con presencia notable o alta de familias inmigradas y de diferentes agentes educativos e institucionales que intervienen en ellas: dinamizadores y técnicas, representantes de grupos de investigación, entidades y administración pública. Nos hemos centrado en las escuelas de primaria debido a una mayor existencia de AMPA en dichas escuelas y la mayor implicación e interés por parte de los padres en los asuntos educativos en esta franja de edad (Garreta, 2008a; Sarramona, 2001; Santos-Guerra, 1997).

Las entrevistas a las AMPA se han dado en una interesante variedad de formatos - desde entrevistar a toda la junta hasta reuniones mixtas con miembros de la dirección del centro - que muestra el complicado acceso a las AMPA, las cuales, formalmente, se reúnen una vez al mes. El acceso informal a sus actuaciones y dinámicas habría requerido de una confianza que las condiciones de la investigación imposibilitaron.

La selección de los centros se ha realizado a partir de una selección estratégica para seleccionar casos interesantes de relativo éxito a la hora de fomentar la participación de las familias en la escuela en general, y de las familias inmigradas en particular. También se ha efectuado una selección aleatoria a partir de la selección de entornos con mucha presencia de familias inmigradas.

En cualquier caso, se ha intentado que la muestra sea lo más diversificada posible ateniendo a distintas tipologías de AMPA, contexto de la población, grado de presencia de población inmigrada o existencia de proyectos de centro. En relación a las instituciones y profesionales entrevistados, la selección ha seguido también una pauta estratégica y otra aleatoria a partir de la búsqueda de proyectos y el efecto "bola de nieve".

En total se ha entrevistado a 21 AMPA, 7 dinamizadoras en su mayoría contratadas por la misma FaPaC, 5 directoras de centro y 9 representantes institucionales. Cabe destacar una grupo focal realizado con una coordinadora de AMPA y una reunión con miembros de AMPA y de asociaciones de inmigrantes. Durante el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta el análisis de las políticas educativas, fruto de lo cual son las reuniones específicas con los servicios del Departamento que los dirigen.

6. RESULTADOS

6.1 Composición y dinámica de las AMPA

El aspecto de la composición que destaca claramente es la fuerte correlación entre las 8 AMPA en contextos con presencia alta de familias inmigradas y la debilidad en su estructura organizativa, cuyas juntas de 3 personas -o menos- se encargan de todas las funciones que se creen más inmediatas, contrastan con el resto de la muestra, donde las AMPA están formadas por un mínimo de 8 personas y diferentes comisiones de trabajo.

A pesar de que en alguna de estas asociaciones estas pocas personas tienen una larga trayectoria en la escuela y una experiencia que les permite llevar cabo la mayoría de las actividades, en el resto de casos, las pequeñas junta tienen muy poca experiencia, con lo cual las actividades y responsabilidades de dichas AMPA quedan reducidas de manera drástica y generan una relación de dependencia con las direcciones de los centros muy fuerte, llegando a convertirse, a veces, en un procedimiento puramente formal.

Ahora bien, esta dependencia debe situarse en un contexto más general donde habitualmente se perciben las relaciones de las distintas direcciones hacia las AMPA como interesadas o viciadas, en las que el centro actúa como supervisor filtrando aquellas actuaciones o propuestas que pueden ser vistas como una injerencia en el ámbito profesional de los maestros:

Los comentarios sobre la falta de participación e información, la inutilidad de los órganos formales o la falta de entendimiento, se enmarcan en la complicada relación entre familia y escuela señalada anteriormente y de las cuales el AMPA tampoco se escapa -teniendo, a veces, problemas de entendimiento con la dirección y con el resto de padres y madres que no forman parte de la asociación-. Es justo señalar, por otro lado, el esfuerzo y la visión sociofamiliar de la mayoría de las direcciones de los centros con mucha inmigración, ya que es su propia actuación e insistencia la razón de la existencia de algunas asociaciones.

