

## 9. Familia-escuela en contextos vulnerables: Prácticas que reducen desigualdades



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.422.09>

ÁNGELA ROS HERNÁNDEZ\*

DIANA LI MARTÍN VALDIVIESO\*\*

MARÍA ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS\*\*\*

### Resumen

Esta investigación analiza experiencias de participación familia-escuela desarrolladas en centros educativos de contextos de vulnerabilidad en España, con el propósito de valorar su impacto en la integración social y la inclusión escolar. Es un estudio descriptivo-cualitativo, enmarcado en una revisión exploratoria y documental de casos (2020-2025). Se seleccionaron diez centros en comunidades autónomas diversas y caracterizados por situaciones de pobreza estructural, desempleo, diversidad cultural, precariedad familiar o riesgo de segregación. El análisis se apoyó en un instrumento *ad hoc* que permitió identificar estrategias, resultados y factores de sostenibilidad. Los hallazgos muestran que las iniciativas de participación familiar, cuando se institucionalizan mediante grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, escuelas de madres, proyectos comunitarios o aprendizaje-servicio, fortalecen la cohesión social, reducen el absentismo, mejoran la convivencia y consolidan a las familias como agentes educativos activos. Asimismo, los centros se transforman en nodos comunitarios que generan confianza, reducen estigmas y amplían las oportunidades del alumnado. Estas prácticas revelan

---

\* Asistente profesor por la Universidad de Murcia, España. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4885-4631> ; correo electrónico: [angela.rosh@um.es](mailto:angela.rosh@um.es)

\*\* Asistente profesor por la Universidad Católica San Antonio de Murcia, España. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7765-4565>

\*\*\* Doctora en Ciencias Educativas. Profesora-investigadora titular por la Universidad de Murcia, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

que la integración social no depende solo de normas generales, sino de marcos institucionales flexibles que reconozcan la diversidad y fortalezcan los vínculos entre escuela, familia, comunidad y administración local. No obstante, persisten limitaciones vinculadas a la precariedad laboral, las barreras idiomáticas y la falta de tiempo de las familias, lo que exige mayor respaldo institucional y normativo. En conclusión, estas experiencias confirman que la participación familia-escuela constituye un eje clave para promover la integración social en el sistema escolar y avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa.

**Palabras clave:** *participación familiar, inclusión escolar, integración social, contextos vulnerables, innovación educativa.*

## Introducción

Hablar de vulnerabilidad implica hacer referencia a los factores sociales, económicos, culturales o ambientales que limitan la capacidad de respuesta y superación de las personas o grupos que están expuestos a mayores riesgos y dificultades. Según Liedo (2021), la vulnerabilidad es la condición humana que nos expone a la posibilidad de daño físico, psíquico o moral, revelando nuestra apertura relacional y ética hacia el mundo, y señalando tanto nuestra fragilidad como el potencial creativo que surge al enfrentar nuestro inacabamiento y la necesidad de cuidarnos mutuamente. En esta misma línea, Hernández-Prados (2014) concibe la vulnerabilidad como una condición inherente del ser humano, aunque con distintos grados de exposición a ella, condicionados por las circunstancias contextuales que favorecen o inhiben el desarrollo de las competencias primarias.

Cuando estas condiciones afectan a un conjunto de personas dentro de un entorno específico, hablamos de contextos de vulnerabilidad, es decir, espacios marcados por desigualdades estructurales que limitan el acceso y ejercicio de derechos fundamentales. Un claro ejemplo de ello lo aporta el estudio de González et al. (2009), donde se concluye que en América Latina se configuran múltiples contextos de vulnerabilidad, caracterizados por elevados índices de desempleo, precariedad e inestabilidad laboral, baja cober-

tura y calidad educativa, salarios reducidos, pobreza estructural, desigualdad social, corrupción e incertidumbre, lo que pone de manifiesto una deuda social histórica en derechos humanos.

En la actualidad, la relevancia de estudiar la vulnerabilidad en la sociedad se refleja en la creciente producción académica e institucional que busca comprender y medir este fenómeno en sus múltiples dimensiones. Diversos informes internacionales (PNUD, 2022; UNESCO, 2020) advierten que la persistencia de la pobreza y la desigualdad estructural no solo limita el desarrollo humano, sino que restringe el ejercicio pleno de derechos fundamentales como la educación, la salud y la participación ciudadana. Esta preocupación se ha traducido, a nivel urbanístico, en el desarrollo de metodologías para identificar y analizar áreas vulnerables de la ciudad, aquellas situadas en los extremos más negativos o en riesgo de exclusión. En este sentido, el Índice Sintético de Vulnerabilidad Urbana Integral (ISVUI) permite situar los barrios en un *continuum* respecto a su grado de vulnerabilidad, superando los límites de la información censal tradicional, ampliando los indicadores empleados y ofreciendo una visión más precisa de cómo la desigualdad se territorializa y se manifiesta en el espacio urbano (Fernández Aragón et al., 2021).

