

Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión

School, Families and Community: Building Alliances in order to Promote Inclusion

Cecilia Simón ^{1*}

Climent Giné ²

Gerardo Echeita ¹

¹ Universidad Autónoma de Madrid ² Universitat Ramon Llull

En el trabajo que se presenta se lleva a cabo una reflexión en torno a la necesidad de construir alianzas sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad si se pretende avanzar hacia el derecho de todos los alumnos y alumnas a una educación inclusiva. Se parte de la necesidad de transformar los entornos educativos para avanzar en esta dirección. Desde una visión sistémica de los apoyos en la escuela, en un primer momento se analiza el papel de la familia y la comunidad en este proceso, se trata de compartir una visión conjunta de lo que entendemos por construir una relación de colaboración con las familias desde un enfoque centrado en la familia y, por último, se ofrecen algunas orientaciones que contribuyan a la construcción de estas alianzas.

Descriptores: Educación inclusiva, Colaboración profesional y familias, Alianza, Familia, Comunidad.

In this paper we will reflect on the need to build partnerships between school, families and community in order to progress toward the right of all students to an inclusive education. Our start point is the need to transform educational environments so as to move in this direction. Firstly, we will discuss of the family and community in this process, from a systemic vision of the supports at the school. The paper, also concerns what it means to build and develop partnership between professional and families based on an approach centred on the family. Finally, it offers some guidelines that contribute to the construction of these alliances.

Keywords: Inclusive education, Family and professional partnerships, Alliance, Families, Community.

*Contacto: cecilia.simon@uam.es

1. Educación inclusiva y participación de la comunidad educativa

El proyecto de una educación más inclusiva pasa inevitablemente por una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la educación escolar (centros escolares, familia, comunidad) en el que, sin duda, es un proceso complejo difícil y éticamente controvertido en muchos momentos.

A estas alturas nadie debería poner en cuestión que en este contexto de múltiples relaciones e interacciones, *la familia* tiene una posición relevante, siendo la calidad de su interacción con los centros escolares uno de los factores determinantes de que ese proceso avance hacia una educación más inclusiva.

Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios y necesarios en este proceso hacia ese objetivo común y, ciertamente, cabría decir que en pocos años se han visto progresos muy significativos en esa dirección, si bien es cierto que –en según en qué contextos nacionales nos situemos–, el camino a recorrer es todavía muy largo. Ello es más evidente aún si cabe, cuando las aspiraciones por una educación más inclusiva tienen como referente al alumnado más vulnerable a los procesos de segregación, fracaso escolar o marginación, como es el alumnado *considerado con necesidades educativas especiales* o en *situación de discapacidad*, según quiera verse.

De hecho, las familias, a partir del análisis de las preocupaciones de para la construcción de centros cada vez más inclusivos, demandan actuaciones encaminadas, tanto a la atención que se proporciona a sus hijos e hijas, como a las propias familias. Así, en relación con el primer aspecto, destacan la necesidad de centros abiertos a todos los alumnos y alumnas sin exclusiones, que respondan al derecho de todos los niños y niñas a ser educados en las instrucciones de su localidad, en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros (O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009; Villegas, Simón y Echeita, 2014; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007), profesionales cualificados para comprender y responder a las necesidades educativas de sus hijos e hijas (Abu-Hamour y Muhaidat, 2014; Hotulainen y Takala, 2014; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al., 2009; Yssel, et al., 2007), atención individualizada a los alumnos, para lo cual se necesita, entre otros aspectos, de dotación de los recursos y apoyos necesarios al profesorado ante el “desbordamiento” que muchos sienten para atender a la diversidad existente en el aula (de Boer, Pijl y Minnaert, 2010; Hotulainen y Takala, 2014; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al., 2009; Villegas et al., 2014). Para ellas es importante estar atentos y asegurar, no solo el desarrollo académico, sino también el social y emocional del alumnado. Desarrollar habilidades en sus hijos e hijas para facilitar estas interacciones y actuar para asegurar relaciones entre iguales basadas en la aceptación social y las amistades, evitando situaciones de malos tratos entre iguales. En este sentido insisten en estar muy atentos a la etapa de educación secundaria (Abu-Hamour y Muhaidat, 2014; de Boer et al., 2010; Frederickson et al., 2004; Hotulainen y Takala, 2014; O'Connor, 2007; Rogers, 2007; Verdugo et al., 2009; Villegas et al., 2014; Yssel et al., 2007).

Asimismo, solicitan que el profesorado asuma la responsabilidad de todos los alumnos sin delegar en otros profesionales “especialistas” la atención a determinados tipos de necesidades, que se revisen las modalidades de apoyo que se están proporcionando, para lo cual es necesaria una buena coordinación y colaboración entre los diferentes

profesionales y servicios (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt y Scwab, 2013; Villegas et al., 2014), evaluaciones psicopedagógicas “inclusivas” (Calderón y Habegger, 2012), liderazgo distribuido en los centros (Kluth, Biklen, English-Sand y Smukler, 2007) y una cultura escolar basada en valores inclusivos (Villegas et al., 2014), sin olvidar que la inclusión es un proceso continuo (Kluth, et al., 2007).

Respecto a las propias familias, piden asegurar una buena comunicación con ellas, prestando una atención especial a aquellas cuya lengua nativa no es la misma (Frederickson et al., 2004; Gasteiger-Klicpera et al., 2013; Verdugo et al., 2009; Yssel et al., 2007), ser escuchadas, tenidas en cuenta, formar parte de los procesos de toma de decisiones que afectan a sus hijos e hijas, cooperación entre la escuela y la familia (Hotulainen y Takala, 2014; Kluth et al., 2007; Villegas et al., 2014). Pero también piden que se proporcione apoyo, orientaciones a las familias cuando lo necesitan (Villegas et al., 2014).

Por todo ello, es importante tener claros los marcos de referencia que deban guiar las políticas y prácticas que han de promover y cuidar esta relación. Bien cabría decir que en esta tarea “*no todos los caminos conducen a Roma*” y que, por lo tanto, una falta de claridad en el propósito y el modo de establecer y hacer sostenible esta relación es de vital importancia.

