

La dinamización de AMPA: Un instrumento para favorecer la participación de familias de origen inmigrante en los centros educativos

Olga Bernad y Kokouvi Tété (Universidad de Lleida)

1- INTRODUCCIÓN

Actualmente, la familia y la escuela parecen ser indiscutiblemente los dos contextos más importantes en el desarrollo de un niño¹ y las relaciones que se establecen son decisivas para éste. En 1966, el informe Coleman atribuía a la participación de los padres un rol tan determinante como el del profesorado y el de la escuela. Siguiendo esta línea, numerosos estudios (por ejemplo: San Fabian, 2001; Pourtois y Desnet, 2004; Jaeggi y Osiek, 2004; Bolivar, 2006; Mérida, 2002; Kanouté y Llevot, 2008; Fernández Enguita, 1993, 2006; Garreta, 2003, 2008, 2009) afirman actualmente que la participación de los progenitores en la escuela influye significativamente en el éxito escolar de sus hijos e hijas. Por ejemplo, un estudio canadiense (Fortín y Mercier, 1994) afirma que, de acuerdo con la percepción del profesorado, los progenitores de los alumnos con dificultades se distinguían de los progenitores de los alumnos regulares, es decir, la implicación de los progenitores en la escuela es asociada significativamente a las conductas sociales y a la atención a la tarea de los alumnos en clase; así, este estudio demuestra que la familia ejerce una gran influencia sobre el aprendizaje escolar y las conductas en la escuela, los niños mejor adaptados a la escuela son los que tienen los progenitores que participan más. Por otro lado, los propios agentes implicados (docentes y progenitores) también están de acuerdo en la importancia de la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas y de su participación en el centro escolar donde estudian sus hijos, pero donde encontramos ciertas divergencias es a la hora de ponerse de acuerdo sobre como llevar a cabo dicha colaboración e incluso algunos discursos emplean un lenguaje bélico al hablar de fronteras e invasión de terrenos (Dubet y Allouche, 1997). En general, las familias se implican en la escuela si perciben que su participación es bien recibida (acogida e invitación por parte de la escuela) y si comprenden que su compromiso forma parte de sus responsabilidades parentales (Deslandes, 2004). Teniendo en cuenta también que el grado de colaboración escuela-

¹ Para facilitar la lectura hemos utilizado el género masculino en un sentido neutro, refiriéndonos simultáneamente al género masculino y femenino.

familia depende de diversos factores, entre ellos las características individuales (sexo, edad, recorrido escolar...), familiares (escolaridad, estructura familiar...) y escolares (apoyo y formación de los docentes). Pensamos que debemos huir de visiones unilaterales y evitar pensar que hay una única “manera de participar”, y aunque hablemos de familia y de escuela no se trata en ningún caso de universos homogéneos, habiendo una multiplicidad de familias y de escuelas.

Siguiendo a Hester (1989), la participación de los progenitores en la escuela comprende diversos roles: la comunicación con el profesorado y el personal de la escuela, la participación en las asociaciones de padres, la participación en actividades de la escuela, el apoyo a las tareas escolares, su rol como educadores...Lo más importante no es como son las familias, sino que es lo que hacen (Deslandes, 2005).

Sintetizando, actualmente es indudable la importancia del papel de los progenitores en la educación y desarrollo de sus hijos e hijas y de su participación a nivel individual y colectivo en los centros educativos. Pero, a la vez, la baja participación de las familias parece ser un mal endémico en nuestros centros educativos y si nos referimos concretamente a las familias inmigradas entonces los índices de participación bajan drásticamente. De los trabajos llevados a cabo por Bernad (2007), Feito (2007); Fernández Enguita (1993, 2006, 2007); Garreta (2003, 2008), entre otros, se desprende que la relación familia-escuela continua siendo una cuestión pendiente (Garreta y Llevot, 2007) y una línea de trabajo prioritaria. Trabajos llevados a cabo en el marco de la red “Inmigración, cohesión social y escuela: Catalunya-Quebec” (por ejemplo: Kanouté y Llevot, 2008) muestran también la importancia y necesidad de seguir investigando sobre el tema y especialmente sobre la relación existente entre familias inmigradas y escuela.