De manera análoga, así como la vulnerabilidad se territorializa en el espacio urbano, también se manifiesta en el ámbito escolar e implica desafíos adicionales, ya que debe adaptar sus prácticas y políticas para asegurar una educación inclusiva y de calidad, reconociendo las barreras que afectan la trayectoria y el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes reconocen que la inclusión en contextos de vulnerabilidad se ve limitada por déficits materiales y sociales, y que requiere no solo normas, sino la adaptación de programas y recursos, así como una formación continua específica que les permita comprender los contextos del alumnado y ajustar sus prácticas pedagógicas (Valenzuela et al., 2024). Desde un enfoque institucional, la vulnerabilidad escolar ha sido definida por el Estado a través de indicadores que, en la práctica, terminan rotulando y estigmatizando tanto a los estudiantes como a sus comunidades. Esta cuestión se materializa en el IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar), el cual se obtiene a partir del cálculo de variables de condición socioeconómica y cultural, como el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de los padres, el acceso del

estudiante a servicios de salud, el nivel de hacinamiento del alumno y el estado de salud bucal (Julio-Maturana, 2009).

El concepto de *vulnerabilidad* así planteado niega la capacidad de los sujetos y de sus comunidades para romper con la condición en la cual queda clasificado, al mismo tiempo que desconoce la cultura de pertenencia de estos, lo que lleva a la escuela a instalar códigos descontextualizados que se mediatizan por un programa de estudios homogéneo (Pinto Contreras, 2008). Los resultados educativos que se obtienen de esta línea de acción han venido profundizando las desigualdades entre estos estudiantes y sus instituciones, caracterizadas como vulnerables y aquellas que no lo son (Ferrada et al., 2013).

Más allá de las limitaciones materiales resultantes de la situación de pobreza que condiciona el éxito educativo, se deben considerar también las denominadas condiciones de educabilidad, que revelan cómo los factores sociales y culturales inciden en las trayectorias educativas. En estos contextos de vulnerabilidad, la precariedad familiar se asocia con la vivencia de acontecimientos vitales potencialmente traumáticos y con la generación de procesos de indefensión aprendida altamente invalidante para el desarrollo personal y escolar (Lozano, 2003; Sánchez y Dávila, 2022). Cabe señalar que la diversidad familiar introduce variaciones en las condiciones de educabilidad: algunas familias tienen más recursos culturales, otras menos; algunas más estabildades, otras enfrentan mayor precariedad (Azy, 2022). Así pues, el acompañamiento educativo familiar, entendido como la acción complementaria a la de la escuela, resulta esencial para el desarrollo integral del alumnado, aunque todavía persisten desigualdades en su ejercicio y concepciones que oscilan entre la ausencia de implicación y el autoritarismo (Sánchez y Dávila, 2022).

De igual modo, en estos contextos, la ausencia de participación familiar agrava la desigualdad educativa; por ello, la escuela requiere alianzas con la comunidad para responder a los retos actuales (Hernández-Prados y Muñoz-López, 2018). En definitiva, los recursos de participación, expectativas y carga de responsabilidad inciden directamente en las condiciones de educabilidad, y cómo la institucionalidad escolar no siempre reconoce ni responde a esas diferencias. En palabras de Camacho-Vallejo et al. (2024), la comunicación escuela-familia no está institucionalizada ni sistematizada

en muchos centros, lo que crea incertidumbre para las familias sobre cómo participar o qué esperar. Esto mismo se refleja en la escasa participación infantil, en comparación con los esfuerzos y experiencias hacia la protección y promoción de los derechos de la infancia (Balsells et al., 2012).

En los contextos de vulnerabilidad, la participación familia-escuela se convierte en un indicador esencial de calidad, tal y como subrayan los Objetivos de Desarrollo Sostenible, al marcar la necesidad de garantizar no solo el acceso a la escolarización, sino también la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa. La afirmación de que los niños y niñas aprenden con independencia de las familias ha sido ampliamente rechazada (Tierney, 2002). Según Flecha (2009, p. 158), “lo que una niña o un niño aprende es fruto de sus interacciones con el profesorado y otras personas profesionales de la educación, pero también de las interacciones con sus familiares y otras personas adultas de la comunidad”. Según la concepción que tengan los padres y las madres de lo que es participar, se implicarán en mayor o menor medida, adoptando el rol de consumidores, clientes, participantes o socios según su percepción sobre la participación, así como la oferta participativa que el centro ponga a su alcance (Payà Rico y Tormo Tormo, 2016).