En definitiva, planteamos la necesidad de *romper la inercia instaurada* en la manera de entender las relaciones dentro y fuera de los centros educativos, para establecer nuevas formas de relacionarnos con las familias y con los diferentes miembros de la comunidad, con la vista puesta en hacer de la escuela un proyecto compartido con mayores niveles de equidad. Este es uno de los retos más importantes que deben afrontar los centros escolares, tanto a corto como a medio o largo plazo, para empezar a acortar, significativamente, la evidente distancia que hoy existe entre la retórica de la inclusión y la realidad excluyente de tantas aulas y comunidades educativas.

En este contexto, el principal objetivo de este artículo es compartir una serie de reflexiones y proporcionar algunas claves que nos ayuden a compartir un *modelo* que facilite la orientación que los centros educativos podrían adoptar respecto a cómo construir, fortalecer cuidar y sostener *alianzas* con agentes tan centrales en el desarrollo y la educación de todo el alumnado, como son la familia y su entorno comunitario, teniendo en cuenta también, para ello, las “voces” de las propias familias.

1.1. La familia como partícipe de la red de apoyo al profesorado

Progresar en la ambiciosa tarea de promover y sostener una educación más inclusiva en una tarea compleja y difícil. El profesorado, como primer y más importante actor en el ámbito escolar, reclama de manera insistente –y es más que comprensible, justo y necesario que así lo haga–, *más apoyos y ayudas* para hacer frente a un enorme desafío para el que, seguramente no fue bien preparado en su formación inicial, y porque el mismo se desarrolla, casi siempre, en contexto de fuertes restricciones económicas, pocos recursos pedagógicos, muchas demandas sociales y unas expectativas desajustadas con relación a su capacidad de acción.

Por ese motivo, comprender bien qué *acciones, políticas y culturas escolares* pueden ser realmente *un apoyo* para su trabajo, es una tarea determinante. Esto es urgente, no sea que determinados apoyos o ayudas requeridos sean, a medio y largo plazo, “pan para hoy y hambre para mañana”; esto es, más una barrera para la transformación de los centros

educativos en su capacidad de ofrecer a todo su alumnado una educación de calidad (como insiste en recordarnos la UNESCO, 2005), que un facilitador de dicho proceso.

A este respecto, un denominador común de los múltiples informes y análisis realizados desde muy distintos puntos de vista sobre esta cuestión, como los llevados a cabo, por ejemplo, y entre otros muchos, por la *Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva* (2014), es el poner de manifiesto por, activa y por pasiva, lo estratégico que resulta para el profesorado, a estos efectos de *sentirse apoyado*, la tarea de establecer buenas prácticas de colaboración y coordinación con otros profesores, con distintos *profesionales*¹ (dentro y fuera del centro), y con las familias en particular, creando así una especie de *red de apoyo*. La misma idea es recurrente en los análisis llevados a cabo por los investigadores interesados en los procesos de mejora e innovación educativa con una orientación inclusiva (Ainscow, 2005; Murillo y Krichesky, 2015). Este es un principio fundamental del bien conocido proyecto de *Comunidades de Aprendizaje* (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

Precisamente, vinculada a la necesidad que acabamos de señalar de ampliar los apoyos que necesita el profesorado, es donde queremos enmarcar el sentido que queremos dar a la *participación de las familias* y, por extensión, a la *comunidad*. Para nosotros, unas y otra son elementos insustituibles de una *red de apoyos* que debe ayudar al profesorado en su tarea y, lo que es muy importante y necesario: sostenerle cuando las dificultades o el desaliento se apodera de ellos o ellas (Echeita y Simón, 2013).

En efecto, al igual que Booth y Ainscow (2015), no entendemos el apoyo de forma restringida a unos determinados profesionales considerados “especialistas”; lo concebimos desde una perspectiva mucho más amplia y sistémica, como todas las actividades que el centro en general y el profesorado en particular dentro de sus aulas ponen en marcha para que aumente su capacidad de responder con equidad a la diversidad del alumnado.

¿En qué sentido decimos, entonces, que las familias son un apoyo? Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros relevantes de la familia, disponen de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna. Para ello disponen, *por lo general*², algunas fortalezas que seguramente los profesionales no tienen (empezando por su vinculación afectiva y emocional con sus hijos o hijas que les harán *estar ahí siempre*); también tienen un conocimiento (implícito la más de las veces) y una experiencia en el cuidado y desarrollo de sus hijos e hijas que son muy importantes para construir una visión compartida de las necesidades de estos, así como de las formas mejores para apoyarles (DfES, 2001; Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2012).

¹ Por “profesionales” nos referimos aquí a quienes en calidad, por ejemplo, psicólogos educativos u orientadores, psicopedagogos, logopedas/fonoaudiólogos, fisioterapeutas o incluso enfermeros o médicos, asesoran o colaboran con los docentes —de distintas maneras e intensidad—, para ofrecer una atención integral a su alumnado. Lo suelen hacer, según distintos modelos, desde dentro de los propios centros o como servicios externos locales vinculados al sistema educativo (por ejemplo, en forma de equipos de orientación educativa y psicopedagógica) o desde fuera del sistema educativo, pero prestando su apoyo en tareas que escapan a las funciones docentes (como podrían ser los servicios de salud ambulatoria de una localidad) u otros servicios sociales. En todo caso, no queremos dejar de destacar que tan profesional es el educador en su desempeño, como cualquiera de los mencionados, pues esta cualificación no depende de su titulación sino que se deriva de la naturaleza de su trabajo (imprecisa, compleja, única y contextualizada) que, por ello, requiere de respuestas creativas, ajustadas y no estandarizadas.