Algunos estudios (Mauline, 1997; Bolivar, 2006; Garreta, 2008) señalan algunos factores de continuidad y discontinuidad (es decir, similitudes y divergencias entre escuela y familia) que influyen en la participación de los progenitores. Así, la participación de los progenitores declina proporcionalmente a medida que los hijos e hijas crecen y el profesorado suele pensar también que la participación de las familias es más importante en los niveles de infantil y primaria que en el de secundaria; las diferencias socio-culturales entre la familia y la escuela incrementan las discontinuidades; las experiencias (positivas o negativas) vividas por los progenitores durante su escolarización influyen también; algunos progenitores minusvaloran e

ignoran las demandas de la escuela, algunos se sienten incapaces de responder a los requerimientos de la escuela y eso les lleva a mantenerse al margen y otros perciben los profesores de sus hijos lejanos e inaccesibles. Podemos decir que el nivel escolar de los alumnos y alumnas depende en cierta manera de la participación de sus progenitores y de los soportes que éstos le ofrezcan, y el profesorado desea también que las familias desarrollen acciones de continuidad con las de la escuela, por ejemplo, revisando los deberes escolares. Pero, los factores susceptibles de incrementar la participación de las familias y los elementos más influyentes de esta continuidad continúan siendo desconocidos. Y si es importante definir lo que puede mejorar la participación de los progenitores e identificar los elementos de participación más útiles para el alumnado, todavía lo es más cuando nos referimos a las familias de origen inmigrado (Vatz Laaroussi et al., 2005).

Respecto a la relación entre los docentes y los progenitores de origen inmigrado hay cuatro grupos de dificultades que acostumbran a aparecer en la comunicación escuela-familia (Services aux Communautés Culturelles, 1995; Garreta, 2009): barreras socioeconómicas (horarios de trabajo, nivel de escolarización insuficiente...), barreras culturales (diferencia entre los valores familiares y los de la escuela, diferentes roles en el seno de la familia...), barreras institucionales (actitudes docentes, organización...) y barreras lingüísticas.

.Diversos estudios (Besalú, 2004; Jaeggi y Osiek, 2004; Deslandes, 2005; Cajigal, 2007; Kanouté y Llevot, 2008; Garreta, 2003, 2009) ponen de manifiesto que estas barreras comportan la baja participación de los progenitores de origen inmigrado. La comunicación que el profesorado mantiene con las familias de origen inmigrado, en muchos casos es generadora de incertidumbre e inseguridad en ambos lados, en parte por el desconocimiento de la lengua, pero en parte también por el desconocimiento de la realidad escolar por parte de las familias y de la realidad familiar por parte del profesorado, sin olvidar posibles conflictos de valores, de roles y funciones y contradicciones en juego.

Maulini (1997) señala tres condiciones esenciales para establecer una buena colaboración entre familia y escuela: en vez de razonar en términos de frontera cuando se habla de familias y escuela, asumir una superposición parcial de los roles respectivos; considerar la colaboración escuela-familia como un juego cooperativo donde todos

ganan en vez de un juego competitivo donde uno gana lo que el otro pierde; y darse cuenta que el dialogo y la colaboración están siempre en construcción permanente.

Actualmente, muchos investigadores sugieren que en los centros se tienen que construir situaciones que faciliten la buena convivencia, una comunicación fluida y bidireccional y una colaboración activa y eficaz basadas en el conocimiento y la confianza mutuas, compartiendo responsabilidades y la vida del centro y realizando actividades compartidas (Solé, 1996; Aznar, 1998; García, 2003; López, Ridaó y Sánchez, 2004). No olvidemos que familia y escuela continúan siendo los principales contextos de desarrollo de los niños, contextos diferentes pero con un objetivo común: la educación de los niños, y en aras de este objetivo, profesores y familias tienen que encontrar los puntos donde se cruzan sus caminos. Para dar respuesta a las demandas que recibe de la sociedad, la escuela necesita de la complicidad de las familias y de todos los agentes sociales implicados, en base a un trabajo colaborativo y compartido en red. La escuela no puede estar aislada de su entorno y muchas experiencias exitosas han apostado por trabajar en esta línea² (Feito, 2009). La escuela desarrolla una función integradora de los miembros que forman la comunidad educativa y es en el marco escolar donde las familias juegan un papel importante en la educación de sus hijos.