Esta relación colaborativa refuerza el sentido de pertenencia, mejora las condiciones de educabilidad y contribuye al éxito académico de los estudiantes (Hernández-Prados, 2018; Hernández-Prados y Muñoz-López, 2018), además de resultar esencial para la democratización de los centros y para avanzar hacia una inclusión que no se limite a la diversidad funcional o cultural, sino que incorpore también a aquellos estudiantes cuyas condiciones de educabilidad se encuentran mermadas por factores sociales y familiares (Epstein, 2011; Flecha, 2015). Por consiguiente, como reto, las nuevas necesidades sociales exigen mejorar y transformar las relaciones de la escuela y las familias, y de la escuela con su entorno, y con otros grupos y agentes de la comunidad (Aróstegui-Barandica et al., 2013)

Las bases teóricas del aprendizaje en comunidad se sustentan en una concepción dialógica, participativa y situada del conocimiento. Paulo Freire (1970) propone una pedagogía centrada en el diálogo y la conciencia crítica, donde los sujetos aprenden en relación con su contexto social y transforman la realidad a través de la educación. Desde otra perspectiva,

Lave y Wenger (1991) introducen el concepto de “aprendizaje situado” y las “comunidades de práctica”, entendiendo que el conocimiento se construye en la participación activa dentro de contextos sociales significativos. En la misma línea, Bárbara Rogoff (1993) plantea que el aprendizaje es un proceso de participación guiada dentro de prácticas culturales, en el cual niños, niñas y adultos construyen saberes de manera conjunta. Sobre estas bases se apoya el trabajo de Ramón Flecha (2000), quien desarrolla el modelo de Comunidades de Aprendizaje, una propuesta de transformación educativa que integra la participación de toda la comunidad —docentes, estudiantes, familias y voluntariado— mediante actuaciones educativas de éxito como las tertulias dialógicas y los grupos interactivos, orientadas a superar desigualdades y garantizar el derecho a aprender de todos y todas.

A partir de lo expuesto, se evidencia la importancia de identificar experiencias de participación familiar en los centros educativos vulnerables, con la finalidad de establecer un ideario que motive e impulse la mejora de las relaciones familia-escuela en otros. Más específicamente, se plantean los siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias de participación familiar se han implementado en centros en vulnerabilidad (2020-2025)? ¿Qué resultados (educabilidad, inclusión, convivencia) y qué condiciones (recursos, organización) se asocian? ¿Qué experiencias muestran sostenibilidad y transferibilidad? A partir de ellos, se delimita que el concepto de estudio es la participación familia-escuela (grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, escuelas de familias, mediación, ApS, etc.); la población son los centros de educación infantil/primaria en contextos de vulnerabilidad en España; y la cobertura es el periodo 2020-2025; fuentes académicas e institucionales/documentales de centro.

## Metodología

### Objetivo

El objetivo que se persigue en el presente estudio consiste en identificar y describir experiencias significativas de participación familia-escuela desarrolladas en centros educativos de contextos de vulnerabilidad y exclusión

social en España, con el fin de establecer un mapeo de referentes de buenas prácticas para la mejora de la inclusión escolar y las condiciones de educabilidad.

### **Diseño metodológico de la investigación**

Atendiendo al objeto de estudio, se optó por un estudio descriptivo-cualitativo, enmarcado en una revisión exploratoria de experiencias (*scoping review*), combinada con un estudio de casos documentales, orientada a mapear experiencias de participación familia-escuela en contextos de vulnerabilidad (2020-2025) y a sintetizar patrones de innovación, impacto y sostenibilidad. No se persigue representatividad estadística, sino la riqueza cualitativa de los casos seleccionados.

### **Selección de las unidades de análisis (muestra)**

El proceso de selección fue bifásico: primero se identificaron los centros educativos y, posteriormente, se seleccionó una experiencia de participación familiar por cada centro que fuera ejemplo de buena práctica en inclusión y equidad educativa. Para la elección de los centros, concretamente en el prefiltro y expansión de descriptores (“participación familia-escuela”, “vulnerabilidad” y “centros educativos”), se recurrió a ChatGPT, en consonancia con estudios recientes que validan y demuestran la eficacia del uso de la inteligencia artificial en revisiones sistemáticas (Syriani et al., 2024). No obstante, la decisión final fue resuelta únicamente por el equipo investigador, garantizando la verificación humana en fuentes primarias u oficiales y la aplicabilidad de los criterios inclusión (relevancia, diversidad territorial, contextos de vulnerabilidad, innovación pedagógica, diversidad de actores y accesibilidad a la información), y se evitó la inclusión de centros no categorizados de vulnerabilidad, la repetición de centros de una misma comunidad y de modalidad de experiencias de participación familiar. La inclusión de centros de vulnerabilidad (altas tasas de desempleo, concentración de población migrante o de minorías culturales, bajo nivel educativo, limita-

ción de recursos comunitarios, etc.) en el estudio no responde a un criterio accesorio, sino a una decisión metodológica y ética fundamental, estableciéndose como un requisito esencial, ya que estos factores influyen directamente en las condiciones de escolarización, participación y éxito educativo.