En relación a las actividades y responsabilidades que las AMPA asumen como propias, se observa una prevalencia muy fuerte hacia las tareas de prestación de servicios al centro escolar y a los padres, centrados exclusivamente en los alumnos. En relación a las iniciativas para mejorar la participación y la acogida de las familias inmigradas, la mayoría de las AMPA lo perciben como una tarea que no les corresponde.

Sin embargo, como veremos, otras AMPA no solo han iniciado proyectos interesantes en este sentido, sino que reflexionan y se cuestionan abiertamente sobre la idoneidad que las AMPA solo presenten este tipo de servicios.

Un último aspecto importante a destacar es la escasa capacidad para movilizar a las familias en todas las AMPA, reconociéndose una dicotomía muy fuerte entre la participación a las actividades para los alumnos y las actividades de formación de padres y madres o debates sobre políticas educativas. Y es que, detrás de un AMPA compuesta por una sola persona y otra por más de 20, se esconden problemas similares a la hora de alcanzar a los padres cuando surge algún problema y se necesita la colaboración de todas las familias más allá de las fiestas y las actividades puntuales.

6.2 Construcción y problematización de las familias inmigradas

De las 21 AMPA visitadas, 2 cuentan con la participación muy activa de personas inmigradas extracomunitarias en la junta de AMPA y otras 2 tienen representantes en la junta aunque su participación es más bien puntual. En el resto de los casos, no existe ninguna representación por parte de madres o padres inmigrantes en la junta de AMPA. Por lo tanto, en la mayoría de casos la construcción de las familias inmigradas, en relación al AMPA y a la escuela, parte de una visión basada en el hecho de que ninguna de estas familias participa activamente en el AMPA, poniéndose de manifiesto los factores que se creen impiden o explican esta realidad.

El discurso más común sobre la participación de las familias inmigradas se caracteriza por la construcción deficitaria que se hace de las mismas, a partir de: 1. Poner énfasis en sus dificultades estructurales que se cree impiden la participación; 2. Su "poca cultura de AMPA"; 3. Trasladar el peso de la responsabilidad hacia las familias y no tanto hacia lo que puede o no puede hacer el AMPA y/o el centro; y 4. Poner énfasis a las dificultades derivadas que esta falta de participación ocasionan al resto de padres y madres del centro.

Los discursos contruidos a partir de la denuncia de la segregación escolar arrojan una ambigüedad interesante. Por un lado, parten del uso de un lenguaje progresista y de claras referencias a la justicia social en la denuncia de la segregación. Sin embargo, este mismo discurso parece imposibilitar cualquier marco de acción por parte de las AMPA más allá de la denuncia institucional, reduciendo el problema de las familias - y los alumnos - inmigradas a un tema de números y porcentajes que pone en tela de juicio la capacidad del centro para conseguir la deseada calidad educativa.

El tercer discurso, mucho más puntual, lo encontramos en las aproximaciones no problemáticas, homogeneizadoras que se basan en una especie de "colour blindness" que rehúsa hablar en términos específicos de los alumnos y las familias procedentes de la inmigración.

El último tipo de discurso, más general que estos últimos se aproxima al primer tipo ya que pone mucho énfasis en las dificultades estructurales que dificultan la participación de estas familias pero, en cambio, elude responsabilizarlas o etiquetarlas como menos interesadas que las autóctonas y traslada el peso de la iniciativa a las AMPA, los centros y la administración.

6.3 Los proyectos de AMPA para mejorar la participación

Diez de las AMPA de la muestra cuentan con una experiencia o proyecto de participación general o específico para las familias inmigradas: parejas lingüísticas, cursos de catalán, salidas familiares, meriendas compartidas, talleres de madres, atención personalizada, dinamización, sensibilización... Estos proyectos representan un tercer tipo de actuación de las AMPA que las situaría en un terreno intermedio entre la pura prestación de servicios y su papel de lobby de las familias, unos proyectos reclamados por quienes visualizan a las AMPA como un espacio privilegiado de intervención socioeducativa.

