LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA PÚBLICA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

DAVID ISSÓ GARCÍA

DIRECTOR DE TESIS: DIEGO BECERRIL RUIZ

(DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA)

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: David Issó García
D.L.: GR 1553-2012
ISBN: 978-84-9028-000-3

Agradecimientos

Esta investigación no habría sido posible sin la colaboración de varias personas que han resultado claves en el desarrollo de todo el proceso hasta la culminación en las páginas que siguen. Es por ello que merecen una mención especial.

En primer lugar, tengo que agradecerle a D. Diego Becerril Ruiz, mi Director de Tesis, la confianza depositada en mí desde el principio, así como su ilusión y su permanente inquietud por aprender, conocer e investigar, todo lo cual me fue contagiado desde primera hora. El seguimiento entusiasta que ha realizado en todo momento de mi trabajo ha sido una de las claves para mantenerme permanentemente motivado. En este punto, es justo citar también al profesor D. Francisco Carmona, quien me aconsejó de forma certera desde el inicio, y que fue la persona que posibilitó mi primer encuentro con Diego.

En segundo lugar, debo nombrar inmediatamente a María Jesús Fernández que, docente al igual que yo, ha realizado un seguimiento extraordinariamente exhaustivo de mi investigación, revisando cada párrafo, cada línea y cada palabra, para asegurarse de que el texto quedase lo más coherente y correcto posible. A su extraordinaria rigurosidad, ilusión y dedicación, ante las cuales sólo puedo quitarme el sombrero, me rindo en estas líneas.

En tercer término, he de reconocer la ayuda en la tarea de maquetación, impresión y encuadernado a mi amigo *Hockey*, que así lo llamamos, el cual colaboró intensamente para asegurarse de que cada parte de este trabajo ocupara su justo lugar. Me gustaría destacar también a Lucas, hijo de María Jesús y uno de mis mejores amigos, que compartió sus duras jornadas de estudio de judicatura conmigo; a Daniel, por su colaboración en la búsqueda bibliográfica; y a mi novia Virginia, por su ayuda con las traducciones y por su constante apoyo moral.

En penúltimo lugar, es justo mostrar mi gratitud, hasta la saciedad, a todas las personas que me han animado, me han acompañado y también me han sufrido durante todo el proceso, tanto de mi familia como de mi círculo más íntimo de amigos. Finalmente, y de forma ineludible, tengo que agradecer la colaboración de todas las personas que han participado directamente en la presente investigación ya que, de forma totalmente desinteresada, han contribuido de manera decisiva, con sus testimonios, a construir el estudio que ahora comienza.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. JUSTIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS (p. 8).

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO (p. 11).

1. LA IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA COMO OBJETO DE ESTUDIO (p. 13).

2. TEORÍAS QUE SUSTENTAN LA NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA: EL ENFOQUE ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER, LA PERSPECTIVA CULTURAL DE VIGOTSKY Y LA TEORÍA DEL CAPITAL SOCIAL (p. 15).

3. ALGUNOS POSTULADOS TEÓRICOS SOBRE LA FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR (p. 24).

4. IDEAS ASOCIADAS A LA PARTICIPACIÓN (p. 30).

5. SÍNTESIS (p. 46).

6. RECORRIDO LEGISLATIVO POR LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (p. 48).

6.1. LA EDUCACIÓN DESDE EL SIGLO XIII HASTA EL FRANQUISMO: AUSENCIA DE LOS PADRES EN EL HECHO EDUCATIVO (p. 48).

6.1.1. La universidad y las Siete Partidas de Alfonso X como principales legitimadoras en el terreno educativo de la dominación del orden feudal (siglo XIII-1857) (p. 48).

6.1.2. Desarrollo del capitalismo y aparición de la burguesía: la Ley Moyano de 1.857 (p. 50).

6.2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA PÚBLICA EN LOS TEXTOS LEGISLATIVOS DESDE LA LGE (1970) HASTA LA LOE (2006) (p. 56).

6.2.1. La LGE de 1970: la aparición relativa de los padres en la escuela (p. 57).

6.2.2. La LOECE de 1980 y el amparo de la Constitución de 1978 (p. 65).

6.2.3. La LODE de 1985 y el impulso a la implicación de los padres en la vida escolar (p. 76).

6.2.4. La LOGSE (1990) y la LOPEG (1995): la consolidación de los principios de la LODE y de la participación de las familias en la gestión y el gobierno de los centros docentes públicos (p. 87).

6.2.5. La LOCE de 2002: el gran proyecto malogrado del Partido Popular (p. 98).

6.2.6. La LOE de 2006: continuidad relativa del proyecto anterior (p. 101).

6.2.7. Síntesis (p. 107).

7. INVESTIGACIONES Y TEORÍAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA EN EL ÁMBITO ESPAÑOL (p. 112).

7.1. INVESTIGACIONES CONSULTADAS (p. 113).

7.2. EVOLUCIÓN Y ESTADO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA PÚBLICA ESPAÑOLA (p. 115).

7.3. DENTRO DEL CONSEJO ESCOLAR. DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO DEL ÓGANO SUPREMO DE PARTICIPACIÓN (p. 132).

7.4. DETERMINANTES DE LA PARTICIPACIÓN (p. 145).

7.5. LA ACTITUD DE LOS DOCENTES ANTE LA INTERVENCIÓN DE LOS PADRES (p. 150).

7.6. LA ACTITUD DE LAS FAMILIAS ANTE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS Y ANTE LOS DOCENTES (p. 160).

7.6.1. La delegación de funciones: la escuela como institución *total* (p. 164).

7.7. EL TIPO DE PARTICIPACIÓN QUE SE DA EN LA ESCUELA PÚBLICA. EL PERFIL DE PADRE QUE SE IMPLICA EN EL COLEGIO. LAS FIGURAS DEL TUTOR Y EL DIRECTOR (p. 172).

7.7.1. La figura del Director (p. 178).

7.8. CULPA COMPARTIDA: PADRES Y DOCENTES (p. 181).

7.9. ELEMENTOS CULTURALES, SOCIALES, ECONÓMICOS Y DE DIVERSA ÍNDOLE QUE RODEAN LA FAMILIA. LA RELEVANCIA DEL CURRÍCULUM ESCOLAR EN LA IMPLICACIÓN FAMILIAR (p. 186).

7.10. SÍNTESIS (p. 204).

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA (p. 206).

8. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA. LIMITACIONES DEL ESTUDIO (p. 207).

9. FASES EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (p. 210).

10. OBJETIVOS (p. 212).

11. HIPÓTESIS (p. 213).

12. POBLACIÓN Y MUESTRA (p. 217).

12.1. RESUMEN DE LOS COMPONENTES DE LA MUESTRA Y ABREVIATURAS ASIGNADAS EN LA INVESTIGACIÓN (p. 220).

13. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS Y PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LAS MISMAS (p. 221).

13.1. RAZONES QUE JUSTIFICAN LA UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS CUALITATIVAS PARA LA PRESENTE INVESTIGACIÓN (p. 221).

13.2. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD Y EL GRUPO DE DISCUSIÓN (p. 232).

13.2.1. La entrevista en profundidad. Descripción y procedimiento de aplicación (p. 232).

13.2.1.1. Esquema de la entrevista en profundidad (p. 236).

13.2.2. El grupo de discusión: descripción y procedimiento de aplicación (p. 238).

14. PROCEDIMIENTOS DE EXTRACCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS Y LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN (p. 244).

15. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS (p. 247).

15.1. INTRODUCCIÓN A LOS RESULTADOS: ASPECTOS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR QUE SE VEN MEJORADOS GRACIAS A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL COLEGIO (p. 248).

15.2. LA IMPLICACIÓN GENERAL DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA PÚBLICA ESPAÑOLA (p. 254).

15.2.1. Nuestros entrevistados como alumnos: la evolución de la participación de los progenitores en la escuela años atrás (p. 254).

15.2.2. Evolución de la implicación de los padres en la escuela pública española durante los últimos años (p. 261).

15.2.3. Síntesis (p. 271).

15.3. LA PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL ENTORNO DEL CENTRO, DE LA EDAD DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNO Y DE LOS HORARIOS LABORALES DE LOS PADRES (p. 272).

15.3.1. Entorno rural *vs* entorno urbano (p. 272).

15.3.2. La implicación en función de la edad de escolarización del alumno (p. 277).

15.3.3. Los horarios laborales de los padres. Grado de influencia (p. 281).

15.3.4. Síntesis (p. 287).

15.4. CONSEJOS ESCOLARES Y AMPA: EL VERDADERO PAPEL DE LOS PADRES DENTRO DE LA ESCUELA (p. 288).

15.4.1: El papel del colectivo de padres en los Consejos Escolares (p. 289).

15.4.2. La equidad en el tratamiento de los temas en el Consejo Escolar (p. 298).

15.4.3. La conveniencia de los horarios de los Consejos Escolares en relación a los padres (p. 307).

15.4.4. La relación de continuidad Consejo Escolar-AMPA (p. 314).

15.4.5. Síntesis (p. 320).

15.5. PERFIL DE PROGENITOR PARTICIPATIVO Y MODELOS DE FAMILIA INVOLUCRADA Y NO INVOLUCRADA CON LA ESCUELA (p. 321).

15.5.1. El perfil del padre/madre que se involucra en la escuela (p. 321).

15.5.2. Modelo de familia participativa en la escuela (p. 330).

15.5.2.1. El interés o la dejadez: la base de la implicación y de la no implicación de las familias, respectivamente (p. 331).

15.5.3. Hacia un modelo de familia participativa. Influencia de los diferentes factores sociales, culturales, estructurales y económicos en la participación de los padres en la escuela (p. 334).

15.5.4. Modelo de familia no involucrada con la escuela (p. 343).

15.5.5. Síntesis (p. 350).

15.6. AGENTES DEL CENTRO ESCOLAR E IMPLICACIÓN FAMILIAR: EL DIRECTOR, EL TUTOR Y EL CURRÍCULUM ESCOLAR (p. 351).

15.6.1. La importancia del Director y del tutor en el contacto con la familia (p. 352).

15.6.2. Análisis de la figura del Director: funciones, condición de maestro. El *Director-Inspector* (p. 360).

15.6.2.1. La figura del Director externo ¿favorecería una mayor participación de las familias en la escuela? (p. 362).

15.6.3. La figura del maestro y su predisposición hacia las familias (p. 376).

15.6.4. La incidencia del currículum escolar en la participación de las familias (p. 385).

15.6.5. Síntesis (p. 403).

15.7. HACIA DÓNDE DEBE CAMINAR LA IMPLICACIÓN FAMILIAR: EL MODELO IDEAL DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA (p. 404).

16. ANÁLISIS DE CONTENIDO Y SÍNTESIS DEFINITIVA DE RESULTADOS (p. 416).

16.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE CONTENIDO (p. 416).

16.2. DESCRIPCIÓN DEL SOFTWARE UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN: EL NUDIST VIVO (p. 418).

16.3. EXPOSICIÓN DE LOS DATOS PRINCIPALES OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS (p. 422).

16.4. SÍNTESIS DEFINITIVA DE RESULTADOS (p. 428).

TERCERA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES (p. 432).

17. DISCUSIÓN DE RESULTADOS. CONFIRMACIÓN O DESCARTE DE HIPÓTESIS Y GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS (p. 433).

18. CONCLUSIONES (p. 441).

BIBLIOGRAFÍA (p. 443).

ANEXO: INFORME DE RESULTADOS (Node Summary Report) (p. 466).

INTRODUCCIÓN. JUSTIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS.

La escuela es hoy en día una institución abierta en la que intervienen multitud de factores, tanto materiales como humanos. Precisamente la existencia y la interdependencia de estos mismos factores nos lleva a analizarlos de una manera global.

Nuestra investigación busca conocer si las familias españolas se implican en la tarea educativa de sus hijos, y si es así, en qué grado lo hacen y qué factores determinan dicha implicación. Desde finales de los años sesenta, con la génesis de las primeras asociaciones de padres, pero sobre todo ya entrada la década de los setenta, comenzó a crearse una conciencia social, que apoyaba la idea de que la implicación activa de los progenitores en el centro escolar de su descendiente podría resultar beneficiosa en el desarrollo integral de este último. Diversos estudios, sobre todo a nivel internacional, confirmaron que el rendimiento del discente se optimizaba si su familia apoyaba su labor escolar (Christenson y Sheridan, 2001). A partir de ahí se inició un seguimiento, mayor o menor según el país, que trataba de estudiar si se producía esa implicación efectiva de las familias en la vida de los centros. En España, a partir de 1987, con la investigación de Carmen Elejabeitia Tavera, se inauguraron los estudios a gran escala en este sentido. Hoy en día, y dada la importancia capital concedida al tema, diversos sociólogos de nuestro país tratan de analizar periódicamente si los padres intervienen en la vida de los centros escolares, así como de qué modo aquéllos lo hacen. Para ello, se estudian determinados aspectos relacionados con la participación: naturaleza y funcionamiento de los Consejos Escolares, tipo de contactos más habituales que establecen los progenitores con los docentes y a la inversa, organización y funcionamiento de las AMPA, predisposición de la familia y del profesorado para desarrollar una labor conjunta y coordinada, condicionamientos de los padres para involucrarse en la vida de los centros (nivel cultural, económico, disponibilidad de tiempo, estabilidad familiar, etc.). Sobre todo ello se trabaja en la presente investigación, en aras de aportar un granito de arena en el asunto.

El presente estudio se centra en la participación de las familias con hijos escolarizados en colegios públicos, es decir, aquellos sostenidos con fondos públicos y cuyo profesorado accede a los mismos por concurso-oposición público. Hemos excluido (aunque haremos en algún momento referencia a ellos) los centros concertados y los privados, debido en primer lugar a la necesidad de acotar nuestro ámbito de estudio, y en segundo a la disponibilidad de medios con que contamos para trabajar con profesores y familias principalmente de centros públicos, al encontrarme ejerciendo actualmente la función pública docente. La tercera y última razón estriba en el hecho de que los colegios públicos, al ser sensiblemente más numerosos que los

privados y concertados, representan por tanto un campo de análisis más amplio y a su vez más ilustrativo de la realidad escolar española.[1]

El nivel de escolarización que trabajaremos será el comprendido en familias con hijos e hijas de entre seis y trece años, es decir, el correspondiente al de la antigua Educación General Básica (de 1º a 8º de EGB), que con la LOGSE y hasta la fecha se traduce en seis años de Educación Primaria (de los seis a los once años, ambos inclusive) y dos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria o ESO, que recoge a alumnos y alumnas de doce y trece años (pueden en algún caso llegar a la edad de catorce años, dependiendo del mes de nacimiento en relación al año de escolarización). La razón de mantener en este estudio a alumnos de la actual ESO es que en casi todos los centros en los que hemos desarrollado nuestra investigación se mantienen escolarizados los antiguos alumnos de 7º y 8º de EGB, actualmente en 1º y 2º de la ESO respectivamente, de modo que resulta interesante analizar el cambio de etapa educativa que se da dentro del propio colegio y la relación que los padres de ambos grupos de alumnos mantienen con los centros escolares en que estos últimos están estudiando. Asimismo, se contempla en el estudio la etapa de Educación Infantil (3-5 años), que a pesar de no ser obligatoria, estaba presente en todos los centros investigados. El trabajo de campo se llevó a cabo durante los años académicos 2009-2010 y 2010-2011.

A grandes rasgos, la presente Tesis Doctoral estaría dividida en tres grandes bloques: marco teórico, metodología y, por último, discusión de resultados y conclusiones. En el marco teórico (apartados 1 al 7 inclusive), se define en primer lugar nuestro objeto de estudio (epígrafe primero), se trabajan una serie de postulados teóricos y de ideas relacionadas directamente con la participación escolar (apartados segundo al quinto), y se concluye con dos partes sobre las cuales se ha realizado un estudio exhaustivo: el bloque legislativo y las investigaciones consultadas sobre participación escolar de las familias. La parte jurídica se centra, obviamente, en los aspectos contemplados en la legislación española en materia de educación sobre participación desde el siglo XIII hasta la actualidad (epígrafe 6). En la última sección del marco teórico se analizan los resultados de las investigaciones más destacadas que en nuestro país se han realizado sobre el tema, desde la mencionada de Carmen

[1] De acuerdo con datos para el curso 2008-2009 del Ministerio, las escuelas estatales o públicas representan el 67,4% del total de centros educativos docentes españoles; las escuelas de gestión privada pero financiadas por el Estado (esto es, concertadas), el 26,0%; y las escuelas puramente privadas, el 6,6%.

Elejabeitia (1987), hasta el último informe sobre el estado y situación del sistema educativo español del Consejo Escolar del Estado de 2010.

La metodología utilizada en el presente estudio es claramente descriptiva, fenomenológica y cualitativa, basada en la entrevista y el grupo de discusión. No obstante, el análisis de los datos se ha hecho con trabajo tanto interpretativo como cuantitativo, en base al criterio de pluralismo metodológico de Beltrán (1979). La justificación sobre la naturaleza de la metodología empleada se expone en el epígrafe octavo, el cual inaugura la segunda parte del trabajo, correspondiente a la investigación en sí. Posteriormente se detallan las fases del estudio (apartado 9), se enuncian los objetivos y se formulan las hipótesis de trabajo (epígrafes 10 y 11, respectivamente), y tras detallar la muestra seleccionada (12), se explican las estrategias utilizadas para la recogida de datos (la entrevista y el grupo de discusión, secciones 13 y 14). El apartado 15 está dedicado al análisis interpretativo de todas las opiniones recogidas; y el 16, por su parte, analiza los mismos discursos pero a través del programa informático de análisis de datos Nudist Vivo.

La tercera y última parte del trabajo se centra en la discusión de los resultados obtenidos (epígrafe 17), y en la exposición sintética de las principales conclusiones extraídas del estudio (apartado 18). En la discusión se contrastan los resultados derivados de la presente investigación con los de estudios anteriores, en aras de detectar continuidades y discontinuidades en los diferentes aspectos trabajados. Por su parte, las conclusiones incluyen una serie de propuestas para futuras investigaciones.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.

A continuación damos por comenzada nuestra investigación, en la que, como ya se comentó en la introducción, trataremos de estudiar la evolución y la situación actual de la implicación de las familias en los centros docentes públicos españoles, analizando asimismo todo un entramado de factores que determinan y condicionan aquélla. No obstante, y de forma ineludible, consideramos fundamental establecer un marco teórico previo, en el cual contemplaremos las teorías y los resultados de las investigaciones que sobre el tema se han realizado hasta la fecha. De este modo, podremos llegar a establecer el estado de la cuestión, que será el que marque, precisamente, el comienzo de nuestro propio trabajo de campo.

El presente marco teórico está dividido en tres partes bien diferenciadas. En la primera, se ofrece una delimitación clara de nuestro objeto de estudio (la implicación familiar en la escuela), y se analizan posteriormente las diferentes teorías que consideraron, de forma más o menos directa, la participación familiar en los centros escolares como factor clave en el rendimiento escolar de los alumnos. Asimismo, se trabajan en esta parte algunos conceptos relacionados con la participación.

En el segundo apartado del marco teórico llevaremos a cabo un análisis histórico-jurídico exhaustivo sobre el avance del tema de la participación familiar en los centros escolares, centrándonos claramente en el caso español y en la escuela pública. De este modo, se examinan los diferentes textos jurídicos en materia educativa, concretando y pormenorizando el análisis en los aspectos referidos a la participación familiar en el control, la gestión y el gobierno de los centros. Todo ello lo haremos encuadrando los diferentes textos legislativos en su contexto socio-histórico, lo cual es imprescindible para comprender el significado que los propios documentos legales otorgan a la involucración de los progenitores en la institución educativa.

El último bloque teórico se centra en los resultados de los estudios realizados por diferentes investigadores sobre participación de padres. En esta parte incluiremos datos derivados de cuatro tipos de fuentes, principalmente: a) resultados objetivos de investigaciones realizadas *in situ* por los propios investigadores y sus equipos de trabajo; b) resúmenes, derivados de exhaustivas revisiones bibliográficas, de otras investigaciones, llevados a cabo por varios sociólogos educativos; c) teorías, opiniones críticas y argumentaciones de importantes sociólogos que, sin relatar ninguna investigación concreta, apoyan sus argumentos en su experiencia en el tema, en investigaciones anteriores, o bien en textos de otros autores; d) datos procedentes de documentos diversos (revistas especializadas, informes del Consejo Escolar del Estado, etc.).

1. LA IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA COMO OBJETO DE ESTUDIO.

La participación familiar en la escuela pública española se conforma como el objeto de estudio claro de nuestro trabajo. Como ya comentamos más arriba, se deriva un objetivo general y primario del presente estudio, que será conocer cómo ha evolucionado y cómo es actualmente esa participación. No obstante, el estudio científico de cualquier situación implica analizar una serie de condicionantes que la motivan. Además, en nuestro caso, y derivado de la gran cantidad de interacciones que se generan en la dinámica entre los distintos miembros de la comunidad escolar, se comprenderá la complejidad del estudio que proponemos, ya que se suponen una serie de intereses, y por lo tanto de conductas, que obligan a enfocar la problemática desde perspectivas diversas, por ejemplo a la hora de estudiar cómo es vista esa participación desde los distintos sectores de la comunidad escolar.

No obstante, una vez delimitado de forma general nuestro objeto de estudio, y antes de ahondar en los pormenores de nuestra investigación, nos gustaría ofrecer una aclaración terminológica de los términos *implicar(se)* y *participar*, ya que ambos serán utilizados con frecuencia durante el presente texto. El Diccionario de la Real Academia Española define "participar" como "tomar parte en algo" (acepción primera), "recibir una parte de algo" (acepción segunda), y "tener parte en una sociedad o negocio o ser socio de ellos" (acepción cuarta). Por su parte, define "implicar" como "envolver, enredar" (acepción primera) y "contener, llevar en sí, significar" (acepción segunda). En principio, pues, cabría hablar mejor de *participación* que no de *implicación*, ya que lo que aquí interesa es analizar cómo las familias *toman parte* en ese *algo* que es la escuela, o si se quiere considerar el centro educativo como una especie de *microsociedad*, se podría decir que los padres de los alumnos y alumnas deben *tener parte* en esa *sociedad* que es la escuela.

La semántica, no obstante, sabemos que no es una disciplina cerrada. En multitud de ocasiones (y más en nuestro idioma), una palabra adquiere significaciones y sentidos nuevos no reflejados en la norma. Ése es a nuestro entender el caso del término *implicar*, que a pesar de poseer una definición más bien pobre por parte de la RAE, ha incorporado un sentido más amplio. Cuando alguien se implica en algo, entendemos que toma parte de manera activa en dicho *algo*. Además, el término *implicar* da idea de una participación verdaderamente comprometida en el asunto en cuestión. Desde esta perspectiva, parece que incluso la *implicación en algo* denotaría un mayor compromiso que la *participación en algo*.

Resolveremos esta pugna terminológica de manera salomónica: si bien es cierto que el término *participar* parece más adecuado por la definición que de él se da en el

Diccionario de la RAE, y en vistas del sentido que, por otro lado, ha ido adquiriendo el vocablo *implicación* en cuanto a *grado de compromiso*, utilizaremos los dos de manera prácticamente indistinta durante el transcurso del presente texto. Sea o no por comodidad y por evitar continuas aclaraciones al respecto, lo cierto es que creemos que lo hará más rico, variado y ágil.

Una vez aclarado este primer punto, hemos de delimitar la implicación (o participación), desde el punto de vista de la escuela. Parece lógico pensar que la implicación ideal en un centro escolar debería venir preferentemente desde tres vértices: profesores, alumnos y padres y madres de estos últimos. Nos quedamos con varias definiciones sobre participación, las dos primeras genéricas, las dos últimas centradas en el ámbito educativo. De este modo, Franco Martínez (1989) señala que "participar es tomar parte, colaborar con otras personas, unirse con otros que tienen inquietudes similares y formar un equipo para hacer algo o para alcanzar unas metas" (Franco Martínez, 1989, p. 17).

Por su parte, Gento Palacios (1994) enuncia el concepto *participar* como sigue:

"(…) intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos. En definitiva, participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos (…) asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo" (Gento Palacios, 1994, p. 11).

Aplicado al ámbito escolar, Medina Rubio (1988) enfatiza el sentido social del concepto:

"Con la expresión multívoca y tópica de participación social en la educación se suele hacer referencia a aquel conjunto complejo de actividades voluntarias, a través de las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en la designación de sus miembros dirigentes y en la elaboración y tomas de decisión en el gobierno de las instituciones escolares" (Medina, 1988, p. 475).

Finalmente, Santos Guerra (1999) define la participación como "una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula" (Santos Guerra, 1999, p. 62).

Aquí nos centraremos en la implicación desde el lado del triángulo correspondiente a los padres y madres de los alumnos (también por comodidad, nos referiremos a

partir de ahora a ambos cónyuges como *padres* o bien como *progenitores*, dejando claro que tanto el varón como la mujer tienen el mismo peso).

El hecho de centrarnos en la implicación de los padres en la escuela no significa que ésta vaya a tratarse de manera aislada. Si defendemos la idea de la *comunidad escolar* como elemento clave y dinamizador de la institución escolar, siempre observaremos la problemática de la participación contando tanto con profesores, como con alumnos y padres, ya que todos ellos se configuran como agentes imprescindibles y necesariamente interdependientes en el terreno educativo. Así, y aunque un poco más abajo volveremos sobre esta idea, como señala Antonio Bolívar (2006), "demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar asumir una responsabilidad compartida, con la implicación directa de los padres y de la llamada *comunidad educativa*" (Bolívar, 2006, p. 121).

Por su parte, Jordi Garreta (2008) también recoge esta idea en palabras de Epstein:

"Para J. Epstein (…) la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad es clave para la mejora de la educación del alumnado" (Garreta, 2008, p. 134).

2. TEORÍAS QUE SUSTENTAN LA NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA: EL ENFOQUE ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER, LA PERSPECTIVA CULTURAL DE VIGOTSKY Y LA TEORÍA DEL CAPITAL SOCIAL.

Si saltásemos unas cuantas páginas hacia adelante y nos adentráramos en el epígrafe 6, el dedicado al análisis de los textos jurídicos sobre educación en España, observaríamos cómo en las leyes más antiguas sobre educación en nuestro país las palabras *participación*, *intervención, implicación*, o cualquier otra relacionada con el papel de los padres en educación, están completamente ausentes del discurso legal, mientras que por el contrario, a partir de la década de los sesenta del pasado siglo XX, comienzan a escucharse las primeras voces en favor de la inclusión de los progenitores en la vida escolar, lo que llevará a la introducción efectiva de estos últimos en los textos jurídicos sobre educación. Esta situación sólo puede responder al hecho de que pasó a tenerse conciencia, en algún momento determinado, de la importancia e incidencia que los factores externos a la escuela tenían en el desarrollo escolar de los discentes.

Una serie de teorías sobre las funciones de la institución educativa, que brevemente analizaremos más abajo, ponen de manifiesto una progresiva concienciación de que la educación no es un *microcosmos* que lleva una vida aparte del resto de esferas sociales. En este sentido, la aceptación de ideas como el carácter paralelamente

capitalista de la educación como reproductora de la sociedad misma, y la posterior inclusión de la idea de conflicto, dejan entrever la necesidad de estudiar las características del entorno escolar para mejorar la situación de la institución. No obstante, una serie de marcos teóricos, surgidos en diferentes ámbitos del pensamiento durante el último tercio del pasado siglo XX, consideramos constituyen la base justificativa y realmente operativa de la conformación de una conciencia colectiva clara, que ha redundado, en lo que a nosotros nos afecta aquí, en que nadie cuestione hoy en día la importancia capital que las familias juegan en la educación de sus hijos, y por ende la necesidad de que aquéllas participen en la vida de los centros docentes.

Los avances y cambios de paradigma operaron en este sentido en varias ramas del saber. Disciplinas como la psicología, la sociología o los estudios en comunicación y teoría de la información, por ejemplo, remarcaron la necesidad imperiosa de abrir el estudio de sus objetos al contexto. En el ámbito psicológico el estudio del individuo se extendió a su ambiente, lo cual favoreció enormemente las posteriores relaciones de la propia disciplina (que a su vez se abrió también interdisciplinarmente) con materias como la educación, como veremos en breve.[2] La sociología, cada vez más alejada del enfoque positivista de Comte, y con la idea de conflicto (Weber) sobrevolando los diferentes estudios, encuentra en la teoría del capital social la piedra de toque en el tema que estamos tratando. Finalmente, los avances en teoría de la información, al considerar primero el mensaje como elemento aislado (se trata del enfoque lassweliano, muy cercano al conductismo de Watson), dieron paso al imprescindible estudio del ambiente en el que la información se intercambia en los *mass-media*, para comprender los efectos de éstos sobre las personas.[3]

[2] Al analizar los cambios en la relación entre psicología y educación, César Coll (1997) señala: "la renuncia a identificar la psicología con el estudio de procesos y fenómenos de naturaleza esencialmente individual, así como la toma en consideración del entorno y de los contextos como elementos esenciales para comprender y explicar cómo crecen, aprenden, se desarrollan, se instruyen y se educan las personas está llevando inevitablemente a debilitar los límites clásicos de demarcación entre la psicología y otras disciplinas que pertenecen al ámbito de lo que habitualmente denominamos ciencias sociales o humanas" (Coll, citado en Lacasa, 1997, p. 15).

[3] En esta parte del trabajo desarrollaremos tres teorías principalmente: dos psicológicas (el enfoque ecológico de Bronfrenbrenner y la perspectiva cultural de Vigotsky), y otra sociológica (la teoría del capital social). Sobre los cambios de paradigma en el estudio sobre teoría de la información nos detendremos en la parte metodológica de la presente investigación, al analizar la importancia del enfoque del investigador ante la entrevista y el grupo de discusión. No obstante, volveremos a señalar aquí que se trata de una visión aperturista que pasa de concebir sujetos intercambiadores de información a pensar en un contexto comunicativo, donde el significado es algo abierto y en permanente negociación entre los sujetos sociales que en él intervienen (ver introducción metodológica del presente trabajo para ampliar esta idea).

En el seno de la psicología, es fundamental reseñar el paso de la investigación del individuo a la familia, lo que da idea de la apertura al contexto que supone el estudio de la realidad social. Así, Vila (1998) afirma lo siguiente:

"En los años 50 y en el ámbito de la salud mental, se inició un movimiento que desplazó su mirada -especialmente en el ámbito de la intervención y la investigación- de la persona a la familia. Los aspectos intrapsíquicos perdían importancia y, a la vez, dicho movimiento se interesaba cada vez más por los aspectos relacionales-interpsíquicos- de las personas. Era el inicio de un movimiento en el ámbito de la salud que sería retomado por la psicología social y que daría pie a bastantes de los postulados que hoy integran la psicología comunitaria" (Vila, 1998, p. 161). Con esto se justifica la perspectiva sistémica obligada con la que hay que observar la escuela, y en la que la familia está inscrita en un ámbito comunitario. Además, numerosas investigaciones realizadas en el campo de la psicología comunitaria demostraron que las experiencias educativas influyen de manera determinante en el desarrollo y determinación de las capacidades cognitivas (Vila, 1998).

Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica en la escuela ha pasado de estudiar las carencias concretas de alumnos individuales para intentar rehabilitarlas, a concepciones que estudian todas las variables que influyen en el proceso educativo, con una clara función preventiva (Martín y Solé, 1990). De este modo, y como señala Hombrados (1996), la psicología comunitaria es "un movimiento desde el tratamiento hacia la prevención que incide en el fortalecimiento de competencias más que eliminar el déficit y centrado en la interacción entre la persona y el ambiente" (Hombrados, 1996, p. 69).[4]

La psicología comunitaria o social se desarrolla bajo una perspectiva ecológica, que, según Lewin (1935) estudia la conducta humana en función de la persona y de su ambiente. Urie Bronfenbrenner (1987), uno de los herederos de las teorías de Lewin, defiende el carácter social y culturalmente mediado del crecimiento personal, donde la familia y la escuela, como instituciones, realizan en buena parte una función de mediación. Este autor estudia el desarrollo humano desde una perspectiva ecológica. Y, como señala Vila (1998) al referirse a él, "la conducta humana se comprende a partir de los factores socioambientales y, sobre todo, de los sistemas y redes sociales en que participan las personas (…) no es posible entender al ser humano al margen del análisis de los microsistemas en que participa y de las relaciones que existen entre ellos" (Vila, 1998, p. 162). Y, como consecuencia de todo lo anterior, se comprende que las

[4] La psicología comunitaria es, sin lugar a dudas, una de las disciplinas que más ha influido para establecer, posteriormente, una concepción comunitaria de la escuela. En Martín y Solé (1990), Hombrados (1996), y Vila (1998), se puede ampliar esta idea, que por necesidades del presente texto dejaremos aquí sólo señalada.

perspectivas y problemas personales no serán sino un reflejo de las perspectivas y desajustes sociales.

Lo que Bronfenbrenner (1987) afirma, en definitiva, es que el desarrollo humano se produce en función de la interacción entre el individuo y su ambiente:

"El desarrollo no se produce nunca en el vacío; siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto ambiental" (Bronfenbrenner, 1987, p. 46).

Otros autores más recientes reconocen la importancia de la teoría de Bronfenbrenner en la actual conceptualización de la educación democrática:

"Desde una perspectiva contextual, los procesos básicos del desarrollo humano suponen *relaciones* cambiantes entre la persona y los múltiples niveles de su ecología física y social o del contexto (…) Esto es, las características biológicas y psicológicas del desarrollo individual y las características de su contexto familiar, local, comunitario, social y cultural varían de forma interdependiente, o están entrelazadas (…) a través del desarrollo vital de los individuos" (Villarruel y Lerner, 1994, p. 5).

"(…) la educación democrática es heredera de una teoría del desarrollo humano que vincula la plena realización del proceso de humanización a la capacidad de respuesta a los diferentes ambientes. Esta teoría, propuesta por Bronfenbrenner (1987), se articula alrededor de un conjunto de conceptos básicos, proposiciones e hipótesis que, en conjunto, ponen de manifiesto la ecología del desarrollo humano. Bronfenbrenner considera el desarrollo humano como un proceso adaptativo pero, a diferencia de Piaget, distingue distintos ambientes o niveles a los que corresponden otras tantas formas de adaptación" (Luengo y Moya, 2008, p. 29).

En efecto, Bronfenbrenner (1987) afirmaba que el desarrollo de cualquier individuo está determinado por una serie de ambientes a los que aquél se ve sometido, bien un ambiente más directo y cercano (la clase o la casa), o bien otras circunstancias ambientales indirectas que, sin embargo, pueden incidir del mismo modo que las directas (por ejemplo, las condiciones laborales de empleo de los padres). Además, la relación e interconexiones que se establecen entre todos esos ambientes (a los que Bronfenbrenner denomina, de más a menos directo para el sujeto: *microsistema*, *mesosistema*, *ecosistema* y *macrosistema*), determinarán igualmente el desarrollo del individuo. Más concretamente, en el mesosistema se incluiría la relación de dos o más microsistemas, como la familia y la escuela. Por tanto, una relación fuerte entre los distintos microsistemas daría como resultado, en el ámbito educativo, el desarrollo de

unas potencialidades que favorecerían sobremanera el desarrollo de los discentes (Vila, 1998). Como concluye el mismo autor:

"No cabe duda de que la escuela es un contexto de gran importancia para el desarrollo infantil y, por tanto, no puede permanecer ajena a las otras prácticas educativas en que participan las niñas y los niños" (Vila, 1998, p. 103).[5]

Según Bronfenbrenner (1979), y como puede deducirse de lo anterior, las conductas de las personas varían en función del contexto en que aquéllas se producen, con lo cual una variación de cualquier elemento del ambiente llevaría aparejado un cambio de conducta.[6] Como indica Kñallinsky (1999) al examinar los postulados de Bronfenbrenner, "este modelo parece adecuado para ser tomado como *referente teórico-conceptual* del proceso de diagnóstico de la cooperación entre familia y centro escolar" (Kñallinsky, 1999, p. 58), de modo que una acción comunitaria eficaz entre los miembros de la comunidad educativa derivaría en una serie de beneficios a nivel individual, tanto de padres, como de docentes y alumnos (Martínez González, 1992).

En definitiva, las ideas de Bronfenbrenner suponen, para Luengo y Moya (2008), que: a) la educación se produce también a varios niveles o en distintos contextos; b) el valor educativo de la escuela no se puede relacionar exclusivamente con la transmisión de conocimientos, sino que el ambiente escolar actúa como agente activo en todo el proceso; c) el desarrollo humano se consuma como un proceso de integración y de adaptación a los cambios ambientales; d) es obligado considerar, desde esta perspectiva, la relación de los diferentes ambientes (familia, escuela, comunidad) para constituir un nuevo orden escolar.

Siguiendo este enfoque ecológico, Luengo y Moya (2008), proponen una reconstrucción del marco educativo de modo que se proporcione lo que ellos denominan un "escenario educativo ampliado" (p. 32), es decir, que el escolar disponga para su desarrollo humano de las acciones obligadas, comprometidas y compartidas de la familia, la escuela y la comunidad.

Vigotsky es en este sentido otro punto de referencia. El autor cree que el desarrollo humano no se puede entender al margen de la cultura en la que aquél se produce. De este modo, aprendizaje y desarrollo van de la mano, como elementos no independientes, sino interdependientes (Vila, 2003). Esto nos obligaría a un enfoque social del hecho educativo. Como indica Romero (2010), "la implicación en la

[5] Para ampliar esta idea, consultar en Bronfenbrenner, 1987 (más detalles en bibliografía).

[6] Partiendo de este modelo se han desarrollado programas de intervención comunitarios para propiciar cambios a nivel individual.

educación se construye socialmente mediante las interacciones con el profesorado y directivos, con los otros padres y madres y con sus hijos e hijas" (Romero, 2010, p. 35). Por su parte, Vila (1998), cuando se refiere a la discusión surgida en el seno de la psicología social (que él llama "cultural") sobre la tradicional independencia existente entre cambio evolutivo y cambio educativo, expresa lo siguiente:

"Históricamente, las relaciones postuladas eran de independencia, de modo que se entendía el cambio evolutivo gracias a factores individuales poco permeables a la apropiación de saberes culturalmente organizados o se asumía el cambio educativo como una simple modificación de conductas posibilitada por el aprendizaje y la formación de hábitos nuevos. De hecho, no fue hasta la difusión de las ideas de Vigotsky que se percibió una forma distinta de comprender dichas relaciones" (Vila, 1998, p. 15).[7]

El descubrimiento de que la mente se construye a partir de la mediación cultural supondrá enormes cambios en el estudio del hecho educativo, ya que supone admitir, como indica Vila (1998), "que las prácticas educativas van más allá de las prácticas escolares" (Vila, 1998, p. 22). Como señala este mismo autor:

"En primer lugar, el término *cambio educativo* se expande notablemente. Tradicionalmente, en la psicología, esta noción se utilizaba exclusivamente para referirse a los cambios que se producían en el marco escolar. De hecho, la discusión (…) entre Vigotsky y Piaget sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo estaba limitada a dicho marco institucional. Sin embargo, si concebimos la educación como una práctica social que se realiza en contextos culturalmente específicos desde diferentes sistemas de actividad, el *cambio educativo* y su impacto en el desarrollo es relevante de investigación tanto en la escuela como en la familia, en el trabajo o en instituciones no formales" (Vila, 1998, p. 22).[8] Así, Vigotsky distingue entre la zona de de desarrollo efectivo o real (las funciones que se han desarrollado) y la zona de desarrollo potencial (las funciones que están en proceso de formación en el individuo). La distancia entre ambas sería la *zona de desarrollo próximo*, que se reduciría cuando un niño resuelve un problema con alguien más capacitado, lo cual provoca que el discente incorpore y consolide nuevas funciones, es decir, que se desarrolle.

[7] Para Vigotsky (1993), la unidad mínima existente para explicar la conciencia humana es la palabra, el lenguaje. Para pensar las relaciones entre pensamiento y lenguaje, Vigotsky "sentaba un principio metodológico en el cual era imposible estudiar lo individual -el pensamiento- al margen de lo social y cultural -el lenguaje-" (Vila, 1998, p. 16). Por tanto, la realidad no sería algo objetivable, y por tanto la mente humana no podría estar al margen de las convenciones, signos y símbolos que ella misma crea.

[8] Cole y Wakai (1984), señalan cuatro ámbitos en los que se dan las prácticas educativas: familia, escuela, educación en el trabajo y formación de adultos.

En definitiva, la teoría de la psicología cultural de Vigotsky y la teoría del desarrollo ecológico de Bronfenbrenner son compatibles en cuanto a que, desde cualquiera de estos enfoques, se puede afirmar que las prácticas educativas están enmarcadas en un contexto, y para lo cual se hace imprescindible destacar, como señala Vila (1998), "la importancia para el desarrollo de la participación de los seres humanos en las actividades y prácticas sociales, entendidas estas actividades como educativas" (Vila, 1998, pp. 37-38). Finalmente, desde ambas perspectivas, "las prácticas educativas en las que participan los seres humanos (…) deben ser comprendidas como contextos de desarrollo" (Vila, 1998, p. 38).[9]

Por otro lado, desde el ámbito de la sociología, es de obligada mención la teoría del capital social. Ésta surgió a mediados de los años ochenta del siglo XX en el ámbito de las Ciencias Sociales, y constituye sin lugar a dudas el marco de referencia idóneo para explicar la idea de *comunidad educativa* y, sobre todo, para recapacitar sobre la idoneidad de su desarrollo en el ámbito escolar. Expliquémoslo con mayor detenimiento.

Varios autores han definido, con la misma idea de fondo pero con matices diferenciadores en cada caso, la idea del "capital social". Bourdieu, por ejemplo, se refiere al capital social como al conjunto de recursos que posee una comunidad fruto del desarrollo de una red duradera y consolidada de relaciones de consentimiento mutuo. Se trata sin duda de una visión estructural del capital humano, según la cual la red comunitaria sería el punto de partida para desarrollar nuevos recursos (es decir, nuevo capital social), en beneficio de toda la comunidad (Bourdieu, 2001).

Los estudios de Coleman (1987) entre el nivel de rendimiento de alumnos de escuelas privadas (católicas) y públicas en EEUU dieron como resultado que el mayor nivel de los alumnos de la privada tenía su origen directo en una mayor red de relaciones sociales en el entorno escolar y por tanto en un sistema de valores más unificado que los de la escuela estatal. Se trata, al igual que Bourdieu, de una visión estructural de la teoría del capital social.

Por su parte, Putnam (2002) se refiere al "capital social" en términos de actitud o de virtud cívica:

[9] Se podrían estudiar en este punto otras teorías psicológicas complementarias. Como señala Silvia López Larrosa (2009), si es cierto que gran parte del aprendizaje humano se realiza a partir de la imitación de modelos (teoría sociocognitiva desarrollada primero por Bandura, y posteriormente por Schunk y Zimmerman, entre otros) una confluencia entre familia y escuela sólo podría repercutir positivamente en el menor.

"Allí donde existe un elevado compromiso cívico con los asuntos comunitarios en general, los profesores hablan de la existencia de unos niveles superiores de apoyo de los padres y de menos actos de mala conducta entre los estudiantes. [Por tanto] la correlación entre la infraestructura comunitaria, por un lado, y el compromiso de estudiantes y padres con la escuela, por otro, es fundamental" (Putnam, 2002, p. 405).

El mismo autor habla también de "red densa de relaciones":

"El capital social está estrechamente relacionado con lo que algunos han llamado virtud cívica. La diferencia reside en que el capital social atiende al hecho de que la virtud cívica posee su mayor fuerza cuando está enmarcada en una red densa de relaciones sociales recíprocas. Una sociedad compuesta por muchos individuos virtuosos pero aislados no es necesariamente rica en capital social" (Putnam, 2002, p. 14).

Para que todo esto se cumpliera en el ámbito educativo, se requeriría de un alto poder relacional entre las dos grandes instituciones que forman parte de él, esto es, la familia y la escuela, y lo que es aún más importante, en base a un tipo de relaciones horizontales, es decir, en un plano de igualdad entre los diferentes miembros y colectivos de la comunidad escolar. Ése es el único modo de llegar a configurar una comunidad verdaderamente cívica como la que propugna Putnam, es decir, democrática, solidaria, tolerante, comprometida y en el que se establezcan verdaderos lazos de igualdad.

Los principales teóricos del capital social están convencidos de que existe un doble beneficio derivado del trabajo en comunidad entre la familia y la escuela: en primer lugar (como demostró Coleman), el rendimiento de los alumnos aumenta. En segundo término, como indica Bolívar (2006), "se promociona un reconocimiento mutuo entre familias y profesorado" (Bolívar, 2006, p. 140). De aquí se deriva otra idea, y es que la responsabilidad de generar capital social en la comunidad educativa dependerá tanto de las familias como de los propios centros, a través de la creación de redes comunitarias (Driscoll y Kerchner, 1999).

Bolívar (2006), por su parte, define el capital social como "los recursos con que cuenta una persona, grupo o comunidad, fruto de la confianza entre los miembros y de la formación de redes de apoyo mutuo y que, como los otros capitales [el económico y el humano], es -a su nivel- productivo por los efectos beneficiosos para que la comunidad y sus miembros puedan conseguir determinados fines" (Bolívar, 2006, p. 139).

Varios aspectos destacan de esta definición. En primer lugar, es condición indispensable, para el desarrollo de capital social, que exista un ambiente de confianza, de intercambio mutuo, de comunicación activa entre las personas que forman parte de la comunidad en cuestión. En segundo término, esta teoría introduce el concepto "redes de apoyo mutuo", lo cual da idea de una verdadera unión entre las personas o grupos implicados. En último lugar, se habla de un doble beneficio producto de este trabajo en equipo: por una parte, existe un beneficio individual (una persona puede beneficiarse de las acciones de otras y acciones suyas pueden, a la inversa, favorecer a otros individuos concretos); por otro (y no hará falta explicarlo), también se deriva una ganancia o provecho en un sentido grupal.

La única forma de generar capital social es, pues, a través de la acción conjunta. En caso de que un individuo de la comunidad persiguiese un objetivo y actuara solo en pos de conseguirlo, los posibles beneficios derivados de dicha acción quedarían limitados sólo al plano individual, con lo que no cumpliría esa idea del "doble beneficio" individual y colectivo que mencionábamos más arriba:

"(…) Este capital es producto de la interacción en la comunidad, no pudiendo ser producido por un individuo ni tampoco su uso está restringido individualmente" (Bolívar, 2006, p. 39).

El mismo autor, finalmente, identifica cuatro beneficios derivados del desarrollo de capital social: creación de altos niveles de confianza recíproca entre la escuela y la familia; generación de una serie de normas compartidas por la comunidad; creación y gestión de recursos comunitarios; y mayor cooperación y coordinación en el trabajo en equipo (Bolívar, 2006).

Por su parte, J. J. Díez (1982) realiza una reflexión similar:

"(…) la comunidad debe fijar las interdependencias necesarias entre las personas que la constituyen, ya que es un organismo vivo, que no puede realizarse como tal, si cada miembro desarrolla su función independientemente de los demás. Cuando las personas de un grupo humano se identifican como seres no relacionados entre sí, ese grupo será un conglomerado de individualidades que viven su existencia y se autoafirman por la actividad que generan, de dentro hacia fuera, pero de ninguna manera es una comunidad" (Díez, 1982, pp. 81-82).

3. ALGUNOS POSTULADOS TEÓRICOS SOBRE LA FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Las teorías anteriores servirán como punto de referencia y marco conceptual claro para nuestra investigación. No obstante, y considerando que dentro de la implicación familiar se tratarán, aunque sea de manera colateral, aspectos relacionados con la influencia del currículum y la importancia de determinados condicionantes socioculturales, económicos y de origen social y familiar, para intentar explicar mejor las causas que motivan la mayor o menor participación de los progenitores en la escuela, ofrecemos, aunque sea de forma panorámica, algunos enfoques teóricos que intentan explicar, desde distintas perspectivas, los desequilibrios o desigualdades que se generan en la dinámica escolar. No obstante, lecturas reseñadas en la bibliografía, como el excepcional trabajo de Jurjo Torres *El currículum oculto* (1991), pueden servir como ampliación a las teorías que, repetimos, ofrecemos brevemente a continuación.

El tema de la escuela como factor de estratificación social es tratado por la teoría estructural-funcionalista de Talcott Parsons (1976). Este autor, que partió de la teoría de la división del trabajo de Durkheim, defiende que la sociedad es un sistema, y como tal cuenta con una serie de subsistemas interconectados e interdependientes, los cuales aseguran el correcto funcionamiento de aquél: estos subsistemas serían el biológico, el cultural, el social y el de la personalidad. La escuela sería una de las encargadas de asegurar la retroalimentación del subsistema cultural ya que, al funcionar ésta como microcosmos social especializado en la homogeneización moral, concebiría el aula como un sistema social en el que precisamente se sociabilizan "las normas, habilidades y actitudes sociales que serán exigidas a los niños en el futuro para desenvolverse en la vida" (Peña Calvo, 2000, p. 73). De ahí la importancia concedida en el aula al trabajo eficaz, correcto, bueno y eficiente; en otras palabras: "se internalizan las ideas de rendimiento, éxito y fracaso" (Peña Calvo, 2000, p. 73).

La escuela sería pues concebida desde el enfoque funcionalista como un factor clave de estratificación, según el cual el status escolar no sería heredado, sino que se adquiriría en función de los méritos alcanzados por los alumnos, en un contexto de falsa igualdad o desigualdad legítima, para lo cual son necesarias condiciones como la valoración neutral de los alumnos, los criterios universalistas y, en definitiva, la aceptación de la idea de rendimiento diferencial. Todo esto ayudaría a establecer la correspondencia entre la pirámide educativa y los puestos de trabajo. Se trata, en fin, de una "concepción meritocrática de la sociedad en la que la escuela desempeña el papel de seleccionar y distribuir los efectivos humanos" (Peña Calvo, 2000, p. 73).

Tal y como señala el propio Parsons (1976):

"La escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño, que configura una diferenciación de status sobre supuestos extrabiológicos. Es más, el status que se da a cada uno en la escuela ya no es de carácter exógeno, sino que está basado en el rendimiento personal de cada uno frente a las tareas que impone el profesor en calidad de agente del sistema social comunitario" (Parsons, 1976, p. 177).

Begoña Asua Batarrita (2000), cuando analiza las innovaciones que a principios de los años ochenta Ronald King introdujo a partir del enfoque estructural-funcionalista de Parsons en el campo educativo, concretamente en lo referido a la organización educativa, señala lo siguiente:

"En el campo específico de la Sociología de la Educación, una de las primeras aportaciones a la visión de la organización educativa como sistema es la de Ronald King (…), quien nos habla de la estructura de la escuela como algo no estático sino como una continua creación, como un proceso, haciendo referencia al análisis estructural-funcionalista de Parsons y su aplicación al estudio de la organización escolar" (Asua Batarrita, 2000, p. 203).

La misma autora señala a continuación las cuatro funciones que reconoce el mismo autor en la escuela como lugar de organización social de la vida de los alumnos:

"King hace referencia a las distintas funciones de integración, de adaptación, de estabilidad normativa y de logro de objetivos que se dan en la institución educativa. La función de integración, señala King, consigue que la escuela internalice en sus alumnos las responsabilidades y capacidades de sus futuros roles de adultos, asignando esos recursos humanos en la estructura de roles de la sociedad. La función de adaptación es otra de las funciones básicas, ya que la clase escolar, la escuela y el sistema educativo en general, sirven para adaptar a las personas a las necesidades de la sociedad en la que se encuentran. Respecto a las funciones de estabilidad normativa y el logro de objetivos, la escuela, junto a la Iglesia, entre otras, contribuye al mantenimiento de modelos en una sociedad determinada a objetivos de tipo económico, políticos, de integración social" (Asua Batarrita, 2000, pp. 203-204).

Por su parte, las teorías que conciben la educación como un instrumento de dominación de clase (surgidas a finales de los años sesenta precisamente como contrapartida al enfoque estructural-funcionalista), no creen que la institución escolar sirva para crear una estratificación entre las diferentes clases sociales, sino para acentuar las desigualdades sociales ya existentes, al funcionar como un aparato de selección y de inculcación de la clase dominante. Algunas de estas teorías, como la de la reproducción de Althusser (1977) y la teoría de la correspondencia de Bowles y

Gintis (1985), no son sino la aplicación de muchas de las ideas del marxismo a la escuela, sobre todo al introducir el elemento económico, el capital, precisamente como una de las grandes causas de desigualdad social.

"(…) Por ello, verán [los pensadores de esta corriente teórica] una estrecha correspondencia entre relaciones sociales de producción y relaciones sociales en la escuela (…) La desigualdad social aparece, pues, como algo característico y consustancial al modo de producción capitalista, y la educación tiene poco o nada que ver con la reducción de esas desigualdades" (Peña Calvo, 2000, p. 75).

En la *teoría de la reproducción* de Althusser, la escuela aparecería como un aparato de dominación del Estado en el seno de la sociedad capitalista, junto a otros como la familia o la Iglesia. Pero no son éstos aparatos represores, sino ideológicos, ya que no dan la sensación de ser injustos en ningún momento:

"La escuela (…) hace aparecer las relaciones sociales del modo de producción capitalista como justas, libres, etc. Es decir, bajo una aparente neutralidad, ejerce una función de enmascaramiento de la característica faz depredadora del capitalismo" (Althusser, 1977, p. 233).

Además de la *teoría de la reproducción* de Althusser, y dentro del enfoque de la educación concebida como instrumento de dominación de clase, Bowles y Gintis (1985) desarrollaron la conocida como *teoría de la correspondencia*. La tesis central de ésta es que la escuela se desarrolla de modo simultáneo a como lo hace el sistema de producción, de manera que por ejemplo los cambios en economía tendrían su contestación automática en una reforma educativa. Además, otra idea importante de la teoría de la correspondencia es que la relación íntima que establecen la escuela y el trabajo no se debe a que la primera prepare técnicamente para el desarrollo del segundo, sino porque el modo en que está organizada la experiencia en la institución educativa se ajusta perfectamente al mundo laboral con el que se enfrentarán posteriormente los alumnos. Como señala de nuevo J. Vicente Peña Calvo (2000) cuando se refiere a estos autores que defienden la teoría de la correspondencia, "la escuela aparece, pues, no como un medio que produce las desigualdades sino como el que las perpetúa" (Peña Calvo, 2000, p. 77). Incluso, como señalan los propios fundadores de esta corriente de pensamiento, la institución escolar ayuda a fragmentar a las clases más débiles:

"La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en un puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e

identificación de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Ciertamente, las relaciones sociales de la educación… son una réplica de la división jerárquica del trabajo" (Bowles y Gintis, 1985, p. 175).

Mariano Fernández Enguita (1992) explica la situación que según esta teoría queda traducida en la escuela. Su argumento concluye con una clara conexión al credencialismo de Collins:

"Lo que importa no es tanto el contenido formal de la enseñanza como la experiencia cotidiana vivida. La división jerárquica del trabajo productivo se refleja en las líneas de autoridad administración-profesores-alumnos. La alienación del trabajador respecto del producto y el proceso de su trabajo se ve en la alienación -falta de control y de implicación- del alumno respecto del contenido y el método de aprendizaje y su motivación mediante un sistema de recompensas extrínsecas. La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia escolar institucionalizada y en la clasificación y la evaluación pretendidamente meritocráticas" (Fernández Enguita, 1992, p. 85).[10]

En este sentido, Fernández Enguita (1992) cree que la escuela es una institución que reproduce en miniatura el carácter autoritario del Estado, ya que enseña a los alumnos a comportarse, más que como personas críticas e independientes, como miembros de un colectivo sumiso que se insertará sin problemas en las formas del mundo laboral capitalista y en la sociedad en general.

En su libro *La escuela a examen* (1995), el mismo autor habla de tres tipos de reproducción: biológica, económica y cultural o social. Sobre esta última argumenta sobre una serie de ideas de gran valor:

"(…) Este tercer tipo o aspecto de la reproducción, que podemos llamar reproducción *social* o *cultural* -tomando la palabra cultura en su sentido antropológico, lo que equivale a decir que abarca todo aquello que no es mera naturaleza- desempeña un papel esencial en el análisis y la comprensión de la educación. Para perpetuarse, la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimientos, representaciones, formas de comportamiento, rasgos esenciales, etc., que sirven a tal fin y de desalentar los que se oponen al mismo. Los procesos por los cuales se trata de introducir, generar o estimular tales rasgos en la

[10] Se puede ampliar la información sobre estas teorías en materia de Sociología de la Educación acudiendo a autores como Fernández Enguita (1992, pp. 29-55), o Vicente Peña Calvo (en Fermoso Estébanez y Pont Vidal, 2000, pp. 65-82). Los detalles de estas obras aparecen en la bibliografía del presente trabajo.

personalidad de los individuos se designan genéricamente con el nombre de *socialización*. Los mecanismos mediante los que se desestimulan o penalizan los rasgos contrarios, y sobre todo, sus manifestaciones en la conducta, suelen agruparse bajo el epígrafe de *control social*" (Fernández Enguita, 1995, p. 21).

El autor deduce, de lo explicado, que la escuela (al igual que otras instituciones como el Estado, la familia, las empresas, etc.), tiene asignados una serie de roles sociales que deben ser desempeñados por los individuos que forman parte de ella. Es decir, que en la institución escolar existen una serie de comportamientos que no son sino meras correas transmisoras para perpetuar el papel que como tal la institución escolar juega en el entramado de la reproducción social. Y precisamente el rol de la institución escolar es inculcar valores similares a los de las empresas, como la disciplina, el orden, la obediencia a la autoridad y la búsqueda de máxima efectividad, además de juzgar y sancionar el trabajo que se realiza en ambas instituciones sólo en función de lo que se consiga a cambio (en la escuela unas buenas notas, en el trabajo un buen sueldo), lo que acaba generando una relación de isomorfismo entre las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales de producción (Fernández Enguita, 1995).

Gonzalo Anaya (1979) aporta una idea similar:

"(…) la escuela por estar inmersa en una sociedad y recibir las sugerencias de ésta, es uno de los elementos sociales que más claramente expresa lo que la sociedad es. Todas las acciones que la escuela lleva a cabo son aquellas que la sociedad le impone y la escuela reflejará los esquemas ideológicos del poder social y del poder político, como reflejará toda ordenación académica, como traducirá los fines impuestos por la sociedad a través de la política estatal" (Anaya, 1979, p. 35).

Asua Batarrita (2000), cuando cita a F. Tonnies, ofrece una idea muy similar al reflexionar sobre el tipo de sociedad actual en general:

"Otra aportación importante es la de F. Tonnies (…) quien diferencia la sociedad tipo *comunidad* cuyas características más importantes son el basarse en unos vínculos naturales y tener unos objetivos e intereses comunes, de la *sociedad* en la cual las relaciones están basadas en la competencia e indiferencia, predominando los intereses individuales. La organización de tipo comunitario es, para Tonnies, la que caracteriza la

sociedad tradicional. Hoy en día la organización social es fundamentalmente de tipo societario" (Batarrita, 2000, p. 205).[11]

Otro de los autores que enlaza con estas ideas de reproducción y meritocracia es, de nuevo, Gonzalo Anaya (1979):

"El éxito escolar luego se convierte en éxito social. En una meritocracia la promoción social se lleva a cabo por los estudios realizados, por la brillantez de las calificaciones, por las oposiciones ganadas, por los títulos alcanzados. Y eso es así porque la escuela es una reproducción de la sociedad y ambas funcionan según criterios de selectividad, son competitivas, consumistas y clasificadoras de profesiones" (Anaya, 1979, p. 78).

La tercera de las teorías que se refieren a la educación como importante elemento reproductivo de la sociedad (vistas ya, aunque de manera panorámica, la teoría de la reproducción de Althusser y la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis) es la *teoría de la resistencia*. Sus principales representantes (Apple, Giroux, Willis), examinaron a finales de los años setenta las contradicciones que se dan en el plano educativo, derivadas del sistema de producción capitalista, introduciendo la idea de conflicto. Esta corriente de pensadores considera que las otras dos teorías marxistas anteriores, a pesar de tratar la idea de la educación como escenario de reproducción social y de perpetuación de la clase dominante (la burguesía), no plantearon sin embargo ninguna solución a esa situación ni alternativa contrahegemónica alguna. Desde esta perspectiva, analizan la capacidad de los actores sociales para reinterpretar las condiciones bajo las cuales se desarrolla su actividad. Como señala Jurjo Torres (1991), "el concepto de *resistencia* es algo fundamental en estos últimos años, y viene a suponer la superación de las teorías pesimistas de la *reproducción irremediable*" (Torres, 1991, p. 113).[12]

[11] De gran interés resultaría en este punto comentar las ideas derivadas de la obra *La división del trabajo social* de E. Durkheim. Para este autor, con la división del trabajo y la llegada de la sociedad industrial moderna se genera un tipo de persona más individualista que olvida la conciencia colectiva de antaño (autores como F. Tonnies adoptaron la misma idea). Habla por consiguiente Durkheim en términos de *solidaridad orgánica* y *conciencia individual* como los factores dominantes en las sociedades modernas. Las ideas de este autor resultan decisivas para comprender el modo de relaciones que en general se establecen en las sociedades actuales, caracterizadas por la aceptación de una serie de normas y pautas de actuación, las cuales han de ser asumidas por los miembros que forman parte de las diferentes formas de organización social (entre ellas la institución educativa).

[12] Las teorías de la resistencia reconocen en la producción un factor determinante, por ejemplo, para explicar la posición hegemónica en las clases del profesor en relación a los estudiantes (Torres, 1991, pp. 114 y ss.).

Por ejemplo, Willis descubrió en 1977 tras una investigación realizada con diversos estudiantes de la clase obrera cómo la cultura de la escuela no sólo les resultaba ajena y desmotivadora, sino que además provocaba un rechazo de aquéllos hacia el trabajo intelectual en favor del trabajo manual, contribuyendo por consiguiente a reproducir la estructura de clases impuesta en la escuela.

La teoría de la resistencia fue una de las primeras en ampliar el estudio acerca de las desigualdades en educación, superando la investigación del aspecto económico para analizar otros que hoy en día resultan capitales para entender la dinámica escolar (por ejemplo, las desigualdades en cuanto a género y etnia). Estos estudios, sin lugar a dudas, constituyen la base de la justificación que muchos expertos arguyen sobre la desigualdad en la dinámica escolar, el currículum, etc., que acontece en la institución educativa en general.

En resumen, y como señalan Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), el periodo 1914-1989 se caracterizó por la marginación del tema relacional educación-orden de libertad. La educación se concebía como algo al servicio de la economía, a la grandeza de las naciones en el concierto internacional y a favorecer la cohesión social. Sin embargo, será la aparición de la sociología crítica (influidas, como hemos visto, por el marxismo), las que pongan el acento en las luchas por el poder educativo, como parte de las luchas de clases en el terreno de la sociedad en general, y que sitúa al sistema educativo como una pieza dentro del sistema general de reproducción de la sociedad capitalista. Desde esta perspectiva, "el sistema educativo *no* es considerado como un simple *instrumento* al servicio de la economía, la cohesión social o la *voluntad de poder* (de este o aquel grupo social, o de una nación, por ejemplo)" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 16).

4. IDEAS ASOCIADAS A LA PARTICIPACIÓN.

La totalidad de expertos en Sociología de la Educación está actualmente de acuerdo en que la implicación de las familias en la escuela es fundamental para garantizar el éxito escolar del alumnado.

Sin embargo, como señala Sánchez de Horcajo (1979), aunque autores como Decroly, Montessori, Dewey, Cousinet, Freinet y Wallon insistieron sobre la importancia de que las escuelas trataran con las familias, en orden a favorecer un aprendizaje más integral de los alumnos, en esos momentos no se consiguió realmente implicar a los progenitores en los centros escolares. Luengo y Moya (2008) destacan especialmente la figura de Dewey. Para estos autores, John Dewey (1859-1952) se

configura como el modelo a seguir en lo referido a la relación entre democracia y educación:

"Son muchas las ideas actuales que (…) tienen su origen en la obra de John Dewey: la educación centrada en el alumno, el plan de estudios integrado, la construcción del conocimiento, la agrupación heterogénea, los grupos del estudio cooperativo, la escuela como comunidad, el reconocimiento de la diversidad, el pensamiento crítico, etc." (Luengo y Moya, 2008, p. 23).

Diversos movimientos a nivel nacional e internacional propugnaron la necesidad de incluir a las familias en el hecho educativo. Así, y sólo por reseñar algún ejemplo, en el Congreso Nacional de Padres y Profesores de los años 60-61, celebrado en los EEUU, se decía lo siguiente: "El nuevo ideal del sistema de escuela democrática implica que los ciudadanos de una comunidad tienen no sólo la responsabilidad de financiar las escuelas sino participar en la determinación de los objetivos educativos y en la construcción de curricula que satisfagan realmente las necesidades de los niños y los jóvenes. Es función de la comunidad, la escuela y el hogar abordar tales cuestiones juntos" (párrafo del texto del Congreso Nacional de Padres y Profesores de los años 60-61, EEUU). A este respecto, como señalaron en su momento Lynch y Pimlott (1979), "la importancia actual del estudio de las relaciones entre la familia y el colegio en Europa Occidental, se suele analizar dentro del contexto de cierto número de ideas sobre el desarrollo social y educativo que nos han llegado desde los Estados Unidos" (Lynch y Pimlott, 1979, p. 17).

Así, en Inglaterra, por ejemplo, la necesidad de establecer relaciones entre las familias y la escuela ya se contempló en el Plowden Report de 1967.[13] En España, y como tendremos ocasión de comprobar en el epígrafe dedicado al estudio de la legislación educativa, diferentes leyes y movimientos favorecieron, de manera determinante, la creación de puentes entre la institución escolar y la institución familiar, hecho que se vería consumado, a nivel jurídico, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. De hecho, actualmente, y como señala Kñallinsky (1999), "en la mayoría de los países desarrollados existen decretos gubernamentales que contemplan la participación de los padres en la gestión escolar" (Kñallinsky, 1999, p. 55).

[13] El Informe Plowden (1967) incorpora nuevas ideas al ámbito de la educación, ya que redefine el concepto de la igualdad educativa (lo que desplazaba la atención central que hasta ese momento había recibido la igualdad de rendimiento). Entre otras de sus prerrogativas, se encuentran la defensa contra la discriminación social en educación y la del deber de conseguir mayor contacto entre la escuela y la familia.

Sobre la necesidad de incluir definitivamente a las familias en el hecho escolar, el conocido como *Informe Coleman* (1966) supuso un claro cambio de tendencias en educación, ya que durante mucho tiempo se pensó que las diferencias en los resultados escolares entre las diferentes clases sociales podían tener que ver con la cantidad y calidad de recursos educativos (los equipamientos) entre las diferentes escuelas, según el status y el público de éstas, todo lo cual generaba importantes diferencias en el acceso y rendimiento escolar entre las clases obreras y/o rurales, en comparación con las clases media y alta o de zonas urbanas. Como señalan Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), este argumento aún es sostenido por muchas personas en España, pero parece tener cada vez menos base empírica, ya que el Informe Coleman de 1966 en los EEUU, "concluía, bastante persuasivamente, que, por una parte, las diferencias de equipamientos entre las escuelas de las zonas prósperas y las de zonas deprimidas eran mucho menores de lo esperado, y que, por otra, las diferencias de aprendizaje eran, por lo general, mucho mayores dentro de cada escuela que entre las distintas escuelas, lo que indicaba una mayor influencia del entorno familiar que de la escuela propiamente dicha" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 27).

Los resultados del Informe Coleman de 1966 eran una constatación de lo que las teorías psicológicas anteriores habían vaticinado. Si los datos eran correctos, eso significaba que los resultados escolares de los alumnos no dependían (o al menos no exclusivamente) de la inteligencia heredada de éstos, sino que por el contrario existía una serie de elementos externos (entre ellos, y en lugar predominante, la familia), los cuales influían de manera determinante en el desarrollo del escolar. Estudios posteriores demostraron que los alumnos cuyas familias se implicaban en la tarea escolar obtenían, en general, mejores resultados que aquéllos cuyas familias no participaban.

En España, los primeros sociólogos de la educación dedicados al estudio de la participación familiar en la escuela se hicieron eco de esta idea y de la necesidad de involucrar a la comunidad en el hecho educativo. Así, Gonzalo Anaya (1979), aseguraba detectar en la participación familiar un antídoto eficaz contra el fracaso escolar:

"Nosotros pensamos que si el fenómeno éxito/fracaso se evidencia en la escuela es que hay dos factores concomitantes: unas condiciones objetivas que van a hacer posible esa patentización en la escuela y unas causas productoras y anteriores al encuentro con la escuela. Pensamos que porque el éxito/fracaso se produzca en la escuela no hay que esperar que la causa esté en ella, porque para nosotros está fuera de ella. Estimamos que las causas se hallan en los rasgos sociales, económicos, culturales y psicológicos de la familia del escolar" (Anaya, 1979, p. 79).

Como consecuencia, éste y otros autores reclamaron la urgente necesidad de que los padres entraran en el colegio. Pulpillo (1982) así lo expresaba:

"Resumiendo, hemos de llegar a la conclusión de que escuelas y profesores no pueden sustraerse a este movimiento de penetración de los padres en los centros educativos; al contrario, debe aceptarse como algo irreversible, pues nadie puede alegar mayor derecho que ellos para intervenir en la educación de sus hijos: no hay otro bien en la vida más propio que el de los padres respecto de sus hijos, ya que en su obtención no concurre causa extrínseca alguna. No negar este derecho, sino hacer consciente a la familia de él es la acción más sagaz para la estabilidad social de los pueblos" (Pulpillo, 1982, p. 14).

Desde ese momento hasta la actualidad ha sido ingente el número de autores que reclaman la presencia de los padres en el colegio, en aras de asegurar una formación completa e integral de los discentes. Aquí expondremos sólo algunas citas, en orden cronológico, para constatar la permanencia de este pensamiento en el seno de la Sociología de la Educación española hasta la fecha:

"(…) la relación padres-escuela es vital en la educación de los hijos" (Díez, 1982, p. 9).

"Los padres somos los primeros y principales educadores de nuestros hijos y nadie nos exime de la responsabilidad sobre los hijos y su educación" (Cervera y Alcázar, 1995, p. 27).

"(…) la escuela y el hogar son entornos diferentes de enseñanza y aprendizaje que, casi necesariamente, están llamados a entenderse" (Lacasa, 1997, p. 133).

"Las dos instituciones [familia y escuela] constituyen los pilares sobre los que se construye la educación del niño y sus funciones son complementarias. Compartir las tareas educativas debe ser el principio de la realidad entre la familia y la escuela" (Kñallinsky, 1999, p. 11).

"(…) la participación de los padres en la escuela se justifica porque la educación no es un asunto puramente técnico, a manejar por expertos y profesionales, sino que es la delegación de una función social" (Domingo Bugeda, citado en Kñallinsky, 1999, p. 19).

Ignasi Vila (2003) relaciona directamente la importancia de la relación entre ambas instituciones con la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner:

"Es evidente que para los más pequeños de nuestra sociedad, la familia y la escuela son los dos contextos o microsistemas más importantes para su desarrollo. Por eso, su potencial se acrecentará si entre ambos se establecen relaciones fluidas, cordiales y constructivas que tengan como objeto optimizar el desarrollo infantil" (Vila, 2003, p. 31).

La premisa en los discursos más actuales sobre el tema es la misma:

"(…) la escuela somos todos: maestros entusiastas, una dirección que lidere, unos padres implicados a través de una AMPA y un alumnado participativo. Esto es una escuela democrática" (Abelló, 2008, p. 95).

"(…) para el feliz logro del resultado educativo -la formación de los chicos-, las dos instancias [familia y escuela] resultan decisivas, así como el buen entendimiento entre ellas" (Vega-Hazas, 2009, p. 16).

"Muy probablemente todos los que trabajamos en el ámbito de la educación estemos de acuerdo en la necesidad de una estrecha colaboración entre la familia y la escuela. El aprovechamiento de las sinergias entre ambas instituciones sociales desempeña un papel fundamental en la buena formación de las futuras generaciones de ciudadanos" (López Larrosa, 2009, p. 9).[14]

"La educación es demasiado importante para dejarla sólo en manos de los docentes, por lo que los padres y madres deben ser agentes más activos ante el proceso educativo de sus hijos e hijas (…) La participación de la familia en la educación de los hijos e hijas debe ser considerada esencial y fundamental, pues son ellos los que ponen la primera piedra de ese importante edificio que marcará el futuro de cada ser humano" (Romero, 2010, p. 11).

La teoría del capital social, así como las perspectivas cultural y ecológica comentadas, enlazan necesariamente con una serie de ideas relativas a la participación escolar, como por ejemplo con las nociones de democracia y de justicia. Si lo que se pretende es una comunidad educativa como tal, en la que todos sus miembros desarrollen al máximo sus potencialidades en favor del grupo, las relaciones entre ellos han de darse necesariamente en un clima democrático. Sobre esta cuestión ya reflexionó en su momento Gonzalo Anaya (1979), uno de los primeros autores que en

[14] Para la misma autora, esta relación actuará como bálsamo ante los que considera son los dos grandes problemas de la educación en la actualidad: el fracaso escolar y la crisis de valores. Puede ampliarse esta idea (aunque algo diremos sobre ellas más adelante, sobre todo al analizar la actual crisis de autoridad en el seno familiar), en López Larrosa, 2009 (detalles en bibliografía).

nuestro país planteó, como hemos visto, la necesidad de incluir activamente a los padres en el hecho escolar:

"Los términos democracia y democratización, de tanto uso y abuso en la actualidad, más que significar un hecho social concreto pueden referirse a una gran variedad de hechos o situaciones sociales" (Anaya, 1979, p. 65).

En este sentido, este mismo autor aplica los términos al ámbito educativo en varios niveles. La democratización sería vista, pues, como:

a) Antiautoritarismo: del profesor hacia sus alumnos, en todos los sentidos (en el trato, al seleccionar las tareas, al establecer las normas de clase, etc.).

b) Procurar más enseñanza (de más duración) para un mayor número de españoles.

c) Enseñanza con igualdad de oportunidades para todos.

d) Enseñanza liberal, pluralista y democrática en todos los aspectos, lo que deriva en un modelo único, público y/o estatal de la misma.

e) Enseñanza socializada.

Otros autores también subrayan la importancia de las relaciones democráticas como base para una participación efectiva de todos los miembros de la comunidad escolar. Kñallinsky (1999), por ejemplo, considera imprescindible adoptar, como en el resto de ámbitos de la sociedad, un tipo de funcionamiento democrático. Así:

"La participación de los padres en la escuela es en sí misma una práctica del juego democrático ya que comprende unas técnicas y valores que constituyen la esencia del sistema democrático como ser la libertad de expresión, el respeto hacia los demás, la tolerancia, la valoración de otras opiniones, la discusión y el debate constructivo que hacen posible una convivencia pacífica y enriquecedora" (Kñallinsky, 1999, pp. 19-20).

Por su parte, Gento Palacios (1994), analizando la dinámica de su momento, cree que "el afianzamiento de sociedades cada vez más democráticas, en las cuales los individuos intervienen en la concepción, diseño, ejecución y hasta evaluación de los proyectos que les afectan, está suscitando la creciente necesidad de potenciar la participación, como exigencia para la solidez y el progreso social" (Gento Palacios, 1994, p. 9).

Mario Martín Bris y Joaquín Gairín Sallán (2007) hacen una reflexión similar:

"La sociedad democrática se fundamenta en la participación y ésta, a su vez, es un instrumento eficaz para garantizar el desarrollo del derecho a la educación, tanto de las personas consideradas individualmente como de los grupos, y puede dar respuestas a la idea de centro abierto, permeable al entorno e interactuando con él" (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007).

Para Luengo y Moya (2008), la educación es imprescindible para desarrollar modos de vida democráticos, basados en el desarrollo de actitudes cívicas y morales de los ciudadanos, todo lo cual se apoya en la dimensión social de la participación:

"El problema esencial de toda educación, definida en el modo en que aquí se ha definido, es la justicia, esto es: encontrar el modo más adecuado para que todas las personas puedan satisfacer sus necesidades de desarrollo y tener las mayores posibilidades para alcanzar una vida digna. Concebir la democracia como una implicación activa de los ciudadanos en todos los ámbitos de acción, como forma de vida cívica, implica considerar que la educación tiene un relevante papel en la formación para el ejercicio de la ciudadanía. La dimensión cívica se apoya en una dimensión moral de los valores que la sostienen, y ambas en una dimensión social de participación y convivencia en la esfera pública. Las tres son dimensiones esenciales de la democracia (Touraine, 1994)" (en Luengo y Moya, 2008, p. 113).

Para ello, será imprescindible "(…) democratizar los procesos e instituciones educativas y construir comunidades que vuelvan a asumir como propia la tarea de educar" (Luengo y Moya, 2008, p. 13), a partir de los principios de no represión, no discriminación y deliberación democrática. Sólo de este modo las sociedades se pueden identificar en sus ciudadanos y a la vez éstos se pueden reconocer en la sociedad en la que viven y la cual construyen.[15]

La democracia que defienden Luengo y Moya (2008), es una democracia real, práctica, comprehensiva (Cortina, 1997), y según un modelo *moral* de democracia (Carr, 1993). A nivel de centro, la gestión democrática es entendida por estos autores (2008) "como una forma de abrir a la participación de toda la sociedad en la escuela" (Luengo y Moya, 2008, p. 125). Por extensión, no basta con unas instituciones que sean democráticas, sino que las personas, con sus acciones, son las encargadas de dotar de valores democráticos a aquéllas. Como señala Bolívar (2007):

[15] Puede ampliarse esta idea en Luengo y Moya (2008, pp. 23 y ss.).

"(…) no son las estructuras formales básicas de una democracia las que dan fuerza y estabilidad a una democracia, como se creyó durante mucho tiempo, sino las virtudes cívicas y la participación activa de sus ciudadanos los que dan vigor democrático a las instituciones y las hacen sostenibles" (Bolívar, 2007, p. 9).

Gonzalo Anaya (1979), como Touraine (1984b), también exige una necesaria apertura de la enseñanza a lo social para reconocer la influencia mutua entre la educación y su contexto. Y es la familia, precisamente, uno de los elementos más importantes de ese entorno:

"(…) para poder considerar objetivamente el sistema educativo tenemos que adoptar una perspectiva social (…) La incorporación de la dimensión social supone un cambio de perspectiva, lo cual lleva aparejado todo un numeroso conjunto de cuestiones implicadas (…)" (Anaya, 1979, p. 27). "(…) La enseñanza debe estar abierta a lo social en todas sus formas. Lo social debe entrar en la escuela y los enseñantes deben concebir sus enseñanzas como la tarea de unir al hombre con su ambiente, entendido éste en el sentido más amplio (…) Entre los temas sociales que deben servir para renovar los planteamientos escolares citaremos la familia, el medio físico y socioeconómico y también los medios de difusión" (Anaya, 1979, p. 72).[16]

Domingo Bugeda (1994), además del elemento democrático señalado más arriba, introduce el concepto *calidad de enseñanza* como beneficio derivado de la participación. Una verdadera implicación en el proceso educativo redundará en la exigencia de mayores cotas de calidad en el sistema educativo en su conjunto:

"En definitiva, la participación de los padres es un factor decisivo para la calidad de la educación, porque participar es un signo de libertad y madurez democrática, es un medio para mejorar la gestión de los centros, es una forma de acercar la sociedad al hecho educativo, y es una cultura" (Domingo Bugeda, 1994, p. 11).

[16] De esa forma, para el autor ha de darse primacía a la dimensión social de la enseñanza, por encima de otras de tipo pedagógico, metodológico o psicológico, evitando la sobreestimación de la ciencia, y la enseñanza centralista y positivista. Algunas de las dimensiones que plasman esta perspectiva social con que ha de encararse el hecho educativo serían, por ejemplo, el desarrollo cultural de la familia, la situación social de ésta, los estudios de los padres, las expectativas de ellos mismos y de los escolares, etc., todo lo cual contribuirá también a conocer mejor los comportamientos de los escolares. Incluso el autor exige en el currículum de los futuros profesores una dedicación a las dimensiones sociales de la enseñanza. En definitiva, consiste en que el docente lleve a cabo una "liberación [que] pudiera entenderse como el paso de una concepción pedagogista a otra concepción sociológica" (p. 33). Se puede ampliar esta idea del autor al estudiar la explicación sobre el "reduccionismo pedagógico" a que están abocados los docentes (Anaya, 1979, pp. 33 y ss.).

Este autor, como vemos, introduce asimismo el concepto de gestión. La mayoría de sociólogos que tratan la participación de la comunidad escolar cree que, para que ésta sea realmente efectiva, las familias han de poder participar de modo efectivo en la gestión de la vida del centro. En consecuencia, el hecho de que las familias llegasen a gestionar junto al resto de componentes de la comunidad educativa la vida del colegio sería el mejor indicador de que esa participación es real. A este respecto, como señala Kñallinsky (1999), "son numerosos los autores que han trabajado últimamente el tema de la participación y que proponen distintas definiciones de la misma. Sin embargo existe coincidencia en cuanto a que participar implica intervenir en la toma de decisiones" (Kñallinsky, 1999, pp. 15-16).

Más adelante observaremos, a partir de los diferentes estudios realizados, cómo la tendencia general en las relaciones familia-escuela ha sido la de situar a los padres en un plano meramente informativo, como colaborador de la tarea escolar, pero con escasa capacidad de decisión en la vida de los centros. En este sentido, la escuela no puede encerrarse en el rol informativo que le había otorgado la sociedad industrial. La necesaria articulación con las dimensiones sociales y relacionales se impone a todos. De este modo, ambas instituciones deben participan de una misma obra educativa. La significación cultural, económica y existencial de la escolaridad reside en el encuentro dinámico entre las realidades, los valores y los proyectos de la familia y de la escuela. De este modo, ambas instituciones contribuirán a asentar una real democratización escolar y cumplirán su rol principal que consiste en contribuir a la emancipación y a la felicidad de todos los hombres (Monnier y Pourtois, 1987).

Esta idea deja entreverse claramente también en las palabras de Vila (1998):

"(…) el tema de las relaciones familia-escuela cobra un sentido nuevo. No cabe duda que unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre los agentes educativos -madres, padres, maestras y maestros- ayuda a la práctica educativa en uno y otro contexto. Por contra, el desconocimiento mutuo o el simple intercambio burocrático hace decrecer el potencial educativo y de desarrollo de ambos contextos" (Vila, 1998, p. 105).

Díez (1982), con un argumento similar, reclama una verdadera acción coordinada entre ambas instituciones a todos los niveles del educando, ya que "(…) en tantas ocasiones, se concibe la relación familia-escuela únicamente como un simple diálogo, más o menos frecuente, entre padres y profesores acerca del resultado académico de los estudios que realizan los hijos, o la asistencia, poco o mucho participativa, a las reuniones convocadas por el centro escolar. Sin embargo, la integración de las

personas que están implicadas en un mismo proceso educativo, supone mucho más que esta simple relación informativa" (Díez, 1982, p. 9).

Este nuevo enfoque en favor de la participación viene del reconocimiento de la educación como algo que se da en todos los ámbitos de la vida:

"En el acerbo popular, a veces, la educación queda limitada a la escuela y, por tanto, a las prácticas educativas escolares. Sin embargo, si entendemos la educación como el centro de la apropiación cultural, parece claro que se extiende bastante más allá de la escuela. Así, la familia, los medios de comunicación, los grupos de amigos, las instituciones culturales, etc. ejercen una notable influencia educativa (…)" (Vila, 1998, p. 9).

La necesidad de que los padres se conviertan en *cogestores* de la vida de los centros, enunciada más arriba, no es nueva. Así, Gonzalo Anaya (1979) hacía el siguiente llamamiento:

"La presencia de los padres en la escuela deberá cada día ser más notada. O bien los padres se relacionan con más frecuencia con el cuerpo docente o bien las asociaciones de padres toman parte más activa con relación a los contenidos escolares. Si se pretende que la escuela conozca la realidad inmediata ya sea social o de cualquier otro tipo, el papel de los padres en la enseñanza ha de ser cada día mayor. Una escuela que aspire a la mayor participación de los padres o que pretenda una gestión en común deberá reclamar la presencia de los padres" (Anaya, 1979, p. 72).

En este sentido, Sánchez de Horcajo (1979) recoge varios de los requisitos enunciados hasta ahora para asegurar una participación efectiva en el sistema educativo, a saber: la conformación de una sociedad verdaderamente democrática y participativa; la desburocratización del sistema educativo; y, por último, la redefinición y reestructuración de los roles, las funciones y las relaciones de todos los agentes implicados en el proceso educativo.

Dentro de esa redefinición de los roles y las relaciones entre los agentes que propone Sánchez de Horcajo (1979) se contemplan, de nuevo, las funciones de gestión y tomas de decisión (de similar significado en el contexto en el que nos encontramos), las cuales son exigidas por tanto como garante de una verdadera intervención de todos los sectores de la comunidad educativa, ya que implica, por parte de las familias, una corresponsabilidad compartida con los profesionales del centro. A este respecto, Medina Rubio (1990) señala lo siguiente:

"(…) la participación educativa de los padres supone una implicación mental y actitudinal, voluntaria y responsable de éstos en la determinación y tomas de decisión de los objetivos de la institución escolar, contribuyendo y compartiendo con ella la responsabilidad de su logro" (Medina, 1990, p. 62).

Luengo y Moya (2008) hacen especial hincapié en la idea de gestión. Para ellos, "esta idea, que en muchas ocasiones se identifica con la idea de organización, nos permite prestar atención a los procesos que tienen lugar en la organización, más que a la organización misma. En cierto modo, podríamos decir que mientras la organización nos sitúa ante la *estructura*, la gestión nos sitúa ante los *flujos* que esa estructura genera y requiere para su mantenimiento" (Luengo y Moya, 2008, p. 126).

Cervera y Alcázar (1995), en la misma línea, hablan de una corresponsabilidad de progenitores, docentes y discentes en la labor escolar:

"La responsabilidad de los estudios recae sobre los padres, los profesores y sobre el hijo-alumno. Es una responsabilidad compartida, y por tanto ninguna de las tres partes ha de permanecer al margen de esta tarea, o tener enfoques distintos" (Cervera y Alcázar, 1995, p. 182).

Y, abriendo el abanico de agentes implicados, Anaya (1979), cuando identifica a los responsables de una educación abierta a su sociedad, sentencia:

"La respuesta está en manos de los padres, docentes, alumnos, país, vecinos, técnicos en organización y administradores de la educación, todos los interesados que integran la sociedad" (Anaya, 1979, p. 68).

Las ideas de democracia y de responsabilidad compartida o corresponsabilidad aparecen en este punto íntimamente relacionadas con las de comunidad y tejido social, en el sentido de una comunidad activa de personas que, en lo que aquí nos interesa, constituirían una auténtica comunidad escolar activa y con flujos de comunicación multidireccionales, generadora de verdadero capital social. Se trataría de una comunidad activa de personas, con una serie de prácticas específicas, y que establecerían relaciones complementarias de intercambio mutuo. De este modo, como señalan Palacios y Paniagua (1993), los educadores y los progenitores pueden aprender los unos de los otros.

Partiendo de esta premisa, Lacasa (1997) afirma que "establecer relaciones *bidireccionales y complementarias* ha de ser, a mi juicio, la regla de oro de la colaboración entre la escuela y el hogar (…) Creo que cuando la escuela y la familia se consideran como *comunidades de práctica* (…) comienza a abrirse un camino para

establecer puentes entre ellas. Se acepta, desde esta perspectiva, que cada una posee sus *prácticas específicas*, de modo que pequeños y mayores realizan actividades diferentes, aunque es evidente que entre ellas existe, o podría existir, una profunda interacción. Junto a esas prácticas, una comunidad está configurada, además, por un *conjunto de ideas y creencias que les dan sentido* y que contribuyen a organizar *las relaciones interpersonales* y *el papel* que corresponde a cada uno de los miembros de la comunidad" (Lacasa, 1997, p. 142).

La misma autora especifica los tres elementos que definen una comunidad cooperativa: a) la existencia de un sentimiento de pertenencia al grupo, lo cual no excluye las diferencias entre sus miembros; más bien estas diferencias ayudan a mejorar las prácticas y los productos que surgen en el seno de la comunidad; b) el trabajo activo y cotidiano en torno a metas comunes; c) la capacidad del grupo para reflexionar sobre sí mismo (Lacasa, 1997).

En una línea muy similar, Graves (1992) explica lo que supone el trabajo en comunidad. Una lectura atenta de sus palabras nos hace ver el paralelismo con las ideas de Lacasa (1997):

"Comunidad, tal como se usa aquí, es definida como un grupo esencialmente cooperativo, cohesionado y auto-reflexivo, cuyos miembros trabajan frente a frente para lograr unas metas comunes mientras respetan una gran variedad de perspectivas, valores y estilo de vida" (Graves, 1992, p. 64).

Por su parte, Anaya (1979) habla de una "unidad de propósitos" (Anaya, 1979, p. 97), que ha de darse entre la familia, la escuela, la sociedad y el docente, añadiendo que "un muy grave error consistirá en creer que los defectos de nuestra enseñanza son imputables a una sola de esas entidades, a la que acusemos de todos los errores (…) el estudio de una entidad sin ver su repercusión en las restantes, es una ficción que deberá ser denunciada" (Anaya, 1979, p. 97).

Luengo y Moya (2008) se muestran en sintonía con la idea anterior:

"Creemos en el trabajo compartido entre los distintos sectores implicados en la educación y en el eje de mejora escuela-familia-comunidad" (Luengo y Moya, 2008, p. 154). De este modo, "se plantean las tareas de modo corresponsable entre las escuelas, las familias y los agentes municipales y sociales" (Luengo y Moya, 2008, p. 156).

Vila (1998), en su razonamiento, conecta con el capital social, cuando se refiere a la creación de nuevos recursos por parte de la comunidad:

"(…) el cambio social se relaciona con el desarrollo de recursos en la comunidad donde se interviene. Se trata tanto de potenciar recursos existentes y ponerlos al servicio de un proyecto colectivo como de crear nuevos recursos que atiendan necesidades no atendidas por los propios recursos comunitarios" (Vila, 1998, p. 162).

Para Comellas (2009) la apertura al contexto en la relación familia-escuela constituye el único garante en la creación de una verdadera comunidad escolar:

"(…) la escuela y las familias deben encontrar ideas y formas de comunicación en función de la disponibilidad, los intereses y las necesidades de ambos colectivos para estimular la comunicación y la participación y a la vez valorar sus efectos en cada familia, en el colectivo de familias del centro, en la escuela y en el contexto cercano ya que la educación no se da solamente en el interior de la escuela y en casa, sino también en la calle" (Comellas, 2009, p. 130).[17]

Los motivos aducidos por la misma autora, a pesar de su aparente obviedad, han de ser remarcados en este punto:

"La escuela no es una isla. La escuela es una pequeña muestra de la sociedad y por eso mismo es un reflejo de ella. En la escuela, las personas que la forman (alumnado, familias, profesorado…) viven en el mismo contexto en el que está ubicada (barrio, ciudad…), a pesar de que los orígenes y su tiempo de estancia sean diferentes" (Comellas, 2009, p. 60).

Esta autora introduce una importante novedad, cuando destaca la importancia de que las propias familias concilien la labor educativa entre ellas. Esto supone pasar de una relación bidireccional colegio-familia y al revés, a pensar en relaciones multidireccionales de enriquecimiento mutuo. El contacto entre las propias familias es vital, por consiguiente, para generar un "tejido social del territorio":

"El contacto entre varias familias enriquece el trabajo y facilita la conexión e intercambio de experiencias y de propuestas (…) son las propias familias las que constituyen el tejido social del territorio" (Comellas, 2009, pp. 129-130).

Vila (1998), igualmente, expone la necesidad de abrir la propia comunidad escolar a su entorno:

[17] Valero (1989), cree que la participación debe realizarse según el grado de responsabilidad, con lo cual existirán determinados niveles de participación que, de menor a mayor responsabilidad, serían: información, consulta, elaboración de propuestas, delegación, codecisión, cogestión, autogestión.

"Probablemente, cada vez tiene más sentido pensar y situar la educación desde una perspectiva comunitaria, de modo que aquello que se conoce como *comunidad escolar* sea ampliado al conjunto de los recursos sociales en que participa la infancia" (Vila, 1998, p. 158).