Actualmente, en nuestro sistema educativo la participación de los progenitores está reconocida legalmente. Este derecho está recogido por el artículo 27 de la Constitución Española de 1978 y las leyes posteriores: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)³, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)⁴, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)⁵, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)⁶ y la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁷; y por los correspondientes Decretos que las desarrollan. Pero podríamos decir que se reconoce más bien la participación de los padres en un plano institucional. Recordemos que se puede participar a nivel individual (reuniones de

² Por ejemplo: las comunidades de aprendizaje, los Planes de entorno implementados en Cataluña, las experiencias de “aprendizaje y servicio”, etc.

³ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Publicada en el BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985.

⁴ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Publicada en el BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995.

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en el BOE núm. 20, de 4 de octubre de 1990.

⁶ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicada en el BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.

⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

inicio de curso, reuniones de tutoría, participación de los padres en las actividades del centro educativo, seguimiento escolar de sus hijos, etc.) y a nivel colectivo (a través de los consejos escolares y de las asociaciones de madres y padres – AMPA). También, podríamos hablar de un nivel formal cuando los progenitores son convocados a una reunión, por ejemplo, y de un nivel más informal, por ejemplo, los intercambios a la entrada y salida de la escuela. En esta comunicación nos centraremos en la participación colectiva, concretamente en las AMPA.

Los padres tienen derecho a participar en la gestión de los centros docentes donde estudian sus hijos, a través de sus representantes en el Consejo Escolar aunque el poder decisorio del sector padres es mínimo. Este derecho tienen su origen en un momento histórico donde se asentaban las bases democráticas de nuestro país, hace unos 40 años, es entonces cuando se reconocieron legalmente las primeras asociaciones de padres, creadas a finales de los años 60. Podríamos hablar de una democracia delegada y representativa a través del AMPA y del Consejo Escolar, no directa. Precisamente, la participación de las familias se da sobre todo en un plano institucional, formal, no proyectándose en la realidad cotidiana del día a día, donde las estadísticas son significativas y nos hablan de no participación y de un cierto grado de desconocimiento de estas instituciones. Como demuestra Garreta (2008) en su estudio sobre las AMPA, los discursos de los protagonistas van en la misma línea y corroboran nuestra percepción.

Vista la necesidad actual de implicación y participación de las familias en la educación de los niños, pero en una situación real de no participación, FAPAC⁸ inició el año 2006 el *Programa de Dinamizadores de AMPA*, subvencionado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y dentro de su *Proyecto de Despliegue Territorial y de Servicios*, para dar soporte y apoyo a las AMPA de Cataluña en su tarea diaria e impulsar el trabajo en red.

Este Proyecto se implementó de forma experimental en 8 comarcas de Cataluña, previsto en un principio para un año, y al largo de este tiempo se ha ido redefiniendo y adaptando a las características y peculiaridades concretas de cada comarca. También en diferentes momentos este proyecto se ha ido ampliando a otras comarcas.

8 FAPAC, con 1722 AMPA federadas, reúne la mayoría de las asociaciones de madres y padres de las escuelas públicas de Cataluña. FAPAC estructura su funcionamiento a través de FAPAC Cataluña con sede en Barcelona y a través de las Delegaciones Territoriales de Barcelona ciudad, Barcelona comarcas, Gerona, Lleida y Tarragona.

Nuestra investigación se centra en el estudio descriptivo del citado programa de dinamización con el objetivo final de hacer una pequeña evaluación sobre el impacto del programa y de los resultados conseguidos hasta ese momento.

En nuestro estudio, centrado en las 8 comarcas iniciales, entrevistamos a las 8 dinamizadoras, 4 miembros de la junta directiva de FAPAC, a las Coordinadoras territoriales de las delegaciones territoriales, a 11 representantes de AMPA y a 10 miembros de los equipos directivos de las diferentes comarcas.

2- El Programa de Dinamizadores de AMPA

El objetivo principal establecido en el artículo 2 de los Estatutos de FAPAC es: ser el órgano de relación y de coordinación entre las asociaciones que la integran con el objetivo de potenciar sus posibilidades de actuación y facilitar la óptima consecución de los propósitos fijados en sus respectivos Estatutos.