De estos 10 casos, 3 proyectos se iniciaron claramente desde fuera del AMPA, 2 proyectos han sido iniciados de manera conjunta, aunque con una mayor iniciativa de las direcciones y el resto, 5, han sido puestos en marcha de manera autónoma por parte de las AMPA. Aunque aproximadamente la mitad de estos proyectos se iniciaron con una clara voluntad de dirigirlos a estas familias, es importante subrayar como la otra mitad han correspondido a medidas menos focalizadas que han acabado incluyéndolas y las primeras, pensadas de manera focalizada, han acabado teniendo la participación de familias autóctonas, quienes se han sentido atraídas por unos espacios familiares o distintos que se visualizan como útiles y atractivos.

La valoración que se hace es muy positiva, especialmente en el inicio, cuando se pone en marcha el proyecto, que contrasta con el momento anterior, en el que no había una actuación de este tipo. Es frecuente, también, las dudas sobre cómo amplificar el proyecto y acabar de acercar las familias a las AMPA.

No siempre la existencia de estos proyectos responde a una estrategia integral y compartida dirigida conscientemente a asumir las actuaciones que sean necesarias para favorecer una mejor vinculación de las familias y de los alumnos, es decir, que más allá de este proyecto concreto no hay nada más. Y, de forma análoga, no siempre tras un AMPA que no realiza ningún proyecto hay una indiferencia sobre este tema o se piensa

que no es competencia del AMPA el dedicarse a tales actuaciones: de los 10 proyectos estudiados, muchos no tienen una continuidad en el centro o no se han identificado otras medidas realmente prácticas para favorecer dicha participación y, por otro lado, en 3 de los centros visitados, pese a no poseer ningún proyecto de AMPA específico, sí que tienen o bien una disposición más abierta, o se ha adoptado una mayor flexibilidad o se ha continuado con la participación normalizada de madres inmigrantes en el AMPA.

Hay otras experiencias, en contraste, que no han acabado bien. Este es el caso del trabajo que una entidad, en colaboración con FaPaC, quería impulsar en dos escuelas y que, pese a contar con el apoyo de la junta del AMPA, tuvo que suspenderse porque casi ninguna familia se apuntó al taller. En diversos centros donde se ha intentado llevar a cabo el proyecto de parejas lingüísticas o parejas "tándem" se comenta la dificultad para encontrar familias autóctonas disponibles. Todo lo cual demuestra la complejidad en el desarrollo de tales proyectos y las múltiples variables que intervienen: tipología del proyecto, relación con el equipo de maestros, experiencia del AMPA, apoyo de personas clave, tipología de familias, etc.

6.4 Capacidad de intervención educativa de las asociaciones

Más allá de la proclama muchas veces repetida de que el AMPA siempre actúa a favor "del centro" y "de los alumnos", el tema del éxito escolar o, de manera más general, la reflexión en torno a la capacidad de intervención educativa de las AMPA se presenta, en primer lugar, como un tema espinoso y esquivo, donde es difícil mantener una conversación centrada evitando respuestas superficiales o demasiado taxativas.

En segundo lugar, puede observarse como de manera clara la totalidad de las AMPA entrevistadas desconocen el Plan de Acogida de Centro o las medidas de atención a la diversidad. Se observa mucho desconocimiento de las trayectorias posteriores del alumnado, especialmente de las trayectorias del alumnado inmigrado, como muestran los contrastes entre una primaria donde "todo va muy bien" y el traspaso a secundaria.

Las cuestiones de éxito escolar, parecerían recaer exclusivamente en los propios padres de los alumnos, lo cual estaría en contradicción con la importancia central de la calidad de enseñanza del centro o, por ejemplo, con la existencia de unos claros límites a la intervención del AMPA en temas educativos, que refuerzan la centralidad del "profesionalismo" educativo representado por las maestras.