² Obviamente somos bien conscientes que una minoría de padres, por razones muy distintas y no siempre achacables a su desidia o incapacidad no están en condiciones de atender adecuadamente las distintas necesidades de sus hijos o hijas, o que no ejercen una parentalidad positiva para su buen desarrollo intelectual, afectivo o social

En el ámbito escolar y si la cultura del centro lo ha favorecido, también son un recurso de gran valor para dos tareas muy importantes:

- a) En la *identificación de las barreras y facilitadores* que mediatizan la presencia, el aprendizaje y la participación de ciertos alumnos y alumnas. Además, la implicación de las familias en estas tarea ayudará, por un lado, a asegurar que sus “voces” sean escuchadas (un sentimiento de enorme valía para crear confianza) y, en todo caso, son una fuente generadora de las *evidencias* que se necesitan para promover la reflexión en los centros en torno a qué está facilitando o dificultando el desarrollo de culturas, políticas o prácticas más inclusivas.
- b) Como partícipes directos en los procesos de planificación e implementación de las iniciativas para la mejora e innovación escolar.

1.2. Participar no es solo “estar”

Pero para que esta *red de apoyos* funcione y, en concreto, los *nudos* que formarían la familia o la comunidad, es condición necesaria –aunque no suficiente– que una y otra puedan *participar* plenamente en el centro. Ello nos obliga, aunque sea de modo muy sucinto, a preguntarnos entonces qué entendemos por *participar*. Esto es, si no compartimos un mismo significado sobre este principio, puede que *a pesar de nuestras mejores intenciones y esfuerzos*, las acciones que se puedan implementar, se queden en un plano superficial o poco eficaz a la hora de movilizar ese *apoyo* que requieren los equipos docentes cuando se enfrentan al dilema de la diversidad en la educación escolar.

Para nosotros, *participar* hace referencia sentimiento activo de “unirse a” (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007), e implica una responsabilidad recíproca. No se *participa* simplemente por el hecho *formar parte de* una actividad (mejor dicho, este es el nivel mínimo de participación). Consideramos que uno se siente, realmente participe de un proceso o una actividad cuando se siente implicado y aceptado, valorado tal y como es y con oportunidades para actuar con confianza y seguridad allí donde se nos invita a participar.

Participar supone también formar parte de los procesos de toma de decisiones de un centro, sobre la base de relaciones igualitarias (Flecha, 2009). Finalmente esto realmente puede ocurrir si existen espacios y tiempos efectivos en los que se desarrolle esta participación.

En efecto, no pocas veces las mejores intenciones se ahogan por falta de una organización que permita hacer aquello que se quería hacer. Por esta razón, hay que organizar bien y *mimar* los espacios de participación existentes en los centros y, en caso de dudas, revisarlos cuando proceda, tanto a iniciativa del centro como de las propias familias (¿existe esta posibilidad en el centro?, ¿cómo la fomentamos?).

Ahora bien, se puede participar y de hecho así ocurre, de muchas maneras y no todas, dicho sea de paso, una vez más, *nos conducen al mismo destino*, que no es otro, de entrada, que las familias se sientan escuchadas y *reconocidas*. ¿De qué manera se puede *formar parte del centro*?

La investigación disponible nos dice que más allá de algunas iniciativas de consulta de recogida de opiniones de las familias, la escuela *no siempre escucha* realmente sus voces, y cuando existen controversias se recurre, en muchos casos, al *poder de la institución*, de

forma que la toma de decisiones, en realidad, no es compartida o colegiada sino que es potestad de la escuela, informando de las mismas a las familias. En general, cabría decir entonces, que la relación de los centros con las familias es débil y adquiere, más bien, un carácter declarativo, sin que esta llegue a comprometer seriamente las políticas, las culturas y las prácticas de los centros.

Las razones de esta debilidad son varias y merecerían, sin duda, un análisis más detallado; entre otras estarían la falta de modelos y tradición, la escasa formación de los profesionales en relación con el trabajo con las familias, la convicción de que la educación en la escuela es cuestión únicamente del profesorado o que los familiares son vistos, a menudo, como un “incordio”.

En todo caso, se trata muchas veces de *espacios de participación* en los que la relación de las familias con la escuela se limita a aspectos que algunos autores han denominado *tradicionales*, y de relativamente poco calado a la hora de promover la transformación profunda que requieren los centros educativos en el camino hacia la excelencia con equidad (Simón, 2013).

Son las acciones que tienen que ver, sobre todo, con la relación centrada en el tutor a través de entrevistas o de las reuniones fijadas con algún tipo de regularidad. También son frecuentes la participación en actividades extraescolares y la participación en las asociaciones de padres y madres (de desigual funcionamiento por cierto) o, allí donde existen, en los órganos colegiados de dirección de la institución (García-Bacete, 2006).

Si bien estas *formas de participación* de las familias en los centros son seguramente importantes y necesarias, (bien podríamos decir reproduciendo la idea de *escalera de la participación* de Hart (1993) que son los primeros peldaños de la misma), las mismas no son suficientes y, por ello, es preciso revisarlas en aras a que ciertamente cumplan esa función de *apoyo* que pueden y deben ejercer.

A este respecto no se trata solo de *más actividades*, sino también de cómo se gestionan estos espacios y de qué tipo de relación se establece en cada uno de ellos. Así Epstein (2009), habla, por ejemplo, de actividades o espacios que permiten la comunicación e intercambio de información entre la familia y la escuela; actividades de formación para las familias en torno a aspectos como el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas, así como otras que respondan a sus intereses y necesidades; orientaciones, propuestas, asesoramiento sobre cómo motivar o apoyar a sus hijos en su aprendizaje en el hogar; de actividades en las que los padres y madres participan como voluntarios ayudando a los estudiantes, profesorado y/o centro; implicación de las familias en la toma de decisiones a diferentes niveles de la vida del centro y a través de diferentes espacios, así como otras iniciativas que promueven la colaboración con la comunidad (aprovechando los recursos de esta al servicio de la escuela o a la inversa).