Con la finalidad de llevar a cabo este objetivo principal, en la asamblea general de la Federación de 2005, en Manlleu, se aprobó iniciar el curso escolar 2005/06 un “Proyecto Piloto de Despliegue Territorial de la Federación y sus servicios”.

El año 2006, dentro del citado Proyecto de Despliegue Territorial de la Federación y sus Servicios, se implementó, subvencionado por el Departamento de Educación, el *Programa de Despliegue de Dinamizadores de AMPA* en 8 comarcas de Cataluña: Alt Empordà de la Delegación de Girona; Maresme, Bages, Anoia de la Delegación de Barcelona; Baix Ebre de la Delegación de Tarragona; Alt Urgell, Pla d'Urgell i Urgell de la Delegación de Lleida.

El *Programa de Dinamizadores de AMPA* promueve la generación de centros de interés y de actividades conjuntas entre las familias de diversas escuelas en el ámbito comarcal y se materializa en programar actividades formativas en el entorno de las AMPA de infantil, de primaria, de ESO, de bachillerato y de formación profesional y artística. Tiene los siguientes objetivos:

- Apoyar y potenciar la participación activa del colectivo de padres en la comunidad educativa a través del AMPA, promoviendo la autonomía y la eficacia en la gestión de los proyectos propios de las AMPA.
- Desarrollar un espacio de coordinación y comunicación entre las AMPA de la

comarca para conseguir un tejido asociativo fuerte que permita utilizar y canalizar los recursos existentes a nivel de la Administración municipal, autonómica y otras instituciones como Diputaciones, asociaciones deportivas, consejos deportivos, empresas y fundaciones de tiempo libre y otras entidades sociales. Que este tejido se convierta en un recurso para enriquecer y optimizar la calidad de las intervenciones llevadas a cabo en los centros educativos.

Para su despliegue, este Programa necesita la contratación de unos profesionales, los dinamizadores. Sus funciones son:

- Crear una red social entre las AMPA para conseguir un conocimiento mutuo y un intercambio de experiencias y necesidades comunes.
- Proporcionar herramientas prácticas que ayuden a mejorar el funcionamiento de las AMPA, optimizando los recursos humanos del colectivo, fortaleciendo la organización y la cultura de la participación.
- Proponer y coordinar actividades y servicios extraescolares, y actividades formativas entre las diferentes AMPA de los diferentes niveles educativos.
- Conocer los recursos y los programas de las administraciones municipal, autonómica y diputaciones dirigidos a la comunidad educativa, especialmente al colectivo de madres y padres y motivarlos para que puedan aprovechar estas posibilidades.

3- Puntos fuertes y débiles del Programa de Dinamización.

Puntos fuertes

1. La originalidad del proyecto.

El Proyecto de Despliegue Territorial i de Servicios de FAPAC, aprobado en la asamblea de Manlleu, es original ya que es la primera vez a nivel de Cataluña y del Estado, que una Federación de AMPA crea un instrumento de intervención en el territorio para dar soporte a las asociaciones de padres ya sean asociadas o no. El proyecto potencia el trabajo de las AMPA en red, promoviendo y ayudando a organizarse en coordinadoras a nivel comarcal o local.

Actualmente, en este momento, la dinamización es un proyecto en expansión y por ejemplo, los Planes de Entorno contemplan la figura del dinamizador.

2. La necesidad de soporte a las AMPA.

Las Asociaciones de Madres y Padres tienen una necesidad de soporte y apoyo real, no solamente de formación e información. Hasta la implementación del proyecto, FAPAC no podía llegar a todas las demandas, al ser voluntarios los miembros de sus juntas directivas.

3. Despliegue territorial de la FAPAC.

Este es uno de los objetivos principales del proyecto, que FAPAC pueda dar servicio a todas las AMPA a las cuales no ha podido llegar hasta ahora, a comarcas rurales, de montaña que no han tenido presencia de técnicos de la Federación.

4. Personal cualificado y formado.

Pasados los momentos iniciales y después de dos años de experiencia, en este momento FAPAC dispone de unos profesionales formados y con experiencia en dinamizar AMPA, realidad que hasta la puesta en marcha del proyecto no existía.