Por lo tanto, parecería prevalecer la función instrumental y "de servicios" de las AMPA que funcionaría como una garantía de recursos extra para la escuela y una mejor imagen a partir de los servicios que ésta presta, pero alejada de los aspectos curriculares monopolizados por el centro. Sin embargo, un análisis más detenido de ciertos detalles, así como algunos comentarios sobre los servicios que realizan, deja entrever cómo desde las asociaciones se percibe la prestación de éstos como una cierta actuación educativa:

En esta misma línea se ubican aquellas actuaciones mucho más informales y cotidianas del AMPA que tienen un impacto educativo importante, como es el caso del AMPA que, a partir de su capital social, permitían ayudar económicamente a las familias más necesitadas o buscar más recursos para la escuela. O el caso de otra donde se asesoraba informalmente sobre temas burocráticos a las familias con más dificultades de la escuela.

6.5 La visión institucional y los proyectos de intervención con las AMPA

A raíz de los pobres y decepcionantes resultados de las visitas a las direcciones de los departamentos de educación responsables de impulsar las nuevas políticas educativas basadas en una perspectiva sociofamiliar, de su desconocimiento sobre su impacto o de la existencia de proyectos no asistencialistas, se ha identificado el uso de un doble discurso que enfatiza un trabajo educativo más social y comunitario pero que no está implementando actuaciones concretas ni amplificando las existentes, ni acompañándolas ni evaluándolas. Los institutos municipales de educación visitados, así como otras entidades, también usaron este doble discurso, mostrando mucho interés pero sin conocer proyectos concretos.

En el otro extremo tenemos los casos de un Instituto Municipal, que contaba con la experiencia de intentar desarrollar trabajos concretos con las AMPA y con miembros que investigaban en el campo educativo y de una entidad socioeducativa que contaba con una amplia experiencia en trabajos con los centros educativos y las familias, para quienes el trabajo con las AMPA debería "intentar capacitarlas a partir de analizar qué perfiles de participación tienen y necesitan, saber cómo trabajan y que grietas podemos encontrar para convocar a las madres y al resto del colectivo de padres". También es importante señalar aquí el trabajo coordinado que se ha iniciado con el CMIB, cuyas técnicas han visto el potencial de trabajo conjunto entre asociaciones de inmigrantes y AMPA.

Sobre los Planes Educativos de Entorno se halla una opinión crítica por parte de las AMPA, donde se desprende el alcance limitado de lo que ha sido la punta de lanza de la intervención de la administración para mejorar la cohesión social y los resultados educativos de barrios marginales, populares y/o con altos índices de población extranjera, el modelo de "catálogo de servicios" en que se había convertido y, no en pocos ca-

sos, la falta de participación, transparencia y competencia indirecta con funciones que ya acometían las AMPA.

Por último, tenemos la relativa incidencia de los proyectos de dinamización de AMPA que no solo impulsa FaPaC, sino también distintos municipios. En general, se desprende una falta de coordinación y de una visión clara de objetivos y modelo de asociacionismo a impulsar, lo cual deja a la mayoría de profesionales bajo su propio criterio a la hora de encarar las muchas y diversas situaciones con que se encuentran, a lo que se suma una falta patente de recursos para atender a las AMPA en condiciones - donde unas 20 dinamizadoras a tiempo parcial deben atender el total de 1900 AMPA federadas -.

7. DISCUSIÓN: ¿UN LUGAR PARA LAS ASOCIACIONES?

7.1 ¿AMPA como asociaciones intermediarias?

Atendiendo a la formulación que López et al. (2005) hacen de las organizaciones intermediarias, es indudable que el binomio AMPA-FaPaC se sitúa en la línea de las *"non profit entities that operates in a position between families and resources in the field of family involvement"* (2005:79). Sin embargo, esta posición estratégica que juegan las asociaciones de padres y madres se diluye debido a la dedicación casi exclusiva a la prestación de servicios, debilitando las posibilidades de fortalecer la participación y colaboración entre padres y escuela.