En segundo lugar, para garantizar la operatividad del estudio, se incluyó solamente una experiencia de participación familiar significativa por centro, priorizando aquellas premiadas/reconocidas (2020-2025) y con accesibilidad a fuentes documental sólidas, evitando duplicidades. Como criterio de exclusión principal, se descartaron las iniciativas de participación puntual o insostenible (duración menor a un curso), las no verificables en fuentes primarias y las que no demostraban vínculos de colaboración con agentes comunitarios. Este proceso permitió garantizar que los centros analizados representaran experiencias significativas y transferibles, con potencial para comprender cómo la implicación familiar puede contribuir a reducir desigualdades y fortalecer la inclusión escolar (tabla 1).

Tabla 1. *Centros educativos y experiencias de participación familiar seleccionadas*

| <i>Centro educativo</i>                                  | <i>Experiencia de participación familiar</i>        |
|--|---|
| CEIP Andalucía (Sevilla, Polígono Sur)                   | Biblioteca Tutorizada y Tertulias con Familias      |
| CEIP Joaquim Ruyra (L'Hospitalet)                        | Grupos Interactivos en Comunitat d'Aprenentatge     |
| CEIP La Paz (Albacete, La Milagrosa)                     | Tertulias Dialógicas y Voluntariado Estructural     |
| CEIP Ramiro Soláns (Zaragoza, Oliver)                    | Talleres Socioproductivos con Madres (SP)           |
| CEIP Antonio Ferrandis (Paterna, La Coma)                | Escuela de Madres y Voluntariado Estable            |
| CEIP Manuel Núñez de Arenas (Madrid, Puente de Vallecas) | Pacto Familiar Digital (Pacto uso de la tecnología) |
| CEIP Tremañes (Gijón)                                    | Aprendizaje-Servicio Geolocalizado con Ayuntamiento |
| CEIP O Graxal (Cambre)                                   | "Patios en Xogo": Co-diseño Familias-Concello       |
| Escola Pintor Joan Miró (Palma)                          | Escuela de Familias con Talleres Interculturales    |

Fuente: elaboración propia.

## Recogida y análisis de la información

El presente estudio pretende describir ejemplos de buenas prácticas de participación familiar en contextos de desigualdad educativa, lo que exige la localización de fuentes documentales diversas y rigurosas. Para ello, se apli-

có un protocolo de extracción de datos, buscando recopilar el mayor volumen de información verificable sobre cada experiencia (mínimo tres fuentes documentales). Concretamente, se trabajó con una triangulación de cinco a diez fuentes documentales por caso, asegurando que unos mínimos de dos a tres fueran directas, estables e institucionalizadas (modalidades como webs de centros, portales de la Administración [GVA, Xunta, Murcia Educa] y plataformas de proyectos avalados). De forma complementaria, se trabajó con fuentes indirectas de validación y contexto (modalidades como artículos de prensa, videos de testimonios/jornadas, tesis doctorales y blogs de innovación).

## **Descripción de las experiencias de participación familiar en contextos de desigualdad educativa (resultados)**

Antes de describir las experiencias educativas seleccionadas, cabe señalar que los centros seleccionados cumplen con los criterios seleccionados, y su vulnerabilidad está reconocida por la administración de cada comunidad autónoma. Las condiciones de vulnerabilidad que afectan a los centros anteriores, además de a las familias, se manifiestan de diferentes formas. En algunos, como Polígono Sur (Sevilla), Oliver (Zaragoza), La Coma (Paterna), La Milagrosa (Albacete) y Puente de Vallecas (Madrid), son predominantes las situaciones de pobreza y desempleo estructural, además de la estigmatización territorial y una baja escolarización familiar. En otros casos, las dificultades están vinculadas a la alta diversidad cultural, la reciente llegada de población inmigrante, las barreras lingüísticas y el bajo capital cultural, como ocurre en los centros Joaquim Ruyra (L'Hospitalet), Pintor Joan Miró (Palma), O Graxal (Cambre) y Príncipe Felipe (Jumilla). Y finalmente, en el caso del centro Tremañes (Gijón), el desafío principal se encuentra vinculado al riesgo de segregación y la precariedad, lo que hace que sea especialmente necesaria una red comunitaria de apoyo.

Los núcleos de información que se contemplan en la descripción de las experiencias son atención a la desigualdad educativa, objetivo y resumen de la experiencia, carácter de innovación, impacto y resultados, evaluación de la experiencia, papel/rol y funciones de la familia.