5. Conocimiento del territorio.

En este momento y después de poner en marcha el proyecto en la comarca, FAPAC conoce mucho mejor la comarca, las AMPA, los centros, y los recursos educativos de la zona. También conoce a los técnicos de educación de las administraciones de la zona, estableciéndose, en algunos casos, acuerdos de colaboración. Y se han elaborado bases de datos de información importante para la organización y sus asociados.

6. Fomento del trabajo en red.

Uno de los objetivos prioritarios era el fomento del trabajo en red por parte de las AMPA de la comarca o localidad. FAPAC cree muy importante para la defensa de las AMPA de un territorio el crear figuras de unión, como pueden ser las coordinadoras de AMPA, crear la AMPA de ZER (Zona Educativa Rural), integradas por todas las AMPA de los centros educativos que componen la ZER, las escuelas de padres a nivel de municipio o comarcal, bancos de recursos...

7. Fomento del movimiento de padres.

FAPAC poniendo en marcha el proyecto, también quería fomentar el movimiento de padres de varias formas:

- Promoviendo la participación de los padres en las Juntas Directivas y órganos de representación: Consejos Escolares, comisiones de escolarización, etc. En las comarcas objeto de estudio, las dinamizadoras han colaborado en la campaña de elecciones a consejos escolares, incrementándose la participación aunque no fuera muy significativa.
- Creando AMPA nuevas en los centros que no tenían o donde estaba inoperativa. Como hemos ido analizando, este objetivo, en muchos casos, se ha visto cumplido sobradamente, sobretodo con la colaboración de los equipos directivos de los respectivos centros.
- Apoyando la coordinación común de las AMPA de un mismo territorio. En todas las comarcas se ha motivado la necesidad de establecer un trabajo en red.

8. Fomento de la comarca como entidad territorial.

Por primera vez, FAPAC potencia la comarca como entidad territorial para las AMPA realizando un proyecto con base comarcal. Los resultados han sido desiguales, pero en algunas se han conseguido plenamente. La base del trabajo es la comarca y por este motivo una de las características requeridas a la dinamizadora era el conocimiento de la comarca y residir en la misma. Por primera vez, las AMPA tenían la noción de pertenecer todas a la misma comarca y tenían cosas en común: el transporte escolar, el servicio de comedores, etc. y también, problemas en común: la organización de las actividades extraescolares, falta de monitores, etc.

9. Externalización del Proyecto.

Este proyecto es fácil de externalizar, al ser libre, por parte de otras Federaciones. FAPAC lo dio a conocer a todas las Federaciones del Estado a través de CEAPA en Madrid.

Puntos débiles

1. Falta de información a los Centros escolares y a los equipos directivos.

Del trabajo de campo se desprende que las AMPA habían recibido información suficiente, vía correo ordinario, página web de la FAPAC, reuniones informativas... Pero se constata en las entrevistas a los directores o responsables de los centros educativos que muchos desconocían el proyecto.

2. La temporalidad del proyecto.

La temporalidad del proyecto ha sido resaltada por la mayoría de los entrevistados. La poca duración del proyecto es su punto débil más importante.

Este curso actual 2009/2010 se continúa haciendo en nuevas comarcas. Solamente continúa en una de las comarcas iniciales, la Anoia, al hacerse cargo de su subvención la Administración local.

Las interrupciones en el proyecto por falta de financiación son también destacables. También han destacado los entrevistados que ha supuesto un grave inconveniente el funcionamiento por años naturales y no por cursos escolares, este hecho ha supuesto ir en tiempos diferentes al no seguir el mismo calendario.

3. El voluntariado.

El trabajo con las AMPA, también, tiene unas dificultades importantes que han influido en el proyecto y que hemos podido constatar haciendo el trabajo de campo: el voluntariado, todos los miembros de las Juntas Directivas son del voluntariado y esto significa que su tiempo disponible para dedicar a la AMPA es limitado y provoca dos dificultades importantes en el proyecto:

4. Renovación constante de las Juntas, con la pérdida continuada de información y formación que conlleva.
5. Materiales y actividades de formación de las dinamizadoras dispersos y poco prácticos.
6. Problemas en el perfil y la formación inicial.