En primer lugar, las actividades de formación, debate y mejora de la comunicación con el centro son objetivos explícitos de FaPaC y de no pocas AMPA, así como su papel de interlocutora de la opinión de las familias ante la escuela. Ahora bien, el carácter puntual de dichos consejos y charlas y el escaso éxito de muchos de los talleres de formación que se llevan a cabo, demuestran una competencia muy débil en este sentido.

En segundo lugar, no existe un objetivo explícito para desarrollar un sentido de liderazgo entre los miembros de las AMPA, ni de establecer espacios de colaboración y formación recíprocas entre padres y profesionales que favorezca un acercamiento de la cultura escolar a la familiar.

En tercer lugar, en la mayoría de los casos se percibe un cierto hermetismo de las asociaciones por los asuntos concretos e inmediatos de su propia escuela y una escasa y puntual colaboración con otras entidades del contexto escolar. Además, la relación de FaPaC con las AMPA dista de ser cercana y continua, lo cual limita las posibilidades de las AMPA para acceder a recursos técnicos o para adquirir un discurso más reflexivo sobre el modelo de AMPA a impulsar o sobre su papel como agente de la sociedad civil en la defensa de los derechos sociales (Garreta, 2008a).

La falta de sistematización de las actuaciones impulsadas, su relativa articulación con la escuela y la falta de evaluación, dibujan unas prácticas que están lejos todavía de suponer una mejora de la participación por parte de las familias inmigradas o de acercar el espacio del AMPA al espacio académico, dificultando su verdadera actuación como asociaciones intermediarias.

7.2 ¿Son los proyectos de AMPA una herramienta para alterar las dinámicas de participación?

Los proyectos de AMPA iniciados para mejorar la relación entre todos los padres o mejorar las competencias lingüísticas y culturales son el ejemplo más claro sobre cómo las AMPA podría ejercer un papel de asociaciones intermediarias más allá de la prestación de servicios o ser la correa de transmisión de ciertas demandas de las familias del centro.

Tanto los talleres, como los cursos, la creación de parejas lingüísticas o, sencillamente, el compartir espacios - meriendas o salidas en familia - generan una posibilidad de mejora del capital cultural de las familias, de establecer nuevas relaciones fuera del colectivo como también genera una capacidad de liderazgo de los miembros del AMPA que impulsan tales proyectos.

Pero también es cierto que, a excepción de 2 de estos proyectos, el resto no son sino actuaciones puntuales que difícilmente podrían desembocar en un cambio en las dinámicas de participación y presencia de familias inmigradas en las AMPA o en la escuela, como de hecho todos ellos reportan, quedando lejos de las reformas que Abrams y Gibbs (2002) muestran como necesarias para la alteración de los procesos de exclusión o marginación de las familias inmigradas en la escuela. El hecho de no existir una evaluación inicial, ni un trabajo por objetivos ni una evaluación rigurosa final limita el alcance de estos proyectos, así como sus consecuencias para la presente discusión, como también señalan en el mismo sentido múltiples estudios (Corter y Pelletier, 2005; Desforges y Abouchar, 2003).

De manera general, los proyectos parten de un no cuestionamiento de las expectativas "ocultas" (Crozier y Davies, 2007) que caracterizan la estructura de participación de las familias en la escuela y la creación de los espacios ocupados por uno y otros en base a unas tradiciones y pautas culturales específicas (Theodorou, 2007), planeando en el fondo siempre el carácter asistencial y bienintencionado en tales actuaciones, lo que

nos acerca peligrosamente a una construcción deficitaria de las familias, lo cual hace resaltar los ambiguos procesos de exclusión e inclusión educativa mencionados anteriormente (Gitlin et al., 2003; Crozier, 2001).

Esta dificultad para articular la actuación del AMPA con los procesos escolares facilitan que sobresalgan las actuaciones y justificaciones de tipo más discursivo, ligada al reconocimiento y celebración de la diversidad cultural que dificulta su capacidad de vehicular actuaciones que inciden en cuestiones más estructurales de los procesos educativos.