Pero, como bien recoge el proyecto INCLUD-ED. (2011) no todos los ámbitos de participación tienen el mismo potencial para ayudar a la escuela a cumplir sus fines, ni para el *empoderamiento* a las familias que es, por otra parte, una condición necesaria para que la relación familia-escuela sea sostenible. Como se recoge en este estudio, las *formas de participación* de la familia y la comunidad más relacionadas con el éxito escolar, en la medida que tienen más probabilidades de influir positivamente en el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas son las que denominan, *decisiva* (participación en los procesos de toma de decisiones, con capacidad de representación y supervisión de la

situación del centro respecto a los resultados académicos obtenidos por sus alumnos); *educativa* (participación en las actividades de aprendizaje escolares, así como en las extraescolares; implicación en actividades formativas para las familias) y, finalmente, *evaluativa* (participación en los procesos de evaluación de su progreso, así como en la evaluación general del centro).

En este ámbito que nos ocupa de las relaciones familia-escuela, *participar* y *colaborar* son dos verbos que se conjugan, tal vez, demasiadas veces, atribuyéndoles significados semejantes. En todo caso, son principios cuya significación profunda tiene el grave riesgo de quedar *desvirtuada por el uso* tan repetido que hacemos de ellas, sin ir muchas veces, más allá de su mera evocación.

Por esta razón tenemos la obligación de mirar allá donde estos mismos principios hayan sido desmenuzados, cuestionados y revitalizados. Este es el caso, por ejemplo, de los trabajos que se han desarrollado en el ámbito de las relaciones entre familias y *profesionales*, principalmente durante la etapa de la *atención temprana*. Sin entrar al detalle de estos modelos de relación profesional con las familias (cosa que puede hacerse en los trabajos, por ejemplo, de Trunbull, Turbiville y Turnbull, 2002) bien puede decirse que los mismos están evolucionando desde un enfoque bastante jerárquico, asimétrico y unidireccional (entre el *experto* que sabe –el profesional– y el *no experto* que aplica u “obedece” –la familia–), hacia modelos centrados en las necesidades de los alumnos y de sus familias (Dunst, Johanson, Trivette y Hamby, 1991; Espe-Sherwindt, 2008), con una fuerte base de *trabajo colaborativo* y con una *inequívoca voluntad de empoderar a las familias* como mejor forma de extender y hacer más eficiente el apoyo por ellas requerido.

Tenemos, por lo tanto, mucho que aprender de todo ello y, salvando las limitaciones impuestas por el espacio disponible, es lo que queremos hacer en el siguiente apartado. En el mismo, nos moveremos con una explícita imprecisión entre la expresión *profesionales-profesores*, pues si bien es cierto que los estudios de referencia lo son mayoritariamente hablando en el ámbito de las relaciones entre los primeros y las familias, hay muchas razones para apoyar que lo aprendido allí es en buen grado generalizable a la relación profesorado-familias.

2. Aprendiendo de otros ámbitos de colaboración centrados en la familia

En la línea de nuestras reflexiones previas, en las últimas décadas de investigación un hecho incuestionable ha sido el reconociendo del papel crítico que la familia tiene en la educación, a partir fundamentalmente de la influencia de las aportaciones de la *ecología del desarrollo humano* (Bronfenbrenner, 1987). Esta ha venido a reconocer el papel decisivo que los entornos naturales, y en particular a la familia, tienen en el progreso de todas las personas y, por tanto, la necesidad de contar con las mismas en el marco de una visión más holística de la educación que incluya a los distintos contextos.

Siguiendo esta línea de razonamiento una de las propuestas más sugerentes y basada en evidencias (Espe-Sherwindt, 2008; Dunst, Trivette y Hamby, 2007; McWilliam, 2010) para trabajar con las familias en el ámbito de la atención temprana se conoce como *enfoque centrado en la familia*.

Hoy en día, a partir de la investigación y del trabajo profesional, pueden encontrarse diversas definiciones, con distintos matices, sobre lo que se entiende por enfoque centrado en la familia. Law y colaboradores (2003) nos brindan una clara y experimentada definición:

El enfoque centrado en la familia reconoce que cada familia es única; que la familia es la constante en la vida del niño; y que ellos son los expertos en las capacidades y necesidades de los niños. La familia trabaja con los profesionales para tomar decisiones informadas sobre los servicios y apoyos que el niño y la familia reciben. En la intervención centrada en la familia, se consideran las fortalezas y necesidades de todos los miembros (Law et al., 2003, p. 2).

Por otro lado, Espe-Sherwindt (2008) afirma que las prácticas centradas en la familia son una filosofía, una manera de entender la atención en la que se reconoce y se respeta el rol central de la familia:

En esencia, las prácticas centradas en la familia son una manera sistemática de crear una colaboración (*partnership*) con las familias que (a) supone tratarlas con respeto y dignidad; (b) honra a sus valores y opciones; y (c) provee apoyos que fortalecen y promueven su funcionamiento como familia (Espe-Sherwindt, 2008, p. 136).

Finalmente, por su valor histórico, merece la pena hacer referencia al trabajo de Allen y Petr (1996) que realizaron una revisión bibliográfica de más de cien artículos, en los que encontraron 28 definiciones diferentes del enfoque centrado en la familia, lo que les permitió establecer un criterio consensuado sobre los principios implícitos de estas prácticas:

- La familia como un todo, se convierte en el foco de la evaluación, planificación e intervención, aun cuando la preocupación se refiera únicamente a un miembro de la familia.
- El trabajo se organiza en un equipo marcado por la igualdad, el respeto y la colaboración entre padres y profesionales, sin interferir en los roles de otro.
- El profesional respeta los deseos y las decisiones de la familia durante todo el proceso.
- La incorporación de los padres en la planificación de la intervención no se vive como un obstáculo, sino como un elemento asociado al equipo al que debemos fortalecer sus habilidades.
- Los programas de atención temprana han de ser individualizados de acuerdo a las necesidades, estrategias y los recursos formales e informales de cada familia.