El perfil requerido por FAPAC era de titulación superior, a poder ser, o diplomados en unas titulaciones muy específicas: pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, educadores sociales, etc. La mayoría cumplían este requisito y algunos eran

titulados en ciclos formativos de grado superior perteneciendo a la familia de Servicios a la Comunidad. Por las respuestas a las entrevistas y la documentación examinada, posiblemente, la titulación requerida era superior a las necesidades de las tareas encomendadas. Respecto a la experiencia inicial, muy pocas dinamizadoras tenían experiencia en trabajar con Asociaciones de Padres y por este motivo requirieron una formación práctica que restó tiempo al proyecto. Este aspecto ha influido considerablemente en la consecución de los objetivos y el desarrollo del propio proyecto, teniendo en cuenta la corta duración del mismo.

7. Continuidad laboral en el proyecto.

Algunas comarcas como el Pla d'Urgell o el Bages han tenido hasta 3 dinamizadoras, lo cual ha significado volver a empezar de nuevo, una y otra vez, con resultados dispares. Quizás, uno de los factores influyentes ha sido el perfil alto solicitado para el lugar de trabajo que podría haber provocado una movilidad excesiva en las dinamizadoras.

8. Falta de seguimiento y evaluación del proyecto en general a nivel de todas las comarcas.

En diferentes momentos este proyecto se ha ido ampliando a otras comarcas lo cual pensamos que ha dificultado el seguimiento del programa y la concreción de objetivos generales y comunes para todas las comarcas.

4- Conclusiones

El trabajo realizado por las AMPA es muy importante en la educación de las niñas y los niños y hace falta su reconocimiento por parte de toda la comunidad educativa. Es necesario tener un espacio de participación donde los padres puedan exponer sus intereses y necesidades y que pueda servir de puente entre el equipo directivo y las familias. Pero, las AMPA tienen que redefinir sus funciones y su papel para dar respuesta a las necesidades e intereses de todas las familias del centro sin exclusión. Las dinamizadoras recogen las necesidades del AMPA y les dan la respuesta más adecuada, y en todo caso, información, formación, estrategias... Pensamos que este proyecto tendría que tener continuidad ya que ayuda a que las propias AMPA reconozcan la utilidad de la tarea llevada a cabo en favor de la educación de los hijos y a reforzar los lazos entre docentes y AMPA. Los centros educativos ganan en calidad cuando tienen a su lado una AMPA que tiene claro cuales son sus objetivos y trabaja conjuntamente con

maestros y profesores en la educación de los niños.

Un aspecto que destacan las dinamizadoras y también se deduce a partir de las entrevistas a los responsables de FAPAC y las propias AMPA es la individualidad de cada AMPA, a pesar de las similitudes aparentes que puedan parecer en un principio numerosas, cada una tiene un funcionamiento particular y unas necesidades diferentes. En la mayoría de AMPA, muchas de estas necesidades están relacionadas con los servicios que piden las familias (actividades extraescolares, permanencias, servicio de acogida matinal, comedor, etc.). Hay AMPA sólidas, activas, creativas que destacan por la buena organización y funcionamiento (desgraciadamente son la minoría), pero también se encuentra, a menudo, AMPA con falta de recursos en todos los sentidos y que necesitan de más soporte y apoyo. Y aquí el trabajo de la dinamizadora puede ser crucial.

El proyecto de Dinamización se ha ido reajustando durante su implementación a la realidad concreta de cada comarca, con resultados desiguales debido a diferentes factores como, por ejemplo, el cambio de dinamizadoras en algunos casos. En general, podemos decir que tanto las AMPA como los equipos directivos de los respectivos centros educativos valoran positivamente el proyecto. Las AMPA lo valoran positivamente y necesario y en particular muy positivamente la tarea desarrollada por su dinamizadora, agradeciendo el hecho de tener como referencia una persona próxima a la comarca a quien acudir en caso de dificultades. Aunque tenemos que decir que la mayoría de equipos directivos desconocen el proyecto (esto puede ser debido a que las dinamizadoras han centrado su trabajo en las juntas de AMPA), pero todos valoran como muy importante la participación de los padres en los centros y la tarea de su AMPA; los equipos directivos que lo conocen es porque ellos mismos han tomado la iniciativa o han aceptado de buen grado la propuesta cuando se han puesto en contacto directamente con ellos, estos centros comparten una serie de rasgos como un alto porcentaje de inmigración, AMPA inoperativas o casi inexistentes,... También queda demostrada la importancia de las redes de AMPA, ya sea a nivel de ZER o a nivel de localidad o comarca. Estos encuentros son un punto de unión y de intercambio de ideas y de experiencias. Las reuniones de las dinamizadoras con las AMPA y personal técnico de las administraciones de las comarcas respectivas hacen que la dinamizadora adquiera un conocimiento particular de cada AMPA y, a la vez, se haga un mapa de la situación de la comarca. Podemos decir que las comarcas donde se han conseguido resultados