Sin embargo, la existencia discursos críticos que reconocen en la desigualdad estructural del nuestro sistema social y el lugar subalterno que muchas familias inmigradas ocupan, juntos a algunos proyectos de AMPA más diversificados y continuos sí que podrían ser la base para un cambio en las dinámicas de participación de las familias inmigradas en el centro, aunque una observación de campo y una evaluación más rigurosa serían necesarias para valorar el alcance de los mismos.

7.3 ¿Son las AMPA un espacio demasiado formalizado para la participación de los grupos más desfavorecidos?

Pese a la existencia de barreras que bien podrían atribuirse tanto a un grado de formalismo en su funcionamiento como a la existencia de discursos que favorecen la exclusión de estos grupos, es la poca flexibilidad y el escaso cuestionamiento de los modelos de participación que se espera de las familias por parte de toda la comunidad educativa, por un lado, así como la errática identidad de unas asociaciones cuyo espacio está siendo cada vez más desplazado y cuestionado por las perspectivas más individualistas de relación familia y escuela basadas en el modelo consumista (Bolívar, 2006; Dias, 2005), por otro, lo que nos ayudaría a situar la verdadera problemática a la hora de poder participar en y de las AMPA.

Si en muchos de los centros segregados el AMPA solo existe bajo la participación de una o dos personas que, en conveniencia con la dirección, es capaz de construir la plataforma básica que justifica su existencia - atraer recursos, organizar servicios - ¿qué necesidad hay para implicar a más familias? Además, en los casos donde esta asociación no existe, la experiencia en la creación de AMPA en aquellos contextos particularmente difíciles nos muestra como, en efecto, los requerimientos formales son una dificultad añadida pero accesorio - gracias, en buena parte, al asesoramiento de las dinamizadoras. Lo cual apuntaría hacia si la participación en las AMPA pueden generar un algo más que no tenga relación, de manera autosellada, consigo mismo, aislada de los procesos escolares y de otras funciones más necesarias para las familias inmigradas.

7.4 ¿Las instituciones apuestan por un espacio real de fortalecimiento de las redes sociales de las familias?

Si bien en Catalunya no ha habido una reforma legislativa clara que afiance de manera directa la participación de los padres en la escuela como en los casos de Dias (2005) o Kristoffersson (2007), en Portugal o Dinamarca, respectivamente, el carácter e impacto que finalmente están teniendo estos planes e iniciativas, más allá de las bondades propositivas y metodológicas que algunos de manera un tanto ingenua no se cansan de proclamar sin evaluación alguna (Martí, 2008; Besalú y Vila, 2005), es la de reforzar un doble proceso: mientras que las medidas compensatorias están teniendo un alcance muy limitado, las escuelas y las familias, en efecto, están creando maneras ad hoc para responder a la diversidad cultural a través de la segregación interescolar o intraescolar, esta última gran desconocida para muchos padres y defendida por el sentido común cuando se planteó en las entrevistas. Viéndose así reducido a los principios de mercado (Laval, 2005) y parentocrático (Brown, 1990), los ejes de innovación educativa.

La casi inexistencia de proyectos que cuenten con las AMPA, a diferencia de la total externalización que de los servicios educativos se hace a través de las cuantiosas subvenciones otorgadas por el Departamento a las AMPA, así como las grandes dificultades para financiar el proyecto de FaPaC para la dinamización de las mismas, deja una imagen bien definida y monolítica que de las AMPA y las familias tienen a mayoría de poderes públicos de facto, no en el discurso: las unas como prestadoras de servicios, las otras como meras consumidoras.

8. CONCLUSIÓN: UNA POSIBILIDAD AÚN POR CONSTRUIR (Y ANALIZAR)

Los resultados expuestos y la discusión presentada apuntan a la difícil creación, a través de las AMPA, de esos espacios intermedios que sirvan para reformular las narrativas hegemónicas (Torres Sánchez, 2004), plantear cambios organizativos que a su vez alteren dinámicas de exclusión (Abrams y Gibbs, 2002) o liderar los procesos de formación y empoderamiento de las familias que López et al. (2005) apuntan.