La exigencia de un trabajo conjunto implica que las acciones que se llevan a cabo en el seno de la comunidad han de ser complementarias y compartidas. De este modo, el discente verá continuamente reforzado su quehacer educativo:

"Para que la educación se genere se necesitan canales de comunicación y una acción coordinada para que los niños y niñas se desarrollen emocional, intelectual y socialmente en las mejores condiciones. Por ello, son importantes las relaciones existentes entre dos pilares básicos en la educación de una persona: la familia y la escuela. La sintonía entre dichos ámbitos vitales del niño y la niña, además de generar confianza entre padres, madres y profesorado, estimulará la idea de que se encuentra en dos espacios diferentes pero complementarios" (Romero, 2010, p. 7).

Otra serie de beneficios parecen desprenderse del trabajo conjunto. Así, según Gento Palacios (1994), el establecimiento de un sistema de trabajo participativo conlleva una serie de ventajas: a) enriquecimiento mutuo de los participantes; b) reducción de conflictos; c) estímulo de la responsabilidad y la solidaridad; d) mayor calidad en el trabajo consumado; e) aceleración en la formulación de planes; f) impulso a la dedicación a objetivos comunes (Gento Palacios, 1994).

Como se desprende de lo dicho hasta ahora, las ideas de comunidad y corresponsabilidad van de la mano. Sólo de este modo las acciones emprendidas por un individuo perteneciente a una comunidad adquieren el necesario carácter social:

"Las interrelaciones se hacen realidad en la participación, en la representatividad y en la corresponsabilidad. Ninguna persona de la comunidad, si realmente pertenece a ella, puede quedar marginada en su ser o en su quehacer. Físicamente o por delegación, cada persona y cada función deben estar presentes en toda la comunidad. Sólo así cada individuo es comunidad" (Díez, 1982, p. 82).

Algunos de estos autores señalan las claves para que se produzca una verdadera conexión entre familias y profesorado. Así, para J.J. Díez (1982), las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa deben caracterizarse por el conocimiento y la responsabilidad de la función propia, el diálogo, la comprensión mutua, la sinceridad y la prudencia. Por su parte, López Larrosa (2009) reclama la creación de un clima de alianza entre ambas instituciones:

"(…) para trabajar-relacionarse con las familias es esencial crear un clima de alianza con ellas, esto es, generar un sentido de confianza y seguridad, de escucha y de objetivos comunes" (López Larrosa, 2009, p. 80).

Julio de la Vega-Hazas (2009) identifica el valor de la amistad como el auténtico garante de una relación equilibrada:

"El término está escogido a propósito: mejor incluso que colaboración, la noción que mejor expresa cuál debe ser la relación entre familia y colegio es la de amistad" (Vega-Hazas, 2009, p. 19).

La mayor parte de estos autores reclama la necesidad de colaboración entre ambas instituciones a través del intercambio continuo de información y el diálogo. En este punto, parece que el establecimiento de canales de información dinámicos entre ambas partes constituye la clave para asegurar una verdadera acción complementaria:

"Las dos partes tienen que verse con disposición de escuchar a la otra, pensando que siempre tiene algo interesante que decir, porque así es. También, de intercambiarse información. Cada parte ve, y mucho, al hijo, pero sólo en uno de los dos lugares donde se desarrolla casi toda su vida, su casa y el colegio. Por eso, puede aportar a la otra información valiosa sobre su comportamiento" (Vega-Hazas, 2009, p. 123).

Asimismo, Franco Martínez (1989) y Gento Palacios (1994) inciden en el aspecto comunicativo. El segundo de ellos aporta un argumento interesante:

"Una buena participación implica el establecimiento de estructuras de comunicación que permitan la intervención responsable de los miembros de un colectivo determinado (…) El término *comunicación* procede del latín *communis*, que significa común o compartido. Atendiendo, por tanto, a su origen etimológico la comunicación supone poner algo en común, lo que implica la creación de un mutuo entendimiento o intercambio de experiencias entre personas (…) La comunicación es la clave en cualquier aspecto relacionado con la organización de una institución, ya se trate de planificación, control, solución de problemas, toma de decisiones, motivación, o cualquier otro (…)" (Gento Palacios, 1994, p. 25).

Por su parte, Kñallinsky (1999) introduce la idea de "negociación permanente" entre ambos colectivos:

"Compartir las tareas educativas es el principio que debe regir la relación familia-escuela. Para ello se hace imprescindible que exista un proceso de negociación y

comunicación permanente para poder dividir las responsabilidades y las acciones educativas" (Kñallinsky, 1999, p. 52).

Para Macbeth (1989) la relación de los progenitores y los padres debe establecerse en torno a cinco aspectos clave, los cuales incluyen la asunción de una responsabilidad compartida por parte de ambos:

a) Los padres han de ser considerados clientes legales de los centros escolares, ya que son los primeros responsables legales de la educación de sus hijos.

b) Los profesores deben tomar como punto de referencia el aprendizaje que hacen sus alumnos fuera del centro escolar, ya que los pequeños pasan la mayor parte de su tiempo con su familia.

c) El aprendizaje familiar influye notablemente en el aprendizaje escolar de los alumnos.

d) Los profesores tienen la responsabilidad de conseguir que los padres cumplan con sus obligaciones escolares.

e) Los padres han de tomar parte en todas las decisiones relacionadas con la marcha del centro escolar de su hijo, a través de sus representantes (Macbeth, 1989).

La mejora de estas relaciones es una labor compartida, pero existe una clara tendencia entre los sociólogos educativos a pensar que es la escuela la que debe dar el primer paso. Esto parece lógico, ya que consiste en que la familia entre de lleno en un terreno que en principio le es ajeno, como la escuela (intentemos, simplemente, pensar en el caso al revés). De modo que será la institución educativa como tal y los docentes en particular los que deberán fomentar la acción cooperativa de las familias. Así, Pourtois (1991) cree que es indispensable que los profesionales de la enseñanza se integren en su contexto, estableciendo lazos crecientes de confianza con el resto de participantes de su centro educativo. Por su parte, Anaya (1979) expresa esta misma idea de forma categórica:

"Los docentes deberán dar el primer paso para que los padres acudan a los centros de enseñanza para hablar de cuanto les afecta" (Anaya, 1979, p. 73).

No obstante, las familias deben concienciarse de la importancia de la labor que desempeñan:

"Deben ser conscientes [los padres], en primer lugar, de que el colegio no puede hacer lo que debe sin la colaboración de los padres" (Vega-Hazas, 2009, p. 136).

Finalmente, la acción de la familia creará una especie de *feed-back* positivo, que se traduce en la mejora de la práctica docente:

"Cuando desde instancias escolares toman conciencia del apoyo que están dispuestos a prestar los padres para que el rendimiento sea el óptimo, tienden a tomar más en serio la tarea de sacar lo mejor del alumno, sin conformarse con cumplir a secas" (Vega-Hazas, 2009, p. 66).

La necesidad de este acercamiento por parte de la familia y la escuela se produce por las limitaciones de ambas instituciones de llevar a cabo la tarea educativa por sí sola (Comellas, 2009). Por su parte, Lacasa (1997) señala una serie de discontinuidades que existen entre la familia y la escuela. Mientras que la primera es un entorno reducido, informal, libre, donde predomina la lengua oral y los modos de aprendizaje son espontáneos y funcionales, la escuela constituye un ambiente mucho más amplio, formal y organizado (sometido a horarios), y predominan en cambio la lecto-escritura y un aprendizaje más formal y menos funcional.

Así, para Kellagham (1993), son las limitaciones de las escuelas las que llevan a éstas a demandar el apoyo de las familias, especialmente en los niveles más bajos: a) los bajos logros de los estudiantes en asignaturas como lengua y matemáticas; b) las personas de niveles socioeconómicos más bajos no participan plenamente en la educación; c) los esfuerzos de muchos países para hacer una distribución equitativa entre zonas rurales y urbanas no han sido los esperados; d) las escuelas de los países tercermundistas carecen de los recursos más básicos; e) existe gran dificultad por integrar plenamente a las minorías en los países industrializados. Como señala Pilar Lacasa (1997), "las razones señaladas contribuyen a *reconsiderar la necesidad de volver la vista a la familia como entorno educativo*" (Lacasa, 1997, p. 130).

5. SÍNTESIS.

Las primeras corrientes teóricas en Sociología de la Educación no contemplaron el hecho familiar como factor clave en el desarrollo de los discentes, limitándose a analizar la escuela como lugar de estratificación social. Las diversas teorías de la reproducción contrastaron las dinámicas escolares en relación con la sociedad misma, incluyendo progresivamente el análisis de la producción y el capital, y la idea de conflicto, en el marco educativo. Esto de algún modo creó una conciencia de que la escuela no constituía un *coto cerrado*, sino que estaba sometida a fuertes influencias

del exterior, lo que llevó al estudio de dichas influencias, entre las cuales se encontraba la familia.

La investigación de Coleman de 1966, así como los postulados de Dewey, Bronfenbrenner y Vigotsky, entre otros, supusieron un importante avance en la consideración de la importancia capital del ambiente en el desarrollo evolutivo de las personas. A partir de la teoría del capital social, finalmente, se pone el acento en la idea de comunidad escolar y en la configuración de colectivos comprometidos en la consecución de objetivos comunes, incorporando importantes ideas en este sentido que remarcan y justifican la imprescindible colaboración que se hace necesaria, en este caso, entre progenitores, docentes y discentes, para el desarrollo más óptimo de estos últimos. En conclusión, se reconoce la necesidad de que la escuela se abra definitivamente a lo social.

La participación o implicación escolar, tal y como se ha definido aquí, incorporaría conceptos clave como la democracia y la justicia, la corresponsabilidad entre todos los miembros de la comunidad, las relaciones multidireccionales y la interacción continua, la persecución de objetivos comunes y la autorreflexión por parte de todos los agentes que participan, todo ello siempre en beneficio del grupo o comunidad escolar. Las claves para ello tendrían como base la intensa comunicación entre los distintos sectores, y el mejor indicador de la efectiva puesta en práctica de una participación igualitaria y activa se vería reflejado en el momento en que todos los miembros de la comunidad escolar, por encima de labores de consulta o control, ejercieran funciones de gestión.

Quedan aquí, esbozados brevemente, los aspectos teóricos que amparan la necesidad de considerar la implicación familiar en la escuela como elemento imprescindible para la mejora del rendimiento de los pupilos. Será el momento, en las siguientes páginas, de materializar el estado de la participación educativa bajo el amparo de la ley.

6. RECORRIDO LEGISLATIVO POR LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA.

En aras de contextualizar un marco de análisis lo más propicio posible sobre el tema de la implicación familiar en la escuela, se antoja imprescindible ofrecer una visión panorámica sobre la educación en nuestro país desde los inicios de la enseñanza reglada hasta la actualidad, analizando cómo ha sido tratada la participación de los padres en la institución escolar durante dicho periodo histórico. No obstante, centraremos nuestro análisis en la situación acaecida durante los últimos cuarenta años en los centros docentes públicos (por ser el más interesante para nuestra investigación), estudiando simultáneamente el marco legislativo en el que se regulaba dicha participación. Concretamente, y tras la primera aproximación histórico-jurídica, nos centraremos en cómo trataron la implicación familiar la Ley Orgánica General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (LGE), la Ley Orgánica sobre el Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE), la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), la Ley Orgánica sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEG), la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002 (LOCE), y la actual Ley Orgánica de Educación o LOE (2006). Estas leyes serán trabajadas teniendo en cuenta los importantes cambios políticos que durante toda esta época se dieron en España, y contaremos asimismo con el imprescindible texto de la Constitución (1978).

6.1. LA EDUCACIÓN DESDE EL SIGLO XIII HASTA EL FRANQUISMO: AUSENCIA DE LOS PADRES EN EL HECHO EDUCATIVO.

6.1.1. La universidad y las Siete Partidas de Alfonso X como principales legitimadoras en el terreno educativo de la dominación del orden feudal (siglo XIII-1857).

El sistema de enseñanza en España tiene su origen estructural en el siglo XIII. El clero y la nobleza eran las clases fuertes, y la universidad se concebía como un lugar ideal para legitimar esta cultura de dominación de las clases sociales mencionadas. Como indica Lerena (2000), la universidad medieval "representa la respuesta a la necesidad de la clase dominante, esto es, la nobleza, de reproducir la ideología o cultura que hace posible su dominación (…) La universidad medieval, en su origen, no es otra cosa que el instrumento reproductor de lo que, con M. Weber, podemos llamar aparato eclesiástico" (Lerena, 2000, p. 705).

La escuela primaria, como la concebimos hoy día, no existía aún en la Edad Media. Habrá que esperar hasta el siglo XVII para asistir a la conformación del sistema

educativo que en general hoy conocemos. La universidad bajomedieval es pues el centro de la enseñanza de la época. Esta institución ya contenía no obstante los grandes elementos estructurales del sistema educativo que incluso en nuestro cercano siglo XX tildábamos como *tradicional*: inculcación homogénea de contenidos, examen y diploma. En este sentido, las *Siete Partidas de Alfonso X* puede considerarse el primer texto legislativo sobre educación en España. Esta ley, promulgada a finales del siglo XIII, es asimismo uno de los primeros códigos jurídicos españoles. En la Segunda Partida, en su título 31 (dedicado a la educación), podemos observar claramente varias ideas esclarecedoras sobre el sistema de enseñanza de la época (que Lerena denomina *escolástico*).

En la citada Partida se aclara que la educación es cosa de alumnos y maestros, sometidos a las exigencias reales y religiosas:

"Estudio es ayuntamiento de maestros y escolares, que es hecho en algún lugar con voluntad y con entendimiento de aprender los saberes, y hay dos maneras de él: la una es la que dicen estudio general, en que hay maestros de las artes, así como de gramática y de lógica y de retórica y de aritmética y de geometría y de música y de astronomía, y otrosí en que hay maestros de decretos y señores de leyes; y este estudio debe ser establecido por mandato del papa o del emperador o del rey. La segunda manera es la que dicen estudio particular, que quiere tanto decir como cuando algún maestro amuestra en alguna villa apartadamente a pocos escolares; y tal como este puede mandar hacer prelado o concejo de algún lugar" (Ley 1 del Título 31 de la Segunda Partida de Alfonso X).

Nada se dice en esta ley sobre los padres en relación con la escuela. En este contexto la educación es algo que depende de una jerarquía que comienza siempre con el sumo pontífice y el rey, y que encuentra una cadena de transmisión perfecta en el maestro. El docente es en esta época un mero transmisor unidireccional de conocimientos que debe ser respetadísimo y en ningún caso molestado durante su importante labor:

"(…) Los ciudadanos de aquel lugar donde fuere hecho el estudio deben mucho honrar y guardar a los maestros y a los escolares, y aun si decimos que por enemistad ni por malquerencia que algún hombre tuviese contra los escolares o a sus padres, no les deben hacer deshonra, ni tuerto, ni fuerza" (Ley 2 del Título 31 de la Segunda Partida de Alfonso X).

En la Ley Octava del mismo Título 31 se explican los privilegios que los maestros poseen y los que pueden alcanzar con motivo de la importantísima labor que desempeñan:

"Los emperadores que hicieron las leyes otorgaron privilegio a los maestros de ellos de cuatro maneras: la primera es que luego que son maestros tienen honra de maestros y de caballeros, y llámanlos señores de leyes, la segunda es que cada vez que el maestro de derecho venga ante algún juez que esté juzgando, débese levantar a él, y saludarle y recibirle que se siente con él, y si el juez contra esto hiciese, pónele la ley por pena que le peche tres libras de oro; la tercera es que los potreros de los emperadores y de los reyes y de los príncipes no les deben tener puerta cerrada ni impedirles que entren ante ellos cuando menester les fuere, fuera de las sazones que estuviesen en grandes secretos, y aun entonces débenselo decir cómo están tales maestros a la puerta, y preguntarles si los manda acoger o no; la cuarta es que los que son sutiles y entendidos, y que saben bien mostrar este saber, y son bien razonados y de buenas maneras, y que han estado veinte años en escuelas de las leyes, deben recibir honra de condes (…)" (Ley 8 del Título 31 de la Segunda Partida de Alfonso X).

6.1.2. Desarrollo del capitalismo y aparición de la burguesía: la Ley Moyano de 1.857.

La situación arriba descrita se mantiene hasta finales del siglo XVIII. Este momento coincide con la expansión del capitalismo en Europa. Resultado de ello, se produce un proceso de concentración urbana, se amplían los mercados y crece el comercio, y el Estado aumenta la importancia de sus funciones civiles, con lo que el papel de la burocracia será cada vez más importante. El capitalismo empieza a imponerse al feudalismo. La civilización de esta época es descrita por Rafael Jerez Mir (2000) como "agraria, semiurbana y semiindustrial", debido al proceso de concentración urbana motivado a su vez por el desarrollo industrial y el consecuente éxodo rural (Jerez Mir, 2000, p. 177).[18]

En este contexto empieza a surgir la clase social que acabará derribando el orden social existente hasta el momento: la burguesía. En el terreno educativo, el crecimiento de las clases populares y sobre todo de la clase media originarán un

[18] En la excelente recopilación de textos de Paciano Fermoso Estébanez y Josep Pont Vidal (2000), titulada *Sociología de la Educación* (detalles en bibliografía), podemos leer varios textos de gran calidad que explican diferentes aspectos relacionados con el sistema educativo español, siempre desde una perspectiva sociológica. Uno de ellos es al que hacemos referencia con Rafael Jerez Mir, el décimo de dicha compilación, titulado *Sociología del sistema educativo español*, y en el que el autor hace un interesante y conciso recorrido por el sistema de enseñanza nacional desde 1850 en adelante (pp. 177-196).

creciente movimiento intelectual y científico laico que pone en entredicho las enseñanzas de la universidad medieval, y con ello la autoridad de quienes hasta ese momento la habían utilizado para legitimar su poder, es decir, la nobleza y el clero. Como indican Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) cuando explican el proceso de estatalización de la enseñanza, "si históricamente la educación formal había sido una actividad desempeñada en su mayor parte por las iglesias, a partir del siglo XIX hubo un intenso movimiento de educación directamente a cargo de la sociedad misma (…)" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 71).[19]

La enseñanza reclamaba, pues, un cambio. Como indica Javier Paredes Alonso (1988), "la urgencia de una reforma educativa era especialmente acuciante en un país en el que se calcula que a principios del siglo XIX había una tasa de analfabetos del 90 por ciento, una de las más altas de Europa" (Paredes, 1988, p. 52).

Para Lerena y Durkheim, entre otros, este cambio en el sistema educativo no se da por el ansia de saber, sino que obedece a necesidades económicas y políticas. Desde esta óptica, el anterior sistema de enseñanza escolástico no era más que el resultado de la dominación de la ideología religiosa, que a su vez constituía la gran base sobre la que se asentaba el orden feudal. Como señala Lerena al referirse éste a G. Brenan, "en 1773, la Universidad de Salamanca ignoraba aún a Descartes, Gassendi y Newton, y en sus cursos de teología se debatían cuestiones tales como el lenguaje que hablaban los ángeles y si el cielo estaba hecho de metal de campanas o de una mezcla de vino y agua" (Lerena, 2000, p. 709).

Tras ser promulgada la Constitución de 1812 (en la que se proclama el principio de la uniformidad de la enseñanza), las Cortes de Cádiz serán las encargadas de elaborar el plan de estudios, con la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Se destaca igualmente la importancia de que esta educación sea "pública (…) general y uniforme", ya que, de otra manera, podría quedar confiada a "manos mercenarias, a genios limitados, imbuidos de ideas falsas o principios equivocados, que tal vez establecerían una funesta lucha de opiniones y doctrinas" (Discurso Preliminar de la Constitución de Agustín de Argüelles, en Álvarez y Berástegui, 2006, pp. 49-50).

No obstante, el carácter monárquico y religioso del nuevo plan de estudios es evidente. Cuando las Cortes explican las pautas de la enseñanza, establecen:

[19] Estos mismos autores explican en su obra *La familia española ante la educación de sus hijos*, las razones que han motivado la expansión de los sistemas educativos públicos de masas (pp.71-74).

"Las ciencias sagradas y morales continuarán enseñándose según los dogmas de nuestra santa religión y la disciplina de la Iglesia de España; las políticas, conforme a las leyes fundamentales de la Monarquía sancionadas por la Constitución, y las exactas y naturales habrán de seguir el progreso de los conocimientos humanos, según el espíritu de investigación que las dirige y las hace útiles en su aplicación a la felicidad de las sociedades" (en Álvarez y Berástegui, 2006, p. 50).

El 9 de septiembre de 1857 se aprueba la Ley de Instrucción Pública (título oficial éste de la ley promulgada por el ministro Claudio Moyano) o simplemente Ley Moyano, la cual constituyó el marco educativo legal durante más de un siglo en nuestro país (hasta la llegada de la Ley General de Educación en las postrimerías del franquismo). Esta ley fue el resultado del acuerdo entre progresistas y moderados sobre las grandes líneas generales en materia de educación.

La Ley Moyano se basaba en los principios de enseñanza centralizada y uniforme, y aseguraba la gratuidad relativa (se financiaba la enseñanza a los sectores verdaderamente desfavorecidos) para la enseñanza primaria, que duraba desde los seis hasta los diez años (después estaban la enseñanza media y la superior, que cursaban los sectores de la población destinados a ocupar en el futuro cargos importantes, principalmente en política). Las niñas se encontraban por entonces prácticamente excluidas de la educación. Con esto, quedaba configurada la escuela con tres niveles pero con dos redes claramente jerarquizadas: la enseñanza primaria para la infancia popular, y la enseñanza media y superior para la creciente clase media. No obstante, y como señala Rodríguez Coarasa, esta ley supone una "articulación global del sistema educativo español, logrando, en cierta forma, cerrar el ciclo de los movimientos educativos desde los inicios del siglo XIX" (Rodríguez Coarasa, 1998, p. 40).

A pesar de que la Ley Moyano fue promulgada tras la revolución liberal, la libertad de cátedra de los docentes estaba muy limitada debido al derecho que el nuevo texto reconocía a la Iglesia Católica para que vigilase la pureza ideológica de los estudios (artículo 295 de la Ley Moyano). Es conveniente recordar en este punto que seis años antes España había firmado el Concordato, de modo que este intervencionismo religioso en materia educativa no era sino una consecuencia más del mencionado acuerdo. Desde esta perspectiva, La Ley de Instrucción Pública de 1857 supone la legitimación del intervencionismo eclesiástico iniciado en 1851.

El artículo 153 de la Ley concedía más poderes al aparato eclesiástico para desarrollar la instrucción pública:

"Podrá el Gobierno conceder autorización para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza a los Institutos Religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando a sus Jefes y Profesores del título y fianza que exige el artículo 150" (art. 153 de la Ley de Instrucción Pública de 1857).

El gobierno de los centros de enseñanza está regulado en la Sección Cuarta del nuevo texto. Es curioso que la mayor parte de los artículos se centra en el gobierno de las universidades, y sólo en contadas ocasiones se nombra a los institutos y a las escuelas de enseñanza primera (Sección Cuarta, Título Segundo, Capítulo 3, de la Ley Moyano). En lo referido a nuestro ámbito de estudio (los centros públicos de Educación Primaria), la Ley se refiere casi en exclusiva a la figura del Director del centro:

“Cada Escuela superior, profesional é Instituto tendrá un Director nombrado por el Gobierno. Este cargo podrá recaer en un Profesor del Establecimiento” (art. 271 de la Ley de Instrucción Pública de 1857).

La legislación de la época otorgaba plenos poderes al Director de los centros educativos para comunicarse directamente con el Ministro de Fomento (art. 273 de la Ley de Instrucción Pública de 1857).

El último artículo del capítulo tercero de la Ley se refiere a las funciones de la Junta de Profesores, el órgano más parecido al actual Claustro:

“Las Juntas de Profesores tendrán también el carácter de Consejos de disciplina para conocer de las faltas académicas de los alumnos, cuya represión encomienden los Reglamentos a esta clase de corporaciones” (art. 280 de la Ley de Instrucción Pública de 1857).

Por otro lado, la única aparición de los padres en este texto se da en el artículo 281, en el que se detalla la composición de las Juntas de Instrucción Pública:

“En cada capital de provincia habrá una Junta de Instrucción Pública, compuesta del Gobernador, Presidente; de un Diputado provincial, un Consejero provincial, un individuo de la Comisión provincial de Estadística, un Catedrático de Instituto, un individuo del Ayuntamiento, el Inspector de Escuelas de la provincia, un Eclesiástico

delegado del Diocesano, y dos ó más padres de familia" (art. 281 de la Ley de Instrucción Pública de 1857).[20]

Como vemos, la aparición de los padres en la institución educativa es mínima y testimonial. Esta Ley, no obstante, permite que la enseñanza primaria se ofrezca dentro de cada domicilio particular, y admite asimismo, en algunos casos, el reconocimiento de asignaturas de la enseñanza secundaria cursadas en el hogar familiar (con unas restricciones concretas, cuya aclaración pensamos no es necesaria explicar aquí). La enseñanza superior, no obstante, debía cursarse obligatoriamente en centros públicos:

"La primera enseñanza podrá adquirirse en las escuelas públicas y privadas de primeras letras y en el hogar doméstico.

La ley determinará las condiciones con que han de ser admitidos a los otros períodos de la enseñanza los que hayan recibido en sus casas la primera. La segunda enseñanza se dará en los establecimientos públicos y privados. La ley determinará qué partes o materias de este período de instrucción pueden cursarse en el hogar doméstico, y con qué formalidades adquirirán carácter académico. La enseñanza superior sólo se dará en establecimientos públicos. Son establecimientos públicos de enseñanza aquellos cuyos Jefes y profesores son nombrados por el Gobierno o sus delegados" (art. 3 de la Ley de Instrucción Pública de 1857).

La Ley Moyano fue el primer intento serio en España de regular una enseñanza formalmente laica. Como señala Paredes Alonso (1988), "fue Claudio Moyano en 1857 quien remató la estructura educativa de España, cuya normativa estuvo vigente durante cien años" (Paredes, 1988, p. 54). Rafael Jerez Mir (2000), no obstante, asevera que "la instrucción de las masas sigue siendo básicamente religiosa" (Jerez Mir, 2000, p. 179). Por otro lado, el sistema dual que establecía condenaba a la enseñanza primaria, ya que lo que interesaba a las élites dominantes y a la creciente clase media burguesa era la educación en las enseñanzas media y superior (universidad). Muestra de lo que venimos diciendo es que la tasa oficial de escolarización en 1849 y en 1932 es la misma (el 49%), y sólo en 1951 alcanza el 51%. Otro dato que puede resultar esclarecedor es que en 1920 había en España doce millones de analfabetos, el mismo número que en 1860. Como indica de nuevo Jerez Mir (2000), refiriéndose al periodo educativo durante el cual estuvo vigente la Ley

[20] Estas Juntas tenían como misiones las de informar al Gobierno sobre temas educativos, promover las mejoras necesarias en el ámbito escolar, vigilar la administración económica de fondos, y dar cuenta al Rector y al Gobierno de las faltas advertidas en la enseñanza (art. 286 de la Ley de Instrucción Pública de 1857).

Moyano, "realmente en España no ha habido escuela primaria" (Jerez Mir, 2000, p. 180). Lerena (2000) habla a este respecto de la "enseñanza de los únicos y verdaderos estudiantes, o sea, el bachillerato y la universidad" (Lerena, 2000, p. 180).

A nivel educativo, los nuevos textos legislativos llevaron a cabo algunos progresos reseñables hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación, en 1970. Siempre con la Ley Moyano vigente, en la Constitución de 1869 aparece una referencia a la libertad que pueden ejercer todos los españoles para crear centros de enseñanza:

"Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción y de educación sin previa licencia, salvo la inspección de la Autoridad competente por razones de higiene y moralidad" (art. 24 de la Constitución Española de 1869).

Por su parte, la Constitución de 1876 muestra gran preocupación en materia educativa, y en la de 1931 (que coincide con la proclamación de la Segunda República), se reconoce la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. Además, se introducen otras novedades importantísimas, ya que se reconoce la libertad de cátedra a los docentes y el carácter laico de la educación:

"El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos" (art. 48 de la Constitución Española de 1931).

Finalmente, en 1933 se aprueba la Ley de Congregaciones religiosas, por la cual se prohíbe la enseñanza a las órdenes religiosas. Esto, como señalan Álvarez y Berástegui (2006), dotó a la Ley Moyano de un "espíritu distinto" (Álvarez Vélez, 2006, p. 52). Sin

embargo, en 1945, ya bajo el régimen de Franco, se reconoce a la Iglesia el derecho a la creación de escuelas primarias (Ley de 17 de julio de 1945).

A partir del año 1950 se da en España un fuerte impulso a la economía por la consolidación del capitalismo. Los grandes terratenientes se convierten en empresarios agrícolas, produciéndose al mismo tiempo el éxodo rural de los pequeños propietarios del campo, que quedan desposeídos de tierras con la expansión del sistema capitalista de latifundios. El resultado es un nuevo proceso de concentración urbana, en el que prosperan los nuevos empresarios y la clase media tradicional, así como las nuevas clases medias profesionales de la cultura capitalista, todo ello en detrimento del pequeño burgués.

Este desarrollo económico general y la lógica capitalista provocan cambios en la administración escolar. Se llevan a cabo un conjunto de reformas orientadas a educar a la infancia rural y popular en general, a ampliar la enseñanza media y superior para cubrir las demandas de las nuevas clases medias, y a formar a todos aquellos que, como señala irónicamente Rafael Jerez Mir, "tienen que trabajar" (Jerez Mir, 2000, p. 183).

6.2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA PÚBLICA EN LOS TEXTOS LEGISLATIVOS DESDE LA LGE (1970) HASTA LA LOE (2006).

A partir de ahora comienza nuestra andadura por las leyes contemporáneas que a nivel nacional han regulado la educación española hasta el momento, y que fueron señaladas más arriba: la LGE (1970), la LOECE (1980), la LODE (1985), la LOGSE (1990), la LOPEG (1995), la LOCE (2002), y la LOE (2006).

Queremos aclarar que, en el análisis de todas y cada una de estas leyes, se hará un encuadre general de la misma y analizaremos de modo concreto los aspectos directamente relacionados con la implicación escolar de los padres. De no hacerlo así, el estudio resultaría excesivamente largo y farragoso, aparte de no ajustarse a las pretensiones de la presente investigación. Igualmente, al analizar la participación de las familias en los diferentes textos legislativos, nos posicionaremos, aunque sea de forma panorámica, en los otros dos lados de nuestro *triángulo*, es decir, los correspondientes a profesores y a alumnos, con objeto de esclarecer más adelante cuál fue la realidad de la implicación familiar en los centros escolares públicos españoles durante la aplicación de cada ley en su momento histórico concreto.

6.2.1. La LGE de 1970: la aparición relativa de los padres en la escuela.

El periodo 1950-1970 se caracterizó en España, como hemos dicho, por el desarrollo económico. Fruto de ello nuestro país, además, fue entrando poco a poco en los mercados internacionales. Se produjo el éxodo rural de ocho millones de campesinos a las ciudades, con lo que el sector primario sufrió un importante descenso, en contraste con el ascenso de los sectores industrial y terciario. Finalmente, las migraciones y los procesos de concentración urbana dieron origen a la diversificación social, con la aparición de pequeños empresarios, y a la consolidación del equilibrio de la clase media tradicional y las nuevas clases medias de los profesionales liberales. Los últimos años del franquismo también asistieron a un considerable aumento de la natalidad en España (el conocido como *baby boom*), aspecto importante que explica el aumento de las tasas de escolarización en años posteriores.

En este contexto se redacta la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, también conocida como "Ley Villar", y la cual fue aprobada el 4 de agosto de 1970. Ésta aparece como respuesta a las nuevas necesidades educativas del país. Más arriba ya se han comentado algunas de ellas: necesidad de educar a la población rural y demanda de las clases medias de una formación más específica, entre otras. El gran objetivo de las autoridades educativas de la época era escolarizar a toda la población española. Todas estas reformas parciales que se van produciendo durante los años cincuenta y sesenta (en 1953 se promulga la Ley de Construcciones Escolares, para favorecer la escolarización infantil), culminan con la aparición del estudio titulado "La educación en España. Bases para una política educativa", más conocido como *Libro Blanco*, en 1969, el cual constituyó un ensayo de la Ley General de Educación (a la que en adelante denominaremos así, por abreviar, o bien por sus siglas, LGE, por hacerlo más aún), la cual apareció un año más tarde, y que fue promovida por el sector opusdeísta y modernizante del franquismo.

La LGE intenta integrar las dos corrientes ideológicas que llevaban siglos enfrentadas: el nacionalcatolicismo conservador y el liberalismo reformista (Jerez Mir, 2000). Con la promulgación del nuevo documento se acaba con el sistema heredado de la Ley Moyano (instrucción religiosa para las masas y cultura escolar para la clase media), y la enseñanza primaria se extiende desde los seis hasta los catorce años, es decir, cuatro años más que durante la Ley Moyano, en la que se finalizaba la primaria a

los diez años de edad del escolar. La Educación Preescolar, que se imparte a alumnos de 4 y 5 años, no es obligatoria.[21]

Nace así la Educación General Básica (EGB), que tiene el mérito de que, al aumentar el número de años de escolarización obligatoria y común de los niños y niñas en edad escolar hasta los catorce años, resulta un antídoto eficaz contra el analfabetismo y favorece la democratización escolar. Además, se reconoce la necesidad de financiar toda la enseñanza obligatoria a través del aumento del gasto público, con el fin de escolarizar a toda la población en igualdad de oportunidades.[22] Con todo, muchos autores siguen viendo en la LGE un sistema educativo dual que reproduce las desigualdades sociales, ya que la EGB acaba con una doble titulación: BUP (para el que se exige el graduado escolar) y FP (para cuyo acceso es suficiente con el certificado de asistencia a la EGB). Este dualismo se refuerza en 1974 con la introducción del examen de selectividad al final del COU para el acceso a la universidad.

Sobre la participación de los padres en la escuela, la LGE viene precedida por el Decreto de 8 de enero de 1931, en el que ya se reconocía el derecho de los padres a intervenir en la vida de los centros docentes a través de los Consejos de Protección Escolar. Algo parecido aparece reflejado en el Estatuto de Magisterio de 1957, en su artículo 244, que establecía que formarían parte de las Juntas Municipales de Enseñanza "un padre y una madre de familia, con hijos matriculados en Escuela Nacional, elegidos por la Asociación local de Padres de Familia, de no existir esta por la Provincial, y, en su defecto, por el Alcalde" (art. 244 del Estatuto del Magisterio Nacional, aprobado por Decreto el 22 de noviembre de 1957).[23]

La Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964 es quizás la primera piedra sólida que se coloca en favor de la participación de los progenitores en la educación de sus hijos. Será en esta década cuando comienzan a surgir las primeras asociaciones de padres de alumnos (a pesar de que en otros países, como EEUU, Alemania, Reino Unido, Francia, Bélgica y Polonia, ya llevaban funcionando desde finales del siglo XIX).

[21] La enseñanza primaria en España es declarada obligatoria para todos los españoles desde los seis hasta los catorce años en la Ley de 29 de abril de 1964, y por extensión a los escolares nacidos en 1954, inclusive.

[22] La LGE de 1970, al igual que haría la LODE de 1985, se comprometió a subvencionar sólo a los centros que establecieran la gratuidad de los estudios, con el objetivo de asegurar las ayudas a colegios donde pudieran escolarizarse alumnos de cualquier procedencia, evitando así la financiación de colegios de élite (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 79 -consultar bibliografía).

[23] En la web http://personal.telefonica.terra.es/web/ptobal/index_archivos/asociacionesdepadres.htm se puede ampliar esta información.

El artículo cuarto de la Ley de Asociaciones, dedicado a las asociaciones declaradas de "utilidad pública" por el Régimen, dice lo siguiente:

"Las Asociaciones dedicadas a fines asistenciales, educativos, culturales, deportivos o cualesquiera otros fines que tiendan a promover el bien común, podrán ser reconocidas como de *utilidad pública"* (art. 4.1 de la Ley de Asociaciones de 1964).

En el siguiente apartado del artículo cuarto de la citada Ley, se reconocen incluso una serie de privilegios para las asociaciones de utilidad pública:

"Las Asociaciones reconocidas de *utilidad pública* tendrán derecho a utilizar esta mención en todos sus documentos y gozarán de las exenciones y subvenciones y demás privilegios de orden económico, fiscal y administrativo que en cada caso se acuerden" (art. 4.2 de la Ley de Asociaciones de 1964).[24] [25]

En este contexto, como señala Feito (1992), se hacía necesario introducir el principio de igualdad de oportunidades como refuerzo del consenso social. Con ello la Ley pretende que toda la población española participe de una u otra manera en la educación, y subraya la necesaria igualdad de oportunidades para que todos los individuos de la sociedad española desarrollen al máximo sus capacidades para la inserción en el mundo del trabajo y para evitar cualquier tipo de discriminación (Feito, 1992).

Sin embargo, la nueva legislación no otorga, ni mucho menos, una libertad absoluta en este sentido. Simplemente concede a los padres el derecho a crear asociaciones, y ofrece una serie de facilidades económicas y legales. De hecho, el Régimen se asegura el control sobre las mismas en varios puntos de la Ley, como cuando se definen los fines ilícitos en relación con la puesta en marcha de las asociaciones:

"Se entiende por fines ilícitos los contrarios a los Principios Fundamentales del Movimiento y demás Leyes Fundamentales, los sancionados por las leyes penales, los que atentan contra la moral, el orden público y cualesquiera otros que impliquen un

[24] Un poco más tarde aparecieron también en nuestro país las primeras escuelas de padres. Éstas surgen en Europa en los años 60, y llegaron a España a finales de los ´70 (se crearon mediante Orden Departamental Número 11-98), con el objetivo de preparar a los progenitores para su integración en el proceso educativo de sus pupilos. Como señala María José Romero Vela (2010), "su creación se hizo con el propósito de abrir un espacio de reflexión y acción que posibilite que los padres y las madres tengan nuevos aprendizajes al tiempo que desarrollen competencias que les permitan ser mejores padres y madres y estar más comprometidos con el desarrollo de su comunidad, del centro educativo y de sus propios hijos e hijas" (Romero, 2010, p. 46).

[25] La Ley de Asociaciones de 1964 está complementada por una serie de normas dadas por Decreto de 20 de mayo de 1965.

peligro para la unidad política y social de España" (art. 1.3 de la Ley de Asociaciones de 1964).

Además, el Régimen establece en el artículo 8 de la citada Ley el seguimiento y control de las reuniones de las asociaciones de utilidad pública:

"Sin perjuicio de lo dispuesto con carácter general en la Ley de Orden Público, la autoridad gubernativa tendrá acceso, por representantes especialmente designados, al local en que se celebren las reuniones y a los libros y documentos que se lleven en las Asociaciones reguladas por esta Ley" (art. 8 de la Ley de Asociaciones de 1964).

La Ley General de Educación (1970) daba la oportunidad de crear asociaciones de padres encuadradas en la Secretaría General del Movimiento, pero la mayoría de las que iban surgiendo decidió ampararse en la citada Ley de Asociaciones de 1964. Fue aquí donde comenzaron a constituirse las primeras asociaciones no confesionales de padres de alumnos, las cuales se sumaron a diferentes huelgas y movilizaciones de sectores de maestros durante los años setenta.

No obstante, la inmensa mayoría de estas asociaciones tenía muchas dificultades con el Régimen y debían actuar de manera clandestina. Rafael Feito (1992) resume muy bien la situación del momento:

"(…) No obstante, las APA compartían con los partidos las dificultades de la lucha en la clandestinidad. Así en una de las ponencias presentadas en unas jornadas de la FAPA en Madrid (Giner de los Ríos) se exponían las dificultades del movimiento asociativo de padres: falta de libertades de reunión y asociación, no colaboración de los directivos con los centros, dilación por parte del Ministerio de Gobernación en la legalización de las asociaciones en trámite, represión por parte de algunos directores de centros hasta el extremo de expulsar a los hijos de los padres que intentan constituirse en APA, escasa colaboración de padres y enseñanza debido a la falta de cauces verdaderamente democráticos que garanticen el trabajo conjunto cara a los alumnos… La consecuencia de todo ello era la marginación de los padres en la educación de sus hijos" (Feito, 1992, p. 243).

En cuanto a la significación de la nueva legislación, la LGE habla en su Preámbulo de una reforma "amplia" e "integral" para todo el pueblo español. Además, afirma la necesidad de adecuar el centro educativo a su contexto cuando señala que la "uniformidad estricta impide que cada Centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y la región donde se halle enclavado y de los alumnos a los que está destinado a servir (…)" (Preámbulo de la Ley General de Educación de 1970).

Asimismo (y lo mencionaremos brevemente), la LGE promueve un Bachillerato menos académico, con un aprendizaje más activo y menos memorístico por parte de los alumnos; métodos educativos adaptados al desarrollo psicoevolutivo del discente; matización de los programas educativos para evitar la discriminación en función del sexo; derecho a la educación para todos los extranjeros residentes en España; aumento del gasto público en educación y continuo afán renovador, pero sobre todo (y es lo que aquí nos interesa señalar), la aplicación de la Ley (prevista para un plazo de diez años), sentencia que ésta sólo será efectiva "si en la vigilancia de su cumplimiento participa activamente toda la sociedad española como garantía al gran esfuerzo que ha de exigírsela para llevar adelante la conquista de tan altas cimas, como las que esta Ley promete (…)" (Preámbulo de la Ley General de Educación de 1970).

En el artículo 5.2 de la LGE se establece el derecho inalienable de las familias a la educación de sus hijos y se subraya la necesidad de que aquéllas presten la ayuda necesaria, tanto a los centros como a sus descendientes, para el desarrollo de estos últimos:

"La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuencia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria, ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les brinde para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los centros docentes" (art. 5.2 de la Ley General de Educación de 1970).

En el artículo 5.3 queda regulado el derecho por parte de los padres o tutores legales de los niños a elegir el centro docente de entre los establecidos legalmente.[26] El artículo 5.4, por su parte, está dedicado a los programas de educación familiar,

[26] Incluimos las definiciones de *libertad de enseñanza*, a la que se refiere este artículo 5.3, y de *libertad de cátedra*, conceptos de amplio uso a partir de ahora en el presente trabajo. De acuerdo con García Hoz y Medina Rubio (1986), la libertad de cátedra se podría definir como "la libertad del profesor para impartir enseñanzas con arreglo a la orientación que le dicte su conciencia científica y docente. La libertad de cátedra, así entendida, afecta evidentemente a la enseñanza y a la organización de los centros, o, para decirlo de modo más preciso, es uno de los elementos que integran el régimen jurídico de la enseñanza y de la organización institucional. La libertad de cátedra, entendida como derecho individual del profesor, obliga a la no intervención oficial en la orientación científica de la enseñanza por él impartida, y a regular la organización de los centros docentes en términos tales que tal intervención no sea posible" (García Hoz y Medina Rubio, 1986, p. 310).

La libertad de enseñanza "tiene como objetivo básico (…) la libertad de fundación de centros docentes, a la que va conexa la de imprimirles una u otra orientación y dirigirles de una u otra forma (…) el reconocimiento de la libertad de enseñanza otorga la máxima garantía al bien que se pretende proteger con el ejercicio de tal libertad: la libertad de las familias y de la sociedad para optar entre diversas orientaciones de la enseñanza, hasta el punto de promover, si es necesario, la creación de centros docentes adecuados a sus objetivos (…)" (García Hoz y Medina Rubio, 1986, p. 310).

mediante los cuales se instruirá a los padres en técnicas que sirvan para complementar la acción pedagógica en los centros.

Como veremos más adelante, la LGE establece una participación de los padres a un nivel más bien consultivo. No obstante, en el artículo 5.5 se hace una clara referencia en favor de las asociaciones de padres:

"Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa" (art. 5.5 de la Ley General de Educación de 1970).

Si continuamos analizando el texto legislativo, observamos que en el Título Primero se dice que para la valoración del rendimiento de los centros contará, entre otros criterios, la relación que éstos establezcan con las familias y con la comunidad en general.

Dos de los artículos más importantes de la LGE, en relación a lo que tratamos de analizar, son los referidos a la participación de los padres y al Consejo Asesor, el nuevo órgano en el que aquéllos tendrán cabida. A este respecto, en el artículo 57 de la citada Ley se expresa claramente el deseo de que los padres colaboren en el proceso educativo:

"Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los Centros docentes y los representantes de las Asociaciones de Padres de Alumnos, cuando se trate de Centros de Educación Preescolar, General Básica, Educación Especial, Formación Profesional de primer grado y Bachillerato; y de las Asociaciones de Padres y de las de alumnos, si fuesen Centros de Formación Profesional de segundo grado de Educación universitaria" (art. 57 de la Ley General de Educación de1970).

Podemos reconocer en el Consejo Asesor el primer órgano en la historia de la educación pública española que reúne a los tres estamentos que se consideran fundamentales en el proceso educativo: profesores, padres y alumnos. No obstante, su existencia no era obligatoria. En el artículo 60, apartado primero, se explica la constitución del nuevo órgano:

"Todo Centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado, de entre los Profesores titulares del Centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas

reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor" (art. 60.1 de la Ley General de Educación).

Fernández Enguita (1992) cree que la LGE fue un texto contradictorio, ya que la igualdad de oportunidades que propone es muy relativa, al proclamar simultáneamente que la ley habrá de basarse en "las más genuinas y tradicionales virtudes patrias", y entre sus fines más importantes estará la "preparación para el ejercicio responsable de la libertad inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias". Además, se habla del espíritu de convivencia, pero "de conformidad con los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales" (Fernández Enguita, 1992, p. 95).

Estas contradicciones se extienden por defecto al ámbito educativo, y a pesar de parecer una ley ideal, existen varios aspectos que merecen ser puestos en cuestión. En primer lugar, respecto a la relación con las familias, la Ley dice casi siempre que éstas deberán ser "informadas" (artículos 5.3 y 109.5); y cuando se habla de "máxima colaboración" entre profesores y alumnos en las actividades, nada se dice sobre el papel de los padres en todo ello. En segundo lugar, cuando en el artículo 10.5 se habla sobre la valoración de los centros docentes, se señala que uno de los criterios será la relación que éstos establezcan con las familias de los alumnos y con la comunidad en que aquéllos estén enclavados, pero no se dice nada sobre cómo se llevará a cabo esta evaluación del centro, ni si las familias tendrán algún tipo de opinión vinculante al respecto. En tercer lugar, y como ya hemos señalado, cuando se alude a los métodos didácticos en el artículo 18.1, y se explica que se estimulará el "trabajo en equipo de Profesores -con mayúscula- y alumnos", no se nombra en absoluto a los padres, apartado este último que además entra en conflicto con los programas de educación familiar del artículo 5.4, cuando se requería formar a los padres para cooperar (se utiliza el sustantivo "cooperación") con "la acción de los centros docentes".

La última de las cuestiones que proponemos aquí para el debate es la de si el grado de participación de los padres en el nuevo Consejo Asesor que propone la Ley es suficiente o no. En el citado artículo 60 se deja bien claro que los padres estarán representados en dicho órgano, y que en los centros públicos de EGB (que no en los de Bachillerato, por cierto), el Director sería elegido por el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos el Claustro y el Consejo Asesor. Pero lo cierto es que la labor de las familias en la escuela se reduce a la de meros consultores. Además, en los centros de Preescolar no se dice nada sobre la participación de los padres. Para Fernández Enguita (1992) este hecho se debe sin duda a que la Ley consideraba estos centros como privados.

Por su parte, Feito (1992) señala que en el nuevo marco legislativo "los padres son simplemente titulares de una serie de derechos educativos que, en modo alguno implican la participación en la adopción de decisiones que afecten a la gestión del centro" (p. 127). Para este autor, se intentó dar la imagen de una enseñanza gestionada democráticamente, lo cual no era posible en un régimen dictatorial. Sería con la instauración de la democracia cuando comenzaría el verdadero debate sobre cómo debían de participar los padres en la gestión y el gobierno de los centros de enseñanza.

La escasa participación de los padres en los centros viene refrendada en el Decreto de la EGB de 1974, en el que se regulaba la composición del Claustro y del Consejo Asesor. En el primero estarían todos los profesores, y en el segundo el Director (que haría función de presidente), tres representantes del APA y tres miembros de la Comunidad. Si no existiera APA, el Claustro designaría a los representantes de padres del Consejo Asesor. En cuanto a las competencias de ambos órganos, el Claustro de profesores estaría encargado del ámbito de organización y orientación pedagógica del Centro, y el Consejo Asesor tendría como misiones las cuestiones no académicas, las relaciones del Centro con la comunidad escolar, y asimismo debería asistir al Director en el desempeño de sus funciones. Ninguna norma desarrolló, por cierto, las competencias del Claustro y del Consejo Asesor en los Centros Nacionales de Bachillerato y en los de FP.

En definitiva, podemos resumir la participación de las familias en la educación con la LGE de la siguiente manera:

a) Los padres no disponen de capacidad decisoria alguna en la gestión del centro. Sólo aspiran a ser oídos y a asesorar. Por lo demás, los profesores tienen la obligación para con aquéllos únicamente de informarles del proceso educativo.

b) Como nunca se habló de las competencias del Consejo Asesor en los Institutos, la posibilidad de participación de los padres (por ejemplo, para decidir sobre la elección del Director), quedó implícitamente anulada.

c) Los progenitores fueron claramente relegados al terreno no educativo, y además el hecho de que los profesores pudieran elegir a los representantes de padres en el Consejo Asesor en caso de no existir APA, aportó un alto grado de arbitrariedad al asunto.

d) La ley, en lo referido a la participación de padres, nunca habla de coordinar, sino de "cooperar". Como señala de nuevo Fernández Enguita, el que coordina tiene capacidad de decisión, no así el que coopera (Fernández Enguita, 1992).

e) No obstante, como señala Carmen Elejabeitia (1987), "la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de agosto de 1970, plantea la necesidad de un proceso de democratización de la enseñanza, y es en sí misma una ley transitiva, *situada en la transición política del franquismo a la democracia*" (Elejabeitia, 1987, p. 30).

6.2.2. La LOECE de 1980 y el amparo de la Constitución de 1978.

La muerte de Franco conllevó una serie de importantísimos cambios en el país. Para empezar, y como señala Jerez Mir (2000), "el centro del poder económico, militar y político se desplaza fuera de España, con su plena integración en el mercado capitalista, en la OTAN y en la Unión Europea" (Jerez Mir, 2000, p. 186). Por su parte, la crisis del petróleo de 1973 conllevó años más tarde un fortísimo proceso de inflación en España (más del 40% en 1977), lo que obligó a suscribir una serie de acuerdos políticos, jurídicos y económicos entre el gobierno, las empresas y los sindicatos, materializados en los Pactos de la Moncloa, en octubre de 1977.

El proceso de democratización iniciado tras la muerte de Franco da lugar también a la desideologización de la sociedad, con el consiguiente resurgimiento de los nacionalismos autonómicos y la aparición de una verdadera amalgama cultural. Asimismo, y fruto de la nueva libertad ideológica, se institucionalizan los partidos políticos. En el terreno económico, continúa la caída del sector primario y el ascenso del terciario. Las grandes empresas se descentralizan, y el desfase tecnológico del país le impide competir en los mercados europeos. En el terreno social, aumentan los empleados de la Administración, los servicios, el comercio y las nuevas clases medias. En esta época la mujer se empieza a incorporar poco a poco al mundo del trabajo, pero la tasa de paro continúa siendo elevada.

Los cambios en la estructura social que comenzaron a gestarse durante los años sesenta tuvieron su continuación en el terreno educativo, al proclamarse la LGE en 1970 y dar así por concluido el "siglo Moyano". Este proceso prosiguió y se aceleró tras la muerte de Franco en 1975. Dos años después se celebraron las primeras elecciones democráticas en España, y en diciembre de 1978 se proclamó la Constitución. Un poco antes, en 1976, se habían redactado las conocidas como *alternativas*, una serie de textos que defendían la escuela única, pública y laica, así como la participación en la vida de los centros de enseñanza de todos los agentes implicados en la vida escolar.

Muchos autores, como Feito (1992), cifran precisamente en ese año 1976 el nacimiento del concepto de la "nueva escuela pública":

"El 22 de enero de 1976 se inicia lo que pronto iba a convertirse en la más importante huelga de la enseñanza privada. Esta huelga difícilmente puede caracterizarse como corporativa, dado que sus reivindicaciones planteaban un modelo alternativo de enseñanza. Entre otras cosas se pedía una gestión democrática de los centros con participación de padres y alumnos.

El apoyo popular a los enseñantes en los barrios marginales fue considerable" (Feito, 1992, p. 99).

Elejabeitia (1987) también se hace eco de la importancia del año 1976. Su explicación nos puede ilustrar convenientemente:

"En ese verano [de 1976] los Movimientos de Renovación Pedagógica, los distintos sindicatos todavía clandestinos aunque ya tolerados de enseñantes, las secciones de educación de algunos partidos políticos y, en algunos casos, los Colegios Profesionales de Doctores y Licenciados, multiplican su actividad en escuelas de verano, jornadas pedagógicas y otras asambleas, que reúnen a varios miles de maestros y profesores, y que son, sin excepción, utilizadas para el lanzamiento de alternativas democráticas al sistema de enseñanza vigente. La nueva escuela pública constituye el centro de las actividades reflexivas de los cursos generales, de las decisiones de las asambleas y de las resoluciones con las que se cierran estas reuniones de enseñantes" (Elejabeitia, 1987, p. 40).[27]

Podemos afirmar, por consiguiente, que las *alternativas* y el texto constitucional fueron los antecedentes y verdaderos impulsores inmediatos de la LOECE. Precisamente algunos de los primeros autores que trataron la participación de los padres en los centros docentes españoles, destacaban la importancia del texto constitucional en todo el proceso. Pulpillo (1982), por ejemplo, señalaba:

[27] Las *alternativas*, como ha quedado dicho, fueron una serie de textos presentados por colegios de docentes, asociaciones y sindicatos durante el año 1976, y que defendían una mayor democracia educativa, bajo el lema de la "nueva escuela pública". Aquí sólo dejaremos citados los nombres de los documentos fundamentales: "Una alternativa para la enseñanza; "Por una nueva escuela pública"; "Por una nueva escuela pública catalana"; "Una alternativa para la enseñanza"; "Declaración de las Comunidades Cristianas"; "Una alternativa socialista"; y quizás el más influyente de todos ellos, "La escuela pública", una ponencia presentada en Alcobendas en 1976 por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, de donde extraemos un fragmento que resume lo que venimos diciendo sobre la concepción de la nueva escuela: "La marcha interna de los centros de enseñanza, en lo referente a la aplicación concreta de las normas generales, contratación y selección del personal, control de los fondos económicos, dirección pedagógica, etc., correrá a cargo de los profesores, alumnos y padres de una manera democrática" (Alternativa del Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid, 1978, p. 183. Se puede consultar texto completo en Bozal, 1977 -detalles en bibliografía).

"Los padres ya han entrado en el colegio. Y lo han hecho por la puerta grande, pues ha sido la Constitución la que ha dispuesto y abierto los centros educativos a la participación democrática" (Pulpillo, 1982, p. 63).

La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980, dedicada exclusivamente a centros no universitarios, tuvo la importancia de ser el primer texto legislativo en relación con la educación promulgado tras la muerte de Franco. Aunque nunca llegó a aplicarse (debido a la llegada de la posterior LODE, en 1985) otorga cierta importancia a la participación de los padres en el gobierno de los centros, aunque con importantes limitaciones, como veremos. Antes de entrar de lleno en ella, repasaremos algunos de los principios consagrados en el artículo 27 de la Constitución, básicos todos ellos para entender la legislación posterior sobre educación. En primer lugar, no obstante, conviene hacer mención el artículo 23 de la misma:

"Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal" (art. 23 de la Constitución Española de 1978).

El artículo 20, por su parte, reconoce la libertad de cátedra:

"1. Se reconocen y protegen los derechos:

a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.
b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.
c) A la libertad de cátedra.
d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La Ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.

2. El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa" (arts. 20.1 y 20.2 de la Constitución Española de 1978).

De los diez apartados que componen el artículo 27 de la Constitución, hemos seleccionado aquéllos que tienen que ver de manera explícita o implícita con los padres y su implicación directa o indirecta en el hecho educativo:

"Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza" (art. 27.1 de la Constitución Española de 1978).

"Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones" (art. 27.3 de la Constitución Española de 1978).

"Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes" (art. 27.5 de la Constitución Española de 1978).

"Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales" (art. 27.6 de la Constitución Española de 1978).

"Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca" (art. 27.7 de la Constitución Española de 1978).

Feito (1992) identifica dos problemáticas importantes que plantea este artículo 27. El primero deriva de los artículos 27.1 y 27.3, referidos al derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, respectivamente. Si realmente se quiere democratizar el sistema de enseñanza y por tanto todos los alumnos deberían tener derecho por igual a los diferentes centros en función de la oferta educativa, el gobierno tendría que financiar a los centros no estatales de modo que el nivel de renta de los padres no fuera decisivo en la elección de centro. Para los grupos no conservadores, el hecho de que el Estado subvencionara a los centros privados no traería sino un acrecentamiento de las desigualdades entre las diferentes clases sociales de la población española. De aquí se deriva que "la elección de los padres en materia educativa plantea la siguiente problemática: libertad de enseñanza, elección del tipo de educación y financiación de la enseñanza" (Feito, 1992, p. 135).

Pulpillo (1982), por su parte, pone el acento en esta misma cuestión:

"La educación de los ciudadanos ha estado y estará siempre a caballo entre el derecho privado que se orienta hacia el bien personal o individual, y el derecho público dirigido hacia el bien común. En ello entran también en juego la libertad de la enseñanza y la socialización o estatalización de la misma. La educación como servicio público se enmarca más bien en esta segunda corriente" (Pulpillo, 1982, pp. 63-64).

Conviene recordar en este punto cuál ha sido el concepto *tipo de educación* de la derecha y de la izquierda españolas, el cual complica aún más si cabe la problemática anterior sobre la libertad de enseñanza. Para los grupos de la derecha española, la

libertad de enseñanza se traduce en que existan muchos centros con idearios propios, que por tanto garanticen distintos tipos de educación. Esto legitimaría el derecho de los padres a matricular a sus hijos en centros no estatales, es decir, en aquéllos que especifican claramente el tipo de persona que quieren formar. Para los partidos de izquierda, por el contrario, las escuelas de ideario son totalitarias y además limitan la libertad de cátedra del profesor, por lo que apuestan por una escuela neutra o intrapluralista. Se trata en definitiva del pluralismo de centros frente al pluralismo ideológico intracentro.[28]

Uno de los grandes avances derivados del texto constitucional para la educación (sobre todo para la educación pública) se refleja en los artículos 27.5 y 27.7, cuando se habla por primera vez en materia educativa de "participación efectiva de todos los sectores afectados [en la educación]" y de la intervención de los padres en el "control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, respectivamente". No obstante Feito (1992) identifica precisamente el segundo problema que plantea la Constitución en relación a la participación de los padres justo en este punto. Una vez reconocido el derecho que tienen los padres a intervenir en el control y la gestión de la enseñanza, habría que preguntarse hasta qué punto debería llegar esta participación (problemática que trataremos en la presente investigación).

Los debates en el Senado sobre este aspecto de la Constitución fueron arduos. Los principales representantes de Alianza Popular defendían que en los centros privados, precisamente por estar dotados de ideario, la participación de los padres debía circunscribirse al control de los fondos públicos, en caso de ser éstos aportados por el Estado. Pero la identidad ideológica del centro debía mantenerse intacta en todo momento. Los diputados del PSOE pensaban, por el contrario, que si la Constitución pretendía la democratización total del sistema de enseñanza, todos los miembros de la comunidad escolar debían de participar por igual en la gestión de los centros escolares.

La LOECE fue publicada en BOE el 27 de enero de 1980 (y puesta en marcha el 19 de junio del mismo año) bajo el gobierno de la Unión de Centro Democrático. Se trata de un texto corto que trató de dar continuidad a los principios democráticos de la Constitución Española. Esto se observa por ejemplo en el artículo 23 de la citada Ley, que dice lo siguiente:

[28] Uno de los debates más apasionantes, sin lugar a dudas, en el seno de la Sociología de la Educación española, viene derivado de las luchas entre las diferentes fuerzas políticas que, en el momento de proclamarse las distintas leyes en materia educativa en nuestro país, estuvieron provocadas por las interpretaciones diametralmente opuestas de conceptos como la libertad de enseñanza, el tipo de educación, o la financiación de la enseñanza. En este punto, y aunque haremos breves reseñas más abajo sobre el tema, recomendamos la lectura de diferentes textos (Pulpillo, 1982; Feito, 1992 y 2006; Fernández Enguita, 1993; Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001; Álvarez y Berástegui, 2006), las cuales pueden ayudar a clarificar los conceptos y a establecer juicios de valor más sólidos.

"Todas las actividades del centro estarán sometidas a los principios consagrados en la Constitución y respetarán las opciones filosóficas y religiosas inherentes al ejercicio por los padres de los alumnos del centro del derecho reconocido en el artículo 27.3, de la Constitución. La Administración docente velará, en todo caso, por su cumplimiento" (art. 23 de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980).

En líneas generales, la LOECE defiende el "pleno desarrollo de la personalidad" y la "formación humana integral" de los alumnos, así como el respeto de los "principios fundamentales de convivencia y los derechos y libertades fundamentales" (artículo segundo). Habla también del derecho que tienen todos los españoles a recibir una educación básica, la cual será obligatoria y gratuita, con la ampliación de esta gratuidad a la enseñanza infantil (artículo tercero). Se reconoce asimismo la libertad a toda persona o entidad física, jurídica, pública o privada, de nacionalidad española, para "establecer y dirigir centros docentes" (art. 7). Finalmente, se reconoce la libertad de enseñanza de los profesores en el artículo 15.

En relación a los derechos de los padres y a la participación de las familias en los centros escolares, la LOECE desarrolla varios artículos específicos. El artículo 5 se refiere al derecho de elección de centro educativo por parte de los padres en función del tipo de educación que consideren más adecuada para sus hijos:

"1. Los padres y tutores tienen el derecho a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos o pupilos y a que éstos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, a cuyo efecto podrán escoger el centro docente que mejor se acomode a esas convicciones.

2. El Estado, mediante la correspondiente Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, garantizará la libertad fundamental de elección de centro educativo en los niveles de enseñanza que se establezcan como obligatorios y, consecuentemente, gratuitos" (art. 5 de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980).

El artículo 16 de la citada ley es muy claro a la hora de establecer el papel de los padres en los centros docentes:

"Los profesores, los padres, el personal no docente y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos en los términos establecidos por la presente ley" (art. 16 de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980).

El nuevo texto da un paso más respecto a la anterior LGE, que sólo establecía el derecho de asociación, para reconocer la necesidad de una Asociación de Padres de Alumnos (APA) en cada centro escolar:

"1. En cada centro docente existirá una asociación de padres de alumnos de la que podrán formar parte todos los padres o tutores de los escolares matriculados en aquél a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del mismo. Reglamentariamente se determinará la forma de constatar la representación de la asociación en los órganos colegiados del centro" (art. 18.1 de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980).

El artículo 18, en su punto segundo, enumera las funciones que deberá desempeñar el APA de cada uno de los colegios. Dichas funciones serían: a) defender los derechos de los padres en lo que tiene que ver con la educación de sus hijos; b) elegir a sus representantes y participar de manera activa en los órganos colegiados del centro; c) colaborar en la actividad de los centros; d) orientar e informar a los padres de todos aquellos temas que les incumban; y e) modificar, si fuera necesario, y con la ayuda del Claustro de profesores, el Reglamento de Régimen Interior del Centro (RRI).[29]

Los puntos tercero y cuarto del artículo 18 de la LOECE reconocen el derecho de las APA a reunirse en los locales del centro mientras no interrumpan las actividades docentes que se estén desarrollando en el mismo, e incluso se las estimula para formar federaciones a niveles territoriales más amplios.

En cuanto a los órganos colegiados, aparecen novedades. El antiguo Consejo Asesor de la LGE deja paso al Consejo de Dirección en los centros públicos (art. 24 de la LOECE) y al Consejo de Centro en los privados (art. 34). El Consejo de Dirección de los centros públicos, a diferencia de lo que ocurría con el Consejo Asesor de la LGE, es de existencia obligatoria. El otro órgano en el que participan los padres es la Junta Económica (sólo en los colegios públicos). El Claustro se mantiene como el punto de reunión exclusivo de los profesores.[30]

[29] El Reglamento de Régimen Interior (RRI) es el documento del centro en el que se detallan las normas de convivencia, puntualidad, etc., aplicables en el mismo. En algunas comunidades, como Andalucía, quedó anulado como tal tras la aprobación del ROC (Reglamento Orgánico de Centros) en 2010.

[30] El Real Decreto 2762/1980, de 4 de diciembre, establece el procedimiento de constitución de los órganos colegiados de gobierno de los centros docentes. A su vez, fue modificado por el Real Decreto 2268/1982, de 12 de agosto (más detalles en bibliografía).

En cuanto a su composición, la Ley establece que el Consejo de Dirección en los centros de Educación General Básica (los que aquí nos interesan) estarán compuestos por el Director (que será a su vez el presidente), el Jefe de Estudios, cuatro profesores elegidos en el Claustro, cuatro representantes de padres elegidos por el APA, dos alumnos de la segunda etapa de la EGB elegidos por los delegados de curso, un representante del personal no docente, un miembro de la corporación municipal y por último el secretario, con voz pero sin voto.

Las funciones que se atribuyen al Consejo de Dirección están puntualizadas en el artículo 26 de la LOECE, y se pueden resumir en las siguientes:

a) Informar de la programación general de las actividades educativas del centro y definir los principios a los que debe atenerse toda la actividad del centro, así como establecer los objetivos educativos que se pretenden alcanzar.

b) Aprobar el RRI (Reglamento de Régimen Interior), que previamente habrá sido elaborado conjuntamente por el APA y el Claustro.

c) Supervisar la gestión económica de la Junta Económica, aprobando asimismo el plan de administración de los recursos económicos elaborado por ella.

d) Velar por el cumplimiento de los criterios sobre admisión de alumnos y resolver los problemas de disciplina de los mismos.[31]

e) Planificar y programar actividades culturales y extraescolares, y colaborar con otros centros docentes.

f) Asesorar al Director y colaborar en la realización del informe sobre la vida del centro (en el que puede asimismo formular propuestas), y el cual debería recibir en última instancia la Administración.

g) Cualquier otra competencia que le fuera atribuida.

La Junta Económica es el otro gran órgano de gestión en el que participan los padres. Estaría compuesta por el Director (que ejercería a su vez como presidente de la

[31] El Consejo de Dirección (y el Consejo de Centro en los colegios privados) serían los únicos órganos colegiados que podrían imponer sanciones a faltas consideradas como muy graves, según lo regulado en el artículo 39 de la Ley.

misma), el secretario, dos profesores y tres representantes de padres, elegidos estos últimos por el APA del centro.[32]

En su artículo 31, la LOECE obliga a los órganos colegiados a reunirse al menos una vez por trimestre, así como en todas aquellas ocasiones en que sean convocados por el Director del centro.

En cuanto a los alumnos, la LOECE insiste en el principio de no discriminación entre ellos por razón de lengua, raza, creencia o situación socioeconómica alguna. La Ley exige asimismo que los alumnos participen en la vida y organización del centro conforme a su edad, formulando a los profesores y a la Dirección cuantas iniciativas consideren adecuadas para la mejora de la vida en las aulas. La LOECE exige también que las actividades escolares se adapten al nivel madurativo de los discentes (artículos 35, 36 y 37). Es muy importante resaltar aquí que se reconoce en el nuevo documento la participación de los alumnos en el centro como un derecho y como un deber.

En resumen, y en lo que a la participación de los progenitores se refiere, la LOECE da un paso adelante importante, ya que atribuye nuevas funciones al Consejo de Dirección, además de hacer obligatoria la existencia en los centros de este órgano. Como señalan Mayoral y Gómez-Llorente (1982), "las atribuciones asignadas al Consejo de Dirección abren una puerta a la implicación de los padres en la tarea educativa" (Mayoral y Gómez-Llorente, 1982, p. 115). Además, la Ley permite que las asociaciones de padres formen federaciones y confederaciones.

No obstante, existen varios aspectos del nuevo texto que pueden ser deficitarios en relación con la posibilidad de implicación de las familias. Fernández Enguita (1992) y Feito Alonso (1992) critican el artículo 5 (el referido al derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos). Para el primero, este artículo entra en contradicción con el artículo 7, que reconoce que "toda persona física o jurídica, pública o privada, de nacionalidad española, tiene libertad para establecer y dirigir centros docentes, dentro del respeto a la Constitución y a las leyes" (Fernández Enguita, 1992, p. 98). Por su parte Feito (1992), para quien ninguno de los grupos políticos que discutieron la aprobación de la LOECE defendió realmente la opción por la enseñanza laica, sentencia que cuando la LOECE habla de "convicciones filosóficas y religiosas" (artículo 5), se está

[32] La LOECE exigía, para los centros de Patrimonio Municipal o que recibiesen aportación económica del municipio, la presencia en la Junta Económica de un representante del Ayuntamiento.

obligando indirectamente a la adhesión del alumno a algún tipo de enseñanza religiosa, excluyendo por tanto la enseñanza laica (Feito, 1992).[33]

La derecha política consideraba que la apertura de centros privados con diferentes opciones ideológicas (la mayoría centros privados confesionales católicos) era positiva y justa, ya que era la única manera de garantizar el pluralismo ideológico. La izquierda creía, por el contrario, que la Ley sobreprotegía y favorecía a la enseñanza privada, aumentando las desigualdades entre enseñanza estatal y enseñanza no estatal. La gran preocupación en este sentido para grupos como el PSOE era la escolarización total de los alumnos, ya que consideraban que el nuevo texto ponía freno al crecimiento de la enseñanza pública, debido a la financiación indiscriminada de la escuela privada.

La pluralidad ideológica pretendida por la LOECE es para muchos autores ficticia. Feito (1992), de nuevo, cree que "la idea de una pluralidad de opciones educativas es en muchos casos una falacia, porque en la zona de residencia familiar pueden existir o tan sólo centros públicos o sólo centros privados" (Feito, 1992, p. 173). Para la oposición -PSOE y Partido Comunista, principalmente- lo ideal para democratizar la educación era fomentar la enseñanza pública y el pluralismo dentro y, sobre todo, *por encima* del centro, lugar en el que convivieran creyentes y no creyentes, así como hijos de padres de concepciones filosóficas diversas.

En este sentido, la izquierda política consideraba que la expresión "tipo de educación", así descrita en el artículo 5, podía dar pie a una obligación de que los poderes públicos subvencionaran todo tipo de centros educativos, incluidos los privados. La consecuencia de esto podría ser que los centros privados recibieran un dinero que realmente no necesitaban, con lo cual lo invertirían en gastos superfluos, mientras que por el contrario continuarían existiendo importantes déficits en los centros estatales:

"El Estado, mediante la correspondiente Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, garantizará la libertad fundamental de elección de centro educativo en los niveles de enseñanza que se establezcan como obligatorios y, consecuentemente, gratuitos" (art. 5.2 de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980).

[33] Aportamos aquí, a modo de nota complementaria, la definición que hacen Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) de *elección escolar*: "Por elección escolar entendemos la capacidad real de las familias de escoger la escuela que consideren más adecuada para sus hijos, es decir, el establecimiento de mecanismos que aumenten la oferta educativa que se presenta a las familias, para que éstas puedan seleccionar entre opciones auténticamente distintas" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 74).

El PSOE defendía que sólo se subvencionara a los colegios privados cuando las necesidades de escolarización de todos los centros públicos estuvieran cubiertas. Se trataba pues de elevar los niveles de la enseñanza pública antes de financiar la privada.

Asimismo, la LOECE también resulta restrictiva en cuanto al número de Asociaciones de Padres de Alumnos, ya que sólo permite un APA por cada centro escolar. Para autores como Fernández Enguita (1992) esto puede constituir una estrategia para consolidar el monopolio de poder del Director, ya que los representantes de padres en el Consejo de Dirección y los de los alumnos, elegidos por el APA y por los delegados de curso respectivamente, son dos colectivos fácilmente controlables desde la Dirección. Sería más justo que los representantes de padres fueran elegidos por todos los progenitores del centro, no sólo por el APA, además de no poner límite en cuanto al número de asociaciones de padres por centro escolar (Fernández Enguita, 1992).[34]

Otro gran punto de conflicto lo constituye el hecho de que el Director, como en la anterior LGE, es elegido por la Administración y no por el Consejo de Dirección:

"Reglamentariamente se determinará el procedimiento por el que la administración seleccionará y nombrará al director, de acuerdo en todo caso con los principios de mérito, capacidad y publicidad. El acceso a la condición de director se insertará dentro de los derechos propios de la carrera docente" (art. 25.2 de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980).

En este sentido, la oposición socialista (que rechazó la LOECE) explicó que para UCD (el partido entonces gobernante), era más cómodo tener a directores elegidos por la Administración que por la comunidad educativa, ya que de otra manera existía el riesgo de que el Director se convirtiese en una especie de correa transmisora de la segunda. De nuevo Feito (1992) señala que la LOECE supone en este sentido "un retroceso con respecto a la Ley General de Educación, la cual señalaba que el director sería elegido de entre los profesores del centro, oídos el claustro y el Consejo Asesor, órgano este último en el que estaban representados los padres de los alumnos" (Feito, 1992, p. 199). La Ley por ello otorga quizás demasiado poder al Director de los centros públicos y a los titulares en los privados (estos últimos tienen plenos derechos para configurar el ideario del centro como quieran). Es curioso que la LOECE no dice nada

[34] No obstante lo dicho, el Tribunal Constitucional dictó una sentencia el día 13 de febrero de 1981 (BOE del día 24), en la que, considerando que el derecho a intervenir en la educación de los descendientes es para sus padres anterior a la creación de cualquier APA, anuló el artículo 18.1 de la LOECE, posibilitando la opción a las familias de crear cuantas Asociaciones de Padres de Alumnos convinieran (incluida la opción de no crear ninguna).

sobre las funciones del Consejo de Centro de los colegios privados, dando carta blanca a estos últimos para obligar al seguimiento del ideario, y limitando a su vez la libertad de cátedra de los profesores (Feito, 1992).

Por otro lado, Fernández Enguita (1992) cree que la LOECE formula la participación de padres en la escuela de manera muy genérica, cuando dice en su artículo 16 que "los profesores, los padres, el personal no docente y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos en los términos establecidos por la presente ley" (Fernández Enguita, 1992, pp. 97-100).

Finalmente, Elejabeitia (1987), en sintonía con Feito (1992), cree que "la Ley cuyo contenido y génesis comentamos [la LOECE], y aún después de su posterior modificación por sentencia del Tribunal Constitucional, aparece como una victoria de las tesis sostenidas por los defensores del sector privado frente a las mantenidas entonces por aquellos otros que defienden las del sector público/estatal, la participación en este caso se utilizó por los vencedores como *caballo de Troya* introducido en el recinto enemigo" (Elejabeitia, 1987, p. 55).

En definitiva, y a pesar de que la LOECE estimuló la implicación de los padres en la enseñanza, otorgó quizás demasiadas competencias a los titulares de los centros, restringiendo así la participación de las familias, limitando a una las asociaciones de padres por centro, e impidiendo a estos últimos una participación efectiva en la elección del Director. Además, la LOECE estimuló la financiación estatal de todo tipo de centros, limitando de este modo la posibilidad de una escolarización adecuada para todas las familias en los colegios públicos.

6.2.3. La LODE de 1985 y el impulso a la implicación de los padres en la vida escolar.

En 1982, tras dos victorias consecutivas de la UCD en las urnas, el PSOE se hizo con la presidencia del gobierno. Una de las grandes reformas que llevó a cabo el nuevo grupo político en el poder fue la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, más conocida como LODE. Se trató sin lugar a dudas de la reforma educativa más polémica de las promulgadas hasta la fecha, ya que encontró una fuerte oposición entre los partidos de la derecha española, así como entre asociaciones como la CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de

Alumnos) o la FERE (Federación Española de Religiosos de Enseñanza), por una serie de razones que enseguida desvelaremos.[35]

El sistema educativo español de mediados de los ochenta se caracterizó por la consolidación de la enseñanza privada no universitaria (la Iglesia sigue siendo, con mucho, la primera empresa privada del país), y sobre todo por el fuerte aumento de la escolarización en la escuela pública (causa del *baby boom* de mediados de los setenta, comentado más arriba, y cuya consecuencia será el aumento de los alumnos de BUP en los noventa).

Un hecho muy importante para la escuela pública y para la mejora de la democracia en los centros escolares fue la aparición de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) en 1982. Se trata de una organización no confesional, progresista y combativa que ha luchado hasta la fecha por la escuela estatal. Defiende la igualdad de oportunidades, así como una concepción abierta, laica, democrática y no discriminatoria de la entidad escolar, y por ello considera a los padres de los alumnos como un elemento decisivo para mejorar la calidad de la enseñanza. Se trata de la primera organización a nivel nacional en el ámbito educativo que defenderá sin peros la participación total de las familias en la escuela, es decir, el papel de los padres como *cogestores* en la vida de los colegios, al mismo nivel que los profesores y los alumnos. La aparición de la CEAPA resultó muy importante en este sentido, por tanto, para el impulso de la nueva Ley.

En su Preámbulo, la LODE critica abiertamente a la anterior LOECE, por considerar que había sido la causante del estancamiento de la enseñanza pública -la LODE es mucho más extensa que su predecesora-. El nuevo texto, de marcadísimo carácter socialista, habla de "situación irregular" cuando se refiere a las subvenciones crecientes e indiscriminadas que los centros privados habían ido recibiendo desde la aplicación de la LGE, en contraste con el "más parsimonioso incremento de las inversiones públicas" (Preámbulo de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

Aunque más abajo lo especificaremos mejor, podemos decir que, a grandes rasgos, el nuevo documento parte de los principios de *programación* y *participación*, incorpora la libertad de cátedra para los profesores, defiende la libertad de conciencia de los alumnos, el derecho a la educación y la posibilidad de escoger centro docente por

[35] El Proyecto de la LODE fue aprobado en el Pleno del Congreso de los Diputados el 15 de marzo de 1984, pero un grupo de diputados de la derecha española presentó un recurso de inconstitucionalidad. Finalmente, éste sería resuelto por el Tribunal Constitucional el 27 de junio de 1985, aprobándose el 3 de julio del mismo año, definitivamente, la nueva Ley.

parte de los padres. Se defiende a ultranza la escolarización plena de la población, de modo que se establece un régimen de conciertos para financiar los centros privados concertados. El interés en este sentido, como señala Fernández Enguita (1992), se debe a que "el gobierno socialista aceptó una política generalizada de *conciertos* con los centros privados (…), con la contrapartida de forzar la participación de profesores, personal no docente, padres y alumnos en su gestión" (Fernández Enguita, 1992, p. 101).

El nuevo texto legislativo habla también de "igualdad de oportunidades", y de una "convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo". En lo referido a los centros públicos, la nueva Ley asegura la neutralidad ideológica y el respeto a las opciones morales y religiosas a los que se refiere el artículo 27.3 de la Constitución (Preámbulo de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

En su artículo primero, la LODE se refiere al derecho a la educación y a la gratuidad de la misma en los niveles obligatorios:

"Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca" (art. 1 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

El artículo cuarto reconoce además varios derechos a los padres o tutores de los alumnos:

"a) A que sus hijos o pupilos reciban una educación conforme a los fines establecidos en la Constitución y en la presente Ley.

b) A escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos.

c) A que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones" (art. 4 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

Observamos que ha desaparecido la expresión *tipo de educación*, que tantas polémicas suscitó en la anterior LOECE. La Ley establece claramente el derecho de los padres a elegir el centro de enseñanza que prefieran para sus hijos, y además habla de

formación *moral*, lo que amplía el ámbito de la educación a una formación tanto religiosa como laica.

La nueva normativa reconoce en su artículo tercero a los profesores la libertad de cátedra:

"Los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta Ley" (art. 3 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

Para los partidos de la derecha española, la libertad de cátedra de los profesores suponía un obstáculo para que sus hijos recibieran una educación acorde con el ideario del centro, que representa verdaderamente la mentalidad colectiva de la comunidad escolar. Como consecuencia de esto, podía la libertad de cátedra violar el derecho a la elección de centro por parte de los padres. Sin embargo, el PSOE creía que la libertad de cátedra abría definitivamente el marco de la participación a profesores, padres y alumnos.

Los cambios más significativos que promulga la LODE se sitúan precisamente en lo referente a la inclusión definitiva y efectiva de los progenitores en la escuela, en tres aspectos: la libertad plena para formar asociaciones, la extensión de funciones para el Consejo Escolar, y la posibilidad de acción de los padres más allá del ámbito del centro educativo.

Como hemos señalado más arriba, la participación es uno de los dos grandes soportes -el otro es la programación general de la enseñanza- de la nueva concepción del sistema educativo que defiende la LODE, suponiendo además el desarrollo del artículo 27.7 de la Constitución, según el cual "los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca". La participación es concebida pues como la nueva gran herramienta para asegurar la democracia escolar en los centros y el control del dinero público. Todas estas ideas están expresadas en el Preámbulo de la LODE cuando se refiere ésta al principio de participación. A pesar de su extensión, creemos que merece la pena hacer la transcripción completa:

"En uno y otro caso, y con las peculiaridades que su distinta naturaleza demandan, la participación de la comunidad escolar se vehicula a través del Consejo Escolar del centro. Además de constituir medio para el control y gestión de fondos públicos, la

participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa" (Preámbulo de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

Asimismo, el artículo 19 del nuevo texto hace hincapié en la principio de participación como uno de los ejes vertebradores de la actividad educativa general que se desarrolle en los centros docentes:

"En concordancia con los fines establecidos en la presente Ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. La intervención de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos en el control y gestión de los centros públicos se ajustará a lo dispuesto en el Título tercero de esta Ley" (art. 19 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

Feito (1992) cree que la LODE constituye, por todo lo dicho, la primera ley que realmente concibe la educación como un servicio público. Además, al subvencionar el Estado los niveles obligatorios en los colegios privados concertados, se rompe de alguna manera con ese tradicional enfrentamiento entre la escuela pública y la escuela privada (la anterior LOECE distinguía sólo entre centros públicos y privados, y no decía nada sobre colegios concertados). Finalmente, se asegura el aumento de la tasa de escolarización. Para el mismo autor, todo esto no es sino consecuencia de que "la enseñanza privada era incapaz de garantizar un puesto escolar a cada niño" (Feito, 1992, p. 220).

Otra consecuencia de la financiación pública de los centros concertados es que éstos adoptan modos de participación muy similares a los de los colegios públicos. Alianza Popular y otros partidos conservadores mostraron claras reticencias respecto a la financiación pública de centros privados concertados, ya que la concebían como una amenaza al pluralismo de centros.[36]

[36] El actual sistema de conciertos, establecido por la LODE, comenzó a ponerse en marcha en 1987 (para más información, consultar en Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 78 -detalles en bibliografía).

Con la LODE, todos los colectivos de la comunidad escolar tienen asegurado asimismo el derecho de reunión. Así lo especifica el artículo 8:

"Se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnas y alumnos, cuyo ejercicio se facilitará de acuerdo con la legislación vigente y teniendo en cuenta el normal desarrollo de las actividades docentes" (art. 8 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

El artículo quinto es el referido a las asociaciones de padres. El 5.1 asegura la libertad de asociación de los mismos. El artículo 5.3, por su parte, señala claramente que en cada centro docente podrán existir asociaciones de padres -en plural- lo cual rompe con la limitación de una asociación de padres por centro que imponía la anterior LOECE. El artículo 5.4 consagra el derecho de las Asociaciones de Padres de Alumnos a utilizar los locales de los centros para sus reuniones. Finalmente, el artículo 5.5 establece que las asociaciones de padres deberán "promover federaciones y confederaciones" (este artículo es similar al artículo 18.4 de la LOECE).[37]

En el artículo 5.2 quedan reguladas las funciones de las Asociaciones de Padres de Alumnos:

a) Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.

b) Colaborar en las actividades educativas de los centros.

c) Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro.[38]

La aparición del Consejo Escolar como órgano supremo de participación y, sobre todo, las funciones que le son otorgadas, constituyen un importante punto de inflexión en la historia de la legislación educativa española, en lo que a la participación de las familias se refiere (el otro gran órgano colegiado sigue siendo el Claustro de profesores). Además, la nueva normativa exige obligatoriamente a todos los centros

[37] El Real Decreto 1533/1986 de 11 de julio: 15, establece, entre otras prerrogativas, que el Ministerio de Educación será el responsable de la creación de asociaciones, federaciones y confederaciones (incluso de ámbito internacional) y facilitará el asesoramiento técnico que se le solicite.

[38] Por su parte, las funciones básicas de las Asociaciones de Padres de Alumnos, quedan reflejadas y concretadas, además de en la propia LODE, en el Real Decreto 1533/1986 de 11 de julio: 5, y en el Real Decreto 929/1993, de 18 de junio: 113 (consultar bibliografía).

sostenidos con fondos públicos constituir un Consejo Escolar (art. 46.2 de la LODE). Como señala Franco Martínez (1989):

"El consejo escolar es el órgano de máxima participación en el centro escolar. Es el núcleo de las grandes decisiones. Posee la mayor autoridad para encauzar la política educativa, es decir, para orientar todo el proceso hacia la consecución de todos los objetivos que establece la LODE" (Franco Martínez, 1989, p. 21).

El nuevo órgano, que dejó atrás al antiguo Consejo Asesor (LGE) y al Consejo de Dirección (LOECE), asume una serie de funciones que cumplen con el principio integrador de la LODE, consistente en la participación efectiva de todos los agentes de la comunidad educativa como coprotagonistas reales en la vida de los centros.[39] En primer lugar, la composición de los Consejos Escolares de los centros públicos se establece en la nueva legislación (art. 41.1.) como sigue: Director del centro (y presidente del Consejo); Jefe de Estudios; representante del ayuntamiento; un número de profesores no inferior a un tercio del total de miembros; un número de padres y alumnos no inferior a un tercio del total; y el secretario, con voz pero sin voto.

La oposición conservadora criticó la composición del nuevo Consejo Escolar, por considerarlo un órgano de profesores. Argüía que si, por ejemplo, el Consejo estaba formado por doce personas, habría al menos cuatro profesores, el Jefe de Estudios y el Director, todos ellos docentes, y que por tanto conformarían la mitad del Consejo. De los otros seis, estaría el secretario, con voz pero sin voto, lo que podría otorgar una mayoría absoluta teóricamente fácil para el grupo de los docentes. La izquierda opinaba que los profesores no tienen por qué ser un bloque monolítico (el debate sobre el corporativismo docente lo abordaremos igualmente en nuestra investigación).

En cuanto a las funciones del Consejo Escolar, el Tribunal Constitucional sentenciaba que "el derecho de los padres, profesores y, en su caso, alumnos a intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos puede revestir, en principio, las modalidades propias de toda participación, tanto informativa, como consultiva, de iniciativa, incluso decisoria (…)". Las funciones del nuevo órgano en los centros públicos (art. 42) serían, resumidas, las siguientes:

[39] El PSOE ya había intentado la creación del Consejo Escolar anteriormente. El 9 de febrero de 1978 el Grupo Parlamentario Socialista presentó en el Congreso de los Diputados una Proposición de Ley sobre la creación de Consejos Escolares, con idea de hacer efectivos los principios democráticos en materia educativa enunciados en el artículo 27 de la Constitución. Fue rechazada la propuesta por UCD, que llevaba ya avanzada la LOECE.

a) Elegir al Director y designar al Equipo Directivo por él propuesto. El Director será elegido de entre los profesores que lleven al menos un año en el centro o tres de docencia. También tiene el Consejo Escolar potestad para proponer la revocación del Director, por mayoría de dos tercios de sus miembros.[40]

b) Decidir sobre la admisión de los alumnos. La Ley establece que un padre puede matricular a su hijo/a en el centro que quiera. En el caso de que no hubiese plazas disponibles, tanto los centros públicos como los privados concertados seguirían estos criterios de escolarización: renta anual de las familias, proximidad al domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro.

c) Resolver los conflictos que pudieran surgir entre los alumnos, imponiendo las sanciones oportunas.[41]

d) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro. En los centros públicos ésta sería tarea específica de la Comisión Económica, un nuevo órgano que surge dentro del Consejo Escolar, y que estaría formado por el Director, un profesor y un representante de padres elegido por los restantes consejeros de este grupo de representación (en los centros privados concertados no existe Comisión Económica).[42]

e) Aprobar y evaluar la Programación General Anual, confeccionada previamente por el Equipo Directivo.

f) Elaborar, establecer los criterios y promover actividades escolares complementarias, visitas deportivas y lúdicas, viajes, comedores, colonias de verano, acciones asistenciales, así como colaborar con otros centros.

g) Aprobar el Reglamento de Régimen Interior (RRI) del centro.

h) Supervisar la actividad general administrativa y docente del centro, y promover mejoras en las instalaciones y en el equipamiento escolar.

[40] En los centros concertados el Consejo Escolar también interviene en la selección y despido de los profesores (art. 60 de la LODE).

[41] Cuando se trate de faltas graves o muy graves, el Consejo Escolar siempre será el órgano colegiado responsable de resolver los conflictos y de imponer las sanciones oportunas (Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre: 27.3).

[42] Si en el sostenimiento del centro en cuestión colabora el Ayuntamiento, el representante del mismo en el Consejo Escolar también tomaría parte en la Comisión Económica.

i) Se le otorga por último la competencia al Consejo Escolar para participar en cualquier otra cuestión que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.[43]

El Consejo Escolar debería reunirse, preceptivamente, una vez al trimestre y siempre que fuese convocado por el presidente o solicitado por al menos un tercio de sus miembros (art. 42.2).[44]

Lo primero que llama la atención es la responsabilidad total asignada al nuevo órgano colegiado en la elección del Director. Como ya se ha comentado más arriba, aquí estriba una de las grandes novedades de la nueva Ley respecto a la normativa anterior. La LODE concede al Consejo Escolar potestad única y exclusiva para elegir al Director del centro. La Administración ahora sólo se limita a nombrarlo. Como señala Fernández Enguita (1992), "la ley otorga competencias mucho más amplias que cualquier otra al Consejo Escolar, reconociendo la autonomía de los centros en su funcionamiento, lo que se expresa sobre todo en la elección de los directores de los centros públicos por los consejos" (Fernández Enguita, 1992, p. 102).

Los partidos conservadores criticaron en su momento este punto, ya que consideraban que se habían atribuido demasiadas competencias al Consejo Escolar, especialmente por el hecho de que la elección del Director la llevara a cabo la comunidad educativa. Opinaban que esto podría conducir a la autogestión de los colegios, con los consiguientes riesgos de asamblearismo o politización de los mismos, además de la desprofesionalización de la enseñanza.

Otra de las grandes innovaciones que establece la Ley es la referida a la posibilidad que se abre a los padres, por primera vez, de participar más allá del ámbito de la escuela. Para ello se crea el Consejo Escolar del Estado, un órgano de ámbito nacional en el que se discutirían aspectos educativos y en el que los padres tendrían garantizada la participación. La aparición de este nuevo órgano está regulada en el artículo 30 de la Ley:

[43] El Reglamento de los órganos de gobierno de los Centros Públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional (regulado por el Real Decreto 2378/1985), ampliaba las funciones del Consejo Escolar de la LODE: "conocer la evolución del rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones" (apartado *m*); o "conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa" (apartado *n*).

[44] Las primeras elecciones a Consejos Escolares se celebraron durante el último trimestre del curso académico 1985/86.

"El Consejo Escolar del Estado es el órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto de los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno" (art. 30 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

Dentro de este complejo órgano habría veinte profesores, doce padres de alumnos (elegidos por las confederaciones de Asociaciones de Padres de Alumnos más representativas) y ocho alumnos, además de otros representantes de la Administración educativa del Estado, la administración y servicios de los centros docentes, titulares de centros privados y universidades, representantes de asociaciones sindicales, personalidades reconocidas del mundo de la educación y representantes de organizaciones patronales.[45] La participación del colectivo de padres en el nuevo órgano se llevaría a cabo "a través de las confederaciones de asociaciones de padres de alumnos más representativas, de acuerdo en función del número de padres asociados en cada una de las asociaciones o federaciones integradas en la confederación" (art. 13 del Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio).