más notables se caracterizan por este trabajo colaborador y coordinado de las dinamizadoras con el resto de agentes sociales.

Por otra parte, tanto las dinamizadoras como los responsables de FAPAC (coordinadoras técnicas y miembros de junta) también lo valoran positivamente y necesario, aunque piensen que se tengan que implementar algunas mejoras, necesarias, relativas a su seguimiento y evaluación, como, por ejemplo, la medida ya puesta en práctica de descentralizar el seguimiento particular de cada comarca delegándose la responsabilidad a las respectivas coordinadoras de cada Delegación Territorial. Un aspecto negativo señalado por todas las personas implicadas es la temporalidad del proyecto; las dinamizadoras también nos transmiten otras como sus condiciones laborales.

Resumiendo, el proyecto de dinamización es necesario si queremos que el papel de las madres y los padres (y las AMPA que los representan) sea realmente protagonista en la comunidad educativa. El valor de la participación, a pesar que estamos en una sociedad democrática, no se practica de forma natural y extensible, de manera que se hacen imprescindibles las medidas que puedan favorecer y impulsar esta participación. La figura del dinamizador cumple este objetivo, actúa como motor que impulsa las iniciativas, acerca posturas entre los diferentes agentes educativos, fomenta la cohesión social entre los miembros de la comunidad educativa y sensibiliza sobre el papel protagonista de los padres en la educación de los hijos. Es un proyecto que se tendría que hacer extensivo a todas las comarcas, reconvirtiendo la figura del dinamizador en un profesional pagado por la Administración, que ayude a las AMPA y se encargue de potenciar la participación de las familias en los centros educativos de Cataluña. En estos momentos actuales, muchas AMPA atraviesan momentos económicamente difíciles debido al aumento de la morosidad y a la reducción de participantes en las actividades extraescolares (en consecuencia, estas actividades o se dejan de hacer o su coste es mucho más elevado), y por eso la figura de la figura de dinamizadora de AMPA es más necesaria que nunca para ayudarlas a conseguir más recursos económicos (subvenciones, ayudas, etc) y a gestionar más efectivamente los recursos de que disponen (prevención de los impagados, gestión a través de las empresas de servicios, etc.), porque sino se podría llegar al caso de que alguna AMPA (recordemos que la mayoría están basadas en el modelo de servicios) llegase a desaparecer al no gestionar ninguna actividad dentro del centro escolar. En este sentido, la figura de dinamizadora

es también importante para fomentar la participación dentro de las juntas directivas de las AMPA, realizando actividades diferentes a la gestión de servicios, creando escuelas de padres y madres y escuelas de participación (consejos escolares, tutorías, asambleas, delegados de aulas...). Por último y no menos importante, la dinamizadora debe fomentar que las AMPA trabajen en red con otras AMPA, sobre todo de la misma zona educativa o que tengan proyectos educativos en común: UNESCO, escuela verde, etc. y también que trabajen con el entorno de su centro escolar (asociaciones de vecinos, asociaciones culturales, clubs deportivos, ONG, asociaciones de inmigrantes...).

BIBLIOGRAFIA

AZNAR, P. (1998) “Interacción en contextos educativos: La relación familia-escuela”. En *Revista Ciencias de la Educación* núm. 174, pp. 205-216.

BERNAD (2007). *La participació de les famílies en l'escola. Les AMPA: papers, limitacions i dinamització*. Universitat de Lleida: Departament de Geografia i Sociologia (document no publicat).