De esta forma, el capital social que se inscribe en los procesos de diferenciación, producción y reproducción de los grupos sociales parecería quedar reducida a las decisiones individuales, a una suerte de competitividad beneficiosa bajo la rúbrica mercantilista, quedándose las posibilidades de colectivización e intercambio entre los distintos grupos reducidos drásticamente y diluidas entre la creciente segregación y diferenciación escolar o la gestión empresarial de los centros.

Lejos de representar, simplemente, otro espacio más de exclusión social, el lugar subordinado de las familias inmigrantes en la escuela y las AMPA no hace sino manifestar con mayor fuerza aún la existencia previa de unas tendencias no resueltas que afectaban ya a muchos grupos sociales no hegemónicos y que ahora podrían naturalizar los procesos de exclusión a través de una democratización de la culpa y la responsabilidad hacia los mismos (Dahlstedt, 2009; Theodorou, 2007; de Carvalho, 2001).

Pese a todo, es importante señalar el alcance limitado y provisional de la presente investigación. Tres elementos nos obligan a ser prudentes en este punto. En primer lugar, la existencia de los proyectos de AMPA estudiados, aun incipientes y puntuales, refuerzan esta perspectiva potencial como asociaciones intermediarias. En segundo lugar, el hermetismo y localismo de muchos centros, su dispersión y la falta de apoyo institucional para identificar más proyectos podrían ocultar la existencia de otras intervenciones más exitosas que serían necesarias evaluar. Y en tercer lugar, la falta de proyectos integrales y bien diseñados que nos hubieran permitido una verdadera contrastación con la propuesta de asociaciones intermediarias recogida de otros contextos, nos impiden ser concluyentes con las posibilidades de las actuaciones de las AMPA y sus federaciones territoriales.

La generación y aprovechamiento de capital social colectivo a través de las AMPA y su papel como agente para revertir dinámicas de exclusión socioeducativa dependerá, también, del contexto de movilización social más amplio y de su ubicación dentro de un proyecto político colectivo en una época cada vez menos proclive a ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrams, L. y Gibbs, J. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education*, 37 (3), 384-407.
- Ainscow, Mel (2005). Developing Inclusive education systems: What are the levers for change. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Anyon, Jean (2005). *Radical Possibilities: public policy, urban education and a new social movement*. Routledge.
- Arnott, M. (2008). Public Policy, Governance and Participation in the UK: A Space for Children? *International Journal of Children's Rights*, 16, 35-367.
- Ball, S., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1995). Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts. *The Sociological Review*, 43, 52-78.
- Besalú, X. y Vila, I. (2005). Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana. *Caixa d'eines*, 1, 6-30. Recuperado el 10/6/2010 de <http://www.xtec.es/lic/intro/caixa.htm#1>
- Boethel, M. (2003). *Diversity: school, family y community connections. Anual synthesis 2003*. Austin, Texas: SEDL.
- Bolivar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Brown, P. (1990). The 'third wave': education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-85.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1).
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B. y Bertran, M. (2010). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: Aproximaciones etnográficas. En F. J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.) *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- Carter, C. y Pelletier, (2005). Parent and Community Involvement in schools: policy panacea or pandemic? En *International Handbook of Educational Policy* (pp. 295-327). Great Britain: Springer.
- Crompton, R. (2008). Class and Family. *The Sociological Review*, 54 (4), 658-677.
- Crozier, G. (2001). Excluded Parents: the deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4 (4), 329- 34.
- Crozier, G. y Davies, J. (2007). Hard to reach parents of hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33 (3), 295-313.
- Dahlstedt, M. (2009). Parental governmentality: involving 'immigrant parents' in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2), 193-205.
- De Carvalho, M.P. (2001). *Rethinking family-school relationships: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Department for Education and Skills, Research Report, 433.