El Consejo Escolar del Estado se configura, sin lugar a dudas, como el gran órgano nacional de participación de padres en el ámbito educativo. Sus competencias aparecen expuestas en el primer epígrafe del artículo 32 de la LODE:

"1. El Consejo Escolar del Estado será consultado preceptivamente en las siguientes cuestiones:

a. La programación general de la enseñanza.
b. Las normas básicas que haya de dictar el Estado para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución española o para la ordenación del sistema educativo.
c. Los proyectos de reglamento que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación básica de la enseñanza.
d. La regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y su aplicación en casos dudosos o conflictivos.
e. Las disposiciones que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y al fomento de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en la enseñanza.
f. La ordenación general del sistema educativo y la determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad.

[45] Se puede consultar el organigrama completo del Consejo Escolar del Estado en Villalta, Tschorne y Torrente (1987, p. 31).

g. La determinación de los requisitos mínimos que deben reunir los centros docentes para impartir las enseñanzas con garantía de calidad" (art. 32.1 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

Además, se reconocen al nuevo órgano otras competencias complementarias:

"2. Asimismo, el Consejo Escolar del Estado informará sobre cualquiera otra cuestión que el Ministerio de Educación y Ciencia decida someterle a consulta.

3. El Consejo Escolar del Estado, por propia iniciativa, podrá formular propuestas al Ministerio de Educación y Ciencia sobre cuestiones relacionadas con los puntos enumerados en los apartados anteriores y sobre cualquier otra concerniente a la calidad de la enseñanza" (arts. 32.2 y 32.3 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985).

El Consejo Escolar del Estado, además, habría de reunirse con carácter preceptivo al menos una vez al año, y elaborar y hacer público un informe anual sobre el sistema educativo (art. 33). La Ley también exige la creación de Consejos Escolares Autonómicos (art. 34), los cuales deberían asegurar la participación de todos los sectores afectados. Por último (art. 35), se permite también a los poderes públicos la creación de Consejos Escolares a nivel provincial, local, comarcal, etc. Incluso se prevé la posibilidad de crear Consejos Escolares en el Exterior, en aquellos países donde sea posible, previo acuerdo entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Asuntos Exteriores.[46]

La LODE regula asimismo la participación de los alumnos en los centros. Se establece en este sentido el derecho de éstos a asociarse y a formar organizaciones. También se dictaminan una serie de funciones para las asociaciones de alumnos: expresar las opiniones generales del conjunto de los alumnos; colaborar en las actividades del centro; promover la participación de los mismos en los órganos colegiados del centro; realizar actividades culturales y deportivas para conformar el espíritu cooperativo; y promover federaciones y confederaciones. En cuanto a las limitaciones para los discentes, éstos no pueden intervenir en la elección o revocación del Director, ni tampoco en las decisiones relativas a la contratación o revocación de los profesores, en el caso de los centros concertados.

[46] La regulación de los Consejos Escolares en el Exterior (estructura, componentes, funciones, etc.) está recogida en el Real Decreto 564/1987, de 15 de abril. En todo caso, diremos aquí que la legislación al respecto asegura la participación en los mismos de representantes del profesorado, así como de padres y alumnos.

A pesar de que la nueva Ley supone una apertura clara a la participación de las familias en la vida escolar, presenta también algunas dudas. Por ejemplo, cuando habla del Reglamento de Régimen Interior, dice que el Consejo Escolar ha de aprobarlo, pero en el texto no se dice nada sobre quién o quiénes han de redactarlo (recordemos que la LOECE otorgaba al Consejo de Dirección la competencia de redactar, aprobar y evaluar el RRI junto con el Claustro de profesores). Por otro lado, en la composición de los Consejos Escolares de los centros públicos, tanto padres como alumnos aparecen como un bloque único (no así en los Consejos de los centros concertados, donde aparecen separados). Esto nos plantea inmediatamente la pregunta: ¿quiere decir esto que los padres y los alumnos tienen los mismos intereses? ¿Es realmente el Consejo Escolar un órgano capaz de cambiar la vida de un centro? [47]

En resumen, como indica Elejabeitia (1987), "la participación diseñada por la LODE tiene aspectos positivos en cuanto desplaza, aunque lo haga más a nivel simbólico que material, el lugar de residencia del poder a los colectivos, permite la presencia en la toma de decisiones (…) de personas elegidas de entre esos colectivos, y hace posible pensar como *no utópicas* otros tipos de participación" (Elejabeitia, 1987, p. 167).

6.2.4. La LOGSE (1990) y la LOPEG (1995): la consolidación de los principios de la LODE y de la participación de las familias en la gestión y el gobierno de los centros docentes públicos.

La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 (LOGSE) y la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 20 de noviembre de 1995 (LOPEG), fueron dos textos promulgados por el PSOE, que trataron de dar continuidad a los principios fundamentales de la anterior LODE (también, recordemos, aprobada bajo mandato socialista). No obstante, algunos de los artículos de la LODE quedaron derogados, ya que la nueva estructuración del sistema de enseñanza hizo necesario actualizar y modernizar algunos de los principios de la anterior Ley de 1985.

LOGSE y LOPEG son dos leyes complementarias, como veremos. La primera de ellas se centra en la propia estructuración del sistema educativo. No obstante, sobre la participación de las familias deja claro el principio de democracia escolar, y defiende la participación activa de las mismas en la institución educativa. La LOPEG, por ello, surgió como gran complemento de la LOGSE, centrándose específicamente en el papel de los agentes educativos en los centros escolares, y concediendo una enorme

[47] Para Feito (1992), la realidad de los intereses de padres y alumnos está muy lejos de ser la misma. Se puede ampliar esta idea en su obra *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza* (Feito, 1992, p. 462).

importancia al rol de las familias en la escuela. Es por ello que nos detendremos mucho más en el análisis de esta última que en el de aquélla, en aras de profundizar en la evolución del poder de la participación y gestión de los progenitores en la escuela.

La LOGSE supuso una reorganización bastante profunda del sistema educativo español, que se homologó formalmente con los de la UE. Asimismo, es la consecuencia en materia educativa de los cambios estructurales producidos durante los años ochenta. Al igual que la LODE, se trata de un texto centrado en la reforma de la enseñanza no universitaria (de ahí radica su importancia para el ámbito que queremos trabajar). En su Preámbulo reconoce la educación como un derecho social básico, y cuando se refiere a los alumnos, habla de "formación plena", así como de "hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo". Igualmente, muestra su deseo de que los nuevos educandos desarrollen sus esferas personal y comunitaria, así como principios de no discriminación de ningún tipo. Se reconocen de nuevo la libertad de cátedra a los profesores y la libertad para la creación de centros docentes, así como el carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza básica.

La nueva Ley se declara democrática, abierta, versátil, flexible, dinámica y adaptable a las exigencias de los centros educativos. Por ello, una de sus grandes aportaciones es que delega en las Administraciones públicas autonómicas importantes competencias que antes eran exclusivas del Estado. La descentralización que propone el nuevo texto contrasta así -al menos en opinión del legislador- con la LGE de 1970, al considerar a esta última autoritaria y centralista. El Gobierno determina unas enseñanzas mínimas comunes, y las Administraciones las adaptan al currículum de cada comunidad, en función de los niveles, etapas, ciclos, etc. De este modo, se reconoce la autonomía de los centros y, por tanto, también de los profesores que ejercen en ellos (los centros de ESO pueden incluso definir y programar de forma autónoma las materias optativas).

La LOGSE insiste además en la integración general de España en Europa. Según el nuevo texto, la evolución de la educación, en la que se ha conseguido una escolarización plena en los niveles obligatorios, había sufrido hasta la fecha un retraso importante respecto a la de las naciones más avanzadas. El objetivo del país y de las comunidades autónomas debe ser, por tanto, adaptarse de la manera más rápida posible a los nuevos cambios tecnológicos, culturales y productivos para afrontar con las mayores garantías la entrada en el siglo XXI.

A nivel académico se produce una reforma profunda del sistema educativo. La educación obligatoria se extiende con la nueva Ley de los seis a los dieciséis años de edad (diez años de escolarización obligatoria, dos más que con la LODE) tras cursar la

Educación Infantil (que va de los 0 a los 6 años, aunque no es obligatoria).[48] Además, la EGB da paso a la Educación Primaria (desde los seis hasta los doce años) y a la Educación Secundaria Obligatoria o ESO (de los trece a los dieciséis años). De este modo, la enseñanza secundaria entra en régimen obligatorio y, por tanto, gratuito (después están el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio).

La LOGSE introduce otras importantes novedades a nivel académico, que a grandes rasgos son:

a) Desaparición de la doble titulación existente hasta el momento al finalizar la EGB, ya que con la nueva Ley se exige tener el Graduado Escolar para acceder tanto a FP como a Bachillerato. De este modo se elimina la diferencia de posibilidades para cursar estudios superiores.

b) Regulación por primera vez de la enseñanza de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño (Título Segundo, referido a las Enseñanzas de Régimen Especial).

c) Se busca dar continuidad a los principios de programación y participación, heredados de la LODE, de manera que la programación docente se hace imprescindible para asegurar el éxito escolar. Aparece el Instituto Nacional de Calidad de Enseñanza, para la evaluación general del sistema educativo.

d) Desarrollo de los factores de calidad de enseñanza (Título Cuarto): programación docente; investigación e innovación educativas; formación permanente del profesorado; orientación educativa y profesional de los alumnos; inspección educativa; evaluación del sistema educativo; y recursos educativos y función directiva.

e) Acciones de carácter compensatorio por parte de los poderes públicos para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, etc. (Título Quinto de la Ley).

f) Trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales de manera integradora.

g) Regulación de la Educación de Adultos (Título Tercero).

[48] Además, como señala Eva Kñallinsky (1999), el hecho de aumentar la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, "corrige el desfase [anterior] entre la edad en que acaba la escolaridad obligatoria (14 años) y la edad laboral" (16 años) (Kñallinsky, 1999, p. 113).

La LOGSE, por tanto, debe constituir un escenario especial para la participación y la implicación de todos los sectores educativos. El propio texto consagra en varios momentos de su Preámbulo la importancia que tienen las familias en la vida escolar. En el fragmento escogido son de destacar importantes conceptos como "activa participación social", "comunidad educativa" o "colectividad":

"(…) Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad" (Preámbulo de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990).

En su artículo segundo, el nuevo texto reconoce la importancia de la participación de los padres para la consecución de los logros escolares:

"La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos" (art. 2.3.b de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990).

Las familias pueden, incluso, participar en aspectos relacionados con la Educación Especial:

"Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales" (art. 37.4 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990).

Con todo, y a pesar del apoyo incondicional que se refleja en el nuevo texto hacia la participación intensa de las familias en la vida de los colegios, poco más se concreta sobre el tema. Sin embargo, la LOPEG (Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes), promulgada en 1995, es el primer texto jurídico sobre educación en España dedicado exclusivamente al gobierno de los centros educativos y a la implicación de los distintos agentes de la comunidad escolar en los mismos, con especial hincapié, además, en la labor de las familias en todo el proceso.

Con la LOPEG se hace pues imprescindible dar continuidad al planteamiento participativo iniciado con la LODE, todo ello dentro del marco constitucional. Así se deja claro en la Exposición de Motivos de la nueva Ley:

"Las directrices de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, comportan elementos muy innovadores en cuanto a la estructura del sistema educativo y sus etapas y enseñanzas, las nuevas responsabilidades y autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículo, y la exigencia de evaluación del conjunto del sistema.

Es preciso, por tanto, adecuar a la nueva realidad educativa el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento que se establecieron en la Ley 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (…).

(…) Se justifica así la presente Ley, que profundiza lo dispuesto en la Ley 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, en su concepción participativa, y que completa la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo" (Exposición de Motivos de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

El Consejo Escolar es concebido como el gran órgano supremo que permite la implicación efectiva de todos los agentes de la enseñanza:

"En la educación española, mediante la constitución de los Consejos Escolares de los centros, comenzó a desarrollarse un sistema de participación en que están presentes el profesorado, el alumnado, las familias, el personal de administración y servicios, los representantes municipales y los titulares de los centros privados, llevando así los derechos constitucionalmente reconocidos a su aplicación práctica en el trabajo de los centros" (Exposición de Motivos de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

La nueva Ley pretende explícitamente consolidar y reforzar las funciones del Consejo Escolar, especialmente en aspectos trascendentales como son la elección del Director o la determinación del Proyecto Educativo de Centro (PEC), todos ellos como garante de la decisión de la comunidad. De este modo, y siguiendo los parámetros de la LOGSE, lo que pretende el nuevo texto es asignar a los centros docentes en general y a los Consejos Escolares en particular plena autonomía en el ejercicio de sus funciones:

"En coherencia con estas dos Leyes [LOGSE y LODE], que han constituido destacados hitos de una misma política educativa, y con miras a cohesionarlas y complementarlas, la presente Ley obedece a la voluntad, ampliamente compartida por la sociedad española, de reafirmar con garantías plenas el Derecho a la Educación para todos, sin discriminaciones, y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa, estableciendo un marco organizativo capaz de asegurar el logro de los fines de reforma y de mejora de la calidad de la enseñanza que ha buscado la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, al reordenar el sistema educativo español" (Exposición de Motivos de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

La LOPEG está dividida en cuatro Títulos, más un Título Preliminar. Nosotros nos centraremos en los Título Primero y Segundo, referidos a la *participación de la comunidad educativa en la organización y el gobierno de los centros sostenidos con fondos públicos, y en la definición de su proyecto educativo*, y a *los órganos de gobierno de los centros docentes públicos*, respectivamente. El Título Tercero, por su parte, está dedicado a la evaluación de los centros y el Cuarto, a la inspección educativa.

En el Título Preliminar de esta Ley, se reconoce como primer paso fundamental para la aplicación de los fines de la LOGSE la participación de la comunidad educativa en los centros docentes, como ha quedado subrayado más arriba. Por ello, "los poderes públicos, para garantizar una enseñanza de calidad: a) Fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo". Obsérvese que desde el primer momento se habla de participación y sobre todo de *gobierno*, superándose con creces el antiguo debate sobre si los padres debían de cooperar o simplemente colaborar en la vida de los colegios. La LOGSE y la LOPEG conciben por tanto la implicación de las familias como un factor decisivo para la mejora de la enseñanza, situando por tanto la responsabilidad de los padres al mismo nivel que la de los profesores, los alumnos o el Director.

El Título Primero de la LOPEG se titula, como acabamos de indicar, *De la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo*. Los dos epígrafes iniciales del Capítulo Primero de este Título Primero resumen la labor participativa de las familias a través del Consejo Escolar (art. 2.1) y de las asociaciones de padres (art. 2.2), en la vida de los centros:

"1. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar. Los profesores lo harán también a través del Claustro, en los términos que se establecen en la presente Ley.

2. Los padres podrán participar también en el funcionamiento de los centros docentes a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas regularán el procedimiento para que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar sea designado por la asociación de padres más representativa en el centro. Asimismo, las Administraciones educativas reforzarán la participación de los alumnos y alumnas a través del apoyo a sus representantes en el Consejo Escolar" (arts. 2.1 y 2.2 de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

Las Administraciones educativas son responsables de fomentar la participación de, entre otros, el colectivo de padres en la educación:

"Las Administraciones educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio de la participación democrática de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa" (art. 2.3 de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

El artículo 3 de este Capítulo Primero, dedicado a la *participación en Actividades Escolares Complementarias y Extraescolares*, vuelve a poner el acento sobre la importancia de la cooperación de los diferentes sectores de la comunidad en todas las tareas que se realicen a este nivel. Además, la Ley define este tipo de actividades:

"La organización y el funcionamiento de los centros facilitará la participación de los profesores, los alumnos y los padres de alumnos, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares, en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades escolares complementarias. A los efectos establecidos en la presente Ley, se consideran tales las organizadas por los centros docentes, de acuerdo con su proyecto educativo, durante el horario escolar" (art. 3.2 de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

Finalmente, la Ley anima a los Consejos Escolares a que propongan y lleven a cabo convenios de colaboración con entidades culturales para el desarrollo de dichas actividades:

"Los Consejos Escolares podrán establecer convenios de colaboración con asociaciones culturales o entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de actividades extraescolares y complementarias, de acuerdo con lo que al efecto dispongan las

Administraciones educativas" (art. 3.4 de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

El artículo cuarto del Título Primero, y como ya hizo la anterior LODE, establece la posibilidad de crear Consejos Escolares de Ámbito Intermedio:

"Las Administraciones educativas podrán crear Consejos Escolares delimitando su ámbito territorial concreto, así como su composición, organización y funcionamiento" (art. 4 de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

Hasta aquí la LOPEG sigue básicamente los criterios de la anterior LODE. Pero veremos cómo a partir de ahora el nuevo texto introduce una serie de novedades encaminadas a reforzar la participación de las familias en los centros, especialmente a través del Consejo Escolar. De hecho, la LOPEG derogó los artículos 36 al 46 -ambos inclusive- de la LODE, referidos a la participación y gobierno de los centros docentes, con el objetivo de afianzar y de extender las competencias de todos los agentes de la comunidad educativa en la vida de los colegios.

Los artículos siguientes establecen que los centros docentes tendrán autonomía para decidir sobre el modelo de gestión organizativa y pedagógica, la cual se concretará posteriormente en un nuevo texto, el Proyecto Educativo de Centro (art. 5). En este documento estarían fijados "los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación", siempre "partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro" (art. 6). El mismo artículo deja claro que se tendrán en cuenta también las propuestas del Claustro y las necesidades específicas de los alumnos del centro, así como las características del entorno escolar. En resumen, los artículos quinto y sexto de la LOPEG ilustran el gran cambio a nivel intracentro sobre participación: autonomía de los colegios y redacción conjunta del Proyecto Educativo por parte de todos los miembros del Consejo Escolar.

Precisamente el Proyecto Educativo de Centro (a partir de ahora PEC) es el primer documento en el que realmente se muestran y sistematizan todos los intereses de la comunidad educativa. Como señala Gento Palacios (1994), "el Proyecto Educativo, en definitiva, debe constituir un instrumento que establezca la especificidad ideológico-educativa del centro. Con un carácter más intemporal que las Programaciones Anuales, este Proyecto definirá la identidad de la institución educativa en relación con los aspectos fundamentales siguientes: su propia concepción pedagógica, los fines que persigue y los objetivos generales de carácter educativo que se propone. Además (…) el Proyecto debe definir la estructura organizativa de la institución, así como los

principios y normas generales de funcionamiento de sus diversos componentes" (Gento Palacios, 1994, p 131).

La Ley concibe el PEC como una herramienta que ayudará a favorecer una mayor implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la educación, y por ello establece que las Administraciones se asegurarán de que todos los centros hagan público sus respectivos proyectos educativos (para los centros concertados, el PEC "podrá incorporar el carácter propio al que se refiere el artículo 22 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, que en todo caso deberá hacerse público" (art. 6 de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

La LOPEG reconoce también la plena autonomía de los centros públicos para la gestión económica, sea para adquirir bienes, realizar obras o contratar suministros (art. 7). La Administración aportaría periódicamente a los centros una cantidad de dinero, cuyo gasto debería quedar justificado. La Administración, además, podría financiar gastos complementarios al centro, siempre y cuando éstos fueran aprobados en el Consejo Escolar.

El Título Segundo de la nueva Ley se titula *De los Órganos de Gobierno de los Centros Docentes Públicos*. La LOPEG asume que los órganos de gobierno deberán actuar de acuerdo con los principios constitucionales (art. 8.1) y garantizarán los derechos reconocidos a los padres, profesores, alumnos, y personal de administración y servicios (art. 8.2). Los órganos de gobierno, además, "favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la Comunidad Educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación" (art. 8.2).

Los órganos de gobierno con la LOPEG (art. 9) coinciden con los de la LODE, es decir: Consejo Escolar, como órgano supremo de participación, y en el que están representados todos los miembros de la comunidad educativa (dentro del Consejo está la Comisión Económica, para temas presupuestarios); y el Claustro, órgano participativo exclusivo de los docentes.

Por otro lado, la composición de los Consejos Escolares está regulada en el artículo décimo de la LOPEG. En él intervendrán: el Director -que será su presidente-; el Jefe de Estudios; un concejal o representante del ayuntamiento; un número de profesores, elegidos por el Claustro, no inferior a un tercio del total; un número de padres y alumnos, elegidos por y entre ellos, no inferior a un tercio del total del Consejo; un representante de la administración y servicios del centro; el secretario o administrador del centro, con voz pero sin voto. El número de representantes del Consejo Escolar de

cada centro estará determinado por las Administraciones educativas (art. 10.3), así como la periodicidad de las reuniones (art. 11.2). El Consejo Escolar, además, habrá de renovarse por mitades cada dos años (art. 24.3).[49]

La Ley introduce la novedad de que, además de los alumnos del primer ciclo de la ESO (cuya representación en el Consejo es obligatoria, junto a los padres), los de Educación Primaria pueden también participar en los Consejos Escolares, según lo determinen los reglamentos orgánicos de los centros. Sin embargo, ninguno de los alumnos en el Consejo podrá, en ningún caso, participar en la designación o el cese del Director.

Las competencias del Consejo Escolar están reguladas en el artículo undécimo de la Ley. Observamos la extensión de funciones asignadas al órgano supremo. Son, resumidas, las siguientes:

a) Establecer las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo del Centro, aprobarlo y evaluarlo, sin perjuicio de las competencias que el Claustro de profesores tiene atribuidas en relación con la planificación y organización docente.

b) Elegir al Director del centro. El Consejo Escolar también puede proponer la revocación del mismo, siempre y cuando haya un acuerdo previo y una mayoría de dos tercios de sus miembros.

c) Decidir sobre la admisión de alumnos.

d) Aprobar el Reglamento de Régimen Interior del centro (RRI).

e) Resolver los conflictos que puedan surgir entre los alumnos e imponer las sanciones oportunas ante faltas consideradas como graves para la convivencia en el centro.

f) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y la ejecución del mismo.

g) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar y vigilar su conservación.

h) Aprobar y evaluar la Programación General del centro y las actividades escolares complementarias.

[49] La LOPEG contempla la posibilidad de que la Administración educativa sustituya al secretario por la figura de un administrador, que haría las funciones del primero en el Consejo Escolar.

i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines culturales y educativos, con otros centros, entidades y organismos.

j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración Educativa.

k) Cualquier otra competencia que le pudiera ser atribuida en los reglamentos orgánicos correspondientes.

Especialmente importante resulta el apartado referido a la elección del Director. Lejos queda ya la función meramente consultiva que se atribuía a los padres (LGE) y mucho más aún la designación unilateral del Director por parte del Ministerio (LOECE). El Consejo Escolar, como expresión de la voluntad colectiva, es según la nueva Ley quien tiene la responsabilidad de elegir al Director del centro educativo. Éste ostentaría su cargo por un periodo de cuatro años, y para ser elegido debería tener una antigüedad en la función pública de al menos cinco, además de contar con destino definitivo en el centro con una antigüedad de al menos un curso escolar completo. Además, el Consejo Escolar establece las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo, además de aprobarlo y evaluarlo, y aprueba también el Reglamento de Régimen Interior.

El artículo 16 regula la participación en la evaluación del centro que tendrán los distintos órganos del mismo, concediendo un ámbito de actuación importante al Consejo Escolar en este sentido:

"1. Los órganos colegiados de gobierno evaluarán periódicamente, de acuerdo con sus respectivas competencias, el funcionamiento y cumplimiento de los objetivos del centro.

2. El Consejo Escolar y el Claustro colaborarán con la inspección educativa en los planes de evaluación del centro que se le encomienden, en los términos que las Administraciones educativas establezcan, sin perjuicio de los procesos de evaluación interna que dichos órganos definan en sus proyectos" (arts. 16.1 y 16.2 de la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995).

En el mismo artículo 16 se reconoce incluso la autonomía a los representantes de los diferentes sectores del Consejo Escolar para enviar informes a la Administración competente sobre el funcionamiento del centro (art. 16.3).

La LOPEG constituyó la culminación de un proyecto encaminado a democratizar la enseñanza en la escuela, asegurando la participación equitativa en ella de todos los miembros de la comunidad escolar. No obstante, el nuevo texto no satisfizo a todos. Los más progresistas podrán criticar, por ejemplo, que el Consejo Escolar no participa, como ocurría con la LODE, en la elaboración del RRI, limitándose sólo a aprobarlo. Tampoco da competencias la LOPEG al órgano supremo para elegir al Jefe de Estudios y al secretario de los centros (son elegidos por el Director, que sólo debe comunicar este hecho al Consejo). Por último, sigue manteniendo a padres y a alumnos como un mismo bloque dentro del Consejo Escolar, dando por hecho que sus intereses e inquietudes son los mismos. Por el contrario, para los más conservadores (como así ocurrió de facto en el seno del PP, la CONCAPA y demás asociaciones y organismos más cercanos a la derecha política española), las competencias otorgadas por la nueva Ley a los centros, y en especial al Consejo Escolar, son desorbitadas. Otros, como Julia Varela, consideran simplemente que la reforma iniciada con la LOGSE respondió a los intereses de lo que ella denomina las "clases medias funcionales", especialmente las pertenecientes al sector terciario, consolidando de este modo las desigualdades en las escuelas (en Fernández Enguita, 1999). Finalmente, Fernández Enguita (1993) cree que la descentralización iniciada con la LOGSE (la cual otorgó mayor autonomía a los centros escolares), junto a la mayoría que los profesores ostentaban en los órganos de gobierno del centro, acabó favoreciendo realmente a los docentes, en detrimento de las familias. Sobre ésta y otras cuestiones profundizaremos al analizar las investigaciones en materia de participación escolar (epígrafe 7).

6.2.5. La LOCE de 2002: el gran proyecto malogrado del Partido Popular.

El Partido Popular ganó las elecciones de 1996 y 2000. Fruto de esta última victoria, se aprobó en el terreno educativo la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, el 23 de diciembre de 2002. Sin embargo, la victoria del PSOE en las elecciones de 2004 paralizó el calendario de aplicación de la nueva normativa y por ello la LOCE, al igual que la LOECE de 1980, nunca llegó a aplicarse.

A pesar del escaso tiempo de gestación y conformación de que dispuso la LOCE, no le faltaron las críticas. De hecho, sindicatos como UGT (además del gran partido de la oposición, el PSOE), censuraron el nuevo texto, al considerar discriminatorias algunas de las medidas que proponía, por ejemplo en lo referido a la admisión de alumnos, ya que el nuevo texto alegaba explícitamente como uno de los criterios de admisión el expediente académico. En lo concerniente a la participación, y a pesar de que en la nueva normativa la composición del Consejo Escolar (art. 81) es idéntica a la de la LOPEG (se elimina, eso sí, la posibilidad de que el administrador sustituya al secretario), el órgano supremo ve recortadas drásticamente sus competencias,

especialmente respecto a la elección del Director. Éste pasaría a ser elegido por una Comisión, dependiente de la Administración, como veremos enseguida.

Como señala Rivas Borrel (2007), la LOCE alude a la participación de los padres, "refiriéndose a ésta como un principio para valorar la calidad de los centros educativos" (Rivas Borrel, 2007, p. 562). Esta idea aparece recogida en el artículo tercero del nuevo texto, titulado *Padres*:

"1. Los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:

a) A que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas" (art. 3.1.a de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002).

El resto de epígrafes del artículo 3.1 recogen aspectos referidos al derecho de libre elección de centro por parte de los padres (3.1.b), el derecho a la libertad de formación moral y religiosa para sus hijos (3.1.c) y el derecho a estar informados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la integración del pupilo (art. 3.1.d).

La LOCE también reconoce la necesidad de que los padres se involucren en el proceso educativo:

"c) Conocer y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros" (art. 3.1.c de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002).

Finalmente, el nuevo documento destaca el papel de las Administraciones educativas en el fomento de las Asociaciones de Padres de Alumnos:

"Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los padres, así como la formación de federaciones y confederaciones" (art. 3.3 de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002).

En lo que a participación concreta de padres se refiere, la LOCE limita, como veremos, las competencias de éstos. No obstante, reconoce la capacidad al colectivo de los mismos para participar en la gestión y el control del colegio:

"e) A participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.

f) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos" (arts. 3.1.e y 3.1.f de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002).

El Director, como se ha comentado más arriba, pasa de ser elegido por el Consejo Escolar a serlo por una Comisión configurada por la Administración, donde los representantes del centro aparecen dominados por la presencia mayoritaria de docentes:

"1. Para la designación de los Directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos.

2. La selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de Profesores de dicho centro.

3. La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, y en la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.

4. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. Asimismo, establecerán los criterios objetivos y el procedimiento aplicables a la correspondiente selección" (art. 88 de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002).

El Director ya no es elegido por el Consejo Escolar, sino por una Comisión dependiente de la Administración. Como critica Feito (2006), "esta vez la administración se va a reservar una pequeña parcela en el proceso de elección del director" (Feito, 2006, p. 57). Además, la Ley prevé aumentar la duración del mandato de cuatro a cinco años, con posibilidad de prorrogarlo dos veces más, es decir, que un Director podría permanecer en su cargo en un colegio público durante quince años (con la LOPEG el límite era de tres mandatos de cuatro años cada uno, es decir, que el tiempo máximo en el puesto sería de doce años). Para los sindicatos opositores se trata ésta de una medida que favorece el carácter autoritario de las Administraciones educativas, y resta por tanto autonomía a los centros. En definitiva, parece que con la

nueva Ley el Director sería visto por muchos más como el representante de la Administración en la escuela que como el de la propia comunidad educativa.[50]

Finalmente, la LOCE exime al Consejo Escolar de aprobar la Programación General Anual del centro (como ocurría con las leyes socialistas), limitándose a "formular propuestas" sobre la misma al equipo directivo (art. 82.1.a). Sin embargo, mantiene el órgano supremo las competencias de aprobar el PEC y el RRI.[51]

6.2.6. La LOE de 2006: continuidad relativa del proyecto anterior.

La Ley Orgánica de Educación entró en vigor el 3 de mayo del año 2006, constituyendo así la cuarta Ley consecutiva sobre educación aplicada de forma efectiva bajo mandato socialista en España, y la actualmente vigente. No obstante, y a pesar de que muchos de sus principios son similares a los de algunas de sus antecesoras, la LOE derogó por completo la LGE, la LOGSE, la LOPEG y la LOCE, y modificó asimismo algunos de los artículos de la LODE.[52]

La LOE sentencia en su Preámbulo que la educación ha de ser el "principal recurso de un país y de sus ciudadanos". Reconoce como méritos de la evolución reciente del sistema educativo español la incorporación de la enseñanza secundaria a la educación básica y la escolarización total de la población. Para ello, la LOE defiende una "escolarización sin exclusiones" tanto en centros públicos como concertados, que a cambio "deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir

[50] Otro de los apartados clave de nuestra investigación se centra, precisamente, en el análisis de la figura del máximo cargo directivo, y más concretamente en la posibilidad de introducir en las escuelas la figura del Director-gestor.

[51] Álvarez y Berástegui (2006) creen, en este sentido, que "según el sentido común, lo natural es que el Consejo Escolar, como órgano representativo de la comunidad educativa, apruebe la programación general anual y el proyecto educativo, como los valores en los que cree esa comunidad, junto con los aspectos más pedagógicos de objetivos y actividades por etapas, que integran la programación general anual" (pp. 179-180), aunque reconocen igualmente que "cierto que esto puede suponer tensiones al equipo directivo", y que "sobrepasar los límites razonables del derecho de participación en la elaboración del proyecto educativo o en la programación anual puede llevar a situaciones absurdas" (p. 180). Se puede ampliar la lectura sobre el tema en Álvarez y Berástegui, 2006, pp. 171-189 (detalles en bibliografía).

[52] La LOE modificó los artículos 4, 5.5, 6 a 8, 25, 31, 56.1, 57 y 62 de la LODE (8/1985), de 3 de julio. Aunque las ideas fundamentales que aporta el nuevo texto legislativo sobre implicación de padres están recogidas en el presente trabajo, puede consultarse la LOE en caso de querer ampliar información y contrastar cambios en otros aspectos educativos en relación con textos legislativos anteriores.

sus tareas". Es por ello también que prevé continuar el régimen de conciertos con centros privados concertados iniciado con la LODE.[53]

La LOE no persigue modificar todo el sistema educativo, sino realizar una reforma paulatina, en la que se incluirían los elementos positivos aportados por las leyes precedentes junto con aportaciones nuevas, de cara a mejorar el sistema educativo español a escala global. Es por ello que el nuevo texto se muestra conciliador y reconoce los avances del pasado en el terreno educativo. La Ley Moyano de 1857 intentó promulgar la enseñanza obligatoria, que comenzó a ser una realidad con la LGE de 1970. La LODE reconoció la educación como un servicio público, y la LOGSE amplió la escolaridad obligatoria de los ocho a los diez años de duración, además de fomentar la formación profesional. Particularmente esta última Ley situó a España, a finales del siglo XX, en la media europea de escolarización (Preámbulo de la LOE de 2006). En lo referido a la mejora de la calidad de la enseñanza, el nuevo texto reconoce los avances que supusieron la LOPEG de 1995 e incluso la LOCE del Partido Popular, del año 2002. Por el contrario, nada dice la LOE sobre la LOECE de 1980.

Dos de los grandes principios que defiende el nuevo documento son la *calidad* y la *equidad* de la enseñanza. En este sentido, el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Autonómicos intervinieron durante la elaboración de la LOE para favorecer una educación de calidad y además igual para todos los educandos, sin discriminación por ninguna razón y en todos los niveles de la enseñanza (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

De manera muy breve, citaremos las que para nosotros constituyen el resto de grandes propuestas de la LOE, algunas de ellas nuevas, otras heredadas de los textos previos: a) búsqueda de una convergencia cada vez mayor del sistema educativo español con el europeo, para lo cual se fomentarán los intercambios, la movilidad y el estudio de idiomas extranjeros; b) concepción de la educación como un proceso permanente, tanto de alumnos como de padres y docentes; c) flexibilidad del sistema educativo, y por ende autonomía de los centros docentes; d) necesidad de un reconocimiento social de la función docente; e) valoración crítica de las desigualdades, para superar cualquier tipo de comportamiento sexista; f) fomento de la cooperación territorial y entre Administraciones; g) necesidad de una educación activa, que atienda a la diversidad y en base a las competencias básicas y al principio de inclusión, todo

[53] Las subvenciones de la Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa, aprobadas en 1970, estarán en vigor hasta la aprobación de la LODE, el 3 de Julio de 1985 (la aplicación efectiva de dichos conciertos se llevó a cabo tras el Real Decreto 2377/1985, de 18 de Diciembre, por el que se aprobó el Reglamento de Normas básicas sobre Conciertos educativos, y el cual aún hoy permanece vigente).

ello para asegurar la cohesión social; y h) establecimiento por primera vez en una Ley sobre educación de las enseñanzas deportivas.

En lo que respecta a la implicación de las familias en la escuela, la LOE explica que la involucración de todos los agentes de la comunidad escolar en la vida de los centros deberá basarse en el principio de *esfuerzo*:

"El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes (…)" (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

La labor de la Administración se centrará fundamentalmente en asegurar la colaboración de todos los agentes implicados en la tarea educativa:

"La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el título V (…)" (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

Por ello mismo, el papel del Consejo Escolar será vital en todo el proceso, ya que, como señala Feito (1992), "el Consejo Escolar recupera las competencias perdidas con la LOCE" (Feito, 2006, p. 229):

"La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva" (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

El capítulo primero de la LOE (titulado *Principios y fines de la educación*), reconoce en su artículo primero como uno de los grandes principios "la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes". Por consiguiente, se observa claramente aquí el interés del legislador por implicar a las familias en todos los ámbitos de la vida del centro.

En cuanto a la libertad de elección de centro educativo, el artículo 108 de la nueva Ley se muestra de acuerdo con los principios establecidos en la LODE:

"Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen derecho, de acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, a escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos, a los que se refiere el apartado 3 del presente artículo" (art. 108.6 de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

La participación de las familias en los centros escolares sostenidos con fondos públicos se trata en el Título V, dedicado a la *participación, gobierno y autonomía de los centros*. Pronto observaremos que, a pesar de defender la cooperación intensa de los padres en la escuela, la LOE supone un ligero retroceso respecto a la anterior (y derogada) LOPEG. LOE y LODE pasan por tanto a ser los referentes claros en lo referido a la participación de las familias en los centros, como únicos textos jurídicos vigentes en materia de educación:

"La participación, autonomía y gobierno de los centros que ofrezcan enseñanzas reguladas en esta Ley se ajustarán a lo dispuesto en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en las normas que se dicten en desarrollo de las mismas" (art. 118.2 de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

Los padres ya no ejercen como meros colaboradores en la escuela, sino que deben funcionar como *cogestores* en el seno de la misma, de cara a asegurar el éxito escolar de sus descendientes. Es por ello que en este mismo artículo se habla de *corresponsabilidad* entre profesores y padres en la educación de los alumnos (artículo 118.3). Además -y como ya hemos señalado más arriba- las Administraciones educativas serán también responsables de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa en la vida escolar:

"Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos" (art. 118.3 de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

Por primera vez, la Ley plantea compromisos más o menos concretos referidos a la tarea de los padres para con sus hijos. Es importante reseñar que esta labor es entendida como parte fundamental dentro del artículo 121, referido al Proyecto Educativo de Centro:

"Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado" (art. 121.5 de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

Para consolidar la efectiva participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida de los colegios, la LOE reconoce (como ya hicieran la LGE, la LODE, la LOGSE y la LOPEG) la particularidad de cada centro, así como la necesidad de orientar dicha participación a las características sociales y culturales de su entorno. Es por ello que las Administraciones deberán favorecer la autonomía de las escuelas para elaborar el PEC, el Proyecto de Gestión y el Reglamento de Régimen interior (RRI).

Los dos grandes órganos colegiados de los centros siguen siendo el Claustro de profesores y el Consejo Escolar. El artículo 126 regula la composición de los segundos, que será idéntica a la de la derogada LOCE, a saber: el Director -y presidente del mismo; el Jefe de Estudios; un concejal o representante del ayuntamiento; un número de profesores, elegidos por el Claustro, no inferior a un tercio del total; un número de padres y alumnos, elegidos por y entre ellos, no inferior a un tercio del total del Consejo; un representante de la administración y servicios del centro; y el secretario, con voz pero sin voto.

Al igual que ocurría en la LOPEG, uno de los padres del Consejo Escolar tendrá que ser elegido por la Asociación de Padres de Alumnos más representativa del centro. La Administración educativa continuará determinando el número total de componentes del Consejo, y regulará el proceso de elección. Por el contrario, se introduce la novedad (artículo 126.2) de que el Consejo Escolar, una vez constituido, deberá nombrar a una persona que desarrolle e impulse medidas reales para asegurar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Al contrario que en leyes previas, en el nuevo texto no se dice nada acerca de que la Administración tenga que regular la periodicidad de las reuniones.

Por su parte, los alumnos pueden seguir formando parte del Consejo Escolar a partir de 1º de la ESO, sin poder intervenir en la elección o el cese del Director. En cuanto a los alumnos de Educación Primaria, éstos podrán participar en los Consejos según los términos establecidos por la Administración.

Las funciones del Consejo Escolar (art. 127), son muy parecidas a las reguladas por la LODE, pero con un importante cambio referido a la elección del Director. Resumidas, las competencias de este órgano colegiado serían:

a) Aprobar y evaluar el PEC, el Proyecto de gestión, la Programación General Anual y el RRI.

b) Conocer las candidaturas a la Dirección y los proyectos de Dirección presentados por los candidatos.

c) Decidir sobre la admisión de alumnos y mediar en los conflictos que puedan surgir entre ellos, adoptando las medidas oportunas.

d) Proponer medidas para favorecer la convivencia entre hombres y mujeres en el centro, así como para la resolución pacífica de conflictos.

e) Promover y responsabilizarse del cuidado, conservación y renovación de las instalaciones y del material escolar, así como aprobar la obtención de recursos complementarios para el centro.

f) Colaborar con otros centros, organismos, Administraciones locales y entidades para desarrollar actividades educativas y culturales.

g) Analizar y valorar los resultados de las evaluaciones interna y externa en las que participe el centro, el funcionamiento general del mismo y la evolución del rendimiento de los alumnos, elaborando las propuestas de mejora oportunas.

h) Participar en la selección del Director a través de la Comisión, proponiendo mediante informe razonado su revocación o cese, siempre por mayoría de dos tercios de sus miembros.

i) Cualquier otra que le fuera atribuida por la Administración educativa.

La responsabilidad de elegir al Director del centro ya no recae exclusivamente, como vemos, en el Consejo Escolar, como ocurría en la LODE y en la LOPEG. El procedimiento de elección del principal cargo directivo es similar al que proponía la LOCE del Partido Popular, es decir, que se basa en una Comisión de selección formada por miembros de la Administración y personal del centro. Así lo destaca el artículo 135.2, cuando dice que "la selección será realizada en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente" (art. 135.2 de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

Aquí es donde parece que la nueva Ley pone el freno a la consideración del Consejo Escolar como el verdadero órgano supremo de participación de la comunidad escolar.

La Administración decide, además, el número de vocales responsables de la elección del Director. No obstante, un tercio del total de miembros de la Comisión estaría formado por profesores del Claustro, y otro tercio aparecería representado por miembros del Consejo Escolar que no fuesen profesores.

Para ser elegido Director, la nueva normativa deja también en manos de la Administración los criterios principales de elección:

"La selección del Director, que tendrá en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección, será decidida democráticamente por los miembros de la Comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas" (art. 135.4 de la Ley Orgánica de Educación de 2006).

El candidato a Director deberá tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente, haber impartido durante al menos otros cinco alguna de las enseñanzas que imparte el centro al que opte, tener una antigüedad de al menos un curso en el centro al que se aspire, y presentar un Proyecto de Dirección. El elegido ejercerá su cargo por un periodo de cuatro años, que será prorrogable en función de criterios establecidos por la Administración, y previa evaluación positiva del mandato.

El Consejo Escolar del Estado, órgano a nivel *supracentro* nacido con la LODE, y en el que participan representantes de padres de alumnos, sigue siendo responsable de elaborar un informe anual sobre el funcionamiento del sistema educativo, el cual sería presentado en el Congreso de los Diputados, junto a otros documentos relativos a los indicadores del sistema educativo español.

6.2.7. Síntesis.

En los epígrafes anteriores hemos pretendido aportar una visión global sobre la participación de las familias en la vida de los centros escolares desde un punto de vista diacrónico-legislativo. En líneas generales, podemos afirmar que los diferentes textos sobre educación han otorgado una importancia creciente a la participación de las familias en la vida de los centros docentes públicos. Desde el siglo XIII hasta la LGE de 1970, pasando por la conformación del sistema educativo español, la cual comenzó a forjarse en el siglo XVII, nada o casi nada se supo de las familias en relación con la escuela. La LGE (1970) y la LOECE (1980) comenzaron a promover la implicación de los padres de los alumnos en la vida de los colegios, pero las dificultades en el ámbito de la enseñanza pública de escolarizar a toda la población, así como la falta de tradición

en el ámbito cooperativo y asociativo de las familias, provocaron que no fuese hasta la aprobación de la LODE, en 1985, cuando se empezó a concebir la acción dinámica y coordinada de una verdadera comunidad escolar, formada por docentes, alumnos, padres y madres de éstos, así como por personal de otros organismos, como los servicios y el ayuntamiento.

La mencionada LODE de 1985 y sobre todo la LOPEG de 1995 supusieron el culmen en lo referido a la participación de las familias en el control, la gestión y el gobierno de los centros públicos, debido en gran parte al proceso de descentralización en materia educativa llevado a cabo por parte del gobierno a partir de los años noventa, y a la consecuente y creciente autonomía de los centros públicos, que al menos a nivel teórico concedería mayores facilidades a las familias para intervenir en los centros. No obstante, la LOCE de 2002 (que nunca se llegó a aplicar) y la actual LOE, promulgada en 2006, aunque defendieron la implicación familiar en la escuela, dieron un pequeño paso atrás en el proceso, al reducirse en parte las competencias del Consejo Escolar, principalmente en lo referido a la elección del Director.

Actualmente, el texto legislativo vigente en materia educativa es el de la LOE, que ha derogado todos los anteriores, excepto algunos artículos de la LODE de 1985, y el cual, como sabemos, está tratando de impulsar, a través de las Administraciones públicas, el papel de todos los miembros de la comunidad escolar como auténticos *corresponsables* del hecho educativo. Por otro lado, es de reciente aprobación el ROC (Reglamento Orgánico de Centros), el cual, entre otras novedades, atribuye nuevas y mayores competencias a los directores de los centros docentes públicos.

Grosso modo, éste podría ser el resumen más sintético posible de lo explicado hasta ahora. No obstante, y como también se ha aclarado más arriba, todo lo analizado queda relegado a un marco exclusivamente teórico, por una parte imprescindible, pero que por otro lado necesita de una aplicación práctica para contrastar si verdaderamente, sobre el terreno, la implicación de las familias en la vida de las escuelas públicas españolas ha evolucionado a la par que las leyes y, en caso de ser así, si el grado de dicha participación familiar ha resultado ser el adecuado. Es por ello que el análisis de las diferentes investigaciones al respecto, incluida la nuestra propia, tratarán de servir como referentes en el asunto.

A continuación, mostramos un cuadro-resumen con las ideas más relevantes sobre participación escolar comentadas hasta ahora en los diferentes textos legislativos españoles en materia de educación.

CUADRO-RESUMEN SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA PÚBLICA ESPAÑOLA SEGÚN LAS DIFERENTES LEYES EDUCATIVAS.

	Partidas de Alfonso X (siglo XIII)	**Ley Moyano (1857)**	**LGE (1970)**	**LOECE (1980)**	**LODE (1985)**	**LOGSE (1990)-LOPEG (1995)**	**LOCE (2002)**	**LOE (2006)**
Características generales del sistema educativo español	-No existe un sistema educativo como tal (inexistencia de escuela primaria). -Educación centrada en la universidad y orientada a consolidar las exigencias reales y religiosas.	-Primer sistema de enseñanza en España: centralizado, homogéneo y uniforme. -Niñas excluidas del sistema educativo. -Sistema dual, con educación básica (6-10 años) relativamente gratuita, y enseñanzas media y superior. -Primer intento de enseñanza liberal y laica, aunque muy vigilada por la Iglesia.	-Sistema educativo centralista. -Reconocimiento de la necesidad de escolarizar a toda la población y de financiar la enseñanza básica, así como de invertir en la creación de puestos escolares públicos. -Nacimiento de la EGB, común y obligatoria (6-14 años). Educación Preescolar (4 y 5 años), no obligatoria. -Doble titulación posterior: BUP y FP. -Descenso del analfabetismo.	-Creación masiva de puestos escolares en los centros públicos. -Educación básica obligatoria y gratuita. -Impulso al régimen de conciertos con centros privados. -Continúan EGB, BUP y COU.	-Gratuidad de la enseñanza básica y escolarización plena de la población. -Reconocimiento de la educación como un servicio público. -Principios de programación de la enseñanza y participación. -Neutralidad ideológica de los centros públicos (formación moral). -Aprobación del *régimen de conciertos* con determinados centros escolares privados (concertados).	-Sistema educativo descentralizado y flexible (mayor autonomía de los centros). -Necesidad de adecuar la educación básica a las necesidades de la UE y a la entrada en el siglo XXI. -Fuerte impulso a la Educación Infantil. -Enseñanza obligatoria y gratuita de los 6 hasta los 16 años, con Educación Primaria y ESO (Educación Infantil, de 0 a 6 años, no obligatoria). -Desaparición de la doble titulación posterior a la primaria. -Regulación por primera vez de la danza, la música, el diseño, el arte dramático y las artes.	-Educación basada en el principio de calidad de la enseñanza. -Se mantiene el sistema de cursos LOGSE.	-Principios de calidad y equidad de la enseñanza. -Fomento del idioma, y de la movilidad e intercambios de estudiantes y docentes. -Principio de esfuerzo de todos los miembros de la comunidad escolar. -Regulación por primera vez de las enseñanzas deportivas.

	Partidas de Alfonso X (siglo XIII)	Ley Moyano (1857)	LGE (1970)	LOECE (1980)	LODE (1985)	LOGSE (1990)-LOPEG (1995)	LOCE (2002)	LOE (2006)
Derechos de los padres y de las Asociaciones de Padres de Alumnos	No existen.	No existen.	-Derecho a la educación y derecho a la elección de centro. -Necesidad de participación de todos los sectores en la vida escolar y de adecuar el centro a su entorno. -Derecho a crear asociaciones de padres, vigiladas por el Régimen. -APA no confesionales en la clandestinidad.	-Derecho a la educación y a la elección de centro. -Participación de los padres en el control y la gestión de la enseñanza. -Un APA por centro. -Derecho de padres a formar federaciones y confederaciones.	-Derecho a la educación y a la elección de centro. -Libertad máxima para formar asociaciones. -No existe límite de Asociaciones de Padres de Alumnos por centro.	-Derecho a la educación y a la elección de centro. -Derecho a la participación en la gestión, la evaluación y el gobierno de los centros. -Aparición de la CEAPA (1982). -Aparición del Proyecto Educativo de Centro (PEC), con importante participación de los padres de alumnos.	-Derecho a la educación y a la elección de centro. -Derecho a la participación en la gestión, la evaluación y el gobierno de los centros, orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza.	-Derecho a la educación y a la elección de centro. -Libertad total de asociación. -Consolidación de los derechos de LODE y LOPEG.
Órganos de participación a nivel intracentro con representación de padres	No existen	No existen	Consejo Asesor (3 representantes del APA). Su existencia no es obligatoria.	Consejo de Dirección (4 representantes del APA) de existencia obligada, y Junta Económica.	Consejo Escolar (número no inferior a 1/3 del total formado por padres y alumnos) de existencia obligada, y Comisión Económica.	Consejo Escolar (número no inferior a 1/3 del total formado por padres y alumnos) y Comisión Económica.	Consejo Escolar (número no inferior a 1/3 del total formado por padres y alumnos).	Consejo Escolar (número no inferior a 1/3 del total formado por padres y alumnos).
Competencias de dicho órgano	Ninguna.	Ninguna.	Carácter consultivo.	Carácter consultivo y ejecutivo.	Carácter ejecutivo.	Competencias máximas en todos los ámbitos a nivel de participación, gestión, gobierno y evaluación del centro.	Competencias altas en todos los terrenos y menores en la elección del Director.	Competencias altas en todos los terrenos y menores en la elección del Director.

	Partidas de Alfonso X (siglo XIII)	Ley Moyano (1857)	LGE (1970)	LOECE (1980)	LODE (1985)	LOGSE (1990)-LOPEG (1995)	LOCE (2002)	LOE (2006)
Órganos de participación de padres a nivel supracentro	No existen.	No existen.	No existen.	No existen.	Consejo Escolar del Estado y Consejos Autonómicos, provinciales, municipales, locales, etc.	Consejo Escolar del Estado y Consejos de Ámbito Intermedio.	No se detallan, pero el Consejo Escolar del Estado y demás Consejos LODE se mantienen.	Consejo Escolar del Estado y fomento general de la cooperación territorial.
Implicación de las familias en la elección del Director	No se plantea.	No se plantea.	Director elegido por el MEC, oídos Claustro y Consejo Escolar.	Director elegido por el MEC.	Director elegido por el Consejo Escolar.	Director elegido por el Consejo Escolar.	Director elegido por una Comisión formada por miembros de la Administración, el Claustro de profesores y el Consejo Escolar.	Director elegido por una Comisión formada por miembros de la Administración, el Claustro de profesores y el Consejo Escolar.
Grado general de participación de las familias en la vida escolar	Nulo.	Nulo.	Función consultiva.	-Función consultiva y ejecutiva. -Padres colaboradores.	-Función ejecutiva y decisoria a nivel de participación y gestión. -Padres coprotagonistas.	-Consejo Escolar como órgano supremo y expresión de la voluntad colectiva en temas de participación, control, gestión, evaluación y gobierno de los centros. -Padres corresponsables.	Alta pero no completa.	Alta pero no completa.

Tabla 1: *Evolución de la legislación española en materia educativa, centrada en el ámbito de participación de los padres.*

7. INVESTIGACIONES Y TEORÍAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA EN EL ÁMBITO ESPAÑOL.

Una vez identificado, definido y contextualizado nuestro objeto estudio, y tras un análisis exhaustivo que sobre participación familiar se ha realizado a lo largo de los diferentes textos legislativos en materia de educación en nuestro país, consideramos muy necesario aportar datos concretos sobre la práctica de dicha participación. Lo que proponemos es, pues, analizar las principales investigaciones que, en el caso español, se han realizado sobre la implicación familiar en el hecho educativo (centrándonos, claro está, en la escuela pública), y considerando todas las variables y formas en que ésta puede llevarse a cabo, así como sus principales condicionantes. Igualmente, se han incorporado al análisis reflexiones, experiencias de campo o revisiones bibliográficas de los propios autores, todo lo cual nos ayudará a crear una idea sobre cómo está la cuestión en este preciso momento.

Hemos de señalar antes de continuar que, mientras que se han encontrado multitud de textos que hablan sobre participación escolar, democracia educativa, implicación de padres, y todos aquellos temas relacionados con nuestro objeto de estudio, habrá que reconocer que se trata en su mayoría de trabajos meramente teóricos. Se podrá observar, en consecuencia, que a pesar de haber recopilado y analizado datos extraídos de estudios rigurosos realizados por investigadores españoles de renombre, predomina lo teórico sobre lo empírico. Así, como reconoce López Larrosa (2009), “existe un número importante de publicaciones que estudian la familia, la escuela y la conexión entre ambas instituciones desde una perspectiva básicamente teórica, con abundancia de citas y referencias a modelos explicativos y a autores relevantes en este campo” (López Larrosa, 2009, p. 10).

Reconociendo este hecho, sobre el que poco o nada podemos hacer, y a su vez animados por tratarse ésta de una investigación que ayudará a aportar un granito de arena al estudio de la participación con base científica (o al menos eso esperamos), analizaremos en primer lugar el estado de la evolución de la participación en general (incluso recurriremos a referencias internacionales, para contextualizar mejor nuestro enfoque). Posteriormente, indagaremos sobre las formas de participación y sus condicionantes, considerados por nuestros autores e investigadores de referencia. A la vez que se analizan las distintas temáticas se tratará de ofrecer una perspectiva diacrónica, en aras de ofrecer un marco evolutivo que facilite el contraste con los diferentes paradigmas teóricos sobre participación familiar y con el avance de la legislación, aspectos ambos comentados previamente.

7.1. INVESTIGACIONES CONSULTADAS.

Para la presente investigación se han consultado gran variedad de textos sobre participación familiar, centrando el estudio en los datos y reflexiones relativos al ámbito de la escuela pública, en su nivel de primaria (antiguo EGB), y relativos al territorio nacional. A continuación ofrecemos un pequeño compendio de las investigaciones empíricas de las cuales se han extraído datos concretos para la presente investigación. El resto de informaciones que ofrecemos en el transcurso de esta parte de la investigación pertenece a resultados y conclusiones extraídas por otros autores, las cuales se han incorporado para completar el presente estudio, así como la aportación desde fuentes documentales diversas (informes, revistas especializadas, etc.).

Aclarado esto, se especifican las investigaciones consultadas directamente. Sobre ellas se ofrecen algunos datos de interés acerca de la metodología, el diseño, etc., en aras de ofrecer una contextualización de los propios estudios. Por orden cronológico, son las siguientes:

ELEJABEITIA, C. (1987): Análisis de la relación comunidad escolar-centro educativo, tanto a nivel formal (Consejos Escolares), como relativo a los aspectos informales de la vida de los centros docentes. Se estudia la participación de la comunidad educativa por estamentos. La recopilación de datos se hizo a partir de una encuesta elaborada por el propio equipo investigador y pasada a una muestra significativa de centros públicos, además de cuatro grupos de discusión (dos de profesores y dos de alumnos), 33 entrevistas a padres de alumnos, entrevistas y cuestionarios diversos, así como datos suministrados por revistas especializadas, artículos e informes de prensa, datos aportados por el Ministerio de Educación, etc. Se trata posiblemente de la primera investigación a gran escala sobre la participación de las familias en los centros docentes llevada a cabo en nuestro país.

FEITO, R. (1992): Investigación que analiza la participación de los padres en el control y la gestión de los centros escolares, principalmente a través del Consejo Escolar. El análisis está basado en el estudio de casos sobre cinco centros de la Comunidad de Madrid y sobre la valoración que progenitores, docentes y discentes hacen de la participación de los representantes de padres en los órganos colegiados. Esta investigación constituye la Tesis Doctoral del autor.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): Investigación realizada por un equipo de tres observadores durante seis meses en nueve centros escolares madrileños incluido el curso escolar 1990-91 (cinco públicos y cuatro privados), para la que se contó con gran

cantidad de entrevistas, actas (de consejos escolares y claustros), documentos diversos (programaciones anuales, memorias anuales, presupuestos, etc.), observaciones y otros materiales. Se realizaron en total unas sesenta entrevistas y quince grupos de discusión.

GIL VILLA, F. (1995): Estudio durante el periodo enero-junio de 1992 sobre seis centros de enseñanza (de EGB, BUP y FP) de la provincia de Salamanca. La elección de los mismos y su posterior estudio tratan de analizar la participación en los centros docentes desde las dimensiones público-privado y rural-urbano. Esta última dimensión es la que aquí nos interesa. Se trata de un estudio cualitativo basado en la observación, entrevistas, sociogramas y un extenso análisis documental. Se incorpora no obstante una herramienta cuantitativa: el cuestionario.

SANTOS GUERRA, M. A. (1999): Análisis de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar. Se trata de un estudio de cinco centros de Málaga capital, tres de ellos públicos. El trabajo se desarrolló durante los cursos 1992-93 y 1993-94. Se extrajo la información a partir de trabajo cualitativo: entrevistas a miembros del Consejo Escolar y a otros que no pertenecen al mismo; observación y grabación de sesiones de Consejos Escolares; análisis documental (actas, planes de centro, reglamentos); algunos cuestionarios, tanto abiertos como cerrados.

KÑALLINSKY, E. (1999): Trabajo en el que se recopilan numerosos datos procedentes de investigaciones sobre implicación escolar de las familias, tanto a nivel nacional como internacional. Asimismo, la autora incorpora ideas y conclusiones derivadas de sus treinta años de experiencia en instancias educativas diversas.

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C., Y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001): Investigación sobre los comportamientos y actitudes de los padres ante diferentes aspectos del hecho educativo. La muestra la componen unos 2500 progenitores (sobre todo madres) de alumnos escolarizados en educación obligatoria (primaria y ESO). Las técnicas utilizadas fueron la encuesta, efectuada sobre una muestra representativa a escala nacional de ese segmento de población, y el grupo de discusión.

FEITO, R. (2006): Investigación etnográfica de 4 meses en el Colegio Público de Infantil y Primaria La Navata con alumnos de 1º a 5º de Educación Primaria. Los datos fueron recogidos a través de observación participante, y asistencia a reuniones del profesorado, asambleas de representantes de alumnos y alumnas, claustros y consejos escolares. Además, se realizaron lecturas exhaustivas del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular, así como del Reglamento de Régimen Interior y las actas de Claustro y Consejo Escolar.

MARTÍN BRIS, M. Y GAIRÍN SALLÁN, J. (2007): Investigación realizada durante los años 2003 y 2005 por la Universidad de Alcalá de Henares en colaboración con otras universidades. El estudio busca conocer el grado de participación de los padres en los centros escolares y los ayuntamientos de la totalidad de localidades de Castilla-La Mancha. La metodología utilizada es mixta (cuantitativa-cualitativa), en un modelo de investigación evaluativo-descriptivo. Se basa en la realización de cuestionarios, preguntas abiertas y entrevistas a directores, alcaldes, presidentes de AMPA y una serie de informadores clave. La importancia de este estudio radica en el hecho de que nos aporta datos sobre el contexto de los colegios, al analizar la implicación de los ayuntamientos en las tareas educativas, a través del análisis de los Consejos Escolares municipales. Asimismo, se analizan la dinámica de los Consejos Escolares de centro y las AMPA, aportándonos valiosos datos al respecto.

LUENGO, F. Y MOYA, J. (2008): Florencio Luengo Horcajo es el coordinador general del Proyecto Atlántida, que integra un conjunto de experiencias en centros, municipios y zonas, a nivel nacional, que giran sobre el propósito de proyectar la ciudadanía democrática sobre el currículo, la organización de los centros y sus relaciones con el entorno, las familias y otros agentes sociales. En esta obra se aportan datos de investigaciones desarrolladas durante dicho proyecto a nivel nacional, relacionadas con la participación escolar de las familias, la opinión de los docentes sobre la actitud de los progenitores ante el hecho educativo y viceversa, etc.

GARRETA, J. (2008): Investigación sobre la participación de los padres y madres de alumnos en las AMPA. El estudio fue llevado a cabo por la Universidad de Lleida, con la colaboración de la CEAPA. La investigación se efectuó con 38 representantes de CEAPA distribuidos en cinco grupos de discusión y 600 entrevistas.

7.2. EVOLUCIÓN Y ESTADO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA PÚBLICA ESPAÑOLA.

La totalidad de estudios consultados ofrecen la misma conclusión: la participación de los padres en la escuela es en general escasa e ineficaz, y se desarrolla en un ambiente poco democrático, en el que el dominio corresponde al sector docente (Feito, 1992). Cierto es que en los albores de la democracia, a mediados de los años setenta, y producto de los avances de la ley y de las movilizaciones y acciones diversas llevadas a cabo en el seno de la sociedad surge, como vimos, la conciencia social de la importancia de la acción de los padres en el hecho educativo, lo que supuso un ascenso en este sentido. Es por ello que, en su momento, diversos autores detectaron este hecho y asumieron la entrada efectiva de los padres en la escuela como algo a consumar. Pulpillo (1982) nos encuadra muy bien este cambio o mutación en la

situación del momento. Expondremos una transcripción extensa, con el objetivo de comprender el cambio, la "mutación", como él la denomina, sufrida en el seno de la participación escolar de las familias:

"Una gran mutación se ha producido en la relación familia-escuela. Esta ha existido siempre, aunque originariamente se limitara al apoyo del pedagogo en Grecia o al recurso del magister respecto al *pater familias* de los romanos, por no referirnos nada más que a las dos culturas que sirvieron de molde a ambas instituciones en nuestra vieja Europa (…) Pero hasta en los tiempos más modernos la familia se ha venido limitando a hacer descansar en las escuelas toda la responsabilidad de la educación de sus menores, preocupándose poco o nada de cómo ésta era atendida y de su resultado o eficacia. No es exagerado afirmar que en la mayoría de los casos la familia acudía solamente a la escuela para presentar a su hijo al comienzo de la escolaridad, o acaso cuando comenzaba cada curso, para no volver más hasta que, acabada su enseñanza, pasaba a estudios superiores o ingresaba en el mundo de los oficios o del trabajo (…) Mas he aquí que desde hace pocos años a esta parte las familias, los padres, han cambiado de parecer y ya no les es ajena la escuela o el colegio adonde envían a sus hijos para recibir instrucción y educación; hasta quieren instalarse en ella para vigilar más de cerca el proceso. Esta es la gran mutación de que hablábamos al principio. Hoy los padres, individualmente o asociados, van al colegio como sus propios hijos, si no día a día o semana tras semana, por lo menos mes a mes" (Pulpillo, 1982, pp. 9-11).

Otros expertos detectaron en su momento el mismo fenómeno:

"En la actualidad existe una mayor conciencia participativa, que se va traduciendo en una relación padres-escuela cada vez más fuerte" (Díez, 1982, p. 7).

El análisis actual que hace Julio de la Vega-Hazas (2009), echando la vista atrás, es similar:

"Únicamente cuando se detectaba que algo no iba bien era el momento de intervenir, para saber qué pasaba, recibir las estimaciones del colegio o, si pensaban que procedía, quejarse. Todo ello a título individual: cualquier tipo de acción concertada por parte de los padres quedaba fuera de su horizonte. Si se daba una situación extrema, la alternativa era sacar al niño del colegio y llevárselo a otro, no desde luego movilizar a otros padres. En los colegios, lo tradicional era que reinara una especie de despotismo ilustrado (…) *todo para las familias, pero sin las familias"* (Vega-Hazas, 2009, p. 177).

En lo referido a las motivaciones que llevaron a las familias a implicarse en la escuela, nuestros expertos destacan varios hechos, a veces coincidentes. Para Pulpillo

(1982), varias son las razones principales que provocaron la entrada de los padres en el colegio: a) la consciencia de los propios padres sobre los beneficios que se derivan de una adecuada educación para sus pupilos; b) la tendencia creciente, a nivel social, de la importancia de la convergencia en la relación escuela-familia-sociedad para la formación y educación de los alumnos; c) la exigencia, por parte del conjunto de padres, de la mayor igualdad de oportunidades posible para sus hijos (Pulpillo, 1982).

Por su parte, J.J. Díez (1982) explica las causas de la tendencia hacia una mayor relación entre ambas instituciones, que para él serían las siguientes: a) la mayor conciencia social ante la importancia de la responsabilidad de los padres hacia la educación de sus hijos; b) el reconocimiento de la educación como un fenómeno complejo que obliga a la acción unificada de educadores diversos para asegurar el éxito de aquélla; c) la exigencia a nivel institucional, derivado del cambio político, que a su vez da lugar al paso de estructuras piramidales a otras más horizontales de la participación como un derecho; d) la aparición de la LOECE, la cual contribuye a acercar a ambas instituciones.

Para Kñallinsky (1999), las tres causas propiciatorias de este aumento de la conciencia participativa por parte de los padres fueron: a) el hecho de considerar que la colaboración familia-escuela asegura el éxito educativo del pequeño; b) la toma de conciencia de la inadecuación de la escuela en relación a la evolución de la sociedad; c) el aumento del nivel cultural de los progenitores.

Por su parte, para Silvia López Larrosa (2009), varios fueron los motivos que acercaron a las familias y a la escuela. Lo explica así:

"(…) el incremento de la conciencia de que escuela y familia confluyen en una misma persona, el alumno; la mayor preparación de los propios padres; y el reconocimiento de que las barreras entre lo intelectivo y lo afectivo, así como lo que es tarea de la familia y la escuela son poco nítidas, hizo necesario un acercamiento mayor" (López Larrosa, 2009, p. 29).

Gallimore y Goldenberg (1993) concluyeron en su estudio el gran valor asignado por los padres a la educación, así como a que sus hijos asistieran el mayor tiempo posible a la escuela, quizás motivados por el hecho de que ellos mismos no habían tenido esa oportunidad. Todo ello motivó el mayor acercamiento de las familias hacia la institución escolar.

Garreta (2010) sirviéndose de las ideas de Montandon y Perrenoud (1994) y Touraine (1984b), concluye que existen tres factores que han favorecido la lenta pero ascendente presencia de las familias en la educación: a) la mayor instrucción de los

progenitores, que desemboca en una ideología de la participación social más acusada; b) el comportamiento de los ciudadanos como consumidores (en este caso de un servicio público como es la educación) lo que les lleva a pedir cuentas a los profesionales de la educación y a la institución como tal sobre sus actuaciones; c) las cuestiones culturales son cada vez más las que determinan la movilización de grupos sociales, en detrimento de otras como las luchas por la producción o el reparto de la riqueza en las sociedades industriales.

Los dos organismos o estamentos a través de los cuales las familias están representadas y pueden intervenir como colectivo en el colegio son, como sabemos, el AMPA y el Consejo Escolar. Es por ello que analizar algunos datos referentes a la participación en dichos cuerpos puede hacernos ver con claridad el estado de la cuestión.

Elejabeitia (1987), en la que se puede considerar la primera gran investigación realizada a nivel nacional sobre participación familiar en España (centró su estudio en el funcionamiento de los Consejos Escolares), constató varios datos de enorme interés. En primer lugar, al analizar las elecciones a Consejo Escolar durante el curso 1985/1986 (las primeras a Consejo Escolar, ya que la LODE, como sabemos, se aprobó en 1985), y siempre referidos los datos a centros de la extinta EGB, descubrió que el 98% de los profesores del antiguo territorio MEC había participado en esas elecciones, por el 81,6% de los alumnos, el 90,9% del personal de administración y servicios (en adelante, P.A.S), y sólo el 44,3% de los padres. Las proporciones fueron similares en otras comunidades autónomas como Andalucía, Cataluña, Galicia o Valencia. Es decir, que menos de la mitad de los padres había participado en las elecciones a Consejo Escolar.[54] [55]

La misma autora también constató que, en el caso de los padres, ese 44,3% bajaba hasta el 26% si se tenían en cuenta todos los territorios y todos los niveles educativos. Es decir, que al incluir centros de FP y de BUP para calcular la media, la participación descendía. Esto daba constancia de que, a medida que los alumnos pasaban de las enseñanzas básicas a las medias, el nivel de participación de sus padres descendía.

[54] La región en la que se registró una mayor participación en la elección a Consejos Escolares en el colectivo de padres fue Cantabria (48%), y en la que menos Cataluña (20,3%). En el caso de los docentes, en ninguna comunidad hubo menos del 80% de participación; en el de los alumnos, el dato más bajo se registró en Baleares (55,8%), alcanzándose la participación completa en Canarias (el 100%). Puede ampliarse esta información y analizarla por comunidades en la obra citada en bibliografía (Elejabeitia, 1987).

[55] Los datos ofrecidos para ese mismo año 1986 por el MEC son similares, para el nivel de EGB: 98,4% de profesores; 94,7% de personal de administración y servicios; 92,7% de alumnos; 46,1% de padres (en *El sistema educativo* español (1991)-CIDE-, 1992, p. 64; en Feito, 1992, p. 359; en Gil Villa, 1995, p. 30).

Sánchez (1991) apunta un dato esclarecedor extraído de un estudio de la Comunidad de Madrid sobre las tasas de participación electoral de padres en colegios de EGB de esa comunidad. Dicha participación fue del 44% en 1986 y del 15% en 1988. Por otro lado, la elección de representantes del lado de profesores y alumnos es elevada porque, entre otras cosas, no han de desplazarse para efectuar el voto (y en el caso de los profesores, porque eligen a sus representantes para el Consejo en los claustros, lo cual es cómodo). No obstante, Fernández Enguita (1993) señala que no participan muchos docentes a la elección para consejeros, y apenas se cubre el número de plazas vacantes. Existe una desidia generalizada a participar en dicho órgano, y normalmente es el Director el que trata de convencer a los maestros de su mayor confianza para que se presenten como candidatos. Además, tampoco participan los profesores demasiado en sindicatos u otras asociaciones o movimientos pedagógicos.

Datos posteriores confirman esta diferencia entre la participación de los padres a elecciones a Consejo Escolar con respecto al resto de estamentos de la comunidad educativa. Así, el *Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo* del Consejo Escolar del Estado revelaba que los porcentajes de participación a elecciones del Consejo Escolar fueron, a nivel nacional en centros públicos para las elecciones de 1990, del 91,69% para los profesores, 82,09% para el PAS, 59,48% para los alumnos, y 18,50% para los progenitores.[56] En concreto, para los centros de EGB, los datos referidos a las elecciones a Consejo Escolar de los años 1990, 1992 y 1994, sitúan el porcentaje de participación para los docentes siempre entre el 92% y el 95% (94,90%, 92,95% y 93,79%, respectivamente); por encima del 85% en el caso de los alumnos (86,35%, 92,88% y 87,62%, respectivamente); superior al 75% en el caso del PAS (82,12%, 83,07% y 77,60%, respectivamente); y para el colectivo de padres, nunca superior al 24% (23,48%, 23,94% y 20,82%, respectivamente).

Resultados estadísticos aportados por otras investigaciones consolidan el argumento anterior. Calero y Bonal (1999) ofrecen los siguientes datos en cuanto a la participación de los distintos estamentos que están representados en el Consejo Escolar durante la década de los noventa, para la elección al órgano supremo en centros públicos: a) profesores y personal de administración y servicios: entre el 80-90%; b) alumnos: sobre el 50%; c) padres: siempre inferior al 20%, y en descenso (el 14% en 1996).

Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), que analizan estos últimos datos, concluyen que “esto muestra el escaso interés de la mayoría de los padres por los

[56] Estos datos, así como la interpretación de los mismos, pueden consultarse en Santos Guerra, 1994, pp. 187 y ss.

consejos escolares (…) Todo parece indicar que los padres interesados en este tipo de participación forman una pequeña minoría, eso sí, muy activa, puesto que suele tratarse de personas pertenecientes a alguna de las asociaciones de padres" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 70). Esto viene condicionado por el hecho de que la asociación de padres depende a menudo del prestigio personal de los progenitores que ocupan los cargos representativos, en especial del presidente (Vega-Hazas, 2009, p. 188).

Los datos aportados por Fernando Gil Villa (1995) para el centro de EGB de su investigación, dejan como resultado que el 100% de los profesores y del Personal de Administración y Servicios (PAS) participó en las elecciones a Consejo Escolar de 1990, por el 95% de alumnos y el 35% de padres. Los datos para los colegios que imparten enseñanzas medias (un centro de FP y dos de BUP-COU), arrojan datos de no menos del 81% en el caso de los profesores, no menos del 63% en el caso del PAS, no menos del 50% en el de los alumnos, y porcentajes del 11,9%, 7,3% y 8%, respectivamente, en el caso de los padres. Estos últimos datos vendrían a confirmar, en primer lugar, que los progenitores son con diferencia el colectivo que menos participa en las elecciones de sus representantes en los Consejos; en segundo, que dicha participación disminuye con el ascenso de la etapa educativa.[57] En este sentido, Carles Parellada (2003) expone lo siguiente, cuando se refiere a la implicación de las familias en función del grado de escolarización del alumno:

"Aunque no sea de forma explícita, parece como si en los centros educativos se siguiera un cierto principio según el cual, a medida que los niños y niñas se van haciendo mayores y acceden a niveles superiores, las familias acuden menos a las reuniones y actividades organizadas por éstos, y los docentes se muestran menos disponibles a mantener abiertos los canales habituales de relación compartida (…) el mayor abanico e intensidad en esa relación se da en la etapa de educación infantil y, por contrapartida, en mucho menor medida en la educación secundaria obligatoria" (Parellada, 2003, p. 15).

Datos extraídos directamente de la encuesta de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) aportan conclusiones en la misma línea. La participación en las últimas convocatorias a Consejos Escolares en la enseñanza obligatoria en centros públicos se traduce en porcentajes aproximados del 15% para los padres, eso sí, un 20% en primaria, y un 7% en secundaria. No obstante, la investigación revela que los progenitores tienen un recuerdo de la participación electoral en un nivel más elevado de lo que realmente se dio: un 46% de los padres sí habría votado la última ocasión en que se eligieron representantes de padres para el Consejo Escolar en el colegio o

[57] Pueden consultarse todos estos datos en Gil Villa (1995, p. 35).

instituto de su hijo. No obstante, señalan los investigadores que las estadísticas oficiales suelen contar con dos votantes por familia, padre y madre, aunque suele votar sólo uno de los dos. Considerando, pues, un voto por familia, la tasa de voto habría sido del 30%, en lugar del 15%, aunque seguiría habiendo un margen respecto al 46% percibido por los progenitores encuestados, siempre refiriéndonos al ámbito de la escuela pública. Como señalan los autores, al comparar este caso con el de las elecciones generales, "el comportamiento de la abstención no está bien considerado socialmente, por lo que se tiende a ocultar (…) muchos padres no quieren verse relacionados con conductas que implican una insuficiente preocupación por la educación de sus hijos" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 232).

Los últimos resultados aportados por el Consejo Escolar del Estado ofrecen conclusiones similares. Así, en el Informe de dicho órgano del año 2009-2010, se dice lo siguiente:

"De algunos análisis parciales se deduce que el profesorado es el sector que más activamente participa en las elecciones a consejos escolares (su participación se aproxima al 90%), seguido por el alumnado (en torno al 50%), mientras que los padres y madres participan en una proporción muy inferior" (*Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 2009/2010* del Consejo Escolar del Estado, p. 242).

Un análisis actual de la situación ofrece las mismas conclusiones. Garreta (2010) hace un balance de la situación:

"El consejo escolar no ha desarrollado suficientemente, ni lo hace, el discurso de participación de las familias. Más allá de las AMPA, (…) la segunda vía de participación, a través de los consejos escolares, una vez transcurridos los veinte años desde la aprobación de la LODE (que vino a significar un cambio, ya que convertía a estos consejos en la clave de la participación de la comunidad educativa en los centros escolares), ha sido decepcionante debido a que, aunque entre el profesorado y el alumnado la votación para escoger a sus representantes en este órgano es alta, su implicación en el Consejo es escasa. Por su parte, las familias se implican poco y tienen porcentajes de voto muy bajos" (Garreta, 2010, p. 52).

Respecto a la existencia de Consejos Escolares externos (también contemplados desde la aparición de la LODE en 1985), ofrecemos una estadística que puede resultar ilustrativa, perteneciente al estudio de Martín Bris y Gairín Sallán (2007). Según la investigación que estos autores llevaron a cabo en toda la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, sólo el 45,7% de sus localidades contaría con un Consejo Escolar

Municipal. No obstante, y aunque las encuestas revelan que puede mejorarse su funcionamiento, existe un porcentaje de satisfacción elevado con él.

Otra conclusión derivada de la investigación de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) muestra que las familias que más participan en las votaciones a Consejo Escolar son también las que más colaboran en el AMPA, las que más asisten a las reuniones, y las que más ayudan a sus hijos en casa con las tareas escolares. La continuidad Consejo Escolar-AMPA parece, pues, evidente, entre un pequeño sector de padres (Santos Guerra, 1999).

En este sentido, el estudio de Garreta (2010) revela que las familias que más se implican en el AMPA suelen ser los representantes de padres en el Consejo Escolar. El autor, apoyándose en un trabajo de Sánchez y Pesquero, afirma que "el análisis de la evolución de la participación en los consejos escolares de los centros muestra un *descenso de la participación*, aunque con altibajos, especialmente entre las familias y en los niveles de educación secundaria. Además, en general, los progenitores que participan en las AMPA son los representantes en los consejos escolares. Como indican los autores, el número de padres que se implican en el proceso participativo, más allá de los directivos de las AMPA, es escaso" (Garreta, 2010, pp. 49-50).

No obstante, algunas investigaciones (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001; Martín Bris y Gairín Sallán, 2007) desvelan que los padres que participan en los Consejos suelen estar satisfechos con su funcionamiento:

"En cualquier caso, entre los padres que tienen algún conocimiento del consejo escolar del centro al que acude su hijo, el juicio acerca de la actuación de este órgano es muy positivo. En torno a un 61% considera su actuación como muy buena (10%) o buena (49%), y sólo un 4% como mala o muy mala. De todas formas hay que entender este juicio teniendo en cuenta que entre un 55% y un 85% de los padres no vota en las elecciones a consejos escolares: si no se produce este comportamiento, rara vez se producirá el seguimiento con un mínimo de atención de las actividades del consejo. De esta manera, el juicio que hemos obtenido, en este caso muy positivo, hay que tomarlo con cierta distancia" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, pp. 232-233).

Para estos autores, el hecho de que se dé este porcentaje se deriva de la coincidencia que existe entre la valoración del Consejo Escolar y del tutor. Los encuestados que creen que el Consejo funciona bien, suelen opinar también que el grado de preparación del tutor es alto, y que la atención que presta a su hijo es la necesaria. Como indican los propios autores, "quizá piensen muchos [padres] que el consejo escolar es, ante todo, cosa de los profesores; luego, si tienen una opinión

favorable de éstos individualmente, también la tendrán del órgano en el que están representados" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 233).

Sobre la elección del Director (recordemos que el Consejo Escolar es el primer órgano colegiado encargado de elegirlo), Elejabeitia (1987) afirma que, según los porcentajes referidos a la escuela pública, en el nivel de EGB, el 65% de los centros estudiados eligió a su Director en el Consejo Escolar, mientras que el 35% restante de los directores fue elegido por la Administración Educativa. El principal motivo de esta segunda situación fue la ausencia de candidatos.

Por su parte, la investigación de Feito (1992), que toma datos del MEC de 1988, revela un descenso, ya que el 51,6% de los centros públicos de EGB nombró a su Director a través del Consejo, el 33,6% fue elegido por la Administración, y el 14,8% no tenía Director nombrado. Por su parte, José Luis Bernal (1995) recoge los porcentajes del Consejo Escolar del Estado sobre la elección de Directores por parte del Consejo Escolar, durante el periodo 1988-1993. El porcentaje mayor de veces en que el Consejo eligió a su Director fue en el año 1988-89, con el 53%; en el otro 47% de los casos la Administración fue la que tuvo que elegir al Director. Los porcentajes del resto de años son aún más bajos (el que más, corresponde al curso 1990-91, donde el Consejo Escolar eligió a su Director sólo en el 24,33% de los casos). Esto viene a demostrar la escasez de candidatos a Director y la poca preparación de los mismos (Bernal, 1995).[58]

Un tercer dato que merece amplia consideración de la investigación de Elejabeitia (1987) es el referido al porcentaje del censo que participó como candidato en las elecciones a Consejos Escolares el último trimestre del año académico 1985/86. De entre todos los centros considerados en la investigación, el porcentaje de profesores que se presentó como candidato en el proceso electoral fue del 31,25%; en el caso de los alumnos, del 3,5%; finalmente, sólo el 1,7% de los padres del censo presentó su candidatura, y sólo uno de ellos redactó un proyecto como candidato. Este dato, como señala la autora, revela una pobreza en la vida sistémica del colectivo de padres y de alumnos, que se reduce prácticamente al periodo electoral, permaneciendo en *estado de latencia* el resto del tiempo (Elejabeitia, 1987, p. 173). De hecho, el único colectivo como tal es el de los maestros, el cual, además, consolida su posición gracias a la celebración periódica de claustros (Elejabeitia, 1987).

La investigación de Fernández Enguita (1993) reveló datos similares en este aspecto, y es que el porcentaje de progenitores que decía haberse presentado a las elecciones a Consejo Escolar en el año 1990 en los centros por él investigados se situaba en torno al 3% o el 4% de los electores, lo que demuestra que la situación no mejoró en esos años.

[58] Los datos completos a este respecto pueden consultarse en Bernal, 1995, p. 32.

Finalmente, el estudio de Gil Villa (1995), constata la ausencia de campañas electorales y la dificultad de encontrar candidatos a consejeros dentro del colectivo de progenitores.

El cuarto dato extraído de la investigación de Elejabeitia (1987) es el referido a la asociación de padres (por aquel entonces denominada APA, y no AMPA, como actualmente). Los datos de la encuesta elaborada por la autora y su equipo muestran que, de todos los colegios de la muestra, el 93,5% de ellos tiene APA, pero sólo el 52,5% de los padres de esos colegios están afiliados a la asociación. A nivel cualitativo, 18 de los 36 centros de la muestra para esta parte de la investigación consideraban que la participación era escasa; 17, que la participación era regular; finalmente, en un centro se estimó como de *mucha* la participación en la asociación. De aquí se deriva que, a nivel formal, existe una conciencia de la importancia de la asociación, pero a nivel efectivo, la participación es media-baja. Esta conclusión es idéntica a la de un estudio posterior (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007), según el cual el nivel formal de participación de los padres en la escuela es muy alto, ya que el 94% de los centros investigados tiene AMPA y un porcentaje elevado de representantes de padres acude a las reuniones de los Consejos, pero el nivel real, operativo, de dicha participación, deja mucho que desear. Además, la colaboración con otros agentes externos al centro, como el ayuntamiento, se reconoce que es escasa (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007).

Esta situación puede venir motivada porque, como señalan Cervera y Alcázar (1995), "no suelen considerar [los padres] necesario acudir a las reuniones generales de padres, porque piensan que no les ofrecerán nada nuevo o porque consideran más importante su trabajo o negocio" (Cervera y Alcázar, 1995, p. 66). Asimismo, un estudio anterior, efectuado por el Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas (CMIP), de 1985, revelaba que el 55,5% de los padres del APA no conocía el Estatuto de su APA; que el 33,6% no sabía cuál era la organización de la asociación; y, como dato más llamativo, que el 66,3% de los padres afirmaba no colaborar *nada* o *casi nada* en las tareas del APA.[59]

Por su parte, la investigación de Fernández Enguita (1993) muestra que las asociaciones de padres, a pesar de ofrecer ventajas económicas a sus miembros, no suelen abarcar a más de la mitad de los padres. Además, a las reuniones suelen ir no más de diez personas, a lo sumo veinte. El número de candidatos a consejeros suele coincidir con el número de plazas, o como mucho hay dos o tres personas más. Todo esto "resulta difícil de explicar si pensamos que, (…) los padres son personas casi siempre intensamente preocupadas por, y pendientes de, la educación de sus hijos" (Fernández Enguita, 1993, p. 109).

[59] Se puede ampliar esta información en López Linares, 1995, pp. 113-142.

Sobre la pertenencia y el funcionamiento del AMPA, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), aportan datos algo más alentadores. La investigación de los tres autores revela que el 71% de los encuestados afirma haber asistido a alguna reunión de la asociación en lo que va de curso. Dentro de éstos, un 57% cree que las reuniones han sido muy útiles (21%) o bastante útiles (36%), frente al 18% que cree que han sido poco o nada útiles. La investigación de Martín Bris y Gairín Sallán (2007), por su parte, revelaba que el 78,2% de los miembros del AMPA no conocía sus derechos, y el 86,7% tampoco sus deberes, como miembros de la asociación. Una investigación aún más reciente (Garreta, 2008) concluye en su estudio a escala nacional lo siguiente: el 57,5% de las familias españolas existentes en los centros escolares están inscritas en el AMPA; el 32% de media asiste a las actividades del AMPA; sólo el 18,3% va de media a las reuniones de la asociación; sólo el 4% participa en la organización y responsabilidades del AMPA.

Cuando en el estudio de Garreta (2008) se preguntaba a las familias sobre las dificultades de funcionamiento del AMPA, destacan varios porcentajes. El más llamativo es el referido a la *baja participación de los padres en las reuniones convocadas*, aspecto que es referido por el 85,5% de los encuestados. Otros datos a tener muy en cuenta son: *baja participación de los padres en las actividades organizadas* (55,6%); *baja inscripción de las familias en la AMPA* (39,6%); *baja participación en las escuelas de padres* (35,5%); *insuficiente apoyo de los profesores* (24,9%); e *insuficiente apoyo de la dirección* (17,5%). No obstante, el autor aclara que esta participación no es homogénea, ya que a medida que ascendemos desde la Educación Infantil hasta la Secundaria la participación general de los padres, y en el AMPA en particular, se reduce ostensible y progresivamente, lo cual vendría a coincidir con los datos ofrecidos por Elejabeitia veintitrés años antes. El informe constata asimismo el escaso apoyo de muchos equipos y profesores al AMPA, ya que piensan en muchos casos que la asociación de padres va a tratar de fiscalizar su trabajo (Garreta, 2008). La investigación de Martín Bris y Gairín Sallán (2007), añade otra dificultad en el funcionamiento del AMPA, y es que en casi el 50% de los casos se admitía no disponer de un espacio adecuado para celebrar las reuniones de la asociación. El estudio arroja otro importante balance: en el 33,6% de las ocasiones, la Junta del AMPA no se reúne nunca con los asociados o lo hace tan sólo una vez al año (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007).

El Informe actualizado del Consejo Escolar del Estado arroja datos muy similares a los de la investigación de Garreta (2008), y es que en torno al 60% de familias están inscritas en el AMPA. El informe también advierte que en términos cualitativos esta participación es mucho menor:

"Están asociados el 60% de las madres y los padres cuyos hijos e hijas cursan Educación Infantil y Primaria y en torno al 50% de Secundaria. Sin embargo, la proporción disminuye cuando lo que se mide es la participación activa en las mismas" (*Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 2009/2010* del Consejo Escolar del Estado, p. 242).

En este sentido, los estudios muestran que, a medida que los discentes suben de curso, los progenitores se implican cada vez menos en la escuela (Romero, 2010). Como consecuencia, el momento en que más involucradas estarían las familias sería cuando su hijo entra en Infantil, descendiendo progresivamente la implicación a medida que pasa la Primaria, hasta difuminarse o desaparecer con la entrada del menor en la ESO. Para esta autora, esto puede deberse a que los padres y docentes creen que deben dar a sus hijos, conforme éstos maduran, un grado creciente de autonomía, o a que los progenitores, al advertir la dificultad progresiva de los contenidos escolares, deciden dejar de ayudar a sus pupilos (Romero, 2010).

En el trabajo de Ignasi Vila (1998), las conclusiones a este respecto es que los contactos informales con la escuela están ampliamente generalizados en el momento de la escolarización infantil, ya que los padres y madres van siempre a dejar y a recoger a sus hijos a la escuela y, además, los contactos formales son mayores que en el caso de la Educación Primaria. De hecho, en un trabajo realizado por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona sobre las relaciones familia-escuela en Educación Infantil, el 90% de las familias reconocía estar muy satisfecha con la información que reciben de las actividades escolares de sus descendientes. No obstante, el propio autor concluye:

"Un análisis superficial de esta realidad puede dar a entender que a medida que avanza la escolaridad de la infancia, las familias se desentienden más de la educación escolar y, sin embargo, pensamos que no es exactamente así" (Vila, 1998, p. 107).

Estudios recientes, como el desarrollado por Garreta, Nevot y Bernard (2010), demostraron asimismo que los contactos puntuales entre docentes y familias disminuyen a medida que aumenta la edad de escolarización del alumno.

Sobre esta cuestión, Julio de la Vega-Hazas (2009) concluye en una línea similar:

"(…) la tendencia que se observa por parte de los padres es la de acudir con más asiduidad cuanto más pequeño sea el hijo. Parece que lo que más se teme es que pueda haber problemas que dificulten el posterior desarrollo del pequeño. A esas tempranas edades, parece que preocupa cualquier detalle que, con razón o sin ella (la mayor parte de las veces sin ella), se estime como no concordante con lo que en teoría

tendría que ocurrir, como la supuesta tardanza en aprender una destreza" (Vega-Hazas, 2009, p. 127).

En relación a la asistencia de los padres a las reuniones del AMPA, la investigación de Fernández Enguita (1993) muestra también que asiste el 60% o 70% de padres cuando son convocados por el tutor o el Director, y sólo el 10% cuando son convocados por la asociación. Esto debilita la situación de los progenitores como colectivo.

Por último, la investigación de Fernández Enguita (1993) desvela los motivos por los cuales los progenitores que participan en el AMPA lo hacen: a) como forma de controlar la educación de sus hijos; b) por un sentimiento de culpabilidad por dejar a sus descendientes en el colegio mucho tiempo al día; c) debido al deseo de conocer aspectos del centro que van más allá de la instrucción (formas de comportamiento que se da a los alumnos, importancia concedida a la limpieza, etc.); d) con el fin de hacer ver a los hijos que existe interés real por la escuela; e) a causa de un incidente que hubiera enfrentado a algún padre previamente con el centro (Fernández Enguita, 1993).

Sobre la asistencia a los Consejos Escolares, la investigación de Elejabeitia (1987) se basó en información sobre 208 asambleas del órgano supremo, y en 701 intervenciones en total reflejadas en las actas de los mismos, además de en infinidad de documentos aportados por las APA, el Servicio de Inspección Técnica de Educación, etc. Los datos, aplicados a 32 centros de la muestra (todos públicos excepto seis, que eran concertados), revelan que la asistencia de los padres a los Consejos Escolares es del 83,9% de media entre todas las enseñanzas. En EGB y en enseñanza pública, este porcentaje asciende al 85,1%, y en el caso de colegios denominados *pequeños*, la asistencia subía hasta el 87,5%. Las enseñanzas medias contaban con un porcentaje del 79,3%, lo que volvería a indicar que la participación es mayor en el caso de enseñanzas básicas.