3. Características, fundamentación y objetivo de las prácticas centradas en la familia

A continuación, a partir de la propuesta de Roggman, Boyce e Innocenti (2008) nos ha parecido oportuno hacer un resumen de las principales características del *enfoque centrado en la familia* y, de paso, mostrar sus diferencias con el modelo tradicional en lo que respecta a la forma de relacionarse con las mismas (Roggman et al., 2008) (ver tabla 1). Aunque,

como hemos apuntado, este resumen esté focalizado en la *atención temprana*, creemos que no es difícil la traducción al entorno escolar.

Tabla 1. Diferencias de las prácticas centradas en la familia frente al paradigma tradicional o las creencias infundadas

UN ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA	
SUPONE:	Y NO SIGNIFICA:
- Preguntamos a los padres cómo es el niño, lo que puede hacer y lo que les gustaría que pudiera hacer.	- Evaluamos el desarrollo del niño con pruebas estandarizadas, damos actividades a desarrollar en casa y explicamos cuáles son las necesidades del niño.
- Ayudamos a los padres a encontrar su propia manera de enseñar a sus hijos, porque nosotros queremos que los padres sean capaces de mantener el apoyo a su hijo en todo el proceso de desarrollo.	- Hacemos actividades con el niño para servir de modelo a sus padres.
- Construimos una relación de colaboración mutua con los padres, en favor del desarrollo de su hijo.	- Establecemos una buena relación con los padres y después trabajamos con el niño.
- El profesional ayuda a la familia a pensar sobre los materiales que tiene a su alcance para desarrollar actividades de aprendizaje con su hijo en los contextos y las rutinas habituales.	- El profesional provee los materiales para que sean utilizados en las sesiones ambulatorias realizadas en el centro o durante la visita domiciliaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Roggman y otros (2008).

La fundamentación del *enfoque centrado en la familia* es doble. En primer lugar, la familia es vista como el entorno básico para lograr mejores resultados en los niños y niñas. En consecuencia, ayudando a las familias a incrementar sus recursos y capacidades (*empoderándolas*), se puede proporcionar un ambiente familiar que satisfaga las necesidades de los niños y apoyar su desarrollo, por lo que un principio del *enfoque centrado en la familia* es la importancia de *forjar alianzas significativas con las familias* (Bruder, 2000; Powell, Batsche, Ferro, Fox y Dunlap, 1997). En todo caso, promoviendo capacidades se mejora el bienestar y la calidad de vida de las mismas.

Empoderar a alguien significa que este adquiere el control sobre su vida, que toma la decisión que desea. Proponemos entonces que la colaboración de los profesores con los padres debe perseguir, como último fin, promover el *empoderamiento de las familias*, proporcionarles recursos que les permitan llevar a cabo con éxito sus obligaciones y mejorar su calidad de vida (Giné, et al., 2013). De acuerdo con Turnbull, Turnbull, Erwin y Soodack (2006), en la medida que el profesor establece una relación de colaboración con las familias puede convertirse en agente de empoderamiento ayudándole a emprender acciones que promuevan el desarrollo de su hijo o hija

Pero al mismo tiempo toma cuerpo otra dimensión del empoderamiento referida al propio profesor; el primer paso hacia el auto-empoderamiento es aprender a ser más eficaz en el desempeño de las propias tareas y obligaciones. A veces el profesorado tiende a evitar aquellas acciones que considera que no va a tener éxito; creer en las propias capacidades es un componente clave de la autoeficacia (Hoy y Miskel, 2001). Los profesores que tienen un alto sentimiento de autoeficacia tienden a ayudar a las familias a incrementar la confianza en sí mismas, en que van a poder enfrentarse con éxito a los retos asociados a la educación de sus hijos e hijas.

Otro aspecto a tener en cuenta para promover el empoderamiento de las familias es *persistir*; determinados objetivos pueden tener cierto grado de complejidad para los padres y pueden producirse errores. La tentación de abandonar aparece a veces en el horizonte pero la única alternativa es persistir, cambiando si es necesario alguna estrategia, hasta dar con la solución.

Así pues, las *prácticas centradas en la familia* tienen como objetivo principal empoderar a la familia atendiendo a sus singularidades, resaltando sus fortalezas y confiando en sus elecciones para obtener el máximo provecho en sus prácticas educativas. Debemos asumir que todas las familias tienen fortalezas y el énfasis debe ponerse en resaltarlas más que en rectificar sus debilidades (Stoneman, 1985). Su empoderamiento, en el ámbito que nos ocupará traerá, entonces, mejores resultados en términos de una mayor participación en todo el proceso educativo.

Iniciar un trabajo centrado en la familia, requiere de un cambio de mentalidad o de *perspectiva* (como decíamos anteriormente), que se caracteriza por un trabajo conjunto entre las familias –a partir de sus preocupaciones e intereses– y los profesionales/profesores, considerando a la familia parte activa durante todo el proceso (Dunst, Johanson, Trivette y Hamby, 1991; Simeonsson y Bailey, 1990). Para ello, resulta imprescindible replantearse la relación que los profesores/profesionales mantienen con las familias como ya habíamos apuntado al comienzo de este artículo.

A este respecto, Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson y Beegle, (2004), afirman que algunos padres declaran tener problemas de comunicación con los profesores de sus hijos dado que, a menudo estos se muestran incapaces de entender y respetar los valores y características de sus familias. Además, según Osher y Osher (2002), los padres aseguran sentirse culpados y juzgados por los problemas de sus hijos e hijas. Asimismo, los profesores manifiestan que, en muchas ocasiones, no se consideran suficientemente formados y que se sienten inseguros e incómodos cuando se relacionan con las familias (Balcells-Balcells, 2011).

Por otro lado, la importancia de la calidad de la colaboración de los profesionales/profesores con los padres y su impacto en la calidad de vida de las familias ha sido objeto de distintas investigaciones en los últimos años (Turnbull, Turnbull et al., 2006; Summers et al., 2007; Balcells-Balcells, 2011). Todo ello nos lleva a resaltar la importancia de que los centros educativos, y en particular el profesorado, reflexionen sobre la naturaleza de la relación que mantienen con las familias y la conveniencia de valorar hasta qué punto la colaboración con las familias responde a los principios de calidad, que la investigación ha puesto de relieve en los últimos años (Blue-Banning et al., 2004; Turnbull et al., 2006) y que se resumen a continuación.