- Dias, M. (2005). Market trends and the dilemmas of parental participation in schools. *Aula Abierta*, 85, 185-204.
- Driessen, G., Smit, F. y Sleegers, P. (2004). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31 (4), 509-532.
- Dwyer, C. y Moddod, T. (2006). Ethnicity as social capital? Explaining the differential educational achievements of young British Pakistani men and women. Paper presented at the "Ethnicity, Mobility and Society" Leverhulme Programme Conference at University of Bristol, 16-17 March.
- EURYDICE. (1997). *El Papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.
- Feito, R. (1992). *Ullamando a las puertas de la escuela: la participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Trabajo de Tesis. No publicado.
- Garreta, J. (2008a). *La Participación de las familias en la escuela pública: las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CIDE y CEAPA.
- Garreta, J. (2008b) Escuela, Familia de origen Inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Gillborn, D. (1997). Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity and Variability in Achievement. *Anthropology y Education Quarterly*, 28 (3), 375-393.
- Gitlin, A. et Al. (2003). The Production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students. *American Educational Research Journal*, 40 (1), 91-122.
- Gomolla, M. (2006). Tackling underachievement of learners from ethnic minorities: a comparison of recent policies of school improvement in Germany, England and Switzerland. *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), 46-59.
- Grahame, P.; Grahame, K. (2001). Official Knowledge and the Relations of Ruling: explorations in institutional Ethnography. *The Journal for Pedagogy, Pluralism, & Practice*. 5. Recuperado el 12/7/2010 de <http://www.lesley.edu/journals/jppp/5/grahame.html>
- Lareau, A. (1987). Social-Class Differences in family-school relationships: the importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Kristoffersson, M. (2007). The paradox of parental influence in Danish schools. A Swedish Perspective. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 124-131.
- Lareau, A. y Horvat, E.M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: race, class and cultural capital in family school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53.
- Laval, C. (2005). *Per què l'escola no és una empresa?* Recuperado el 20/7/2009 de <http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>
- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 331-344.
- Levinson B., Hollaand, D., y Foley, D. (Eds.). (1996). *The Cultural Production of the Educated Person: critical ethnographies of Schooling and Local Practice*. New York: State University of New York Press.
- López M. E., Kredier, H. y Coffman, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. *Urban Education*, 40 (1), 78-105.
- Martí, Q. (2008). El Pla LIC i la seva concreció als centres educatius. *Guix*, 341, 9-13.
- Monkman, K., Ronald, M. y Thérémène, F. (2005). Social and cultural capital in an urban latino school community. *Urban Education*, 40(1), 4-33.
- Stanton-Salazar, R. (1997). A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 1-40.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en los Consejos Escolares de Centro*. Madrid: Escuela Española.
- Santos Guerra, M.A. (2000). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. *Revista Kikiriki*, 55/56, 105-116.
- Sarramona, J. (2001). *Recerca sobre la participació dels pares al sistema educatiu*. Barcelona: Consejo Escolar de Cataluña.
- Symeou, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18(3/4), 219-229.
- Pañellas, M. y Alguacil, M. (2008). *La participació de les famílies als IES*. Informe de Investigación no publicado.
- Pomerantz, E.; Moorman, E; Litwack, S. (2007). The How, Whom and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373-410.
- Tapia, J. (2002). Reexamining Anthropology and Education: Bringing Economics back to Culture. *Urban Education*, 37 (3), 365-383.
- Theodorou, E. (2007). Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 90-96.

- Torres Sánchez, M. (2004). *El capital social en las asociaciones de madres y padres: formación, desarrollo e institucionalización*. Tesis Doctoral en CD-ROM. Granada: Universidad de Granada.
- Van Zanten, A. (1997). Schooling Immigrants in France in the 1990's: Success or Failure of the Republican Model of Integration?. *Anthropology y Education Quarterly*, 28 (3), 351-374.
- Warren, S. (2007). "Migration, race and education: evidence-based policy or institutional racism?". *Race, Ethnicity and Education*, 10 (4), 367-385.