## **CEIP Andalucía (Polígono Sur) — Biblioteca Fantasía y comunidad lectora**

El CEIP Andalucía de Sevilla, situado en el Polígono Sur, se enmarca en un contexto de máxima desigualdad, reconocido por la Junta de Andalucía y atendido por un Plan Integral de Zona cuyo objetivo es reducir la segregación y el absentismo escolar. La experiencia de participación familiar se articula en torno a la biblioteca escolar Fantasía, la cual es el eje del proyecto lector del centro. La experiencia no es un evento puntual, sino un dispositivo comunitario sostenido que busca potenciar e implicar la biblioteca, el barrio y la dinamización de la vida del centro. La innovación reside precisamente en este enfoque: habilitar dinámicas intergeneracionales y de participación familiar (tertulias, encuentros con autores, lectura en patios y plazas) que utilizan la biblioteca como un “antídoto contra las desigualdades” en el barrio más empobrecido del país. El rol de las familias es de copartícipes y voluntariado lector, asumiendo la corresponsabilidad en la dinamización del espacio (por ejemplo, a través del Restaurante de Libros o el apadrinamiento lector). Esto refuerza el vínculo familia-escuela-barrio y encaja con la estrategia de acción comunitaria del plan de zona. El impacto y el éxito de esta práctica están validados al más alto nivel: el centro fue galardonado con el Premio Nacional al Fomento de la Lectura 2023 por el Ministerio de Cultura, distinción que se registra en el BOE-A-2023-22109.

## **CEIP Joaquim Ruyra (L’Hospitalet) — Grupos Interactivos**

El CEIP Joaquim Ruyra (L’Hospitalet), centro de alta complejidad (CAES), adoptó en 2009-2010 el modelo de Comunitat d’Aprentatge, y lo vertebró con Actuaciones Educativas de Éxito, especialmente los Grupos Interactivos (GI). La mecánica es clave para la equidad: en el aula se organizan pequeños grupos heterogéneos (4-6) que rotan tareas de aproximadamente 20 minutos, dinamizadas por adultos voluntarios (familias y comunidad). El familiar ocupa un rol nuclear y co-aprende, pues su función no es corregir, sino provocar diálogo y explicación entre iguales, multiplicando interacciones de aprendizaje y expectativas. El impacto comunicado muestra mejoras

académicas por encima de medias de referencia (por ejemplo, aproximadamente el 55% del alumnado en “nivel alto” de inglés frente al 25% en Cataluña, y el 59% en matemáticas frente al 30%), junto con alta participación familiar y mejor clima. La sostenibilidad del modelo (continuidad desde 2009-2010) y su transferibilidad fueron reconocidas con el Primer Premio Ensenyament 2017 (Fundació Cercle d’Economia/Obra Social La Caixa).

### **CEIP La Paz (Albacete - La Milagrosa) — Tertulias Dialógicas y Voluntariado Estructural**

El CEIP La Paz (La Milagrosa, Albacete) funciona como Comunidad de Aprendizaje desde 2006-2007, en un entorno de pobreza estructural, integrando de forma estable un modelo dialógico y comunitario que articula Tertulias Literarias y Artísticas Dialógicas (usadas como palanca de pensamiento crítico, mejora de la convivencia y aprendizaje), y un voluntariado estructural —familias, entidades y agentes del barrio— que participa regularmente en el aula y en actividades, no como apoyo puntual. La innovación es organizativa y participativa: la comunidad educativa codiseña el centro a través de la fase de Sueño (familias, alumnado y profesorado imaginan y planifican cambios concretos), y gobierna mediante comisiones mixtas. El rol de las familias es nuclear: coenseñan en tertulias y grupos, sostienen el voluntariado y asumen corresponsabilidad también en situaciones críticas (por ejemplo, apoyo a la entrega de materiales en confinamiento). Los resultados avalan la sostenibilidad del modelo: consolidación de nuevas etapas (Secundaria), ampliación del comedor escolar, creación de aula de personas adultas y difusión del enfoque a otros claustros a través de Observa y Transforma, posicionando al centro como referente regional en participación, innovación y convivencia.

### **CEIP Ramiro Soláns (Zaragoza, Barrio Oliver) — Talleres Socioproductivos con Madres (SP)**

El CEIP Ramiro Soláns (barrio Oliver) partía de una situación de alta vulnerabilidad con absentismo 40-45%, conflictividad elevada y aproximadamente

5% de éxito escolar a inicios de siglo, además de una relación muy frágil escuela-familias; el centro reorientó su proyecto (“Vive tu escuela...”) hacia justicia social, participación familiar y alianzas comunitarias. La experiencia seleccionada son los Talleres Socioproductivos con Madres (SP), costura, arreglo textil y microemprendimiento, nacidos desde el colegio como espacio formativo, productivo y comunitario que convoca y empodera a madres gitanas y migrantes, e inserta la escuela en la red vecinal (por ejemplo, Hilvana). La innovación es organizativa y comunitaria: pasa de la asistencia puntual al liderazgo familiar (madres que aprenden, producen y enseñan), conectando escuela-servicios municipales-barrio y generando un modelo replicable de cambio. El impacto se refleja en las series del propio proyecto: absentismo, del 40-45% al 4%; conflictividad, aproximadamente 1%; y éxito escolar aumentó al 75-85%; además, la participación familiar crece (pasando de reuniones con una asistencia parental del 5% al 75%, igualmente en los talleres, del 20% de asistencia al 90%, y en el world café casi al 100%). El modelo recibió el Premio Princesa de Girona-Escuela 2024, por su cambio sistémico y transferibilidad.