Comunicación

Una colaboración eficaz requiere que la comunicación sea eficaz tanto en calidad como en cantidad (Turnbull et al., 2006). Para estos autores, mantener una comunicación de calidad significa ser amigable, saber escuchar, ser positivo, claro y facilitar la información necesaria. En cambio, la cantidad hace referencia a la periodicidad en que se lleva a cabo la comunicación, de forma que las familias perciban que no queda ningún tema por tratar.

Competencia profesional

Las familias que participaron en la investigación de Blue-Banning y colaboradores (2004), explicaban el éxito o el fracaso de sus relaciones con los profesionales en función de las habilidades y competencias que percibían en estos. Las familias valoraban aquellos profesionales capaces de adaptar las estrategias de interacción a la realidad de su hijo o de la familia y transformar las necesidades de apoyos en ayudas concretas. Asimismo, entendían que un profesor/profesional competente era aquel que respondía a las necesidades de sus hijos, que se esforzaba por mantenerse al día y mostraba unas expectativas altas respecto de sus alumnos.

Respeto

Según la investigación que comentamos, existe respeto entre familias y profesionales cuando ambos demuestran consideración hacia el otro y se transmiten aprecio y admiración con hechos y palabras. Un profesor respetuoso es aquel que valora la diversidad de culturas, pone énfasis en las fortalezas y trata con dignidad a todas las familias.

Compromiso

Para Blue-Banning y otros (2004) y Turnbull y otros (2006), existe compromiso cuando la relación de los profesores con las familias va más allá de la mera obligación laboral. Los participantes en el estudio de Blue-Banning y colaboradores (2004), enfatizaron que ellos querían profesionales que demostraran compromiso y dedicación en el trabajo y que este compromiso se reflejaba en el valor que los profesionales daban a la relación que mantenían con los alumnos *considerados con necesidades educativas especiales* y las familias. Un profesor comprometido es aquel que es sensible a las necesidades emocionales de las familias y que es accesible.

Igualdad

La igualdad aparece cuando ambas partes comparten el poder; es decir los padres no se sienten siempre destinatarios de las decisiones que toma el profesor/profesional en relación con sus hijos. Existe igualdad cuando los profesores/profesionales proporcionan diferentes opciones, negocian conjuntamente las decisiones y buscan sobre todo promover el empoderamiento de las familias.

Defensa

El concepto de defensa en este contexto se refiere al hecho de que los profesionales/profesores toman como propios y defienden los derechos de *los grupos vulnerables* (como es el caso de las personas con discapacidad), y de sus familias. Supone anticipar y prevenir posibles problemas, formar alianzas y buscar soluciones en las que todos ganan.

Confianza

Turnbull et al. (2006), aseguran que *la confianza es el principio fundamental de la relación de colaboración entre familias y profesionales*; es la piedra angular que sostiene el arco. La confianza es un concepto muy utilizado en la literatura para referirse a un desarrollo positivo de la relación entre familias y profesionales (Dunlap y Fox, 2007; Dunst, Trivette y Snyder, 2000). Según Blue-Banning y colaboradores (2004), hablar de confianza en el contexto de las relaciones de colaboración entre familias y profesionales

significa sentir y creer que puedes contar con una persona (ser fiable), tener la certeza que esta actuará con criterios de bondad en relación con los otros y tener la seguridad de que obrará en coherencia con los objetivos que se propone y que en ningún caso defraudará a quién le hace confianza. Así pues, una persona será digna de confianza de otra, cuando en vez de actuar por interés propio lo haga para beneficiar a quienes confían en él, cuando mantenga su palabra a pesar de las dificultades y se muestre discreto.

Pero las buenas *alianzas* como las metas ambiciosas no se consiguen por el mero hecho de invocarlas, ni mucho menos de la noche a la mañana. Más bien requieren una buena *hoja de ruta* y algunas condiciones y actitudes personales en aquellos que tienen que forjarlas.

4. Algunas ideas para avanzar juntos: construyendo nuestras propias hojas de ruta

La primera condición indispensable para poder mejorar la red de apoyos –como cualquier otra innovación– es, precisamente, la de mantener sostenida en el tiempo *una actitud básica de reflexión*, análisis y cuestionamiento de los valores del centro, así como de su organización, su funcionamiento y de las prácticas habituales al respecto, dedicando espacios y tiempos regulados para ello (Echeita y Simón, 2013).

Sin dicha actitud y voluntad, o cuando esta resulta superficial o no se dedica de forma sistemática tiempos a esta reflexión, no es previsible esperar que se puedan hacer frente a los obstáculos y dificultades que, sin lugar a dudas, conlleva el desarrollo de alianzas con la familia y/o con la comunidad.

...concebir la escuela como una organización que aprende implica incorporar el diagnóstico y la autoevaluación como procesos permanentes en la planificación y la vida de la institución escolar; supone la creación de estructuras y contextos para que los miembros de la comunidad educativa participen democráticamente en la revisión y propuesta de mejora de la institución; requiere mantener y alentar una actitud constante y comprometida con el cambio y la innovación; y, finalmente, necesita tiempo para que las propuestas y actuaciones planteadas desarrollen el potencial formativo, tanto a nivel individual como de la organización. (Rubio y Puig, 2012, p. 237)

Hay cuatro pasos que sería recomendable realizar en cada centro para pasar de los discursos teóricos a prácticas efectivas en materia de una mejor colaboración escuelas – familias-comunidad:

- Identificar las fortalezas del centro en general y de los diferentes miembros de la comunidad educativa en particular y asumir el compromiso de revisar las barreras que dificultan la participación.
- Estar dispuestos a escuchar las voces de las familias para conocer sus necesidades y preocupaciones.
- Repensar los espacios de participación e implicación de las familias y la comunidad y valorar si estos realmente están contribuyendo al empoderamiento de las mismas para que puedan llevar a cabo sus funciones y mejorar su calidad de vida (Giné et al, 2013).
- Ponernos en marcha a partir de una buena planificación de los cambios que queremos introducir, evaluando los procesos y celebrando los progresos.