Por su parte, Fernández Enguita (1993) comprobó seis años más tarde en su investigación un dato paradójico en relación a los Consejos Escolares. Mientras un gran porcentaje de docentes se mostraba descontento con el funcionamiento del órgano supremo, la participación electoral en los mismos fue masiva (porque participar no requiere esfuerzo). Por su parte, la investigación de Feito (1992) revelaba que para el 11,6% de los docentes el Consejo es muy influyente, para el 41,9% que bastante, frente al 43,9% y 47% que piensan lo propio del Director (*muy influyente*, y *bastante influyente*, respectivamente). Asimismo, el 56,1% de los docentes creen que ellos como colectivo son bastante influyentes en el centro, por el 22,2% que creen que lo

son mucho. Por otro lado, el 66,7% de los docentes cree que los Consejos Escolares deberían tener mucha influencia en el centro, frente al 33,3% que cree que bastante. Sobre el Director, un 33,3% de los profesores cree que deberían tener mucha influencia, y un 50% que bastante. Finalmente, vistos a sí mismos, el 50% del profesorado entrevistado cree que su influencia en el centro debería ser mucha, por otro 50% que opina que debería ser bastante. De aquí se concluye que, a pesar de que los docentes no creen en la utilidad del Consejo Escolar, votan en masa y creen que debería concedérsele mucha más relevancia.

De las entrevistas realizadas por Fernández Enguita (1993) a los profesores consejeros, éstos afirman pertenecer al órgano supremo por motivos diversos: a) como una obligación moral, un compromiso personal con los padres y con el centro; b) razones de tipo material (algunos profesores creen que pueden conseguir más cosas perteneciendo al Consejo); c) apoyo al Equipo Directivo; d) control sobre las actividades extraescolares, las cuales se aprueban siempre en el Consejo; e) conocer mejor las novedades de las reformas educativas y la adaptación que de ella haría el centro escolar (en el caso de la investigación de Fernández Enguita, esta reforma era la LOGSE); f) llenar el puesto que la ley exige ante la negativa general a presentarse al cargo. Esta última situación se da en tres de los nueve centros investigados (en uno de los centros analizados los docentes rotaban y pasaban todos por el Consejo Escolar).

Las conclusiones generales sobre participación de padres son evidentes, si nos atenemos a las conclusiones de nuestros autores. Elejabeitia (1987), por ejemplo, concluye en su investigación lo siguiente, cuando se refiere a la comunidad escolar:

"Ni la información recogida sobre la realidad de los centros en nuestra investigación, ni otros acercamientos realizados a la vida de los mismos, permite afirmar que en ellos la comunidad escolar exista, que los grupos de personas que se dice que la conforman, constituyan un colectivo dotado de organización sistémica operativa, y que las personas concretas en él incluidas tengan la conciencia de ser miembros de ese colectivo con el que les nombra y les identifica la Ley. El consejo escolar del centro donde la comunidad escolar acusa en el orden discursivo su presencia, es en sí mismo una organización sistémica operativa, pero lo es como órgano de poder del centro y no en tanto organización sistémica operativa del colectivo comunidad escolar" (Elejabeitia, 1987, pp. 16-17).

Eva Kñallinsky (1999) destaca unos años más tarde una situación similar a las descritas más arriba, caracterizada por la baja participación de los padres en la vida de los centros:

"En general, comprobamos que la participación de los padres, cuando existe, se limita a los niveles más bajos. Esto no excluye que existan experiencias en las que aparezca la cogestión e incluso la autogestión en algunos aspectos, aunque son aisladas y totalmente minoritarias" (Kñallinsky, 1999, p. 32).[60] [61]

Por su parte, otros autores hablan de una participación más aparente que efectiva. Széll (1997) habla de *falsa participación*, que sería aquélla en la que se excluirían del proceso participativo las decisiones más importantes. Franco Martínez (1989), en una línea similar, habla de *pseudoparticipación*, que sería aquélla en la que los dirigentes de la organización simularían tomar en consideración las opiniones de los otros, pero ejercerían igualmente una autoridad prácticamente absoluta sobre las decisiones del colectivo. En ambos casos (la *falsa participación* y la *pseudoparticipación*), sus integrantes acabarían abandonando.

En una línea similar, Medina Rubio (1990) insiste en que participar no debe entenderse como la mera representación de las familias en los órganos de gobierno de los centros, y habla de una verdadera *cultura participativa* a un nivel más profundo: mental y actitudinal.[62] Y como señala Kñallinsky (1999), de acuerdo con aquél, "todavía existe una escisión profunda entre ambos sentidos de la participación, consecuencia de respuestas políticas a apremiantes demandas sociológicas, que han puesto más énfasis en una regulación formal que en la preparación de un ambiente adecuado y en la formación de padres y maestros para la participación" (Kñallinsky, 1999, p. 157). En consecuencia, el hecho de que los padres participen más o menos que antes en la escuela es del todo irrelevante, ya que la aplicación de esa supuesta democracia escolar sería utilizada para paralizar los verdaderos conflictos de la enseñanza. Como señala Viñao (1985):

[60] A este respecto, y aunque Feito (2006), se muestra muy crítico con la situación de la participación hoy en día, señala la existencia de algunas excepciones, como el CEIP La Navata, situado en la provincia de Madrid, y donde el autor realizó trabajo de observación participante durante cuatro meses. No obstante, reconoce que dicho centro no deja de ser "una gota de agua en un océano inmenso de inmovilismo educativo" (Feito, 2006, p. 141).

[61] En cuanto a los niveles de participación de las familias en los centros, Gento Palacios (1994) elaboró una escala que comparaba el grado de participación con el peso que ostenta la dirección del centro sobre sus actuantes en la gestión escolar. La citada escala, divida en seis niveles, iría desde el grado mayor de dirección y menor de participación (*información*), hasta el polo opuesto (*autogestión*), que supondría el mayor grado de participación posible (no existe autoridad externa alguna) y el más limitado por tanto de dirección. A su vez, los escalones intermedios, de menor a mayor grado de participación, serían la *consulta*, la *propuesta*, la *delegación*, la *codecisión* y la *cogestión*.

[62] Como ya indicaba Bolívar (2007) más arriba, la mera existencia de órganos democráticos no garantiza un funcionamiento equitativo de éstos, necesitándose de una serie de agentes activos en el proceso para asegurar una democracia efectiva.

"Lo que nace como una conquista no es sino una racionalización del encuentro entre diversos grupos, opciones y poderes, que implica sujeción, confrontación reglada y negociación más o menos rutinaria en torno a una realidad cotidiana de decisiones administrativamente menores" (Viñao, 1985, p. 143).

Fernández Enguita (1993), siguiendo la clasificación de Pateman (1970)[63], concluye que, "a partir de la implantación de la LODE, los profesores han logrado una participación plena, los padres una participación parcial (con elementos de pseudo-participación) y los alumnos una pseudo-participación (con elementos de participación parcial)" (Fernández Enguita, 1993, p. 163). En lo referido a los padres, el mismo autor cree que lo máximo a lo que han llegado ha sido a controlar la participación, es decir, que los progenitores no deciden sobre nada, aunque son advertidos puntualmente de las decisiones tomadas por los profesores, y pueden acceder a cierta información que antes no podían conocer, como los presupuestos del centro. Como señala el propio autor, "la figura clásica del control ha sido la *apertura de los libros de cuentas*" (Fernández Enguita, 1993, p. 164).[64]

A modo general, el mismo autor concluye en su investigación con la siguiente idea general acerca de la participación de los padres:

"Su grado de participación [de los padres] es bajo y, lo que es peor, desciende; sus competencias son escasas o, cuando menos, dudosas; su efectividad es débil, en la mayoría de los casos simplemente nula; su percepción de la experiencia es diversa, pero con frecuencia pesimista y descorazonadora; su aceptación por los demás sectores de la *comunidad escolar* es baja y, a menudo, se troca en un rechazo abierto y decidido" (Fernández Enguita, 1993, p. 108).

Los estudios de mediados de los noventa ofrecen conclusiones similares. Gil Villa (1995) concluye que los progenitores visitan en general poco el centro escolar donde estudia su hijo, y los profesores lo atribuyen a una falta de interés por parte de aquéllos. Por su parte, Cervera y Alcázar (1995) creen que la situación no ha cambiado demasiado. Tradicionalmente los padres sólo eran citados por los docentes para acudir al colegio, bien ante problemas de indisciplina grave, bien por un descenso acusado de los resultados académicos de sus hijos. Con respecto a la situación actual, y aun

[63] Esta autora distingue entre participación plena -cuando el poder se comparte-; parcial -cuando se puede influir en las decisiones, pero no se puede compartir el poder-; y pseudo-participación -cuando los temas en los que se participa ya han sido decididos previamente.

[64] La clasificación de Macbeth respecto a la participación en la gestión del sistema educativo, pasaría por decidir (profesores), controlar (padres), asesorar y comunicar. Según Enguita, "el deseo de los profesores ante los padres es hacerlos descender del peldaño del control al de la comunicación" (Fernández Enguita, 1993, p. 164).

reconociendo las mejoras que la legislación ha ido concediendo a la participación de los padres en la gestión de los centros, y admitiendo que las visitas que antaño realizaban los progenitores a la escuela eran contadísimas y sólo ante situaciones extremas, los centros sólo recurren a las familias por problemas de comportamiento o de estudio de sus hijos, o bien porque se ven obligados a atender alguna queja de los padres por algún aspecto funcional del colegio. En definitiva, los motivos de las visitas de los progenitores al centro serían básicamente los mismos que antes (ahora también se preocupan, en algunos casos, sobre aspectos funcionales del colegio), pero no es necesaria una situación dramática en el comportamiento o el rendimiento de su hijo para que su progenitor aparezca por el centro (Cervera y Alcázar, 1995). Esto daría pie a pensar que los ascendientes son más conscientes que antes de la importancia que tiene su involucración en la vida escolar, lo que les llevaría a acudir al centro, por ejemplo, simplemente a charlar con el tutor sobre la marcha general de su hijo.

En la misma línea, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) exponen:

"De acuerdo con una opinión muy extendida, las familias actuales en los países más avanzados, están menos implicadas que antes en la educación de sus hijos, aunque ellas no lo consideren, en modo alguno, así" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 62).

Por su parte, el estudio de Martín Bris y Gairín Sallán (2007), confirma la valoración negativa que de la participación familiar en la escuela tienen sus propios protagonistas. Así, el 85% de miembros del AMPA consultados considera dicha participación como *regular*, *deficiente* o *muy deficiente*. Los directores y los representantes de ayuntamientos (alcaldes y concejales), expresan su visión en idénticos términos sobre la involucración de los padres en los centros en porcentajes del 61,6% y 60,5%, respectivamente.

Otros argumentos actuales hablan de la falta de tradición asociacionista en España. Así, Julio de la Vega-Hazas (2009) evalúa el estado de la participación en función de la escasa tradición:

"Hay que reconocer, para empezar, que hay poca tradición de colegios verdaderamente participativos. Al menos, en España prácticamente no la hay" (Vega-Hazas, 2009, p. 177).

En la misma línea se sitúa Bolívar (2006), quien a su vez hace un llamamiento a la creación de capital social:

"Por razones históricas, partimos en España de un bajo nivel de confianza social e interpersonal (Torcal y Montero, 2000), como expresa el bajo nivel de tejido asociativo. Ello explica, como reflejo, también el bajo nivel de participación real en las asociaciones de padres y alumnos, la escasa participación en la elección de los Consejos Escolares y, como consecuencia, el funcionamiento, más bien formal o burocrático, de éstos (Torres Sánchez, 2004). Debilitados los vínculos de los centros educativos con sus respectivas comunidades, se debe apostar -en palabras de Putnam- por retejer la tela de las respectivas comunidades, restableciendo las redes entre escuelas, familias e instituciones municipales" (Bolívar, 2006, p. 141).

Finalmente, Garreta (2010) hace un diagnóstico actual de la situación:

"La escolarización universal y el desarrollo en determinados países de los sistemas educativos que la hacen posible es relativamente reciente, así como también lo es la implicación de las familias en los centros educativos, dado que no siempre se ha considerado necesaria y, cuando así ha sido, su aplicación práctica ha comportado resistencias por parte de las dos instituciones: familia y escuela. De ahí que la relación entre familia y escuela sea todavía una cuestión pendiente de resolución (…)" (Garreta, 2010, p. 47).

7.3. DENTRO DEL CONSEJO ESCOLAR. DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO DEL ÓRGANO SUPREMO DE PARTICIPACIÓN.

Otra de las dimensiones del estudio que nos interesa conocer es hasta qué punto los progenitores son tenidos en cuenta en los Consejos Escolares. Esto vendría delimitado por la capacidad de éstos para ejercer funciones meramente consultivas, desarrollar funciones de control o, en último caso, de gestión. Se trata de una dimensión cualitativa de la participación de los padres que se antoja fundamental conocer. No obstante, también se aportarán datos cuantitativos sobre el funcionamiento de los Consejos.

Los datos de la investigación de Elejabeitia (1987), extraídos, como se señaló más arriba, de 208 reuniones de Consejos Escolares de 32 centros docentes, y a los que se añadió información obtenida de diversas fuentes, concluyen que los Consejos Escolares centran su atención en las actividades extraescolares (se señala, en este sentido, una "intensa actividad"), debido quizás a que, como señala la autora, el carácter marginal de aquéllas respecto a la actividad docente, hace que los profesores estimulen la participación de los padres y alumnos en las mismas, y también al hecho de que tradicionalmente hayan estado organizadas por el APA. De todas las intervenciones registradas sobre actividades extraescolares (70), en 17 el Consejo

Escolar decidió sobre ellas, mientras que en el resto de los casos se aprobó la propuesta de la dirección o simplemente se informó sobre la misma.

La investigación de Fernández Enguita (1993) concluye también que los profesores reconocen que las actividades extraescolares son la gran competencia de los padres en el Consejo: "Los centros públicos son más proclives a dejar en manos de los padres las actividades extraescolares, puesto que los profesores tienen pocas ganas de ocuparse de ellas" (Fernández Enguita, 1993, p. 122). Además, "el contenido de las actividades extraescolares no suele ser motivo de conflicto entre padres y profesores. Fundamentalmente porque son siempre las mismas, con muy pocas variaciones (…) El conflicto puede surgir cuando las actividades propuestas rozan o entran en el terreno de la enseñanza reglada" (Fernández Enguita, 1993, pp. 122-123). En dos de los nueve centros estudiados por este autor, los profesores se opusieron con éxito a la creación por parte de los padres de talleres de idiomas. Una investigación posterior, por el contrario, revela que las temáticas más abordadas por los Consejos Escolares son las relacionadas con los presupuestos, los recursos, las infraestructuras y el mantenimiento (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007). Asimismo, el estudio revela que todos los estamentos del Consejo Escolar se muestran satisfechos con las temáticas tratadas (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007).

Elejabeitia (1987) divide en cuatro las actuaciones del Consejo Escolar, a saber: campo de organización y funcionamiento del Consejo, campo de control, campo de gestión y campo de normativización. En cuanto al tipo de acciones que se llevan a cabo en el seno del Consejo, según la investigación de Elejabeitia (1987) predominan las funciones de control (33,7%), relacionadas con las actividades generales del centro: actividad docente, programación general del centro, horarios y calendarios, mantenimiento, aspectos económicos, Reglamento de Régimen Interior, normas de convivencia, etc. Dentro de ellas, se detecta que se dedica bastante atención a la programación general del centro (71 actuaciones, el 10,2% del total) y a tratar la actividad docente (70 actuaciones, 10% del total). La autora destaca que el planteamiento de aspectos administrativos y docentes en el Consejo Escolar, a pesar de que sólo se otorgue una función de control en el tratamiento de éstos, supone un avance de cara a la apertura a los padres para supervisar tareas históricamente pertenecientes en exclusividad a los docentes. No obstante, la investigación destaca que en muy raras ocasiones los profesores cambian de parecer cuando se les requiere sobre aspectos relacionados con su labor. En segundo lugar irían las funciones de gestión (26,6% de las actuaciones), seguidas de las funciones en el campo de

organización y funcionamiento del Consejo (23,1%), y finalmente las actividades relacionadas con la normativización (16,6%).[65]

En una línea similar, Feito (1992) destaca en su investigación el beneficio que supone para la democracia escolar la participación de las familias en los centros, por ejemplo a la hora de eliminar actuaciones reprobables como los castigos, los rezos o el absentismo laboral. Y a pesar de que reconoce un deficiente funcionamiento del Consejo Escolar, cree que la presencia de los padres en los centros "empieza a ser concebida como la opinión de la sociedad sobre el trabajo de los profesores" (Feito, 1992, p. 432). En esta línea, Fernández Enguita también cree que, especialmente en los centros públicos, se reconocen más competencias a los padres que antes (Fernández Enguita, 1993). Con argumentos similares, Kñallisnky (1999) afirma que se ha asistido, en el ámbito educativo, a un avance importante en lo que a participación de padres se refiere, ya que "en la actualidad los padres intervienen en muchas decisiones e incluso exigen leyes y decretos que apoyan esta participación" (Kñallinsky, 1999, p. 74). Esto se ve favorecido, en parte porque las estructuras escolares van avanzando, aunque de modo pausado, hacia la consecución de ambientes que favorezcan las dinámicas colegio-familia (Ridao, 1993).

Gil Villa (1995), que sigue la misma clasificación que Elejabeitia (1987), también descubre en su investigación que el campo predominante es el de control (68 actuaciones, entre las que se incluyen aspectos financieros, programación general del centro, normas de convivencia, Reglamento de Régimen Interior, mantenimiento del centro y actividad general del centro); le seguiría igualmente el campo de gestión (32 actuaciones, que versan sobre la designación/cese del Director y/o equipo directivo, el despido de profesores, la admisión de alumnos, los temas de disciplina y la renovación de las instalaciones); 22 en el campo de funcionamiento (constitución del Consejo, renovación de sus miembros, relación del Consejo con otras asociaciones, instituciones u órganos); y por último el campo de normativización (elaboración de directrices sobre actividades complementarias y extraescolares), con 11 actuaciones. En porcentajes, el orden quedaría establecido como sigue: campo de control (51,1%), campo de gestión (24%), campo de funcionamiento (16,5%), campo de normativización (8,2%).[66]

[65] La división que hace Elejabeitia (1987) en cuatro campos es diferente a la de la LODE, que en su artículo 42 distingue simplemente entre funciones de control y de gestión. La justificación que ofrece la autora es que resultaba interesante dedicar un apartado exhaustivo a la organización interna de los Consejos (campo de organización y funcionamiento del Consejo), así como dividir las tareas de gestión entre las propiamente ejecutivas (campo de gestión), y las dirigidas a establecer criterios, normas o directrices para que otros órganos de gobierno actúen de acuerdo con ellas (campo de normativización).

[66] Las tablas desglosadas pueden consultarse en Gil Villa (1995, pp. 42-47).

Además, el Consejo Escolar y por extensión el centro educativo siguen manteniendo una posición subordinada respecto a las Administraciones educativas, de modo que "si como consecuencia de este control se produjera un conflicto del Consejo con los demás órganos de gobierno, la instancia resolutiva es, en todo caso, la Administración educativa, señalándose, una vez más, que los límites de la autonomía de los centros sitúan las competencias del Consejo Escolar, como las de los demás órganos de gobierno del centro, en una relación subordinada estructuralmente a la Administración Educativa" (Elejabeitia, 1987, p. 79).

Los temas en los que sí se decide realmente en el Consejo son aquéllos relacionados con la admisión de alumnos y los temas de disciplina (sobre actividades extraescolares, aunque éstas, como se ha visto, se tratan bastante en las reuniones, en pocas ocasiones el Consejo decide sobre ellas, limitándose a aprobar, en la mayoría de los casos, lo acordado por el Claustro). También se detectan funciones de gestión a la hora del mantenimiento de las instalaciones (Elejabeitia, 1987; Santos Guerra, 1999).

La investigación de Elejabeitia (1987) deja, a este respecto, las siguientes conclusiones:

a) La preeminencia de la función de control por parte del Consejo Escolar hace que éste sea un trámite, en el que se da el visto bueno a los diferentes documentos y a los presupuestos y estado de las cuentas. Las competencias del Consejo son, en este sentido, bastante limitadas.

b) No existe gestión como tal, salvo en aspectos puntuales, relacionados normalmente con la admisión de alumnos y los temas de disciplina. La capacidad de decisión es sustituida entonces por la de aprobar lo que diga el Director. Los padres pasan a ejercer entonces una función de legitimación del orden existente.

c) La existencia permanente y operativa del Claustro respalda y otorga un papel protagonista a los profesores, el cual se refuerza cuando se cuestiona algún aspecto docente. Además, el Director tiene el respaldo permanente de la Administración.

d) Los padres utilizan el Consejo Escolar para exigir calidad en la enseñanza. Por su parte, no se cuenta en este órgano con los alumnos.

e) Los representantes del ayuntamiento muestran poco interés por el Consejo Escolar, salvo en temas que les afecten (rara vez acuden a las reuniones del Consejo).

f) Los canales de comunicación entre representantes y representados (el APA, por ejemplo) no funcionan adecuadamente.

g) Aunque se reconozca más participación, los flujos de poder no cambian en la institución educativa, y están en manos de los docentes.

Una investigación realizada en los antiguos territorios MEC durante los años 1986-1987 sobre 1083 centros escolares públicos y privados, en la que se analizó la frecuencia en el tratamiento de las distintas temáticas en los consejos escolares, muestra los siguientes resultados para los colegios públicos (619 de los 1083). Los datos, resumidos, son los siguientes:

a) Aspectos de gestión del centro: Fueron tratados por el 99,1% de los centros. Dentro de temáticas más concretas, las relacionadas con los órganos de gobierno fueron tratadas por el 41,0% de los centros; los servicios escolares, por el 65,7%; los aspectos económicos, por el 93,4%; y los asuntos administrativos, por el 52,3% de los centros).

b) Actividades educativas: Abordadas por el 97,4% de los centros. Dentro de ellas, un 72,0% de los centros trató aspectos relacionados con el ordenamiento interno del centro (calendario, horario, disciplina, Reglamento de Régimen Interior, etc.); la organización y funcionamiento (preparación de actividades extraescolares, viajes, cambios de libros de texto, etc.), un 75,9%; y sobre la supervisión de los aspectos docentes (elaboración, aprobación, evaluación y revisión de la programación general de centro, memoria final de curso, supervisión del centro en aspectos docentes, etc.), un 88,8%.

c) Relaciones con la comunidad escolar: Fue tratada tan sólo por el 27,6% de los colegios. La relación con otros estamentos, como la Asociación de Padres de Alumnos, fue tratada por el 9,8% de los colegios; la relación con el entorno (participación en actividades culturales, colaboración con otros centros e instituciones, etc.), por el 20,8%.

d) Varios (temas puntuales, incidencias, robos, drogas, huelgas, etc.), fue abordado por el 72,9% de los Consejos de los centros citados.

A pesar de que los datos de este estudio contrastan cuantitativamente con los de Elejabeitia (1987), al menos en lo referente al tratamiento de las cuestiones educativas (en el estudio de Elejabeitia, aspectos como la memoria anual fue tratada sólo por el 1% de los centros, la programación anual por el 10,2%, o las relativas al Plan de Centro, sólo por el 3,8% de los mismos, mientras que los datos de la investigación del MEC reflejan que el 97,4% trató aspectos educativos; en contraste con la investigación anterior, la memoria anual fue tratada por el 63,5% de los centros, la programación anual por el 72,2%, por ejemplo), el problema para Fernández Enguita (1993) no es cuantitativo, sino cualitativo:

"Lo que ocurre es que ninguna de estas cifras porcentuales nos dice cómo se ocuparon los centros de estos temas, si mediante profundos debates o procediendo a aprobarlos ritualmente (…) la resistencia de las organizaciones en general (…) a cualquier forma de control o participación en los procesos de decisión por parte del público" (Fernández Enguita, 1993, pp. 155-156).

Para este autor, los equipos directivos de los centros escolares desvían la atención de los diferentes miembros de la comunidad escolar, en especial de los progenitores:

"Es el profesorado, o más exactamente la dirección de los centros quien se dirige a los padres, en los organismos de participación, con cuestiones que son siempre distintas de lo que constituye el núcleo de la actividad escolar: el aprendizaje y la evaluación" (Fernández Enguita, 1993, p. 118).

En la misma línea, Martín Bris y Gairín Sallán (2007), afirman lo siguiente:

"El consejo escolar, dominado por el profesorado, suele ser la caja de resonancia de la política del director" (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007, p. 128).

Uno de los motivos de esta actitud es que el Director y los profesores consideran que la existencia del Consejo Escolar arrebata competencias al Claustro (Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 1999). En la misma línea, Feito (1992), cree que el Consejo Escolar es "una especie de parlamento con algunas funciones judiciales -sanciones de alumnos- y el equipo directivo sería el poder ejecutivo" (Feito, 1992, p. 473). Esto hace que la gestión escolar esté en manos de los profesionales, y que el funcionamiento de las reuniones sea, por consiguiente, poco democrático. De este modo, "(…) los consejos escolares (…) cuando su atribución es la de decidir, se limitan a aceptar o aprobar lo que el director decide (…)" (Elejabeitia, 1987, p. 144). Esto es constatable, por ejemplo, a través del hecho de que los padres nunca añaden ningún punto al orden del día en las reuniones (Feito, 1992), además de contar los profesores con la mayoría de asientos en el Consejo, producto de la desproporción en el reparto

de éstos (Fernández Enguita, 1993). En este sentido, la investigación de Martín Bris y Gairín Sallán (2007), mostraba que, mientras el 81,4% de los directores afirmaba que no cambiaría la composición del Consejo, un 47,8% de los representantes del AMPA exigía modificaciones en este sentido.[67]

La investigación de Gil Villa (1995) sobre las actas de los consejos escolares, reveló que los alumnos, los padres y el PAS intervienen en las reuniones mucho menos de lo que lo hacen el Director, el Jefe de Estudios o los profesores. De hecho, se constata que la mayoría de intervenciones de los padres y de los alumnos se da en el apartado de "*ruegos y preguntas* y versan sobre temas de interés secundario para las actividades de control y gestión del centro, de donde se puede deducir que su papel decisorio no es, en absoluto, importante" (Gil Villa, 1995, p. 51). Además, la mayor parte de los Consejos Escolares tienen una duración inferior a sesenta minutos, lo que demuestra la ausencia de debate (Gil Villa, 1995).

Respecto a la duración de las reuniones, otras investigaciones muestran conclusiones opuestas. Así, el estudio de Martín Bris y Gairín Sallán (2007) revelaba que existía una insatisfacción de los miembros entrevistados con la marcha del Consejo Escolar motivada, en parte, por la extensa duración de las sesiones (entre una y dos horas), y exigían que fueran más cortas. Otras conclusiones de este mismo estudio, sin embargo, coinciden plenamente con las comentadas hasta ahora, sobre todo al afirmar el carácter meramente formal del Consejo y su funcionamiento, lo cual se constata, por ejemplo, en el hecho de que la mayoría de las reuniones se hacen a principios y a finales de curso. Estos dos autores hablan también de una *doble crisis*, a nivel tanto externo como interno, de los Consejos Escolares. Externa, en cuanto a que los porcentajes de votos de padres y alumnos son sensiblemente menores a los de los profesores; interna, porque en la dinámica de los Consejos Escolares el dominio del estamento docente es abrumador. En este sentido, la inmensa mayoría de los miembros del AMPA consultados creía que no se hacían actividades para conocer el funcionamiento del Consejo Escolar, aunque la mayor parte de los directores pensaba justo al revés (Martín Bris y García Sallán, 2007).

Otros investigadores concluyen con ideas similares a las referidas sobre el funcionamiento del Consejo Escolar, y especialmente sobre su carácter meramente consultivo o aprobatorio. Cervera y Alcázar (1995), tras reconocer la importancia capital que supone la existencia del Consejo Escolar como órgano supremo que posibilita a las familias su entrada en el centro y la toma de decisiones en diferentes

[67] La investigación de Fernández Enguita (1993) reveló incluso algunos casos de decisiones tomadas en el Consejo que fueron revocadas ilegalmente por el Claustro de profesores o simplemente desoídas por los docentes individualmente.

aspectos relacionados con su control, gestión y gobierno, admiten que, "a pesar de ello, es demasiado frecuente el desinterés entre los padres por participar en este órgano de gobierno, que puede acabar politizado cuando son los partidos políticos los que asumen la representación de los padres y, a veces, son los únicos que presentan candidatos a las elecciones de padres para el Consejo Escolar" (Cervera y Alcázar, 1995, p. 253).

Por su parte, Ignasi Vila (1998) se refiere a la tarea del órgano supremo a la hora de llevar a cabo la realización del Proyecto Educativo de Centro:

"Una de las funciones de los Consejos Escolares es la realización del proyecto educativo. Esta tarea puede hacerse de manera formal o implicando activamente a las familias en la escuela. Muchas veces el proyecto educativo lo realizan las maestras y los maestros en las reuniones de claustro y su aprobación por el Consejo Escolar suele ser un trámite más" (Vila, 1998, p. 190).

Sobre la aprobación de la programación general, Fernández Enguita (1993) concluye en su estudio lo siguiente:

"(…) la facultad de aprobar la programación atribuida al consejo se convierte en un puro ritual en el que necesariamente ha de dar su conformidad. Como el valor de los soldados en las cartillas militares en tiempos de paz, la programación sencillamente se supone" (Fernández Enguita, 1993, p. 94).

La investigación que realizó Santos Guerra (1999), con su equipo de trabajo, deja conclusiones, a nivel cualitativo, muy similares a las aportadas hasta ahora, sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares. Resumidas, las ideas principales extraídas de dicha investigación son las siguientes:

a) Aunque los padres están presentes en la organización y financiación de las actividades extraescolares, en la toma formalizada de decisiones y en las gestiones de la Administración Educativa, la participación de ese colectivo en el Consejo es inoperante.

b) El Consejo aprueba las decisiones de manera legal, pero éstas ya están tomadas de antemano en otros foros o en el despacho de Dirección. Esto provoca que predomine un componente formalista y burocrático en el funcionamiento de dicho órgano.

c) No existen mecanismos de representación de padres y alumnos fuera del proceso electoral.

d) Los alumnos no son tenidos en cuenta en los Consejos, en parte porque a aquéllos no les suelen interesar los temas que se tratan, en parte porque sus propuestas no son tenidas en cuenta.

e) Muchos profesores ven el Consejo Escolar como un recorte de competencias del Claustro.

f) El Equipo Directivo ejerce un claro papel protagonista en la marcha de las reuniones.

g) Los temas que se tratan son principalmente las aprobaciones formales, los temas de disciplina y los asuntos de carácter informativo.

h) Muchos de los representantes limitan su participación en las tareas del Consejo Escolar a las propias sesiones.

i) La composición y dinámica de las reuniones del Consejo provocan la ausencia de conflicto entre los distintos miembros.

j) El representante del PAS no tiene ninguna incidencia en el transcurso de las reuniones; el del ayuntamiento, por su parte, asiste poco a las sesiones y cuando lo hace no defiende los intereses comunes.

k) No se hace hincapié en las condiciones estructurales y legales a partir de las cuales funciona el Consejo.

l) No obstante lo dicho, se perciben en general grandes ventajas a la existencia del Consejo Escolar, por cuanto que dinamiza la comunidad escolar y aporta un importante elemento democrático en la gestión y el gobierno de los centros.

En definitiva, y como señalan Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), "el establecimiento de los consejos escolares con poder decisorio ha sido con frecuencia problemático, puesto que un buen número de profesores los han visto como un elemento intruso que disminuye su autonomía profesional. En España, concretamente, parte del profesorado ve a los consejos escolares como instituciones conflictivas y poco útiles (…)" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 70). En consecuencia, el objetivo de establecer un control democrático de los centros a través de los consejos escolares "dista mucho de haberse conseguido" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 70).

Otras investigaciones hacen referencia a la conveniencia o no de los horarios en que se fijan las reuniones del órgano máximo. En este sentido, Gil Villa (1995) demostró en su estudio que los horarios de los Consejos Escolares pueden conformarse como un obstáculo a la participación de las familias. En su investigación descubrió que, durante el curso escolar 86-87, sólo un 8,5% de las reuniones tuvo lugar pasadas las ocho de la tarde, lo que no facilita la asistencia de los padres al Consejo. No obstante, el autor aclara que ni el horario de las reuniones, ni la lejanía en algunos casos de la residencia de las familias en relación a la sede del centro, deben explicar por sí solos el absentismo de los padres y alumnos, ya que, "cuando no existen [dichas limitaciones], cuando los centros están situados en la misma población que los hogares y las horas de reuniones de Consejos Escolares y A.P.A.s no coinciden con la jornada laboral, la participación es igualmente escasa o nula" (Gil Villa, 1995, p. 73).

Fernández Enguita (1993), en la misma línea, afirma que los horarios de los Consejos constituyen una barrera importante para la asistencia de los representantes de padres:

"(…) los padres tienen dificultades horarias y están poco dispuestos a desplazarse al centro y dedicarle una parte de su tiempo de ocio (…) En promedio, son también los padres quienes más faltan a las sesiones de los consejos: casi a dos de cada diez en los centros de EGB (…) aunque a nadie se le oculta que los horarios suelen ponerse a la medida de los deseos de los profesores" (Fernández Enguita, 1993, pp. 64-65).[68]

En este sentido, como afirma Silvia López Larrosa (2009), "(…) como han puesto de manifiesto diversas investigaciones, las exigencias horarias de los trabajos de los padres son una importante barrera para la implicación de éstos en la escuela de sus hijos (Epstein, 1991; Gettinger y Guetschow, 1998; Leitch y Tangri, 1988)" (López Larrosa, 2009, p. 67).

Por otro lado, Comellas (2009) asegura que un cambio en los horarios no mejoraría la situación. Para esta autora se produce un hecho extraño: mientras que para aspectos relacionados con la salud, las necesidades técnicas y las gestiones relacionadas con el mundo empresarial (pagos de hacienda o temas comerciales, por ejemplo), las familias encuentran siempre un hueco en sus apretadas agendas de trabajo para conseguir asesoramiento profesional, parece no ocurrir lo mismo en el terreno educativo.

[68] La investigación del MEC mostraba que el 84,1% de los representantes de padres de los centros públicos de EGB acudió durante el curso 1986-87 a las reuniones del Consejo Escolar, por el 90,4% de los profesores (fuente: MEC, 1988, p. 40).

Otra de las cuestiones que suscita dudas (también apuntada por Elejabeitia en su estudio), está relacionada con la posible fisura que se produce en ocasiones entre representantes y representados, especialmente dentro del colectivo de padres, el de menor consistencia, como demuestran los datos relativos a las elecciones a Consejos Escolares (Elejabeitia, 1987; Gil Villa, 1995; Martín Bris y Gairín Sallán, 2007). De este modo, y según la investigación de Fernández Enguita (1993), algunos de los testimonios reflejan que, en muchas ocasiones, los representantes de padres en el Consejo tienen el apoyo sólo de un pequeño sector de padres (el porcentaje de votación para representantes de padres al Consejo suele ser muy bajo, como se ha visto), mientras que los delegados de profesores y alumnos están más respaldados, al haber sido votados por la mayor parte de sus cuerpos electorales. En este sentido, uno de los jefes de estudio entrevistado comentaba: "Estos padres, ¿representan a todos los padres, o se representan a ellos mismos?" (en Fernández Enguita, 1993, p. 95).

Por su parte, la investigación de Alberdi (1987) revela que el 51,12% de los progenitores, o bien *desconoce* completamente el sistema de representación de los padres en la organización de los centros a través de los órganos colegiados, o bien *ha oído algo o no sabe en qué consiste*. En la misma línea, Feito (1992) concluye que las familias no tienen claro cuáles son sus funciones en el control y la gestión de la enseñanza. Finalmente, De la Vega-Hazas (2009) cree que muchos padres entran en los Consejos Escolares para politizarlos y hacerlos laicos, en interés propio.

El hecho de que exista una especialización en la función de representación permite al resto de representados olvidar un poco los asuntos escolares. La explicación que nos ofrece Fernández Enguita (1993) merece ser transcrita por su claridad:

"En el caso de los padres, cuando sus competencias no estaban apenas reconocidas, la eficacia en la persecución de sus objetivos dependía en buena medida de la capacidad de convocatoria de la asociación, lo cual llevaba a muchos padres, conscientes de ello, a apoyar y seguir sus convocatorias para dotarla de legitimidad y de fuerza. Después, cuando algunas competencias fueron atribuidas directamente a la asociación o los representantes fueron elegidos a través suyo (con la LOECE), ésta resultó investida como portavoz de las familias. Hoy, al haberse estabilizado la presencia de los padres en los consejos y sus competencias con independencia de su grado de participación, y al no existir ningún cometido propio de la asociación al margen de los representantes, esta entidad pierde su capacidad de convocatoria, no tanto porque se esté o no de acuerdo con su actuación como porque no se ve de qué podrían servir adhesiones y actividades testimoniales. Sin embargo, como consecuencia de ello, tanto la asociación como los representantes pierden legitimidad y, por ende, fuerza ante los demás sectores" (Fernández Enguita, 1993, p. 171).

Feito (1992) descubrió en su investigación la tendencia de los docentes y del Equipo Directivo a desconfiar de las iniciativas que sobre control y gestión proponen los progenitores. El autor cree que, además, el sector docente concibe por lo general a los padres como un bloque fracturado:

"(…) tanto los profesores como el equipo directivo no conciben a los padres presentes en el Consejo Escolar como representantes de un colectivo, sino más bien como representantes de los escasos padres que se implican en la vida del APA, en el mejor de los casos, o como representantes de sí mismos, en el peor de ellos" (Feito, 1992, pp. 468-469).

Los padres son conscientes de que un buen sector del profesorado no ve con buenos ojos su participación en los consejos, y además piensan que perderán la mayoría de las votaciones en caso de discordia (Elejabeitia, 1987; Santos Guerra, 1999). Como indica Elejabeitia (1987), "examinando detenidamente algunas intervenciones de los consejos escolares reseñadas en las actas y relativas a las actividades docentes, se constata cómo, cuando la actuación del consejo cuestiona, directa o indirectamente, la actividad docente de un profesor, el *espíritu de cuerpo* termina formando un bloque defensivo prácticamente indestructible y la acción no puede resolverse aunque a las denuncias e informes del consejo se unan acciones y solidaridades de padres y de alumnos" (Elejabeitia, 1987, p. 158). En este sentido, la participación es desigual por parte de los distintos sectores, y las reuniones suelen ser un "puro trámite" (Abelló, 2008, p. 95).

Además, los temas del Consejo normalmente se han dejado prácticamente decididos en el Claustro de profesores previo, y lo que hacen los padres normalmente es dar el visto bueno (Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1999) incluso para la elección del Director (Fernández Enguita, 1993).[69] Esto va relacionado con otro aspecto, el de la desinformación o el acceso desequilibrado a la información, por parte de los distintos estamentos. Ya que toda la información que se discute en los centros sale precisamente de allí, los docentes son quienes mejor la conocen. Las reuniones se convocan avisando a los padres normalmente con sólo dos o tres días de antelación (no obstante, en la investigación de Martín Bris y Garín Sallán en 2003 y 2005, los padres encuestados se mostraban satisfechos con el grado de antelación con

[69] Para la elección a Director, Fernández Enguita (1993) descubrió que en la mayoría de los centros estudiados había un solo candidato de entre los profesores, y cuando había más de uno, no era elegido por el Consejo Escolar, como marca la LODE, sino que en el propio Claustro se llevaban a cabo una especie de *elecciones primarias*, de las que salía elegido el candidato principal. De modo que, también en este caso, el ejercicio por parte del Consejo a la hora de elegir al Director del centro "es más formal que real (…) Por consiguiente, la elección en consejo es en tal caso un trámite, aunque necesario, carente de importancia" (Fernández Enguita, 1993, p. 72).

que eran convocadas las reuniones). Además, los puntos del orden del día no van acompañados en ocasiones de los textos que los sustentan, y éstos se entregan en muchas ocasiones sobre la marcha (Fernández Enguita, 1993). Por último, "esta tónica rutinaria sólo se ve interrumpida cuando el centro como tal tiene algo que reivindicar ante el exterior o cuando surge algún conflicto entre sus partes integrantes" (Fernández Enguita, 1993, p. 76). Otros autores concluyen en sus investigaciones que en ocasiones ni siquiera los propios docentes ni el Director conocen bien la documentación a tratar (Feito, 1992). Finalmente, no existe ninguna mediación de organizaciones intermedias entre el Consejo Escolar y sus electores, salvo en el caso del Claustro de profesores, lo que consolida la posición de éstos frente al resto de colectivos (Elejabeitia, 1987; Gil Villa, 1995).

Además, las prerrogativas del Ministerio dejan pocas opciones de maniobra. No obstante, creen los padres que su presencia es útil y a veces pueden lograr algunas cosas, lo que demuestra una moderada satisfacción con el funcionamiento de los consejos (Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 1999).

La conclusión final que expresa Fernández Enguita (1993) sobre la dinámica de los Consejos Escolares, es la siguiente:

"Tras un lustro de funcionamiento de los organismos previstos por la LODE, puede afirmarse que ninguno de los sectores implicados muestra gran entusiasmo por la participación, que ninguno se declara inequívocamente satisfecho y que los consejos, en particular, arrastran una vida bastante rutinaria que sólo se ve interrumpida, no por brillantes realizaciones, sino por conflictos de intereses entre los colectivos en ellos representados. Esto no quiere decir, en modo alguno, que presenten un balance negativo en términos absolutos, sino simplemente que ni han estado a la altura de las expectativas despertadas ni se han constituido en el anhelado lugar de encuentro de los distintos sectores implicados en la tarea educativa o, si se prefiere una expresión más poética, de la comunidad escolar" (Fernández Enguita, 1993, p. 62).

La idea final sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares se expresa con claridad:

"El resultado empírico fundamental de esta investigación es la constatación de que los mecanismos de participación funcionan poco, mal y con numerosas tensiones" (Fernández Enguita, 1993, p. 40).[70]

[70] Franco Martínez (1989, pp. 71 y ss.) enumera los motivos de insatisfacción general de las reuniones colectivas: su carácter rutinario, su larga duración, la ausencia de democracia en su funcionamiento, la falta o el exceso de documentación, su carácter aburrido, etc.

7.4. DETERMINANTES DE LA PARTICIPACIÓN.

La intervención de las familias en la escuela viene determinada por una serie de factores que parecen estar interrelacionados. A continuación exponemos un pequeño elenco de razones, derivadas de estudios e investigaciones diversas, y algunas de las cuales (las que creemos más significativas por su operatividad en nuestra investigación), pasaremos posteriormente a comentar con mayor profundidad. Se observará que en muchas ocasiones los condicionantes de la participación detectados por nuestros autores coinciden entre ellos, lo cual nos ayudará a constatar la fiabilidad en la identificación de aquéllos. Se incluye en este apartado, como en los anteriores, alguna referencia internacional para así adoptar en el análisis una visión más global.

La crisis bajo la que parece encontrarse la participación familiar en la escuela en estos momentos, vendría determinada por una serie de motivos. Así, Foisy (1980) cree que la falta de información con que cuentan las familias es el principal motivo de la escasa participación de éstas en la vida escolar. Para Azdouz (1995), pueden existir cuatro tipos de barreras en la comunicación entre progenitores y docentes: lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales.

Franco Martínez (1989) recoge las causas más significativas que determinan el mal funcionamiento de la participación en los centros: a) la falta de tradición participativa; b) la omisión de ciertos sectores o estamentos; c) la fractura entre representantes y representados; d) el individualismo; e) la diferencia cultural de los componentes de la comunidad escolar; f) la escasa capacidad de conducción de los dirigentes; g) la poca preparación de las reuniones (poca antelación, insuficiente preparación de la documentación, improvisación del orden del día); h) el desconocimiento de las técnicas de gestión participativa; i) la falta de recursos humanos y materiales; y j) el deterioro de las instalaciones.

Por su parte, Santos Guerra (1995) cree que la poca disponibilidad de tiempo y la actitud de los profesionales son dos de los mayores causantes de la falta de participación. Otras investigaciones internacionales, como las de Becher (1986), Greenwood y Hickman (1991), Bogdanowicz (1994) y Macbeth (1995), apuntan a que la actitud de los maestros no favorece la relación con los progenitores, ya que los primeros suelen pensar que la participación de los segundos no reparará en un ascenso en el rendimiento del alumno, con lo que acaban por dificultarla o, simplemente, desisten de implementarla. Otros trabajos nacionales apuntan hacia la misma idea (Cervera y Alcázar, 1995).

Distintos expertos ponen el acento en la escasa formación del profesorado sobre la dimensión social de la educación en general y la importancia de la intervención de las

familias en el hecho educativo, en particular. Así, esto ya fue reclamado en su momento por Gonzalo Anaya (1979), y secundado en otros estudios como los de Monnier y Pourtois (1987), Kñallinsky (1999), Martín Bris y Gairín Sallán (2007), y Garreta (2010). En la misma línea, García Requena (1997) cree que la falta de preparación en el terreno de la participación por parte de quienes deben desarrollarla dificulta sobremanera la puesta en práctica de la misma. Esta autora señala asimismo otros dos condicionantes, que coinciden con algunos de los expuestos hasta ahora: la falta de tiempo de los miembros, y la ausencia de "cultura intercomunitaria" a nivel local, educativo y escolar (García Requena, 1997, p. 173).

Mario Martín Bris y Joaquín Gairín Sallán (2007) creen que los principales condicionantes de la participación son los siguientes: a) la falta de tiempo compartido entre los miembros de la comunidad escolar; b) la escasez de formación sobre el tema; c) la información insuficiente entre los diversos sectores; d) el poco reconocimiento, especialmente del colectivo de padres; e) el escaso apoyo de las Administraciones educativas (en las cuales tampoco existe una dinámica participativa, ya que la mayoría de órganos decisorios que la componen siempre han sido unipersonales); f) la poca confianza en el valor del trabajo y en su importancia; g) el hecho de que el trabajo participativo no tenga consecuencias inmediatas, es decir, que sea poco "tangible" (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007, p. 144).

Por su parte, Machargo (1997), que afirma un descenso en las relaciones establecidas en los centros educativos entre las familias y los docentes, cree que las causas de esta situación son: a) la discrepancia de objetivos e intereses de progenitores y docentes, así como la falta de discusión sobre aquéllos; b) la ausencia de modelos eficaces de colaboración a seguir en el contexto escolar; c) la intransigencia por ambos lados, concretada en la ausencia de autocrítica, el celo excesivo por defender el propio territorio, el afán de protagonismo, y la tendencia a culpar a la otra parte de los propios fracasos.

Carles Parellada (2003) identifica los causantes de los desequilibrios entre escuela y familia, como los que siguen: a) la enorme diversidad familiar actual, en contrapartida con la estabilidad de la institución educativa; b) la falta de estabilidad emocional de los niños, provocada entre otros motivos por la incorporación de la mujer al mercado laboral; c) la excesiva burocratización de la escuela; d) la progresiva especialización de la institución educativa y la consecuente falta de reconocimiento social de la labor docente; e) la presión docente, derivada de la excesiva delegación familiar de sus tareas en la escuela.

Para Pérez Testor (2006), que analiza los estudios de varios sociólogos de la familia, existe una confusión en el grupo familiar, provocada por cuatro factores: a) el aumento de separaciones y divorcios; b) las presiones socioeconómicas, así como la rigidez del marco laboral; c) la separación generacional forzada; d) el individualismo de los padres, que enmascaran con la autorrealización. Todos estos factores condicionan, negativamente, el interés y la implicación de éstos con sus hijos en las tareas educativas.

Para Pourtois y Desmet (1994) la actividad profesional de la mujer es el hecho que más ha modificado la vida familiar durante los últimos veinte años. La incorporación de la mujer al mundo laboral parece ser una de las causas que motiva la delegación de funciones por parte de la familia en la escuela, ya que es nombrada por casi todos nuestros autores de referencia (Kñallinsky, 1999; Rey Mantilla, 2006; Garreta, 2010; Romero, 2010). Los efectos derivados de este hecho son varios, como por ejemplo el aumento de las relaciones entre abuelos y nietos (Kñallinsky, 1999). En lo que concierne al ámbito educativo, la implicación escolar ha descendido, ya que la mujer era tradicionalmente la persona encargada de los asuntos escolares de los hijos, y su actual ausencia en el hogar tampoco ha sido compensada por el hombre (Rey Mantilla, 2006). Incluso, en muchas ocasiones se observa en el varón una extrema dedicación al trabajo (Vega-Hazas, 2009).

En una línea similar se mueve la argumentación de Ignacio Megías Quirós (2006), cuando explica el cambio de ritmo asumido por la sociedad actual:

"(…) las necesidades de las familias parecen haber aumentado, empujadas por la ascensión de los precios de la vivienda, de la educación y del ocio, lo que empuja a hombres y mujeres a enfrentarse a largas jornadas laborales, que les restan tiempo para estar en casa, con los hijos. En esta exposición sobre las *esclavitudes* de largas jornadas laborales, se inserta los mencionados argumentos sobre la incorporación de la mujer al mercado laboral, asunto que se suele manejar como explicación última de la menor atención o cuidado hacia los hijos. Así, se asume que la mujer antes estaba *siempre en casa*, y era la figura que guiaba, cuidaba y empujaba de los hijos, por lo que su actual *ausencia* se vive de manera casi dramática. Por supuesto, ese mismo discurso no cuestiona la ausencia del padre, porque presupone que, en realidad, nunca ha estado" (Megías Quirós, 2006, p. 155).

Por su parte, algunas limitaciones que, según Martínez González (1994), tienen los progenitores para participar en la escuela, son: a) la incompatibilidad que a veces tienen sus horarios laborales con el de los profesores; b) la escasez de tiempo con que cuentan los padres para ocuparse de la escuela; c) los padres, en ocasiones, prefieren

no asistir a los centros porque se sienten incómodos; d) otros padres temen no saber cómo relacionarse con el profesorado; e) un sector de docentes no cree que deba organizar actividades con los padres, desarrollando incluso en ocasiones actitudes negativas hacia la participación; f) la inexistencia de recursos materiales y humanos para hacer efectiva la participación (Martínez González, 1994).

La diferencia en el lenguaje utilizado por padres y profesores (puede derivarse esta idea del apartado d) enunciado por Martínez González), es detectado por otros investigadores como factor importante que limita mucho la participación de los progenitores, ya que éstos se ven abrumados por el lenguaje excesivamente técnico que en ocasiones utilizan los profesores (Kñallinsky, 1999). La misma autora también menciona la falta de tiempo de los docentes para atender a los padres, con el inconveniente añadido de que la mayoría de los profesores son poco proclives a flexibilizar sus horarios para atenderlos, porque piensan que ese tiempo debe estar incluido en su jornada laboral.

Gil Villa (1995) alude como obstáculo a la participación la ubicación geográfica del centro y los hogares, admitiendo que aquélla puede verse limitada en los casos de centros rurales en los que acuden alumnos que viven en localidades cercanas. No obstante, Lacasa (1997) aduce un argumento contrario, ya que cree que es precisamente en las zonas rurales donde suele darse una auténtica participación, ya que en ellas todas las personas de la comunidad educativa ostentan unos niveles de responsabilidad parecidos, se comparten los espacios, y lo que es lo más importante, la escuela se desarrolla en función de las necesidades de su entorno.[71]

Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), por su parte, creen que los principales condicionantes de la participación familiar en la actualidad son, en lo referido a la organización familiar: el debilitamiento de los lazos familiares de la familia extensa; el aumento de los divorcios (y por ende, de las familias monoparentales, con más problemas para la educación de sus hijos); la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (con todo lo que ello supone en cuanto a delegar en la escuela, dejando a los hijos en el comedor y obligándoles a realizar actividades extraescolares). Por otra parte, se producen igualmente cambios de tipo cultural, que conllevan una crisis de autoridad y una renuncia por parte de los padres a responsabilizarse por el mundo que transmiten a sus hijos. También destacan los mismos autores la televisión y su potente función socializadora en los pequeños, como un agente perjudicial en este sentido.

[71] La autora comenta una experiencia personal en una escuela rural gallega. Puede consultarse esta información en Lacasa, 1997, pp. 143 y ss.

En definitiva, "los cambios reseñados parecen apoyar la idea de que la familia ha perdido peso como agente de educación en favor de otras instancias, como la propia escuela (y las guarderías), los medios de comunicación y los amigos de los niños y los jóvenes" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 64).

Tedesco (1995) cree que el actual debilitamiento de la institución familiar provoca una fractura en la relación de los padres con la escuela, ya que los marcos de referencia con los que el niño llega al colegio son débiles y distintos a los del hogar. De este modo, la escuela ha dejado de ser una continuación de los valores individuales y sociales, así como de las actitudes que propugnaba la familia, debido a la relajación, entre otras, en lo referente a la jerarquía, la autoridad y la disciplina, que se dan en el seno de la institución familiar.

Santos Guerra (1996) cree que los principales condicionantes de la democracia escolar son: a) el poder; b) la edad; c) el papel que desempeñan los distintos miembros de la comunidad (la palabra del maestro cuenta más que la del alumno); d) la fractura del vínculo entre representantes y representados (el vínculo de la representación queda anulado en el mismo momento de la elección)[72]; e) la falta de información (inexistencia de canales de información o poca frecuencia o rapidez en el uso de éstos).

Para Luengo y Moya (2008), a pesar de tratarse el español de un sistema educativo cada vez más descentralizado (los centros tienen más competencias que antes sobre aspectos que antaño estaban reservados exclusivamente a las Administraciones educativas), lo cual, en teoría, debería favorecer la democracia y la autogestión en los centros docentes, la falta de una autonomía efectiva y la sustitución de ese criterio por otros como la eficacia, la rendición de cuentas (principalmente a las Administraciones educativas), el rendimiento, la evaluación de resultados o la calidad, impiden comprometer más a los miembros de las comunidades escolares concretas con su centro, adaptar convenientemente el currículum a las necesidades del entorno, implicar más al profesorado y a las familias, etc. Todo esto produce, al final, una *recentralización* (Luengo y Moya, 2008).

A nivel legislativo también parecen presentarse una serie de carencias que no favorecen la participación efectiva de los padres en la escuela. Para Garreta (2010), la legislación ha ido concediendo cada vez más reconocimiento al papel de las familias en los centros (especialmente a partir de la LODE), pero siempre en una dimensión más formal que operativa, ya que siempre se ha mantenido, en la práctica, un desequilibrio de poder entre ambas instituciones en el seno escolar, en detrimento de las familias. Además, el cambio en la práctica está siendo lento debido a las resistencias mostradas

[72] En este punto Santos Guerra (1996) coincide plenamente con Elejabeitia (1987).

por las dos instituciones (Garreta, 2010). Para Luengo y Moya (2008), la tradición normativista, en fin, ha impedido desarrollar proyectos autónomos por parte de las escuelas.

Para concluir, Garreta (2010) identifica los condicionantes de la participación: a) la experiencia que los propios padres tuvieron como alumnos y como padres en otros centros escolares proyecta un modo sobre cómo ellos creen que debería ser esa relación; b) el grado de apertura y cerrazón de los docentes y del centro; c) el origen social y cultural de los padres; d) los beneficios que esperan obtener y el sentido que dan a la educación. Otros factores que señala el autor, y que considera especialmente importantes en cuanto a que pueden favorecer o por el contrario obstaculizar la dinámica participativa de los padres en la escuela, serían: e) los espacios del centro y su entorno (accesibilidad, entorno físico, arquitectura del edifico, etc.); f) la organización del centro (una gestión más vertical-jerárquica o bien más horizontal-participativa -esta última podría ser a su vez más real o aparente- desde la Dirección); g) las actitudes, representaciones y expectativas de la familia sobre cómo se deben relacionar con la escuela); h) la eficiencia de los canales de comunicación (que son las reuniones de principios de curso, las tutorías, la agenda escolar, las circulares y notas a los padres, el tablón de anuncios, el teléfono, el correo electrónico, la web, los contactos informales y la revista del centro -esta última existente sólo en algunos casos).[73]

7.5. LA ACTITUD DE LOS DOCENTES ANTE LA INTERVENCIÓN DE LOS PADRES.

La idea general extraída en este punto es que los docentes se muestran reacios a la intervención de los padres en la vida escolar, sobre todo en lo relativo a temas didácticos. Así, la investigación de Elejabeitia (1987), centrada en este punto en varios grupos de discusión con profesores, muestra una conclusión contradictoria. Por un lado los docentes reclaman la participación de las familias, pero por otro muestran una actitud hermética, en especial cuando los padres intentan intervenir en aspectos académicos. En este sentido, la investigación de Fernández Enguita (1993) demostró que en general los maestros afirman estar descontentos con el desarrollo de la legislación, ya que ésta concede una serie de competencias en el ámbito pedagógico a los padres que, consideran, no les corresponden.[74] No obstante lo dicho, existen entre nuestros autores reticencias claras a que los progenitores entren en aspectos didácticos de ningún tipo (Pulpillo, 1982; Vega-Hazas, 2009).

[73] Romero (2010) destaca la utilidad de la agenda escolar para implicar a las familias.

[74] En este sentido, la investigación de Fernández Enguita (1993) reveló que, dentro de los aspectos didácticos, los docentes son especialmente sensibles a la intromisión en aspectos relacionados con la evaluación.

Las principales vías de participación que reclaman los profesores de los padres, según la investigación de Elejabeitia (1987), serían: a) la conformación de una escuela de padres; b) la integración en actividades docentes como colaboradores en temas que conocen; c) la participación en actividades extraescolares y complementarias; d) otorgando a los padres iniciativas en actividades del centro relacionadas con el cobro y el pago de material.

Por su parte, el estudio de Fernández Enguita (1993) registra que los profesores sólo acogen bien al colectivo de padres: a) para que apoyen sus peticiones (mejoras materiales en su trabajo); b) para que apoyen su trabajo (a la hora de viajes, eventos, talleres, etc.); y c) para que den o consigan dinero.

De las diferentes investigaciones se deduce que los profesores prefieren la figura del padre como colaborador y no como *cogestor* en la dinámica escolar, a pesar de que una parte de los progenitores reclame el derecho a *codecidir* (Fernández Enguita, 1993). En este sentido, "los docentes creen que los padres y las madres se deben implicar en su justa medida, medida que cada docente puede establecer, y por tanto sin excederse. Y las familias no siempre detectan el grado adecuado de implicación" (Garreta, 2007, p. 12). En esta línea, Kñallinsky (1999) señala que "(…) con frecuencia los maestros tienen una concepción de la participación centrada en el seguimiento de sus instrucciones, lo que lleva al fracaso de la misma" (Kñallinsky, 1999, p. 17). Además, los docentes suelen mostrarse como una "piña" o una "muralla" ante los agentes externos (Elejabeitia, 1987, pp. 212-213). Este comportamiento dificulta enormemente la participación (Fernández Enguita, 1993). Esta situación se ve reforzada, además, por la excesiva burocratización de la escuela, que se reproduce en una actitud mucho más distante y jerarquizada por parte de los docentes hacia las familias (Parellada, 2003).

En definitiva, el profesorado ostentaría el poder absoluto en el seno de la institución escolar. Además, la progresiva especialización docente con la aparición de nuevos especialistas en el ámbito educativo consolidaría aún más este dominio ante el resto de agentes de la comunidad educativa. Como señala Fernando Gil Villa (2000):

"(…) Otro aspecto de las discusiones se refiere a los efectos sobre la participación, ya que la aparición de especialistas en distintos aspectos educativos y la propia especialización y profesionalización docente podría conllevar el riesgo de disminuir la participación de otros actores, como padres y alumnos. Ahora bien, diversas investigaciones coinciden en mostrar que tanto padres como los propios alumnos y otros miembros de la comunidad se encuentran incapaces de ejercer una influencia significativa en el proceso de toma de decisiones, incluso cuando participan

formalmente en este proceso (…) Su explicación se encuentra en las estrategias de dominación -en primer término, racional, pero apoyada en otras de tipo carismático y tradicional- que ejerce el profesorado en el centro como grupo de poder (…)" (Gil Villa, 2000, p. 219).

No obstante, y como indica Kñallinsky (1999), los docentes más expertos son quienes más reparan en la importancia del papel que juegan los progenitores en el hecho educativo de sus hijos:

"Nuestra experiencia de investigación nos confirma que los profesores con experiencia conceden gran importancia a la influencia del hogar del niño, a sus padres y a sus compañeros" (Kñallinsky, 1999, p. 140).[75] [76]

A pesar de todo, y fruto del miedo a la intrusión de los padres en su trabajo, los docentes ponen en práctica "estrategias que les permitan delimitar su territorio y definir los roles que corresponden a cada uno" (Kñallinsky, 1999, 9.71). Por su parte, la investigación de Fernández Enguita (1993) revela que cuando surge alguna tensión sobre los aspectos en los que se reconoce un papel a los padres (las actividades extraescolares, los horarios, etc.), se echa en cara a éstos que sólo se dedican a dejar ahí a los niños, es decir, a delegar en la institución educativa (el tema de la delegación familiar en la escuela lo abordamos un poco más abajo).

La cuestión de la cerrazón de los docentes ante las familias (especialmente en los aspectos didácticos), es sin lugar a dudas uno de los temas más recurrentes por parte de quienes estudian la participación familiar en la escuela, y lo identifican al mismo tiempo como uno de los grandes causantes de que dicha participación no sea mayor.

Varias investigaciones en este sentido muestran datos esclarecedores. En la encuesta realizada a maestros de escuela primaria de Ginebra, por Favre y Montandon en 1989, un 42% consideraba su rol restringido y específico respecto de los padres (datos recogidos en Kñallinsky, 1999, p. 61). Así, Cervera y Alcázar (1995), creen que en muchas ocasiones los propios docentes no cuentan con los padres para la educación de sus alumnos.

[75] Elejabeitia (1987) habla sobre algunas experiencias protagonizadas por profesores que exigen una inclusión efectiva y activa de los padres en los centros docentes. Para ampliar, puede consultarse la obra citada en bibliografía (Elejabeitia, 1987, pp. 174 y ss.).

[76] Los estudios de Lynch y Pimlott (1979) en Inglaterra muestran que los profesores con experiencia ven esencial el papel jugado por las familias en la educación de sus pupilos, aunque a veces los propios docentes no reconocen la influencia que ellos mismos pueden ejercer sobre los padres para que éstos reorienten su actitud ante la educación de sus hijos.

En un estudio más reciente, Garreta (2003) extrajo los siguientes datos, sobre la opinión que los docentes tenían de la implicación de los padres: el 39,5% creía que dicha implicación era "suficiente", por el 33% que pensaba que era "insatisfactoria". El 25% opinaba que era "notable" o "satisfactoria". Los porcentajes más bajos se referían a la creencia en una implicación "inexistente" (1,5%) o por el contrario "excesiva" (0,5%).

Otros autores (Glasman, 1992; Kñallinsky, 1999), detectan una actitud ambivalente del profesorado hacia las familias. Así, la autora sentencia:

"La actitud de los profesores suele ser ambivalente con respecto a la participación de los padres; por un lado, la ven como una injerencia o intrusión en su campo profesional, por el otro reconocen que el factor familiar es importante para la consecución de los objetivos académicos planteados" (Kñallinsky, 1999, p. 53).

En efecto, a pesar de que los profesores suelen considerar fundamental la tarea de los padres en la labor educativa, no se muestran satisfechos con su colaboración. En una encuesta realizada por González Blasco y González-Anleo en 1993, menos de la mitad de los profesores declaraba sentirse contento con la colaboración de los padres, mientras que el 87% se sentía satisfecho de la relación con sus compañeros. En otra encuesta de 1997 realizada por el CECS, un 30% de los docentes se mostraba descontento por la falta de contacto con los progenitores. El análisis de los resultados de los grupos de discusión de profesores de la investigación de Elejabeitia (1987), deja como conclusión que la totalidad de ellos cree que la participación de los padres es escasa y que éstos muestran poco interés por la educación de sus hijos. El trabajo de Feito (1992), por su parte, revela que las propias familias perciben a los docentes como un colectivo unido y sin fisuras.

Por su parte, Montandon demostró en una investigación realizada en 1994 que un gran porcentaje de maestros tiene una imagen negativa del rol educativo de los padres, lo que demuestra que los primeros son en muchas ocasiones reticentes a la apertura de la escuela a su entorno. La investigación de Elejabeitia (1987) deja constancia también de esta actitud ambivalente, cuando extrae las conclusiones de los dos grupos de discusión de profesores:

"En relación con los padres de los alumnos, los profesores adoptan una actitud ambivalente. Por una parte, reclaman su participación y se quejan de que se desinteresen de lo que hacen sus hijos en el centro; por otra, califican de injerencia toda pretensión de los padres de controlar o enjuiciar su trabajo como enseñantes" (Elejabeitia, 1987, p. 185).

Como señala Kñallinsky (1999) a este respecto, "para ellos [los docentes] el que no haya conflictos es el signo de que *todo va bien*, que el maestro ha hecho bien su trabajo, que los padres han interiorizado los valores de la escuela. Sin embargo, es normal que existan conflictos en la relación entre la familia y la escuela" (Kñallinsky, 1999, p. 72).[77]

Ferir (1980), apuntando en una dirección similar, enumera las posibles actitudes de los docentes ante los agentes externos:

"Los maestros son indiferentes, reticentes u hostiles a todo sistema que no les garantice el poder de decisión en los terrenos que ellos consideran de primera importancia (…) Orgullosos e independientes en su profesión, los maestros sienten a menudo la presencia de nuevos protagonistas como una afrenta a sus prerrogativas" (Ferir, 1980, p. 67).

Para Vila (1998), y en la línea de lo que más arriba indicaban Antonio Bolívar (2006) y Julio De la Vega-Hazas (2009), entre otros, lo que ocurre simplemente es que no existe tradición participativa:

"En nuestro país (…) no existe tradición de que las familias puedan asistir al aula de sus hijos. En muchos casos, el aula es una especie de coto cerrado y las familias son vistas como un engorro para poder desarrollar el trabajo con las niñas y los niños. Sin embargo, hay experiencias que muestran que muchos de los temores que existen en relación a este tipo de práctica no están fundamentados y que, además, su realización conlleva beneficios importantes en el ámbito de las relaciones familia-escuela" (Vila, 1998, p. 188).

Sobre la incorporación de los progenitores al trabajo del aula nos hablan Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001). Estos autores distinguen entre participación individual y colectiva de los padres en la escuela. La participación individual incluiría "la comunicación entre los padres y los profesores y directivos de la escuela" y "el apoyo que pueden prestar los padres a las actividades de la escuela" (Pérez-Díaz, Rodríguez y

[77] No obstante, la visión que los propios maestros tienen sobre sí mismos no es la misma. Tras una investigación realizada en 1989 a modo de encuestas a un importante sector de maestros, Montandon los clasificó en cuatro grupos: a) minimalistas (su tarea respecto a los padres se resume en una única reunión de padres a lo largo del curso y a una entrevista individual en caso de alguna dificultad); b) polivalentes (llevan a cabo encuentros continuos, tanto formales/informales como individuales/ colectivos, con las familias); c) individualistas (se centran en los encuentros individuales con las familias, más que en reuniones colectivas); d) informales (ven con bastante frecuencia a los padres, pero en fiestas y actos, sin concertar citas específicas). Los resultados de la investigación mostraban los siguientes datos: docentes minimalistas (25%); polivalentes (47%); individualistas (16%); informales (12%).

Sánchez Ferrer, 2001, p. 67). Dentro de este segundo grupo se incluiría la ayuda al hijo con los deberes o las colaboraciones con el colegio. Pero, si "todas estas maneras de colaboración son muy apreciadas tanto por los expertos que investigan sus efectos como por los profesores, que así ven apoyada su labor (…) otras formas de colaboración no suscitan tanto consenso (…) por ejemplo, de la asistencia ocasional de los padres a las clases o de la posibilidad de que algún padre o madre imparta una clase; todos ellos, tipos de participación vistos por muchos profesores como una intrusión en su trabajo cotidiano que no aporta un beneficio concreto" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, pp. 67-68).

Otras investigaciones (Fernández Enguita, 1993), concluyen que esta autonomía docente general respecto a los padres suele extenderse incluso al trabajo con los propios compañeros:

"De hecho, todo parece indicar que esa autonomía individual se obtiene también, o se refuerza, sacrificando la oportunidad de una acción pedagógica conjunta concertada en el centro, es decir, a costa de la coordinación y la cooperación dentro del colectivo de enseñantes" (Fernández Enguita, 1993, p. 85).

En general, la actitud del docente es la del deseo de mantener su posición lo más estable posible, mostrándose escéptico frente a cualquier cambio externo. Así lo afirma Tedesco (1995), que también hace ilusión al individualismo docente:

"Además del trabajo individual aislado, la cultura profesional del docente se caracteriza por un fuerte escepticismo frente a las innovaciones" (Tedesco, 1995, p. 171).

Para muchos de nuestros expertos (Anaya, 1979; Chauveau y Rogovas-Chauveau, 1992; Cervera y Alcázar, 1995; Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris, 1997; Kñallinsky, 1999; Romero, 2010), los centros escolares en general y los enseñantes en particular deben ser los encargados de favorecer una dinámica positiva entre ambas instituciones. Es decir, el docente ha de incorporar una visión social de la educación, y en consecuencia identificará a la familia como uno de los elementos esenciales de ese entorno (Anaya, 1979).

Romero (2010) lo expresa como sigue:

"Cuando hay quejas de que los padres y madres no colaboran suficientemente o que les falta interés; también hay que preguntarse si desde los propios centros se hace todo lo posible en esta dirección. Que los padres y madres se impliquen más o menos depende también de los propios centros escolares. Al respecto, las investigaciones

sugieren que los centros escolares pueden dar pasos para incrementar el papel de los padres y su sentido de eficacia para ayudar al aprendizaje de sus hijos" (Romero, 2010, p. 41).[78]

Uno de los argumentos más mencionados por nuestros expertos, el cual puede explicar esta actitud de los docentes hacia las familias, está íntimamente ligado a cuestiones de reconocimiento social. En este sentido, Fernández Enguita (1993) define la profesión docente como una *semiprofesión*:

"El profesorado quizá sea uno de los colectivos de nuestra sociedad que menos satisfecho se encuentra con su suerte. Aparte de las consabidas, y en mi opinión justificadas, quejas sobre sus condiciones de trabajo, su retribución y otras compensaciones, la inmensa mayoría de sus componentes sienten de un modo u otro que carecen de reconocimiento social, que no se respeta su trabajo, que cualquiera se considera capacitado para interferir en su labor, que sufren agravios diversos en comparación con otros grupos profesionales, etc. En suma, el síndrome completo de una semiprofesión, es decir, de un grupo ocupacional de nivel superior (los licenciados) o anterior al superior (los maestros) que no ha podido alcanzar los privilegios de las profesiones liberales ni de otros grupos profesionales de alto nivel que, aun sin ejercer por cuenta propia la profesión, gozan de ventajosas posiciones en las organizaciones públicas y privadas" (Fernández Enguita, 1993, p. 82).[79]

Una serie de causas históricas parecen estar detrás de esta situación. Feito (1992) y Fernández Enguita (1993) coinciden en la idea de que, mientras padres y docentes lucharon juntos durante las décadas de los sesenta, setenta y principios de los ochenta, por una sistema educativo más democrático (ambos se consideraban dentro de la categoría común de los trabajadores, y los primeros invocaron a los segundos recurriendo a estrategias de solidaridad), en el momento en que la ley ha reconocido unos cauces participativos a los padres, unido a la defensa de ciertas competencias frente a las familias, por parte de los docentes, estos últimos necesitaron buscar una categoría superior a la del mero trabajador (la del *profesional*), produciéndose entonces la ruptura entre ambos sectores:

[78] A este respecto, Silvia López Larrosa (2009) comenta la experiencia de un docente que, en las jornadas de puertas abiertas, invitaba a los padres a asistir a la clase para ver cómo se desarrollaban las distintas actividades. No obstante, algunos de sus compañeros se mostraban en desacuerdo con esta práctica (López Larrosa, 2009).

[79] Juan Carlos Tedesco (1995) también se refiere al proceso de desprofesionalización docente, con ideas muy similares a las apuntadas por Mariano Fernández Enguita. Para no hacer redundante el presente texto, pues, dejamos aquí sólo señalado el pasaje, en caso de querer proceder a una ampliación (pp. 163-178).

"(…) la petición de solidaridad que se dirigía a los padres y los alumnos, sobre todo a los primeros, se veía favorecida por la identificación con ellos dentro de una categoría común, la de *trabajadores*; cuando el problema pasó a ser la defensa de viejas o nuevas competencias frente a los padres, o incluso arrebatarles algunas de sus prerrogativas sobre sus propios hijos, se hizo necesario buscar una identidad que situara al grupo por encima de su público, la del *profesional*" (Fernández Enguita, 1993, pp. 176-177).[80] [81]

Para este autor (1993), los profesionales liberales siempre ponen límites a todo aquello que pueda hacer peligrar su cohesión interna, como la competencia o la crítica mutua, y de ese modo se muestran fuertes hacia el público:

"Este corporativismo de los profesores es la bestia negra de los padres y, en menor medida, de los alumnos" (Fernández Enguita, 1993, p. 101).

Los testimonios recogidos de la investigación de este autor muestran también que los docentes no hacen autocrítica y ven con malos ojos cualquier cuestionamiento de su labor (Fernández Enguita, 1993). En este sentido, "los propios profesores reconocen esa tendencia, al parecer casi inevitable, a defenderse mutuamente en cualquier caso" (Fernández Enguita, 1993, p. 103). Finalmente, el reconocimiento de la libertad de cátedra a los profesores consolida la protección y el hermetismo al colectivo en este sentido (Fernández Enguita, 1993).[82]

[80] En relación a esto, "los enseñantes, no todos, ni siquiera, pensamos, la mayoría, tienen *conciencia de pertenecer*, para bien o para mal, a la clase obrera" (Elejabeitia, 1987, p. 178). La autora hace aquí una interesante reflexión sobre el binomio *docente-clase obrera* para explicar el significado de las movilizaciones o quejas sobre diversos aspectos de la enseñanza por parte de algunos de los profesores que formaron parte de los grupos de discusión de su investigación, de modo que éstos acaban reflejando la imagen de lo que la autora denomina el *obrero social*, para reclamar un sistema educativo desalienado y libre, con la participación de toda la comunidad escolar. Para ampliar la idea, consultar Elejabeitia, 1987, pp. 177 y ss.

[81] Otro autor que reflexiona sobre esta cuestión es Gonzalo Anaya (1979), quien afirma que "(…) toda autocrítica requiere autonegarse como profesional para afirmarse como ciudadano no-docente, es decir, no sólo abandonar una perspectiva muy querida, sino abrazar otra poco conocida" (Anaya, 1979, p. 32), en relación al cambio de actitud que exige el autor en el profesorado. Se puede ampliar esta idea en la obra citada.

[82] Sería conveniente en este punto una lectura detenida del capítulo décimo de la excelente obra *La escuela a examen*, de Mariano Fernández Enguita (1995), titulado *La condición del docente*. En él se habla de interesantísimos aspectos relacionados con la progresiva descualificación o proletarización sufrida en las últimas décadas por el sector docente, especialmente de los maestros de enseñanza básica. Mientras que para el trabajo que nos ocupa nos interesa el aspecto relacionado con la resistencia que en general ejerce el profesorado por su corporativismo ante la posibilidad de involucrar más a las familias en los centros, ahondando un poco más en el artículo citado, se podrán identificar factores relacionados con lo que venimos diciendo, así como varios contrastes a este respecto entre los diversos grupos docentes: catedráticos y profesores universitarios, profesores de instituto, maestros, etc., en los sistemas de enseñanza público y privado.

Luengo y Moya (2008) lo explican en términos similares:

"La escuela ha separado a los educadores de sus pares privándolos así de su pertenencia a una comunidad de saberes que hubiese contribuido notablemente a su desarrollo profesional. La escuela ha favorecido la identificación del profesorado con su grupo de alumnos o con el conocimiento que tienen que transmitir y, en consonancia, ha favorecido una conciencia profesional restringida. Los educadores y educadoras comprueban día a día que su reconocimiento social dista mucho del que cabría esperar atendiendo a su formación, a la importancia de su misión y a las condiciones en que la desarrollan (…) Las fórmulas retóricas que se emplean para reforzar la autoestima de los educadores esconden en realidad una escasa conciencia del aislamiento profesional que padecen (…) La sociedad ha roto sus lazos de unión con la escuela (…), la gravedad de este aislamiento resulta especialmente grave para las sociedades democráticas" (Luengo y Moya, 2008).

Para Julio De la Vega-Hazas (2009), la cerrazón del estamento docente viene motivada (y justificada) por un instinto de protección de los colegios. Además, se trata de una necesidad de una doble protección: ante los padres, por un lado, y ante la sociedad en general, por otro (Vega-Hazas, 2009). La mala propaganda sensacionalista de los medios de comunicación, que en muchas ocasiones airean los problemas que existen en los centros (sin especificar en qué centro concreto, y muchas veces derivados de la propia incapacidad de las familias para reconocer que sus hijos son *vagos*) lleva a los colegios a reaccionar:

"Ante esta situación, los colegios reaccionan con un lógico instinto de protección, que significa en la práctica informar poco y tranquilizar mucho: todo va bien, no hay por qué preocuparse de nada. Los profesores se convierten en un estamento cerrado en busca de la mutua protección ante todo un abanico de posibles fuentes de problemas ante los cuales están muy exigidos (al contrario que los niños) y un tanto indefensos" (Vega-Hazas, 2009, p. 181).

Feito (1992), establece un argumento similar cuando intenta descubrir las causas del hermetismo del colectivo de docentes:

"Todos los enseñantes de niveles preuniversitarios -sean de la pública o de la privada- tienen que enseñar un programa establecido por el Ministerio de Educación, tienen que someterse a una serie de normas burocráticas, es decir, tienen que consentir que otros controlen su trabajo. A esto hay que añadir que los Consejos Escolares suponen que el resto de la sociedad -representada fundamentalmente por los padres- pueda ejercer un cierto derecho de control sobre su actividad (…) sólo los

profesores son técnicos en enseñanza, y, por tanto, nadie ajeno al profesorado está autorizado para la crítica de la docencia" (Feito, 1992, p. 399).

Fernández Enguita (1993), en relación a esto, observa varios fenómenos: a) surgimiento de una actitud defensiva por parte de los docentes ante la pretensión de control de Administraciones y público (con la Administración, porque ésta regula las condiciones materiales de su trabajo -el docente vende su fuerza de trabajo porque está sometido a la organización productiva en que se integra, en este caso la administración educativa-; y ante los segundos, debido a la intervención de éstos en el centro; b) los propios docentes creen que siendo más autónomos se dignifica, se *profesionaliza* su profesión; c) los enseñantes creen que por el hecho haber superado una oposición poseen un conocimiento específico y no compartido, lo que les lleva a querer mantener una exclusividad; d) la existencia de una serie de normas y costumbres en el ámbito educativo, las cuales sitúan una frontera difícil de determinar entre las competencias de los profesores y las de los demás actores, provoca que los primeros pretendan mantener su autonomía ante las Administraciones (reclamándoles una mayor democratización) y, por otro lado, la autoridad ante los padres (demandando una mayor profesionalización).

Otros motivos apuntados de esta actitud visible del profesorado están relacionados con su propia formación. Para algunos expertos, la formación social de los docentes debería estar contemplada en los planes de estudio universitarios y a todos los niveles de formación del profesorado, de manera que los futuros docentes tomaran conciencia de la importancia de considerar los agentes externos (y entre ellos la familia), en su labor pedagógica (Anaya, 1979; Kñallinsky, 1999; Garreta, 2010). Además, los planes y modos de estudio tradicional, donde primaba el aprendizaje cuantitativo, han imposibilitado durante mucho tiempo la apertura de la escuela a su necesaria dimensión social (Anaya, 1979). Como señala Kñallinsky (1999) sobre esta cuestión:

"(…) a causa del peso de la tradición y la práctica, y a la escasa prioridad concedida a la promoción del conocimiento y las relaciones hogar-escuela, los profesores no se esfuerzan en estudiar y mejorar esas relaciones (…) la formación del profesorado con vistas a la implicación de los padres en la educación de sus hijos continúa siendo escasa" (Kñallinsky, 1999, p. 140).

Garreta (2010), por su parte, argumenta lo siguiente:

"El profesorado no ha sido suficientemente formado para reconocer *la importancia del rol de las familias* dentro de las escuelas y de los institutos, y tampoco se le ha dotado de estrategias para que pueda aproximarse a las familias. Hasta hace

relativamente poco, debido a la formación recibida por los docentes, y a causa del sistema educativo en su conjunto, no se ha considerado importante esta relación de los docentes con las familias, más allá de las reuniones y las tutorías" (Garreta, 2010, p. 60). Es por ello que "el camino todavía es largo, puesto que en el rol del profesional docente está muy arraigada la percepción de que las familias se deben quedar en su territorio" (Garreta, 2010, p. 60).[83]

7.6. LA ACTITUD DE LAS FAMILIAS ANTE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS Y ANTE LOS DOCENTES.

Por otro lado, las familias parecen no mostrar tampoco la mejor actitud en sentido inverso, ya que no existe un interés generalizado y colectivo por implicarse en la vida de los colegios. La investigación de Elejabeitia (1987), organizada aquí en torno a la recopilación de información diversa al respecto (no pudo celebrar los grupos de discusión de padres que convocó, entre otros motivos, por la falta de asistentes), extrae como conclusiones principales que éstos saben que no participan en la educación de sus hijos, aunque ésta les interese mucho, además de reconocer su escasa asistencia a las reuniones de la Asociación de Padres de Alumnos. Sólo unos pocos padres ayudan a sus hijos con las tareas en casa. Estas ideas son confirmadas por las opiniones de profesores y alumnos. No obstante, éstos exigen calidad y profesionalidad en la enseñanza dentro de la escuela pública. Esto no es más que el reflejo, según la autora, de un comportamiento similar al que tendría una asociación de consumidores en las relaciones de mercado (Elejabeitia, 1987).

Otras investigaciones muestran que existe un cierto temor, por parte de los padres, de que una excesiva intervención sea contrarrestada por la puesta en práctica de represalias del profesor en contra de su hijo (Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995). Y aunque los pocos padres que sí participan crean que los que no lo hacen no tienen interés, varias investigaciones (Lynch y Pimlott, 1979; Gil Villa, 1995), ponen de manifiesto que quizás lo que ocurre en realidad es que los padres que no participan adoptan esa actitud por temor, debido a un sentimiento de inferioridad ante los profesores por su escasa preparación (suele tratarse de progenitores que carecen de estudios o poseen estudios primarios, y suelen realizar trabajos manuales), o por "la falta de información acerca de las ventajas que acarrearía su participación" (Gil Villa, 1995, p. 83). No obstante, estos progenitores intuyen que su participación sería beneficiosa (Gil Villa, 1995).

[83] Gonzalo Anaya (1979) dedica extensos pasajes de su obra a analizar la labor docente, y en especial la cerrazón profesional del colectivo, motivada por la falta de formación académica referida y debido también al tipo de enseñanza tradicional. Puede ampliarse esta idea en la obra citada (detalles en bibliografía).

La clara ruptura evidenciada entre los deseos y los comportamientos de los padres (se interesan mucho por la educación de sus hijos, pero participan poco), se debe, según Elejabeitia (1987), a la memoria histórica existente en el seno familiar relativa a la expropiación sufrida por la familia (especialmente por el patriarca) de sus saberes reproductores, en tres planos: el saber (la profesión, normalmente relacionada con el campo); el saber enseñar (a los hijos); y el saber qué tenían que enseñar (su proyecto de vida). La aparición del moderno sistema de enseñanza supuso un expolio para el patriarca, que al ver que los profesores no les dejaban nada, tampoco les ofrecen nada, y además se muestran agresivos con ellos, hasta el punto de eliminar cualquier rasgo que los defina como colectivo de padres. La propia autora lo explica así:

"Perdidos [los padres], a manos de los distintos subsistemas sociales, el saber (de su profesión), el saber enseñar (a los hijos) y el saber qué tenían que enseñar (su proyecto), los padres, *ligeros de equipaje* y vacíos de casi cualquier calidad de sujeto, siquiera del enunciado (educación), se muestran agresivos con el expoliador (personificado por el enseñante) y, puesto que casi nada les deja, casi nada le ofrecen. Probablemente de ahí su desinterés generalizado y evidente respecto de la educación como colectivo *Padres*, no obstante la reivindicación individual de cada padre de su interés, en el nivel del *deber ser*, por la instrucción de sus hijos" (Elejabeitia, 1987, p. 240).

Se trata, en definitiva, de la doble actitud de agravio e incapacidad, por parte de los padres, de recuperar lo perdido, lo que desemboca en un comportamiento desinteresado por la institución escolar, producto precisamente de esa memoria histórica (Elejabeitia, 1987).

La investigación de Gil Villa (1995), revelaba que el 32,6% de los padres entrevistados no visitó nunca, durante el curso anterior, el centro educativo de su hijo; el 10,5% lo hizo una vez; el 18%, dos veces; el 11,6%, tres veces; y el 6,6%, cuatro veces. Para los centros públicos, de los que realizan visitas, el 19,4% fue una vez en el año, por el 30,6% que asistió en dos ocasiones. Los porcentajes para centros públicos en relación a la aparición por el centro tres, cuatro o cinco o más veces se sitúan, respectivamente, en el 18,8%, el 10% y el 21,3%. Estos datos coincidirían con los de una investigación a escala nacional anterior (Alberdi, 1987), basada en entrevistas a más de 1400 personas, y en las que más de la mitad de los padres y madres inquiridos afirmaba no haber ido "nunca", o "una o dos veces", al centro escolar de su hijo durante todo el curso anterior.

Una investigación más reciente arroja, curiosamente, una idea de fondo similar. El estudio de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), revela que el 53,51% de los

encuestados cree que sus padres se ocuparon menos de su educación que lo que ellos se están ocupando de su hijo; el 38,06% cree que igual, y sólo el 5,65% piensa que más. Un 2,78% se abstuvo de opinar. Sin embargo, la principal conclusión que emana de la investigación de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), "es que hay una distancia apreciable entre la declaración de responsabilidad y el ejercicio efectivo de ésta" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 13).

Otro dato llamativo estriba en el hecho de que los padres suelen tener en gran consideración a los docentes; es decir, su opinión sobre ellos es buena. Así, algunas investigaciones citadas por Cohen (1988) muestran que, aunque a los padres les gustaría recibir una información más detallada y directa sobre la marcha de su hijo, confían en la competencia de los docentes de sus pupilos. Montandon, por su parte, entrevistó en 1991 a 872 familias en Ginebra para conocer la opinión que tenían sobre el centro escolar y los maestros. Los resultados mostraban que la mayoría de las familias encontraban vital la escuela para la educación de sus hijos, y que la mayor parte de ellas deseaba que existiera coordinación entre ambas instituciones en la tarea escolar. Investigaciones internacionales anteriores, como la de Lynch y Pimlott (1979), en tres centros docentes, arrojaban unos porcentajes de satisfacción de los padres con el colegio de no menos del 82% en ningún caso, y con los docentes del 75,5%, 75,6% y 59,6%.[84]

Una serie de encuestas realizadas por Roberto Rey Mantilla en el periodo 1997-2004 revela algunos datos curiosos, sobre todo en las encuestas del año 2004, centradas en conocer la opinión de los profesores, por un lado, y de los padres, por otro, de la educación. En lo que se refiere a la opinión de los progenitores sobre diversos aspectos de la educación, los resultados fueron los siguientes:

a) El 93% cree que ellos son el elemento más importante en la educación de sus hijos, con lo cual ellos mismos reconocen su fundamental misión en el asunto.

b) El 83,7% de los padres valoraba como satisfactoria y muy importante la labor del profesor de su hijo. No obstante, la opinión es mejor cuanto más pequeño es el niño (88,7% de padres con hijos en Infantil y Primaria expresan una buena opinión sobre los docentes; 81,5% de padres con hijos en secundaria; 74,9% de padres con hijos en Bachillerato). Es decir, que cuanto más alta es la etapa educativa, menos valorada está la función docente y la escuela en general, por parte de los padres. Esto puede deberse, como señala el propio autor, a que los alumnos, cuando se van haciendo mayores, rechazan la presencia de sus

[84] Se pueden consultar estos datos pormenorizadamente sobre la investigación de Lynch y Pimlott (1979) en la página 88 (consultar bibliografía).

ascendientes en los centros, como consecuencia de una búsqueda de autonomía e intimidad.

c) Los padres sí creen que ayudan a los hijos en sus tareas (79,6%), pero sólo el 16% de los profesores creen que aquéllos lo hacen. El alumno se sitúa en el punto medio (45%).[85]

No obstante, la investigación de Rey Mantilla (2006) revela, por un lado, que aunque los padres están contentos con el profesor de su hijo/a, creen, abrumadoramente, que el sistema educativo no funciona. Para el autor, la causa de esto es una percepción deformada de la educación, por parte de los padres:

"Es evidentemente que hay una percepción social de la educación que no coincide para nada con la percepción real que tienen los padres del sistema educativo que viven directamente" (Rey Mantilla, 2006, p. 145). Para este autor, las causas de la mala percepción que en general se tiene sobre el sistema educativo se encuentran en la gran influencia de los medios de comunicación y los debates políticos y sociales. Los primeros, por ejemplo, no destacan los aspectos positivos de la noticia, como puede ser el hecho de que apruebe el 70% de los alumnos, con el inconveniente añadido de que existe un 20% de inmigrantes en las aulas españolas actualmente. Sólo se da como noticia lo negativo, y eso condiciona mucho la percepción social sobre el tema de la educación, por parte de las familias.

Por su parte, la investigación de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), revela que el 90% de los padres encuestados había asistido a alguna reunión o encuentro con el tutor de sus hijos. De ese 90%, el 83% consideraba muy útil o bastante útil la reunión. Esto indica un nivel de satisfacción alto de los padres con los profesores. Otros datos que confirman este hecho son los siguientes: a) el 62,06% de los padres encuestados cree que los estudiantes (incluyendo a su propio hijo) llevan a casa, por lo general, las notas que se merecen; b) el 64% de los entrevistados, en el caso de los colegios públicos, cree que el profesor tiene un grado de preparación muy alto o bastante alto, con sólo un 2% que piensa que el nivel de formación del docente es bajo; c) un 80% de los encuestados cree que el tutor se ocupa de los alumnos con mucha o bastante atención. Las conclusiones de los propios autores no dejan lugar a la duda:

"En general, los juicios expresados por los padres de estudiantes de primaria y secundaria hablan de unos elevados niveles de satisfacción con las condiciones

[85] Este dato resulta enormemente curioso y válido para la presente investigación, centrada en la percepción social que existe sobre el tema de la participación.

concretas en las que reciben la enseñanza sus hijos, en sus distintas dimensiones. De esta forma, sus juicios sobre la preparación de los profesores de sus hijos y la atención con la que les tratan son enormemente positivos. También lo son, a veces abrumadoramente, acerca de cuánto contribuye el colegio de sus hijos a la formación de las capacidades y hábitos que conforman individuos completos. Prácticamente no hay fisuras en opiniones positivas del orden del 70% y 80%" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 278).

No obstante, se trata de una opinión positiva de los padres hacia los profesores a nivel meramente individual. Analizando la opinión que existe del profesorado como colectivo, los datos son menos optimistas. Así, la investigación de Martín Bris y Gairín Sallán (2007), concluye que el 50% de miembros de AMPA entrevistados cree que el profesorado se muestra poco colaborador con ella (preguntados los directores al revés, éstos sí creen que el AMPA colabora adecuadamente con el centro).

7.6.1. La delegación de funciones: la escuela como institución *total*.[86]

Una de las mayores críticas que gran parte de expertos hace a la actitud de los padres respecto a la escuela se centra en el hecho de que, por uno u otro motivo (los cuales analizamos un poco más abajo), los padres han pasado a delegar actualmente en la escuela toda la misión educativa, hasta el punto de que éstos *aparcan* a sus hijos en el colegio, esperando que vuelvan "educados" a casa (Megías Quirós, 2006, p. 163). De este modo, la escuela se convierte en lo que Tedesco (1995) denomina una institución *total*, con la doble misión de educar y enseñar a los alumnos. Parece claro que, mientras la familia tradicional siempre ha representado la socialización primaria y la escuela la secundaria, esto ha cambiado con el proceso de "desinstitucionalización" de los procesos de socialización, entre ellos en el seno de la familia (Bolívar, 2006). Este fenómeno comenzó a observarse a partir de la década de los años noventa (Garreta, 2010). La familia ha delegado, en definitiva, muchas de sus responsabilidades en la escuela (debido, por ejemplo, a la incorporación de la mujer al mundo laboral), la cual ha de explicar además a los niños y niñas aspectos reservados antaño sólo a la institución familiar, como la educación sexual o vial (Bolívar, 2006). Otras circunstancias de índole material, como la mayor permanencia de los alumnos en los centros escolares (por ejemplo para realizar actividades extraescolares de todo tipo), refuerzan esta idea de la delegación en la escuela por parte de las familias.[87]

[86] Se puede ampliar el concepto de escuela como institución *total* en Tedesco (1995, pp. 115-136).