### **CEIP Antonio Ferrandis — Escuela de Madres y Voluntariado**

El CEIP Antonio Ferrandis, clasificado como centro CAES y ubicado en el entorno de La Coma (Paterna), interviene en un contexto de vulnerabilidad muy alta, escasez de servicios y elevada diversidad cultural. Para abordar las necesidades sociofamiliares y el alto riesgo de exclusión, la experiencia central es la Escuela de Madres y Voluntariado Estable (EF/VOL), activa desde el curso 2000-2001. La innovación es organizativa y comunitaria: el proyecto convierte actividades puntuales en estructuras sostenidas con programación anual, seguimiento y evaluación. Funciona como un espacio semanal que acompaña, forma y, sobre todo, vincula a las mujeres del barrio, integrando el Voluntariado Estable (familias, IES, ONG) en el día a día del centro. El rol de la familia es activo y corresponsable: las madres participan semanalmente, organizan iniciativas (salidas culturales, acciones solidarias) y actúan como nexo con entidades del barrio. La escuela convoca, acompaña y reconoce esta contribución (reunión de evaluación y agradecimiento al voluntariado), reforzando el vínculo familia-escuela-comunidad. Aunque

el colegio no publica cifras agregadas de participación o impacto en absentismo en abierto (D2.4 y D3.x = ND), la evidencia de la continuidad interanual, la alta participación en hitos clave (cierres de curso, acciones solidarias) y el reconocimiento de su PIIE (Comunidad de Aprendizaje) certifican que la experiencia funciona como un motor de cohesión esencial en un contexto de máxima complejidad.

### **CEIP Manuel Núñez de Arenas — Pacto Familiar Digital**

El CEIP Manuel Núñez de Arenas, ubicado en Entrevías-Puente de Vallecas, se sitúa en un contexto de vulnerabilidad socioeducativa con históricos procesos de guetización y necesidad de intervención. Para abordar la desigualdad digital y los riesgos sociales derivados del uso de la tecnología, el centro ha impulsado el Pacto Familiar Digital. La experiencia consiste en un compromiso voluntario y colectivo de las familias para retrasar la entrega del primer *smartphone* (idealmente hasta los 16 años) y alinear normas comunes de uso, con reglas compartidas que se renuevan anualmente. La innovación es organizativa y preventiva: el centro transforma un problema individual (la presión social) en una regla colectiva, proporcionando un marco de apoyo que despresuriza la decisión parental y refuerza la autoridad familiar. Las familias son el sujeto central de la experiencia: firman el compromiso, se coordinan por cursos y mantienen la adhesión, actuando como la principal fuerza de contención del acuerdo. El impacto de este pacto se reporta mediante la propia plataforma, que agrega las adhesiones de forma anónima por centro y curso, visibilizando el apoyo social y la coherencia educativa. En paralelo, el colegio refuerza su capacidad organizativa y su trabajo en red (Red PLANEA, programas municipales) para asegurar que el pacto sea parte de una estrategia de convivencia y bienestar más amplia.

### **EIP Tremañes — Aprendizaje-Servicio geolocalizado**

El CEIP Tremañes (Gijón), ubicado en un barrio obrero con riesgo de segregación y bajo ISEC, implementa el Aprendizaje-Servicio (ApS) Geolocaliza-

do como una estrategia de innovación cívica y tecnológica activa desde 2015-2016. La mecánica articula el currículo con un servicio tangible a la comunidad: crear una ruta virtual geolocalizada del barrio, involucrando a 124 alumnos y docentes. La innovación reside en la fusión del ApS con tecnologías STEAM (tabletas, realidad aumentada, robótica), lo que eleva la alfabetización digital de la comunidad y transforma el barrio en contenido educativo. El rol de la familia es de agente cívico y copropietario del recurso, participando activamente en la prueba de la ruta con sus dispositivos y en la presentación comunitaria. El éxito se valida en la mejora de competencias clave (lectoescritura y digital) y en la cohesión social, al aumentar la interacción con agentes locales. Además, la sostenibilidad se certifica por su reconocimiento externo (por ejemplo presentación en SIMO Educación 2016 y otros premios STEAM), lo que avala la calidad y la transferibilidad de la experiencia.

### **CEIP O Graxal - Patios en Xogo — Codiseño Familias - Concello**

El CEIP O Graxal (Cambre, A Coruña) desarrolla el proyecto Patios en Xogo, abordando la vulnerabilidad del déficit de infraestructura y las necesidades de dotación mediante la innovación cívica y comunitaria. La mecánica es un proceso de codiseño participativo donde más de 400 alumnos, junto con sus familias, elaboran maquetas y propuestas para transformar su patio de cemento en un entorno verde e inclusivo. La innovación reside en la organización tripartita (escuela, familias, Concello), que canaliza la demanda de la comunidad hacia la acción constructiva, otorgando a las familias el rol de codiseñador y agente cívico. El liderazgo familiar es visible en el proceso de ideación y la gestión con la administración local. El impacto se valida en el empoderamiento cívico del alumnado y la cohesión social lograda al generar un diálogo directo con la administración, con un resultado tangible de diagnóstico y diseño del nuevo patio. La evaluación externa del proceso se certifica por el reconocimiento de la Xunta de Galicia y la validación institucional del Concello, haciendo de este un modelo sostenible y transferible para centros con problemas de infraestructura.