4.1. Más allá de las puertas de la escuela. La participación de la comunidad

Para enfrentarse a las inequidades experimentadas por tantos niños y niñas, el desarrollo de nuestras instituciones educativas debe estar ligado a los esfuerzos de la comunidad en la que se inserta. Esto requiere que seamos capaces de vincular el trabajo de las escuelas con los de otras agencias, organizaciones y grupos comunitarios relacionados con la promoción del bienestar económico y social de la localidad y que puedan concretarse en el desarrollo conjunto de proyectos.

Una escuela implicada con su entorno sería entonces aquella que participa activamente en la comunidad en la que está inserta pero salvaguardando, al mismo tiempo, una mirada introspectiva que le permite estar en contacto con sus propias necesidades... La implicación de una escuela en su comunidad amplía los márgenes de la mejora escolar. Más que una estrategia de cambio es una forma diferente de pensar la mejora educativa: es un proceso que se teje en el interior de la escuela pero que dialoga con su contexto más inmediato. (Murillo y Krichesky 2015 p. 82)

Respecto a la comunidad, también es estratégico saber aprovechar los recursos existentes en la misma. Como recogen Murillo y Krichesky (2015), se pueden construir mecanismos de aprendizaje con la comunidad en diferentes direcciones:

- *Aprender de la comunidad:* se trata de actividades en las que los centros invitan a diferentes miembros de la comunidad a compartir conocimientos y experiencias en la escuela. En este caso, además de aprovechar de forma directa todas las fortalezas de las familias o de diferentes servicios o profesionales de la comunidad como hemos venido señalando, también podríamos incluir otras iniciativas, como las que proponen Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012).

Estos autores proporcionan algunas claves que pueden ayudar al profesorado a ajustar su práctica y utilizar la diversidad de su aula como un potente recurso, a través de la utilización de los “fondos de conocimiento” de las familias y los “fondos de identidad” de los alumnos y alumnas. Se centran en el principio de contextualización, propuesto por el *Center for Research on Education, Diversity & Excellence* de la Universidad de California y que “hace referencia a la capacidad de construir significados a través de la vinculación de la práctica o currículo escolar con las formas de vida de los alumnos y sus familias” (Esteban-Guitart, et al., 2012 p. 30-31).

- *Aprender con la comunidad:* en este caso, por ejemplo, familias y docentes aprenden juntos a través de diferentes actividades.
- *Aprender para la comunidad:* la escuela se convierte en un espacio para la formación ciudadana, incidiendo en el desarrollo de la propia comunidad. Aquí se enmarcan las acciones de Aprendizaje-Servicio.
- *Aprender como comunidad:* se trata de desarrollar estrategias de capacitación colaborativa en la que, en respuesta a necesidades de los estudiantes, miembros de la comunidad aprenden con los profesionales de la escuela.

En definitiva, se trata de promover actividades que permitan reforzar los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Parilla, 2007; Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013), si queremos hacer sostenibles la transformación de los entornos educativos.

Saber mantener las alianzas es tan importante como construirlas. Como señalamos al comienzo de este artículo, la construcción de comunidades inclusivas en las que todos

sean y se sientan bienvenidos y valorados como partes necesarias para la mejora de la escuela requiere de un compromiso, un valor que impregna la cultura de la escuela. Asumir este compromiso, preocuparse por la construcción de esta comunidad supone ser capaces de actuar de forma colaborativa, colegiada, solidaria y preocupada por *el otro*, más allá de los intereses particulares. Supone la toma de conciencia de que el cambio del centro se facilita cuando las diferentes personas (o colectivos) se unen en acciones conjuntas y colaborativas hacia un mismo fin.

Profesorado y familias tienen la responsabilidad de revisar constantemente la forma de entender la relación que tiene entre ellos y con su entorno próximo. Para ello, deben acercarse al rol de “vigilantes culturales” que propone Slee (2012); esto es, estar atentos a que la inercia, las dificultades o el esfuerzo sobreañadido que veces puede suponer la resolución de los *dilemas* que inevitablemente irán apareciendo, no nos lleven a refugiarnos en las *antiguas formas de pensar y actuar*.

4.2. Ahora es un buen momento, no esperar más: atreverse a innovar

¡A qué esperar, para acortar la distancia entre nuestros valores declarados y nuestras acciones (Booth, 2006)! En este texto hemos querido recordar que tenemos conocimientos y saberes para que mejorar la forma de relación entre la escuela y la comunidad. Pero no somos ingenuos ni queremos que otros lo sean. También somos plenamente conscientes de que nunca se tienen todas las condiciones ideales para introducir los cambios que se requieren. Pero ello no es una justificación suficiente para la apatía y la falta de acción. Como diría Morin (1999), “no nos guía la esperanza en el mejor de los mundos, sino en un mundo mejor”.

Como educadores tenemos la oportunidad de construir comunidades que reconozcan, pongan en valor y representen a aquellos que han sido rechazados y, para ello, debemos implicar, precisamente, a todos los que de una u otra forma son parte de esa comunidad, tanto de “dentro” como de “fuera” de la escuela (si realmente y llegados a este punto podemos continuar haciendo de forma clara esta distinción).

...las personas hacen su propia historia, pero no en las condiciones elegidas por ellas. Quizá no seamos capaces de controlar todas las condiciones de nuestro trabajo, pero, sobre todo, continuemos haciendo nuestra propia historia (Apple, Au y Gandin, 2009, tomado de Slee, 2012, p. 222).