[87] No obstante, hay algunas excepciones a esta tendencia general sobre la delegación familiar. Para algunos autores, lo que ha ocurrido no es tanto que la escuela haya recogido las funciones educativas que le ha delegado la familia, sino que tanto una como otra institución han visto incrementadas sus responsabilidades educativas (Montandon, 1991).

Para Cervera y Alcázar (1995), por ejemplo, uno de los problemas que existe en la colaboración entre progenitores y centro escolar, estriba en el hecho de que en muchas ocasiones aquéllos consideran que no son los primeros educadores de sus hijos, lo que les lleva a delegar esta función en la escuela, con lo que demuestran no buscar una colaboración con el colegio, sino una liberación de sus propias responsabilidades educativas. En otras ocasiones, los propios padres no se sienten preparados para afrontar la educación de sus hijos. Para los autores citados, este tipo de progenitores establece una relación clientelar con el centro, ya que no acuden nunca y lo hacen principalmente para hablar con los profesores sobre las notas de sus hijos.[88] De este modo, las relaciones progenitor-docente se centran en los resultados académicos, y se olvidan otros valores que, independientes de los resultados, también determinan de manera decisiva la formación integral del alumno. Esto, además, constataría el predominio, al menos a este nivel de relación padres-docentes, de un modelo académico instructivo (Cervera y Alcázar, 1995). La idea general, resumida por los propios autores, es la siguiente:

"Puede constatarse en la actualidad un descenso en la responsabilidad de los padres por la educación de sus hijos, que en ocasiones manifiesta una inseguridad en su tarea, un considerarse incapaces para su misión educadora. Esto les lleva a delegar su responsabilidad en los centros educativos y, en muchos casos, a desentenderse de la educación de sus hijos, de modo más o menos consciente" (Cervera y Alcázar, 1995, pp. 64-65).

Se trata de una relación contractual de baja intensidad que se establece entre las familias y la escuela, ya que las primeras pagan (directamente en la escuela privada, a través de los impuestos, en la pública) al segundo para posibilitar la consecución a su hijo de un título académico. Se trata de una visión credencialista de la educación (Gil Villa, 2000). De este modo, los padres tienden a percibir a los profesores como sujetos anónimos e intercambiables (Coleman, 1989).

Resultan muy ilustrativas en este punto las aportaciones de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001):

"En todo caso, los padres tienden a desear que los niños y adolescentes pasen la mayor parte de su tiempo en la escuela, con lo cual se refuerza aún más la delegación fundamental que hacen de su responsabilidad en las instituciones educativas (…) A ello

[88] Wolfendale (1983) dibuja las siguientes características del padre como *cliente*: dependiente de la opinión del experto (el docente); pasivo ante la oferta escolar; secundario en las decisiones; percibido como inadecuado respecto al cuidado y la educación de sus hijos. Por otro lado, el padre *partner*: es corresponsable en la tarea escolar; contribuye a redefinir la oferta escolar; es activo en la toma de decisiones; es percibido como el que mejor conoce los intereses de su hijo.

se añade, tal vez, la dificultad de acompañar y comentar unas explicaciones escolares que ahora se hacen en un lenguaje técnico distinto del que se usó cuando ellos fueron a la escuela" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 279).

Estos autores llegan a la misma conclusión que Elejabeitia (1987), cuando ésta aludía a la ruptura entre los deseos y el comportamiento real de los padres hacia el hecho educativo. Los propios autores concluyen así:

"En términos generales, llama la atención el hecho de que, por una parte, los padres se declaren tan prestos a afirmar su responsabilidad por la educación de sus hijos, y, por otra, tan dispuestos a delegar esta responsabilidad en la escuela, y a contribuir en una medida relativamente parca a esa educación. Quizá para entender lo que hacen convenga que tengamos muy presente la diferencia que hay entre una declaración de responsabilidad y el ejercicio efectivo de esa responsabilidad" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, pp. 277-278).

Comellas (2009) cree que la imposibilidad de las familias de ocuparse de sus hijos es una de las razones que justifica que muchos progenitores los apunten a realizar actividades extraescolares en horario de tarde, delegando, por consiguiente, en la escuela:

"Es cierto que hay niñas y niños que hacen demasiadas actividades extraescolares. Algunas veces es por una necesidad familiar de que alguien se ocupe de ellos. En otros casos, la familia busca cómo reforzar el aprendizaje escolar (…), cómo resolver algún problema personal (…), cómo complementar las actividades artísticas (…), cómo ampliar la oferta deportiva o mejorar la socialización" (Comellas, 2009, p. 67).[89]

Vega-Hazas (2009) considera que la mayor delegación de funciones de la familia en la escuela y el aumento de la sobreprotección de los progenitores para con sus hijos repercuten también en un aumento del número de quejas de la primera hacia la segunda:

"En la sociedad actual se multiplican las quejas, muchas veces con poco fundamento o simplemente tontas, a la vez que se exige del colegio la total protección

[89] Precisamente Mariano Fernández Enguita (1993) aporta aquí un argumento de interés. Para este autor, las actividades extraescolares desempeñan una triple función: a) dan a la educación un valor global, ya que cubren la distancia que separa la instrucción de la formación; b) representan la búsqueda de una enseñanza de mayor valor simbólico y económico (se complementan los programas oficiales con actividades diferentes: informática, astronomía, etc.); c) son un elemento esencial en la función de custodia, ya que constituyen una forma de prolongar el horario de estancia de los pupilos en los centros. Se puede ampliar esta idea en Fernández Enguita (1993).

del niño, su viabilidad académica y, en resumidas cuentas, que se encarguen de su educación. Se podría decir -faltan las encuestas a este respecto, pero el fenómeno es observable- que cuanta mayor abdicación hay por parte de los padres de su labor educativa, y del esfuerzo que supone, mayor número de quejas reciben los colegios" (Vega-Hazas, 2009, p. 178).

Si a la situación comentada se añade la fragilidad con la que los padres suelen afrontar el proceso educativo de sus hijos, se produce una situación de miedo, una angustia que suele provocar como contrapartida reacciones desproporcionadas por parte de los progenitores. A su vez, los propios colegios también tienen miedo a la alteración del orden público y a que los padres les exijan una determinada formación para sus hijos (Vega-Hazas, 2009).

Un argumento muy similar es aportado por Pérez Testor (2006), quien, además de reconocer esa relación causa-efecto entre delegación-agresividad, explicita algunas de esas tareas que la familia vuelca en la escuela:

"A veces los padres dimiten de algunas de sus funciones y delegan en la escuela funciones parentales. Podríamos decir que la familia hace como las empresas: externaliza servicios. Psicólogos, profesores particulares de repaso, profesores de inglés, monitores de tiempo libre, entrenadores de deportes, etc., todos ellos ejercen funciones que antaño correspondían a las familias. El sentimiento de culpa que provoca toda dimisión se convierte en agresividad y exigencia hacia la escuela. Entonces la relación familia-escuela se convierte en un enfrentamiento y no en una colaboración" (Pérez Testor, 2006, p. 89).

Luengo y Moya (2008), identifican el mismo problema:

"(…) la capacidad educadora y socializadora de la familia se está eclipsando, por lo que la tarea educativa de la escuela acumula aspectos que antes podían quedar algo relegados. La apelación a que la escuela eduque en dichas dimensiones no puede, entonces, convertirse en un recurso instrumental por el que se delega en los centros educativos determinadas demandas y aspiraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y lugar en un contexto social más amplio (extraescolar)" (Luengo y Moya, 2008, p. 32).

Analizando esta situación, los autores concluyen que no sólo es en la escuela donde delega la familia, sino también en otros agentes, lo que dificulta sobremanera la labor educativa:

"(…) esta merma del potencial formativo de la familia conduce a abdicar, en alguna medida, de su primaria función educativa para, en su lugar, cederla a otros agentes (por ejemplo, medios de comunicación), lo que torna más difícil la función educativa de la escuela" (Luengo y Moya, 2008, p. 33).

Otros autores establecen la relación entre el elemento tecnológico y el individualismo creciente de la sociedad actual, como Javier Elzo Imaz (2006), el cual nos habla de un proceso de mutación histórica:

"Uno de los mayores retos al que nos enfrenta la actual situación de globalización y desarrollo tecnológico desbrujulado, y socialmente incontrolado, es el de un individualismo creciente, temeroso, apocado, con la percepción en la gran mayoría de las personas de pequeñez, de fragilidad, en definitiva, de incertidumbre, término este que probablemente mejor define el rasgo central de los ciudadanos de la sociedad occidental en la que estamos inmersos" (Elzo, 2006, p. 3).[90]

La delegación de las funciones en la escuela por parte de la familia también parece tener, según las investigaciones analizadas, una consecuencia de gran relevancia, referida a la pérdida de valores en el seno familiar, debido sobre todo a la merma de la capacidad socializadora de la familia (Garreta, 2010). Para muchos de los expertos consultados, la delegación de funciones en la escuela es un estímulo más para la pérdida de autoridad de los progenitores, lo que genera niños más inestables y, a su vez, más sobreprotegidos desde casa, todo lo cual dificulta la asunción de roles complementarios entre ambas instituciones. Esta idea, de enorme importancia, ya fue sugerida por Elejabeitia en su investigación a finales de los años ochenta. Además, esto provoca que surja un conflicto en el seno de la enseñanza pública entre las necesidades de custodia y la enseñanza, y que los maestros vean que, al tener que llevar a cabo actividades extraescolares, atender el comedor, etc., sus condiciones laborales se endurecen. A esto hay que añadir que los padres quieren un horario partido, y los profesores una jornada continuada (Fernández Enguita, 1993).

En la misma línea, Megías Quirós (2006) cree que la actual falta de autoridad en el hogar, derivada de la sobreprotección de los padres para con sus hijos, genera una confrontación de valores con la escuela. Los profesores afirman no poder dominar a los niños precisamente por este hecho. La contradicción en los valores transmitidos por una y otra institución genera una descoordinación entre ambas. Todo esto es percibido por el pequeño como una vía libre para no obedecer a los docentes, así

[90] Vega-Hazas (2009, pp. 55-56), cree que las tecnologías acostumbran a los niños a evitar el esfuerzo. El autor hace una interesante reflexión en este sentido sobre el papel perjudicial de las NTIC en la educación de los escolares.

como para ver normal esa actitud (Kñallinsky, 1999; Megías Quirós, 2006; Martín Holgado, 2006). En este sentido, como señala Comellas (2009):

"Los más mayores no tienen problemas, aparentemente, con ver que hay diversidad de valoraciones entre la familia y la escuela. Ya han aprendido, desde hace tiempo, que la falta de confianza entre la escuela y la familia les da la posibilidad de aprovechar y ampliar estas situaciones y que por eso no tendrán demasiadas consecuencias hagan lo que hagan. Lógicamente, dada la edad que tienen, lo van a aprovechar" (Comellas, 2009, p. 37).

Para Megías Quirós (2006), además, los hijos en la educación actual están hiperocupados (actividades extraescolares), y además poseen una especie de *microcosmos* creado en la habitación con toda clase de tecnología que sobreestimula a los jóvenes y les anula la necesidad de salir del cuarto a la calle. De hecho, los niños realizan muchas actividades físicamente solos (jugar a la consola, ver la televisión, etc.). La falta de tiempo de los padres (que por tanto no pueden vigilar a sus hijos), lo positivo que éstos suelen ver en el uso de las tecnologías por parte de sus pequeños (conscientes de la importancia de las NTIC en la sociedad actual), y el aumento de nuevos peligros como el tráfico, la delincuencia, las drogas o la violencia, hacen que los padres prefieran que sus críos, aunque estén solos, permanezcan en casa, generando, por consiguiente, una forma de sobreprotección, que deriva a su vez en niños caprichosos e individualistas, con nula predisposición al esfuerzo (Megías Quirós, 2006).

La encuesta realizada a profesores por Rey Mantilla en 2004 concluye que el 86% de ellos cree que los alumnos no tienen límites en casa, frente al 38% de los padres que opina en la misma línea. Sobre si respetaban la autoridad o no los alumnos, el 66,8% de los docentes creía que no, por el 36% de los padres (Rey Mantilla, 2006).

Esta situación sigue siendo denunciada actualmente por otros autores. Así, Luengo y Moya (2008) señalan:

"Por un lado, la familia tradicional que se encargaba de educar en valores alternativos a la prole, está sufriendo, debido a distintos factores, una importante metamorfosis que provoca la pérdida de su poder socializador. La incorporación de la mujer al mundo laboral y la aparición de nuevos modelos de familia han hecho que esta institución haya experimentado una drástica disminución en sus tareas básicas: la educación en valores. Al mismo tiempo, esta carga moral no afrontada en la familia se ha vertido sobre los centros escolares, que han visto así incrementadas de modo notable sus demandas sociales con respecto al plano axiológico. Pero una institución escolar que se ocupa principalmente de transmitir contenidos académicos, difícilmente

puede afrontar este relevante e inaplazable reto de educar a los niños y jóvenes en valores democráticos" (Luengo y Moya, 2008, pp. 155-156).[91]

Aún más cerca en el tiempo, Romero (2010) sigue la misma línea que los investigadores anteriores:

"En la actualidad la mayoría de los padres y madres educan sin límites y respeto a sus hijos e hijas y de aquí viene una de las dicotomías entre la escuela y la familia. El problema de la educación radica aquí, en el momento en que las familias delegan la totalidad de la educación de sus hijos e hijas en los docentes. Y si en muchos casos los niños y niñas no respetan a su madre y padre, ¿cómo van a respetar a los docentes? La escuela ha de ser una compañera en el largo camino que supone la educación pero no puede ser una sustituta de la familia, ya que es en ella donde se fraguan la mayoría de los valores esenciales para la vida del individuo" (Romero, 2010, pp. 17-18).

Martín Holgado (2006) habla de tres etapas en las relaciones padres-hijos: tradicional, paidocéntrica y adultocéntrica, en cada una de las cuales se configura un tipo concreto de autoridad progenitores-hijo, el cual repercute en la escuela. La fase tradicional estaría caracterizada por una fuerte complicidad educativa entre ambas instituciones, que compartirían valores homogéneos. En la fase paidocéntrica aparece una actitud general de recelo ante toda autoridad y ante el modelo autocrático anterior por parte del pupilo, ya fuera hacia el padre o hacia el profesor. En el plano educativo, se comienza a confiar en la propia naturaleza y posibilidades del alumno, lo que se traduce en relaciones con los pequeños menos impositivas y mucho más abiertas, en orden a propiciar las mejores condiciones posibles para que el niño desarrolle su potencial. La consecuencia, no obstante, será la imposibilidad de asentar en el menor un sistema consolidado de normas y valores.

En lo que se refiere a las relaciones familia-escuela, la inseguridad de las familias sobre cómo educar a sus hijos, unido al optimismo pedagógico del momento, propiciaron que se transfieran un gran número de responsabilidades educativas de las familias a los colegios, a la vez que las primeras modificaban su visión sobre los docentes. Los tres factores principales que para Martín Holgado (2006) contribuyeron definitivamente a que se desmitificara la figura del profesor asociada al fenómeno, fueron: a) una sociedad que buscaba un trato más dialogante y democrático; b) la

[91] Luengo y Moya (2008) se refieren a otra agencia socializadora de la actual sociedad de la información, los medios de comunicación de masas, y hablan sobre su "tarea deseducadora" (p. 156). Por las exigencias del trabajo, este aspecto será aquí sólo nombrado, aunque puede consultarse en la página señalada y siguientes. Otra obra, esta vez en el ámbito internacional, que se refiere a la misión de entretenimiento y escasamente formativa de los medios, es *Divertirse hasta morir* (1991), de Neil Postman, que se centra en la influencia de la televisión y en la creación de hábitos pasivos y acríticos del telespectador.

desmitificación de las profesiones vocacionales; c) el aumento del nivel de exigencia en lo referido a los derechos del consumidor. Estas circunstancias convirtieron a la educación en un servicio y al docente, por ende, en un igual al que se podían pedir explicaciones sobre su labor (Martín Holgado, 2006).

En tercer lugar, la fase adultocéntrica estaría marcada por la desmotivación y los problemas de disciplina de los alumnos, la crisis de identidad profesional y la multiplicación de las funciones del profesorado. Se pretende un cierto retorno a la etapa tradicional: que la familia vuelva a asumir su función educadora y el ejercicio de su autoridad. Esto es difícil, y más todavía si atendemos a la crisis del nido familiar (producto de la gran cantidad de intereses y obligaciones dispares de cada uno de sus miembros) y a la escasez de tiempo para las relaciones intrafamiliares, ya que la incorporación de la mujer al mundo laboral no ha venido acompañada de una acción compensatoria del varón en el cuidado y atención de los hijos. Esto da como resultado una familia postmoderna "saturada" (Martín Holgado, 2006, p. 112). Los padres, como antes los hijos en la etapa paidocéntrica, buscan la autorrealización, con lo cual es difícil que se vuelva a la relación anterior con la escuela. Más bien, "mientras que en la escuela va calando la intención de ir abandonando algunas de las actitudes y funciones adoptadas durante la fase paidocéntrica, la familia parece hallarse cómodamente instalada en la estela de dicha fase. Al advertir los primeros indicios del cambio de talante que comienza a apuntar el ámbito escolar, la reacción de los padres ha consistido en formar alianza con el hijo -su tesoro más preciado- ante el profesor (por no decir claramente *contra* el profesor) en una llamativa inversión del cuadro que podíamos contemplar en la fase tradicional (…) la desconfianza es recíproca: tampoco los docentes parecen tener una impresión favorable del desempeño de los padres" (Martín Holgado, 2006, pp. 112-113).[92]

Finalmente, habría que buscar las causas de esa delegación:

"Se ha dicho muchas veces, casi con *animus injuriandi*, que los centros de enseñanza se han convertido en *aparcamientos* o *guarderías* donde depositar a niños y jóvenes en las horas en que sus familias no pueden atenderles. Ciertamente, la desaparición de las pequeñas comunidades debida al proceso de urbanización, la salida de las madres del hogar por razón de su incorporación al mercado de trabajo, el relajamiento de los lazos familiares más allá del núcleo reproductivo y el distanciamiento geográfico de las generaciones, y la saturación de la vivienda y la calle con toda clase de instrumentos peligrosos, han forzado a las familias a buscar un lugar

[92] Lacasa (1997) cree sin embargo que en el entorno rural se mantiene el principio de autoridad hacia los mayores, elemento éste crucial en las relaciones familia-escuela. Esto provoca que los entornos rurales, a diferencia de los urbanos, constituyan verdaderas *comunidades de práctica*.

donde poder dejar confiadamente a sus hijos. La escuela, que en un principio no tenía en modo alguno ese cometido, ha sido vista por todos como la institución más adecuada para asumirlo" (Fernández Enguita, 1993, p. 124).

7.7. EL TIPO DE PARTICIPACIÓN QUE SE DA EN LA ESCUELA PÚBLICA. EL PERFIL DE PADRE QUE SE IMPLICA EN EL COLEGIO. LAS FIGURAS DEL TUTOR Y EL DIRECTOR.

Los textos consultados muestran claramente que el padre que va al colegio es, normalmente, un tipo de padre preocupado exclusivamente por la vida escolar de su hijo. Se trata de una visión particularista, *atomizada* o individualista de la participación escolar (Vega-Hazas, 2009), lo cual encaja, por otro lado, con la escasa participación que se da a nivel comunitario, según los resultados analizados hasta ahora sobre la participación en la asociación de padres, o sobre la propia consistencia del colectivo de progenitores como tal (Elejabeitia, 1987; Feito, 1992; Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1999; Garreta, 2010). Además, las investigaciones demuestran que son dos las motivaciones principales que llevan a un padre a participar, de forma individual, en la educación de su hijo: en primer lugar, la existencia de problemas en el comportamiento de su pupilo; en segundo, alguna modificación en el rendimiento del discente, generalmente reflejada en las calificaciones escolares. De hecho (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007), los profesores no suelen convocar a los padres de chicos sin problemas.

Megías Quirós (2006), afirma que los profesores creen que la mayor parte de los padres se preocupa sólo por las notas. Así, la investigación de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), revela que el principal indicador que utilizan los padres para considerar el sistema educativo, el colegio y al profesor de su hijo son las calificaciones escolares (si el hijo aprueba o suspende tres o menos asignaturas en la ESO, suele haber una buena opinión del profesor; si suspende más de ese número, se suele achacar, al menos en parte, a fallos en los docentes). Estos autores sitúan el umbral de insatisfacción en la escuela por parte de los padres en la ESO a partir de tres suspensos de sus hijos. Por encima de ese límite la insatisfacción sería grande y, por debajo, pequeña. Pero como los alumnos suspenden poco, la satisfacción es alta y generalizada al conjunto de padres. Los autores lo llaman el "umbral de satisfacción oportunista" con la escuela (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 278). Para Cervera y Alcázar (1995), esto puede derivarse del hecho de que los progenitores son actualmente personas muy ocupadas, lo que provoca que a pesar de la buena predisposición que aquéllos muestran en muchos casos, se preocupen principalmente por los aspectos materiales de sus hijos (ropa, alimentación, salud), y en lo referente a la escuela, lo que más les interese sean, por consiguiente, las notas.

Esto viene derivado del hecho de que "(…) el primer motivo que provoca la relación de unos padres con el colegio de sus hijos es el de la mejora de sus resultados docentes. Y es lógico que así sea" (Cervera y Alcázar, 1995, p. 181). De este modo, el comportamiento de los padres es contradictorio en el sentido que, aunque demandan una formación integral para su hijo, sus preocupaciones se centran en lo académico (Kñallinsky, 1999).

Para López Larrosa (2009), las notas resultan en muchos casos el único contacto de los padres con la escuela:

"La llegada de las notas puede ser uno de los detonantes de contacto entre la familia y la escuela, por ejemplo, porque un padre pida una cita con el tutor de su hijo ante las malas calificaciones de éste (…) Por otra parte, las notas pueden ser, para aquellos padres que no participen de ninguna otra vía de conexión con la escuela, el único medio de contacto con ella, tanto si los resultados son buenos o aceptables como si no lo son. En cualquier caso, resultan un medio insuficiente por cuanto se traducen meses de trabajo en una calificación de resultados (a veces de los procesos también), tanto de conocimientos como actitudinales" (López Larrosa, 2009, pp. 47-48).

Otros datos constatan la preferencia de los progenitores por una participación más bien a nivel individual en los centros. Gil Villa (1995), cuando analizaba las motivaciones que llevaban a los padres a acudir a la escuela, concluía que el 51,9% lo hacía para entrevistarse personalmente con el tutor; el 24,3% acudía para hablar con cualquier otro profesor. A mucha distancia, otras motivaciones aducidas, en gradación descendente, eran las reuniones del APA (18,2%), el Consejo Escolar (13,8%), las reuniones de padres (12,7%), la entrevista con el director (10,2%), otras actividades (5,8%), actos religiosos (5,8%), la entrevista con el Jefe de Estudios (5,5%), conferencias o cine (4,9%), las fiestas en el colegio (3,9%), las actividades deportivas (1,9%), y la entrevista con el psicólogo (1,1%). En el caso de centros públicos, la entrevista con el tutor dominaba con un porcentaje del 45,5%, a mucha distancia del siguiente (entrevista con cualquier otro profesor), que ostentaba el 19,8%.

Por su parte, *El Diagnóstico del sistema educativo* del INCE de 1998 mostraba que el 81% de los padres encuestados establecía como principal vía de comunicación con el colegio la visita privada con el tutor, reduciéndose los tipos de contactos con el colegio a través de cartas (66%), reuniones de padres del grupo de clase (55%), reuniones convocadas por el AMPA (54%), reuniones convocadas por el Director (39%), y comunicaciones telefónicas (16%). Otros datos y trabajos demuestran, de manera fehaciente y rotunda, que es la madre quien se sigue ocupando de las tareas escolares,

mucho más que el padre (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001; Vega-Hazas, 2009).

Silvia López Larrosa (2009), además de constatar este hecho con un importante dato estadístico, habla de la paradoja que se da entre las familias al juzgar el sistema educativo:

"De todas las posibles combinaciones de encuentros familia-escuela, la más utilizada en España, según datos del INCE (1997), es la reunión individual con el tutor (81%). Podemos suponer que es la más valorada por los padres o quizá más útil para ellos, desde el momento en que se reúnen con el docente para tratar su caso particular (…) Curiosamente, son reuniones a título muy individual, pero las familias juzgarán a las escuelas, entre otros criterios, aunque muy importante, según les vaya con un profesor en particular" (López Larrosa, 2009, p. 54).

Vega-Hazas (2009), por su parte, observa como normal que la participación se centre en el contacto con el tutor:

"En un centro docente que pretenda impartir una educación mínimamente personalizada -y, al menos en teoría, son prácticamente todos-, la figura del tutor o la tutora es central. Se trata de un mentor personal encargado de seguir de cerca la marcha del chico o la chica, y apoyarla, a través fundamentalmente, de conversaciones personales. Es también, lógicamente, el interlocutor habitual de los padres cuando se trata de examinar la evolución de su hijo" (Vega-Hazas, 2009, p. 120).

En definitiva, la participación de los progenitores a nivel individual sería más rentable que a nivel colectivo:

"Aunque el ideal es una *implicación* de las familias en el nivel individual y en el colectivo (…), lo colectivo es a menudo secundario, ya que las familias priorizan, cuando lo hacen, el nivel más individual. Esto sucede porque se ve más rentable este último tipo de participación, al tener más efectos directos en los hijos, mientras que el nivel más colectivo acostumbra a funcionar sin esta implicación (se supone que *alguien lo hará*)" (Garreta, 2010, p. 49).

Para Martínez González y Pérez Herrero (2006), la mayor parte de los encuentros entre los padres y los docentes se produce por la llamada de estos últimos debido a situaciones problemáticas. Por otro lado, parece que los padres que participan, por su parte, tienen que hacer frente a la acusación de que sólo se preocupan de los problemas particulares de sus hijos, no de los problemas de todos, aunque aquéllos lo nieguen (Fernández Enguita, 1993).

El estudio realizado por Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), compara el comportamiento de los padres con la escuela en presencia y en ausencia de su hijo. Los resultados de dicha investigación resultan operativos para ayudarnos a contrastar el interés de los progenitores por implicarse en la institución escolar a nivel tanto individual como colectivo. En lo referido a la asistencia a actividades teatrales y deportivas, un 48% de los padres habría asistido a una representación teatral o musical celebrada en el colegio de su hijo (más las madres que los padres, y un 42%, en concreto, en el caso de los colegios públicos, aunque hay que tener en cuenta que en un 22% de los casos no se había producido tal representación). Un 30% habría asistido a algún tipo de actividad deportiva en el colegio (más los padres que las madres). Dentro de estos porcentajes, el 56% de los padres acudía a las representaciones teatrales siempre y cuando participara su hijo, frente al 34% que afirmaba haber ido también a representaciones teatrales en las que su hijo no actuaba. En el caso de las competiciones deportivas, un 53% de los padres afirmaba haber ido siempre que participaba su hijo, por un 35% que aseguraba que en las competiciones que iba a ver su descendiente estaba presente sólo a veces. Según la etapa educativa, el 68% de padres con hijos en Primaria afirmaba haber ido a alguna representación de su pupilo; sólo un 20% de progenitores de Secundaria decía lo mismo, lo que volvería a demostrar, una vez más, que la implicación familiar es mayor en los niveles de escolarización más bajos.

Las investigaciones de Feito (1992) y Fernández Enguita (1993), por su parte, revelan una escasa participación cuantitativa y cualitativa en las asociaciones de padres, debido a que los propios progenitores no confían en la acción colectiva. El primero de ellos concluye, de nuevo, que la preocupación personal por las calificaciones se impone sobre el interés común:

"(…) La idea de comunidad escolar queda arrinconada ante la preocupación de los padres por las calificaciones de sus hijos (…) Las propuestas de los padres no son concebidas como representativas del colectivo de padres, colectivo cuya existencia suscita serias dudas. Es sabido que las APAS no funcionan adecuadamente, que a sus reuniones solo acude una minoría de padres y que, por tanto, es difícil, si no imposible, que los padres del APA y mucho menos, los del Consejo, representen la opinión del conjunto de los padres" (Feito, 1992, pp. 453-454).

Uno de los entrevistados de la investigación de Fernández Enguita (1993), resume el sentir general, al indicar que "los padres piensan que, si tienen un problema, lo resuelven ellos directamente. Se preocupan de su hijo y punto, y esto es lo que suele pasar (…) (AAEMR)" (en Fernández Enguita, 1993, p. 109). Los padres más expertos que pertenecen al AMPA, creen que el hecho de que en el pasado estas asociaciones

estuvieran tan politizadas, no ha beneficiado a lo que debería haber sido su auténtica función. No obstante, también hay numerosos ascendientes que no acuden al centro ni aunque su hijo haya tenido un problema individual (Fernández Enguita, 1993). La conclusión a la que llega el autor en este punto es la siguiente:

"Los padres, en fin, en su mayoría no existen desde la perspectiva del centro, ya que no aparecen jamás por el mismo o apenas lo hacen, y en todo caso no suelen preocuparse por otros niños que los suyos" (Fernández Enguita, 1993, p. 41). La investigación del autor concluye que las visitas de los padres a los centros se hacen a título individual, como clientes del mismo, no como representantes de un colectivo:

"Pero, aunque ocasionalmente puedan comportarse bien en grupo, lo más seguro es que vengan de uno en uno, como clientes que acuden ante el profesional, no como pretendidos y pretenciosos representantes de un colectivo al que, ya se ha visto, los profesores consideran inexistente (…) Esta individualización de la relación resulta especialmente importante para los profesores, que insisten constantemente en considerarla suficiente y mejor que cualquier relación colectiva, y ambas no como complementarias sino como alternativas" (Fernández Enguita, 1993, p. 97).[93]

Comellas (2009), siguiendo un argumento parecido, cree que la falta de cohesión en el colectivo de familias puede venir motivada por la visión que tienen los padres sobre la necesidad y la utilidad de las reuniones, las expectativas que tengan para sus hijos, o los beneficios que puedan derivarse para ellos, producto de su propia implicación. En definitiva, y como concluyen Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) la participación colectiva de los padres se manifestaría principalmente a través de los consejos escolares.

Romero (2010), tras analizar diferentes estudios, llega a la conclusión de que las relaciones que se establecen entre los progenitores y la escuela se dibujan, salvo excepciones, en alguna de estas tres direcciones: a) formal/burocrático: serían las reuniones más o menos marcadas, por decirlo así, "obligatorias"; b) sancionador-defensivo: contactos o entrevistas cuando ha surgido un conflicto; c) inexistente: los padres no tienen interés por lo que ocurre en la escuela, y los maestros tampoco creen que hablar con los padres sea la solución. De aquí se deriva que "como único lazo de conexión están los deberes escolares" (Romero, 2010, p. 30).

[93] El autor cree que esto puede responder al hecho de que si la reunión es individual se hablará sobre el niño, mientras que las reuniones conjuntas pueden acabar cayendo en la crítica al profesor (Fernández Enguita, 1993).

Montandon y Perrenoud (1994), sin embargo, creen que no existe un tipo concreto de colaboración de los padres con la escuela. Estas relaciones están marcadas por factores como el tiempo, la indiferencia, la timidez o el sentimiento de inferioridad. Existen otros progenitores que se reúnen una vez con el maestro de su hijo para seguir la marcha de este último; algunos contactan con los docentes en las reuniones grupales de padres; otros prefieren participar en la escuela a través de las asociaciones de padres; otro grupo que aparece por la escuela en los eventos organizados por ésta, etc.

García Checa (1991) identifica también varios perfiles de padres en la relación con los profesores: a) colaborador en la labor educativa; b) exculpatorio-protector; c) juez del proceso educativo; d) ansioso por los resultados del hijo; e) indiferente al centro escolar; f) como profesor particular; g) demandante de apoyo especial; h) desorientados y angustiados.

Por otro lado, Grolnick y Slowiaczek (1994) establecen dos niveles de implicación de los padres en la educación de sus hijos: un nivel conductual (yendo al colegio y participando en actividades del centro); y un nivel intelectual (trabajando con los hijos en casa, motivándolos al estudio, etc.). Estos tipos de participación se relacionan, según los mismos autores, con unos mejores resultados escolares, ya que estos padres sirven de modelo a sus hijos sobre la importancia concedida a la escuela y, además, adquieren información que les permitirá ayudarles. Y es posible que estos niños con mayor competencia percibida insten más a los padres a que vayan a la escuela y a que los estimulen intelectualmente (López Larrosa, 2009).[94]

Haciendo suyas las ideas de Fernández Enguita, Garreta (2010) considera que las carencias en el movimiento asociativo de padres y madres obedecen a factores de distinta índole: a) causas estructurales (relación accidental y puntual de los padres con la escuela, relación dependiente respecto al profesorado); b) causas históricas (poca tradición asociacionista, escasa tradición en lo referido a la democratización de los centros escolares); c) el desconocimiento por parte de los progenitores de su papel en la escuela, y el hecho de que tampoco nadie se lo explique; d) dinámica negativa en lo referido a la participación colectiva, sobre todo.

Vila (1998) afirma que las escuelas establecen contactos principalmente de dos modos: el modo informal sería a través de las fiestas y celebraciones, así como de las charlas que se dan entre docentes y progenitores a la entrada o a la salida del centro

[94] Diversas investigaciones y trabajos (Epstein, 1986-1987; Medina Rubio, 1990; Munn, 1993) concluyen que los niños cuyas familias se implican en la escuela suelen ser alumnos más motivados, seguros, independientes y con más iniciativa, además de obtener mejores resultados académicos (Epstein, 1987). El Informe PISA 2000 concluye que los alumnos motivados obtienen mejores resultados escolares.

escolar durante los días de clase. El segundo tipo serían los contactos formales, principalmente a modo de entrevistas personales o reuniones conjuntas de padres. Además, dentro de las reuniones formales estarían también las del Consejo Escolar y las de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Bien, en la investigación realizada por Vila y otros investigadores (1998), se reveló que la mayor parte de las familias establece contactos informales con la escuela (88%), mientras que el porcentaje de contactos formales desciende hasta el 56,3%. En el caso de los contactos informales, la iniciativa parece que es compartida por la escuela y la familia, aunque un 36,7% de las familias cree que la iniciativa es suya. Por su parte, los contactos formales dependen más de la escuela (57%), aunque un 27% de las familias afirma que la iniciativa es de ellas. Finalmente, la participación en fiestas, salidas, viajes, etc., es alta, y sólo un 18,4% de las familias afirmó que no acude.

Para Vega-Hazas (2009), existe, en definitiva, una mayoría silenciosa de padres que no se queja de la marcha de la vida escolar, y una minoría que suele acudir al centro por problemas relacionados con su hijo. Es decir, que salvo casos evidentes de mal funcionamiento del colegio, la mayor parte de los padres, con su silencio, legitima lo que en él se hace, correspondiendo las quejas sólo a una minoría de las familias.

7.7.1. La figura del Director.

La inmensa mayoría de los autores consultados considera vital la actitud del Director en la apertura de cauces participativos con los demás componentes de la comunidad escolar, así como en el resto de aspectos organizativos del centro. Así, J.J. Díez (1982), cree que una de las principales funciones del Director es precisamente la de "abrir cauces de diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa" (Díez, 1982, p. 98). En este sentido, su función como motivador activo resulta vital para el funcionamiento del trabajo participativo (Franco Martínez, 1989): "la persona llamada a infundir la fuerza vital en el grupo es el dirigente" (Franco Martínez, 1989, p. 57).

Por su parte, Gento Palacios (1994) distingue tres tipos de impulsores de la participación: sistemas relacionales, métodos interpersonales y estrategias de comportamiento. Dentro del segundo de ellos encuadra, entre otros, lo que él denomina el "estilo de dirección" (p. 20), el cual define como sigue:

"El *estilo de dirección* engloba desde la autoorganización del directivo, hasta la forma de recoger información, dirigir las reuniones, relacionarse con colegas y empleados, medios de comunicación habituales, diseño de planificación y hasta forma de vestir. Este estilo de dirección puede variar, no sólo en función de las características personales, sino también según las necesidades del grupo" (Gento Palacios, 1994, pp.

20-21). El mismo autor, tomando como referencia a Harding (1988), divide los tipos de director como sigue: dictatorial o autocrático, democrático, burocrático, y *laissez-faire*, siendo el segundo de ellos, el democrático, "el que brinda más oportunidades para la participación eficaz" (Gento Palacios, 1994, p. 21).[95]

El mismo autor destaca el papel fundamental que juega el directivo en la participación dentro de la organización:

"Es indudable (…) que el responsable de la dirección de un grupo juega un papel fundamental en el control de la participación de los miembros" (Gento Palacios, 1994, p. 22).

Asimismo, es vital que el Director actúe como un auténtico líder dentro del grupo, en su doble función de orientar tanto la tarea a realizar como la relación con el resto de componentes. En el primer caso, "el directivo ha de asumir como funciones esenciales las de planificación, solución de problemas, toma de decisiones, evaluación y revisión de resultados" (p. 22). En el segundo caso, "el directivo ha de tener en cuenta el valor fundamental del comportamiento humano y de las relaciones interpersonales (…) si bien es cierto que un directivo tiene como responsabilidad básica la de conseguir resultados adecuados mediante la utilización de los recursos más convenientes, no lo es menos que ello supone, en definitiva, *motivar a otras personas a seguirle* (WEISS, D. H., 1986: 4; 7)" (Gento Palacios, 1994, p. 23).

Así, el Director es "el responsable directo ante la administración educativa de todo lo que suceda en el centro durante las veinticuatro horas del día" (Pulpillo, 1982, p. 126). Existen varios estudios que reconocen que el Director tiene una gran influencia, a nivel interno, en la marcha de los centros. Por ejemplo, en la investigación de Feito (1992) se preguntaba a los diferentes sectores de la comunidad escolar, entre otras cuestiones, por la importancia que tiene el máximo cargo en los centros escolares. De entre los padres, el 38,5% lo identificaba como una persona con mucha influencia en el centro. De entre los directores, el 50% reconocía esa alta influencia del Director; entre los maestros, finalmente, el 43,9% consideraba que el influjo del máximo cargo directivo era elevado. Además, cabe reseñar que tanto padres como profesores identifican al Director como la persona más influyente del centro. Por el contrario, el Director cree que los profesores son los que más influencia ejercen en la marcha del colegio (66,7%), colocándose ellos mismos en segundo lugar (50%).

[95] Para Gento Palacios (1994) la labor del Equipo Directivo es esencial en cinco ámbitos principalmente: producción de resultados, gestión económica, investigación y desarrollo, organización de recursos humanos y tratamiento administrativo (ampliar en Gento Palacios, 1994).

No obstante, existe una fractura entre estos datos respecto a lo que *debería ser*. En el mismo estudio (Feito, 1992) se preguntó a esas mismas personas sobre el grado ideal de influencia que debería tener cada uno de los grupos en los centros docentes, a saber: el Director del centro, los profesores, el Consejo Escolar, los padres de alumnos y los alumnos. El 36,3% de los padres (porcentaje mayoritario), cree que es el Consejo Escolar el órgano que debería tener más influencia en el centro. Nada menos que el 66,7%, tanto de profesores como de directores, apoyaban asimismo la idea de que el Consejo Escolar debía ser el órgano más importante. La conclusión parcial a la que llegamos del análisis de estos datos es clara: se reconoce que tanto los profesores como el Director son los agentes más influyentes en el colegio, pero se reclama, aunque sea a nivel formal, más poder para los Consejos Escolares, aunque después las reuniones de éstos supongan, como hemos visto, un trámite más.

Conclusiones actuales, ofrecidas en este caso por el Consejo Escolar del Estado, revelan que los directores creen, en general, que los diferentes estamentos de la comunidad escolar (entre ellos las familias), influyen poco en la marcha del centro:

"España se ubica por debajo de la media en lo que se refiere a la percepción de los directores y directoras acerca de cuánto participa el profesorado en la gestión del centro, cuánto participan las madres y los padres y en la influencia que tienen los estudiantes en las decisiones que afectan al centro" (*Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 2009/2010* del Consejo Escolar del Estado, p. 245).

En relación con la participación de las familias, la investigación de Fernández Enguita revela que el papel del Director suele reducirse a la de mediador ante las críticas que los padres puedan hacer a los profesores (Fernández Enguita, 1993). La misma investigación muestra que los padres creen que el Director debería ser más independiente respecto al resto del profesorado, así como ostentar una mayor profesionalidad en la gestión. No obstante, para los padres el problema principal es el primero de estos dos: "Esto hace, curiosamente, que los padres añoren, por lo menos en alguna medida, el viejo cuerpo de directores. Una autoridad diferenciada, en vez de un *primus inter pares*" (Fernández Enguita, 1993, p. 106). Uno de los testimonios recogido por el autor decía:

"Creo que el director, como representante del centro, tendría que ser un gestor, no un profesor, aunque vinieran de la rama del profesorado" (en Fernández Enguita, 1993, p. 97).

La investigación también deja entrever que algunos docentes (aunque pocos), exigen del cargo también una mayor profesionalidad. La escasa especialización de la

función directiva otorga por consiguiente mayor fuerza al Claustro como tal, y provoca a su vez que el Director nunca entre en conflicto con él:

"La debilidad de la dirección es, por supuesto, la fuerza del claustro" (Fernández Enguita, 1993, p. 107).

Otros autores diagnostican un fracaso en la misión integradora de la comunidad escolar por parte del Director:

"La propuesta del Director como líder pedagógico que vertebra a la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo común, en un marco descentralizado y autónomo, no ha llegado a cuajar. Un modelo de liderazgo participativo en la dirección de los centros requiere, paralelamente, una cultura de colaboración del profesorado, donde los equipos directivos puedan convertirse en vertebradores de la dinámica colegiada de la escuela, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Para ejercer un liderazgo pedagógico se necesita rediseñar los contextos laborales, articular nuevos espacios sociales, campos de decisión y dinámicas de apoyo coherentes, que generen un nuevo ejercicio de profesionalidad docente. A falta de estas condiciones, la función directiva se percibe como una tarea difícil y poco apetecible, lo que explicaría la falta de candidatos" (Bolívar, 2006, p. 128).

7.8. CULPA COMPARTIDA: PADRES Y DOCENTES.

Al margen de otros factores materiales que, como hemos visto, condicionan la participación familiar, nuestros expertos detectan, en general, una responsabilidad compartida por parte de familias y profesorado. La actitud cerrada de estos últimos, y el desinterés que se observa en muchas ocasiones en las primeras genera una falta de comunicación o bien la existencia de conflicto entre ambas instituciones (Anaya, 1979; Kñallinsky, 1999; Abelló, 2008; Comellas, 2009), lo cual sitúa a ambos colectivos como corresponsables de que no exista una mayor colaboración entre ellos. El hecho es que la institución familiar y la institución escolar han evolucionado por caminos paralelos que dificultan enormemente el trabajo conjunto (Garreta, 2007; Oliver, 2010). Y esto hace que, "aunque [ambas instituciones] deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos" (Garreta, 2007, p. 9).[96]

[96] Un estudio de Garreta del mismo año (no publicado) basado en una encuesta a representantes de asociaciones de padres, pone de manifiesto que las causas que, en opinión de éstos, entorpecen la comunicación entre la escuela y la familia, son: la falta de interés de los padres (65,3%); el desconocimiento del sistema educativo (46%); no comprender los padres al profesorado (39,7%); falta de interés del profesorado (27%); y que la escuela no se dé a conocer lo suficiente (20%).

En efecto, Pourtois y Desmet (1994) creen que, aunque la familia y la escuela persiguen el objetivo común de favorecer el desarrollo de los pequeños, existe entre ambas instituciones un alto grado de conflicto, además de resultar muy complicada la gestión de dicha relación. Bastiani (1987), coincidiendo con Machargo (1997), cree que las relaciones entre maestros y progenitores están caracterizadas normalmente por hacer responsable de los problemas a la otra parte, además de existir una incomprensión mutua frecuente entre ambas. Como señala Maulini (1997), lo que suele percibirse es la separación, la distancia e incluso el conflicto entre ambas instituciones. Se trata, en definitiva, de una situación de *pacto de no agresión* (Fernández Enguita, 1993, p. 116), o de *paz armada* entre ambas (Dubet, 1997), cuya base es un sentimiento de culpa hacia la otra parte que imposibilita unas mejores relaciones entre ambas instituciones, ya que cada una cree que es la otra la que debe cambiar (Stern, 1999, p. 184).

En este sentido, Comellas (2009) comenta:

"Desde la escuela es fácil escuchar comentarios como: *¿para qué hace falta una reunión si no hay nada que preocupe?* También se habla con demasiada frecuencia de la escasa asistencia de las familias, que se interpreta, por parte de la escuela, como falta de interés, de confianza o de motivación. La interpretación por parte de muchas familias recae más en una percepción de *informaciones ya repetidas*, de falta de diálogo y de ser *situaciones en las que se quiere reñir por lo que no se hace en casa*" (Comellas, 2009, p. 110). Esto, según la misma autora, deriva en el fracaso de estas convocatorias, para lo cual "es preciso, por tanto, que tanto el centro escolar como la familia reflexionen acerca de cómo cambiar la tendencia de falta de relación, las actitudes de ambos colectivos hacia el rechazo del diálogo o algunas actitudes adolescentes (…)" (Comellas, 2009, p. 115).

Julio de la Vega-Hazas (2009) nos explica el bucle en el que entran las relaciones entre ambas instituciones:

"No es raro que las familias exijan una especie de garantía educativa al colegio, lo cual es algo que ni ahora ni nunca ha estado en condiciones de dar. La réplica suele ser la queja, por parte de los profesionales de la enseñanza, de que lo que quieren es que subsanen ellos las carencias educativas producidas por la falta de disciplina doméstica. O sea, que si el niño o la niña están acostumbrados a hacer lo que les dé la gana en su casa, así llegarán al colegio, y bastante tienen con mantener el orden público en las aulas como para que, encima, tengan ellos que hacer lo que corresponde a sus padres. Se genera así un cruce de quejas que poco contribuye a la tarea educativa" (Vega-Hazas, 2009, p. 10).

La noción de *bucle* también es aportada en la afirmación de Parellada (2003), quien introduce asimismo, como Dubet (1997), terminología bélica:

"Acaba resultando que, un espacio que debería ser de cooperación, de ayuda desinteresada, frente a un objetivo común (…) se transforma en un escenario de batallas con multitud de acusaciones cruzadas, donde abundan los malentendidos y los bucles de respuestas simétricas" (Parellada, 2003, p. 19).

Vila (1998), por su parte, expone que "existe una cierta queja por parte de un sector de las maestras de falta de valoración de su trabajo y por parte de las familias de falta de conocimiento de lo que se hace en las aulas" (Vila, 1998, p. 107). Para este mismo autor, el centro escolar debería ser un lugar de encuentro y de contraste de experiencias educativas entre ambas instituciones, donde se discutieran de manera abierta todos los aspectos relacionados con el desarrollo del escolar. Además, sería adecuado, para potenciar una mayor cohesión entre familia y escuela, la presencia de los progenitores en la tarea diaria del aula. Eso les permitiría familiarizarse con las actividades que se realizan, con los materiales que se utilizan y con el modo en que interaccionan sus pupilos (Vila, 1998).[97]

Otra dimensión de este desencuentro se podría observar si analizamos lo que ambos colectivos exigen de la educación. En este sentido, como señala Felisa Fernández Prada (2003), "padres y alumnos suelen hacer referencia a la necesidad de que se trate de una *auténtica participación* y de ser tenidos en cuenta, mientras los profesores hacen mayor hincapié en la necesidad de clarificar las competencias de cada cual, salvaguardando la especificidad de los aspectos pedagógicos como ámbito exclusivo de los profesionales. A ninguno le falta razón" (Fernández Prada, 2003, p. 49).

El conflicto entre familias y escuela vino motivado en parte porque en ambas instituciones se empezaron a generar objetivos diferentes e independientes (Romero, 2010). Otras explicaciones se insertan en razones históricas, como la de Hargreaves (1999), que hace una interesante reflexión:

[97] Varias investigaciones internacionales dan fe de la necesidad que ambas instituciones reconocen de desarrollar una tarea conjunta. La investigación realizada por Testoni (1995), de la Universidad de Padua (entrevistó a 170 docentes y 650 padres sobre la relación familia-escuela), demostró que desde ambos colectivos se ve como útil, necesaria y beneficiosa la relación entre ambas, aunque se cree también que dicha relación ha de ser mejorada. Por su parte, el estudio de Salomon y Comeau de 1992 (realizado en Canadá a 1365 maestros y 2897 padres para recoger sus opiniones y percepciones sobre la participación) concluyó con resultados algo más desequilibrados, ya que los progenitores estaban mucho más convencidos que los docentes acerca de los beneficios que conllevaba la relación entre ambas instituciones en el ámbito educativo.

"La profesión docente tradicional tal vez distanciaba a los profesores de los padres, o incluso situaba a los primeros en un pedestal por encima de los segundos pero el modelo neoliberal simplemente pone a los padres en contra de los profesores. Ninguna de estas dos perspectivas establece un vínculo de colaboración entre quienes están más implicados en la educación de los niños y niñas" (Hargreaves, 1999, p. 183).

Para Glasman (1992) existen algunas ambigüedades en las relaciones de los maestros con los padres. Aquí citaremos las siguientes: a) los docentes expresan un discurso homogéneo ante la diversidad de familias que se acercan a la escuela, así como ante lo diverso de los intereses y expectativas de aquéllas; b) algunas familias sólo se preocupan por la escolaridad de su hijo, no por el sistema educativo en su conjunto; c) los maestros vuelcan en los padres toda la culpa de que sus hijos fracasen en la escuela; d) la imposición, por parte de la escuela, de un modelo de familia o una cultura forzada por parte del centro, transformando a los padres así en escolares; e) los padres representantes o delegados en ocasiones pueden querer controlar a los demás padres; f) la imposición de los criterios educativos por parte de los profesores sobre los progenitores.

Por su parte, Vila (1998) cree es determinante el hecho de que "en muchos casos, las relaciones se plantean unidireccionalmente, de la escuela a la familia, de modo que los profesionales de la educación aleccionan a las madres y a los padres sobre cómo deben educar a sus hijos y sobre lo bueno y lo malo de determinados comportamientos" (Vila, 1998, p. 109). Esto, según el mismo autor, produce que en los encuentros entre progenitor/es-docente, este último desarrolle en muchos casos un monólogo repleto de términos técnicos que en muchas ocasiones los primeros no están en disposición de comprender, lo que genera una relación desequilibrada entre ambas instituciones.

No obstante, María Jesús Comellas (2009), también cree que esta actitud sancionadora también se produce en sentido contrario:

"A menudo desde las familias se hacen comentarios negativos sobre las decisiones que toma el profesorado (…) Desde la escuela se da una situación parecida. A menudo el profesorado tiene dificultades para entender las organizaciones familiares y está en desacuerdo con que no se controle la agenda escolar, con según qué horarios y organizaciones familiares, con que la familia no participe colaborando en lo que se pide desde la escuela (…)" (Comellas, 2009, pp. 30-31). En este sentido, "la desconfianza no es buena alternativa y los comentarios negativos todavía acrecientan más la distancia y el recelo" (Comellas, 2009, p. 37).

Para esta autora, y como ya comentaban más arriba Luengo y Moya (2008), o Vega-Hazas (2009), los medios de comunicación ejercen un papel perjudicial en este sentido:

"Estos comentarios vienen también reforzados por los medios de comunicación sea en el marco de los informativos sea en tertulias donde se dan opiniones y se hacen afirmaciones como si todos tuvieran la misma información o conocimiento, sin contemplar, en gran medida, las circunstancias de las personas. En muchos momentos el bombardeo informativo añade demasiados matices descontextualizados (…) Posiblemente no se valoran las repercusiones de los comentarios de desprestigio vengan de donde vengan. Lo que es seguro es que favorecen el descrédito y la falta de confianza entre familia y escuela porque son interpretados por la sociedad y también por los niños y los jóvenes como falta de criterio o de formación de unos y otros" (Comellas, 2009, p. 31).

Varios estudios demuestran los beneficios derivados de una acción conjunta eficaz, por parte de ambas instituciones. Así, Becher (1986) descubrió que una mayor participación de los padres derivaba en una mayor motivación por parte de los docentes, los cuales dedicaban más tiempo a su labor y atendían más a sus alumnos a nivel individual. Además, y como fácilmente se deriva de esto, el estudio de Becher también demostró que los propios padres toman una actitud más positiva ante la escuela y ante los profesores, además de integrarse en diversos programas de la comunidad educativa, lo que repara en un crecimiento de su propia autoestima.

Por último, un argumento de Fernando Gil Villa (2000), resume algunas de las razones enumeradas hasta ahora que explican la escasa relación entre la familia y la escuela. Para Gil Villa existe una brecha cada vez mayor que se abre entre las dos instituciones de socialización básicas en el niño: la familia y la escuela. Su argumento es muy ilustrativo, y ofrece, apoyándose en Petras, algunos de los motivos de esta situación que se comentarán en lo que resta de trabajo. Lo exponemos a modo de cierre, por lo ilustrativo de sus palabras:

"Tanto en la familia como en la escuela, las dos agencias socializadoras clásicas, se tienen problemas hoy para llevar a cabo la labor de orientación de los niños y los adolescentes en normas de acción y en los valores morales que las informan.

Por parte de la familia, se observa cómo cada vez se dedica menos tiempo a niños y adolescentes. Esto se debe a varios factores: la incorporación de la mujer al trabajo fuera el hogar, el aumento de hogares monoparentales o la tendencia a la segregación por edades de las actividades de ocio y trabajo.

Por parte de la escuela, el profesionalismo de los docentes, que tiende a ver como intrusión la participación de los padres, se une al interés credencialista de esos mismos padres, más preocupados porque sus hijos consigan el mejor título posible en el menor tiempo que por dar sentido a la comunidad educativa. La brecha que se abre entre las dos instituciones se refleja en la falta de relaciones entre padres y profesores y remite a una brecha que se da en la sociedad en general: las generaciones de las ciudades actuales se dan las espaldas en cualquier actividad. Los barrios pierden su antiguo carácter socializador. Incluso en la familia, cuando se ven obligados a convivir, la comunicación parece ser mínima (Petras, 1996)" (Gil Villa, 2000, p. 225).

7.9. ELEMENTOS CULTURALES, SOCIALES, ECONÓMICOS Y DE DIVERSA ÍNDOLE QUE RODEAN LA FAMILIA. LA RELEVANCIA DEL CURRÍCULUM ESCOLAR EN LA IMPLICACIÓN FAMILIAR.

Se trata aquí de analizar brevemente la existencia de condicionantes familiares de todo tipo (sociales, culturales, económicos, estabilidad familiar, origen, entorno, etc.), en orden a detectar si existe alguna de estas variables que pueda resultar determinante en la implicación escolar de las familias. No se trata de llevar a cabo una elaboración exhaustiva de variables a analizar pormenorizadamente, sino simplemente de intentar detectar, en base a las investigaciones realizadas y posteriormente en nuestro trabajo de campo, si alguno de esos condicionantes resulta más determinante que los demás para la implicación. Asimismo, se hace una somera referencia al currículum, cuando se contrastan las culturas escolar y familiar.

Haciendo un breve balance de las investigaciones relacionadas con esto, Coleman demostró que la realidad sociocultural de las familias estaba directamente relacionada con los resultados escolares. Como señala Roberto Rey Mantilla (2006) cuando se refiere a dicha investigación, "los hijos de las familias más acomodadas tenían más posibilidades de obtener mejores resultados que las familias más humildes" (Rey Mantilla, 2006, p. 139).

No obstante, el mismo autor pone el acento en una cuestión importante. A pesar de que investigaciones posteriores en distintos países (entre ellos, España) confirmaron las ideas de Coleman, mientras los estudios de este último ponían el acento en los niveles socioeconómicos, dichas investigaciones posteriores incidían sobre aspectos socioculturales, lo cual "introducía las expectativas de la familia en los resultados de sus hijos. Es decir, si una familia está motivada por que su hijo aprenda y le crea expectativas de futuro, al final el hijo tiene posibilidades de aprender aunque su nivel económico sea bajo, modesto, etc. Y éste es el factor que para nosotros es decisivo, porque, si nos damos cuenta, desde esta perspectiva no se trata tanto de enseñar

solamente a los hijos, sino de educar también a las familias y hacerles tomar conciencia de que ellos son una parte importante de la educación" (Rey Mantilla, 2006, p. 140).

Gil Flores (2009) también se hace eco de las repercusiones del estudio de Coleman:

"En la década de los sesenta, el conocido *Informe Coleman* (Coleman, 1966), socavó el optimismo reinante en torno al poder de la educación como motor del cambio de las sociedades, señalando que el currículo escolar y los recursos tienen un reducido impacto sobre el rendimiento de los estudiantes, siendo mucho más importante la situación social, económica y cultural de sus familias y la composición social de la escuela a la que asiste el alumno" (Gil Flores, 2009, pp. 316-317).

Por su parte, para Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), en los años sesenta y setenta, se buscaron las fuentes de la desigualdad social que justificaban la diferencia de oportunidades entre unas clases y otras. Como señalan estos autores (2001), "los expertos apuntaban a las diferencias en recursos económicos, culturales y sociales de que disponían las familias. Entonces, se exploraban diversos argumentos para explicar por qué la clase económica o social influye sobre el éxito académico (…)" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 38). Los mismos autores señalados explican las causas que los diferentes estudios adujeron, al referirse a las contraprestaciones educativas sufridas por las clases más bajas: a) el coste por la oportunidad de estudiar -los ingresos que dejan de percibir por no trabajar- eran difícilmente afrontables por esas familias, que retiraban a sus hijos pronto de los estudios; b) las escasas expectativas de los padres de clases bajas con respecto a sus hijos y el bajo nivel de autoestima de estos últimos; c) los códigos lingüísticos aprendidos por los niños de clases obreras entran en conflicto con el lenguaje más abstracto y adaptado a las clases superiores verbalizado en la escuela (Bernstein, 1989); d) el hecho de que en las familias de clase baja son más habituales las situaciones de desestructuración familiar (drogas, violencia, ausencia del padre, etc.).

Los mismos autores explican el caso, comentado por Coleman, de las familias asiáticas de una ciudad americana que compraban libros por duplicado para que las madres pudieran estudiarlo y ayudar mejor así a sus hijos en la tarea escolar:

"Este caso demostraría que familias con escaso capital financiero y escaso capital humano (al menos medido de la manera tradicional, es decir, en años de escolarización) pueden conseguir, sin embargo, un notable éxito educativo. En ocasiones también se plantea la situación contraria, por ejemplo la existencia de familias en las que el capital humano de los padres es elevado pero en las que, sin embargo, su efecto es limitado debido a la falta de interés de los padres por sus hijos.

En palabras de Coleman, si el capital humano que poseen los padres no se complementa con capital social contenido en las relaciones familiares, entonces es irrelevante para el desarrollo educativo del niño que los padres tengan mucho o poco capital humano (Coleman, 1997, pp. 88-89)" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 40).

Desde este punto de vista, una familia con lazos sólidos en su seno y que a su vez los desarrollara en y con la comunidad, contaría con mejor predisposición para acumular capital social. Así, "estudios posteriores han tendido a confirmar algunas de las hipótesis de Coleman, resaltando el efecto positivo sobre el éxito educativo de la estabilidad residencial (que permite la creación de lazos más sólidos con la comunidad), así como de ciertas estructuras familiares (concretamente familias con los dos padres presentes), y el de la escolarización en colegios católicos (…)" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 41).[98]

No obstante, "en cualquier caso, diversos estudios mostraron que las diferencias de aprendizaje entre los niños de las distintas clases sociales eran menores de lo que se pensaba y que, por otra parte, la variación de los resultados académicos de los estudiantes solía ser mayor dentro de cada clase social que entre las diferentes clases (…)" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 39).

La llegada de la teoría del capital social comienza a crear la conciencia de que es más importante la construcción de tejido asociativo para la formación del escolar que factores de otro tipo. Los mismos autores lo explican así:

"Pero ahora la línea de investigación sobre la relación entre familia y educación que se propone es muy distinta. Las teorías del capital social han abierto líneas de investigación muy interesantes en el campo de la sociología de la educación y, más en concreto, en el estudio de las causas que explican el mayor o menor éxito educativo de los estudiantes. Todo surge a partir de la publicación en 1988 de un artículo de James Coleman (…) Para Coleman, el capital social se refiere al caudal de confianza que un individuo u organización puede adquirir frente a otros individuos u organizaciones en el seno de una determinada estructura social. Este caudal de confianza sería positivo para el individuo de cara a sus relaciones con otros, de manera que constituiría un recurso que podría ser utilizado favorablemente en sus actividades económicas o sociales; sin ir más lejos, por ejemplo, en el propio sistema educativo" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 40). Así, Coleman distingue el capital social de las

[98] Sobre este último aspecto de los colegios católicos investigado por Coleman no entraremos, debido a que en España este tipo de enseñanza se ofrece en colegios privados, los cuales están fuera de nuestro objeto de estudio en la presente Tesis Doctoral.

otras dos formas de capital que pueden poseer las familias: el capital financiero y el capital humano (la formación de los padres); y lo que es más importante: que el capital social actúa de forma independiente y positiva sobre los niños respecto de los otros dos (Coleman, 1997).

Como consecuencia de lo dicho, la teoría del capital social "debilita la creencia en la asociación entre clase social y éxito educativo, puesto que este último no dependería sólo del status socioeconómico y cultural de la familia sino también del tipo de relaciones existente en la familia y la comunidad que rodea al niño, factores que pueden ser tan importantes o más que aquél y que difícilmente pueden ser explicados en términos de clase social: el capital social puede ser elevado tanto en familias de clase alta o media como en familias de clase baja" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 41).

No obstante, estos autores creen que Coleman exagera quizá demasiado al considerar que todo depende del aumento de capital social en el seno familiar (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001).

Así, diversos expertos afirman que las familias que no suelen ir a la escuela son aquéllas de nivel sociocultural bajo (Vila, 1998). De hecho el autor se apoya en otras investigaciones a nivel europeo (como la realizada por Breton y Belmont en 1985, la cual parte de la teoría de la reproducción de Bourdieu), y concluye que, dependiendo del estatus sociocultural de la familia, ésta establecerá un tipo concreto de relación con la escuela. Según esto, las familias de nivel socioprofesional medio/alto tienen unas relaciones agradables y cómodas con el centro escolar, sintonizan más con la escuela en general y poseen más capacidad para influir en el desarrollo de la actividad escolar de los centros. Por el contrario, las familias de nivel sociocultural bajo se ven en clara inferioridad respecto a la institución familiar. Como señala el propio autor (1998):

"Sin embargo, las familias de nivel sociocultural bajo se encuentran en una situación de inferioridad frente a la institución. Tienen menos información que las familias de nivel sociocultural medio/alto, conocen también menos los canales de relación con la escuela y, sobre todo, su autoestima respecto a la posibilidad de incidir en el contexto escolar es baja. Son familias que se interesan por la escuela y por el trabajo de las maestras, pero se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos y, en consecuencia, no asisten a las reuniones de clase o semejantes" (Vila, 1998, p. 108).

El mismo autor cree que esta situación se hace más evidente en el caso de los inmigrantes extracomunitarios y en las familias pobres o marginales (Vila, 1998). De aquí se generan tópicos relacionados con un presunto desinterés o dejadez por parte

de estas familias de nivel sociocultural bajo hacia la educación de sus hijos, y "todo ello redunda en que no exista una reflexión desde la escuela sobre por qué no acuden al centro escolar" (Vila, 1998, p. 108).

En la misma línea, en una investigación del Colectivo IOÉ de 1996, se concluye lo siguiente sobre la participación y las familias inmigrantes:

"Más allá de su actitud hacia la escuela, las familias marroquíes son percibidas como un factor perturbador, un obstáculo para el trabajo integrador (más propiamente, asimilador) de la escuela sobre sus hijos. El hecho de que constituyan colonias inmigrantes (mediante el reagrupamiento geográfico, las redes sociales de relación y el uso habitual de la lengua de origen) refuerza elementos diferenciales que contradicen el trabajo institucional. Tales estrategias familiares (el mantenimiento de *sus cosas*) van, según esta concepción, en dirección opuesta a la *adaptación* de los niños: así, la familia inmigrante opera en la dirección opuesta a la de la escuela. Lo que late tras estas expresiones es el ideal de que los inmigrantes se *diluyan* en la sociedad autóctona, manteniendo sus especificidades sólo en el plano íntimo; es decir, que no se reproduzcan en tanto cultura diferente" (Colectivo IOÉ, 1996, p. 123).

Pilar Lacasa (1997), por su parte, y tras examinar diversas investigaciones, concluye que la mayor ruptura entre escuela y familia se da entre grupos minoritarios. Para Feito (2006), existen grupos sistemáticamente discriminados en la escuela: las minorías étnicas, los inmigrantes y los hijos de los trabajadores. El autor pone el ejemplo de las minorías finesas y coreanas que, a pesar de liderar estos países las clasificaciones PISA sobre rendimiento educativo de las naciones pertenecientes a la OCDE, fracasan en Suecia y Japón respectivamente. Finalmente, concluye:

"Son escasísimos los gitanos o inmigrantes -aunque dentro de este colectivo hay una gran diversidad- que llegan a la universidad o a la secundaria posobligatoria" (Feito, 2006, p. 30). En este sentido, "en buena medida, estaríamos asistiendo a eso que Max Weber llamaba el *desagrado étnico* (negarse a que los propios hijos se mezclen con los de otras etnias u otros orígenes geográficos)" (Feito, 2006, p. 49).

Sobre los inmigrantes, diversos estudios de Jordi Garreta, (2003; 2007 -no publicado-; y 2008) identifican cuatro grupos de barreras u obstáculos que dificultan enormemente la comunicación *familia inmigrante-escuela*: las barreras lingüísticas (desconocimiento del idioma); socioeconómicas; culturales (escaso nivel cultural, falta de interés, conflicto cultural); e institucionales (desconocimiento del sistema educativo). El estudio de 2008, basado en una encuesta realizada a representantes de asociaciones de padres, revelaba que las familias de origen inmigrante eran las que menos se implicaban en la escuela, especialmente las magrebíes (1,69%) y

subsaharianas (1,82%), frente a las comunitarias (2,25%) e hispanoamericanas (2,17%). La participación más baja se registra en el caso de las familias gitanas (1,40%).

El estudio anterior del mismo autor (Garreta, 2003), por su parte, revelaba que al parecer la percepción general de los docentes era que las familias españolas eran las que se implicaban de forma más adecuada en la escuela, mientras que en el extremo opuesto se situaban magrebíes, subsaharianos y gitanos. Como señala el propio autor, "esta gradación se relacionaba con las expectativas educativas que se les atribuyen, que expresan que los docentes tienen determinadas representaciones del *yo* y de la alteridad" (Garreta, 2007, p. 10).

Por su parte, Santos Rego y Lorenzo Moledo (2009) sitúan las causas que motivan la escasa relación de las familias inmigrantes con la escuela como siguen: a) problemas con la lengua; b) desconocimiento de la cultura escolar de la sociedad de acogida; c) estereotipos del profesorado; d) falta de estabilidad familiar (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009, p. 284).

Por otro lado, tras el estudio que hace de varias investigaciones, Kñallinsky (1999) concluye que una de las causas que obstaculiza la relación de los padres con la escuela está conectada con la "vivencia que los padres han tenido de su propia escolaridad y su nivel cultural" (Kñallinsky, 1999, p. 40). Los progenitores que no poseen un cierto nivel cultural, así como aquéllos que se encuentran en paro, son reacios a participar en la escuela, de manera que "resultados de encuestas muestran que la mayoría de los representantes de padres pertenecen a categorías sociales superiores o medias" (Kñallinsky, 1999, p. 41), lo que, según Bogdanowicz, "refuerza los mecanismos habituales de exclusión y la reproducción de la estratificación social" (citado en Kñallinsky, 1999, p. 41).[99]

La cultura escolar actúa en otros casos como factor decisivo. Así, Montadon (1987), de acuerdo con Testoni (1995), cree que la apertura escolar a las familias favorece en todo caso a las clases medias y superiores, y desfavorece a las clases populares. Esto ocurre porque los padres de clase media están más familiarizados con la cultura escolar, con lo que se muestran más cómodos con el entorno del centro, así como a la hora de participar en la educación de su hijo. Por el contrario, los padres de las clases populares se encuentran más alejados de la cultura escolar, con lo que se sienten incómodos y poco confiados de cara a que su labor sirva de algo.

[99] Las investigaciones a que se refiere Kñallinsky son las de Becher (1986), Greenwood y Hickman (1991), Bogdanowicz (1994) y Macbeth (1995), las cuales se centran en estudiar las barreras que dificultan la relación entre las familias y los centros escolares.

En una línea similar, Luengo y Moya (2008) creen que el carácter homogeneizador y uniforme tradicional de la escuela ha contribuido de manera decisiva a remarcar las diferencias de clase:

"…la orientación homogeneizadora de la escuela no suprime sino que confirma y además legitima las diferencias sociales, transformándolas en otras de carácter individual. Distinto grado de dominio en el lenguaje, diferencias en las características culturales, en las expectativas sociales y en las actitudes y apoyos familiares entre los grupos y clases sociales, se convierten en la escuela uniforme en barreras y obstáculos insalvables para aquellos grupos distanciados socialmente de las exigencias cognitivas, instrumentales y actitudinales que caracterizan la cultura y la vida académica de la escuela. Las diferencias de origen se consagran como diferencias de salida, el origen social se transforma en responsabilidad individual" (citado en Luengo y Moya, 2008, p. 127).

No obstante, observan estos autores una gran ventaja respecto a la escuela actual concebida como *organizaciones de opciones múltiples*, es decir, que se trata de organizaciones que intentan dar respuesta, dentro del mismo centro educativo, a las necesidades individuales de sus alumnos y alumnas. Es por ello que se pasa de un modelo homogéneo de educación a uno heterogéneo, de modo que se favorece la supresión de las desigualdades sociales que se reproducen en los centros (Luengo y Moya, 2008).

Fernández Enguita (1995), por su parte, cree que la conflictividad más fuerte entre padres y profesores se da en centros con un público de clase obrera, mientras que en los centros donde predominan familias de clase media o acomodada, estos conflictos decrecen ostensiblemente, predominando lo que el autor denomina una "armonía, activa o pasiva", según sea la actitud más o menos combativa de ambos sectores (Fernández Enguita, 1995, p. 158). No obstante, el autor descubre que en estos últimos centros, de mayor nivel económico y cultural, los mayores motivos de tensión entre padres y docentes son los horarios y las actividades extraescolares, mientras que en los centros de nivel sociocultural más bajo, los enfrentamientos se dan principalmente por temas de disciplina y fracaso escolar. En colegios intermedios, se mezclaban todos esos factores.

Esta mayor conflictividad en centros con público de clase obrera podría venir derivada de una mayor distancia en la cultura escolar entre escuela y familia. En este sentido, Fernández Enguita (1993) cree que el docente necesita, conecta y educa a un determinado tipo de padre (más bien, de madre), aquel que conecta rápidamente con él. Así, resulta más fácil vincularse con los progenitores de clase media que con los de

clase alta o los trabajadores manuales. Además, quienes no encajan pronto con el docente, son vistos en general como personas con poca formación (generalmente, los trabajadores manuales). Para el autor, en definitiva, "el deseo de *escolarizar* a los padres revela abiertamente la incapacidad casi congénita de numerosos profesores para considerarlos y relacionarse con ellos como iguales. Para que la posición del profesional quede a resguardo, es preciso que la del padre se vea rebajada a la condición de ignorante" (Fernández Enguita, 1993, p. 99). Estudios como los de Gil Villa (1995) o Martín Bris y Gairín Sallán (2007) concluyen que existe más dificultad para la participación en las zonas rurales y en los barrios populares de las ciudades (al contrario que Lacasa, 1997).

Por su parte, Feito (1992) afirma que, aunque no se pueda afirmar que las clases medias y altas participen en mayor número que las familias de clase baja en la escuela, sí advierte una mayor implicación cualitativa. Lo explica así:

"No se puede afirmar que haya una mayor participación de los padres en el caso de centros situados en barrios de clase media o alta, pero sí se puede sostener que su implicación en la vida escolar es muchísimo mayor que en el caso de la clase obrera. Aquí opera un elemento de mayor o menor proximidad cultural -en términos de capital cultural- al universo simbólico de la escuela. Hay varios estudios de casos que prueban que esto es así" (Feito, 1992, p. 472).

Gil Villa (1995) cree que los padres sin estudios o con estudios primarios, así como aquéllos que realizan trabajos manuales más que intelectuales, son los que más miedo tienen de acudir a la escuela. En este sentido, Lacasa (1997), aunque cree que los progenitores ven los contenidos escolares como algo que "les es relativamente ajeno (…) las familias, en general e incluso muy humildes, conceden gran valor a las tareas escolares y a la educación académica" (Lacasa, 1997, p. 132). Para Testoni (1995), en fin, los padres que conocen los problemas educativos son los que se muestran más sensibles y participativos ante el hecho escolar.

Por otro lado, para J.M. de Queiroz (1992) no existen familias cuyas conductas puedan explicarse como desinteresadas o indiferentes ante el hecho educativo, sino que existen formas de interés diferentes, por parte de las familias, acerca de la escolaridad de sus hijos. En la misma línea, Kñallinsky (1999), cree que "hay que descartar la idea de que los padres están desinteresados por la escuela; su inhibición y absentismo generalmente constituyen la expresión del temor, el desconocimiento, la falta de información y comunicación y una clara desorientación acerca de sus posibles actuaciones" (Kñallinsky, 1999, p. 50). De hecho, la propia autora asegura que "la falta de comunicación y comprensión entre el hogar y la escuela es a menudo la razón

fundamental de una mala adaptación y un escaso rendimiento" (Kñallinsky, 1999, p. 51).

Otros autores se muestran también escépticos respecto al hecho de que la clase social constituya un factor decisivo, de cara a la participación familiar. Así, para Pourtois (1979), el estilo educativo y las representaciones de los padres se pueden presentar como variables intermedias entre la clase social y la adaptación escolar del niño. Una investigación posterior de este autor, sin embargo, (Pourtois y Desmet, 1994) revela que las familias que pertenecen a medios socioeconómicos desfavorecidos no se sienten capaces de intervenir en la vida de las escuelas ya que creen que no podrán entablar un diálogo igualitario con ella. Además, según otras investigaciones, (Chauveau y Rogovas-Chauveau, 1992) estos padres prefieren métodos más tradicionales de enseñanza, y asimismo opinan que los maestros se ocupan más de actividades socioeducativas y lúdicas, que de los aspectos conceptuales. En este sentido, "hay sectores de padres que no comprenden las innovaciones y exigen a la escuela que cumpla su papel instructivo" (Kñallinsky, 1999, p. 83).

Esta misma autora, parafraseando a Glasman, cree que los niños de nivel socioeconómico más bajo "permanecen *penalizados* por los contenidos, los presupuestos implícitos, los requisitos, el lenguaje, el sistema de valores, el sistema de relaciones sociales de la institución escolar que estadísticamente favorece a los niños que pertenecen a medios socioeconómicos más elevados (Glasman, 1992)" (en Kñallinsky, 1999, p. 96).

En una línea similar, y aun reconociendo la influencia de lo socioeconómico, Romero (2010) se refiere al *currículum del hogar* como el factor más decisivo en el éxito escolar:

"Afortunadamente, las investigaciones sobre la influencia de la familia en el aprendizaje académico tienen una larga historia, y podemos sentar premisas básicas con gran fiabilidad. Con una razonable certeza, podemos decir que mientras la clase social baja nos puede llevar a predecir estadísticamente un bajo rendimiento académico, las familias que proporcionan un ambiente estimulante y de apoyo, con riqueza lingüística, desafían los efectos de las circunstancias socioeconómicas. En otras palabras, un *currículum del hogar* alterable -donde se incluyen las relaciones familiares, las prácticas y los patrones de vida familiar- es un predictor más potente del aprendizaje académico que el estatus familiar. Los centros escolares pueden trabajar con las familias para mejorar el *currículum del hogar*, sea cual sea la situación

económica familiar. Este es, por tanto, un mensaje de gran esperanza" (Romero, 2010, p. 26).

La misma autora concluye:

"Está demostrado en numerosas investigaciones la gran influencia que el ambiente familiar tiene sobre el aprendizaje y los resultados escolares del alumnado. Y, también, que ese ambiente no depende sólo del nivel económico o educativo de las familias, sino que está relacionado con una serie de normas, actitudes y valores familiares que pueden ser reconstruidos social y culturalmente, y que constituyen lo que se denomina el *currículum del hogar*" (Romero, 2010, p. 28).

Esto supondría que el valor asignado a la escuela por parte de las familias no tendría por qué ir asociado al estatus socioeconómico de éstas. Así, el estudio realizado por Martínez González (1994) muestra que los padres e hijos de los distintos estratos sociales conceden un gran valor a la educación, lo que les lleva normalmente a implicarse en la escuela a los primeros y a demandar dicha implicación a los segundos. Por consiguiente, parece que las investigaciones demuestran que la historia familiar (el peso de las generaciones), la percepción que tengan los padres de la escuela, y el interés que muestren por los estudios de sus hijos, son factores determinantes que condicionarán la mayor o menor implicación de aquéllos en sus estudios, independientemente de lo socioeconómico (Kñallinsky, 1999).

La investigación de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) muestra algunos datos esclarecedores sobre lo que venimos diciendo. El estudio, aplicado a alumnos de la ESO, muestra que los discentes de nivel alto suspenden menos que los de nivel bajo, en escala descendente: la media de asignaturas suspendidas, sin ayuda paterna, en el nivel alto, es de 0,76%; 1,69% en el nivel medio-alto; 1,77% en el nivel medio; y 2,98 % en el nivel medio-bajo/bajo. Sin embargo, si comparamos estas cifras con las que se obtiene de los alumnos cuyas familias se implican *muchas*, *bastantes* o *algunas* veces, la investigación muestra que donde se ve una mayor mejora es en el nivel medio--bajo/bajo, ya que del 2,98% anterior la media de asignaturas suspensas baja al 1,76%. En este sentido, como indican los autores, "esa implicación de los padres sirve para superar los límites que pone el punto de partida del nivel social en que se nace, al menos como para alcanzar la media del nivel inmediatamente superior" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 174).

El otro nivel de estatus donde también opera la ayuda paterna es en el nivel medio-alto, ya que el porcentaje se reduce del 1,69% al 1,08%. En total, entre todos los niveles de status, el número de suspensos es de 1,47% para alumnos cuyas familias les ayudan *muchas*, *bastantes* o *algunas* veces, y del 1,96% para quienes no cuentan con

apoyo familiar para la tarea escolar, o tienen muy poco (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001).

Otra variable que analizan estos autores es la de repetición de curso en relación a la ayuda familiar. Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001) confirman en su investigación el hecho de que, independientemente del nivel de estudios de los padres (es decir, de que posean un mayor o un menor capital humano), quienes apoyan a sus hijos consiguen que éstos repitan curso un número sensiblemente menor de veces que los hijos cuyas familias no les prestan ayuda. Por ejemplo, de los padres con estudios primarios incompletos, repitieron curso un 22% de los estudiantes cuyos padres no les ayudaban nunca o casi nunca con los deberes, mientras que esa cifra se reduce al 8% en el caso de familias que sí ayudaban, al menos algunas veces, a sus descendientes. En los demás casos (familias con estudios primarios completos, secundarios completos y universitarios), ocurría exactamente igual. Esto demuestra que, independientemente del capital humano de la familia, la implicación de éstas en los deberes de sus hijos disminuía ostensiblemente la posibilidad de que éstos repitieran curso (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 176). Por último, el estudio de estos autores revelaba también que los progenitores jóvenes y con un mayor nivel de estudios acudía más a actividades conjuntas del colegio (representaciones teatrales, actividades deportivas, etc.), que cualquier otro.

Sin embargo, otros estudios dejan conclusiones diferentes sobre los condicionantes o los tipos de familia que no se implican en la tarea escolar. Así, para J.J. Díez (1982), existen determinados sectores familiares que no participan en la educación del momento: las familias con hijos mayores y las de mayor y menor nivel socioeconómico, afirmando que las relaciones de estas familias con el colegio son más bien de indiferencia. También distingue el autor la existencia de familias *sobreimplicadas*, "que tratan de inmiscuirse en terrenos escolares que no son de su competencia" (Díez, 1982, p. 8). Por su parte, Anaya (1979), cree que influyen factores de tipo socioeconómico y cultural en el desarrollo escolar del alumno.

En lo referido a la relación configuración familiar-implicación escolar, sería éste un tema de enorme interés que bien merecería, por los enormes cambios que están operando en el seno de la familia en los últimos años, de un trabajo específico. No obstante, dejaremos aquí algo apuntado.

El Informe del Instituto Nacional de Estadística de 2004 muestra que, aunque el modelo tradicional de familia (padre y madre, con o sin hijos) sigue siendo mayoritario (68,2% de los hogares), estamos asistiendo al nacimiento y ascenso progresivo de nuevos modelos familiares (familias monoparentales, reconstituidas, interreligiosas,

interraciales, homosexuales) (Elzo, 2006; López Larrosa, 2009). Además, existen cambios espectaculares en otros aspectos, como en el hecho de que el número de hijos nacidos fuera del matrimonio se haya duplicado prácticamente entre 1996 y 2002, según la misma fuente (Elzo, 2006). Esto hace que autores como Sampaio (1995) hablen en términos de familia moderna *indefinida*, lo que deriva (Oliver, 2010), en que sea muy difícil hoy en día hacer cualquier generalización sobre el "propio concepto de familia" (p. 33).

Respecto a lo que venimos hablando, muchos autores (Flaquer, 1998; Meil, 1999; Beck-Gernsheim, 2003; Ruiz Becerril, 2004) han advertido sobre los enormes cambios que se están dando en el seno de la familia, hasta el punto de que actualmente no se puede hablar de un único modelo familiar, sino de "múltiples formas de familia":

"El paisaje de la vida familiar se ha abierto, el terreno se ha hecho inseguro. Cada vez hay más gente que hace un bricolaje de sus propias formas de vida en común, a base de decorados móviles de éstas o aquellas expectativas y esperanzas, algunas veces con éxito y otras sin él. Éste es el material del que surge la falta de carácter sinóptico de los nuevos fenómenos" (Beck-Gernsheim, 2003, p. 36).

En este sentido, para Grolnick y otros (1997), las madres que comandan familias monoparentales tienen más dificultades para acudir a la escuela. López Larrosa (2009), sin embargo, cree que la configuración familiar no es en absoluto un factor que determine una mayor o una menor participación de las familias en la vida de los colegios. La autora lo explica así:

"(…) existen muy diversas configuraciones familiares y algunas, a priori, podría suponerse que tienen más posibilidades de fracasar en su empeño de cuidar y educar a los niños. Sin embargo, hemos constatado cómo algunas de esas familias realizan de manera excelente sus funciones de cuidado, educación, protección y apoyo de los niños, y cómo otras, con una estructura más habitual en nuestro contexto, tienen más dificultades o peores resultados en su labor educativa (…) Es cierto que, por ejemplo, una situación de separación temporal de los padres o bien un proceso de divorcio se ven como posibles causantes de que un niño o niña empiece a ir mal en el colegio o como justificación de un cambio de comportamiento o de peores resultados escolares. No obstante, *la estructura de la familia no determina esos resultados*, sino que es más una explicación que tiene que ver con el proceso de conflicto, su intensidad, su duración en el tiempo y con la resistencia al mismo que tengan los niños, entre diversos motivos" (López Larrosa, 2009, p. 68).

Tras el análisis de varios documentos anteriores, Feito (2006) concluye que si a los 16-17 años están en la secundaria posobligatoria el 83% de los hijos de profesionales

(arquitectos, médicos, profesores, etc.), sólo lo están el 16% de los hijos de trabajadores manuales no cualificados y el 42% de los cualificados. En lo referido a la obtención de títulos, casi el 70% de los hijos de profesionales, con edad de entre 25 y 29 años, obtienen algún título de educación superior, por menos del 20% de los hijos de clases trabajadoras. La conclusión a la que llega el autor es clara:

"En realidad, lo que hace la escuela es favorecer a los ya favorecidos educativamente. Eso es lo que explica la fuerte correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos" (Feito, 2006, p. 35).

Otros autores (Garreta, 2010) advierten que no sólo es la familia la que está asistiendo a enormes cambios en la actualidad, sino que la escuela también es cada vez más diversa. Esta opinión contrasta con la de Carles Parellada (2003), para quien es precisamente la contraposición entre el carácter estático de la escuela y el enormemente cambiante de la institución familiar, lo que condiciona en gran medida la participación familiar en la institución escolar. Otros, más eclécticos, creen que "la institución escolar no ha cambiado al ritmo con que lo ha hecho la institución familiar en estas últimas décadas" (Escayola, 2003, p. 75).

La relación (o, mejor dicho, la ausencia de ella) entre los universos culturales familiar y escolar es, como vemos, uno de los argumentos aportados por nuestros expertos como una de las posibles causas de una mayor o menor conexión entre ambas instituciones. Dicha relación podría quedar reflejada en diferentes aspectos de la dinámica escolar, los cuales pasamos a comentar brevemente.

Fernández Enguita (1995), cree la escuela prepara hoy en día para el trabajo en el mundo capitalista. Es por ello que da primacía a aspectos como la disciplina, el orden, la sumisión o la eficacia. Además, se potencia el desarrollo de conocimientos abstractos en detrimento de otros de tipo manual (artesanal, agrario o comercial). Por último, la escuela prepara para la movilidad social a nivel individual. Se trata de una serie de principios opuestos por ejemplo a los de la cultura gitana, en la que prevalece la cohesión grupal, el trabajo manual y autónomo, la incorporación temprana de los niños al mismo, o la reclusión, también temprana, de las niñas en las casas. Los problemas derivados de este desfase provocan niños con retraso escolar, que no en pocas ocasiones son vistos por padres y profesores con desconfianza. Además, mientras que en la cultura paya el Estado, la sociedad y los individuos comparten la convicción de que los alumnos tienen que ser escolarizados, la sociedad gitana sanciona este hecho en muchos casos como una imposición del sistema, y por tanto como una forma de reclusión de sus discípulos. Todo esto provoca un alto grado de desinterés por parte de las familias gitanas hacia la institución escolar. Por último, la

propia marginalidad que vive este grupo le hace volverse hacia sí mismo para reafirmar su identidad (Fernández Enguita, 1995).

Otra serie de aspectos irían íntimamente relacionados con el currículum escolar (definido el *currículum* por el DRAE como el "conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades"). Lo que se trata de analizar es si el currículum escolar (materializado en los contenidos de los libros texto, las imágenes que se proyectan, el discurso del docente, etc.), influye de algún modo para que determinadas familias se impliquen más o menos en la vida del colegio.

Para Parellada (2003) algunos elementos del currículum (o de su concreción) han contribuido a deteriorar la relación entre la familia y la escuela. Así "la aparición de ciertas prácticas y enfoques metodológicos (…) han desconcertado a las familias, dado que no formaban parte de su propia cultura escolar, y pocas veces se les han explicado con suficiente claridad. Estas circunstancias han favorecido la inseguridad, el desaliento y la conflictividad" (Parellada, 2003, pp. 18-19).

El lenguaje utilizado en la escuela parece actuar como un potente sancionador entre clases. En este sentido, el lenguaje se configura como una herramienta que favorece a unos colectivos sociales, normalmente a los de clase media, y aparta o discrimina a los de clases sociales obreras o bajas (Anaya, 1979; Fernández Enguita, 1995). Este último autor lo ejemplifica de modo ilustrativo:

"Finalmente, el instrumento por excelencia de la comunicación pedagógica, el lenguaje, es también vehículo de preconceptos y valores ocultos. Así, por ejemplo, [esto se ve] cuando enseñamos a los niños a escribir *Iglesia* o *Estado* con mayúscula inicial, cuando subsumimos a las mujeres en el plural masculino o cuando afirmamos que algo es de una importancia *capital*, que hay que hacer las cosas *a derechas*, que un ama de casa sin empleo remunerado *no trabaja*, que tal o cual situación fue una *merienda de negros*, que alguien va *como un gitano* o que el ministerio encargado de los ejércitos se llama *de defensa*" (Fernández Enguita, 1995, p. 80).

Para Basil Bernstein (1989), la clase obrera utiliza un código lingüístico restringido, y las clases medias y altas urbanas un código lingüístico elaborado, justo el que se transmite en la escuela.[100] Es por ello que estas últimas clases están más favorecidas por la institución escolar. Anaya (1979), llega a afirmar que el entorno rural es el más

[100] Como señala Begoña Asua Batarrita (2000), "los estudios de Bernstein sobre las diferencias culturales reflejadas en la utilización del lenguaje y en la forma de construcción del pensamiento son un buen ejemplo de análisis de esta temática" (Asua Batarrita, 2000, p. 199).

perjudicado en este sentido, ya que las hablas en estos contextos están todavía por debajo de las de las clases trabajadoras, y por tanto más alejadas aún del lenguaje urbano que prevalece claramente en la escuela. En este sentido, podríamos suponer que el código lingüístico elaborado que domina la institución educativa se adecua y favorece el desarrollo de las experiencias de los alumnos de familias de clase media, mientras que discrimina a aquéllos de clase obrera o de familias inmigrantes, las cuales no poseen unas capacidades comunicativas similares a las que constituyen el código escolar, con lo que los hijos e hijas de estas últimas familias quedan automáticamente excluidos nada más llegar al colegio, respecto a sus coetáneos de clase social media.

En estrecha relación con lo anterior, los libros de texto se configuran como un material muy poderoso, tanto por el lenguaje que utilizan, como por las imágenes que transmiten, en muchas ocasiones sexistas. Margarita Nieto Bedoya (2000), concluye de la revisión de un estudio anterior de Garreta y Coreaga:

"Para el nivel de infantil y primaria (…) se hace evidente la ocultación de la mujer en las imágenes, en los textos, y en las profesiones, junto con la estereotipación de las funciones asignadas a cada sexo. Presentan como ilustración de este acontecer la relación que presentan de oficios y profesiones masculinas y femeninas aparecidas en las ilustraciones de los libros de ciencias sociales de primer ciclo, en donde la editorial Bruño recogía 15 para hombres y 2 para mujeres, o en donde Everest presentaba de forma equitativa 7 respectivamente, mientras que Santillana ofrecía 6 de hombres y ninguna de mujer. Por supuesto esta situación al inicio del nuevo milenio no se da tan estrepitosamente en este tema, pero sí en otros aspectos, a los que se tendrá que estar alerta" (Nieto Bedoya, 2000, p. 248).

Otros autores que han insistido sobre la cuestión de la discriminación de género en los libros han sido, entre otros, Andrée Michel (1987) o Askew y Ross (1991). El primero de ellos insiste sobre la necesidad de modificar las imágenes y roles asignados a ambos sexos, en aras de una mayor igualdad entre ellos. Algunas medidas que ayudarían a ello serían la eliminación de estereotipos en los juegos y juguetes, y un reparto más equitativo en las responsabilidades dentro del hogar familiar (Michel, 1987). Los otros dos autores reflexionan sobre el desequilibrio que existe entre las superiores expectativas que en general tenemos de los chicos respecto de las chicas (Askew y Ross, 1991).