## **Escola Pintor Joan Miró — Escuela de Familias con Talleres Interculturales**

El CEIPIESO Pintor Joan Miró (Palma) opera en un contexto de alta complejidad, con una vulnerabilidad marcada por la multiculturalidad extrema y una alta disparidad socioeconómica en Nou Llevant. Para afrontar estos retos, el centro adoptó desde 2009-2010 un modelo comunitario estructural, lo que garantiza que la participación familiar sea la base de su estrategia de equidad. La experiencia principal es la Escuela de Familias (EF), cuyo eje es la integración cultural activa. La mecánica se basa en talleres familiares continuos, a menudo codiseñados con entidades culturales (por ejemplo, Fundació Miró Mallorca) y la UIB, asegurando el rigor del contenido. La innovación reside en el enfoque bidireccional de la mediación, que utiliza las lenguas y el capital cultural materno como recurso para el diálogo y la coenseñanza. El rol de la familia es nuclear; actúan como agentes de integración cultural y coenseñan en las actuaciones de éxito (GI), superando la barrera lingüística y la exclusión social. El impacto se valida por la sostenibilidad del modelo (más de 15 años), su validación institucional y su capacidad probada para transformar la diversidad en cohesión social, lo que lo convierte en un referente de transferibilidad.

## **CEIP Príncipe Felipe — Escuela de Familias (EF)**

El CEIP Príncipe Felipe de Jumilla (Murcia) opera en un contexto rural-urbano con vulnerabilidad, que requiere un fuerte apoyo para la cohesión social y la formación parental. Para mitigar estos factores, el centro ha consolidado una Escuela de Familias (EF), entendida como un espacio estable de formación, encuentro y apoyo para la comunidad educativa. La mecánica de la EF se basa en sesiones convocadas en colaboración con el AMPA y la intervención de expertos externos, abordando temáticas cruciales como la parentalidad positiva, la convivencia escolar y los recursos de acompañamiento (incluyendo herramientas de apoyo en confinamiento). La innovación reside en la integración y sinergia de la EF con la innovación escolar, ya que la formación a familias se conecta activamente con proyectos de

centro como el Aula del Futuro y las metodologías activas. El rol de la familia es activo y multiplicador: no solo asisten a las formaciones, sino que el AMPA actúa como organizador y convocante, sosteniendo y legitimando la oferta estable de actividades. Los logros cualitativos documentados apuntan a una mayor implicación familiar y la mejora de la convivencia, siendo un modelo validado en memorias regionales y por la participación continua del centro en premios de innovación educativa.

## Conclusiones y discusión

Este trabajo, además de visibilizar que existe diversidad de experiencias de participación familiar que revierten positivamente en la educación del menor, así como el clima institucional y coherencia entre los agentes educativos primarios, deja constancia de que, en contextos de vulnerabilidad, esta participación no es un complemento, sino un factor determinante para mejorar las condiciones de educabilidad, reducir desigualdades y avanzar hacia la inclusión escolar. Si bien la mayoría de experiencias se apoyan en el modelo de comunidades de aprendizaje, se ha buscado intencionalmente mostrar la diversidad de experiencias que reflejan distintos grados de innovación en la implicación de las familias. La diversidad de estrategias, desde grupos interactivos hasta proyectos comunitarios o escuelas de madres, evidencia que no existe un único modelo válido; lo importante es su adecuación al contexto y la generación de confianza mutua. Alguna de ellas trasciende el apoyo escolar y puede convertirse en motor de transformación comunitaria, socio-laboral y cultural, reforzando el papel de la educación como un bien común y generadora de capital social.

Entre las más destacadas, sobresale el empoderamiento socio-productivo a través de talleres de costura y emprendimiento con madres gitanas e inmigrantes, que conectan la escuela con el barrio y generan liderazgo comunitario (CEIP Ramiro Soláns). Asimismo, resulta relevante el proyecto de aprendizaje-servicio geolocalizado, que combina tecnologías digitales, participación ciudadana y coordinación con el ayuntamiento (CEIP Tremañes).

Entre las experiencias con mayor innovación comunitaria y organizativa destacan la apertura de la escuela a la comunidad a través de proyectos

ambientales y huertos escolares vinculados a redes barriales (Manuel Núñez de Arenas), la consolidación de escuelas de familias con talleres interculturales y encuentros regulares que fortalecen la cohesión y el diálogo (Pintor Joan Miró), así como la implementación del Aula del Futuro, con participación familiar en el diseño y uso de los espacios, orientada además a la reducción de la brecha digital (Príncipe Felipe, Jumilla). Otro ejemplo lo constituye la creación de una escuela de madres y un voluntariado comunitario estable, orientados a la formación, el apoyo y la corresponsabilidad sistemática de mujeres del barrio (CEIP Antonio Ferrandis).