Referencias

- Abu-Hamour, B. y Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579. doi:10.1080/13603116.2013.802026.
- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva. De la teoría a la práctica*. Odense: Agencia Europea para las necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Allen, R. I. y Petr, C. G. (1996). Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. En A. G. Singer y L. Powers (Eds.),

- Redefining family support: Innovations in public-private partnerships* (pp. 57-84). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Balcells-Balcells, A. (2011). *L'impacte dels serveis i la relació professional en la qualitat de vida de les famílies amb fills amb discapacitat intel·lectual*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115.
- Calderón, I. y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Mágina.
- de Boer, A., Pijl, S. P. y Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Department for Education and Skills. (2001). *Special educational needs. Code of practice*. Londres: DfES Publications.
- Dunlap, G. y Fox, L. (2007). Parent-professional partnership: a valuable context for addressing challenging behaviors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 273-285.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M. y Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children*, 58, 115-126.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. y Snyder, D. M. (2000). Family-professional partnerships: a behavioral science perspective. En M. J. Fine y R. L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (pp. 27-48). Austin, TX: ProEd.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. y Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 370-378.
- Echeita, G. y Simón, C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en una escuela inclusiva. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 15-34). Sevilla: Eduforma.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143.

- Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Epstein, J. L. (2009). School, family and community partnerships: caring for the children we share. En J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships, your handbook for action* (pp. 9-39). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. y Monsen, J. (2004). Mainstream-special inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 8, 37-57.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. y Schwab, S. (2014). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school Education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681. doi:10.1080/13603116.2012.706321.
- Giné, C., Vilaseca, R., Gràcia, M., Mora, J., Orcasitas, J. R., Simón, C., ..., Simó-Pinatella, D. (2013). Spanish family quality of life scales: under and over 18 year old, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 1-8.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. Santiago: UNICEF.
- Hotulainen, R. y Takala, M. (2014). Parents' view on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154. doi:10.1080/13603116.2012.759630.
- Hoy, W.K. y Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: theory, research and practice*. Nueva York: McGraw-Hill.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación de España.
- Kluth, P., Biklen, D., English-Sand, P. y Smukler, D. (2007). Going away to school. Stories of families who move to seek inclusive educational experiences for their children with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(1), 43-56.
- Law, M., Rosenbaum, P., King, G., King, S., Burke-Gaffney, J., Moning, J., ..., Teplicky, R. (2003). *What is family-centred service?* Ontario: McMaster University.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention. supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín: UNESCO.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.

- O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: the Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 535-550.
- Osher, T. W. y Osher, D. M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies*, 11(1), 47-60.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton. y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross cultural reflections on inclusive education* (pp 19-36). Dordrecht: Springer.
- Parrilla, A., Muñoz, M. A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 15-31.
- Powell, D. S., Batsche, C. J., Ferro, J., Fox, L. y Dunlap, G. (1997). A strength-based approach in support of multi-risk families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(1), 1-26.
- Rubio, L. y Puig, J. M. (2012). ¿Cómo mejorar la cultura moral de los centros educativos? En J.M. Puig (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 221-237). Barcelona: Graó.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an inclusive education: parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Roggman, L., Boyce, L. y Innocenti, M. (2008). *Developmental parenting: a guide for early childhood practitioners* (pp.18-19). Baltimore, MD: Paul H, Brookes Publishing Co.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp.131-130). Sevilla: Eduforma.
- Simeonsson, R. J. y Bailey, D. B. (1990). Dimensions in early intervention. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 341-358). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- Stoneman, Z. (1985). Family involvement in early childhood special education programs. En N. Fallen y W. Umansky (Eds.), *Young children with special needs* (pp. 442-469). Columbus, OH: Charles Merrill.
- Summers, J. A, Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J., ..., Kupzyk, K. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. y Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust*. Columbus, OH: Pearson.
- Turnbull, A. T., Turnbull, H. R. y Kyzar, K. (2008). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- Turnbull, A. P., Turbiville, V. y Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnership models: collective empowerment as the model for the early 21st century. En J. P. Shonkoff y S. L. Meisels (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (pp. 287-320). Nueva York: Cambridge University Press.
- UNESCO. (2005) *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

Verdugo, M. A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I., y Santamaría, M. (2009) *Situación de la inclusión educativa en España*: Salamanca: INICO.

Villegas, M., Simón, C. y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82

Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I. y Swart, E. (2007). Views of inclusion. A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the united states. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.

Breve CV de los autores

Cecilia Simón

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Pertenece al grupo de investigación de la UAM "Inclusión/exclusión educativa: procesos interpersonales" y es miembro del equipo que coordina el "Consortio para la educación inclusiva". Cuenta con una amplia experiencia docente, investigadora y de asesoramiento a profesionales sobre educación inclusiva y familias con hijos e hijas vulnerables a los procesos de exclusión educativa. Ha participado en múltiples proyectos de ámbito nacional e internacional y colaborado con entidades como la OEI. Los resultados de sus trabajos se han difundido en numerosas publicaciones (artículos, capítulos de libros o libros) y congresos. Email: cecilia.simon@uam.es

Climent Giné

Doctor en Psicología y Profesor emérito de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Profesionalmente, ha sido director y psicólogo del CEE "Colegio Sants Inocentes"; ha ocupado distintas responsabilidades en la Administración Educativa (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; Ministerio de Educación y Ciencia); director de los Estudios de Psicopedagogía y Vicerrector de la Universitat Oberta de Catalunya; y decano de la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull de 2004 a enero de 2013. Sus principales áreas de investigación se centran en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual y sus familias. Email: climentgg@blanquerna.edu

Gerardo Echeita

Profesor Titular de Universidad, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UAM. Experto en materia de atención a la diversidad y políticas sobre educación inclusiva, con una amplia y acreditada experiencia docente, investigadora, y en asesoramiento a centros escolares. Ha desempeñado puestos de responsabilidad técnica en el Ministerio de Educación y Ciencia (1986-1996) y ha trabajado como consultor o experto para varias organizaciones internacionales (UNESCO, OCDE, UNICEF, AEDNEE) y es miembro del Instituto de Integración en la Comunidad (INICO, USAL). Como autor o coautor ha publicado más de cien trabajos entre artículos, capítulos de libros o libros y ha participado en múltiples actividades de formación y divulgación en seminarios y congresos. Email: gerardo.echeita@uam.es