Nieto Bedoya (2000) cree que los libros de texto, además de ofrecer una visión excesivamente positivista de la sociedad en general, son un material sobre el que los docentes no reflexionan, debido a la comodidad de uso que ofrecen:

"El libro de texto es un material muy socorrido, especialmente para la secundaria y el bachillerato, a la hora de explicar un tema o de trabajar en clase. Por esta razón, y por lo que conlleva de currículum oculto y la carga ideológica, creemos que el profesorado debe realizar una crítica en profundidad a la hora de su selección o utilización, pues existe casi una total ocultación de referencias a la pobreza en los suburbios, al desempleo persistente, al trabajo inhumano, al estrés, a los bajos salarios, ofreciendo visiones casi siempre positivas de occidente y su desarrollo y no planteando su problemática" (Nieto Bedoya, 2000, p. 248).[101]

El currículum escolar en general y los libros de texto en particular pecan de falta de interculturalidad, discriminando a culturas como la musulmana o la gitana (Fernández Enguita, 1995), pasando a primar lo que Bourdieu y Passeron denominaron la *arbitrariedad cultural*, que no es más que la selección, por parte de la escuela, de un tipo de cultura determinada, la subcultura de las capas medias y altas urbanas con un alto nivel de escolarización, en detrimento de las demás. Y es la elección de esa cultura la que legitima el orden social y la persistencia de las naciones, generando por consiguiente una visión positivista de la escuela (Fernández Enguita, 1995).[102] En este sentido, Collins (1989) también cree que el contenido educativo en las escuelas públicas se traduce en una suerte de cultura de clase media. Como vuelve a señalar Nieto Bedoya (2000):

"El interculturalismo es otro de los aspectos relacionados con los contenidos. Al ser las sociedades, las regiones, las ciudades y los pueblos cada vez más inter-raciales, es necesario que los materiales que se utilizan en los centros escolares lo sean igualmente. Así deberíamos tener muñecas de distintas razas, cuentos en donde aparezcan mujeres y hombres de distintas culturas (aspecto que se da ya en los cuentos ingleses), y por supuesto libros de texto que no discriminen u oculten a las culturas minoritarias y las aportaciones que han realizado a lo largo de la historia de la humanidad" (Nieto Bedoya, 2000, pp. 248-249).

En la misma línea anterior, J. Vicente Peña Calvo (2000) cita una idea de J.C. Forquin, cuando advierte que "lo que ocurre en la escuela no es la libre competición

[101] "La ausencia de libros de texto provoca un leve desconcierto entre ciertos sectores de las familias y entre la mayor parte de los profesores recién incorporados al centro" (Feito, 2006, p. 148).

[102] En otra de sus obras, el mismo autor hace una síntesis de lo que venimos diciendo, y culpa al pensamiento ilustrado por haber dividido a la humanidad en dos partes. Por un lado se situarían los varones, propietarios, burgueses, blancos, civilizados y la edad adulta, es decir, aquéllos elementos potenciados en el currículum y en la institución escolar en general; en el lado opuesto quedarían los elementos discriminados, apartados o sometidos, a saber: las mujeres, los no propietarios, los proletarios, los no blancos, los salvajes y la infancia (Fernández Enguita, 1992, p. 23).

entre individuos (igualdad de oportunidades), sino más bien un sistema de cooptación y padrinazgo entre aquellos que o bien pertenecen a los grupos socialmente dominantes, o bien quieren ser admitidos en estos grupos" (Peña Calvo, 2000, p. 80).[103]

Margarita Nieto Bedoya (2000) resume muy bien todas las ideas que venimos comentando cuando se refiere a las funciones sociales del currículum. Para ella, la raíz del problema es el marcado carácter ideológico de aquél. Hemos seleccionado varios fragmentos de uno de sus artículos, el cual contiene argumentos a nuestro juicio de enorme valor:

"En la actualidad se encuentra perfectamente asumido que el currículum está relacionado e influenciado por la política y la ideología. Dentro de los aspectos políticos, el currículum se ve sometido a las normas y leyes que emanan de los gobiernos centrales y autonómicos, aunque hoy hay que señalar también la importancia de las normas europeas, que marcan las líneas de actuación a favor de una homologación, tanto de títulos, como de habilidades, que debe poseer la gente joven para vivir en la Europa del siglo XXI (…).

(…) Respecto a la relación de dependencia entre la ideología y el currículum, ésta es incuestionable, en el momento en el que nos pongamos a relacionar la ideología dominante con los contenidos del currículum. La ideología se ve reflejada en el modelo económico, en los parámetros culturales, en el currículum oculto y en la forma de ejercer el control social (…).

(…) Por su parte, las imágenes, los contenidos, el lenguaje utilizado, los modelos de género, los valores que se potencian y ocultan, las teorías psicológicas en las que se apoya la educación, las normas de aceptación social, todo ello configura la ideología que se proyecta en el currículum" (Nieto Bedoya, 2000, pp. 233-252).

La misma autora concluye su argumento explicando cuál es la realidad del currículum escolar:

[103] Esta idea de J.C. Forquin se asienta sobre la teoría de los grupos de estatus de Collins. En el artículo titulado *Clases sociales y educación*, de J. Vicente Peña Calvo (2000), dentro del manual *Sociología de la Educación* de Fermoso Estébanez y Pont Vidal (cuyas referencias se exponen en la bibliografía del presente trabajo) se argumenta más detalladamente sobre lo que venimos diciendo. No dejaremos de insistir en la importancia de la teoría del credencialismo de R. Collins (1989), ya que supo reinterpretar el funcionalismo de Parsons al incorporar la teoría conflictual o del dominio de Weber al enfoque funcionalista. Precisamente al incluir Collins la idea de conflicto entre grupos de estatus se convirtió en uno de los primeros en advertir que la escuela podía constituir un escenario de la lucha de clases.

"Sería en definitiva función del currículum presentarse como innovador, independiente del poder político, flexible, y que pudiera responder a las necesidades sociales, ser motor del cambio social o ir a la par que él, mantenerse dinámico y sometido al conflicto. Pero el currículum se ve condicionado (…) a las leyes de la economía, es decir, al costo de las innovaciones, a su rentabilidad, a los desfases generacionales del profesorado y a las parcelas de saber sobre las que se desea innovar debido a la aparición de nuevas profesiones más rentables" (Nieto Bedoya, 2000, p. 238).

Jurjo Torres (1991) también advierte el carácter ideológico del currículum, afirmando que "podemos comprobar cómo en cualquier elección, planificación y desarrollo de un *curriculum* están presentes cuestiones políticas, éticas y filosóficas de enorme importancia que no debemos pasar por alto" (Torres, 1991, p. 48).[104]

La importancia del contenido ideológico en el currículum provoca que las Administraciones educativas centren las reformas curriculares sobre materias como la historia o la religión, aquéllas de mayor carga política (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001).[105] El problema para algunos autores de que esta situación se perpetúe reside precisamente en el propio prestigio concedido a la escuela. Así, Begoña Asua Batarrita (2000) afirma:

"El reconocimiento social de la institución educativa ha contribuido a que las actividades que se realizan dentro del sistema de enseñanza estén admitidas por la mayoría de la sociedad y no se cuestionen los principios básicos que rigen dicha

[104] No es el análisis del currículum el objeto central de esta obra. No obstante, se puede ampliar esta idea sobre la politización del currículum en el libro *El currículum oculto*, de Jurjo Torres (1991).

[105] Estos autores hacen varias reflexiones interesantes en diferentes pasajes de su investigación sobre las polémicas suscitadas en torno a la asignatura de Religión Católica. Aquí sólo dejaremos apuntada una cita: "la polémica ha resurgido en ocasiones a partir de los intentos de la Iglesia católica por mejorar el status de la asignatura, tratando de convertirla en una *materia evaluable* de cara al expediente académico que se utiliza para el acceso a la universidad (…) Toda intervención de la iglesia en este tipo de debates suele suscitar una amplia controversia política y repercute de modo destacado en los medios de comunicación, lo que seguramente constituye más un reflejo de las reminiscencias de conflictos pasados que de un verdadero interés por la relevancia del asunto" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001, p. 61).

actividad. La legitimación social de los centros educativos constituye uno de sus pilares fundamentales (…)" (Asua Batarrita, 2000, p. 201).[106]

El marcado carácter ideológico del currículum (y en especial del llamado *currículum oculto*, o conjunto de valores, creencias y estereotipos que se transmiten de modo implícito en los contenidos escolares), estaría presente en todas las materias escolares, a pesar de la aparente neutralidad de éstas (Torres, 1991; Fernández Enguita, 1992; Vega-Hazas, 2009).

7.10. SÍNTESIS.

El análisis realizado sobre las investigaciones que, progresivamente, han ido analizando la participación de las familias en la escuela deja resultados contundentes. Los padres no participan, ni mucho menos, todo lo que deberían en la institución escolar. Esto se ve reflejado, entre otros factores, en la escasez de interés en las elecciones de sus propios representantes en los Consejos Escolares, su insuficiente implicación en el AMPA, y en una desidia general, que parece presidir en casi todos los casos su comportamiento con los centros docentes. Todo esto, bajo la paradoja de reconocer, por otro lado, un enorme interés en la educación de sus hijos, y tras afirmar la conveniencia de una adecuada, continuada y fluida colaboración con los docentes, de cara a favorecer la optimización de la formación integral de los pupilos, la cual se reduce, en la mayoría de los casos, a una preocupación por los resultados escolares o por cualquier problema acaecido y relacionado en la inmensa mayoría de los casos con su hijo exclusivamente. De aquí se deriva la consideración de que las familias no actúan como colectivo (salvo en las elecciones a Consejos Escolares), y reducen sus contactos con la escuela al interés individual.

La contradicción generada en el seno de las familias entre su declaración de estar muy interesados por la educación de sus hijos y, en contrapartida, la escasa involucración que en la práctica se produce, tiene su contestación en los profesores. Éstos también muestran un comportamiento paradójico, ya que por un lado reclaman la ayuda de los padres, pero cualquier intervención de éstos que sobrepase determinados límites es considerado como una injerencia en su trabajo, especialmente en lo referido a aspectos didácticos, donde la actuación de los padres es vista con

[106] Ivan Illich (1976), en la década de los setenta, fue el máximo impulsor de la teoría de la desescolarización. Para este autor, el sistema económico crea la escolaridad obligatoria para someter a los miembros de la sociedad a un orden disciplinario y una conformación de unos sistemas de valores concretos. De este modo, la escuela obligatoria acepta y reproduce las desiguales relaciones de sumisión ante el orden social, a través de los contenidos que transmite explícita o implícitamente.

recelo. Esta actitud puede ir relacionada con una defensa por parte del colectivo en favor del propio profesionalismo docente, o a una actitud defensiva provocada por la presión mediática.

La baja participación por la que parecen pasar los centros docentes, a nivel cuantitativo y cualitativo, se ve agravada por la delegación que las familias hacen en la escuela de determinadas funciones que antes eran de su exclusividad, así como por otros condicionantes de tipo social, cultural, económico, y dentro de la dinámica escolar, por un currículum que no parece tampoco favorecer la integración equitativa de todos los grupos culturales.

Se ha llevado a cabo aquí una síntesis general. En el epígrafe 17, el dedicado a la discusión de resultados, desglosaremos algunas de estas ideas, en orden a contrastarlas con los resultados extraídos de nuestra investigación.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA.

8. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

En palabras de Bogdan y Taylor (1987), definimos la metodología como "el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 15).

El presente bloque se centra por tanto en las investigaciones de campo realizadas, a través de las cuales buscamos conocer varios aspectos relacionados con la implicación de las familias en los colegios públicos españoles.

Enseguida abordaremos y analizaremos concienzudamente todos los aspectos trabajados; no obstante, basten algunas aclaraciones previas, que consideramos básicas para enmarcar adecuadamente nuestro estudio.

Del Rincón y otros (1995) dividen en tres los tipos metodológicos básicos: metodología empírico-analítica, metodología constructivista y metodología sociocrítica. El tipo de investigación que hemos realizado aquí se encuadra, sin lugar a dudas, en el segundo de ellos. A través de la perspectiva constructivista hemos tratado de recoger y analizar las vivencias, percepciones, actitudes y creencias que han llevado a los miembros de la muestra a posicionarse de uno u otro modo ante el hecho de la implicación familiar. Precisamente este hecho, como fenómeno que es, nos sitúa de inmediato en un tipo de investigación fenomenológica, la cual busca conocer, a través de estrategias como la entrevista abierta, la observación participante o el grupo de discusión, cómo es vivida en este caso la realidad de la participación familiar en los colegios, a partir de la visión de todos nuestros interlocutores:

"(…) el fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos (…) el fenomenólogo lucha por lo que Max Weber (1968) denomina *verstehen*, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 16).

Otra de las teorías que sostiene nuestro análisis es, sin lugar a dudas, el interaccionismo simbólico. Ésta constituiría aquí un punto de referencia vital para comprender el estudio de las percepciones que las personas poseen sobre *su* mundo y sobre el mundo *de los otros*. De nuevo Bogdan y Taylor (1987) extraen tres ideas vitales de la obra de Blumer (1969):

"El interaccionismo simbólico atribuye una importancia capital a los *significados sociales* que las personas asignan al mundo que las rodea. Blumer (1969) afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas. La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas (…).

La segunda premisa de Blumer dice que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción (…) Una persona aprende de las otras personas a ver el mundo.

La tercera premisa fundamental del interaccionismo simbólico, según Blumer, es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación (…)" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 24).

En la misma línea, García Selgas (1998) afirma lo siguiente:

"El sentido o significado de una acción es su carga simbólico-representativa que rebasa la materialidad conductual, está ligada a la narratividad discursiva y, una vez captada, permite la comprensión de la acción y eventualmente su explicación. La producción y reproducción de sentido, signos y significados, y más concretamente la producción y reproducción de contenidos intencionales, aparece así como un proceso práctico, interactivo e impreso en la experiencia de los agentes (individuales y colectivos)" (García Selgas, 1998, p. 495).

Todo esto deriva, en definitiva, en un tipo de investigación inductiva, que pretende extraer datos de tipo descriptivo, a partir de las palabras de las personas y de las conductas observables en ellas (Bogdan y Taylor, 1987). Por último, aunque no por ello menos importante, es necesario atender al hecho de que el análisis de los discursos de los participantes y las acciones de los mismos hemos de enmarcarlos desde una perspectiva holística, ya que de lo que se trata es de analizar la conciencia grupal que existe sobre la vida, las creencias y las expectativas de las propias personas, más que de reducir estas últimas a variables de estudio concretas.

A pesar del esfuerzo realizado para contactar con todos los padres, directores, presidentes de asociaciones y maestros con los que hemos tenido la posibilidad de dialogar, y aunque sus testimonios sobrepasan la experiencia personal estricta de cada uno (muchas de estas personas nos han hablado de casos de compañeros de trabajo o parientes), no osaremos afirmar que las conclusiones tienen un carácter general o

universal. No obstante, sí que creemos que los datos y conclusiones extraídos nos pueden ofrecer una visión global bastante acorde con la realidad nacional en lo que a participación de padres en la escuela se refiere. Como indican Bogdan y Taylor (1987):

"Es probable que el investigador cualitativo pueda demostrar que sus conclusiones e interpretaciones tienen una base plausible, pero nunca presentar una prueba definitiva" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 170).[107]

Sería muy osado y un craso error, por consiguiente, pretender que los resultados aquí obtenidos fuesen objeto de generalización. Pero al menos, y aun reconociendo de nuevo las limitaciones en cuanto al número de participantes, el testimonio de todos ellos debe aportar un motivo para reflexionar sobre la realidad de las familias en relación con el papel que éstas ejercen y con el que deben desempeñar dentro de la institución educativa. De manera que, aunque no podamos hablar de generalización (nunca o casi nunca debe hacerse), esperamos ofrecer, al menos, una aproximación rigurosa al asunto.

La investigación está centrada en el ámbito de los colegios públicos españoles que imparten docencia hasta la edad escolar de trece años (la antigua EGB, ahora 2º de la ESO). Ya comentamos al principio del trabajo que sería bueno contactar también con algún colegio que ofertase el primer ciclo de la ESO (1º y 2º de ESO, antes 7º y 8º de la extinta EGB), ya que en muchos centros docentes españoles los alumnos de 1º y 2º de la ESO siguen estudiando en el mismo edificio que los de educación primaria, y sólo van al instituto (cambian físicamente de centro), en 3º de ESO (el equivalente al antiguo 1º de BUP).

La muestra incluye a padres y madres, profesores, directores, miembros de AMPA y Consejos Escolares, y a un Presidente de Sindicato, todos ellos estrechamente relacionados con la educación primaria en colegios públicos. Hemos excluido de la muestra a los alumnos, precisamente por tratarse de personas con edad máxima de trece años, y por tanto con una mente aún preadolescente que consideramos no era lo

[107] Otros autores, como Daniel Bertaux (2005), sí creen necesaria y posible la generalización de los resultados en investigación social. Como señala el propio autor: "El modelo se va a construir en torno a ese mundo o a esa situación: por ejemplo, ¿qué diferencia a los jóvenes que hallan inmediatamente un empleo estable de sus camaradas de la misma promoción? y no, por ejemplo, de los jóvenes de *tal* ciudad o *tal* barrio. El sociólogo, a diferencia del etnólogo, lleva ya en su interior un interrogante sobre un fenómeno social que se extiende a toda la sociedad estudiada, a la totalidad de su territorio. Como ese interrogante se plantea en términos generales, orientará constantemente su reflexión hacia un nivel de teorización que supere el marco necesariamente local de las observaciones" (Bertaux, 2005, p. 34).

suficientemente madura para abordar los aspectos que en relación con la participación escolar en breve analizaremos.

Una vez esbozado el carácter teórico general de nuestra investigación, reconocidas las obligadas limitaciones que acompañan a cualquier estudio y descrita someramente la muestra pasamos, sin más preámbulos, al apartado operativo del estudio. Explicaremos todos los mecanismos que hemos seguido de cara a la obtención de los datos, para posteriormente examinarlos y compararlos tanto con otros ya existentes, como con los aspectos más sobresalientes que sobre implicación familiar en el seno escolar se trabajaron en la parte teórica del presente texto. Me gustaría aclarar que, a pesar de haber realizado toda la investigación acompañado sólo con mi grabadora, utilizaré de aquí en adelante la primera persona del plural. Son pocas pero muy interesadas las personas que han seguido este proyecto, y sus consejos e ideas lo convierten automáticamente en un trabajo en cierta medida común.

9. FASES EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez introducido, a nivel estrictamente teórico, el tipo de metodología del que nos hemos servido para la realización de nuestro trabajo de campo, y antes de desarrollar concienzudamente todos y cada uno de los aspectos sobre los que se cimenta el mismo, creemos conveniente exponer, aunque sea brevemente, cuáles han sido las fases del trabajo. A grandes rasgos, fueron las siguientes:

Fase 1: Charlas preparatorias con el Director de Tesis y lectura del material previamente escrito.- Tras varias reuniones con mi Director de trabajo, se decidieron las temáticas concretas sobre las que se iba a investigar. Posteriormente, se comenzó la lectura de la bibliografía sobre implicación familiar en España, en sus vertientes jurídica, teórica e investigativa, y se redactó el marco teórico expuesto en la primera parte del presente texto.

Fase 2: Objetivos, hipótesis y muestra.- Se concretaron por escrito los objetivos y las hipótesis, y se llevó a cabo la selección de la muestra, una vez que se había decidido que se utilizarían estrategias cualitativas para la extracción de los datos.

Fase 3: Preparación de las entrevistas y los grupos de discusión.- Esta etapa tuvo a su vez dos momentos. En el primero se decidieron los siete bloques en que serían divididas las preguntas del esquema (ver *Tabla 3*), y en un segundo periodo se formularon las preguntas de cada uno de los bloques, las cuales, como se explicará, fueron reformuladas e incluso modificadas a medida que avanzaba la investigación.

Fase 4: Realización de las entrevistas y los grupos de discusión, así como extracción de datos en un borrador.- Al concentrar todas las entrevistas y grupos de discusión en días muy cercanos, hubo que transcribir muchos datos en poco tiempo. El proceso fue el siguiente: a) recopilar los datos en la grabadora, con el fin de poder grabar encima al poco tiempo (a veces al día siguiente); b) transcribir la misma tarde o máximo el día posterior todo lo grabado en un borrador, de manera que al final de las reuniones (doce para las entrevistas y seis para los grupos de discusión) se contaba con otros tantos borradores, que a su vez contenían la información de todas las cuestiones divididas por bloques (en orden a los que aparecen en la *Tabla 3*).

Fase 5: Exposición y análisis de los resultados obtenidos.- La redacción se hizo agrupando las respuestas por tendencias de opinión, de modo que se seleccionaron, de todas las impresiones recogidas de los grupos y las entrevistas, aquéllas que podían ser cercanas, y se conformó, sobre cada cuestión concreta, una especie de *mosaico de opiniones*, divididas a su vez por grupos de acuerdo. De este modo, pretendimos ofrecer una visión global, discursiva, cualitativa (como justificaremos un poco más abajo), sobre las diferentes tendencias existentes ante cada una de las cuestiones propuestas.

Fase 6: Análisis de contenido y síntesis de resultados.- A través del programa profesional de categorización y síntesis de datos NVivo, en su versión 8.0, se extrajeron una serie de referencias codificadas a partir de palabras clave y segmentos textuales relevantes, con el objetivo de contrastar los resultados obtenidos en el apartado anterior, dotando por consiguiente a la investigación de su ineludible carácter científico. Finalmente, esta etapa culminó con la síntesis definitiva de los resultados de la investigación, los cuales se derivaron del análisis comparativo de los resultados parciales obtenidos en las fases 5 y 6.

Fase 7: Discusión de resultados.- Los resultados obtenidos fueron contrastados, a su vez, con los de otras investigaciones, así como con las teorías de los autores y las conclusiones extraídas del análisis de la legislación educativa española, todos ellos aspectos trabajados en el marco teórico. De modo integrado, en la discusión también se reflexiona sobre la consecución y contraste de objetivos e hipótesis, respectivamente.

Fase 8: Elaboración de conclusiones.- Finalmente, se procedió a la redacción definitiva de conclusiones y se llevaron a cabo propuestas para ampliar, en futuras investigaciones, el estudio que aquí se presenta.

10. OBJETIVOS.

El gran objetivo, a nivel general, de nuestra investigación, es saber algo más sobre la participación de las familias en la vida de los centros docentes públicos españoles. El aumento de teorías que, con el avance de la Sociología de la Educación en nuestro país, se ha producido respecto al tema, pero el aún escaso elenco de investigaciones específicas y significativas existentes sobre el tema, por otro lado, nos llevaron, entre otros motivos, a plantear el estudio sobre esta trascendental temática que, no obstante, debe concretarse en finalidades operativas para convertirse así en eficaz.

Los objetivos concretos de la presente investigación son los siguientes:

Objetivo 1: Conocer la evolución y el estado actual de la participación de las familias en la escuela pública española.

El análisis sobre esta cuestión quedará restringido al periodo 1960-2010, ya que, por un lado, los miembros de la muestra más longevos estuvieron escolarizados a lo largo de la década de los sesenta, y por otro, la LGE de 1970, como sabemos, fue la primera ley educativa española contemporánea que habló sobre asociaciones de padres de alumnos. Como, además, es imprescindible analizar el estado actual de la involucración familiar en la escuela, consideramos lógico, en principio, acotar el espacio temporal a las fechas señaladas.

Objetivo 2: Conocer el grado de influencia de determinados factores externos e internos al colegio y a las familias, los cuales condicionan la mayor o menor implicación de estas últimas, a nivel tanto cuantitativo como cualitativo, en la institución escolar.

Los factores contenidos en este objetivo se refieren a condicionantes que podríamos denominar como externos al colegio (entorno físico del centro, edad de escolarización de los alumnos, horarios laborales de los padres), internos (papel del Director, el tutor y el currículum en la participación familiar), y otros, referidos a las propias familias, como son los aspectos socioeconómico, cultural, educacional, estructura familiar, etc., de estas últimas.

Objetivo 3: Analizar la dinámica de la participación de las familias en el colegio, en los Consejos Escolares y en las AMPA, así como los perfiles familiares que se dibujan a raíz de la influencia de los factores enunciados en el objetivo 2 (externos, internos y familiares).

Se concreta éste como objetivo complementario a los dos anteriores. Se trata de analizar aquí cuál es el grado de intervención de los padres en los organismos vinculantes o relacionados con el centro escolar, y fruto de los condicionantes o factores externos e internos enunciados en el objetivo 2, se trata de dibujar el perfil de progenitor y de familia implicados en la escuela, así como los casos antagónicos, a saber, los modelos familiares que no intervienen en la institución escolar.

11. HIPÓTESIS.

Como señalan López y Salmerón (2010), "desde el punto de vista del problema a investigar, las hipótesis se pueden definir como soluciones probables, previamente seleccionadas, al problema planteado que el científico propone para ver a través de todo el proceso de investigación si son confirmadas o no por los hechos (…) Las hipótesis, por tanto, no son más que una concreción del tema a investigar necesaria para proceder al debido orden en la comprobación científica" (López y Salmerón, 2010, p. 30). De manera más sintética, Quivy y Van Campenhoudt (2005), definen la hipótesis como "una respuesta provisional a una pregunta" (Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 114).

En este punto, se antojan imprescindibles una serie de aclaraciones previas antes de la formulación de nuestras propias hipótesis para el caso de la participación familiar en los centros escolares públicos españoles. La primera de ellas se deriva del propio debate, ya histórico, acaecido en el seno de la sociología cualitativa sobre la pertinencia o no de formular hipótesis en el trabajo de investigación.

Como muy bien indican Bogdan y Taylor (1987), desde la publicación en 1967 del libro de Glaser y Strauss *The Discovery of Grounded Theory*, "los investigadores cualitativos han debatido si el propósito de los estudios teóricos debe ser *desarrollar* o *verificar* la teoría social, o ambas cosas" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 154).

Muchos autores sostienen que la investigación social debe ceñirse, más que a plantear hipótesis fijas para contrastar, a generar nuevos datos, teorías y proposiciones a partir de los casos estudiados, partiendo de los datos existentes (se trata del enfoque de la *teoría fundamentada*).[108]

[108] Para ampliar el estudio sobre la *teoría fundamentada*, se puede consultar el libro *Teoría Fundamentada "Grounded Teory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*, de Requena, Carrero y Soriano (2006). Baste una cita que de Glaser se recoge en este texto para ilustrar las intenciones de aquélla: "La aproximación de la Teoría Fundamentada, o teorías fundamentadas, es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es objeto de estudio" (en Requena, Carrero y Soriano, 2006, pp. 14-15).

En este subgrupo entrarían autores como los propios Glaser y Strauss, y más contemporáneamente, Elisabeth Bott (1990) Luis Enrique Alonso (1998) y Ricardo Sanmartín (2003), entre otros. Para la primera de ellas, la presunción previa y fija de una hipótesis en la investigación puede caer en el ventajismo, ya que, como la propia autora señala, "es también fácil demostrar lo que uno quiere demostrar, cuando se es de antemano proclive a ello" (Bott, 1990, p. 46). En este sentido, y derivado de la naturaleza dinámica de los discursos de los diferentes actores participantes, Alonso (1998) afirma que "las hipótesis (…) no van a ser elementos fijos para contrastar, sino proyectos de ordenación de la realidad que se irán transformando, de forma compleja y concreta, en el mismo proceso de reflexión del autor sobre la situación investigada y de la situación investigada sobre el autor" (Alonso, 1998, p. 55). En otro pasaje del mismo texto, el autor lo explica de forma más argumentada:

"Frente a la primacía de la *determinación y contrastación técnica de hipótesis particulares* mediante definiciones operativas (formalizables y medibles por instrumentos técnicos) que propone el método analítico (lo que supone, de hecho, la primacía del método sobre el objeto de conocimiento), el método crítico-dialéctico contempla la primacía de la comprensión y explicación teórica global de los *procesos sociales en movimiento* mediante *totalidades concretas* y representaciones globales tomadas como *procesos discursivos*; aquí es siempre el objeto particular el que determina y tiene primacía sobre el método" (Alonso, 1998, p. 127).

El mismo carácter dinámico otorgado por Alonso a la naturaleza de las hipótesis es observado por Bertaux (2005):

"[El investigador] ha ido hasta allí [el campo o lugar de la investigación] no para comprobar hipótesis planteadas *a priori*, sino para elaborar al menos algunas" (Bertaux, 2005, p. 30).

Andrés Dávila (1998), por su parte, sentencia:

"A diferencia del diseño cuantitativo (en el que las hipótesis iniciales y arbitrarias marcan su desarrollo -siempre secuencial) en el cualitativo todo se encuentra sobredeterminado por el objetivo final; son los *objetivos* los que marcan el proceso de investigación cualitativa, dado que ceñirse a hipótesis previas no haría sino constreñir el propio análisis" (Dávila, 1998, p. 77).

Finalmente, Ricardo Sanmartín (2003) afirma en este sentido lo siguiente:

"Resolver los problemas que en una investigación se plantean no es nunca algo tan simple como comprobar si las respuestas de los informantes confirman o rechazan las hipótesis de partida" (Sanmartín, 2003, p. 87).

En el lado opuesto de la balanza, otros autores (Znaniecki, 1934; Lindesmith, 1947; Cressey, 1953; Turner, 1953; Katz, 1983), creen que a través de métodos como la inducción analítica la investigación social está en disposición de proponer, confirmar o descartar hipótesis formuladas de antemano, lo que daría pie a la posibilidad de generalizar los resultados de cualquier investigación social, así como de establecer leyes causales derivadas de las misma (Znanicecki, 1934), siempre y cuando el número de casos investigados hubiese sido satisfactorio.

Bogdan y Taylor (1987) reconocen, no obstante, que la mayoría de los investigadores sociales utilizan ambos procedimientos (la teoría fundamentada y la inducción analítica) en sus estudios. Nosotros creemos conveniente adherirnos a esta tercera corriente que podríamos denominar *ecléctica*, de modo que, por un lado, llevaremos a cabo la formulación de una serie de hipótesis, que se derivarán de los objetivos propuestos más arriba, pero que no tendrán un carácter fijo o estático, como las que podrían plantearse en un estudio cuantitativo. Y será precisamente la naturaleza abierta e inductiva [109] de estas hipótesis de trabajo, la que posibilitará la apertura de nuevos horizontes e interrogantes a partir de nuestro contacto con los componentes de la muestra, con lo que no trataremos de generalizar los resultados, como quedó remarcado más arriba.

En definitiva: la existencia de estudios en España sobre participación familiar que ofrecen una serie de conclusiones concretas, las cuales han sido expuestas en el apartado teórico del presente texto, nos da pie, por un lado, a establecer una serie de hipótesis o supuestos que se deben comprobar. Pero por otra parte, el carácter obligadamente dinámico de nuestro estudio en el que, como veremos, las herramientas metodológicas utilizadas abren *de par en par* las puertas a nuestros interlocutores para indagar y formular nuevas temáticas e interrogantes, nos obliga no sólo a contrastar, sino a favorecer la generación de nueva teoría.

Aclarado este punto capital de la investigación, formularemos las tres hipótesis de trabajo, las cuales se derivan, respectivamente, de los objetivos formulados en el epígrafe anterior como 1, 2 y 3. Son las siguientes:

[109] Siguiendo a López y Salmerón (en López Fuentes, 2010), las hipótesis inductivas serían aquéllas que "se generan a partir de la observación y de la experiencia. Son hipótesis que van de abajo arriba (…)" (López y Salmerón, 2010, p. 32).

Hipótesis 1 (derivada del Objetivo 1): La participación de las familias en la escuela pública española ha asistido a una evolución positiva desde la aparición de la LGE de 1970 hasta la actualidad.

Esta primera hipótesis podría haberse formulado desde una óptica positiva o negativa. Si mientras la legislación española en materia de educación ha otorgado una importancia creciente a la labor de las familias en el control, la gestión y el gobierno de los centros docentes públicos, la progresión de esta participación debería haber crecido. Por otro lado, las investigaciones y estudios de los diferentes autores señalados en el marco teórico sobre implicación familiar en los centros docentes ofrecen una visión más negativa sobre el avance en este sentido. Nosotros hemos decidido plantear una hipótesis optimista sobre el asunto.

Hipótesis 2 (derivada del Objetivo 2): Existen determinados factores internos y externos al centro y a las familias que condicionan en gran medida la participación de estas últimas en la vida escolar.

Se trata de contrastar aquí la efectiva influencia de los factores enunciados en el Objetivo 2 como determinantes de la involucración familiar en la escuela, a saber: factores externos al colegio (entorno físico del centro, edad de escolarización de los alumnos y horarios laborales de los padres), internos (papel del Director, el tutor y el currículum en la participación familiar), y otros, referidos a las propias familias, como son los aspectos socioeconómico, cultural, educacional, estructura familiar, etc., de las mismas.

Hipótesis 3 (derivada del Objetivo 3): Los condicionantes externos e internos del colegio, así como los propios de las familias, determinan un tipo específico de participación de éstas en la escuela, en el Consejo Escolar y en el AMPA, y dibuja perfiles concretos de familia y de progenitor implicado y no implicado en la tarea escolar.

Si los factores enunciados en la Hipótesis 2 ejercen la influencia que se presupone sobre la implicación familiar en la escuela pública española, se modelará un tipo de participación concreta de los padres a nivel de centro, Consejo Escolar y AMPA. Además, la naturaleza de esos mismos factores favorecerá la implicación de un tipo de familias sobre otros, así como de un tipo de progenitor concreto, sobre todo a nivel de actitud hacia el colegio.

12. POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población a la que se dirige la actual investigación es la referida a todas las familias con hijos escolarizados en centros públicos españoles con edades comprendidas entre 3 y 13 años, es decir, la correspondiente a alumnado de Educación Infantil (3-5 años), Educación Primaria (6-11 años) y el primer ciclo de la ESO (12-13 años, antiguos 7º y 8º de EGB). Por su parte, la muestra la componen un total de 63 personas, incluidas tanto las que participaron en las entrevistas individuales, como en los grupos de discusión. Todas ellas pertenecen a la provincia de Granada. El trabajo de campo se desarrolló durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011.

Debemos aclarar, previo a la descripción de nuestra muestra, que en un principio no se prefijó el número de componentes de la misma. El criterio utilizado para decidir *cuándo dejar de convocar a personas y grupos* fue el de la saturación, es decir, que cuando observamos que los nuevos componentes no aportaban nada reseñable al análisis, fue el momento de decidir que se daría por cerrado el flujo de personas que pasaban por la grabadora. Es decir, que consideramos más importante, como señalan Bogdan y Taylor (1987), el "potencial de cada *caso*" concreto que el número de casos:

"Lo importante es el potencial de cada *caso* para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 108).

Ricardo Sanmartín (2003) apunta en la misma dirección:

"El estudio de un tema, por tanto, requiere no una, sino tantas entrevistas como fuere necesario para cubrir la pluralidad de roles y posiciones significativas según la estructura social o la más específica de la institución, ritual o tema en estudio. Es más, repitiendo las entrevistas con nuevos informantes iremos descubriendo aspectos antes desconocidos hasta llegar a un punto en la información o en la comprensión tal que lo aportado por nuevas entrevistas resulte ya sabido y redundante. Esa saturación de la información puede servir como criterio para estimar la suficiencia de la muestra etnográfica recogida" (Sanmartín, 2003, p. 98).

Finalmente, Bertaux (2005), afirma lo siguiente:

"Se trata más bien de multiplicar los estudios de casos individuales variando todo lo posible las características de los casos observados. No obstante, por poco que se concentre la atención sobre los procesos sociales que se hallan en un segundo plano respecto de los casos individuales, se conseguirá descubrir rápidamente ciertas recurrencias (…) A pesar de la verdad de cada caso, se llega a la confirmación de las hipótesis y a una cierta saturación del modelo elaborado por el investigador, modelo que adquiere de esta forma un valor generalizado" (Bertaux, 2005, pp. 33-34).

También derivado de esto, y como se podrá comprobar en breve, la composición de la muestra se fue abriendo hasta cubrir todos los ángulos de la participación familiar. De este modo padres y madres, presidentes de asociaciones, directores y docentes están representados, como ya se ha reseñado, en el estudio.

A continuación, y a título meramente descriptivo, nos centramos en resumir de forma sintética las características generales de los miembros de la muestra. No obstante, resultó importante establecer una serie de criterios específicos que aportaran riqueza a la misma y por tanto nos permitieran extraer conclusiones que implicaran un ámbito mayor. No quisimos caer, pues, en la selección de un grupo homogéneo, para por el contrario contrastar opiniones de personas que viven y/o trabajan en entornos muy alejados, además de no conocerse entre sí la mayoría de ellas, de modo que la muestra fuese mucho más variada y representativa. Dichos requisitos específicos fueron los siguientes:

a) En la parte de la muestra dedicada a las familias debía haber tanto padres como madres.

b) Todo el personal docente (directores, profesores y el Presidente de Sindicato, antiguo Director), debía tener una antigüedad en el cuerpo de maestros de al menos cuatro años.

c) Los profesores y las familias de la muestra debían de pertenecer a colegios públicos de entornos tanto urbanos como rurales, ya que el funcionamiento de ambos tipos de escuelas es bien diferente.

d) Alguno de los profesores debía haber ejercido en colegios concertados o privados, con el fin de poder contrastar su propia experiencia con la de la escuela pública.

e) La edad de los miembros entrevistados debía cubrir un amplio espectro con el fin de comparar la opinión de personas sensiblemente mayores que otras.

f) Los directores no debían conocerse entre sí.

g) El Presidente de Sindicato seleccionado no podía conocer a ninguna otra persona de la muestra, para no ver condicionado su discurso.

Para la selección de los grupos de discusión se siguió un criterio, más que numérico, relacional-estructural. Así, consideramos mucho más importante el tipo de grupo que formábamos (en cuanto a las personas concretas a las que invitamos a formar parte de ellos) que el número de grupos en sí. Como señala Ibáñez (1986):

"Los criterios de la selección de actuantes en *grupos de discusión* son criterios de comprensión (de pertinencia), se refieren a los conjuntos -a su estructura y a su génesis-; incluir en el grupo a todos los que reproduzcan mediante sus discursos relaciones relevantes" (Ibáñez, 1986, p. 264). Esta idea se enmarca en la perspectiva de los *patrones dialogísticos* de Claus Offe (Offe y Wiesenthal, 1992, pp. 77 y ss.).

Es por ello por lo que, "con relativamente pocos grupos se puede realizar una investigación" (Ibáñez, 1986, p. 280).[110]

RESUMEN DE LA MUESTRA				
RESUMEN DE LOS COMPONENTES DE LA MUESTRA PARA LAS ENTREVISTAS				
DIRECTORES	**PRESIDENTES AMPA**	**PRESIDENTES SINDICATO**	**MAESTROS**	**TOTAL**
3	**2**	**1**	**6**	**12**
RESUMEN DE LOS COMPONENTES DE LA MUESTRA PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN				
GRUPOS DE PADRES		**GRUPOS DE MAESTROS**		**TOTAL GRUPOS**
3		**3**		**6**
NÚMERO DE PERSONAS POR GRUPO		**NÚMERO DE PERSONAS POR GRUPO**		**TOTAL PERSONAS**
8+9+10		**8+8+8**		**51**
NÚMERO TOTAL DE PERSONAS PARTICIPANTES EN LA MUESTRA				**63**

Tabla 2: *Resumen global de la muestra.*

[110] Se puede ampliar esta idea sobre el concepto de *muestra estructural* en Ibáñez, 1986, pp. 279-280.

12.1. RESUMEN DE LOS COMPONENTES DE LA MUESTRA Y ABREVIATURAS ASIGNADAS EN LA INVESTIGACIÓN.

A continuación, exponemos el listado con los miembros de la muestra, así como las características más reseñables de cada uno de ellos, y las abreviaturas que les han sido asignadas en el estudio. Para las entrevistas, los miembros participantes fueron, por orden de asignación numérica, los siguientes:

PARA LOS DOCENTES:

- Doc1: Maestra de Educación Primaria. 21 años de experiencia.[111]
- Doc2: Maestra recientemente retirada. 20 años de experiencia. Impartió clase en el primer ciclo de la ESO. Trabajó durante 3 años en colegio privado.
- Doc3: Maestro de Educación Primaria retirado al finalizar el curso 2009-2010. Más de 30 años de experiencia.
- Doc4: Maestra de Educación Infantil. 9 años de experiencia.
- Doc5: Maestro de Educación Física y Primaria. 13 años de experiencia.
- Doc6: Maestra de Educación Infantil. 25 años de experiencia en la docencia, 13 de ellos en colegio privado y 12 en centros públicos.

PARA LOS DIRECTORES:

- Dir1: Director en Granada capital. 10 años en el cargo y más de 30 como docente.
- Dir2: Director en Granada provincia. 4 años en el cargo y 10 como docente.
- Dir3: Director en Granada provincia. 2 años en el cargo y 11 como docente.

PARA LOS PRESIDENTES:

- PrAMPA1: Presidente de Asociación de Madres y Padres de Alumnos. 5 años en el cargo.
- PrAMPA2: Presidenta de Asociación de Madres y Padres de Alumnos. 3 años de experiencia.
- PrSind: Presidente de Sindicato de la provincia de Granada durante 5 años y Director de colegio público durante 12 años.

Por su parte, los GRUPOS DE DISCUSIÓN poseen la siguiente nomenclatura:

[111] Los años de experiencia de los miembros de la muestra se refieren siempre al desempeño en centros docentes públicos, excepto que se especifique lo contrario.

- Grupos de Familias: GrFam1, GrFam2 y GrFam3.
- Grupos de Docentes: GrDoc1, GrDoc2 y GrDoc3.[112]

A su vez, cuando se haga referencia al testimonio de un componente de alguno de los grupos de discusión de familias, se indicará con la abreviatura Pad o Mad, según sea varón o mujer, y un número asignado en función de su ubicación en el seno de dicho grupo. De este modo, si por ejemplo se transcribe el testimonio del tercer miembro del primer grupo de discusión, y se trata de un varón, escribiremos entre paréntesis, al finalizar la transcripción directa o indirecta de su testimonio: Pad3GrFam1.

13. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS Y PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LAS MISMAS.

13.1. RAZONES QUE JUSTIFICAN LA UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS CUALITATIVAS PARA LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.[113]

Cuando planteamos el tipo de investigación que queríamos realizar, pronto comprendimos que el método cualitativo era sin lugar a dudas el que mejor se ajustaba a nuestros intereses. Cuatro son las razones esenciales que justifican este hecho. En primer lugar, debe quedar claro que la mirada del sociólogo nunca es natural y objetiva, sino todo lo contrario. En este sentido, Luis Enrique Alonso (1998) señala que "se mira la sociedad desde la sociedad misma, y esto hace que nuestra percepción sea selectiva y, por ello, creativa" (Alonso, 1998, p. 66). Otros autores como Simmel ya advirtieron que la tendencia idónea en sociología debía partir de que las acciones de los individuos, como seres sociales que son, están enmarcadas precisamente en un contexto social al que no se puede ser ajeno, huyendo así de las corrientes psicologistas e individualistas anteriores, las cuales se empeñaron en el estudio del individuo como algo concreto y objetivo, apartado de su entorno.

Por lo dicho, podemos concluir que la realidad social, y por tanto la acción de los individuos que en ella toman parte, no está formada por los discursos aislados de esos mismos individuos, que pudieran ser observables desde fuera, y medibles, por tanto, a partir de técnicas cuantitativas. Como vuelve a señalar Alonso (1998), la cuantificación

[112] Anzieu (1977), Ibáñez (1986), Taylor y Bogdan (1987), y Alonso (1998), entre otros, recomiendan un número de entre cinco y diez personas por cada grupo de discusión. Brondal (en Greimas, 1973), por su parte, afirma que un solo interlocutor puede captar simultáneamente a un máximo de seis personas hablando a la vez, con lo cual, en un grupo de diez, debería haber al menos tres personas calladas en ese momento para que el grupo funcionase.

[113] Ibáñez prefiere hablar de técnicas *estructurales*, en lugar de técnicas *cualitativas* (Ibáñez, 1986, pp. 13-15).

sería el "tipo de análisis que se derivaría de su observación aquél que partiendo de razonamientos analítico-deductivos considerara al individuo como un producto acabado de la sociedad global, y a los hechos sociales como realizaciones fácticas expresadas de una forma independiente de los actores o de los investigadores de ambos" (Alonso, 1998, p. 77). Muy por el contrario, creemos firmemente que la realidad social es un escenario dinámico en el que los individuos negocian continuamente los sentidos de todo aquello que piensan, hablan y hacen. Por ello hemos de tener claro que autores como Roland Barthes tenían mucha razón cuando por ejemplo éste afirmó en varias ocasiones que todo texto es un *co-texto*, o cuando Eliseo Verón (1993) se refiere al discurso como al "discurso del Otro" (Verón, 1993, p. 37). Es decir, que no existe mensaje alguno que sea totalmente original y, por decirlo así, *a-contextual*. Siempre partimos del hecho social, de la mirada del otro, de lo que de alguna manera sabemos de antemano o, para simplificar, y como señaló el sociólogo norteamericano Richard Sennett (1991) cuando hablaba de la *conciencia del ojo*, que nuestra mirada está educada desde que nacemos y condiciona de forma decisoria nuestra percepción del hecho social. De este modo, esta conciencia actúa entre lo visual y lo social y constituye la experiencia de los límites (Sennett, 1991, p. 22).

Por lo tanto, y siguiendo en la misma línea, resulta imprescindible reconocer que la lengua no es una herramienta aislada que se utiliza para la mera transmisión de mensajes de manera conductual. El lenguaje y el pensamiento están condicionados de forma determinante y permanente por el entorno en que ambos se insertan. De este modo, y como muy bien indica Ricoeur, la semántica del discurso determina y supera a la semiótica del signo (Ricoeur, 1991). Lo que interesa aquí es, en definitiva, "la praxis intersubjetiva de los actores y no el sistema de la lengua como sistema abstracto" (Alonso, 1998, p. 83). Se trata, en resumidas cuentas, no de analizar una determinada realidad fáctica, sino de llegar al fondo de la realidad simbólica, la cual está conformada por una serie de significaciones y símbolos que conforman el campo de la discursividad (Laclau y Mouffe, 1987). De esta manera, los discursos se deben interpretar y analizar como producidos no por un ser estanco, sino por un actor activo insertado en una situación comunicativa interpersonal (Ortí, 1986), lo cual, unido a la teoría del interaccionismo simbólico señalada más arriba, convierte el discurso en "una representación de la realidad realizada por su sujeto social" (Alonso, 1998, p. 25).

Por su parte, Valentín Voloshinov, alumno de Mijail Bajtin, señaló que "todo signo se estructura entre los hombres socialmente organizados en el proceso de su interacción. Por eso las formas del signo están determinadas ante todo tanto por la organización social de los hombres como por las condiciones más inmediatas de su

interacción" (Voloshinov, 1992, p. 40).[114] Finalmente, Eliseo Verón (1993) expone lo siguiente sobre la lengua y lo social:

"El paso del *sonido* a la *imagen acústica*, el paso a lo mental, permite separar la lengua de la materia, conservando la unidimensionalidad del sentido en el eje temporal. En el orden de lo mental, *la simultaneidad de la lengua es virtual*: son las relaciones asociativas. El soporte de esta simultaneidad virtual, liberada de la materialidad, no es otra cosa que la conciencia colectiva: lo social es siempre el garante del sentido" (Verón, 1993, p. 92).

Por lo dicho hasta ahora, queda justificada nuestra obligada necesidad de recurrir a técnicas cualitativas como la entrevista en profundidad o el grupo de discusión, precisamente aquéllas que mejor nos van a permitir observar cómo los individuos conforman sus pensamientos, expresan sus opiniones y, en definitiva, elaboran sus discursos, en un escenario de permanente negociación de sentidos. En el epígrafe dedicado a la exposición y análisis de los resultados de nuestra investigación, intentaremos demostrar que precisamente la aplicación de técnicas cualitativas hizo aflorar ciertos aspectos, así como encuentros dialógicos y cambios de opinión, elementos todos ellos que fueron decisorios en varios de los puntos tratados, y que no habríamos podido captar como investigadores en caso de haber trabajado con instrumentos de orden cuantitativo. La idea de todo lo que queremos expresar hasta ahora aparece brillantemente ilustrada por Luis Enrique Alonso (1998) que, siguiendo la idea de los esquemas intersubjetivos que contextualizan y generan la percepción de toda la realidad histórica de Schütz, apunta en su magnífico libro *La mirada cualitativa en sociología*:

"La percepción que los actores sociales tienen de la sociedad -o mejor de su sociedad- es por ello tanto un producto de las relaciones objetivas que los constriñen como de las situaciones comunicativas que los grupos sociales producen en su interacción, generando símbolos, imágenes y discursos que se comportan como elementos conformadores fundamentales de la visión que los propios actores tienen de la realidad social. Penetrar (…) estas situaciones comunicativas es el objetivo del enfoque cualitativo en sociología" (Alonso, 1998, p. 156).

[114] Como señala Alonso (1998) "Bajtin definió el carácter intertextual y dialógico de todo enunciado: *los enunciados no son indiferentes uno a otro, ni son autosuficientes, sino que saben uno de otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de la esfera de la comunicación discursiva.* El problema entonces no es la estructura subyacente de la lengua, sino la significación social del habla, y esta significación es producto siempre de un diálogo" (citado en Alonso, 1998, p. 109).

Este carácter abierto y dinámico del discurso sitúa inmediatamente a este último en el plano de la enunciación:

"Un discurso es un trozo de lenguaje -perteneciente a la dimensión del habla- puesto en acción: es el habla considerada desde el contexto existencial (plano de la enunciación)" (Ibáñez, 1986, p. 136).

El segundo gran motivo de escoger el método cualitativo de investigación está relacionado con la propia posición del investigador. Si hubiésemos querido actuar como meros observadores externos ajenos al hecho social que teníamos delante (la dinámica de los entrevistados y los miembros de los grupos de discusión), habríamos decidido proceder como el científico que hace una mezcla de elementos químicos y observa y analiza los resultados en el microscopio, es decir, sin intervención alguna sobre la muestra. Pero, y tal y como señalábamos más arriba, el hecho social incluye a todos los individuos que lo conforman, y en este caso el investigador tiene mucho que decir. Como indica Louis Pinto (1993):

"El sociólogo ha de tener en cuenta el hecho de que él pertenece al mundo social que trata de describir y comprender (…) Por ello, inevitablemente se ve llevado a percibir la objetividad científica como el término de un proceso activo y metódico de construcción de un saber, que consiste a la vez en acumular, en clasificar las informaciones y en hacer la crítica razonada de los límites inherentes a su punto de vista" (Pinto, 1993, p. 13).[115]

En la misma dirección apuntan los argumentos de Canales y Peinado (1998):

"(…) la mediación técnica no es nunca ajena al sujeto observador ni al objeto observado, y (…) entre ambos términos no existe la distancia de lo preconstituido. Sujeto y objeto se constituyen, por el contrario, en la observación" (Canales y Peinado, 1998, p. 287).

Por tanto, durante nuestras charlas con los miembros de la muestra, teníamos claro que nosotros constituíamos un elemento más, como cualquier otro, de la dinámica social que estábamos provocando. El investigador, al igual que el resto de actores en todo acto comunicativo, construye un discurso propio que negocia con el resto de

[115] Remi Lenoir (1993) ahonda en la posición del investigador ante lo investigado: "La primera dificultad que el sociólogo encuentra tiene que ver con el hecho de que él está ante representaciones preestablecidas de su objeto de estudio que inducen la manera de aprehender y, por lo mismo, de definirlo y de concebirlo" (Renoir, 1993, p. 59). En el segundo capítulo de la recopilación de Patrick Champagne y otros autores (pp. 57-102, detalle completo sobre autoría en bibliografía), se relaciona íntimamente esta idea con la de las "prenociones" de Durkheim (1895, p. 16).

actores, y, a la inversa, interpreta y reformula precisamente el discurso de los otros. Y aun lejos de haber querido intervenir y condicionar la opinión de los entrevistados, lo cierto es que es absolutamente imposible partir de una mirada completamente objetiva, con lo que, de nuevo, la técnica cuantitativa se habría visto limitada, en caso de haber sido utilizada, para nuestra tarea de analizar la dinámica social de los actores, y ahora también la nuestra propia. En palabras de Ricardo Sanmartín (2003):

"Una de las cualidades que tipifican el trabajo de campo intensivo, conviviendo con los actores cuya cultura estudiamos, es precisamente que permite conocer a partir de una experiencia interpersonal, más allá de las bibliotecas, laboratorios e instituciones académicas, la realidad de persona a persona, a través del testimonio que encarnan los actores en su vida cotidiana" (Sanmartín, 2003, pp. 9-10).

Un punto de anclaje similar es aportado por Ibáñez (1986), al analizar la dinámica de los grupos de discusión:

"(…) el investigador es integrado en el proceso de investigación como sujeto en proceso; las modificaciones que experimenta son momentos del proceso de investigación (…) no hay separación entre la actividad profesional y la subjetividad del investigador -que ya no es investigador, sino interlocutor humano-" (Ibáñez, 1986, p. 269).

Finalmente, Bogdan y Taylor (1987) adoptan un punto de vista similar:

"Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 20).[116]

La tercera razón que justifica la utilización de estrategias cualitativas tiene que ver, precisamente, con la forma en que los mensajes son percibidos por el propio investigador. Si las dos condiciones anteriores que señalábamos, esto es, el carácter obligadamente intersubjetivo de la dinámica social y la presencia del investigador como un observador-participante activo de dicha dinámica, se dan de modo efectivo en cualquier intercambio comunicativo, es obligado pensar que los resultados de las investigaciones no habrán de ser meramente decodificados, sino también interpretados. Como indican Mauss y Fauconnet (1971):

[116] No obstante, como señala Emerson (1983), el investigador ha de intentar reducir los efectos sobre sus interlocutores al mínimo. Bruyn (1966) añade, además, que debe aquél apartar sus propias creencias y predisposiciones cuando entra en contacto con su muestra.

"La observación de los fenómenos sociales no es, como podría creerse a primera vista, un puro procedimiento narrativo. La sociología ha de hacer algo más que describir los hechos, tiene en realidad que constituirlos. En primer lugar, en la sociología no más que en ninguna otra ciencia, no existen los hechos brutos a los que se podría, por así decirlo, fotografiar. Toda observación científica se refiere a fenómenos metódicamente escogidos y aislados de los demás, es decir, abstractos" (Mauss y Fauconnet, 1971, p. 32).

En la misma línea, Ibáñez (1986) habla del aspecto intuitivo del investigador:

"El único criterio de que disponemos hasta ahora es subjetivo: la intuición del investigador selecciona aquellos hechos que le impresionan" (Ibáñez, 1986, p. 324).[117]

Finalmente, Bogdan y Taylor (1987), recordando a Zimmerman y Wieder, sentencian:

"Mediante el examen del sentido común, el etnometodólogo trata de entender cómo las personas *emprenden la tarea de ver, describir y explicar el orden en el mundo en el que viven* (Zimmerman y Wieder, 1970, p. 289)" (citado en Bogdan y Taylor, 1987, p. 27).

Por lo tanto, la forma en que tratamos de comprender lo que ocurre en nuestro contexto no es ajena a la práctica de los propios actores que lo conforman. Esto nos lleva a pensar que el modo en que reflexionamos lo que acaece a nuestro alrededor es un modo interpretativo, es decir, que no captamos mensajes aislados, sino que se trata de "un proceso de captación de productos discursivos reales para tratar de determinar, en ellos, el sentido real de la acción de los sujetos como sujetos sociales" (Alonso, 1998, p. 157). Se trataría entonces de un proceso socio-hermenéutico en el que se hace imprescindible llevar a cabo prácticas que favorezcan el intercambio de pareceres, la discusión y la interacción.

A este respecto hemos de reconocer, pues, la importancia capital que en todo discurso sociológico tiene el elemento interpretativo, ya que es el que va más allá de los meros datos, propios de la línea cuantitativa. Hans-Georg Gadamer (1981) lo

[117] Asociada a esta idea de la intuición, se pueden consultar otros términos asignados por el mismo investigador en su análisis sobre la extracción de resultados en investigación cualitativa, que creemos sobrepasan con mucho los intereses del presente texto. No obstante, se pueden examinar nociones como la "transducción", la "homología" o la "analogía estructural" en las páginas 327 y 328 de Ibáñez, 1986 (detalles en bibliografía).

expresa muy bien en el siguiente párrafo, el cual, por su enorme interés, hemos decidido transcribir íntegramente:

"Hay que admitir plenamente que el procedimiento hermenéutico, precisamente porque no se conforma con querer aprender lo que se dice o está dado, sino que se remonta a nuestros intereses y preguntas rectoras, tiene una seguridad mucho menor que la que alcanzan los métodos de las ciencias naturales. Pero uno acepta que la comprensión es una aventura, precisamente porque ofrece oportunidades especiales. Puede contribuir a ampliar de manera especial nuestras experiencias humanas, nuestro autoconocimiento y nuestro horizonte del mundo" (Gadamer, 1981, p. 33).

El mismo autor se refiere al carácter dinámico y finito de la capacidad de interpretación del ser humano:

"Una interpretación definitiva parece ser una contradicción en sí misma. La interpretación es algo que siempre está en marcha, que no concluye nunca. La palabra interpretación hace, pues, referencia a la finitud del ser humano y a la finitud del conocimiento humano" (Gadamer, 1981, p. 33).[118]

Ibáñez (1986) sentencia en términos similares:

"Todo saber es una interpretación. Y no podemos renunciar al saber" (Ibáñez, 1986, p. 351).

Por último, Klaus B. Jensen (1993) culmina con una idea similar:

"La herramienta fundamental de la investigación es la capacidad interpretativa del estudioso" (Jensen, 1993, p. 43).

La importancia concedida a la interpretación en sociología como uno de los pilares clave del análisis de todo discurso no es posible comprenderla si no nos situamos en el plano más abierto y avanzado del propio análisis del discurso. Para ello es imprescindible superar las concepciones informacional y estructural del mensaje, que dominaron los análisis en el terreno de la teoría de la información y del lenguaje hasta entrados los años setenta. De hecho, como indica Verón (1993), el concepto de "discurso" no hace su aparición hasta los años setenta del pasado siglo XX.

[118] Otros autores, como Ibáñez (1986), distingue entre "códigos" y "hermenéuticas", y define estas últimas como "un sistema de convenciones sociales implícitas" (Ibáñez, 1986, p. 328).

La concepción conductual del mensaje se centra en la mera transmisión cuantitativa de información por parte de un emisor a otro receptor/es de manera unidireccional, y marca los principales rasgos de los estudios americanos sobre medios de comunicación de masas y estudios de opinión iniciados a finales de los años veinte del pasado siglo XX, con representantes como Lasswell, Lazarsfeld y Merton, donde se analizaba el impacto de la propaganda política y de la comunicación masiva de los media, entre otros aspectos, según una concepción conductista, objetiva, homeostática e individualista del sistema social (lenguaje en el plano del significante). El estructuralismo de Saussure, por su parte, entiende que todo texto se puede explicar según la lógica estructural en la que éste se inserta, reduciendo todo mensaje a un conjunto o sistema de signos ordenados (lenguaje en el plano del significado). No obstante, como señala Martín Criado (1991) "la lingüística heredada de Saussure no puede dar cuenta de la producción social del sentido" (Martín Criado, 1991, p. 187). Se trata por tanto de dos concepciones del mensaje reduccionistas y completamente ajenas al contexto en el que aquél se produce.[119]

Por tanto, es en la tercera dimensión de la comunicación, la discursiva, donde hemos obligatoriamente de situarnos para que la investigación dé sus mejores frutos. Se trata aquí de superar la idea de texto con la de discurso, a saber: mientras que el texto es algo material, objetivo y medible, el discurso implica los modos de expresarse y de tomar una determinada actitud en el ámbito de la vida, lo que nos lleva irremisiblemente a la idea de contexto social, no sólo como el lugar o escenario en el que se desarrollan los discursos sino, precisamente, "como el conjunto de referentes socio-grupales que otorgan significaciones al discurso" (Alonso, 1998, p. 145). Y no se tratará, insistimos, del mero estudio lingüístico de los intercambios entre nuestros interlocutores, sino que, como señala Lledó (1997), el análisis del lenguaje en investigación cualitativa ha de centrarse no sólo en su dimensión material, sino en la *irradiación de sentidos* derivada del uso de aquél (Lledó, 1997, p. 248). Aquí es donde

[119] El paso de lo conductual (conductismo) a lo textual (estructuralismo) y finalmente a lo discursivo, marcó en buena medida los estudios sobre la naturaleza del lenguaje y del mensaje, así como sobre teoría de la información, durante el pasado siglo XX (como vimos en el marco teórico, la apertura en el estudio del individuo al conocimiento de su entorno será fundamental también en disciplinas como la psicología). Ibáñez (1986) hace un recorrido y reflexión sobre lo que él denomina la "ruptura estadística" (como base de la sociología positivista), y la posterior "ruptura lingüística" (o ruptura estructural, centrada en articular información y significación, con Saussure como principal representante, el cual estudia el lenguaje desde los planos del habla y de la lengua para llegar al conocimiento científico de aquél). Finalmente, el último momento es el de la "tecnología lingüística estructural", la cual es la única capaz de estudiar el discurso, y por tanto completa y se impone sobre las anteriores. El análisis que hace el autor hasta llegar al tercer momento (la tecnología estructural) puede consultarse en la obra citada en bibliografía (Ibáñez, 1986, pp. 27-44). Por su parte, Alonso (1998), hace también esta clásica distinción diferenciando el discurso desde la perspectiva informacional/cuantitativa, estructural/textual y social/hermenéutica (Alonso, 1998, pp. 187-220).

descubrimos la dimensión más avanzada del lenguaje, que supera a las del significante y el significado: se trata, en definitiva, del lenguaje como *sentido*.

Por todo lo explicado hasta ahora, es obligatorio conceder al discurso un carácter dinámico y procesual. Como indica Martín Criado (1991):

"(…) Partir del proceso, no del sistema, de la generación del sentido en las situaciones sociales -en vez de postular el sentido como preexistente-, de la construcción y manejo de los signos y los significados en el proceso de interacción y en las luchas sociales: ésa ha de ser la perspectiva de una teoría del discurso que, en vez de abandonarse a una reificación sustancialista del significado, intente dar cuenta de su producción y de su utilización social" (Martín Criado, 1991, p. 187).

Eliseo Verón (1993) también considera que el discurso social es un elemento dinámico, el cual depende, para su creación, de condiciones de producción y de condiciones de reconocimiento.[120] Es por ello que "una consecuencia importante de este punto de partida es que un objeto significante dado, un conjunto discursivo no puede jamás ser analizado *en sí mismo*: el análisis discursivo no puede reclamar *inmanencia* alguna" (Verón, 1993, p. 127). Finalmente, Wittgenstein (1988) se refiere asimismo al carácter activo de los discursos, y Navarro y Díaz (1998) concluyen:

"Para una *gran* clase de casos de utilización de la palabra *significado* -aunque no para *todos* los casos de su utilización- puede explicarse esta palabra así: El significado de una palabra es su uso en el lenguaje" (Wittgenstein, 1988, p. 61).

"Con vistas a elaborar esa teoría de las subjetividades que subentienden y producen un determinado sistema de acciones, el sociólogo debe forzosamente embarcarse en una tarea *interpretativa*" (Navarro y Díaz, p. 178).[121]

[120] En este sentido, sería conveniente analizar, con el objetivo de ampliar esta idea sobre las condiciones de producción y reconocimiento del discurso social, parte de la obra de Pierre Bourdieu. En su libro *¿Qué significa Hablar?* (1985), el autor francés utiliza la metáfora del "mercado" para explicar que la creación y la aceptación de los "productos lingüísticos" dependen de la "situación de mercado" en la que éstos se producen, por un lado, y de los participantes que toman parte en dichos discursos, y los cuales determinarán la aceptabilidad de los mismos, por otro. Como señala Martín Criado (1991) en referencia a esto, "los discursos son producto de un compromiso entre el *interés expresivo* (lo que hay que decir) y la censura estructural del mercado en el que el discurso se construye y circula" (Martín Criado, 1991, p. 203). De aquí se derivarían las diferentes estrategias que utilizan los actores sociales en sus interacciones comunicacionales: estrategias de responsabilidad, de ambigüedad, de cortesía, de prudencia y de eufemismo (Martín Criado, 1991).

[121] Gonzalo Abril (1998) reclama una "perspectiva inferencial" en el análisis interpretativo del discurso (citado en Delgado y Gutiérrez, 1998, p. 431).

El carácter procesual y abierto del discurso obliga a insertar éstos en lo que Gumperz (1982) denomina los *marcos*:

"La interpretación de largos tramos de texto implica un procesamiento de información simultáneo a varios niveles de generalidad. Es decir, al determinar lo que se ha querido decir en cualquier punto de una conversación, confiamos en marcos o esquemas interpretativos basados en nuestra experiencia con situaciones similares al igual que en conocimiento gramatical y léxico. Estos marcos nos permiten distinguir entre las posibles opciones interpretativas. Entre otras cosas, también ayudan a identificar temas generales, a decidir qué peso asignar a un segmento particular del mensaje y a distinguir puntos clave de información calificativa o subsidiaria" (Gumperz, 1982, pp. 21-22).

Por lo tanto, y como señala Martín Criado (1991), "la teoría del marco nos remite a una concepción del signo como operación: el signo no contiene dentro de sí su significado, sino que hay que remitirse a los marcos de interpretación dentro de los que cobrará sentido -es decir, a las actividades interpretativas de los sujetos-. Los signos son fundamentalmente indexicales: apuntan a un número limitado de marcos dentro de los que recibirán sentido" (Martín Criado, 1991, p. 195).

A la hora de analizar la dinámica de las entrevistas y los grupos de discusión, es donde tenemos que tener en cuenta, por todo lo dicho, desde el punto de vista sociológico, que las personas que han participado, sin ellas darse cuenta, han negociado y renegociado los sentidos de todo aquello que pensaban y decían, es decir, de sus discursos, en función de una dinámica grupal que sin lugar a dudas viene históricamente determinando sus intereses, su capacidad de intervención y su posicionamiento ante las cuestiones planteadas y ante todos los aspectos de la vida en general. Analizar esa dinámica y no las opiniones de cada una de las personas por separado debe ser nuestra principal misión, por tanto, en la presente investigación. Recordemos que la sociedad es, simplificando, un sistema de producción de relaciones (y remarcamos, *relaciones*) sociales. Y como señala Touraine (1984a), los actores sociales son capaces de producir y de transformar sus prácticas (y dentro de ellas, las prácticas discursivas), a partir de modelos culturales y a través de conflictos y movimientos sociales.[122]

[122] Efectivamente, y como señala Ricardo Sanmartín (2003), "en el cambio de enfoques teóricos que se han sucedido en la historia de nuestra disciplina [la sociología] podemos detectar un paso sucesivo desde lo fijo hasta lo procesual, tanto en el ámbito de lo mental como de lo social" (Sanmartín, 2003, p. 27). Puede ampliarse esta idea consultando el capítulo primero (pp. 21-50) de la misma obra reseñada en la bibliografía.

Por todo lo dicho concederemos, en nuestra extracción e interpretación de los datos, especial importancia a la percepción grupal observada sobre muchas de las cuestiones planteadas, teniendo claro que "interpretar el discurso es establecer su sentido, mediante un proceso de descomposición y de recomposición permanentes que, a la vez que estudia la organización manifiesta del texto, trata de traducirlo a un contenido latente (…) Es más bien descifrar [un] enunciado, recrear un código simbólico concreto al emplearlo en una práctica concreta hasta construir sus sentidos posibles" (Alonso, 1998, p. 176). Y también somos conscientes de que las prácticas discursivas observadas no serán reflejadas, sino reconstruidas por nosotros mismos, según nuestra visión, y por tanto de manera subjetiva. Lo que hemos tratado de hacer ha sido, en definitiva, seleccionar las acciones significativas de los miembros de nuestra muestra, captando en lo posible el sentido de las mismas, todas ellas enmarcadas en un contexto socio-histórico determinado, y sin olvidar que nosotros mismos hemos sido y somos un sujeto en proceso y, como tal, un elemento más en la interacción comunicativa.

Por último, e íntimamente relacionado con lo que venimos diciendo, la cuarta razón que justifica la utilización en la investigación de las técnicas cualitativas, es que éstas no se quedan en la dimensión individual de la realidad social, como suele hacer el método cuantitativo (por ejemplo, una persona que rellenase una encuesta, un cuestionario o un test). El enfoque cualitativo nos aporta una dimensión estructural, grupal, relacional, global y dinámica, donde lo que importa no son las peculiaridades de cada individuo, sino el sistema de relaciones e interdependencias que se dan entre ellos en contextos de intercambio comunicativo. De ahí la obligada perspectiva holística (Bogdan y Taylor, 1987), ya señalada, que hemos de aplicar en nuestro análisis.[123]

No nos gustaría concluir este epígrafe sin aclarar que no nos consideramos contrarios, en absoluto, al enfoque cuantitativo. No dejaremos de reconocer la inmensa utilidad de técnicas como por ejemplo la encuesta, para la extracción y la simplificación de datos, y que pueden ayudar mucho en tareas tanto científicas como sociológicas. Tal y como señala Beltrán (1979), el pluralismo metodológico es esencial para diversificar los modos de aproximación a la realidad social, de manera que podríamos haber recurrido para nuestra investigación también a técnicas de tipo cuantitativo. El motivo de no hacerlo se deriva de que consideramos en su momento que la muestra seleccionada no tenía una extensión suficiente que justificase la utilización por ejemplo de encuestas, tests o cuestionarios a gran escala. Y en vistas de

[123] En este sentido, autores como Malinowski, Marcel Mauss y Max Weber insistieron sobre la importancia de observar la realidad como un *todo*. Sobre esta idea también reflexiona Ricardo Sanmartín (Sanmartín, 2003, pp. 51-78).

que el método cualitativo, por las razones hasta ahora expuestas, pensamos que era imprescindible, decidimos trabajar sólo con las estrategias de este último tipo.[124]

13.2. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD Y EL GRUPO DE DISCUSIÓN.

13.2.1. La entrevista en profundidad. Descripción y procedimiento de aplicación.

Las dos grandes estrategias del enfoque cualitativo que hemos utilizado para nuestra investigación han sido la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, ya que, como señalan Navarro y Díaz (1998), "de entre los distintos modos que adopta la expresividad humana, el más importante desde el punto de vista de su capacidad para organizar la interacción social, es el representado por el lenguaje verbal" (Navarro y Díaz, 1998, pp. 178-179). A través de la primera, hemos pretendido indagar en los comportamientos de sujetos aislados para construir el sentido social de dicha conducta individual. Con la segunda, hemos intentado analizar las representaciones sociales que los distintos actores participantes en la investigación poseen acerca de la implicación de las familias en la escuela, así como sobre los diferentes condicionantes que sobre ella operan.

El motivo de elección de estas dos estrategias para la investigación descansa, como señala Alonso (1998), en el hecho de que "la fuente oral (…) permite escuchar y recoger los testimonios, desde la voz viva y natural, directamente desde los protagonistas y actores sociales" (Alonso, 1998, p. 69). Además, Voloshinov (1992) destaca que:

"La realidad concreta del lenguaje en cuanto a discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados" (Voloshinov, 1992, p. 132).

En términos generales, la entrevista en el ámbito de investigación social es definida, de nuevo por Alonso (1998), "como un *proceso comunicativo* por el cual un

[124] Muchos han sido los debates acaecidos, en el seno de la sociología, sobre la utilización preferente de un solo método en investigación (*monismo metodológico*) o por el contrario la integración de todos o varios de ellos (*pluralismo metodológico*). Margarita Latiesa reflexiona sobre esta cuestión en su ponencia titulada *La pluralidad metodológica: una aplicación en el campo de la investigación educativa* (1991, pp. 83-106), llegando a la conclusión de que "el objetivo de esta comunicación es llevar a cabo, a nivel aplicado, las recomendaciones hechas sobre la necesidad de utilizar la pluralidad metodológica en la investigación social" (Latiesa, 1991, p. 86).

investigador extrae una información de una persona" (Alonso, 1998, p. 67). De los siete tipos de entrevista que señala Jean Baptiste Fages (entrevista no directiva, sesión clínica, la entrevista focalizada sobre temas precisos, la entrevista con respuestas provocadas pero libres en su formulación, la entrevista con preguntas abiertas pero siguiendo un orden precisado, la entrevista con preguntas listadas y la entrevista con preguntas cerradas), nosotros nos decantamos por la entrevista con preguntas abiertas pero siguiendo un orden precisado. Se trata, pues, de un modelo de entrevista flexible y dinámica.

La mayor parte de las personas entrevistadas eran de nuestra plena confianza, de modo que consideramos inevitable (y más agradable), establecer casi una conversación con ellos que seguir un esquema de preguntas cerrado y rígido (aunque manteniéndonos, en la medida de lo posible, al margen de condicionar cualquier respuesta). En este sentido, como señalan Bogdan y Taylor (1987):

"Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también qué preguntas hacer y cómo hacerlas" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 101). Asimismo, "el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 120).[125]

Alonso (1998), por su parte, se refiere al entrevistador como un "oyente empático" (p. 75), y M. Hammersley y P. Atkinson (1983), llegan a afirmar que la entrevista abierta o en profundidad es estructurada conjuntamente por entrevistador y entrevistado. Con idéntica idea a estos últimos, Cicourel (1974) se refiere a la interacción como una programación mutua entre los actores. Es este factor conversacional, en definitiva, el que otorga a la entrevista su carácter de interacción.[126]

[125] No obstante, advierten Bogdan y Taylor (1987) que el hecho de que el investigador plantee la entrevista como una conversación entre iguales, no significa que aquél deba expresar lo que piensa en todo momento. Se trata de un discurso más bien unilateral, en el que es el entrevistado el que debe llevar el peso del discurso, pero resulta vital el planteamiento del intercambio en la forma de la interacción natural para "calar en lo que es más importante para las personas" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 121).

[126] Grele (1990), por su parte, habla de la entrevista como una "narración conversacional" (Grele, 1990, p. 112).

Este carácter informal, relajado y conversacional de la entrevista se configura como una de las mejores estrategias para alcanzar lo que Ricardo Sanmartín (2003) denomina la *fusión de horizontes*, "siempre que por fusión entendamos no la mera suma del horizonte ajeno y el propio, sino la ampliación y transformación del nuestro. Es el horizonte del antropólogo el que se transforma al comprender al otro" (Sanmartín, 2003, pp. 48-49).[127] Finalmente, es por ello mismo por lo que "las cuestiones que propongamos en la entrevista han de conectar ambos intereses: los del actor y los del investigador. A ambos les han de resultar relevantes" (Sanmartín, 2003, p. 86).

Martín Criado (1991), por su parte, cree que los actores que interactúan lo que hacen principalmente es jugar al juego de la ambigüedad. Tomando su idea de Garfinkel y Cicourel, entre otros, lo explica así:

"Ésta [la conversación], frente al esquema lineal saussureano, asume más bien la forma de un juego de manejo de la ambigüedad. El sentido de una frase no está dado de una vez por todas en el mismo momento de ser pronunciada, sino que puede ser negociado y redefinido en el curso de la interacción. Los sujetos continuamente hacen inferencias retrospectivas y prospectivas a partir de lo que se está diciendo en el momento: redefinen el sentido de lo anterior y dan sentido a lo que vendrá a partir de lo dicho. Aquellas frases cuyo sentido no está claro, se dejan pasar: se presume que hay un fondo común de entendimiento y se espera a que lo posterior aclare su sentido" (Martín Criado, 1991, pp. 190-191).

No sólo el intercambio que se produce en las entrevistas entre entrevistador e informante sitúa a este último en un plano social. Parafraseando a H. Mead, Alonso (1998) cree que el individuo interpelado en la entrevista "se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente en función del *otro generalizado*, esto es, desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece" (Alonso, 1998, p. 68). La asunción de este rol, más o menos consciente, por parte del entrevistado proyecta, por encima del *yo lingüístico*, un *yo social*, *narrativo* (Alonso, 1998, pp. 68-69).

[127] Sanmartín (2003) consolida su explicación sobre la transformación interna del investigador apoyándose en argumentos como el de Valéry, cuando este último sentencia que "comprender consiste en (…) una modificación o una reorganización interior de la persona" (citado en Sanmartín, 2003, p. 49). Sobre la creación de comprensión a partir de esta transformación interna del investigador se reflexiona en las últimas páginas del mismo capítulo (pp. 21-50) de esta obra (más detalles en bibliografía).

No obstante, y a pesar del carácter flexible del encuentro, teníamos claro que había que vertebrar la entrevista sobre los objetivos e hipótesis planteados en la investigación, cuyos contenidos descansan, a grandes rasgos, sobre dos pilares fundamentales: la evolución y el estado actual de la implicación de las familias en la escuela pública española, por un lado, y el análisis de todos los condicionantes y factores internos y externos que ejercen su influencia sobre aquélla, y los cuales determinan tipos o modelos familiares, así como determinadas actitudes de los progenitores en su interacción con los centros. De modo que en ningún caso podemos hablar ni de entrevista de preguntas listadas, pero tampoco de entrevista no directiva. Queríamos llevar el control de cada una de las cuestiones (no tanto de las preguntas exactas), sobre las que queríamos obtener respuesta, pero cuando por ejemplo los entrevistados enlazaban sus contestaciones con algún otro tema novedoso y extraían nuevas conclusiones, fue visto por nosotros como un aliciente a la investigación más que como un tema a excluir. Y será fácil deducir, por lo dicho, que no en todas las entrevistas se siguió el mismo orden en la enunciación de las preguntas; no obstante se cubrieron todas éstas. Todo esto nos llevó a reformular continuamente aquello que preguntábamos, pero con la idea en el horizonte de que las cuestiones fundamentales que investigábamos debían de ser respondidas de manera satisfactoria.

Precisamente, la reformulación en las entrevistas es analizada como una técnica básica que nos asegura la consecución del discurso más íntimo de nuestro interlocutor. Así, Sanmartín (2003) señala que "una vez que hemos presentado el tema ante el informante, la mayoría de nuestras preguntas no son sino meros apoyos a su discurso, recursos fáticos para lograr que prosiga, que no pierda el hilo, que recuerde lo que él mismo ha dicho. Sólo cuando percibimos que su propio discurso ha cubierto un tramo argumental, ha terminado un razonamiento, una descripción o el propio informante ha perdido interés por las ideas que se están tratando, intentaremos introducir una nueva cuestión" (Sanmartín, 2003, pp. 96-97). Bogdan y Taylor (1987), en la misma línea, indican que "durante la entrevista se debe continuar indagando para obtener clarificación hasta que se esté seguro de lo que el informante quiere decir exactamente: reformular lo que dijo y pedir confirmación; pedir al entrevistado que proporcione ejemplos; señalar lo que no está claro para nosotros" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 124)

Por otro lado, durante las entrevistas procuramos siempre favorecer al interpelado para que éste expresase un discurso continuo, más o menos libre, fluido y coherente. Para ello, aparte de recurrir a las reformulaciones e interpretaciones a los comentarios de nuestros interlocutores, como se ha señalado más arriba, tratamos de mantener una escucha activa y metódica (Bourdieu, 1993). Recordemos que, cuando se

entrevista a alguien, se le está invitando a que nos deje entrar en su mundo más íntimo, sin recibir muchas veces nada a cambio. Es por ello que tuvimos que tener mucha *mano izquierda* a la hora de abordar a los informantes, explicar los contenidos de la entrevista, reformular las preguntas, y finalmente reconducirlos para obtener las aportaciones sobre los temas deseados. Asimismo, intentamos que los informantes no redujeran sus respuestas a exponernos su visión o juicio sobre los diversos temas propuestos, invitándoles por tanto a que rememorasen experiencias pasadas y expresasen conjeturas o hipótesis futuras sobre determinados aspectos.[128] También se les instó a que comentaran experiencias de otros compañeros y familiares, en relación a los temas que se preguntaban, con el objetivo, aunque fuesen testimonios indirectos, de aumentar simbólicamente la muestra y así, y tal y como se ha dicho durante algún otro momento del presente texto, pudiésemos contar con un mayor grado de generalización en nuestras conclusiones, siempre en la medida de lo posible y conociendo el gran riesgo que conlleva la pretensión de sistematizar cualquier resultado en sociología cualitativa.

13.2.1.1. Esquema de la entrevista en profundidad.

Como acabamos de señalar, el esquema de nuestra entrevista fue reformulado continuamente debido, como hemos dicho, a que el dinamismo de las conversaciones hizo aflorar nuevos aspectos que consideramos muy interesantes para plantear en charlas posteriores, así como para ampliar la opinión de las personas previamente entrevistadas, con las que volvimos a contactar.

Las entrevistas se prolongaron por espacio de dos horas aproximadamente. Fuimos muy bien recibidos y tratados en todas las reuniones, lo cual facilitó sobremanera la investigación. Además se nos permitió, previo permiso de los entrevistados, utilizar la grabadora en las doce entrevistas individuales, para recopilar todas y cada una de las informaciones proporcionadas por aquéllos. Ninguno de los interpelados ha exigido una copia de la transcripción posterior de sus palabras ni del presente texto para comprobar la veracidad de sus testimonios, lo que demuestra la plena confianza que han tenido en el trabajo posterior de interpretación de cada uno de los discursos por parte de quien escribe. Por último, conviene indicar que las entrevistas se desarrollaron en el propio centro educativo en horario extraescolar, excepto en los casos de Doc2, Doc 3 y Dir3 (las cuales se realizaron en sus respectivos domicilios), y en el de PrSind, que se llevó a cabo en la sede de su sindicato. A continuación mostramos el esquema de la entrevista, tal y como quedó configurado al final del proceso:

[128] Para Alonso (1998), es precisamente la rememoración lo que "nos sitúa ante el *yo biográfico* como un *hecho social total*" (Alonso, 1998, pp. 70-71).

PARTE	CUESTIÓN/ES PLANTEADAS
1-Aspectos del rendimiento del alumno en los que se nota la implicación familiar	*I. ¿En qué aspectos nota que el alumno de una familia implicada mejora en el rendimiento escolar? (exclusiva para los docentes).*
2-Evolución y estado actual de la implicación de las familias en la escuela pública española	*I. ¿Cómo ha evolucionado, según su opinión, la implicación de las familias en la escuela desde que Vd. era alumno/a?* *II. ¿Cómo ha evolucionado esa implicación desde que Vd. es padre/madre-maestro/a-Presidente/a-Director/a?* *III. ¿Cuál es el estado general, en la actualidad, de la implicación de los progenitores en la escuela pública española?*
3-Condicionantes externos de la participación: entorno del centro, edad del alumno y horarios laborales como factores de la participación	*I. ¿Es el entorno físico del centro un factor importante para la implicación de los padres en la vida escolar, o por el contrario no lo es?* *II. ¿Las familias se implican en distinto grado en la escuela según la edad de escolarización de su descendiente?* *III. ¿Influyen los horarios laborales de los padres en la implicación de éstos en la escuela? Y si es así, ¿hasta qué punto?*
4-Consejo Escolar y AMPA	*I. ¿Qué papel desempeña el colectivo de padres en el Consejo Escolar?* *II. ¿Existe equidad en el tratamiento de las diferentes temáticas tratadas en el Consejo Escolar?* *III. ¿Están los horarios de los Consejos Escolares adaptados a las familias, de modo que posibiliten la asistencia y participación de todos sus representantes en el Consejo?* *IV. ¿Existe una continuidad entre los padres que participan en el AMPA y en el Consejo Escolar?*
5-Perfiles de progenitores y modelos familiares participativos y no participativos	*I. ¿El padre implicado en la escuela es un padre solidario o individualista?* *II. ¿Existe un modelo de familia implicada en la escuela? ¿Cuál? ¿De qué criterios depende la configuración de ese modelo?* *III. ¿Qué miembro de la familia participa más en la escuela?* *IV. ¿Existe un modelo de familia no involucrada en la escuela? ¿Cuál? ¿De qué criterios depende la configuración de ese modelo?*
6-Condicionantes internos del centro para la participación: Director, tutor y currículum	*I. ¿Qué papel ejercen el Director y el tutor en relación con la participación familiar en la escuela?* *II. ¿Sería adecuada la incorporación a la dinámica escolar de un Director-gestor?* *III. ¿Es el tutor una persona colaboradora o autónoma con el resto de la comunidad educativa?* *IV. ¿Cuál es la incidencia del currículum escolar en la participación de las familias en el colegio?*
7-Modelo idóneo de participación de las familias en la escuela	*I. ¿Cuál sería el grado de participación ideal de las familias en la escuela?*

Tabla 3: *Guion definitivo para las entrevistas y los grupos de discusión utilizado en la investigación.*

13.2.2. El grupo de discusión: descripción y procedimiento de aplicación.

La segunda gran estrategia con la que hemos contado para desarrollar nuestra investigación ha sido el grupo de discusión. Han sido seis en total (tres de padres y otros tantos de docentes), y se han desarrollado igualmente en un ambiente distendido.

Alonso (1998) define el grupo de discusión como "un proyecto de *conversación socializada*, en el que la producción de una situación de *comunicación grupal* sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y de las *representaciones simbólicas* que se asocian a cualquier fenómeno social" (Alonso, 1998, p. 93).

Por su parte, Canales y Peinado (1998), señalan que el grupo de discusión es una "técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En ella, lo que se dice -lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación- se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales (…)" (Canales y Peinado, 1998, p. 289).

Como indicábamos más arriba, la razón de utilizar esta herramienta metodológica es que permite observar las representaciones sociales que llevan a cabo los individuos, así como el intercambio discursivo entre los mismos, lo cual convierte a los miembros del grupo en sujetos dinámicos, en proceso de cambio (es el yo *transaccional y relacional* de Bruner, 1990, pp. 81-95). En nuestro caso, y mientras como señala Ibáñez (1988), la conversación es la "unidad mínima" (Ibáñez, 1988, p. 230), el grupo de discusión permite una red de interacción y un intercambio comunicativo mucho mayores, al existir una gran cantidad de personas con distintos intereses y muy diferente percepción del entorno social, las cuales tratan de negociar los sentidos que adquieren sus respectivos discursos. Como indica Ricardo Sanmartín (2003):

"Tenemos entonces ocasión para observar en vivo varios puntos de vista sobre un mismo tema; cómo unos actores corrigen la opinión de otros, la ponen en duda o la critican y en función de qué criterios o razones. Obviamente, el interés de tales casos no reside en comprobar a quién finalmente se le da la razón. Toda discusión nos está hablando de algo más que del tema mismo sobre el que versa la entrevista. Nos hace ver el sentido de las relaciones sociales que une y tensa a la vez a los actores; nos descubre un mundo de intereses, de pequeños conflictos, de intenciones solapadas, de usos locales del distinto carácter o talante de las personas; un universo complejo en el que se aúnan y oponen a la vez distintos niveles de realidad" (Sanmartín, 2003, p. 99).

Por su parte, Alonso (1998) pone el acento en este mismo punto, es decir, el del grupo de discusión como herramienta idónea para conocer las representaciones sociales de sus miembros:

"(…) su objetivo fundamental [del grupo de discusión] es el estudio de las *representaciones sociales* (sistemas de normas y valores, imágenes asociadas a instituciones, colectivos u objetos, tópicos, discursos estereotipados, etc.), que surgen a partir de la confrontación discursiva de sus miembros" (Alonso, 1998, p. 95).

Para Ibáñez (1986), el grupo de discusión es capaz de ir todavía más allá:

"El grupo de discusión explora el inconsciente" (Ibáñez, 1986, p. 130).[129]

Además, si el investigador es capaz de crear un entorno propicio, a través de esta técnica de investigación se puede llegar a crear un escenario perfecto que concede mucha libertad de participación a los actores sociales, ya que favorece el debate, el diálogo, la discusión; en definitiva, la expresión de los pensamientos conscientes e inconscientes de los individuos en él participantes. Muy importante será aquí, por tanto, el *efecto provocador* que ejerza el propio investigador, como vuelve a indicar Ibáñez (1986):

"En el grupo de discusión el discurso es provocado: hay una *pro-vocación* explícita por el *pre*-ceptor (que *pro*-pone el tema); y todos los elementos de la comunicación (canal de selección, estructura del espacio/tiempo de reunión, composición del grupo) tienden a *pro*-vocarlo implícitamente" (Ibáñez, 1986, p. 266).[130]

El grupo de discusión se constituye, por todo lo dicho, como la principal técnica que favorece el dinamismo dialógico, la interacción y, en definitiva, la comunicación entendida como escenario de representación social de las propias convicciones, las cuales se reformulan en un proceso continuo que entra a formar parte de un entorno histórico, el cual cambia continuamente a partir de la experiencia cotidiana:

[129] La obra a la que se hace referencia (Ibáñez, 1986) está fuertemente impregnada del estudio que sobre el inconsciente realiza el autor, desde tres planos estructurales: la estructura inconsciente del intercambio económico de Marx, la estructura inconsciente del intercambio lingüístico de Saussure, y la estructura inconsciente del comportamiento individual de Freud. Se puede consultar también el texto de Félix Recio titulado *Análisis del discurso y teoría psicoanalítica*, incluido en la recopilación de artículos de Delgado y Gutiérrez (1998, pp. 481-491, detalles en bibliografía).

[130] Alonso (1998), aludiendo a Goffman, también habla de la importancia de la interacción provocada y focalizada como generadores de actos de habla, los cuales derivarán, a su vez, en posteriores categorizaciones sociales.

"Porque el hombre no tiene un ser fijo, estático, previo o dado […] El hombre necesita una nueva revelación y esa revelación sólo puede venirle de la razón histórica" (Sanmartín, 2003, p. 27).

Jesús Ibáñez (1986), habla en este sentido de "línea de universo":

"(…) La *línea de universo* de cada individuo está condicionada socialmente, la posibilidad de pasar por uno u otro punto del espacio en uno u otro momento del tiempo no es aleatoria, cada individuo está atrapado por su red de relaciones sociales (…) La mayor parte de los individuos quedan confinados durante toda su vida en la red de sus *líneas de universo* más probables. Su conocimiento de la realidad social se verá afectado: pues la *línea de universo* que efectivamente recorra agota todos sus puntos de observación posibles; de los restantes sólo recibirá referencias de segunda mano o ninguna referencia" (Ibáñez, 2003, pp. 25-26).

O, como señala Gadamer:

"El ser de la existencia humana es un ser histórico, pero esto significa que no está ahí dado como la existencia de los objetos de la ciencia natural, sino de un modo más precario y cambiante. La historicidad, es decir, la temporalidad, significa ser en un sentido más originario que el estar ahí dado y que la ciencia natural trata de conocer. Hay una razón histórica porque la existencia humana es temporal e histórica" (citado en Sanmartín, 2003, p. 27).

Por todo lo explicado, tuvimos claro desde un primer momento que el grupo de discusión no tenía como objetivo final la extracción y acumulación de enunciaciones aisladas. En este sentido, es en la dimensión metalingüística del lenguaje que en su día definió Jakobson donde teníamos obligatoriamente que situarnos, ya que ésta es "un sistema en el que el plano del contenido está a su vez constituido por un sistema de significación" (Barthes, 1970, p. 240).[131] En la misma línea, Alonso (1998) indica que "el grupo de discusión trata de explorar los universos lingüísticos e icónicos de los individuos, en situaciones comunicativas reales y activas, en tanto que estos universos trascienden la experiencia comunicativa inmediata y se presentan como códigos que construyen el modo histórico de ver y vivir la realidad social misma" (Alonso, 1998, p. 161).

[131] Sobre las tres funciones iniciales del lenguaje enunciadas por Bühler y la posterior sistematización definitiva por parte de Jakobson nos habla Ibáñez (1986, p. 160). El autor hace hincapié en dos de ellas a la hora de analizar la productividad en el análisis del discurso: la función conativa (y su influencia sobre el interlocutor) y la función fática (que establece un vínculo entre los interlocutores).

Lo que buscábamos era, en definitiva, observar cuál era el funcionamiento general de los grupos ante los temas propuestos. Para ello, partimos de los mismos siete grandes bloques estructurados para la entrevista (seis en el caso de los grupos de familias, ya que el primer bloque*, Aspectos del rendimiento del alumno en el que se nota la implicación familiar*, y como ya hemos indicado, estaba dirigido exclusivamente a los docentes), pero dirigimos menos las preguntas que en aquélla. Tratamos de establecer lo que Alonso (1998) denomina un *guión tentativo*, un *punto de anclaje* para hacer aflorar las tendencias sociales de los miembros individuales del grupo. De hecho, en algunos casos fuimos reconduciendo e incluso modificando el guion para favorecer la dinámica comunicativa colectiva.[132]

Esto vuelve a conectar, al igual que en el caso de la entrevista, con la técnica de la reformulación. Todo aquello que considerábamos que necesitaba una reafirmación, o simplemente una continuación que posibilitase la apertura de nuevas vías en los discursos de los participantes, era reinterpretado por nosotros en la dinámica de las sesiones. Ibáñez (1986), posiblemente el mayor experto en nuestro país sobre grupos de discusión, lo explica brillantemente:

"El preceptor puede reflejar el discurso mediante dos tipos de actuación: reformulación y/o interpretación.

La reformulación (…) consiste en repetir (en los mismos términos: literalmente) actuaciones o partes de actuaciones de los miembros del grupo. Mediante la reformulación se asegura la discusión sólo del tema (reformulando una actuación anterior cuando el grupo se sale del tema) y de todo el tema (reformulando una actuación en relación a un aspecto por el que el grupo pasa como sobre alfileres).