BESALÚ, X. (2004). “La integració dels immigrants: una tasca només de l'escola?”. En: *XXXVIè Congrés de FAPAES (Figueres)*. Disponible en <http://www.fapaes.net/docs/Ponencia.doc>, consultado el 16 de setiembre de 2009.

BOLIVAR, A. (2006). “Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común”. En *Revista de educación*, 339, pp. 119- 146

CAGIJAL, V. (2007). “La colaboración padres- profesores en una realidad intercultural”. A: Garreta, J. (ed.) *La relación familia- escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

DESLANDES, R. (2005). « Les relations école-famille en vedette », texto publicado en la pàg. web de la Federación de los comités de padres de Quebec. Disponible en http://www.fcpq.qc.ca/fr/activites/actes_congres/10.htm, consultat el 15 de diciembre de 2009.

DUBET, E.; ALLOUCHE, J.L. (1997). *École-Familles: le malentendu*. Paris: Textuel.

FEITO, R. (2007). “Balance de a participación de los padres en los consejos escolares de centro”. En: *Participación educativa* (ejemplar dedicado a Participación de los padres y madres en la educación), pp. 4-15.

FEITO, R. (2009). “L'entorn de l'escola: el paper de la participació”. En: *Guix: Elements d'acció educativa*, núm. 358, pp. 38-42.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos revueltos*. Madrid: Morata

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006). “La escuela y la comunidad”. En García Albaladejo, A. (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría General de Educación.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En GARRETA, J. (ed). *La relación familia-escuela*. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.

FORTIN, L. y MERCIER, H. (1994). « Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire ». *Sciences de l'Éducation*, vol. 20, n° 3, 1994, p. 513-527. Disponible en <http://id.erudit.org/iderudit/031739ar>, consultado el 12 de febrero de 2010.

GARCIA, I. (2003). *La escuela de padres y madres*. Madrid: CEAPA.

GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.

GARRETA, J. y LLEVOT, N. (2007). “La relación familia- escuela: ¿Una cuestión pendiente?”. A: Garreta, J. ed. *La relación familia- escuela*. Lleida : Edicions de la Universitat de Lleida.

GARRETA, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela: las asociaciones de madres y padres de alumnos en España*. Madrid: CIDE y CEAPA

GARRETA, J. (2009). « Escuela y familias inmigradas : Relaciones complejas » En *Revista complutense de educación*, vol. 20, núm. 2, pp. 275-291.

HESTER, H. (1989). « Start at home to improve home-school relations”. *NASSP Boletín*, 73, 23-27.

JAEGGI, J.; OSIEK, F.; FAVRE, M. (2004). Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire des enfants de milieu populaire. Genève: Service de la recherche en éducation. Disponible en : Genève. [http:// www. Geneve.ch/sred/](http://www.Geneve.ch/sred/), consultado el 16 de enero de 2009.

KANOUTÉ, F. y CALVET, N. (2008). “Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne ». *Éducation et Francophonie*, vol. XXXVI, no 1, printemps: 161-176.

LOPEZ,I.; RIDAO,P. y SANCHEZ, J. (2004). “Las familias y las escuelas: Una reflexión acerca de entornos educativos compartidos”. En *Revista de educación*, núm. 334, pp. 143-163.

MAULINE, O. (1997). « La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte. La collaborations parents-enseignants dans l'école publique ». A: *La revue des Echanges*, 15 (4), pp. 3- 14.

MÉRIDA, R. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y la familia: la escuela de padres y madres. *Revista de ciencias de la educación*, núm. 192, pp. 441-468.

POURTOIS , J.P. i DESNET, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris: PUF.

SAN FABIÁN, J.L. (2001). “La participación en la comunidad educativa”. A: Santos Guerra, M.A. (coord.) *Organización y gestión escolar*. Barcelona: CISS-Praxis, pp. 53-70.

SERVICES AUX COMMUNAUTES CULTURELLES (1995). *Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique*. Cahier núm. 9. *Education interculturelle*. Québec: Ministère d'Éducation. Direction de la Coordination des Réseaux.

SOLÉ, I. (1996). *Les pratiques éducatives com a contextos de desenvolupament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.