Por su parte, la participación familiar en aulas abiertas y grupos interactivos caracteriza a varios centros (CEIP Joaquim Ruyra, CEIP Andalucía, CEIP La Paz), que han complementado estas prácticas con bibliotecas tutorizadas y tertulias dialógicas (CEIP Andalucía, CEIP La Paz). Finalmente, destaca la transformación participativa de los espacios escolares mediante el programa Patios en Xogo, que articula procesos de codiseño entre alumnado, familias y ayuntamiento (CEIP O Graxal).

No todo es positivo, pues son múltiples las dificultades y limitaciones estructurales (precariedad laboral, barreras idiomáticas y falta de tiempo de las familias, lo que obliga a reforzar el apoyo institucional y municipal para dar continuidad a estas iniciativas) que se deben solventar para que acaben siendo experiencias de éxito. En situación de precariedad son más menos participativas en el centro y las necesitadas de acompañamiento y apoyo desde el mismo. Si bien Donati (2023) plantea que la familia debe “educarse a sí misma” en su papel relacional aun sin contar con formación pedagógica formal, en el contexto de la vulnerabilidad esta tarea no puede reducirse a un proceso individual o cerrado. Por el contrario, requiere articularse con el trabajo colaborativo entre escuela, comunidad y otros agentes sociales, de modo que la familia pueda fortalecerse como bien relacional y ampliar sus recursos de apoyo, resiliencia y desarrollo educativo. En esta línea, resulta fundamental reconocer también el papel del profesorado y la necesidad de formación en competencias relacionales y comunitarias, ya que la actitud del centro educativo es un elemento clave para favorecer o limitar la implicación familiar.

## Referencias

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto, y F. Tortosa (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Aróstegui Barandica, I., Darretxe Urrutxi, L. y Beloki Arizti, N. (2013). La participación de las familias y miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.010>
- Azzy, G. M. (2022). *Familia y las condiciones de educabilidad de sus hijos en el contexto cultural contemporáneo* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Balsells, M. A. et al. (2012). *Derechos de la infancia y educación para el desarrollo: Análisis de necesidades del sistema educativo*. Universidad de Lleida.
- Camacho-Vallejo, S., Collet-Sabé, J. y Soldevila-Pérez, J. (2024). Docentes, familias e inclusión: Perspectivas divergentes, barreras e (in)comunicaciones entre docentes y familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 182-201. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/946>
- Constenla Porciúncula, M. (2023). *Inclusión en contextos de vulnerabilidad*. ANEP CFE.
- Fernández Aragón, I, Ochoa de Aspuru Gulin, O. y Ruiz Ciarreta, I. (2021). Análisis de la desigualdad urbana: Propuesta de un Índice Sintético de Vulnerabilidad Urbana Integral (ISVUI) en Bilbao. *Architecture, City and Environment*, 15(45), 9520. <https://doi.org/10.5821/ace.15.45.9520>
- Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>
- Flecha, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: La potencia de la educación democrática*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galián, B. y Hernández-Prados, M. Á. (2024). *Teoría y práctica de la participación familiar en los centros educativos: Orientaciones para la formación docente*. Dykinson.
- González, L. M. et al. (2009). *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*. Centro de Estudios Avanzados-Córdoba / CONICET.
- Hernández Prados, M. Á. (2014). La familia desde la pedagogía de la alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.), *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Redipe y Editum.
- Hernández-Prados, M. Á. y Muñoz-López, M. P. (2018, 2-16 de noviembre). Aproximación teórica sobre la relación familia-escuela en contextos de vulnerabilidad. *III Congreso Internacional sobre Desigualdad Social, Educativa y Precarización en el Siglo XXI*.
- Julio Maturana, C. (2009). Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social "Chile Solidario" de la comuna de Valparaíso: Resultados de un estudio

- exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 93-115. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100006>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (versión más reciente). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Payà Rico, A. y Tormo Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana: Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21), 227-248. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.012>
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Universidad Católica de Chile.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Informe sobre Desarrollo Humano 2021-2022*. Oficina Regional. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report->
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: Desarrollo cognitivo en contextos socio-culturales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, E. y Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 7-29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Syriani, E., David, I. y Kumar, G. (2024). Screening articles for systematic reviews with ChatGPT. *Journal of Computer Languages*, 80, 101287. <https://doi.org/10.1016/j.cola.2024.101287>
- Valenzuela, B. A., Campa Álvarez, R. Á. y Guillén Lúgigo, M. (2024). Perspectives and challenges of educational inclusion in vulnerable childhood: A qualitative exploration. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2261. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.2261](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2261)