La interpretación (…) consiste en deshacer nodos sintácticos (el silencio del grupo o de una de sus partes) o semánticos (el embarullamiento terminológico y/o conceptual). Mediante la interpretación se asegura, también, la discusión sólo del tema y de todo el tema y la participación de todo el grupo" (Ibáñez, 1986, p. 308).

Estas estrategias explicadas son, en fin, el resultado de una actitud reflexiva ante lo que estábamos viviendo en el seno de los grupos. Son las ideas del observador reflexivo de Bateson (1984, pp. 169-182), y la de escucha atenta (Fromm, 1993) del investigador, el cual, además, "tiene capacidad de *autocorrección* para modificar sus

[132] En este párrafo aparecen las palabras "guión" y "guion". En el primer caso hemos respetado la transcripción literal de Alonso (1998). En el segundo, hemos suprimido la tilde debido a las modificaciones que ha realizado recientemente la RAE (2011), y tras las cuales la palabra *guion* aparece sin tilde en la nueva ortografía española.

intervenciones y el sentido de sus observaciones en el desarrollo de sus pesquisas en el campo" (Alonso, 1998, p. 107).

La composición de los grupos ha quedado resumida en la *Tabla 2*, con lo que no la repetiremos. Sí insistiremos en el hecho de que procuramos en todo momento que se tratara de grupos medianamente heterogéneos, ya que, como afirma Ibáñez (1986), "una excesiva homogeneidad entre los actuantes puede (…) inhibir el grupo de trabajo: por eso es necesario que haya diferencias entre los actuantes (diferencias y/o contradicciones que se homogeneizan en el proceso de consenso, que se *intercambian*). Pero una excesiva heterogeneidad hace imposible la interacción verbal -y, mucho más, el consenso-" (Ibáñez, 1986, p. 275). Se trata, en fin, de un modelo de "heterogeneidad inclusiva" (Ibáñez, 1986, p. 276).

En cuanto a la duración, las reuniones se prolongaron por espacio aproximado de dos horas y media. Todos los componentes de los grupos de discusión accedieron sin inconveniente alguno a ser grabados con un cassette, facilitando con ello nuestro trabajo, tanto para poder prestar más atención a las intervenciones de los diferentes actores, como para extraer posteriormente las ideas expresadas, las frases textuales más significativas, etc., lo que se traduce en un trabajo con mucho más rigor que si no se hubiera permitido la utilización de medio de grabación alguno. Como señalan Bogdan y Taylor (1987), "un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria. Los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 130). Por último, las seis reuniones con los grupos de docentes y de familias se desarrollaron en los centros escolares respectivos, durante horario de tarde.

Un detalle que tuvimos muy en cuenta fue no advertir a los miembros de los grupos (y tampoco a los entrevistados individualmente), acerca de la temática que íbamos a tratar. Como manifiesta Ibáñez (1986), "no debe preexistir el conocimiento del tema de discusión" (Ibáñez, 1986, p. 312). Esta afirmación también es sostenida por Bogdan y Taylor (1987), para quienes "no es prudente que los informantes sepan qué es lo que queremos aprender o ver" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 67).

Otro aspecto que nos preocupaba especialmente era que los actores intervinientes mezclaran historias personales o desencuentros privados. En uno de los grupos de discusión de padres sabíamos previamente que algunos de sus miembros no se llevaban muy bien, por lo que fuimos cautos e intentamos siempre que las aportaciones y opiniones se hicieran en el marco del grupo, y no como individuos aislados que expresaban sus opiniones sin más. A través de la conversación y el diálogo

procuramos, por tanto, activar de alguna manera una mente social, grupal, no individual. Teníamos que tener claro que el grupo de discusión, como señala Alonso (1998), es un "grupo de consenso" que "no significa la eliminación de las diferencias, sino la utilización de éstas para encontrar un equilibrio dinámico de nivel superior" (Alonso, 1998, p. 166).

Por su parte, Ibáñez (1986) se suma a esta reflexión en términos de *ideología*:

"El grupo de discusión produce un discurso ideológico, su posición es ideológica: habla el grupo desde el horizonte del consenso" (p. 246). "El lugar de la verdad pasa siempre por el consenso" (Ibáñez, 1986, p. 339).

El mismo autor (1986) habla en términos de "iteración retroactiva":

"El proceso de la referencia (la génesis diacrónica de la secuencia de cuestiones) se produce por iteración retroactiva: como en todo intercambio conversacional, cada emisión modifica a los receptores -y también al emisor, que es modificado al evacuarla-; cada uno, y el conjunto, se transforma al hablar. El discurso abierto (aunque direccionalmente) por la provocación inicial es revocado -cerrado, al término se funde con la lengua- por la exigencia como tarea del grupo, del consenso. La exigencia de consenso estructura la trama lógica de la discusión del grupo: la urgencia del consenso -como fin- enfila el discurso en un proceso productivo, en una maquinación; constituye el grupo de trabajo (…)" (Ibáñez, 1986, p. 267).[133]

Eliseo Verón (1993) también relaciona la ideología con la producción colectiva del sentido:

"Una teoría de lo ideológico forma parte (…) de una teoría general de la producción social de sentido" (Verón, 1993, p. 19).

Por todo lo dicho hasta ahora sobre el papel activo del investigador en su propio estudio y, en especial, en la relación con sus informantes, se deduce que él mismo toma parte en ese consenso; y en ocasiones es incluso imprescindible su actuación para alcanzarlo:

[133] Precisamente, para este autor, la dinámica correcta del grupo de discusión pasaría por un olvido progresivo del investigador a favor del consenso: "La discusión del tema es una devoración simbólica del preceptor, subtendida por la búsqueda inconsciente de una figura sustitutiva, el consenso, padre ideal que sólo aparece en el elemento de la idea. Así el grupo renuncia a buscar el acuerdo del preceptor, para ponerse ellos de acuerdo (…). El *nosotros* de la comunicación perfecta es el verdadero sujeto grupal" (Ibáñez, 1986, p. 316).

"Si el científico social ha de participar a lo menos virtualmente en la comunicación cuyo significado trata de entender; y si esta participación significa que ha de tomar postura frente a las pretensiones de validez que los directamente implicados vinculan a sus manifestaciones comunicativas para poder valorar si han alcanzado el consenso que buscan o han fracasado en el intento; entonces el científico social, para conectar sus conceptos teoréticos con la conceptualización que se encuentra en el contexto, no podrá proceder de otra manera que los propios agentes cuando actúan comunicativamente. Se mueven dentro de las mismas estructuras de entendimiento posible en que los directamente implicados desarrollan su comunicación" (Habermas, 1988, pp. 482-483).

14. PROCEDIMIENTOS DE EXTRACCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS Y LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

De las ocho fases descritas en el epígrafe 9, todas las cuales conforman los pasos, a nivel general, seguidos para la cumplimentación de la presente investigación, estamos situados al final del cuarto de ellos, es decir, que se ha explicado hasta ahora el marco teórico (fase primera), se han formulado asimismo las hipótesis y los objetivos, así como descrita la muestra (fase segunda), y se ha explicado el guion de las entrevistas y los grupos de discusión, aportando igualmente datos referidos a la dinámica seguida para la realización de los mismos (duración, modos de interacción con los componentes, etc.), lo cual culminan las fases tercera y cuarta del estudio, respectivamente.

A partir de este momento nos enfrentamos a la extracción de las ideas y los datos obtenidos durante la investigación, los cuales desembocarán en una serie de resultados que, tras ser expuestos, analizados, sintetizados y discutidos, darán lugar, finalmente, a las conclusiones definitivas.

Por consiguiente, comenzaremos en breve con la exposición y el análisis de los resultados (fase 5). Lo que se hizo en este momento fue, como ya se apuntó brevemente más arriba, agrupar las respuestas de los interpelados por tendencias de opinión. Para ello se transcribieron todos y cada uno de los testimonios aportados en las reuniones individuales y grupales, asignando a cada uno de los componentes de la muestra una serie de abreviaturas, en orden a localizar a los sujetos y a respetar su anonimato al mismo tiempo. Posteriormente, y de forma manual, se trabajó cada una de las cuestiones planteadas por separado, de manera que, por ejemplo, a la pregunta *¿El padre implicado en la escuela es un padre solidario o individualista?*, se fueron seleccionando y agrupando todos los testimonios de los transcritos que apuntaban en

una misma dirección, por ejemplo, los de quienes pensaban que los padres actuaban de forma solidaria con el colegio. Cada pregunta quedaba "atada" en el momento en el que se contemplaban todas sus respuestas resultantes. Sucesivamente, se completó el trabajo con las transcripciones referidas a las respuestas al resto de interrogantes planteados. Finalmente, se llevó a cabo la redacción de las contestaciones como si todos los miembros de la muestra hubieran respondido juntos, es decir, como si se hubiera realizado un *macrogrupo* de discusión, con los 63 componentes de la muestra. De este modo, cada cuestión de las señaladas en el guion de la entrevista aparece desarrollada en función de los distintos sectores de opinión obtenidos tras el análisis y agrupación de todas y cada una de las respuestas.

Precisamente considerar la muestra, a efectos de redacción, como un *macrogrupo* de discusión, dotó a la investigación de su definitivo carácter social. Como señala Ricardo Sanmartín (2003), "se trata de discernir *en* la etnografía contenida en las entrevistas, no de romper y aislar sus contenidos" (Sanmartín, 2003, p. 104), ya que, "cada momento interpretativo y/o analítico, (…) implica una relación abierta y retroactiva entre el investigador y su campo; proceso abierto y dialéctico entre empiria y teoría" (Ibáñez, 1986, p. 268). El motivo de hacerlo así, como indican Bogdan y Taylor (1987), es que "nuestro enfoque se orienta hacia el *desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian*" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 159).

Como se deduce de todo lo explicado, este trabajo es altamente interpretativo y necesitaba de un complemento científico, de modo que concluimos que sería adecuado volver a analizar las transcripciones, pero esta vez de manera más analítica. Para ello (fase 6), volvimos a recoger todos los testimonios transcritos, y a través del programa de análisis de datos cualitativos NVivo v. 8.0., se llevó a cabo la extracción de una serie de referencias en función de las codificaciones de palabras o segmentos textuales clave que previamente necesitábamos encontrar en las transcripciones de nuestros interlocutores. Dicho de modo más sencillo, pensamos en las *palabras-clave* referidas a cada uno de los temas abordados (por ejemplo, para analizar la evolución de la implicación familiar, se utilizaron palabras-clave como "más", "menos", "mayor" o "menor"), y se analizó la frecuencia de aparición de cada una de ellas en las respuestas de los entrevistados. De este modo, y aunque lo explicaremos mejor en el epígrafe 16 (*Análisis de contenido y síntesis de resultados*), conseguimos complementar el trabajo de la fase 5, ya que, si por ejemplo existía una tendencia de opinión mayoritaria sobre una determinada cuestión, la palabra-clave más repetida por ese subgrupo de la muestra predominaba claramente sobre otras palabras-clave de grupos de opinión minoritaria. De modo que, en conclusión, el trabajo realizado en

las fases 5 y 6 (agrupación de opiniones, por un lado, y extracción de referencias clave de los testimonios, por otro), han de ser necesariamente entendidos como complementarios.

La séptima fase de la investigación, que a su vez es la tercera en este subgrupo dedicado a los resultados, correspondió a la discusión de los mismos. Para ello, y con unas conclusiones parciales más o menos claras, se compararon los resultados obtenidos en una triple dimensión, constatando, de este modo, la confirmación o el descarte de las hipótesis planteadas. Para ello, se comprobó si los resultados definitivos coincidían, en sus diferentes variables y temáticas, con los derivados de otras investigaciones anteriores, las cuales quedaron expuestas en el marco teórico del presente estudio. Asimismo, se establecieron relaciones y correlaciones con teorías de autores que, aunque en muchos casos no llevaron a cabo investigaciones exhaustivas sobre implicación familiar escolar, son voces autorizadas por su conocimiento del tema, y cuyos argumentos también quedaron recogidos en la primera parte del presente texto. En tercer lugar, la legislación educativa constituyó un excelente complemento para analizar las posibles coincidencias y desfases, principalmente sobre el aspecto concreto de la evolución y el estado actual de la participación de las familias en la escuela, y que coincide con el contenido básico del Objetivo 1 y la Hipótesis 1 de esta investigación.

Por último, en la fase 8 se redactaron, de manera clara, breve y directa, las conclusiones definitivas del estudio. Se trata de aportar un resumen lo más sintético posible sobre las cuestiones más sobresalientes derivadas del mismo, y las cuales, aun necesitando de las fases anteriores de extracción y análisis, síntesis y discusión de resultados para ser comprendidas en su contexto, constituyen, en efecto, la consumación del trabajo realizado. En este apartado final también se aportan sugerencias para nuevas investigaciones relacionadas con la implicación familiar en la escuela.

A partir de ahora damos paso a cada uno de los cuatro apartados dedicados a resultados (exposición y análisis de resultados; análisis de contenido y síntesis de resultados; discusión de resultados, y conclusiones), comenzando con la exposición y el análisis de los mismos (fase 5).

15. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

A continuación pasamos a detallar los resultados de nuestra investigación sobre participación familiar en la escuela. La dinámica que seguiremos en nuestro estudio comenzará por la exposición y análisis de los mismos. Posteriormente, realizaremos la síntesis de resultados a partir del programa NVivo (epígrafe 16) para concluir con la discusión de los mismos (epígrafe 17), donde finalmente sometemos a debate las ideas y conclusiones principales extraídas, comparándolas con las teorías, investigaciones y aspectos legislativos desgranados en el marco teórico de la presente investigación.

Iniciamos nuestra andadura por los resultados del estudio sometiendo éstos, en primer lugar, a su exposición y análisis. Las diferentes opiniones, derivadas de las temáticas propuestas, se agruparán por tendencias de opinión, para lo cual hemos tenido que cortar partes de las entrevistas, en aras de construir un discurso único sobre cada una de las cuestiones planteadas. En ocasiones, además, los entrevistados hacían referencia a aspectos que iban más allá de lo que se había preguntado, y cuyos argumentos han sido ubicados en el apartado correspondiente. Siempre intentando ser rigurosamente fieles a los testimonios originales, se ha construido, pues, un discurso lo más comprensible posible. Se podría resumir esta idea en palabras de Ricardo Sanmartín (2003), como sigue:

"En la redacción que finalmente construimos constan citas parciales de lo registrado en las entrevistas. Entonces, obviamente, se fragmenta la etnografía en su materialidad para engranarse en el hilo argumental con el que creamos nuestra interpretación. Cada cita respeta la literalidad de lo registrado aunque no reproduzcamos la integridad de una entrevista" (Sanmartín, 2003, p. 105).

El presente epígrafe está dividido, por consiguiente, según los bloques temáticos expuestos en el guion para las entrevistas, a saber: a) aspectos del rendimiento escolar del alumno en el que se nota la participación familiar; b) implicación general de las familias en la escuela; c) entorno del centro, edad de los alumnos y horarios laborales de los padres como factores de la participación; d) Consejo Escolar y AMPA; e) perfil de padre/madre implicado y de los modelos de familia participativos y no participativos en la tarea escolar; f) las figuras del Director, el tutor y el currículum escolar en la involucración de las familias; g) modelos ideales de participación familiar en la escuela pública.

15.1. INTRODUCCIÓN A LOS RESULTADOS: ASPECTOS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR QUE SE VEN MEJORADOS GRACIAS A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL COLEGIO.

Tal y como hemos constatado más arriba, numerosas investigaciones demostraron en su momento que la participación de las familias en la escuela genera una serie de vínculos entre ambas instituciones, los cuales se consolidan a partir de la creación de tejido asociativo o capital social, y el cual deriva en un mejor rendimiento de los pupilos en la institución escolar.

Esta investigación, por tanto, no trata de demostrar esa relación causal entre la implicación de los padres en la institución escolar y la mejora del rendimiento escolar de sus hijos. No obstante, y como marco introductorio, nos planteamos que sería interesante analizar qué percepción exacta existía sobre esa mejora, y más concretamente, sobre qué aspectos precisos del aprendizaje escolar notaban los docentes la diferencia entre los alumnos cuyas familias se implican en la vida escolar, respecto de aquéllos cuyos progenitores, en cambio, no lo hacen. De ese modo, cuando analicemos más adelante la participación familiar y todos los elementos que en ella confluyen (tanto materiales como humanos), tendremos siempre un punto de partida, que será saber que todo lo que los padres hagan en relación a sus hijos y a la vida escolar de éstos, repercutirá en una serie de elementos concretos, los cuales pasamos a analizar.

No tratándose de un tema central de la investigación, más bien contextual, resolveremos la cuestión sin ahondar en detalles exhaustivos. Por otro lado, cabe señalar que al tratar de verificar los aspectos de la enseñanza en los que los alumnos de las familias implicadas mejoraban, la cuestión planteada fue derivada, exclusivamente, a los docentes de la muestra.

Muchos de ellos, al ser preguntados por la cuestión: *¿en qué aspectos nota que el alumno de una familia implicada mejora en el rendimiento escolar?*, se centraron en elementos actitudinales: comportamiento, responsabilidad, independencia, implicación, confianza y autonomía fueron los aspectos más destacados. En general, se cree que la inteligencia depende más de factores genéticos, y por tanto existe ahí menos capacidad de maniobra. Otros componentes del rendimiento más procedimentales (referidos principalmente a la presentación de exámenes o la formalidad con los de deberes), ocuparon un segundo escalón en las respuestas, siendo, no obstante, considerados como elementos en alta consideración.

Como decimos, lo actitudinal es lo que más se destaca entre nuestros entrevistados:

"Se nota en la independencia, en la autonomía, en la actitud en general" (Doc3GrDoc1).

"A lo mejor se nota más en la confianza, más seguridad a la hora de estar en el centro; valoran más el hecho educativo, porque dicen: *mis padres están valorando esto*. Son más responsables y están más pendientes de las cosas porque saben que sus padres están viendo su marcha" (Doc3).

"Puede que en el tema de que sea más responsable, no sé si más trabajador, pero no sabría decirte yo otras cualidades que yo vea que la familia está detrás. Quizá también en la madurez con ciertas cosas" (Doc5).

"Creo que se nota más a nivel actitudinal, en su actitud hacia lo que se está haciendo en el colegio, cómo se está haciendo. Y si puede más, rendirá más, y si puede menos, pues rendirá menos. Lo conceptual dependerá del tipo de niño, no de la implicación de los padres en la escuela" (Dir2).

"Se ve en la manera de hacer las cosas, de desenvolverse en la clase: si te pregunta mucho, si lo ves seguro, no lo ves seguro; si necesita mucho que estés tú pendiente de él (…) Sabe la rutina, lo que va a venir después" (Doc2GrDoc1).

Los aspectos motivacionales y de predisposición no eximen, de todas formas, de la mejora en otros ámbitos, sobre todo en aquellos relacionados con la formación cultural de la familia, la cual se refleja también en la escuela:

"Se ve sobre todo en la predisposición, el bagaje cultural. El enriquecimiento que ese niño trae se nota en el vocabulario, en la actitud que tiene ante lo que tú estás enseñando… la predisposición (…) Lo veo más a nivel general motivacional, aunque en el nivel cultural de los padres también se nota: la formación de los padres hace también que los niños tengan un nivel cultural que te ayuda también a ti" (Doc1).

La explicación más detallada en este sentido es, sin duda, la de uno de los directores interpelados:

"No sé si es determinante ese factor [que los padres se impliquen], pero sí que influye; y sobre todo a nivel de motivación. El niño que ve que el padre pasa por el colegio, que se preocupa por el colegio, que está pendiente, pues lógicamente, la

actitud de ese niño es distinta. Eso no significa que en todos los casos se pueda trasladar, o que no haya otros casos en que los padres se impliquen menos y el niño responda, por su propia inquietud, por su propia predisposición. Pero sí que es verdad que lo otro es un factor muy importante, y sobre todo en estas edades, donde el niño es muy maleable a nivel de influencias (…).

(…) Se ve en general. Puede ser que se vuelque más en una u otra área, pero se trata de una disposición general del niño. El profesor condiciona también. Pero esa disposición general la facilita el que los padres colaboren, participen… en general, salvo en casos particulares (…) Eso es como el niño que en su casa ve que hay un ambiente determinado hacia la poesía, hacia la música, hacia la pintura… eso al final se va a trasladar al niño, como otro de los valores que asume, como otra vivencia que la tiene ahí. A lo mejor después se decanta por otra cosa, pero de entrada…" (Dir1).

La combinación de la predisposición con la aptitud, son ambos elementos clave para generar alumnos de futuro. Sobre esta idea enfatizaba el Presidente de Sindicato:

"Mi experiencia todos los años es siempre la misma. Si las familias se implican, los críos se implican más en la escuela en todo, salvo rarísimas excepciones. Si somos seres imitadores, los alumnos imitan el ambiente de preocupación hacia determinadas cosas que hay en la casa (…) Los hijos estudiosos son como son; pero además, la mayoría de los hijos que se implican en la escuela lo hacen porque lo viven en la familia, además de tener unas ciertas aptitudes *con p*. Y si esas aptitudes son reforzadas con una serie de actitudes *con c*, los niños son de lo mejorcito que tenemos en nuestro alumnado" (PrSind).

No obstante, el propio discente tiene mucho que decir. Así lo expresaban una de las docentes y otro Director:

"El que es inteligente, estén los padres más encima o menos, si el niño es voluntarioso sale adelante. Un niño con la familia implicada, se nota en que está relajado, que trabaja bien; tú notas que viene con una base; que los padres lo comprenden, lo ayudan. Y se nota en el comportamiento del niño en general. Y en el rendimiento también (…) También depende del propio niño: según el niño, sale adelante o no. Hay padres que no están tan pendientes de los niños y los niños salen adelante (…) Yo confío mucho en la inteligencia y en la voluntad de los niños. Pero la actitud de los padres influye en el ambiente que pueda tener ese niño en casa" (Doc2).

Dir 3, con un argumento similar, vuelve a volcar los aspectos de mejora del alumno en lo comportamental:

"Cuando un niño sabe que hay contacto de las familias con la escuela, si es mentiroso, sabe que ambas partes lo saben. Se comporta mejor, hay más control sobre las tareas, y más normas (…) De todos modos, si los niños tienen iniciativa, ganas, se le da bien, hay una buena relación con los compañeros… pueden tirar (…) Que los padres participen condiciona, pero no es determinante" (Dir3).

Otros docentes opinan que la implicación de las familias es absolutamente decisiva, y se traduce en todos los aspectos del rendimiento, ya que, en caso de no ser así, el alumno sufre:

"Tú puedes motivar mucho como maestro, pero lo que mueve son las expectativas de los padres sobre los alumnos. Es importante cuando alguien te mira con una mirada brillante, sólo para ti. Esa mirada brillante, de satisfacción, es un motor que es el que realmente los mueve (…) El niño con la familia implicada se nota en cómo van vestidos, el material, la información que se les pide, los deberes hechos, el ambiente de estudio… Le afecta en todo" (Doc6).

Esta persona reconoce los sufrimientos de los niños más desfavorecidos, y propone medidas de mejora:

"Los niños que no tienen expectativa encima, nadie a quien enseñar o mostrar lo que hacen… tienen menos apoyo y todo va a peor. Además, ese niño se siente peor. Hay que tratar de compensar, de que el niño no sufra, aunque veas que los padres no se implican absolutamente en nada" (Doc6).

Una compañera se sitúa en una línea similar a la anterior, al observar una mejora general en el alumno que cuenta con el apoyo de su familia en la tarea escolar:

"Se ve en la ropa, en la limpieza también se ve que los padres están detrás, en la manera de hablar, en los valores que tienen. Es que es un conjunto de todo" (Doc6GrDoc1).

Este carácter general de la mejora en el rendimiento también se observa en el GrDoc3:

"Se nota en todo: libreta, exámenes, presentación de trabajos, comportamiento, modales, hábitos hacia el estudio…" (Doc1GrDoc3).

"Se nota en todo en general, totalmente" (Doc5GrDoc3).

"De hecho, hay niños no muy inteligentes que van mejor que niños inteligentes" (Doc7GrDoc3).

Uno de los docentes de este grupo cree que el rendimiento del niño en lo referido a contenidos no mejora en aquellas asignaturas más objetivas, especialmente en las matemáticas, aunque los padres estén detrás:

"Hay asignaturas que, si los padres están detrás, va a salir mejor, aunque en mates no" (Doc4GrDoc3).

Una compañera le rebatía:

"No estoy de acuerdo. Si los padres lo ayudan, de una vez, y otra, y otra…" (Doc4GrDoc3).

Otra docente, esta vez del GrDoc2, dirigía su opinión al mismo punto que el GrDoc3:

"Yo creo que se nota en todo en general (…) Cuando le pones la tarea que necesita la mínima ayuda de un adulto porque no lo han pillado bien, ahí es donde te das cuenta" (Doc4GrDoc2).

Otro maestro, también del GrDoc1, opina, sin embargo, que existe un aspecto en el que la implicación familiar puede perjudicar al alumno:

"[El discente] mejora en todo, menos en el aspecto social. Hay muchos niños que al estar demasiado implicados con los padres pecan de lo social, en el hecho de que son muy ariscos con los demás, se muestran como muy elitistas. Pero por lo demás, si un padre está muy implicado se nota en todo: deberes, organización, libreta…" (Doc2GrDoc2).

En este grupo hay dos personas que confiesan ver en los deberes el primer gran síntoma de implicación familiar:

"Lo primero que se ve es en los deberes" (Doc1GrDoc2).

"Sí, en si trae las cosas en la mochila. Puedes cuantificarlos [los deberes]" (Doc3GrDoc2).

De nuevo, Doc2GrDoc2, intervenía para justificar esta opinión de los dos compañeros de grupo anteriores:

"Los deberes, como son una cosa que su padre y su madre controlan, por mucho que digas, si su padre dice que hay que hacer los deberes, hay que hacer los deberes. Eso es lo último que se pierde. A lo mejor el respeto lo puede perder, pero por tu culpa, porque tú no sabes poner unas normas, y aunque ese niño aguante diciendo que tiene que hacer caso, como todos, al final, se deja llevar, y puede participar del cachondeo de la clase, como todos" (Doc2GrDoc2).

Finalmente, otra persona cree que hay un aspecto concreto en el que se observa, a través del niño, si una familia está implicada:

"Yo lo veo mucho en el orden o desorden" (Doc5GrDoc2).

Otra maestra, que imparte docencia actualmente en Educación Infantil, opina que los aspectos motivacionales aún no se desarrollan a esas edades, pero conviene que, en general, un alumno con la familia detrás e interesado en la escuela, obtiene un beneficio global:

"Hay muchas cosas que sí se refuerzan. Por ejemplo, a nivel de contenidos, estamos con las vocales y les mando unas hojillas de refuerzo para que lean en la casa y eso. Hay niños que sí es verdad que ya vienen y se saben las vocales; hay muchas cosas que vienen adelantadas. Hay otros que no, que tienes que partir de cero (…) A nivel de actitud, pues se nota en muchas maneras de comportarse, por ejemplo, a la hora de hablar, de pedir por favor, de dar las gracias… en la alimentación también, y en la motivación, todavía no" (Doc4).

En definitiva, parece que la participación de las familias en la escuela repercute en una mejora general del rendimiento del alumnado, en primer lugar sobre aspectos actitudinales, relacionados principalmente con la confianza y la autonomía que ese alumno adquiere a la hora de desarrollar su vida cotidiana en el centro en general y en su clase en particular. No obstante, otros componentes de su propio aprendizaje, ya sean éstos a nivel conceptual o procedimental, también se ven implementados si sus padres muestran interés en tomar parte en la dinámica del colegio.

15.2. LA IMPLICACIÓN GENERAL DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA PÚBLICA ESPAÑOLA.

Se antoja imprescindible dedicar el primero de nuestros apartados de la investigación a analizar cómo es vista, empezando desde aspectos generales y llegando a otros más concretos, la implicación de los padres y madres en la vida de los centros públicos españoles. A partir de ahora, cuando nos refiramos a la "implicación" o la "participación" de los padres en la escuela, se comprende que se trata de la escuela pública, con el interés por nuestra parte en que sea de un discurso fluido y no redundante. Asimismo, utilizaremos frecuentemente las siglas en lugar de los nombres completos de cada uno de los componentes de la muestra, como hicimos en el epígrafe anterior, con la misma finalidad.

De forma general, diremos que existen dos conclusiones antagónicas y muy interesantes que conviene analizar detenidamente. Por un lado, hemos encontrado opiniones muy dispares entre los miembros entrevistados cuando se les preguntaba por el estado de la implicación de las familias en los últimos años, lo cual nos invita a pensar que la percepción general que los distintos agentes de la comunidad educativa poseen sobre el tema de la participación difiere ostensiblemente; por otro, se han extraído interesantes conclusiones si remontamos el estado de esa participación unos años atrás, especialmente entre los miembros más longevos de la muestra. De modo que, lo que haremos, será dividir la cuestión en dos bloques cronológicos bien diferenciados: el primero se referirá a la implicación familiar observada por nuestros entrevistados cuando ellos mismos eran alumnos, y durante toda su escolarización; el segundo, a la evolución de la participación vista desde que han asumido el rol con el que se incluyen en la presente muestra, es decir, el de padre/madre, maestro/a, Director o Presidente/a.

15.2.1. Nuestros entrevistados como alumnos: la evolución de la participación de los progenitores en la escuela años atrás.

Cuando dio comienzo la presente investigación hace dos años, observamos desde el primer momento que no existía en absoluto acuerdo sobre el estado de la participación de las familias en la escuela pública española. No obstante, advertimos que los miembros mayores de la muestra mostraban un mayor optimismo ante la implicación de las familias, cuando comparaban la situación actual de la cuestión respecto al tiempo en que ellos mismos eran estudiantes. Eso nos llevó a intentar profundizar en esta cuestión capital para nuestro análisis que, sin dejar de ser general, sí que nos puede situar en una especie de *marco perceptivo general* sobre el tema. Las

indagaciones que hemos llevado a cabo después han proporcionado los frutos esperados.

Todas las personas de la muestra, tanto los entrevistados individualmente como aquéllos pertenecientes a los grupos de discusión, fueron preguntados entonces por la percepción de la involucración de sus propios padres cuando ellos estudiaban. Los resultados de la investigación son aplastantes en este punto ya que, si bien los miembros más jóvenes no tienen clara su impresión sobre el tema, los interpelados con una edad de 38 o más años se muestran rotundos a la hora de afirmar que la participación de las familias en el colegio es mucho mayor que antes.

Múltiples ejemplos hemos podido rescatar de lo que venimos diciendo. Una de las maestras más veteranas de la muestra explica de forma clara esta idea:

"La participación ha subido. Yo entiendo que sí hay una evolución, y que por ejemplo desde mi época… yo me acuerdo que mis padres, lo primero porque no tenían formación, nunca se han implicado. Ellos querían que yo hiciera unos estudios pero no tenían esa implicación" (Doc1).

Otro de los docentes de la muestra (Doc3) es tajante en el mismo sentido:

"La participación de los padres hoy es mayor que en la época en que yo fui alumno" (Doc3).

Otros maestros veteranos son más contundentes si cabe cuando se refieren a la implicación de sus padres, considerándola nula por completo incluso en la ayuda en casa:

"Yo, cuando era pequeña, los padres no se acercaban a la escuela para nada. Y en casa, poco. Yo recuerdo de hacer siempre mis deberes sola" (Doc5GrDoc1).

Existen también opiniones que argumentan que, además de un cambio cuantitativo en lo referido al número de padres que se implican (que es, igualmente, mayor que antes), existe una modificación a nivel cualitativo o de actitud de los padres hacia la escuela. Basten cuatro opiniones en el seno de los profesores en este sentido, referidas las dos primeras a la cuestión del cambio de autoridad en la figura del docente, y las dos últimas en lo que respecta a las motivaciones de los padres para visitar el centro escolar:

"Yo creo que antes [los padres] participaban bastante menos. Antes la autoridad la teníamos nosotros, los padres se la daban totalmente al maestro. Surgía un problema y el maestro tenía la razón, no era necesario que los padres tuvieran que venir aquí. Siempre le daban la razón al maestro. Ahora, aparte de que participan más, vienen más para protestar, nos ven como el enemigo, más que como parte importante que estamos educando a sus hijos (…) Yo sí veo que haya cambiado bastante. Mis padres, por ejemplo, a mi centro, yo creo que no iban para nada" (Doc4).

"Yo no recuerdo ver a mis padres en el colegio (…) Y el respeto a la figura del maestro por parte de los padres y los niños ha cambiado mucho" (Doc5GrDoc1).

"Yo también he visto mucho cambio. Antes no iban los padres para nada (…) Es que no iban (…) A lo mejor llamaban a unos padres porque el niño era muy malo. Entonces sí iban los padres" (Doc6GrDoc1).

"Yo creo que sí, que desde que era un niño hasta ahora los padres participan más en la escuela, están más encima de todo lo que afecta al niño. Antes estaba uno pendiente de si su hijo se portaba bien o si no se portaba bien; era cuando se iba a la escuela. Posteriormente va más el padre a la escuela a hablar con el maestro o la maestra, no tanto por tema de comportamiento sino por otras cuestiones (…) Antes, principalmente los padres iban si el maestro llamaba y decía que el niño se había portado mal (…) Y ahora la visita al centro no es por tema de comportamiento, sino por ver la evolución del niño o por muchas cosillas que no son estrictamente lo que era antes" (Doc5).

Uno de los tres directores entrevistados (también el único de los tres que supera los cuarenta años), afirma haber asistido a un cambio importante en este sentido:

"Los padres tienen ahora más conciencia de que se tienen que implicar con el colegio. Antes la responsabilidad recaía sólo en los profesores, ahora esto está más compartido. La ley ha evolucionado favorablemente en este sentido. Es evidente que también depende del tipo de padres, de su nivel cultural, de lo concienciados que estén de la importancia de la educación de sus hijos, etc. (…) La participación de las familias se antoja fundamental, ya que un profesor, haciendo el mismo trabajo, no consigue los mismos resultados aquí y en el polígono" (Dir1).[134]

Esta misma persona ofrece un análisis diacrónico de la situación:

[134] El Polígono es una zona marginal de Granada capital.

"En la transición no había tradición de participación ni de nada: un mundo cerrado. A partir de las primeras elecciones, en el ´77, la Constitución del `78… se hicieron los primeros Consejos de Dirección, más consultivos, esos ya en el ´82. Y hasta ahora ha habido muchos cambios (…) Antes no se participaba porque la gente pasaba o porque no había cauces para participar. Si tú a la gente le abres opciones para que participe, tú ahí sí puedes valorar más quién actúa a nivel de motivación propia" (Dir1).

Desde el lado de los padres no cambia mucho la perspectiva. Todos aquellos progenitores que se encuentran cerca de la cuarentena o superan esta edad afirman, en la misma línea, que la participación en la escuela es ostensiblemente mayor que antes desde la institución familiar:

"Yo creo que ha subido [la participación] desde que nosotros estudiábamos, y ha subido bastante, porque antes te daban las notas, tú se las llevabas a tu padre, y si acaso las miraba" (Mad1GrFam3).

Otras madres del mismo grupo aportan, en la misma línea, una idea de desinterés total por parte de las familias:

"Firmaban [los padres las notas], o si no hacíamos nosotros la firma" (Mad2GrFam3).

Y afirman categóricamente que la participación de las familias en la escuela desde que ellos estudiaban "ha subido bastante" (Mad3GrFam3), y que además "la escuela ha mejorado mucho" (Mad5GrFam3). La primera de ellas, además, sentenciaba:

"Mi padre ni siquiera entendía lo que le llevaba. Antes si es verdad que nuestros padres no se implicaban en nada de esto" (Mad3GrFam3).

En otros grupos de padres, la idea es similar entre aquellos miembros más longevos:

"Desde que éramos niños hasta ahora que soy madre… yo cuando era niña mi madre nunca me ayudó a mí a hacer los deberes, nunca (…) Bueno, eso de como ahora con el niño de *venga, vamos a hacer los deberes*, y pendiente, y corregírselos y eso, no (…) No, mi madre no iba al colegio tampoco (…) Para los padres antes no era tan importante que el niño o la niña estudiara" (Mad2GrFam1).

"Cuando yo estaba en la escuela, mis padres no venían para nada" (Mad2GrFam2).

"Yo estoy mucho más pendiente a mi hija, y estoy trabajando. Y yo procuro que mi hija haga los deberes, que vaya a esta actividad. Ojalá mi madre hubiera hecho lo que yo estoy haciendo por mi hija" (Mad2GrFam3).

Dentro del GrFam1, algunos de sus miembros insisten en la idea, expuesta antes, de que la única implicación de los padres con la escuela se reducía a ir a recoger los boletines de notas:

"Iba [el padre/madre] cuando iban a recoger las notas, y en Navidad a llevarle el regalo al maestro y poco más (…) Y luego, ayudarnos a los deberes, qué va, si no entendían nada, al menos los míos." (Mad5GrFam1).

"Mis padres por ejemplo no se implicaban nada en el colegio. Su función se limitaba únicamente a firmar las notas y se acabó" (Pad1GrFam1).

Otro de los padres de este mismo grupo explicaba las razones por las que él creía que un alumno se decidía a continuar estudios, al igual que los motivos por los que un estudiante podía verse inducido a abandonarlos y ponerse a trabajar:

"Yo a mi padre le decía: *firma las notas*, y decía, *toma.* Mi madre apenas sabía leer y escribir: qué te van a ayudar (…) Y antes, el que estudiaba, era él, por su amor propio, o porque tuviera un hermano mayor que le aconsejara un poco. Ellos te decían que estudiaras, pero como tú los veías a ellos trabajando, conseguir su dinerillo…" (Pad3GrFam1).

En una línea parecida, replicaba la Mad5GrFam1:

"Antes era más cosa tuya. Si quieres estudiar, estudia, y si no a trabajar" (Mad5GrFam1).

Uno de los padres de este grupo hacía igualmente una interesante reflexión sobre los papeles desempeñados por las esferas familiar y escolar:

"Antes la educación en la casa era una cosa y el colegio era el colegio. Ahora no, ahora yo creo que la educación es mixta; la educación está en la casa y en el colegio" (Pad1GrFam1).

Los dos presidentes de AMPA entrevistados, que como tal son padres y también superan la edad marcada de la cuarentena, continúan en la misma línea del resto:

"Si es desde que estudiaba, sí ha habido un ascenso bastante importante. Antes los padres tenían poca implicación en el colegio. La evolución ha sido bastante importante (…) Los padres antes no estaban tan encima de los hijos (…) En nuestra época había muchas deficiencias, incluso en lo familiar, principalmente en lo económico, con lo que, que el niño se preparara no era tan importante. Ahora la clase social va subiendo y aspiras a ir subiendo un poco en la sociedad" (PrAMPA1).

La Presidenta de AMPA, por su parte, añade que la participación de los padres, aunque ha subido, debería ser mayor. Sobre esta última idea trataremos detenidamente más adelante:

"Cuando era alumna, implicación de los padres no había, por eso nos mandaban al colegio… y hablar los padres, como ahora se hace, en absoluto (…) Si te llamaba el maestro sí venías, pero implicación no había. Ahora sí la hay, pero la que deberíamos tener tampoco" (PrAMPA2).

Si bien todos estos testimonios pertenecen a los miembros de la muestra más veteranos, y en los cuales, como vemos, existe un denominador común (el ascenso de la participación de los padres desde cuando ellos estudiaban), esta visión tan optimista queda truncada en el momento en el que analizamos los testimonios de aquellas personas con una edad inferior a los 38 años. Es en este instante en el que observamos una disparidad de opiniones importante, con miembros que siguen confiando en este ascenso participativo desde la institución familiar, y otros que no lo hacen tanto.

Una de las madres del GrFam4 (compuesto en su totalidad por madres), afirmaba precisamente no haber visto una evolución significativa en el tema de la participación, y precisamente explicaba al resto de madres la circunstancia de su edad:

"Yo tengo veintiocho años… no es lo mismo porque ellas [el resto de madres] son mayores. Mi madre siempre ha estado ahí pendiente de las notas y de venir a hablar con los profesores y todo" (Mad4GrFam3).

Una impresión parecida mostraba uno de los maestros del GrDoc1, que señala asimismo una situación irregular en la participación:

"Mi padre me ayudaba, pero se quejaba de que otros no lo hacían" (Doc1GrDoc1).

Una de las maestras asegura no haber percibido cambio alguno en la implicación de sus padres respecto a la actual:

"Yo recuerdo de pequeña el ver los mismos padres en el colegio que ahora" (Doc3GrDoc1).

Otra de las maestras de este mismo grupo afirmaba que los padres sí iban al colegio, pero sólo cuando se les llamaba:

"Sí es cierto que antes los padres, al colegio, poquito, pero cuando se convocaba una reunión iban todos" (Doc4GrDoc1).

Por su parte, uno de los docentes del GrDoc3 explicaba la situación comparándola con su actual función tutorial:

"En mis tutorías, aparte de tres [madres] que van todas las semanas, el resto va una vez por trimestre a por las notas, y no veo que las madres estén muy ocupadas. Tampoco veo que participen mucho en las actividades que realiza el colegio. Van cinco, seis o diez, pero tampoco van muchas más, y es lo que yo veía cuando era alumno; tampoco veo que haya mucha más participación que antes" (Doc4GrDoc3).

Una de las maestras del GrDoc1 afirmaba haber visto una evolución positiva desde que era estudiante, pero en el trato hacia el docente y no en la cuantía de los padres que se implican. Se trata de un cambio de actitud desde la familia hacia la escuela en general y hacia el tutor en particular, que también detectan otros muchos miembros de nuestra muestra:

"Yo desde cuando estudiaba hasta ahora sí ha habido evolución, no sé si en la manera de participar los padres, pero por lo menos en el trato de la familia con respecto a la educación. Era el maestro como una figura de respeto, más reconocida, con una labor y un mérito… y ahora yo, a lo mejor, o porque a mí me ven joven, es un trato más cordial, más cercano (…) En cuanto al número, los padres antes participaban en la medida que los dejaban participar, que era poco; y ahora a lo mejor se les deja más que participen y no participan porque no quieren" (Doc2GrDoc1).

Finalmente, una maestra del GrDoc3, afirma haber visto un cambio respecto a sus años de estudiante:

"Yo considero que están más implicados que cuando yo era pequeña. Los padres no participaban tanto" (Doc7GrDoc3).

En definitiva, se observa un consenso claro y rotundo entre los miembros de la muestra de más edad, a la hora de afirmar que la participación de los padres en la escuela ha ascendido desde que ellos mismos eran estudiantes. Sin embargo, entre los miembros más jóvenes existe una percepción bien diferente sobre la implicación y resulta imposible establecer una generalización en este último grupo.

15.2.2. Evolución de la implicación de los padres en la escuela pública española durante los últimos años.

Una vez expuestos y explicados los testimonios de nuestros entrevistados como alumnos, les invitamos a que se trasladasen en el tiempo hacia la situación actual. Ya no pretendíamos analizar su estancia en el colegio como discentes, sino que cada padre, madre, maestro, Director o Presidente debía hablar en función de su situación y su percepción actuales sobre el tema. Se pidió a las madres, por ejemplo, que analizaran la evolución de la implicación de las familias en la escuela desde que son madres; a los maestros, desde que acabaron sus estudios y especialmente desde que ejercen la docencia; y con el resto de sectores se siguió el mismo mecanismo de acción, sólo que a los directores se les instó a que trataran de identificar si había acaecido algún cambio en su relación con las familias desde que pasaron de ser maestros *rasos* a ostentar sus actuales cargos directivos.

De forma general, hemos de afirmar, sin temor a equivocarnos, que las conclusiones sobre la evolución general de la participación de los padres en la escuela difieren ostensiblemente según la persona interpelada. Los padres del GrFam1, por ejemplo, opinan que en general la implicación de los padres en la escuela es mayor que antes, quizás menor en lo referido al número de padres, pero más intensa por parte de quienes participan. Este mismo grupo de padres cree asimismo que actualmente se celebran más Consejos Escolares que antes, pasándose de una media de uno hace unos años, a los dos o tres que ellos concluyen que más o menos se realizan durante cada curso escolar.

En la misma línea, el GrFam2 cree que la evolución es mayor desde que son padres, pero afirma que sigue siendo baja:

“Hay más implicación que antes, pero sigue siendo baja. Deberíamos implicarnos más los propios padres” (Pad1GrFam2).

Obtenemos, asimismo, alguna representación de esta línea de opinión en el tercer grupo de padres:

"Yo veo un cambio en estos últimos años" (Mad3GrFam3).

La Presidenta de AMPA entrevistada, aunque define el grado de participación actual como de "media, tirando a baja", también está convencida de que la implicación de las familias en la escuela ha asistido a un ascenso importante durante los últimos años, y reclama, como su colega del GrFam2 anterior, una mayor participación:

"Desde que soy madre también ha habido cambios. Ahora hay más implicación, porque los niños no es mandarlos al colegio y olvidarte de ellos, ni mucho menos; pero creo que debería haber un poquito más de implicación por la escuela y por el centro, mucha más" (PrAMPA2).

Dentro de los docentes, también existen opiniones en el mismo sentido:

"Yo, como madre y luego ya como maestra, sí que cada vez los padres están mucho más implicados en líneas generales; tampoco te quiero decir que todo el mundo tenga la misma implicación (…) Hay más participación que antes, pero no es extensible a todos los padres" (Doc1).

Uno de los maestros entrevistados tiene claro que existe más participación "también desde que es maestro", aunque advierte que depende mucho del tipo de centro del que se trate:

"Yo he estado en centros donde la participación de los padres era prácticamente nula. Si los padres participaban era para meter la pata (…) Sin embargo, en el último centro donde yo estaba, al ser una clase económica y cultural acomodada, la participación es una maravilla. Los padres han entrado de lleno en el centro" (Doc3).

No obstante, esta persona reconoce que queda mucho por hacer en el terreno de la participación, tratándose en todo caso de una responsabilidad compartida de padres y profesores:

"La participación actual está bien, pero debería ser mayor. Los centros tendrían que acercarse más a las familias, al entorno, a los barrios; y los padres tendrían que implicarse más" (Doc3).

Uno de los directores insistía, al igual que este maestro, en la necesidad de establecer unos nexos de unión mínimos entre ambas instituciones:

"Necesitamos establecer unos consensos mínimos, una complicidad entre padres y profesores. Es imprescindible" (Dir1).

Otra de las maestras, recientemente retirada, cree que en la actualidad existe una mayor participación de las familias en la escuela que en el pasado. El principal motivo que aduce es que los colegios antes sólo llamaban a los padres para aspectos relacionados exclusivamente con el comportamiento de sus hijos, y ahora sin embargo se cuenta con los progenitores casi para cualquier cosa. A pesar de todo, cree que esta participación continúa siendo insuficiente, porque los padres siguen pensando que sus hijos, en el momento en que entran por la puerta del colegio, pasan a ser responsabilidad exclusiva de los profesores, con lo que muchos "tienden a desentenderse de lo que ocurra dentro de la escuela" (Doc2).

Dentro del GrDoc2, dos de las maestras también confían en que ha habido un ascenso en la participación de las familias en la escuela. La primera aduce que hay más mecanismos de participación para ellos desde la institución escolar; la segunda, que los padres a veces llegan a implicarse demasiado:

"A nivel de ir al colegio, yo creo que hay más [participación]. Ahora hay más cauces para participar. Antes, en las actividades del colegio, se participaba en fin de curso y ya está. Ahora, para cualquier cosa, para cualquier fiesta, para cualquier taller, suelen responder" (Doc6GrDoc2).

"Yo creo que ahora los padres están más involucrados en el colegio. Por ejemplo, en el colegio donde yo trabajo hay madres que están dos días a la semana todo el día, o recibiendo quejas de otros padres o haciendo cualquier cosa en el colegio: haciendo el portal de Belén, adornando el colegio… y luego pasan encuestas a los niños para que los padres pongan quejas en el AMPA y luego van al Consejo Escolar y lo dicen… y yo eso jamás lo he visto. Porque se les permite" (Doc5GrDoc2).

Una de las maestras del GrDoc1 advertía sobre los peligros de la *sobreimplicación* de los padres con sus hijos:

"Tampoco es bueno que los padres se impliquen demasiado en el sentido de que ayuden demasiado a los hijos. Porque a mí se me está dando el caso de niños que solos ya no hacen nada. Entonces, el hecho de que los padres estén ahí detrás muchas veces no hace al niño más autónomo. Es positivo que se implique la familia, pero ¿hasta qué punto? Porque el niño se hace cómodo, claro" (Doc4GrDoc1).

En la misma dirección, otra compañera del GrDoc2 señalaba:

"Algunos padres se implican demasiado" (Doc4GrDoc2).

Fue en el seno de uno de los grupos de docentes (GrDoc3), donde existió un mayor convencimiento general sobre la evolución recientemente positiva de la implicación de los padres en la escuela. No obstante, y como la inmensa mayoría de los entrevistados, cree este grupo que la implicación no es alta y por tanto que debería ser mayor. Algunos de los testimonios dejan bien a las claras la percepción general sobre el tema que venimos explicando. Nos quedamos con uno de ellos:

"Sí, total, las tutorías están que vamos, que van mucho a tutoría, y luego a nivel de AMPA funciona muy bien. Luego hay casos particulares que no son agradables, pero implicarse se implican más que antes" (Doc5GrDoc3).

Para uno de los directores entrevistados, existe "más implicación que antes, pero no conviene generalizar. En nuestro centro las familias participan bastante, aunque más a nivel individual que colectivo. Las familias suelen implicarse más cuando existe un problema individual que atañe directamente a su hijo, más que para aspectos que conciernan a todo el colegio. Además, suelen actuar cuando ya existe el problema, en lugar de hacerlo para prevenirlo" (Dir3).[135]

Esta misma persona destacaba un aspecto importante, y es que en muchos pueblos el número de padres que se implican depende en gran medida de la cantidad de familias temporeras que existan. La salida y entrada constante de nuevas familias que van por un periodo de tiempo corto a vivir al lugar de estudio de sus hijos (que generalmente no participan en la escuela por el mismo motivo), puede condicionar mucho el porcentaje de participación general de las familias en un centro concreto.

El PrAMPA1 habla de un carácter aleatorio o cíclico, respecto a la implicación familiar en la escuela. La participación, por tanto, dependería de aspectos más relacionados con el carácter de los padres y el interés de éstos por la educación de sus hijos, que por motivos derivados de una acción más comprometida por parte de los centros a la hora de favorecer la implicación de la comunidad educativa, o por una mejora en el terreno legislativo en este sentido:

[135] Precisamente sobre el carácter individual o colectivo de la participación familiar, y sobre el perfil de progenitor asociado a dicha participación en la escuela, nos detendremos en el epígrafe 15.5.1.

"Hay ciclos que entran padres que participan más y otras épocas que entran padres que no participan tanto. La participación es cíclica y muy puntual a veces (…) Además, en los sitios pequeños estos ciclos son muy influyentes" (PrAMPA1).

No obstante, esta persona cree que la cantidad de padres que se involucran actualmente es, en general, algo menor, pero como hecho coyuntural, aunque también opina que los padres que se implican lo hacen más que antes. De hecho, cree que "el 50% de los padres no se implican nada, porque aunque ven la educación como algo imprescindible, creen que son agentes prescindibles en ella; eso es cosa de los maestros" (PrAMPA1). El GrDoc1, más pesimista, cree que el porcentaje de familias participativas ronda el 25%.

Otro subgrupo de la muestra cree sencillamente que la participación está estancada en un punto, y es básicamente la misma desde que empezaron a desempeñar su rol como padre, Director o docente, según el caso (ningún Presidente de AMPA o sindicato se sitúa en este subgrupo de opinión). Y se trata, en todo caso, de una participación no demasiado elevada, más bien media o baja, incluso a veces con tintes negativos o incluso perjudiciales para la dinámica escolar:

"[La participación] se mantiene igual. Yo creo que se mantiene más o menos" (Mad6GrFam3).

"Desde que soy maestro más o menos veo la misma dinámica. La participación es regular, y no buscando lo positivo de la escuela los padres, sino muchas veces es una participación para buscar las cosquillas, y si el niño va mal no es sólo porque tu niño necesite esto, sino porque a lo mejor desde la escuela no se hacen las cosas bien. No es una participación tan constructiva como creo yo que debería ser" (Doc5).

Otra de las maestras, en este caso del GrDoc1, afirma no haber detectado cambios sustanciales en la participación:

"Desde que soy maestra, yo no he notado cambios en la participación de los padres en la escuela" (Doc2GrDoc1).

Otra de las docentes cree que en los colegios suele existir una dicotomía: por un lado, padres que participan mucho, y por otro un sector que no se implica en absoluto. Se trata de una dinámica que más o menos se mantiene y genera una participación irregular y mantenida:

"Yo creo que hay dos polos totalmente opuestos, y depende del nivel sociocultural. Hay padres que pasan olímpicamente, y hay *padres-modelo* que se dedican a vivir en el colegio, se implican muchísimo, incluso llegan a darte clase a ti de cómo tienes que hacerlo tú" (Doc3GrDoc2).

El GrDoc1 opina que, a pesar de que la ley ha concedido cada vez un mayor grado de participación a las familias dentro y fuera de la escuela, ésta no ha evolucionado en el mismo sentido. Ven la participación de los padres como algo que no ha variado en lo sustancial. Así, uno de los maestros de este grupo de discusión sentenciaba:

"El que se preocupa se preocupa, y el que no se preocupa no se preocupa (…) En cualquier clase, siempre había un grupo de niños que tienen a sus padres encima y otros que no. Y esta situación sigue siendo igual (…) En todas las clases, siempre hay un grupo de padres que se preocupa y otro que no" (Doc2GrDoc1).

Finalmente, una de las docentes del GrDoc2, argumenta que existe una falta de inclinación de las familias hacia la toma de interés por la escuela. Se implican pocos padres, y el número de los que lo hacen casi no varía:

"Si les pides que participen [a las familias] la mayoría de las veces no lo hacen; y si haces una actividad la hacen los de siempre (…) A lo mejor no es que haya cambiado el tema del número de padres que están implicados, sino la actitud que tienen los padres. Se implican pocos y bastante. Los que quieren implicarse son cuatro o cinco" (Doc4GrDoc2).

Un sector importante de la muestra piensa, a diferencia de los anteriores, que la participación de las familias en la escuela ha descendido en los últimos años, en ocasiones de forma ostensible, hasta hacerse alarmantemente baja. Así, varios docentes de los entrevistados creen firmemente que la evolución de la implicación en la escuela de los padres es menor que antes, y lo explicaban así:

"La implicación de los padres en la escuela es en conjunto menor que antes, lo que ocurre es que en ocasiones se da la apariencia de que hay más. Pero a la hora de la verdad, hay muy poca participación de las familias. La culpa de esta situación es en parte de las familias y en parte de los maestros (…) Va por rachas la implicación, pero la idea es que va a peor" (Doc6).

Esta misma persona, que trabajó durante más de diez años en un colegio privado, explicaba las grandes diferencias que para ella asume el papel de las familias para los centros públicos en comparación con los privados:

"En los colegios privados existe más respeto y más educación en general para con las familias. El hecho de recibir a un padre o a una madre en un colegio privado es casi un acontecimiento. Además, no se les recibe en el pasillo como en la escuela pública, sino que en ocasiones los centros privados cuentan hasta con una sala de espera para atender a las familias (…) Por otro lado, la escuela privada tampoco está libre de críticas, ya que muchos padres piensan que por el mero hecho de pagar mucho dinero mensual por la educación de sus hijos, todo está resuelto, lo que les lleva a no implicarse. La educación supone un esfuerzo enorme, y da lo mismo que hablemos de un colegio privado, público o concertado: las familias tienen por fuerza que implicarse" (Doc6).

Y reconoce el motivo de ese descenso en una delegación descarada de funciones desde la institución familiar hacia la escuela:

"Las familias lo que quieren es que sus hijos vayan a la escuela, y *eso es cosa de los maestros… que apruebe*. Los padres delegan cada vez más en la escuela: *castígalo si hace falta, que aprende… pero no me compliques la vida. Manda poco para casa, y si los deberes podéis hacerlos después del comedor, mejor*… aunque luego, si los padres ven algo que no les gusta, van a protestar como hidras (…) Cuando yo era joven, estaban muy claros los papeles del colegio y de la familia. Ahora no está nada claro, cuesta distinguir, hay familias despistadas (…) Ahora el colegio debe enseñar y educar. La familia pretende que el colegio lo haga todo" (Doc6).

Otra de las maestras sitúa la participación en límites mínimos, y explica el ejemplo con un caso del Consejo Escolar:

"Pero la participación es baja (…) En relación a los niños que hay la participación de padres es poquísima (…) Por ejemplo, en la elección al Consejo Escolar estuve yo de representante de padres en el colegio de mi hija; a las votaciones no fue ni la cuarta parte de todos los padres que estaban censados. Y es un colegio grande" (Doc4).

Otro de los docentes opinaba que existe una relación inversamente proporcional entre el número de familias que se implican y la intensidad de dicha implicación, es decir, que cada vez se involucran de forma más directa en la escuela un número menor de familias. Esto le lleva a definir la figura de lo que él ha denominado el *padre-estrella*

(muy similar a la del *padre-modelo* de la que antes nos hablaba Doc3GrDoc2). Además, explica el cambio en el trato de las familias hacia el maestro, apuntado también previamente en varias ocasiones más arriba. Explicaba todo ello así:

"A nivel general veo un deterioro de un tiempo a ahora, menos participación por parte de los padres. Mucho menos (…) aunque se les den cada vez más cauces para participar. Hay cada vez más familias que no participan en la escuela y hay cada vez menos que participan mucho. Hay como *padres-estrella*, *padres-tipo* o *padres-ejemplo a seguir*, y esos sí es verdad que se implican muchísimo" (Doc1GrDoc2).

Otro de los docentes del mismo grupo cree que existe un descenso no sólo cuantitativo, sino también cualitativo (es decir, en lo referido a la calidad de la implicación familiar) en la escuela:

"Yo creo que la participación no sólo es que haya bajado, es que se ha cambiado. Antes, con eso de que se respetaba la tarea del maestro… ahora se ha sobrepasado, *vengo y te digo esto, y aunque no esté involucrado también te lo digo*. Si no estás involucrado, no te digo lo bueno, te digo lo malo. Yo sí creo que ha cambiado bastante. Antes el que no se involucraba no lo hacía para nada, *el maestro hace lo que tiene que hacer, y si él te ha regañado yo te regaño también, pero no participo de ir al colegio*. *Deposito en ti mi confianza y fuera*. Ahora es al revés: el que no participa no sólo no lo hace, sino que te puede decir que no está de acuerdo contigo en lo que estás haciendo" (Doc2GrDoc2).

El Presidente de Sindicato definía como "notablemente menor" la participación de las familias en los últimos años, y afirmaba que se ha tratado de un descenso alarmante en este sentido, a pesar de la mejora que la ley ha experimentado en lo concerniente al tema de la participación. Según él, hemos de buscar los motivos de este descenso en las Delegaciones Educativas:

"Actualmente no hay duda de que existe menos participación que antes en la escuela por parte de las familias, a pesar de que la evolución legislativa en este sentido ha sido muy buena. Pero la LOE se ha dado cuenta de que la anterior LOPEG daba demasiados poderes a los padres, y no es más que el resultado del deseo de control, cada vez mayor por cierto, que quieren ejercer las diferentes Delegaciones. La Administración pretende, en definitiva, acotar las parcelas de poder en el marco

educativo. Los inspectores de educación son, en este sentido, una continuación en esa función de control" (PrSind).[136]

En definitiva, parece evidente que para un bloque considerable de la muestra, el nivel de participación de los padres en la tarea escolar de sus hijos es preocupante. Basten algunos testimonios más, en este caso de algunos de los docentes consultados, para corroborar esta tendencia:

"Yo este año estoy en el aula de Educación Especial, y les he mandado [a los padres] deberes para que se sienten con ellos un ratito todas las tardes, y han pasado olímpicamente (…) No se sientan con ellos" (Doc3GrDoc2).

"Por lo menos dos días a la semana, les ponía deberes, les daba un cuento para que hicieran un dibujo, para que se pongan con ellos, y vienen a lápiz con un círculo, una raya: *Que lo haga en la clase, con la maestra*…" (Doc6GrDoc2).

"El año pasado, con lo de la mochila viajera, se supone que eso era para los padres, los familiares, los primos y los hermanos, para que leyeran con ellos y luego discutieran, hicieran dibujitos con ellos, escribieran… sólo hubo una ocasión en que el padre o la madre habían escrito algo" (Doc4GrDoc2).[137]

"El trabajo que mando para casa para que se refuerce, me consta que los padres ni se lo leen (…) Lo general es que los padres vayan una vez al trimestre" (Doc2GrDoc3).

"En mi colegio, la participación de los padres es repartir el aceite el Día de Andalucía y asar castañas" (Doc4GrDoc3).

En el sector de padres existen igualmente voces pesimistas en este sentido, es decir, que muchos de ellos opinan también que la implicación de las familias en la escuela es menor que antes. La visión que, por ejemplo, los padres del GrFam2 tienen sobre el hecho de la implicación escolar es bastante pesimista. Todos los progenitores

[136] Esta misma persona, que trabajó como Director de una escuela pública durante doce años, nos contó un caso ocurrido durante una elección a Director en un centro público de la provincia de Granada. Tras las votaciones, hubo dos candidatos empatados, y a pesar de que uno de ellos debía ser elegido porque tras la segunda votación su puntuación fue mayor que la de su adversario, fue sin embargo este último designado a dedo por el Inspector para ocupar el nuevo cargo. Se nos ha pedido, como es lógico, no revelar en qué centro ocurrió esto ni qué personas estuvieron implicadas.

[137] La actividad de la *mochila viajera* consistía en incluir, en una mochila, varios libros de la clase o de la biblioteca de centro, junto a un cuaderno, con el objetivo de que los alumnos, durante una semana, pudieran hojear dichos libros y discutir sobre sus contenidos y preferencias con sus familiares cercanos, escribiendo sus impresiones en la libreta.

consultados piensan que la participación de las familias en la escuela es menor tanto en número como en intensidad, aunque ven honrosas excepciones (en general ellos mismos). Uno de los padres del GrFam2 se quejaba de que "desde el centro escolar, la única información de que disponemos prácticamente se resume a una reunión conjunta de tutoría una vez a principios de año y ya está" (Mad4GrFam2).

Por su parte, una de las madres del GrFam3 lo explicaba así:

"Yo creo que [la participación] ha bajado; porque la gente trabaja, y no está tan pendiente. Aquí es distinto porque es una zona rural, pero en las ciudades la gente trabaja, no está pendiente tanto de la escuela (…) Yo creo que [la participación] es baja" (Mad4GrFam3).

Otra madre del mismo grupo opinaba de forma semejante, y tildaba la implicación de más bien baja:

"Yo a la participación le doy un 6. Nos deberíamos de volcar un poquillo más, y prestarnos más en todos los aspectos, desde mi punto de vista (…) Me refiero a que hay gente que puede [implicarse] y no lo hace. Eso lo estamos viendo aquí este año, el año pasado y los años atrás (…) La implicación es media-baja, por no decir baja" (Mad2GrFam3).

Desde otro de los grupos de padres se detectaba la misma opinión general. Uno de ellos la resumía así:

"[La participación] ha bajado. En el último tramo ha bajado. Y cuanto más superior es la educación, o sea, más nivel tiene, más baja todavía" (Pad1GrFam1).

Esta misma persona aportaba un argumento con datos estadísticos para defender su postura, respecto a la participación en un instituto donde la mitad de los alumnos aproximadamente pertenecen a 1º y 2º de la ESO:

"400 alumnos más o menos en *y* {instituto de la zona}. Consejos Escolares. Se presentaron 5 padres. El censo son todos, tanto para votar como para presentarse. Votaciones: 35 padres de 400; sólo esos se interesaron por votar, y porque aquí lo dijimos de boca en boca y fuimos 10" (Pad1GrFam1).

Dos madres del mismo grupo, con hijas escolarizadas en 1º de la ESO, exponían ejemplos esclarecedores recientes:

"Yo he ido las dos o tres veces que nos han reunido los profesores de la clase de mi niña, que son veintiséis niños, y hemos sido allí tres padres" (Mad2GrFam1).

"Y en la reunión de aquí de ayer, ¿cuántos padres éramos? Porque en la clase cuatro niños no hay, y éramos cuatro padres" (Mad6GrFam1).

Queda bien a las claras que no existe consenso sobre la cuestión de la evolución de la implicación familiar en los últimos tiempos. Ni siquiera entre miembros de los mismos colectivos (padres, maestros, presidentes o siquiera directores), observamos el menor atisbo de cercanía en las posturas.

Para concluir (y puede resultar éste un dato numérico esclarecedor) en el seno de algunos grupos se puntuó, de forma espontánea, el estado actual de la participación de las familias en la escuela. El pesimismo general observado durante los grupos y las entrevistas respecto a esta cuestión se tradujo igualmente a escala numérica, otorgando el primer grupo de padres (GrFam1), por ejemplo, una nota de entre un 3 y un 4. Por su parte, el GrDoc1 valoró la participación familiar entre un 4 y un 5. En el GrFam2, finalmente, se le dio un 6. En las entrevistas donde surgió esta estimación, tres de los interpelados la valoraron con un 4. Otros tres, se mueven entre el 4 y el 5,5. Dir2, como gran excepción, le otorgó un 9.

15.2.3. Síntesis.

Los miembros más longevos de la muestra tienen claro que la implicación de los padres en la escuela ha asistido a un importante ascenso desde que ellos cursaban sus estudios. No obstante, cuando trasladamos la misma cuestión a las personas más jóvenes, existe una disparidad de opiniones que nos lleva a pensar que no hay en absoluto una claridad en la evolución de la implicación familiar en etapas más recientes. Precisamente el análisis de la evolución de la implicación de las familias en el colegio durante los últimos años, muestra tal disparidad de opiniones (evolución positiva, negativa, cíclica y mantenida) lo que hace que resulte imposible, por un lado, catalogar la implicación en este último tramo escolar, y fácil por el otro afirmar que la percepción social sobre el tema es confusa y varía ostensiblemente según el interpelado, existiendo además disensiones en el propio seno de los sectores implicados (padres y madres, docentes, directores y presidentes/as) lo que imposibilita asimismo la tarea de sistematizar opiniones por sectores. En todo caso, se reconoce que la participación de los padres en la institución escolar es actualmente media-baja o baja, debiendo ser mayor, y en el mejor de los casos (sólo uno) se afirma que esta participación es buena, debiendo igualmente de mejorar.

15.3. LA PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL ENTORNO DEL CENTRO, DE LA EDAD DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNO Y DE LOS HORARIOS LABORALES DE LOS PADRES.

Hasta ahora se ha analizado la participación de los padres en la escuela desde un punto de vista general y diacrónico, dividiendo dicha implicación, como se ha visto, en dos fases, la que contemplaba a nuestros entrevistados como alumnos, por un lado, y la que les confiere su actual incorporación como adultos a la comunidad educativa, por otro. A partir de ahora, trataremos de ahondar en una serie de aspectos más específicos relacionados con la implicación familiar en la escuela, con el objetivo de analizar el grado de influencia de cada uno de ellos en dicha labor.

El presente epígrafe se centra en tres cuestiones concretas por las que se preguntó a los miembros de la muestra. Se trata, por una parte, de averiguar si el entorno físico del colegio influye a la hora de determinar un mayor o menor grado de involucración escolar de los padres, y por el otro, de si con el paso de los años de escolarización del alumno en el centro escolar, se observa un incremento o un descenso de la actividad de sus progenitores para con él y para con el colegio. Finalmente, se analiza la importancia de los horarios laborales de los padres, en relación a la capacidad y posibilidades de implicación de éstos en la vida escolar.

Los resultados de las entrevistas y los grupos de discusión dejan, según el caso, resultados parciales o más o menos concluyentes. Analicémoslos con más detenimiento.

15.3.1. Entorno rural *vs* entorno urbano.[138]

Cuando preguntamos a nuestros entrevistados sobre si el entorno físico del centro podía ser determinante en la implicación de las familias, encontramos tres grupos de opinión predominantes: aquéllos para los que los contextos rurales favorecían una mayor implicación, otros que por el contrario apoyaban la idea de que la involucración era mayor en entornos urbanos (siempre en colegios más o menos céntricos), y por último otro porcentaje de la muestra que, o bien no se decidía por una u otra opción, o simplemente argüía que el contexto no era un factor determinante para la implicación escolar de las familias.

[138] El Instituto Nacional de Estadística (INE) establece que la población rural se refiere a aquéllas compuestas por menos de 2500 habitantes, y que la población urbana la conforman los núcleos que superan dicha cifra. Siguiendo un criterio de correspondencia, nosotros identificamos en la presente investigación los centros rurales o urbanos dependiendo de si éstos están enclavados en zonas con una población superior o inferior a la indicada.

La división patente que existe sobre si el entorno físico es determinante o no para la participación familiar en el colegio, queda reflejada bien a las claras en el seno del GrFam3, perteneciente a un entorno rural. Una de las madres de este grupo de discusión está convencida de que la participación de las familias, especialmente de las madres, es mayor en los pueblos que en las ciudades:

"(…) La gente trabaja, y no está tan pendiente. Aquí es distinto porque es una zona rural, pero en las ciudades la gente trabaja, no está pendiente tanto de la escuela (…) En las zonas rurales yo creo que nos implicamos más en la escuela" (Mad4GrFam3).

Otra de las madres del mismo grupo mostraba su desacuerdo con el argumento anterior, y afirmaba que, a mayor tamaño del centro, observaba una mayor colaboración de las familias:

"No creas. Yo he estado en Castilla La Mancha en un colegio de una clase de 25 niños y nos hemos implicado los 25 padres (…) En los colegios grandes se nota mucho más la colaboración que aquí" (Mad6GrFam3).

Una tercera madre apoyaba a esta última:

"Yo he estado con mi hijo en *x* [colegio de ciudad de la provincia de Granada] y he visto mucha colaboración" (Mad5GrFam3).

Y sin embargo, una cuarta madre del mismo grupo, al referirse al mismo centro que la anterior Mad5GrFam3 (en el que también había tenido escolarizado a su hijo), no veía una diferencia sustancial respecto a su situación actual en el colegio rural:

"Yo cuando estaba allí [en *x*], iba a todas las reuniones y no he visto más colaboración que aquí" (Mad1GrFam3).

En otros grupos de discusión de padres la dinámica fue más o menos la misma, es decir, que existió un desacuerdo general sobre la cuestión. Pongamos como ejemplo uno de los testimonios extraídos del GrFam1. Uno de los padres asistentes está convencido de que en los centros pequeños de zonas también pequeñas el grado de participación es mucho mayor que en colegios de grandes áreas. Lo explicaba así:

"Cuanto más pequeño es el centro y el pueblo hay más implicación; cuanto más grande es el centro y más grande es el pueblo hay muchísima menos implicación en relación a habitantes y padres que asisten. Aquí hay, pongamos, 40 niños; hay reunión

y hay 15 padres. En *y* [instituto de la zona] hay una reunión, son 400 y van 20 padres" (Pad1GrFam1).

Aunque el resto del GrFam1 está de acuerdo en que un entorno más pequeño favorece una mayor unión de los diferentes agentes de la comunidad escolar, una de las madres del mismo grupo, lejos de decantarse por una u otra opción, opinaba que el enclave del colegio no influye para que los padres se impliquen más o menos:

"Yo creo que no influye, que el niño que quiere estudiar, lo mismo estudia en un pueblo o en una ciudad; y el padre, lo mismo de implicado estará (…) Yo no estoy de acuerdo. Habrá de todo en todos sitios" (Mad2GrFam1).

En el seno de los maestros existen las mismas disensiones que en el caso de los padres. Un buen ejemplo lo constituye el tercer grupo de docentes entrevistado (GrDoc3). Una de las maestras de este colectivo cree que la implicación de las familias es mayor en los colegios rurales, pero debido sobre todo al aburrimiento de las madres que no trabajan:

"Participan más por aburrimiento en el entorno rural, que es cuando se arreglan, es su esparcimiento social" (Doc3GrDoc3).

Esta misma persona definía su experiencia en un centro de ciudad:

"(…) Era un colegio supergrande y [los padres] sólo [iban] por las notas; y punto" (Doc3GrDoc3).

Otros componentes del mismo grupo se mostraban en desacuerdo. Uno de ellos destacaba la escasa participación de las familias en los centros públicos rurales:

"Cuando yo estuve en *r* [colegio rural] tuve en un año sólo una tutoría con una madre. Ahora, después, para la Fiesta del Otoño van todas (…) En la entrada te preguntaban lo que ellas querían, pero ya está" (Doc4GrDoc3).

Finalmente, otra de las docentes del mismo grupo sentenciaba que el entorno no es un factor decisivo que determine la implicación:

"Yo creo que [la implicación] no depende tanto del entorno" (Doc2GrDoc3).

En una línea similar, una de las docentes del GrDoc2 expone haber experimentado un cambio de opinión al respecto de la influencia del entorno para la implicación, para concluir que el contexto físico de un colegio no es un factor decisivo:

"Yo antes pensaba que en lo rural [las familias] se implicaban muchísimo más que en uno de ciudad (…) Pero estando en un rural, esperaba más implicación, y yo creo que en general es igual. Coges a un grupo de padres de un rural y de un urbano y yo creo que la media va a estar *ahí ahí*. No depende tanto del entorno, sino de si ese padre va a tener ganas de ayudar a su hijo en un momento determinado" (Doc4GrDoc2).

Uno de los docentes a los que entrevistamos individualmente está convencido de que la participación es mucho mayor en centros urbanos, principalmente si se trata de colegios céntricos. En sintonía con ésta se posicionan otras opiniones, como la del Doc2GrDoc2. La teoría del primero de ellos es que en los colegios céntricos de las ciudades las AMPA participan más. Su argumento también incluye los motivos que para él dificultan la participación en centros rurales. Antes de todo ello, enfatiza el importante papel que juegan las Asociaciones de Madres y Padres en la implicación:

"(…) Depende también mucho de las asociaciones de padres. Cuando hay una asociación de padres echada para adelante, fuerte, con ganas de trabajar… Cuando es una asociación que solamente se atiene a cubrir, a cobrar las cuotas y a hacer cuatro cosas para los padres… es fundamental también la asociación de padres (…).

(…) Yo creo que en la ciudad, en la capital, las asociaciones de padres son más visibles que en las zonas rurales, quizás también porque en las zonas rurales termina el colegio, y los maestros se pierden porque tienen que irse a su ciudad de origen. El profesorado cuando termina en estos sitios está esperando su hora para salir corriendo para la ciudad (…) Aquí en el centro son más visibles [las AMPA] para hacer cualquier cosa (…) Lo que son los entornos rurales, los pueblos pequeños, se prestan más a que los padres se acerquen más al colegio. Por el horario, la relación, la cercanía, [los colegios rurales] serían los que más se prestarían. Y luego ocurre que no lo hacen tanto" (Doc3).

La Presidenta de AMPA consultada, en la misma línea, cree que puede tratarse de una cuestión de preparación:

"La mentalidad tan abierta como en la ciudad para participar… no la hay en los pueblos. No sé si es por la preparación" (PrAMPA2).

Doc5 expone un argumento diferente. Para él, existen más tipologías de participación en las ciudades que en los pueblos, donde esta implicación es, para bien o para mal, más "homogénea". Contrastemos su argumento con los anteriores:

"Hablar de rural-urbano… sí, son dos mundos diferentes, pero dentro del ambiente urbano, de una ciudad, también te puedes encontrar distintos colectivos, distintos colegios, en los que los padres y las madres participan mucho, y en los que los padres y las madres no participan mucho (…) Lo rural es más homogéneo (…) En el urbano te puedes encontrar muchas tipologías, desde un colegio en el centro donde va la gente, hasta un colegio en las afueras donde no van" (Doc5).

Otras dos maestras de la muestra (Doc1 y Doc4) simplemente no saben qué decir sobre esta cuestión. La primera de ellas expresaba lo siguiente: "no me atrevo a decirlo tampoco" (Doc1).

A modo de conclusión, podemos decir que los motivos aducidos por quienes piensan que en la escuela pública de entornos rurales la participación de las familias es mayor, son los siguientes:

a) Las distancias y los horarios de trabajo de las personas de las ciudades muchas veces las llevan a participar menos en la escuela, porque disponen de menos tiempo.

b) Existe más cercanía física (derivado de lo anterior) entre las familias y los maestros en los pueblos. Este hecho favorece enormemente la colaboración, porque los padres conocen más a los maestros, además de ser comunidades educativas normalmente pequeñas, lo que en conjunto lleva a las familias a confiar más en los docentes.

c) En pueblos muy alejados, donde los maestros en ocasiones están obligados a vivir, éstos acaban teniendo una relación estrecha con muchas de las familias, lo que favorece la colaboración en ambas direcciones. Esto nunca ocurre en las ciudades.

d) El hecho de que la mujer urbana esté más insertada en el mundo laboral que la rural, provoca que la primera disponga cada vez de menos tiempo para participar en el colegio, lo que aumenta las distancias en este sentido entre las madres de pueblo y las de ciudad.

Por el contrario, entre los argumentos de quienes defienden la escuela de contextos urbanos como puntos de mayor participación familiar, encontramos los siguientes:

a) Los colegios céntricos y grandes animan a la participación a un mayor número de padres.

b) Las AMPA suelen ser más dinámicas y participativas en los entornos de colegios urbanos.

c) El hecho de que los maestros de zonas rurales "emigren" a la ciudad nada más terminar su jornada laboral, dificulta un mayor contacto con las familias que si aquéllos residieran en el pueblo donde imparten docencia.

d) La preparación o la mentalidad de la familia urbana puede favorecer, asimismo, una mayor implicación por parte de ellas en la educación de sus hijos.

15.3.2. La implicación en función de la edad de escolarización del alumno.

Tampoco existió consenso cuando se preguntó a nuestros entrevistados por la cuestión de si la edad de escolarización del alumno podía resultar un factor que determinase de algún modo una mayor o una menor implicación de sus progenitores en la escuela, sobre todo entre los grupos de padres. Como en el caso anterior, cuando estudiábamos la variable *entorno* como posible factor que influyera en la involucración de los padres en el colegio, bastará con comentar el disenso existente en el seno de los distintos grupos de discusión para afirmar la imposibilidad de establecer conclusiones firmes, también en el caso de la edad de escolarización de los alumnos.

En uno de los grupos de progenitores consultados, el debate surgió en cuanto formulamos la pregunta. Así, uno de los padres estaba convencido de la preeminencia de la participación en edades de escolarización más tempranas:

"Cuanto más pequeño, más te implicas" (Pad5GrFam1).

Dos de las madres del mismo grupo opinaban justamente lo contrario. Una de ellas justificaba así su argumento:

"Yo creo que de mayor te implicas más que de más chiquitillo; de más chiquitillo estás más pendiente de él (…) Pero cuando va avanzando en cursos a ti te interesa más que ese niño estudie. Porque cuando es más chico, si no colorea no colorea y no pasa nada; pero cuando está estudiando tienes que estar más encima de él y te implicas con él más en el colegio que cuando es más pequeño" (Mad6GrFam1).

La Presidenta de AMPA, por cierto, apoya esta idea, aunque se muestra crítica con la actitud de los propios padres:

"Yo creo que a lo mejor cuando son un poquito más mayores se les hace un poquito más de caso, pero tampoco el que debiéramos" (PrAMPA2).

Continuando con el análisis de la cuestión en el GrFam1, otro de los componentes defiende que existe algo más de participación cuando el alumno avanza en curso, pero se trata en todo caso de una implicación parecida durante toda la evolución del escolar, tanto para bien como para mal:

"Yo creo que no hay mucha diferencia, pero que te implicas un poco más cuando es más mayor, porque además tienes más comunicación de la cría hacia ti. Y aparte, cuando es más pequeño, te tienes que implicar menos porque tienes menos problemas que resolver" (Pad1GrFam1).

Finalmente, existía la opinión intermedia o neutra de una madre, que no cree que la implicación de los padres dependa del momento de escolarización del niño:

"Yo me implico lo mismo en 1º que en 3º" (Mad2GrFam1).

En el seno de otro de los grupos de discusión de padres la dinámica es la misma, es decir, que existen opiniones muy repartidas sobre el tema. Varias de las madres del GrFam3 creen firmemente que los padres se implican más cuando los hijos son más pequeños:

"Hombre, yo cuando han sido chicos me he implicado más" (Mad3GrFam3).

"Cuando son más chicos estamos más encima" (Mad8GrFam3).

Otras madres del mismo grupo creen que la implicación es más o menos la misma, independientemente de la edad del niño:

"Yo, mi hija está en 5º y yo estoy igual de implicada que antes" (Mad1GrFam3).

"Yo creo que dentro del colegio, [el grado de implicación], el mismo" (Mad2GrFam3).

Una tercera madre, adherida a este último grupo de opinión, cree que no existen variaciones notables en el grado de participación hasta que el niño pasa del colegio al instituto, donde observa un evidente descenso en la involucración familiar en la educación:

"Yo creo que cuando un padre cambia es del colegio al instituto" (Mad7GrFam3).

Detectamos, pues, tres grupos de opinión claros entre los padres: los que piensan que la implicación de ellos mismos es mayor cuanto más pequeño es el niño; los que creen, por el contrario, que la participación es mayor al ascender el hijo en curso escolar; y por último, los que opinan que la participación no depende del factor *edad del hijo*, manteniéndose aquélla por tanto estable a lo largo de todos los años de escolarización del pupilo.

Además, encontramos un minúsculo porcentaje de la muestra (dos personas), que destaca que el grado de implicación, más que de la edad de los discentes, depende de otros factores, como el número de hijos que haya escolarizados en el mismo centro. Aún así, sus argumentos son diferentes:

"Cuando tienes dos, ya te despreocupas un poco más del grande" (Mad6GrFam3).

"Depende del niño, porque yo con mi hijo que está en 5º tengo que ponerme más que con la pequeña" (Mad7GrFam3).

Entre los docentes, la opinión se decanta claramente hacia una participación mayor cuando el alumno está escolarizado en la etapa de infantil. Uno de ellos cree que, efectivamente, se observa un grado de implicación familiar mayor cuando los niños son más pequeños, y se siente afortunado por su experiencia personal:

"Por la experiencia que he tenido, en infantil estaban más implicados los padres. No es que después no estuvieran implicados (…) Pero los niños en infantil se convierten en el centro de la casa a nivel cultural, ocupan más espacio central en la casa, a la hora de tirar fotografías, de hacer reportajes, de carnavales (…) Pero en primaria también yo he visto muchísima implicación de los padres de los alumnos en asociaciones" (Doc3).

En la misma línea se sitúa la opinión de una de las maestras del GrDoc3, que añade un cariz negativo o perjudicial a la participación de los padres cuando sus hijos aumentan en edad de escolarización:

"Cuanto más bajo es el nivel educativo más participan [los padres]. Y cuanto mayor es el nivel educativo, en lugar de apoyar tu función docente, y apoyarlos en casa, y apoyar lo que tú digas, o que tengan un refuerzo en su casa, vienen más a pedirte cuentas y a meter un poquito de baza" (Doc1GrDoc3).

Una compañera del mismo grupo también cree que la participación es mayor cuando la edad del escolar es menor:

"Cuanto más pequeños [los alumnos] más participan [los padres]. Cuando los niños son más grandes van menos [los padres]" (Doc7GrDoc3).

En el GrDoc2, la idea de base es la misma:

"En infantil [los padres] tienen más ilusión, pero ven que el infantil no es académico (…) Tienen ganas de venir a excursiones o de hacer cierto tipo de actividades… yo tenía el año pasado 24 [alumnos] y los llamaba [a los padres] porque cada semana tenía un [alumno] protagonista y sólo dos familias no vinieron al cole. El resto, todas, vino a hacer algo. De los grandes sí pasan más" (Doc3GrDoc2).

Otro de los docentes de este mismo grupo esgrime un argumento relacionado con la imposibilidad de que el padre que no se ha implicado cuando su hijo era pequeño recupere el *tiempo perdido*:

"Tú piensa cuando ya llega un padre a 5º o 6º y ha dado a su hijo por perdido; es porque desde el principio no ha estado con él" (Doc1GrDoc2).

En la misma dirección apuntaba otro compañero del mismo grupo, sólo que indicaba que la participación en todo caso es escasa:

"Yo creo que está el escalón. Al principio, como es todo algo tan elemental, *para qué le voy a ayudar*, *y cuando después de que ese escalón es tan grande que no puedo ayudarle*, es demasiado tarde" (Doc2GrDoc2).

Otra de las maestras del mismo grupo cree que existe un afán de sobreprotección, más que un deseo de implicarse en lo académico, por parte de los padres de los más pequeños:

"Están más pendientes [en infantil] por sobreprotección" (Doc6GrDoc2).

El resto de maestros mantiene el mismo posicionamiento. Bastará un testimonio más para confirmarlo:

"Creo que, cuando los niños son más pequeños, los padres participan más que ya cuando el niño va creciendo, y los padres piensan que con esa autonomía, existe independencia de ellos mismos en relación al niño y en relación a sus obligaciones con el niño. También son las primeras etapas, es la primera experiencia para ellos con la escuela, y los padres entran con ilusión, con ganas de hacer cosas, pero conforme el niño va creciendo, los padres ya no ven tan necesaria su participación" (Doc5).

15.3.3. Los horarios laborales de los padres. Grado de influencia.

En este caso, y al contrario de las dos variables estudiadas hasta ahora en este punto 15.3 (el entorno físico del centro y la edad del discente), en lo referido a la influencia de los horarios laborales de los padres en la implicación de éstos en la escuela, existe un consenso claro a la hora de afirmar que los horarios de trabajo son influyentes o muy influyentes de cara a que los progenitores tomen parte en la vida de los centros educativos y en la tarea escolar de sus hijos. Las diferencias entre los entrevistados estriban sólo en el mayor o menor grado de influencia que, según unos subgrupos de opinión u otros, conceden al factor *tiempo*.

Como decimos, la práctica totalidad de los entrevistados respondió más o menos lo mismo, aunque con matices. La conclusión general a la que llegamos es que los horarios de trabajo, que condicionan muchos aspectos de la vida (si no todos) de los padres como trabajadores que son, influyen también en la implicación de éstos en los centros. Varios de los testimonios aportados resumen el sentir general:

"El horario laboral sí que influye de cara a que los padres participen" (Doc5GrDoc3).

"La falta de tiempo por trabajo sí influye en la participación" (Doc1GrDoc3).

"Se juntan tantos problemas de horarios, de correr…" (Doc3).

"El horario de trabajo puede llegar a influir mucho para que las familias participen poco o muy poco, aunque siempre pueden hacerlo algo. Lo que ocurre es que a veces los horarios de trabajo de los padres no son flexibles, y en definitiva, el trabajo manda mucho en la forma de actuar" (Dir3).

Otro docente llega a afirmar que los horarios laborales de los padres constituyen, en la actualidad, uno de los dos grandes factores que determinan la participación. El otro es la desvalorización actual que está sufriendo la educación:

"Uno de los motivos principales por los que no se implican [los padres] es el trabajo. Yo creo que eso es principal. Yo tengo algunos padres que están los dos trabajando y no tienen el tiempo de dedicarle al niño. Y aparte de eso, a nivel social, la educación está perdiendo un valor muy grande. Yo creo que es un poco las dos cosas" (Doc1GrDoc2).

El horario laboral puede llegar a condicionar mucho a determinados colectivos, incluidos los propios maestros. El hecho de que las tutorías sean siempre los lunes dificulta mucho la labor de los docentes para hacer también de padres y hablar con los tutores de sus hijos:

"Yo no puedo ir a ninguna reunión de mi hija porque son los lunes y yo los lunes estoy en mi cole. Mi marido ha ido a unas pocas (…) Hay gente que está trabajando mañana y tarde, y las reuniones, los Consejos y las tutorías, en todos los sitios, son los lunes" (Doc4).

Un pequeño debate surgió en este sentido en uno de los grupos de padres. Uno de ellos, convencido de que el horario laboral puede anular casi por completo la participación de las familias en la escuela, lo explicaba con un ejemplo:

"Los padres que trabajan por ejemplo desde las ocho de la mañana hasta las siete de la tarde, ¿cómo vienen a estas cosas [a la escuela]?" (Pad3GrFam1).

Enseguida era rebatido por los demás componentes del grupo:

"A ver, algún día habrá. ¿No tiene una mujer? ¿No tiene una hermana que se preocupe por eso? Tienes horas para ir al médico, tienes horas para apañar un papel, o cualquier cosa, o voy a tal cosa. Si te vas [del trabajo] por otra cosa, ¿por qué no te puedes ir por el motivo de tu hijo al colegio? (…) Es una excusa, radical" (Mad6GrFam1).

"Lo dejan [los padres] en segundo plano, siempre, porque se piden permisos para otras cosas y para eso se puede pedir también. Es una excusa" (Pad1GrFam1).

Una de las maestras, aunque cree que siempre hay tiempo para participar, se refiere a la imposibilidad de algunos padres para conseguir permisos en sus trabajos, y destaca que existe más dificultad para asistir a las tutorías cuando el alumno ingresa en la ESO:

"Que los padres no participen es una excusa. Hay un horario que alguno de los padres puede venir y participar (…) Si fuera en secundaria no lo tengo tan claro, porque ellos [los profesores] tienen unos horarios de tutoría que no se adaptan al horario de padres, y es normalmente por la mañana. Habrá gente a la que a lo mejor le darán permiso en el trabajo, pero a otros no" (Doc1).

No obstante, el hecho de escudarse en el trabajo para no colaborar nada con la escuela es visto, en general, como una excusa por parte de las familias que no tienen interés alguno en la educación de sus hijos, o que si lo tienen, no creen que su participación en el centro vaya a resultar provechosa:

"Que el horario laboral condicione la participación sí lo considero un motivo; que condicione la no participación lo considero una excusa" (Doc2GrDoc1).

"Que los padres no participen nada en la escuela es claramente una excusa, porque *querer es poder*" (PrSind).

"Sin duda se trata de una excusa. Si hay interés hay implicación" (Doc2).

Un maestro define en este sentido cuál es el grado de implicación mínimo que siempre puede tener un padre con la tarea escolar de su hijo:

"Aunque llegues a las diez de la noche, aunque sea le revisas los deberes o le sacas dos o tres hojas de ejercicios (…) Simplemente que tú veas como maestro que ha leído la nota que le has mandado" (Doc2GrDoc2).

En los grupos de padres la tónica es similar, respecto a aquello de que *querer es poder*:

"Yo siempre tengo que buscar a alguien que me traiga en coche desde mi pueblo cada vez que hay una reunión [vive lejos del colegio en el que está escolarizada su hija]. De modo que el que no viene es porque no quiere" (Mad7GrFam1).

"Yo sé que a veces hay padres que ven un papel del colegio y ni siquiera lo leen" (Mad8GrFam1).

"Aunque tengas mucho trabajo, hay tiempo para todo" (Mad5GrFam3).

"¿En un año no vas a asistir a ninguna reunión? Es porque pasas olímpicamente (Mad2GrFam3).

"El tiempo influye, pero se puede ir a la escuela" (Pad1GrFam2).

Los padres que se ven más condicionados por el trabajo son, precisamente, aquéllos que muestran más interés por ir a la escuela a conocer la marcha de su pupilo:

"Algunos padres se ven condicionados porque trabajan, y otros porque pasan. Normalmente, el que trabaja hace más esfuerzo por venir que igual otro que no estuviera trabajando" (Mad1GrFam3).

Uno de los presidentes de AMPA entrevistado señala que procuran fijar las reuniones de la asociación al final de la jornada laboral de todos los miembros, de modo que no hay excusa para no asistir:

"Siempre, cuando hay una actividad o reunión, buscamos un horario flexible después del horario de trabajo. Y siempre esa madre o ese padre tiene la posibilidad de ir. Así que no ir no es justificativo" (PrAMPA1).

Una de las maestras, que además tiene a su hijo escolarizado en otro colegio, lo explicaba así:

"Si quieres, puedes. Yo trabajo en horario escolar y busco algún hueco cuando sea para hablar con la maestra de mi hijo" (Doc7GrDoc1).

Uno de los docentes entrevistados personalmente cree que las familias que se implican poco son las que realmente pueden estar condicionadas por el trabajo, ya que al menos muestran la voluntad de hacerlo, al contrario de las que no establecen ningún contacto con la escuela. Resumía la idea central (que coincide con la de Mad1GrFam3, expuesta más arriba) de la siguiente manera:

"Para una familia que no se implica nada en el colegio, el horario laboral no es razón. Siempre algún punto de contacto puede haber, tanto el padre como la madre o quien sea puede estar un ratillo (…) Si una familia se implica pero se implica poco, entiendo que a lo mejor no puede hacerlo de otra manera" (Doc5).

En una línea parecida se muestra una compañera de profesión:

"Hay padres que tienen un trabajo que no pueden decir *me quito dos horas de por la tarde*, pero luego hay otros que podrían hacer una jornada reducida y no la hacen" (Doc4GrDoc2).

Otra de las maestras se quejaba de que los padres tuvieran que ser siempre los que se adaptasen a los horarios del colegio, y no al revés. En este sentido, "tan cierto es que muchas veces los padres se escudan en el horario de trabajo como una excusa, como que los colegios nunca adaptan sus horarios a los de las familias" (Doc6).

En contrapartida, una de las maestras del GrDoc3 cree que el propio horario de tutoría favorece la participación de las familias:

"Las tutorías las ponemos a mediodía, por eso los padres podrían ir si quieren" (Doc1GrDoc3).

Otro de los compañeros del mismo grupo de docentes señala las limitaciones que en ocasiones pone el propio Equipo Directivo:

"Muchas veces una madre me ha dicho que no podía venir y le he dicho que en el recreo, pero el Equipo Directivo me tiene dicho que no puedo atender a padres en el recreo" (Doc4GrDoc3).

Dir1, por su parte, hizo una interesantísima reflexión sobre lo que supone la incorporación de la mujer al mundo laboral. Para esta persona, las familias en las que los dos miembros ejercen profesiones remuneradas tienden rápidamente a desestructurarse. La pérdida de contacto con los hijos que tienen esos padres, no sólo les impide intervenir en la medida que quisieran en la escuela, sino que causan un grave perjuicio en la educación general de sus hijos, que son, según las palabras del propio entrevistado, quienes están llegando ahora *perdidos* a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO):

"Es evidente que, si un padre no participa nada en el colegio, no puede excusarse siempre en su horario laboral. No obstante, hay una importante circunstancia que analizar aquí: el hecho de que la mujer se haya incorporado plenamente al mundo laboral por un lado es fantástico, pero las familias en las que ambos cónyuges trabajan fuera de casa se están desestructurando, perdiéndose así el modelo tradicional de familia, en el que el contacto físico de la madre con los hijos resultaba fundamental. Para mí, ahí estriba una de las grandes causas que justifica el hecho de que veamos cada vez a más niños y niñas en edad adolescente desquiciados, perdidos y abocados a los malos vicios. Se trata en mi opinión de una situación posiblemente irreversible, y que está condicionando de manera determinante los modelos educativos" (Dir1).

De opinión absolutamente opuesta a la señalada arriba es una de las docentes:

"Lo que no quiero es que el que la mujer trabaje fuera de casa suponga una culpabilidad: *para que este niño esté bien educado, vamos a sacrificar el horario de la mujer* ¿Por qué? No es excusa para justificar la menor implicación o la delegación de funciones el que la mujer trabaje ¿es que no puede encargarse el hombre? Además, no

es cuestión sólo de presencia; se puede organizar la vida de modo que el alumno se organice (…) A problemas nuevos, soluciones nuevas; que no sea siempre la mujer la que solucione el problema" (Doc6).

Esta misma docente se refería también a la delegación de funciones que llevan a cabo muchas familias en la escuela actualmente, debido precisamente a sus horarios de trabajo:

"Los padres tienen unos horarios complicadísimos, no quieren complicaciones. Los apuntan a todas las actividades extraescolares para tenerlos el menor tiempo posible en casa. Después, jugar, maquinitas, cena y a la cama" (Doc6).

Esta opinión es secundada por la de su compañera Doc1:

"El tiempo creo yo que es un factor importante. Para darle prioridad al seguimiento de los hijos, todo lo dejan a lo mejor en manos del maestro" (Doc1).

Algunos de los entrevistados proponen soluciones ante el problema que suponen los horarios de trabajo para algunas familias, de cara a ir a la escuela. Una de las maestras, que también sigue la misma línea del resto de los entrevistados (aquello de que para no participar nada, el horario laboral es una excusa), ofrecía un sencillo remedio al problema, y que según ella, podría asegurar la mínima comunicación posible y necesaria entre los padres y el centro. Se trata de la agenda escolar, que desde hace unos años forma parte del material anual fijo de los alumnos (en la actualidad, cada vez más colegios crean sus propias agendas personalizadas, con fotos de la zona e incluso el calendario adaptado a los días de fiesta del pueblo o de la ciudad). A través del uso regular de la agenda escolar el tutor se aseguraría una implicación al menos mínima de las familias, sobre todo en los casos en que estas últimas tuvieran problemas para ir al colegio a hablar con los docentes. Lo explicaba así:

"No quiero decir que la agenda escolar tenga que sustituir al contacto directo con los padres, que sigue siendo y será siempre la mejor opción. Pero serviría, por un lado, para propiciar un contacto más continuado con las familias que se implican, y por otro lado, para asegurarnos una comunicación mínima con aquellas otras que no participan nunca o casi nunca" (Doc5GrDoc1).

Soluciones alternativas son aportadas por otros miembros de la muestra:

"Yo veo que si un padre o una madre tienen un trabajo que les ocupa todo el día, pues aunque sea que llame al maestro por teléfono" (Mad2GrFam1).

En la misma línea declaraba uno de los componentes del último grupo de docentes:

"Tú puedes llamar en hora de tutoría si no puedes ir. Yo he conocido casos" (Doc3GrDoc3).

La asistencia o colaboración de otros familiares, aunque no sean los propios padres, también es otra solución. Una de las maestras cuenta su experiencia personal:

"(…) De hecho, en mi colegio van hermanas mayores a las tutorías porque los padres no pueden" (Doc5GrDoc3).

"Los abuelos desempeñan un papel importantísimo en las familias, sobre todo si hay padres trabajando" (Doc5GrDoc2).

En definitiva, todo es cuestión de mostrar un poco de intención:

"Tú puedes conseguir un poco de tiempo para acudir a esas cosas. Si tú te organizas tienes tiempo, y sobre todo tener intención de querer hacerlo" (PrAMPA2).

No obstante, encontramos a dos personas de la muestra que consideran escasa o nula la influencia del trabajo en la participación de los padres:

"Yo creo que el trabajo no influye tanto. Yo tengo papás que no trabajan ninguno y pasan olímpicamente" (Doc3GrDoc2).

"Yo creo que la persona que se implica, que le gusta implicarse, no tiene que ver el que trabaje o no. Busca el tiempo y el momento para hacer las cosas" (Mad2GrFam3).

15.3.4. Síntesis.

El entorno físico del colegio no parece ser un factor fundamental que determine una mayor o una menor participación de las familias en la escuela, siempre que para el análisis contemos con centros urbanos más o menos céntricos (en colegios de barrios periféricos o marginales de las ciudades la participación es reconocida como mínima).

Por otro lado, la edad de escolarización de los alumnos tampoco supone un condicionante para los padres, que perciben de forma diferente su propia

participación y la del resto de padres según la edad de los niños: mayor aquélla a menor edad de éstos, justo al contrario, o no variable en lo esencial. No obstante, sí extraemos una conclusión clara cuando son los docentes los que opinan sobre este criterio, ya que tienen claro que la involucración de los progenitores en el colegio es mayor cuanto más pequeño es el niño, disminuyendo progresivamente aquélla a medida que éste va pasando por la primaria, y desapareciendo casi por completo cuando el pupilo ingresa en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Finalmente, los horarios laborales de los progenitores presentan un grado de influencia muy relevante, y un serio impedimento en muchos casos para una mayor implicación de las familias, sobre todo de las que tienen un interés real por participar en la vida escolar de sus hijos. No obstante, y reconociendo la importancia del factor *tiempo*, un horario laboral difícil no ha de ser nunca un motivo que justifique la desaparición del contacto de los padres con la escuela, ya que hay otras posibilidades (la agenda escolar, el contacto telefónico, la petición de permisos en el trabajo, la intervención de otros familiares, etc.), para mantener un contacto con la escuela más o menos regular.

15.4. CONSEJOS ESCOLARES Y AMPA: EL VERDADERO PAPEL DE LOS PADRES DENTRO DE LA ESCUELA.

Un análisis como el que pretendemos hacer, centrado en la implicación de los padres en la vida de los centros escolares, no podía dejar de lado la actividad del Consejo Escolar y del AMPA. En este apartado, tratamos por tanto de conocer la opinión de nuestros entrevistados acerca de una cuestión que se podría formular de múltiples formas, pero bajo la que subyace la misma cuestión de fondo: *¿se cuenta con los padres en los Consejos Escolares? ¿Son las AMPA motores dinámicos para la participación de los padres en los centros?* En definitiva*: los padres, a nivel colectivo, ¿tienen poder en la institución escolar?*

Hemos de reconocer que nuestro estudio, centrado en la dinámica interna referida al propio centro escolar, se vuelca más en este punto sobre el Consejo Escolar que sobre el AMPA, ya que se trata aquél del único órgano colegiado propio del centro educativo con representación de padres (las AMPA no dejan de ser asociaciones externas al colegio, aunque colaboren o deban hacerlo estrechamente con él). Es por ello que la investigación sobre este asunto partirá siempre de la dinámica de los Consejos Escolares, y por su parte, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, más que como elementos independientes, se trabajarán en función del grado de correspondencia con los primeros, es decir, que intentaremos detectar si existe

continuidad entre los padres que colaboran en los Consejos y los que lo hacen en el AMPA.

De este modo, la investigación en este punto queda divida en cuatro bloques diferenciados. En primer lugar, trataremos de analizar el papel que el colectivo de padres juega en las reuniones de los Consejos Escolares. Posteriormente, estudiaremos si existe un tratamiento equitativo, en dichas reuniones, de las diferentes temáticas escolares (aspectos económicos, académicos, extraescolares, etc.). En tercer lugar, analizaremos la conveniencia de los horarios a los que se fijan las asambleas del órgano supremo. Finalmente, pensaremos sobre si existe una continuidad entre los Consejos Escolares y las AMPA, es decir, si los padres que toman parte en ambas asociaciones son los mismos o, por el contrario, no existe relación entre ambos colectivos.

15.4.1: El papel del colectivo de padres en los Consejos Escolares.

Como se explicó en la parte legislativa, el Consejo Escolar es el órgano colegiado del centro en el que están representados todos los agentes de una comunidad educativa concreta: maestros, padres y alumnos, ayuntamiento y personal de administración y servicio. En las reuniones de dicho órgano se toman las decisiones más importantes relacionadas con la aprobación de presupuestos, programaciones y planes anuales de estudio, conducta de los alumnos, actividades extraescolares y complementarias, reglamentos interiores de comportamiento y convivencia, etc. La labor de todos los componentes de la comunidad educativa se antoja aquí, por tanto, fundamental para acercar posturas, tomar decisiones y, en último caso y como gran objetivo final, favorecer la educación de los alumnos.

La realidad es que casi todos los componentes de la muestra son rotundos al afirmar que los progenitores son dejados de lado en estas reuniones, es decir, que el colectivo de padres no ostenta prácticamente capacidad alguna para tomar decisiones o para cambiar las opciones preferidas principalmente por el grupo de docentes, en el seno del Consejo Escolar. En la práctica, estas reuniones son básicamente una exposición de los puntos del orden del día por parte del Director (que ejerce siempre como presidente) de forma rutinaria, y en la que sólo en contadas ocasiones los padres proponen, discuten o deciden algo.

La escasa capacidad de decisión de los padres es detectada por los entrevistados, por ejemplo, en el tema de la aprobación de presupuestos. El Director, o en su caso el secretario del centro, muestra una tabla de cuentas en un papel, que se pide que sea

revisada por los padres. Normalmente en cinco o seis minutos el presupuesto está aprobado. En otros aspectos que se tratan (aprobación de la programación anual, propuesta de viajes, excursiones o salidas), el procedimiento es el mismo. De este modo, los padres no poseen una verdadera capacidad de decisión, sino que por el contrario ejercen el papel de agentes meramente pasivos.

El propio grupo de docentes reconoce que en los Consejos Escolares los padres prácticamente no cuentan. La última palabra en estas reuniones siempre la tienen los maestros, que además de estar apoyados por el Director en la inmensa mayoría de los casos, son los únicos que conocen la información que se va a tratar en los Consejos, ya que previamente ha sido expuesta en el Claustro de profesores. Este hecho hace que, en el momento de celebrarse un Consejo Escolar, las únicas personas que conocen verdaderamente la información que se va a tratar sean el Director, el secretario y los representantes de profesores, pero no los representantes de padres, del ayuntamiento y del personal de servicios, todo lo cual contribuye a aumentar la separación entre colectivos. En este sentido, podemos mostrar varios testimonios esclarecedores, por ejemplo los de dos de las maestras:

"La opinión de los padres sí que es valiosa, pero la realidad es que sólo se informa en los Consejos, no se consulta" (Doc6).

"Yo creo que la idea del Consejo Escolar es buena; el que funcione o no es otra cosa. Yo creo que es pura información: *hemos hecho tal cosa*. Y los padres lo aprueban. Todos lo aceptan. Que sí, que tienen voz y voto, pero siempre están de acuerdo con lo que hace el colegio, a no ser que sea un problema grande" (Doc4).

"Los padres no tienen peso en los centros. El Consejo les informa de las cosas, pero no les consulta nada. Por otro lado, los padres que intervienen en el Consejo o en la escuela en general sólo lo hacen para temas directamente relacionados con su hijo o hija, y ya está" (Doc2).

Otro de los docentes, en la misma línea, aunque reconoce la escasa influencia de los padres en el Consejo Escolar, advierte que no siempre tiene por qué ser así:

"Hay tantos Consejos Escolares como centros y cada uno es de una manera (…) Desde la escuela se tiene mucho respeto a este tema y se intenta por todos los medios siempre que haya suficientes maestros para que en el Consejo Escolar las decisiones las tomen los maestros. En este sentido, el papel de los padres es a lo mejor un poco más secundario (…) Habrá también Consejos Escolares donde los padres sean gente

formada y bastante influyente, y en el que las decisiones suyas sean bastante determinantes" (Doc5).

La propia inercia de las reuniones y la opinión del profesorado pueden determinar también la escasez de intervenciones decisivas desde el colectivo de padres, sobre todo en colegios pequeños:

"La impresión que tengo, sobre todo en zonas rurales y colegios pequeños, es más bien informarles y [que] ellos no son personas que participen activamente, que ellos se dejan llevar por lo que dice el profesorado, a no ser cosas puntuales, pero en líneas generales, se dejan llevar, se les informa, votan y poco más. En ciudades más grandes la implicación puede ser mayor por el nivel, porque en un pueblo chico el llevarle la contraria a un profesor o al Equipo Directivo… ellos se sienten inseguros, o que teman porque se tome alguna represalia con su hijo. Me parece a mí que están más condicionados en sitios pequeños" (Doc1).

Dos de los grupos de docentes (GrDoc1 y GrDoc2) tienen claro, de forma contundente, que los representantes de padres no cuentan en los Consejos. Uno de los maestros de este grupo se muestra bastante crítico, y cree que el propio centro ejerce presión sobre los temas a tratar, según le convenga que se adopten o no determinadas decisiones. Consideramos que merece la pena transcribir completa la impresión de este componente, en lo que supone una nueva aportación al tema:

"Yo creo que cuando la información sale del centro, el propio centro presiona, tira, afloja, en función de dónde quiere que vaya la cosa ahora. Si por ejemplo, para actividades extraescolares, interesa que vengan los padres, *se mueven cielo y tierra* para que vengan los padres (…) Si el cole está en contra de que se haga la actividad extraescolar o cualquier otra cosa, te vierte todos los argumentos en el aspecto negativo; y *si no te los vendo* y das con padres que se fíen de lo que les dices, pues dicen que vale. Los profesores tienen la idea estudiada ya y los padres tienen que decidir en el momento (…) A no ser que un padre esté muy preocupado… lo normal es que lo que diga el Equipo Directivo y el grupo de los profesores es lo que se lleva a cabo" (Doc2GrDoc2).

Una compañera de grupo está totalmente de acuerdo, e introduce la idea de *filtro*:

"Yo pienso igual. La información pasa por un filtro. El Equipo Directivo y el Claustro ya filtran qué información les conviene que llegue a los padres y cuál es mejor que te la quedes tú" (Doc4GrDoc2).

Otra de ellas se muestra tajante:

"[El Consejo Escolar] no vale para decidir nada. Lo que se lleva a Consejo Escolar ya está decidido; que sí o que no" (Doc6GrDoc2).

Otros testimonios de docentes concluyen con una serie de aportaciones interesantes, referidas a la desunión que existe a veces en el seno del colectivo de padres, al predominio de los intereses individuales de éstos, o al afán de protagonismo, todo lo cual dificulta la cohesión de dicho grupo a la hora de defender intereses comunes en el Consejo:

"Yo pienso que sí se les informa a los padres, y tienen potestad para votar, pero luego sí es verdad que muchos de los padres están en el Consejo Escolar en boca de todos los padres del colegio, dicen su opinión y luego no trabajan bien con el resto de padres, porque en esas reuniones no vienen representando a los padres, sino a ellos mismos" (Doc1GrDoc2).

"En cuanto a representación, lo que se habla en el Consejo Escolar… se enteran esos tres o cuatro padres que van al Consejo Escolar, pero ¿esos tres o cuatro padres comunican lo que se ha hablado en el Consejo Escolar al resto de padres? Porque se enteran esos tres o cuatro padres y ya está. El resto de padres… es que hay padres que no se enteran de nada" (Doc4).

"Y muchas veces hay dificultades porque *yo he sido el que se ha presentado al Consejo Escolar y yo soy el que está aquí, y no tengo por qué votar representando a nadie. Es mi voto y voy a poder decir lo que yo pienso*, y no toman conciencia a lo mejor de que tienen que representar al resto de los padres, porque en el Consejo hay un miembro [de los padres] que viene votado por el AMPA, pero el resto de los padres no está elegido por el AMPA, y pueden hacer lo que quieran" (Doc3GrDoc2).

"En mi experiencia los padres se meten muchas veces en el Consejo por afán de protagonismo, de falso poder, *porque yo estoy en el Consejo Escolar, y van a venir los otros padres a decir que aquí pasa algo*" (Doc2GrDoc2).

"Hay grupos de padres dentro de un colegio, que tienen distintas ideas; se agrupan" (Doc3GrDoc2).

"A veces también, cuando dejas a los padres un poco a su aire, no se ponen de acuerdo, y tienen bastantes disputas entre ellos, y al final acuden un poco a ti, cada uno te cuenta las disputas de uno y de otro para que tú medies" (Doc7GrDoc3).

La opinión dentro del tercer y último grupo de docentes también es casi unánime. Uno de los maestros del GrDoc3, por ejemplo, opina que el nivel cultural puede influir para que un padre detente una actitud más pasiva en los Consejos:

"Depende mucho del nivel cultural de los padres. Según eso el Equipo Directivo puede dirigirlos un poco" (Doc7GrDoc3).

El nivel cultural y la formación de los padres se reflejarían, también, en la dirección opuesta:

"Yo me acuerdo que las madres que estaban en *t* [colegio en el que trabajó] en el Consejo Escolar se sabían la legislación mejor que yo" (Doc3GrDoc3).

Otros miembros de la muestra apoyan esta última opinión:

"No tengo muy claro si la participación de las familias es mayor o menor que antes. Quizás algo más, pero lo que es seguro es que los padres saben muchísimo más que antes, tanto para lo bueno como para lo malo" (Doc4GrDoc1).

Un compañero del GrDoc3 sigue la misma línea general, y añade la idea de que los maestros conocen mejor que los padres la dinámica del centro, lo que les otorga un papel principal en estas reuniones:

"El día a día del colegio [los padres] tampoco lo viven. Los padres tampoco saben perfectamente lo que ocurre en el día a día del colegio (…) Tú puedes dirigirlos un poco" (Doc4GrDoc3).

La opinión de los directores es muy similar a la de sus compañeros docentes. Uno de ellos cree que los propios centros son en buena parte los responsables de esta situación:

"La participación de los padres en los Consejos Escolares y en la escuela en general depende mucho de la dinámica de cada centro, de si éste proporciona información previa a las familias, de la figura y papel del Director, etc. (…) Aunque los padres deberían ser corresponsables en la educación de sus hijos, normalmente desde los

centros sólo se les informa, no se les consulta; de modo que los colegios tienen buena parte de culpa en todo esto. Esto quizás se deba a la falta de conciencia que en los colegios existe sobre la importancia del papel que juegan los padres. Y aunque la iniciativa ha de partir del centro, normalmente los padres dan el visto bueno a lo que se propone. No hay debate" (Dir1).

Otro de los directores cree que los padres tienen voz y voto en todas las decisiones del Consejo Escolar, especialmente en los temas presupuestarios, pero reconoce asimismo que los padres "no supervisan demasiado, ya que los documentos que se debaten después en los Consejos salen siempre del centro" (Dir3). Esta persona también reconoce, no obstante, y al igual que Doc3GrDoc3 y Doc4GrDoc1, que el nivel y la formación actual de los padres provoca, en parte, que estos últimos sean más exigentes con el centro escolar:

"Los padres desautorizan cada vez más lo que se hace en el centro. Se han vuelto más exigentes, se quejan más y protestan a veces mucho, lo cual es estupendo y necesario (…) Antes los padres se implicaban pero la escuela tenía razón. Ahora parece que se ha ido justo al otro extremo" (Dir3).

La opinión de DIr2 es muy similar:

"Los padres que participan son más exigentes que antes, que eran más conformistas. El motivo es que actualmente, en general, se está más formado que antes" (Dir2).

Por su parte, el Presidente de Sindicato reconocía que, durante su periodo como Director, y según experiencias de otros compañeros con cargos directivos, "los padres quieren tener la información antes de los Consejos, con el objetivo de documentarse bien e ir preparados el día de la reunión". Esta misma persona advierte que, en algunos casos, los representantes de padres en el Consejo Escolar ejercen una *labor fiscalizadora*:

"En muchos Consejos Escolares, los padres se presentan para fiscalizar la labor pedagógica del profesorado; que si llegaban tarde, pedir las programaciones del profesor tal y cual…, que su niño va por la tabla del 5, o de dividir por una cifra, mientras que el grupo B ya van por la tabla de multiplicar del 9 y de dividir por tres cifras (…) Que si el dinero de fotocopias es demasiado, que hay mucho gasto en teléfono, etc. Ése es el tipo de implicación de padres como labor fiscalizadora (…), o como una plataforma con fines políticos" (PrSind).

Si desde el lado de los docentes la opinión es prácticamente unánime (un poco más abajo veremos, no obstante, algunas excepciones), la óptica desde el colectivo de padres es, si cabe, aún más radical. Los progenitores entrevistados piensan que no son realmente involucrados por el sector de docentes en las decisiones que se toman durante la celebración de los Consejos Escolares. Varias opiniones dan fe de lo que venimos comentando:

"Los padres en los Consejos Escolares, según éstos funcionan, somos totalmente prescindibles" (Mad4GrFam1).

"Si dices que *vamos a hacer un viaje de estudios a no sé dónde*, estás informando, no consultando" (Mad6GrFam1).

"Como somos una minoría, y la mayoría es el profesorado… entonces las decisiones… [Los padres] están informados y ya está (…) Tú puedes decir, como representante de los padres, *yo quiero que se haga una excursión a este sitio*, por ejemplo. Y a lo mejor el profesorado dice: *nosotros preferimos que sea una convivencia para todos*, por ejemplo. Entonces se hace votación, o lo que sea, o lo deciden ellos ya" (Mad2GrFam3).

Otra de las madres de este mismo grupo de padres, con amplia experiencia en Consejos Escolares, marcaba una línea idéntica al resto de las expuestas:

"Los padres van y se les informa (…) Los padres son importantes, pero las decisiones las toman los demás (…) Te mandan una carta y te dicen lo que se va a hacer, en el carnaval, en el Día del Otoño, etc. Se te informa de todo, pero luego ya está" (Mad1GrFam3).

Una de las madres del GrFam2 reconoce que en los Consejos, no obstante, los padres tienen voz:

"A nosotros se nos informa de todo, y se nos escucha" (Mad2GrFam2).

En el seno del primer grupo de padres entrevistado hubo igualmente opiniones interesantísimas:

"A mí, pedirme opinión no me han pedido. Me han informado de lo que había ya preparado o a punto de hacerse. Yo creo que los padres están más o menos ahí, te informan para que tú informes [al resto de padres]. Por ejemplo, si yo salgo fuera y

están los padres, pues hemos tenido esta reunión y hemos dicho esto, esto y esto. Pero yo creo que simplemente te informan, no piden tu opinión" (Mad6GrFam1).

El Pad1GrFam1, también con mucho tiempo de permanencia en Consejos Escolares, es quizá quien mejor explica el sentir general del colectivo de familias entrevistado respecto a esta cuestión. Para esta persona, además, la distancia temporal que separa cada reunión del Consejo de la siguiente constituye el gran problema que dificulta una verdadera implicación de los padres en los mismos:

"[Los Consejos Escolares] son más informativos que para tomar decisiones. Se nos escucha, y si las propuestas vienen formuladas desde un Consejo Escolar anterior, puede que se traten o se tratan, pero en el Consejo Escolar lo normal es que te informen; te informan de las decisiones que han tomado y prácticamente están tomadas (…) Algunas [decisiones] ya están hechas, y es ilógico no votar a favor, porque está tomada la decisión y está en funcionamiento ya la decisión, en muchos de los casos porque los Consejos Escolares igual se tendrían que convocar todos los meses, porque hay muchos temas diarios que se juntan cada tres meses para no molestar demasiado a los padres por sus quehaceres o por sus labores. Y ya hay decisiones que están en funcionamiento, la mayoría de las decisiones, las más importantes, están ya tomadas" (Pad1GrFam1).

La misma persona concluía su explicación insistiendo en lo beneficioso de celebrar Consejos Escolares con una mayor frecuencia:

"Si hiciéramos un Consejo Escolar todos los meses tendríamos más participación y, digamos, más decisión; pero eso entra dentro de otro funcionamiento. Se podrían tomar más decisiones si se hicieran más continuados porque, en sí, sí tenemos poder en los Consejos Escolares" (Pad1GrFam1).

Otra de las principales razones que puede explicar el hecho de que los padres sean sólo informados en las sesiones de los Consejos Escolares está relacionada con la desinformación a las familias, algo que puede tener una conexión directa con el *filtro* al que se referían algunos de los docentes previamente. En muchas ocasiones, los colegios no envían o envían tarde la información al AMPA o a los padres, o bien, como comentábamos más arriba, el mal funcionamiento de la asociación provoca que la información tampoco llegue a la mayoría de familias. Entendiendo esto, y continuando con el ejemplo, lo más que haría el centro sería informar al AMPA y a los representantes de padres del Consejo Escolar de que uno de los puntos de la próxima reunión sería, por ejemplo, la *Aprobación trimestral de Presupuestos*, pero no se

aportaría ningún documento explicativo que diera pie a que dicho presupuesto pudiera ser revisado o contrastado por el colectivo de padres previo a las reuniones.

En este sentido, el GrFam1 se quejaba de que, cuando llegan a las sesiones de los Consejos Escolares, o bien no saben de qué se va a hablar, o como máximo conocen el orden del día, pero no el contenido real de la reunión:

"En el Consejo Escolar, a los padres sólo se les informa, ya que las decisiones están tomadas de antemano. No se manda a casa la información previamente a las reuniones, sino sólo el orden del día, no el contenido" (Mad6GrFam1).

"Se nos da la información, más que se nos consulta, porque cuando llegamos aquí las decisiones importantes ya están tomadas, en relación a temas de presupuestos, riesgos laborales, etc." (Pad1GrFam1).

Y en ocasiones es la propia AMPA la que no transmite la información proveniente del centro escolar:

"Somos informados desde el AMPA una o máximo dos veces al año, una primera para participar en la elección del Director, y la otra para aprobar los presupuestos" (Mad2GrFam1).

Uno de los dos presidentes de AMPA entrevistados, aunque reconocía que actualmente existe más información disponible para los padres que antes, y que además éstos tienen voz y voto en la toma de decisiones importantes como son la elección del Director o la aprobación de presupuestos y planes, cree que normalmente se actúa "sobre la marcha", y reclama una mayor atención a la opinión de los padres:

"Echamos en falta un poco más de decisión para los padres" (PrAMPA1).

Como se puede observar, se consolida entre nuestros entrevistados la idea de que los progenitores, lejos de poseer capacidad real de decisión sobre los temas que se tratan en los Consejos Escolares, ejercen un papel de agentes pasivos, y a los que en todo caso se escucha y consulta, pero que nunca o casi nunca pueden cambiar una decisión que venga acordada previamente en el Claustro de profesores.

No obstante, encontramos tres excepciones a esta teoría generalizada. Están representadas por dos de los maestros y por la Presidenta del AMPA. Para esta última,

los padres sí tienen un poder equiparable en los Consejos Escolares al de los docentes. Lo explicaba así:

"Sí, sí. En mi experiencia, nosotros teníamos mucho que decir y dábamos nuestra opinión; incluso muchas veces los profesores o el Director expresaban su opinión, y lo mismo los padres no estaban de acuerdo y no se hacía. Tenemos nuestra voz y voto" (PrAMPA2).

Uno de los docentes cree que, sin generalizar, hay Consejos Escolares en los que, según su experiencia, los padres son realmente poderosos:

"Yo lo he visto todo. Yo he visto Consejos Escolares en los que los padres han sido un mero grupo informado, al que se la ha informado de la marcha del centro; y también he visto Consejos Escolares con padres con una capacidad de decisión muy importante. Hay padres que deciden mucho en los Consejos Escolares" (Doc3).

La segunda de las docentes es más tajante: "Los padres [en los Consejos] pueden decidir" (Doc5GrDoc3).

15.4.2. La equidad en el tratamiento de los temas en el Consejo Escolar.

Otro aspecto que nos pareció de gran importancia a la hora de analizar la dinámica de los Consejos Escolares, fue el de las temáticas que se tratan en sus reuniones. Se sabe, como ya se ha indicado anteriormente, que el Consejo Escolar es el órgano supremo de participación de todos los miembros de la comunidad educativa, con lo cual no es de extrañar que los aspectos pedagógico, económico, extraescolar, y de cualquier otra índole, que tengan relación con la marcha del centro educativo, sean allí expuestos, tratados y debatidos.

En relación a esto, nos planteamos la cuestión de si el colectivo de padres es informado por igual de todos los temas en estas reuniones. En otras palabras: *¿involucran el Director y el profesorado en general a los padres en las diferentes temáticas que en teoría han de tratarse en los Consejos Escolares?* Respecto a esta cuestión, no nos plantearemos aspectos puntuales o coyunturales que en ocasiones se tratan en los Consejos (por ejemplo, la necesidad de llevar a cabo una obra en el patio porque haya un déficit estructural que suponga un riesgo para los escolares, algo que se entiende, se tratará en conjunto); ni tampoco temas comportamentales (ya que éstos sólo se plantean si algún alumno rompe las reglas o viola el Plan de Convivencia del centro). Nos referimos, más bien, a los aspectos que cotidianamente deberían ser

atendidos en cada una de las reuniones de los Consejos Escolares, los cuales hemos dividido en tres secciones: aspectos pedagógicos, temas económicos y actividades complementarias y extraescolares.

Reformulando, pues, la pregunta, hasta el grado máximo de concreción, plantearíamos, pues: *¿son los padres involucrados por igual, desde el centro, en temas pedagógicos, presupuestarios y en aquéllos relacionados con actividades complementarias y extraescolares?* Como veremos, la amplitud y variedad de respuestas de nuestros entrevistados deja bien a las claras que no se puede establecer un patrón común en este sentido y que, lejos de generalizar, sí podemos afirmar que la propia dinámica de cada Consejo Escolar es la que determina que unos temas predominen sobre otros.

Existe un porcentaje de la muestra que cree que la información que más se vuelca sobre los padres en los Consejos Escolares está más relacionada con las actividades extraescolares, es decir, con viajes, excursiones y demás eventos, digamos, externos a lo puramente académico. Varios testimonios dan fe de esta idea:

"En las actividades extraescolares se nos implica un poco más a los padres. En temas económicos y pedagógicos somos meros informados; no tenemos la posibilidad de decidir. No sé si sería bueno que pudiéramos, ya que no somos los profesionales (…) Pero el trabajo está hecho, la decisión está tomada. Vamos y se nos informa" (PrAMPA1).

"[Se nos involucra] muy poco. En todo. Pedagógico, sí. Económico, un poco, no demasiado (…) Lo que hacemos es aprobar las cuentas, porque confiamos en la buena gestión del centro. Ellos [los maestros] dicen: *este dinero se ha gastado*. A mí no me han preguntado si lo gastábamos en libros (…) En lo extraescolar, ahí quizá más" (Pad1GrFam1).

Uno de los maestros cree que, fuera de lo extraescolar, los padres no tienen demasiado interés por el resto de temas:

"Hay ciertos temas que se vuelcan en los padres en los Consejos Escolares: actividades extraescolares, actividades recreativas, actividades lúdicas… pero en los temas económicos los padres tampoco suelen mostrar mucho interés" (Doc3).

En una línea similar, otros miembros de la muestra opinan que en las reuniones de los Consejos Escolares el centro involucra a las familias en los temas que suelen interesar más a estas últimas, y que son normalmente las actividades extraescolares:

"Más bien sobre las actividades extraescolares" (Doc8GrDoc1).

"Se les habla de cosas que les repercuten a ellos" (Doc4GrDoc3).

"Yo creo que se les implica en lo que interesa a los padres. No es cómo los integra el profesorado, sino por ejemplo en las actividades extraescolares" (Doc3GrDoc3).

Otra maestra del GrDoc3, opina que lo que más interesa a los padres actualmente son, además de las actividades extraescolares, los temas de las tecnologías, y que por ende es de lo que más se les informa:

"Se le da más hincapié a lo que a los padres les llama la atención: las actividades extraescolares, internet, ordenadores, y en lo que [eso] va a suponer de trabajo para ellos" (Doc1GrDoc3).

En el seno del GrDoc1 observamos un cierto consenso respecto a que las actividades extraescolares quizá son las que más interesan a los padres, de ahí que se traten más en los Consejos:

"Les interesan mucho las actividades extraescolares" (Doc4GrDoc1).

"Las actividades extraescolares son las que más les interesan" (Doc5GrDoc1).

"Les interesan más las actividades en las que ellos tienen que participar: el Día del Anejo, un viaje…" (Doc3GrDoc1).[139]

Respecto a las actividades extraescolares, otras personas de la muestra exponen testimonios completamente antagónicos a los señalados hasta ahora. Mientras que uno de los docentes declaraba que "donde más se filtra es a nivel de [actividades] extraescolares", una de las madres del segundo grupo de padres, sentenciaba:

[139] El Día del Anejo es una celebración típica de varios pueblos dependientes de la localidad de Loja, en la provincia de Granada.

"En temas de viajes, normalmente deciden los maestros. Cuando ellos querían ir a Isla Mágica, y nosotros decíamos que hacía calor, que mejor fuéramos a la playa, suspendieron el viaje" (Mad6GrFam2).

Finalmente, otra de las docentes declaraba:

"En los Consejos Escolares se habla de horarios, de programaciones, de presupuestos. Lo que son las actividades extraescolares, no mucho (…) Lo más importante es la asistencia de los niños, las fechas de exámenes, pero eso sobre todo en colegios privados" (Doc2).

Otras personas de la muestra piensan que existen otros temas en los que se da más importancia a los padres:

"Más en lo económico. He visto que en el aspecto económico tienen que estar bien todas las cuentas, porque ahí creo que a lo mejor en ese aspecto puede haber una crítica por parte de los padres. Se trata más lo académico y eso [lo económico]" (Doc1).

Sin embargo, volvemos a encontrarnos con opiniones diferentes a esta última. Varios miembros de la muestra opinan que las temáticas económica y pedagógica apenas son tratadas con los padres en los Consejos:

"En lo pedagógico, como es lo que establezcamos el Claustro, tampoco se les pide la participación… entonces escuchan simplemente. En lo económico igual: nosotros no les preguntamos si compramos una cosa u otra" (Doc3GrDoc1).

"Las cuentas se tratan de manera ligera" (Doc5GrDoc1).

El mismo contraste de opiniones que existe a nivel de actividades extraescolares, también es visible en lo referente al tratamiento que se da en los Consejos a las cuestiones pedagógicas. Uno de los docentes, por ejemplo, opina que es precisamente éste el aspecto que más se oculta a los padres:

"La forma en que se da la información es importante. Yo creo que a nivel organizativo también tienen mucho que hablar los padres. Para actividades complementarias y a nivel económico es prácticamente sí o no. Yo creo que donde filtramos más la información es a nivel educativo, a nivel pedagógico: *toma, léetelo*" (Doc1GrDoc2).

Una compañera del GrDoc3 está plenamente de acuerdo con esta idea, y la expresaba así:

"Lo pedagógico se pasa un poco por alto para no aguantarlos" (Doc1GrDoc3).

Por su parte, otro sector está convencido de que los aspectos académicos y didácticos son clave en las reuniones del órgano máximo:

"Se les informa sobre actividades de comprensión lectora, les damos también los objetivos a principios de curso de lo que se pretende conseguir con su hijo… incluso se les da la memoria o la documentación el día de antes para que vengan informados" (Doc7GrDoc3).

"De cuestiones pedagógicas se le informa [a los padres] muchísimo" (Doc5GrDoc3).

Una tutora del mismo grupo añade además que en ocasiones la cuestión pedagógica interesa mucho a los padres:

"*¿Y por qué esta tutora no ha repartido la programación a principios de curso a los padres? ¿Dónde están los objetivos que pretende conseguir con sus niños*?" (Doc3GrDoc3).

Uno de los docentes nos comentaba en la entrevista en profundidad que piensa que los temas académicos quizá se traten más por una cuestión de imagen:

"Yo creo que a la hora de informar el tema económico a lo mejor no se detalla tanto como se debiera; en el tema pedagógico a lo mejor sí. Como da más imagen pública y más proyección sí que se impone un poco más, que no otros temas más políticamente complicados de implicar" (Doc5).

El Presidente de Sindicato tiene una opinión diferente a las comentadas hasta ahora. Para él, los temas pedagógicos no deberían tratarse en los Consejos Escolares, porque la discusión sobre los mismos debe quedar reducida al Claustro de profesores:

"No deben tratarse todos los temas por igual en los Consejos. Por supuesto que no. Hay temas que son propiamente del profesorado. Debatir temas pedagógicos en un Consejo Escolar… por mucho que los padres tengan mucha instrucción o sean docentes también, creo que los temas pedagógicos son temas de Claustro (…).

(…) *Hablamos de actividades extraescolares, por supuesto*. Tenemos que implicar a los padres en actividades complementarias, deportivas, viajes, excursiones. Igual en temas económicos: el Consejo sí debe tener capacidad decisoria e incluso aprobatoria de los balances económicos y de los presupuestos, puesto que el dinero que llega a los centros no es del profesorado ni de la Consejería de Educación; es de todos los españoles" (PrSind).

En pleno debate sobre esta cuestión, volvió a salir el tema de la desinformación a las familias. Algunos maestros opinan que el hecho de involucrar a las familias en unos temas u otros, no depende del interés que estas últimas muestren por los mismos, sino de los del propio centro:

"Este año, en mi cole, a los padres se les ha invitado a algunos Claustros, pero también es verdad que hay cosas que se les ocultan, que no conviene sacarlas en Consejo Escolar, ni en Claustro, ni de ninguna manera" (Doc3GrDoc2).

Un compañero de grupo expresaba la misma idea, y añadía la resistencia que para él muestra el profesorado a que los padres actúen en temas pedagógicos:

"En lo académico, *no te metas en mi clase*. Va en función de lo que el colegio quiera soltar en cada momento. A los padres les interesa mucho, por ejemplo, el aspecto económico, pero a no ser que haya algún padre más avispado que quiera rebuscar, el colegio lleva la información por donde quiera" (Doc2GrDoc2).

Existen, a su vez, otros dos subgrupos dentro de la muestra que, lejos de creer que a los representantes de padres en el Consejo se les informa más o menos de unos temas que de otros, están convencidos de que, o bien se les informa mucho de todo en general, o por el contrario, que a los padres no se les involucra realmente en nada. En el primer grupo encontramos a varios docentes con esta opinión:

"A los padres en los Consejos se les informa muchísimo. Se les cuenta más de la cuenta. La información del Claustro va al Consejo Escolar muchísimo más detallada" (Doc5GrDoc3).

"Yo tengo poca experiencia, pero (…) creo que se les informa de todo" (Doc1GrDoc2).

"Se les informa por igual. Informados, sí están los padres informados de todo (…) Hay cosas que tienen que aprobar: planes y proyectos… *¡se aprueba!* Yo no me he

encontrado ningún caso de que los padres no estuvieran de acuerdo con algo que hubiera hecho el centro. Antes del Consejo Escolar normalmente siempre hay un Claustro. Las mismas cosas que se han dicho en el Claustro a nivel de profesores se vuelven a repetir para los padres (…)" (Doc4).

Una de las maestras del GrDoc1, cree que se informa a los padres de todos los temas por igual en los Consejos, aunque no se les involucra. Además, opina que los propios padres se detienen en aquellos temas que más les interesan, que no son ni lo económico ni lo académico:

"Se les informa de todo, pero sí es cierto que siempre se alarga más porque ellos se interesan más por algunas cosas. En el económico se les informa, y tampoco se les pide permiso; en el pedagógico se les informa, y casi que tampoco se les pide permiso. Pero es que son temas que a ellos les interesan menos" (Doc4GrDoc1).

La Presidenta de AMPA apunta en la misma dirección:

"Yo, la información, yo creo que nos llega bien (…) A nivel de colegio, yo creo que estamos informados bien" (PrAMPA2).

En el lado opuesto, existen miembros que creen que realmente en los Consejos no se involucra a los padres realmente en ninguna cuestión. Una de las madres consultadas, con amplia experiencia en este tipo de reuniones, resumía su vivencia personal tomando como ejemplo el tema de los presupuestos:

"Lo de la aprobación de las cuentas anuales. Te dicen*: tanto se ha gastado en esto, tanto en esto, y tantos ingresos ha habido de esto. Total, tanto y tanto queda*" (Mad1GrFam3).

Otra de las madres del mismo grupo se mostraba tajante:

"Si tú propones algo no se aprueba" (Mad6GrFam3).

Una de las maestras es la que más argumentos aporta para defender esta línea de opinión:

"Por experiencia mía, creo que no se da importancia a nada. Es una reunión que hay que hacer. Las cuentas se enseñan porque ya están hechas y es un rollo revisarlas. La programación es un mamotreto que se suelta allí y ya está, y sabes que no se mira. En

función de lo que pase en el colegio (violencia, disciplina), eso se trata. Si no, se pasan los temas por encima y ya está (…) Incluso a veces no vienen los representantes de las familias" (Doc6).

La opinión de esta misma persona se radicaliza a medida que concluye su argumento:

"[El Consejo Escolar] no funciona. En mi colegio quitan el Consejo Escolar y no pasa nada. Cuando hay problemas es cuando le ves la utilidad, por ejemplo cuando falta un voto cuando existen dos bandos. Da igual que haya Consejo o no" (Doc6).

Por último, los tres directores entrevistados (que, recordemos, son los máximos responsables de repartir y de implicar en los temas a todos los miembros de la comunidad educativa en los Consejos Escolares, al ostentar el cargo de presidente de los mismos), mostraron una actitud parecida, que se puede catalogar como de neutral en general, aunque con matices según el caso. La idea general es que la dinámica de los Consejos Escolares depende mucho de cada centro concreto. Uno de los directores opina que la demanda de los propios padres es muy importante en este sentido. Los testimonios de todos ellos son valiosos:

"Depende de la composición del Consejo Escolar y de los propios padres. Es verdad que el presidente, que confecciona el orden del día, aunque después haya un apartado de *Ruegos y preguntas*, es bastante determinante; pero también lo es el nivel de cualificación y de implicación de los padres, a la hora de exigir, o de plantear o de pedir" (Dir1).

No obstante, este Director cree que, aunque se trata de dar equilibrio a todas las temáticas que exigen los Consejos, se vuelca más la información en aspectos pedagógicos:

"Se tratan al mismo nivel todos los temas: económico, pedagógico… pero como el peso está sobre la Dirección, se tratan sobre todo temas organizativos y pedagógicos en su mayoría" (Dir1).

El Director con menos años de experiencia en el cargo (al contrario que su antecesor, al que le restan pocos años para jubilarse) secunda no obstante el argumento de su compañero de cargo:

"Depende del centro y de su concepción del Consejo Escolar. Es curioso que cualquier cosa que presentes es aceptada por el Consejo Escolar, como el Plan de Centro. Se aprueban las cosas sin haberlas leído (…) En otros centros será distinto, porque habrá padres más incisivos. Tengo ganas de enfrentarme con padres más exigentes (…) Como los temas han sido tratados antes en el Claustro, se da especial atención en el Consejo Escolar a los padres porque ellos no conocen la información y los profesores sí" (Dir3).

Opina, asimismo, que desde el sector de padres no existe un interés real por conocer los temas que se tratan en el Consejo, sólo los que les interesan, como ya comentó otro sector importante de la muestra:

"Las familias quieren terminar con una obligación que han tenido que asumir casi sin querer. Existe, eso sí, más interés por las fiestas, los viajes… Para papeleo y eso (las programaciones, por ejemplo) hay poco interés" (Dir3).

Vuelve a señalar la idea del padre como el enemigo, también comentada por algunos contertulios en el seno de varios grupos:

"Es cierto que parece que el padre es el enemigo en el Consejo escolar" (Dir3).

El último Director muestra una idea de partida muy similar a la de los otros dos:

"Depende mucho del centro, de si los padres están muy implicados o no. Si es un centro donde los padres conocen muy bien sus papeles y lo que tienen que hacer ellos, saben dónde pueden actuar más (…) En los centros no todos los temas se tratan por igual" (Dir2).

Esta misma persona opina que lo que más en profundidad se trata en los Consejos Escolares son los problemas concretos, mientras que en los aspectos cotidianos puede llegar a no darse toda la información para evitar conflictos. En este sentido, y a diferencia de los directores anteriores, no cree que la información que se da en los Consejos esté siempre equilibrada. La idea de la desinformación aparece aquí de nuevo:

"Como Director, te puedes implicar en que conozcan [los padres] mejor determinados problemas o situaciones, pero en otras dimensiones, igual por no alargarte, o porque cuando conoces mucho más la información se pueden complicar mucho los Consejos y los Claustros, se pueden hacer un poco más enrevesados. Yo

creo que no se tratan los temas por igual. Incluso los padres en los distintos colegios dan más importancia a unos temas sobre otros" (Dir2).

No obstante, piensa como su compañero Dir3 que los progenitores no muestran excesivo interés, ni por los temas que se tratan en el Consejo, y ni siquiera por la reunión en sí:

"En mi centro, las madres no quieren que se les complique la vida. Vienen a escuchar lo que les tenemos que decir, porque les interesa, pero no les compliques mucho la existencia. Vienen a enterarse de cómo están las cosas y ya está. En otros colegios sí piden hasta el último detalle. Mis Consejos Escolares duran veinticinco minutos, y en otros centros se tiran horas, a lo mejor porque los padres no se llevan excesivamente bien con los profesores y están más pendientes de todo" (Dir2).

15.4.3. La conveniencia de los horarios de los Consejos Escolares en relación a los padres.

Una vez expuestas y analizadas las dos primeras cuestiones relacionadas con el Consejo Escolar y las familias (sobre qué temas se habla en los primeros y hasta qué grado se implica a las últimas), creemos que había otros dos asuntos de gran importancia que conviene conocer respecto a las reuniones del órgano supremo, en relación con las familias. En primer lugar, estudiaremos si los horarios de las reuniones de los Consejos Escolares están adaptados a los padres, y si por ende facilitan o no la asistencia de las familias a las mismas. En último término, trataremos de detectar si existe continuidad entre la labor que ejercen los representantes de padres del Consejo Escolar y los de las AMPA de los colegios públicos.

Abordando la primera de estas dos incógnitas, hemos intentado sistematizar el conjunto de opiniones referentes a la cuestión: *¿están los horarios de los Consejos Escolares adaptados a las familias, de modo que posibiliten la asistencia y participación de todos sus representantes?* Recordemos que, por norma general, los centros docentes públicos españoles suelen fijar las sesiones de los Consejos Escolares durante la tarde del lunes, entre las 17:00h y las 19:00h.

De nuevo, y como en la cuestión de las temáticas tratadas en los Consejos, encontramos opiniones enfrentadas principalmente en tres direcciones, en este caso básicamente hacia el *sí* o hacia el *no*, con una opinión intermedia, aunque con varios matices que en todos los casos conviene reseñar.

Existen, como decimos, opiniones a favor de la conveniencia de los horarios de los Consejos en cada uno de los sectores entrevistados. En el seno de los docentes, por ejemplo, varios de ellos apoyan los días y las horas a las que se fijan estas reuniones:

"Los horarios están adaptados. De hecho, a los Consejos Escolares siempre van todos los padres, menos alguno que otro que esté trabajando y no puede salir, pero normalmente siempre van todos" (Doc4).

"Creo que la mayoría de los padres que está en un Consejo Escolar sí puede, que es un horario bueno para ellos. A lo mejor habrá gente que no pueda, pero la mayoría de la gente que ha estado en el Consejo Escolar son madres o padres que tienen un horario que pueden" (Doc1).

"Conocemos perfectamente a todos los padres que están en el Consejo Escolar, y te aseguro que si algún padre no puede a las cinco de la tarde, no lo ponemos a las cinco. Eso te lo aseguro (…)" (Doc5GrDoc3).

"Yo pienso que sí, que sí se adaptan" (Doc5GrDoc2).

"Yo creo que sí se adaptan, dentro de las seis o de las ocho, pero por la tarde es más fácil que por la mañana. Si lo plantas un sábado o un domingo…" (Doc3GrDoc1).

Sobre la negativa de ponerlos por la mañana, otra compañera del mismo grupo de docentes insistía:

"Y, por la mañana, nunca, por la mañana es imposible" (Doc4GrDoc1).

"Pienso que dentro de lo que se puede o no se puede… no puedes poner un Consejo Escolar a las doce del mediodía si tienen que ir los profesores (…) Se supone que la gente por la tarde está más libre y trabaja más por la mañana" (Doc4GrDoc2).

Otros docentes creen que, además, un cambio de horario no supondría una mayor implicación en ningún sentido por parte de las familias:

"En mi colegio, no sé si eso [la adaptación de los horarios de los Consejos] se mira o no. De todos modos, no creo que influya el cambio de hora. La participación sería la misma con un horario que con otro. En mi colegio sí se procura adaptar el horario a los padres. Una madre descansa los martes, y se procura poner el día del Consejo ese día para que esta mujer pueda venir a la reunión trimestral" (Doc6).

"Yo creo que, si se cambiara el horario o el día, la participación permanecería como está, porque los padres que están en el Consejo Escolar son padres que les interesa, y que sabiendo las condiciones del Consejo Escolar y que las reuniones están ahí, es porque pueden asistir, salvo por motivos personales que no vayan" (Doc5).

En el seno del GrDoc1 se admitía de forma consensuada esta misma idea: el cambio de horario no produciría beneficio alguno para las familias. Incluso se cree que la asistencia de los representantes de padres a estos eventos actualmente es alta:

"A nosotros no nos falta mucha gente. El padre que se implica en esto, sabe… que puede faltar una vez" (Doc4GrDoc1).

Una madre advertía sobre la misma circunstancia:

"Aunque se cambiaran de hora, yo creo que no irían más los padres. Yo creo que no" (Mad6GrFam3).

Otros maestros advierten de que los padres que se presentan como candidatos para ser elegidos como representantes de padres en el Consejo, deben tener disponibilidad para asistir a las futuras reuniones del citado órgano:

"Yo creo que sí [están adaptados] (…) Los que se presentan al Consejo Escolar es porque saben que tienen un horario para poder ir" (Doc1GrDoc2).

"Los padres que se presentan al Consejo Escolar, deben tener disponibilidad de horarios" (Doc1GrDoc3).

"El que presente candidatura lo sabe, a qué horas más o menos son [los Consejos]. Si sabe que no va a poder nunca ir, no creo que se presente" (Doc4GrDoc1).

En el seno de los diferentes grupos de padres también hay opiniones a favor de la conveniencia de los horarios de los Consejos:

"Creo que sí están adaptados en general" (Mad2GrFam2).

"Sí. Yo creo que sí. Es una hora buena. Seguro" (Pad1GrFam1).

"Está fuera del horario de trabajo casi siempre" (Pad3GrFam1).

Finalmente, el Presidente de Sindicato declaraba haber intentado adaptar siempre los horarios de los Consejos a los padres, durante su época como Director, y destacaba asimismo la importancia que tiene en el proceso la voluntad de los progenitores en implicarse en estas reuniones:

"Sobre la asistencia de los padres a los Consejos Escolares, a lo largo de mis años como Director, lo hemos intentado hacer de muchas formas: por consenso, o sea, que los distintos sectores decidieran sobre la fecha y hora del siguiente Consejo Escolar. La asistencia siempre es prácticamente la misma. Un Consejo Escolar se convocaba con una semana de antelación, y si los padres por sus obligaciones o por otras cosas tenían que trabajar, pedían permiso en el trabajo, o si alguno estaba en el campo decía: *mañana vendré más temprano o echaré más horas*. El que tenía interés, lo hacía (…) Toda persona que no es responsable, que no está implicada en estos aspectos, le pongamos el horario que le pongamos…" (PrSind).

Otro de los directores apuntaba en la misma dirección:

"En general, los horarios se intentan adaptar. No sé si el horario realmente, la hora concreta, es determinante; en algunas situaciones, no lo sé. Pero siempre que haya ahí buena voluntad y buena disposición, ése no debe ser un obstáculo" (Dir1).

Existe, dentro de la muestra, un sector que podríamos denominar de *intermedio*, en este sentido. Se trata de un grupo de personas que, en un sentido más positivo o negativo según el caso, cree que los Consejos se adaptan sólo puntual o relativamente a las familias. Argumentan que, o bien los Consejos Escolares se acomodan a los representantes de padres en circunstancias especiales, o bien que no es posible satisfacerlos a todos en el momento de fijar las reuniones:

"A mí se me ha dado el caso de que los padres no han podido venir a las cinco y media porque estaban en la aceituna. En ese caso particular, haces un Consejo Escolar una vez al trimestre a otra hora porque te adaptas un poquito. Pero imagino que en otros centros es más complicado adaptar los horarios" (Doc7GrDoc3).

Otra maestra, en este caso del GrDoc1, ofrecía una argumentación detallada en la misma línea que su compañera del GrDoc3:

"Es que yo veo muy difícil que un horario se pueda adaptar a todos los padres que están en el Consejo Escolar. Hay gente que trabaja en turnos de mañana o de tarde (…) Y la gente que entre a las tres de la tarde y salga a las diez de la noche… esa persona, ni

lo pongas a las ocho ni lo pongas a las seis. Lo tendrías que poner por la mañana, y luego hay otro que trabaja en turno de mañana (…) Yo pienso que, que le venga bien a todas las personas del Consejo Escolar es muy difícil, a no ser que cuando se elijan a los miembros del Consejo Escolar se vea un poco quién se presenta, sabiendo que va a tener que ir a unas reuniones que van a ser o a las seis, o a las siete o a las ocho" (Doc2GrDoc1).

La Presidenta de AMPA entrevistada se situaba en una línea parecida:

"Es relativo. No hay una hora que venga bien a todos. Es que el horario a unas personas les puede venir bien y a otras mal. Una hora a todo el mundo no le puede venir bien, porque cada uno tiene su horario (…) Pero sabiéndolo con antelación, como se sabe… Si lo pones a las siete de la tarde, habrá personas también que están trabajando. Los profesores no pueden estar tampoco a las diez de la noche" (PrAMPA2).

En resumen, tanto los horarios laborales de los padres, como la limitación de la jornada de los maestros, dificultan ambos la tarea de adaptarlos mejor:

"Hay unas recomendaciones generales que te dicen que hay que ponerlo en horas que facilites la participación. Pero ese tema es también un poco relativo, porque hay mucha gente que depende de su trabajo. Si lo pones los lunes, hay gente que los lunes trabaja por la tarde, o el miércoles el otro sí puede pero al otro lo estás condicionando (…) En cuanto al horario concreto, ocurre un poco igual. Como el sector de profesores tiene un horario que cumplir, tienes que intentar encajarlo también dentro de ese horario. Porque si encima les pones más pegas o injerencias, te pueden decir que no participan" (Dir1).

"Creo que los horarios [de los Consejos] no están suficientemente adaptados, pero dentro de las posibles opciones que hay ahora mismo, el horario es el que mejor se adapta a los padres y a las madres. Cualquier otro horario que tú pongas para un Consejo Escolar, dentro del horario de los maestros, es peor que ponerlo al final de la tarde" (Doc5).

Dentro de este grupo *intermedio* de opinión, algunos docentes creen que la adaptabilidad de los horarios depende en parte de la voluntad del centro y de las características del mismo. Es por ello que no se puede afirmar, según estas personas, que los Consejos se adapten siempre o no se adapten nunca a los horarios familiares:

"Unos sí se adaptan y otros no. Depende de las circunstancias" (Doc6GrDoc3).

"No están adaptados, por ejemplo, aquí; pero en *n* [colegio de la zona], los Consejos Escolares se hacen a las ocho de la tarde" (Doc4GrDoc1).

"Depende de las circunstancias (…) Tampoco es lo mismo un colegio pequeño que uno grande. En los pequeños es más fácil adaptar el horario. Es más fácil adaptarlos en un sitio que en otro" (Doc7GrDoc3).

En el otro lado de la balanza existe un porcentaje parecido de docentes, padres y presidentes que, por el contrario, opina que el horario de las reuniones de los Consejos no se ajusta adecuadamente a los padres. Desde el lado de las familias, y al contrario de los grupos primero y segundo de progenitores, el GrFam3 cree firmemente que las horas no se acomodan a sus necesidades:

"No están [los Consejos] adaptados a los padres. Están adaptados a los profesores. Es la verdad. A mí nunca me han preguntado: *¿a ti te viene bien este horario?*" (Mad1GrFam3).

El otro Presidente de AMPA se mostraba igual de rotundo, y explicaba los motivos:

"No. Porque los padres, a las seis de la tarde, no han terminado su jornada (…) Debería hacerse en consenso con los padres, porque no se les ha preguntado a qué día y hora pueden (…) El horario bueno sería a partir de las siete, cuando acaban su jornada" (PrAMPA1).

Varios de los docentes de la muestra están en sintonía con esta idea. El primero de ellos ofrecía una opinión muy similar a la de la madre del GrFam3:

"Se adaptan más a los profesores que a los padres" (Doc2GrDoc3).

"Yo creo que los horarios de los Consejos no se adaptan para nada a los padres" (Doc8GrDoc1).

Otros docentes, en la misma línea, explicaban los motivos de esta inadecuación horaria:

"La mayoría de las veces no se adapta. Un Consejo Escolar a las cinco de la tarde no es bueno siempre, también según la gente. Si es un centro como *c* [colegio de Granada

capital], donde la mayoría de padres trabajaban en una oficina, de profesores, de médicos, no interrumpía; es más, no solían faltar a los Consejos Escolares los padres. En otros centros había muchísimos problemas, porque los horarios no venían bien, sobre todo los Consejos Escolares que se hacían a final de trimestre o de curso… esos dependen mucho de la Dirección, de decir, *los pongo en días o en horas donde puedan acercarse más los padres*, pero que en general yo creo que hay muchos padres a los que no les vienen bien los horarios de los Consejos Escolares" (Doc3).

"A las seis de la tarde la mayoría de los padres está trabajando. Sin embargo, las reuniones en *r* [colegio de Granada capital] las hacen los sábados para que todo el mundo pueda ir (…) De todos modos, no están adaptados los horarios. Según el horario, influye en que unos padres vayan o no. Otros padres no irán aunque lo pongas un domingo a las tres de la tarde, porque no les da la gana de ir o no se implican" (Doc2).

"Hay padres que realmente les interrumpe el horario los Consejos Escolares. Un Consejo Escolar para un hombre a las 5 de la tarde, un hombre que tiene que trabajar por la tarde… (…) Eso también depende del centro y de la Dirección. No es lo mismo tener un Consejo Escolar a las cinco de la tarde que tenerlo a las ocho" (Doc3).

El propio horario escolar es identificado como un gran obstáculo de cara a una posible adaptación del momento de reunión del órgano supremo:

"No están adaptados, porque lo que manda es el horario escolar. Si no se puede hacer nada por la mañana, porque los maestros no podemos dejar a los niños solos… pues ya lo demás da igual" (Doc2GrDoc2).

"Yo, cuando he estado en un Consejo Escolar, nunca ha sido fuera de la exclusiva, ni martes, ni miércoles, ni nada de eso (…) Tampoco se ponían a las 8. Y si los padres no podían ir, pues se aguantaban" (Doc4GrDoc3).[140]

Uno de los directores explicaba que son un conjunto de circunstancias horarias las que imposibilitan una mayor adaptación de estas reuniones:

"No están adaptados, pero tampoco encuentro manera de adaptarlos mejor. Como se ponen siempre sobre las seis, esa hora viene mal a las familias porque algunos están trabajando. Si lo retrasas, menos gente va a venir: una depende del coche de la otra,

[140] Lo que aquí se denomina *exclusiva*, no es más que el horario de reunión de los maestros externo a las horas de clase, y que normalmente suele llevarse a cabo durante las tardes del lunes y/o del martes.

etc. Y tampoco por la mañana, porque sabemos que no van a venir porque trabajan. Además, aunque se adaptaran los horarios mejor, la participación no subiría" (Dir3).

Otro de los directores daba una explicación argumentada de los motivos de esta situación:

"No. Considero que los horarios no están adaptados a los horarios de los papás. Estamos en una sociedad en la que cada vez más papás y más mamás están trabajando (…) Nosotros hacemos los Consejos Escolares normalmente por la tarde, y por muy pronto que se acabe una exclusiva en todos los centros, se acaba no más tarde de las siete y media. A esa hora, ¿qué padre ha terminado de trabajar para asistir a un Consejo Escolar? (…) Creo que los horarios de los Consejos Escolares no están establecidos para que la participación de los papás sea la mayor posible" (Dir2).

Esta misma persona, al contrario de lo que reflejan algunos testimonios anteriores, sí cree que un cambio de hora de los Consejos derivaría en una mayor participación por parte de las familias:

"Si un papá está dentro de un Consejo Escolar es porque quiere; nadie le obliga a presentar su candidatura a las elecciones. Por lógica, debería aumentar la participación. Si se cambiara la hora, por lógica sí debería aumentar la participación, aunque eso depende de cada padre; y supongo que esa es la idea de cada padre que se mete en un Consejo Escolar: *si me meto lo hago porque quiero y me quiero implicar, y voy a poner el máximo interés por asistir*" (Dir2).

Esta misma idea es secundada, finalmente, por una de las docentes entrevistadas individualmente:

"A las reuniones, según el horario, irán más padres o menos, claro" (Doc2).

15.4.4. La relación de continuidad Consejo Escolar-AMPA.

La última de las cuestiones, y desde luego no por ello la menos importante, está ligada a la relación que establecen los dos colectivos escolares donde los padres tienen alguna representación: el AMPA (asociación externa al centro, pero que colabora con él, y la cual está integrada exclusivamente por las familias con hijos escolarizados en aquél, a través del pago de una cuota mensual); y el Consejo Escolar que, como se sabe, debe estar formado, al menos en una tercera parte, por los representantes de

padres y alumnos del centro (uno de esos representantes habrá de salir elegido del AMPA más importante del colegio).

El objetivo al formular esta cuestión era conocer si existía alguna conexión entre ambos colectivos, es decir, si los representantes del Consejo Escolar eran personas adscritas también al AMPA, o incluso tenían un papel dinamizador en la asociación de padres (este papel dinamizador será fundamental para establecer, en el apartado 15.5.1., el perfil de padre que verdaderamente se integra en la escuela). La conexión entre ambos grupos podría denotar una unión de fuerzas, o por describirlo en términos técnicos, un aumento del capital social en el seno de la comunidad educativa, al menos por parte de los padres. La desconexión o desunión de estos grupos daría como resultado, obviamente, el efecto opuesto.

Ésta fue la única de las preguntas de todo nuestro guion que tuvo una respuesta absolutamente unánime, sin excepción de ningún tipo. Todos los miembros de la muestra identifican a los representantes de padres en el Consejo Escolar como personas, no sólo presentes, sino también tremendamente dinámicas en el AMPA. Es decir, que se confirma, sin ningún género de dudas, la relación existente entre ambos colectivos. Los testimonios son contundentes, por ejemplo desde el lado de los docentes:

"Sí, sí, están relacionados uno con otro, seguro. Por lo que conozco, hay gente que está en el AMPA y normalmente luego en el Consejo Escolar. Eso seguro" (Doc1).

"En nuestro caso particular, todos los del Consejo Escolar están en el AMPA y son gente activa, todos, en las tres localidades" (Doc3GrDoc1).

"Los que se meten en el Consejo Escolar, se preocupan por su niño en todos los aspectos. Están metidos en el AMPA, en todas las entrevistas, etc." (Doc1GrDoc3).

"Sí. Esos padres están implicados en todo" (Doc5GrDoc2).

"Normalmente, suelen ser personas que están cerca y participan en el AMPA (…) Suelen ser gente que está muy relacionada con el AMPA" (Dir3).

Incluso, en muchos casos, los representantes de padres en el Consejo Escolar, ostentan cargos directivos en las asociaciones de padres:

"Los casos que yo conozco también son así. Los padres que son más activos en el Consejo Escolar también luego están relacionados con el AMPA, y son los presidentes…" (Doc8GrDoc1).

"Yo creo que sí. Los del Consejo Escolar, o están en el AMPA, o han sido directivos del AMPA, o lo van a ser. Yo creo que sí, hay una relación, un hilo conductor, entre Consejo Escolar y asociación de padres" (Doc5).

Un gran porcentaje de maestros cree, además, que los representantes de padres que están en el Consejo y que, por decirlo así, *tiran* del AMPA, constituyen un pequeño núcleo de familias que son las verdaderamente solidarias y participativas en el colegio, mientras que existe un porcentaje alto de familias que, aunque estén adscritas a la asociación, no muestra interés en actividades que repercutan en el beneficio general de las familias, limitándose en muchos casos al mero pago de las cuotas. Conviene, en este punto, transcribir algunos testimonios sobre el asunto, altamente valiosos en nuestra investigación:

"Sí, sí. Está totalmente relacionado. Tú ves los que están en el Consejo Escolar, y son los mismos que están en el AMPA. Son los que se implican para todo, y como el resto de padres ven que ellos están ahí metidos, los votan directamente. Muchas veces además no quieren renovar, pero no hay nadie que se meta (…) Siempre están las típicas madres que son las que se cargan con todo, que las puedo contar con una mano" (Doc4).

"Normalmente, el AMPA en un centro funciona gracias a dos, tres o cuatro personas que son las que mueven todo (…) Los padres que se preocupan son siempre los mismos, y a lo mejor su hijo o su hija no necesitan tanto de los padres como otros niños o niñas que necesitan de la participación de sus padres o sus madres, pero no participan" (Doc5).

"Hay como un grupo de familias muy activas en todo: salidas, talleres, actividades extraescolares… el que lo es, lo es para casi todo, y está metido en varias cosas a la vez. Está todo metido dentro del mismo grupo de gente activa. A lo mejor una persona muy activa del Consejo es a la vez secretaria del AMPA, y también te ayuda con los trajes de Navidad. Durante el tiempo en que esté su hijo en el colegio, esa persona se implica muchísimo (…).

(…) La Presidenta del AMPA de mi colegio lleva años queriendo dejarlo, porque la gente no participa. El problema es que no encuentra a nadie que quiera sustituirla" (Doc6).

"Yo pienso que sí, porque las personas que se implican, se implican totalmente: *hay una reunión del AMPA, yo voy; hay una reunión de la tutoría de mi niño, pues yo voy*. Y el que no se implica, ni va a venir a la reunión de mi niño… bueno el AMPA sí, porque como tiene un beneficio económico en las excursiones y tal, pues por eso hay muchos en el AMPA, por el interés y el descuento que tienen después en excursiones; porque, si no tuvieran ningún tipo de beneficio, pues a lo mejor dirían: *¿para qué queremos estar en el AMPA?*" (Doc2GrDoc1).

Desde el lado de los directores, también docentes, la perspectiva es similar. La primera opinión es muy valiosa, ya que se trata del Director de un centro con tres localidades, y por tanto con tres asociaciones de padres distintas:

"Sí. En este centro hay tres AMPA, y coincide que hay personas muy implicadas en ambos sitios [AMPA y Consejo]" (Dir3).

"Por lo que yo he vivido durante estos nueve años en este colegio, sí. Da la casualidad de que las personas que están más implicadas del AMPA pertenecen también al Consejo Escolar; y si no pertenecen, han pertenecido al AMPA (…) Este año hemos renovado el Consejo Escolar, y se mantienen tres mamás, que han estado el año pasado en el Consejo Escolar, y que son las que están muy metidas en el AMPA. Después vienen dos mamás nuevas, que habían estado en años previos en el Consejo Escolar, y además han sido gente muy representativa del AMPA en años anteriores. De cinco mamás que tenemos en el Consejo, todas ellas están o han estado muy implicadas en el AMPA" (Dir2).

"Yo creo que sí, que el que se presta a ser elegido representante [de padres] en el Consejo Escolar, normalmente es gente que tiene unas inquietudes o que tiene una actitud ante la vida que le hace que esté en una asociación o en una organización, que esté colaborando en no sé dónde (…) Su propia forma de entender su situación en la sociedad…, y normalmente están en la asociación de padres, están en los Consejos Escolares, están en cuarenta cosas. Normalmente suele ocurrir: la forma de ser se traslada al AMPA o al Consejo Escolar. Son trabajos altruistas" (Dir1).

Los tres presidentes entrevistados (tanto el de sindicato como los dos de asociaciones de padres), siguen en la misma línea. El primero de ellos reconoce también esta relación de continuidad del *padre consejero-asociado*:

"Normalmente sí. En mi experiencia, en mi centro, normalmente las personas se presentaban al AMPA para ir al Consejo Escolar. Era una plataforma para estar mejor informados y, entre comillas, manejaban todo el *cotarro*, y después, con representación de los padres, ellos querían tener el respaldo en el AMPA para decir: *oye, que estamos en el Consejo Escolar, pero que tenemos tantos electores detrás*. La mayoría de las veces, era la Junta Directiva del AMPA la que decidía qué candidatos se iban a presentar a Consejo Escolar. Aun así, las votaciones en el AMPA eran más bajas todavía [en porcentaje de padres que votan] que en Consejo Escolar, pero al menos esas personas que salían elegidas para el Consejo eran una minoría muy representativa para el grupo de padres" (PrSind).

Esta persona también advierte la existencia de un pequeño grupo de padres comprometido en el seno de cada centro. También hace referencia, como se ha visto en otros testimonios anteriores, al ascenso del nivel cultural de los progenitores:

"Se produce generalmente una participación de *minorías críticas respetuosas*. Son los que participan normalmente, y los que luego protestan (…) Los padres son ahora más sabidos y leídos, y quieren poseer la información antes de que se lleven a cabo los Consejos Escolares (…) Se trata de un motivo de dejadez. Muchos padres piensan que están bien representados en el AMPA, la cual funciona muy bien a veces, y muy mal en otros casos" (PrSind).

Los actuales presidentes de AMPA consultados afirman que los representantes de padres que forman parte del Consejo Escolar son los mismos o casi los mismos padres con roles importantes en la asociación:

"Muchas veces casi el 100% de los padres pertenecen al AMPA, pero el grado de participación difiere mucho de este porcentaje. En este sentido, el 50% de padres, o quizá algo más, podríamos decir que no se implican nada en el AMPA, ya que no es que vean prescindible la educación, sino la implicación en la escuela (…).

(…) Suelen ser casi las mismas personas que están en ambos sitios [Consejo Escolar y AMPA] (…) Hay una relación clara. Cuando hay un Consejo Escolar, después hay una reunión del AMPA para explicar de lo que se ha hablado. Hay un núcleo muy pequeño,

de tres o cuatro familias, que son las que *tiran del carro*, para organizar cosas. Aunque últimamente ha funcionado el AMPA bastante bien" (PrAMPA1).

No obstante, esta misma persona denunciaba la falta de comunicación existente en ocasiones entre la asociación y el centro:

"Veo poca colaboración entre el AMPA y el colegio, para solicitar alguna subvención, organizar alguna actividad. Además, se deja todo a la directiva del AMPA" (PrAMPA1).

"Somos los mismos. Nos vamos alternando. Ahora yo soy la Presidenta del AMPA, y lo mismo el año que viene entra otra de presidenta y yo me voy al Consejo Escolar. Son los mismos (…) De treinta y cinco familias que somos en el AMPA, hay unas siete que tiran de la asociación" (PrAMPA2).

Finalmente, en el seno de los progenitores entrevistados, la idea es la misma. Los padres que se implican en Consejo y AMPA suelen ser pocos, y siempre los mismos. Pongamos sólo algún ejemplo más para confirmarlo. Obsérvese, no obstante, que siempre se habla de *madres* y no de padres implicados:

"Son siempre las mismas. Y son muy pocas" (Mad1GrFam3).

"Hay unas cuantas mamás que siempre se implican. Son las mismas" (Mad2GrDoc3).

"Son seis o siete familias, como mucho diez madres" (Mad3GrFam3).

En el GrFam1, la constante se mantiene:

"Son las mismas, exactamente las mismas. Las que están en el Consejo Escolar, son normalmente personas que están muy implicadas en el AMPA. Eso lo tengo clarísimo (…) Y el núcleo de familias es un núcleo muy pequeño (…) Y si aquí el número es pequeño, yo estoy también en el Consejo Escolar y en otro AMPA en *z [instituto de la zona]*, que es mucho más grande, y en relación alumnos-habitantes, hay diez veces menos padres (…).

(…) Muchos de los padres del centro pertenecen al AMPA, y se comportan con ella de un modo paradójico: delegan sus propias obligaciones en ella por considerarla

importante, pero después no van a las reuniones de la asociación, aduciendo que éstas no son útiles" (Pad1GrFam1).

"Son siete u ocho familias [las que se implican en todo], más o menos" (Mad2GrFam1).

A pesar de lo dicho encontramos, esta vez de parte de un docente, una honrosa excepción:

"(…) Pero hubo un AMPA que arrastraba, pero es que se daban una paliza, que es que yo creo que los demás teníamos que ir ya, por inercia (…) Era un AMPA tremenda, que los padres se implicaban invitando, arreglando, haciendo cursos, participando en cursos de baile, llevando a los niños…" (Doc3).

15.4.5. Síntesis.

Las reuniones de los Consejos Escolares son trámites en los que el peso de todas las cuestiones que se tratan (que, según el colegio y las necesidades de los padres, se vuelcan más sobre un tipo de aspectos que sobre otros), es llevado claramente por el sector de docentes, encabezados por el Director. En estas asambleas, por tanto, los representantes de padres son meros receptores de información, y aunque cuentan con voz y voto, carecen de capacidad decisoria real alguna.

Sobre la adaptabilidad de los horarios de las sesiones de los Consejos Escolares a los padres, existen dudas en el seno de la muestra ya que, mientras para unos se trata de horas adecuadas, para otros las fechas y horas de las reuniones están pensadas más en favor de los docentes que otra cosa. En última instancia, otros opinan que los horarios se adaptan a los progenitores sólo relativamente, o en casos especiales.

Por último, existe una continuidad clara entre Consejo Escolar y AMPA. Los padres que participan en el órgano supremo son siempre miembros muy activos en la asociación, aunque el número de familias que se vuelca en las tareas de la misma representa por lo general un porcentaje ínfimo del total de familias del centro.

15.5. PERFIL DE PROGENITOR PARTICIPATIVO Y MODELOS DE FAMILIA INVOLUCRADA Y NO INVOLUCRADA CON LA ESCUELA.

La siguiente cuestión trata de analizar si existen modelos familiares participativos y no participativos en la escuela, a nivel individual y grupal. Lo explicamos mejor.

Lo primero que haremos será investigar sobre las características que, individualmente, posee el padre o madre que se implica en la vida del centro. Con esto, lo que pretendemos es crear, si es posible, un perfil de padre/madre colaborador con la tarea educativa del colegio y de su hijo. En segundo y tercer término, elevamos la cuestión al ámbito de todo el núcleo familiar, y nos preguntamos si es posible modelar un tipo de familia participativa en la escuela, y en el caso opuesto, si se puede establecer un modelo de familia no participativa en los centros escolares públicos españoles.

15.5.1. El perfil del padre/madre que se involucra en la escuela.

En primer lugar, tratamos de averiguar cuál es el perfil de progenitor que toma parte en la tarea escolar. Para ello, hicimos pensar a nuestros entrevistados en todas aquellas familias que, de algún modo u otro, participan en el colegio, ya sea a nivel de AMPA, Consejo Escolar, tutoría, entrevistas con el Director, etc. Una vez seleccionadas en las mentes de nuestros interpelados todas estas familias y, sobre todo, excluidas aquéllas que no se implican nada en la vida escolar de los centros, formulamos la siguiente cuestión: *¿es el padre que se implica en el centro un tipo de padre individualista, o más bien se trata de un padre solidario?* Reconocer al tipo de padre que participa en la escuela resulta de vital trascendencia para comprender la dinámica que puede darse en la relación escuela-familia, así como para evaluar el grado de consolidación de capital social, derivado de la interacción entre ambas instituciones. Por último, el análisis de los resultados de esta cuestión nos hará comprender mejor algunos de los aspectos tratados hasta ahora en la investigación, especialmente el referido a la dinámica Consejo-AMPA, recientemente descrita.

Cuando hablamos de padre *individualista* o *egoísta*, nos referimos al tipo de padre que sólo muestra preocupación por aquellos problemas que inciden en su hijo de forma directa (notas, comportamiento, marcha general de su pupilo en el curso) o indirecta (viajes, excursiones, talleres), pero que fuera de lo que concierne a su hijo, no muestra interés alguno por intervenir en la vida de los centros.

Por otro lado, el padre *solidario* o *altruista*, sería aquél que se implica en un plano superior, es decir, que al margen de que muestre una obvia preocupación por la marcha de su pupilo en el colegio, es activo y participativo en tareas de ámbito general

(puesta en marcha de escuelas de padres, rol importante en el Consejo Escolar, involucración en problemas de otros alumnos o padres del centro, papel dinámico en el AMPA, etc.).

Se entiende, pues, que la colaboración general de los padres con el colegio puede restringirse a un ámbito más cerrado (es decir, a nivel de tutoría) o extenderse a todo el centro e incluso a la comunidad. La exposición hecha por uno de los directores aclarará mejor ambas ideas:

"Yo ahí veo como dos dimensiones. El tema de la tutoría, lógicamente, es individual, y es lógico que tú te plantees o que intentes analizar tus necesidades o las de tu hijo. Y luego, a nivel de lo que es la dinámica del colegio en actividades, en propuestas, en celebraciones, conmemoraciones, en organizar eventos… ahí sí veo yo una dimensión más colectiva de la cooperación" (Dir1).

Los resultados de la investigación en este punto confirman que el tipo de padre que se involucra en la tarea educativa corresponde, más bien, al individualista o *egoísta*. Esto coincide, como volveremos a repetir, con la dinámica de funcionamiento general de las AMPA y los Consejos Escolares, donde los representantes de padres en los segundos solían ser los verdaderos y únicos motores de las primeras.

El tipo de padre individualista se impone, por tanto, desde la perspectiva de los dos grandes sectores de la muestra, familias y docentes:

"Te puedo decir ahí, no sé si es por la condición humana, que los padres se centran un poco en lo suyo (…) Defienden a nivel general cuando creen que su niño también puede estar afectado; pero creo que el papá en sí se preocupa más a nivel individual que colectivo" (Dir2).

"En los centros normales, lo normal es que los padres se sensibilicen y se responsabilicen de las cosas (…) Ahora, normalmente los padres están detrás de sus hijos (…) Lo que más les duele son sus hijos y lo que hay alrededor de sus hijos. Y de lo demás se suele pasar mucho, aunque hay siempre excepciones" (Doc3).

"Yo creo que en un principio lo que prima es que el padre y la madre que participan en la escuela es por su hijo y tienden a colaborar porque está su hijo. Entonces yo lo veo más bien individualista. Lo que pasa es que, a raíz de ese individualismo, surge un poco el sentimiento corporativo y de hacer lo posible porque todo funcione. Pero el motor que tira de esa participación es el individual (…) Los padres muchas veces están preocupados sólo por el niño, y no tienen una visión global de lo que podría ser la colaboración con la escuela" (Doc5).

"La mayoría [de padres] participa a nivel individual, y después una minoría también participa más a nivel colectivo. Pero yo veo muchos más padres que se implican más a nivel individual que a nivel colectivo" (Doc4GrDoc3).

"El mayor porcentaje es de padres individualistas, que lo único de lo que se preocupa es de su hijo. Ahí es verdad que hay padres que se implican en el AMPA, que a lo mejor tienen otra idea y piensan que pueden mejorar el funcionamiento o la calidad (…) Pero la mayoría son individualistas, van al interés de su hijo; seguro" (Doc1).

"Aunque sea con ánimo solidario, la motivación es siempre por el niño, aunque sea por ejemplo para participar en el AMPA" (Doc6GrDoc2).

"En una clase de diez o quince, hay uno o dos padres que se integran un poco más en todo, y que se les ve incluso en la educación que les dan a sus hijos a nivel de tolerancia con respecto a los demás, a la hora de solucionar un problema. El resto son muy individualistas, van a decirte que *le ha pasado esto a mi hijo*. Te sientes un poco intimidado" (Doc1GrDoc2).

"El Consejo Escolar, la gente piensa que es algo como más elitista; que una cosa son las necesidades tuyas personales, que te las resuelves tú, y otras lo que es a nivel de planteamiento del colegio y tal, que implica reuniones más formales, el estar un poco más pendiente de las cosas. Ahí la gente se retrae un poquito más. Y eso se ve en las elecciones a Consejo Escolar, que vota a lo mejor un 30% o un 20% (…) El hecho de que la gente tenga disposición a participar o a colaborar en la vida del centro, eso ya es más secundario para la gente" (Dir1).

La opinión de los padres es si cabe más tajante:

"Predomina el [padre] egoísta. Siempre *mi niño, mi niño, mi niño*" (Mad4GrFam3).

"Los padres somos individualistas" (Mad2GrFam2).

"Normalmente sale primero *mi niño*" (Mad6GrFam3).

"En todas las reuniones se ven las mismas caras. Eso lo dice todo. Esos van para lo bueno y para lo malo (…) La mayoría de los padres son egoístas" (Pad1GrFam1).

Una de las maestras, finalmente, confiesa preferir una participación más individual que colectiva:

"Se participa a nivel individual, mucho más que grupal. Por nuestra experiencia, a nivel grupal, fatal. Son todos pedagogos [los padres]. Casi prefiero padres que participen a nivel individual" (Doc3GrDoc3).

La inmensa mayoría de los miembros de la muestra añadió, además, que el padre individualista no suele ir a la escuela por iniciativa propia, sino sólo ante la existencia de un problema de cualquier índole directamente relacionado con su hijo, principalmente por el descenso en el rendimiento y/o por mal comportamiento. Resulta llamativa la coincidencia en este punto. Desde el lado de las familias, donde existía un consenso total en el seno de los grupos de discusión sobre esta cuestión, este asunto se explicaba así:

"Los padres acuden a la escuela cuando hay cualquier problema" (Mad7GrFam2).

"Vamos cuando por ejemplo hay un problema con las cuentas, las divisiones…" (Mad2GrFam2).

Esta última madre ofrecía un testimonio muy esclarecedor, con el que se encontraba de acuerdo todo el GrFam2:

"Si tú, como maestro, nos enviaras una carta diciéndonos que todo va bien, no apareceríamos por aquí" (Mad2GrFam2).

Esta misma idea también salió a relucir en el tercer grupo de familias:

"Si no te llaman [los maestros], no vienes" (Mad1GrFam3).

"Si no hay problemas, no se viene; porque supuestamente va todo bien" (Mad4GrFam3).

"Si el problema sale, es ajeno a mi hijo" (Mad4GrFam3).

"No nos queremos mojar ninguna" (Mad2GrFam3).

"Si surge cualquier duda, pues voy y le pregunto en cierto momento en el recreo o algo, pero que no vamos a la tutoría, digamos una vez al mes, a ver cómo va, que es cuando habría que ir" (Mad8GrFam3).

Las labores que suponen la participación activa de padres solidarios son difíciles de llevar a cabo:

"Nadie ha querido entrar en el AMPA ni en el Consejo Escolar en estos años (…) Yo estuve cinco años de Presidenta del AMPA y me quería ir; no encontraba a nadie que me sustituyera (…) Nadie quiere responsabilidades de arreglar papeles" (Mad6GrFam2).

Finalmente, otro de los padres, el Presidente de AMPA, redefine los dos perfiles de padres a los que nos referimos, concluyendo con la misma idea que los miembros anteriores:

"En la escuela hay de todo. El que participa en la escuela es más solidario. El más egoísta no participa en el día a día del centro, no tiene relación con los otros padres del AMPA (…) Predominan los que se inclinan por su hijo. Hay un poco de egoísmo (…) Los padres acuden a la escuela cuando su hijo tiene un problema con otro niño" (PrAMPA1).

Desde el lado de los docentes, la perspectiva en este sentido es muy parecida en general. La relación causal *asistencia del padre al centro-conflicto o problema de su hijo*, se mantiene:

"En la escuela predomina el individualismo. Y va a más. Cada uno va a solucionar su problema. En mi colegio, el AMPA nunca encuentra gente. *Yo hablo con la tutora; de lo que es más amplio que se ocupe el centro*" (Doc6).

Esta misma persona opina que el individualismo que se da en el seno de la escuela no es más que una continuación del que acontece en la sociedad en general:

"El individualismo es grande y creciente, como en la sociedad, quizás por el aumento del hijo único, que están vistos como reyes. Se piensa poco en general en los demás. Sacrificios en beneficio de la comunidad, pocos" (Doc6).

Una idea muy similar exponía uno de los directores consultados. El individualismo y la crisis actual del asociacionismo son las verdaderas causas de esta cultura escolar egoísta:

"En el AMPA, la participación ha bajado. La afiliación está sobre el 40% en el colegio, y pocos se entregan realmente después. La sociedad es muy individualista, y lo colectivo está perdiendo mucho peso. El sistema genera este tipo de cosas: *tú, arréglate tú, y que cada uno salga por donde quiera porque, si no, mal* (…) Todo lo que sea asociarse, unirse, no está pasando por su mejor momento (…) Ya hay una cierta cultura, una cierta tradición de la participación, que no es la idónea, que cuesta trabajo, porque la gente es muy individualista, pero bueno…" (Dir1).

Otros dos docentes, desde otra perspectiva distinta pero complementaria a la de Doc6 y Dir1, ofrecen una visión del problema a nivel *micro*, es decir, que es el padre el que fomenta con su actitud subjetiva hacia los problemas de su hijo la retroalimentación de un sistema social egoísta. Ambos pertenecen al GrDoc2:

"Yo creo que muchos de los problemas que hay de comportamiento vienen porque los padres no ven el comportamiento de su hijo ante los demás, sino que lo ven como un elemento único, y *si le han pegado a mi hijo, no veo lo que mi niño ha hecho*" (Doc2GrDoc2).

"Hay algunos padres que *mi niño, mi niño, mi niño, y no me cuentes nada más*; y *que quién se ha peleado con mi niño en el recreo*. No es buscar *si mi hijo o mi hija ha tenido algún problema con ese niño*, sino: *¿qué problema ha tenido el otro que le ha pegado al mío?*" (Doc4GrDoc2).

Una compañera explicaba la dinámica que, como maestra, se repetía año tras año en su relación con los padres:

"El primer día de clase hay una junta con los padres, y se les recibe y se les dice en qué va a consistir el curso, si tienen algún problema que vayan, que estamos abiertos a cualquier cosa que quieran preguntarnos, que los niños van a tener sus tutorías, y se les da como un recibimiento y se les pone al corriente de que cuando tengan algún problema o vean algo en el niño, vengan y te lo digan, que tú vas a estar ahí para ayudar a los niños. Eso en principio. Pero después, el 90% de los padres no aparece. Y cuando aparecen es a nivel individual más que colectivo" (Doc2).

La aparición del problema sigue motivando, también en este caso, la visita de alguno de los progenitores a la escuela. El afán de competitividad motiva también la intervención del padre en la vida escolar:

"Si tú no los llamas, aparecen para quejarse de que el niño *por qué no ha aprobado*. Aparecen cuando hay un problema. *¿Por qué mi niño ha suspendido las matemáticas la primera evaluación y la segunda también?* Eso en el fondo es que ningún padre quiere que su hijo sea menos que el de al lado (…) Si el niño ha aprobado, tiene buenas notas y todo va bien, el padre es muy difícil que aparezca" (Doc2).

Sobre la relación *aparición de los padres-competitividad*, también hablaban otras tres maestras:

"También se implican para que su hijo sobresalga por encima del resto. Que tengan el disfraz más bonito para las fiestas…" (Doc1GrDoc3).

"También van cuando tú los llamas o porque el niño va muy bien y les gusta que le regalen el oído" (Doc6GrDoc2).

"(…) También hay un grupo de padres minoritario que cree que su hijo debe ser el número uno en todo, porque ponen demasiadas aspiraciones en un niño muy pequeño, de siete u ocho años, como si debiera actuar como un adulto" (Doc4GrDoc2).

Existe, asimismo, algún testimonio que hace especial hincapié en la falta de iniciativa de muchos padres para acudir al centro:

"Yo todavía no he tenido este año una madre que me haya pedido a mí tutoría (…) Venir por iniciativa propia, en plan *a ver cómo va mi hijo*, yo creo que contadas con las manos" (Doc4).

Los directores ofrecen argumentos parecidos a los señalados hasta ahora. El primero de ellos añadía que, raras veces, los padres actúan como un colectivo unido:

"Normalmente, el padre que participa en el colegio lo hace porque hay un problema con su hijo. Y cuando los padres van a una es porque afecta a su hijo en concreto. Puede que si hay un problema o algo a gran escala haya un grupo que se queje" (Dir3).

"Si hay más problemas, la gente participa más. Cuando no, cuando ve que la cosa va, aunque sea al menos aceptablemente, y su dinámica con el tutor es más o menos la lógica o la normal, pues a lo mejor se desentienden más" (Dir1).

Este Director establece una matización, y habla de una especie de colaboración *intermedia* de los padres. Cree que los progenitores, en muchas ocasiones, y por solidaridad o compromiso con el grupo-clase, se implica de forma cooperativa en actividades circunscritas al aula, lo cual superaría el ámbito meramente individual de participación, pero sin llegar, por otro lado, a tratarse de una colaboración solidaria con todo el centro en su conjunto:

"Se participa más a nivel del grupo de la clase que a gran escala de todo el centro (…) Si tú a lo mejor a nivel de grupo, de clase, pides colaboración, la gente te responde mejor. Es más como el compromiso personal que tú como maestro estás haciendo con esa persona, que es el padre del hijo que tú tienes en esa clase, más que si lo haces luego a nivel colectivo de todo el centro. En ese caso, hay una minoría que siempre ayuda" (Dir1).

Tampoco varía la idea de base en el seno de los grupos de docentes, en general. El GrDoc1 posee una opinión bastante homogénea en este sentido:

"Cuando hay un problema con su hijo, [el padre] va, y encima *llevo yo la razón*" (Doc5GrDoc1).

"Va [el padre] cuando ve algún problema que afecta a su hijo y cree que puede ser responsabilidad del maestro (…) Si no hay problema, vienen sólo por su hijo, y pocas veces" (Doc2GrDoc1).

En el grupo segundo, un testimonio confirma el sentir general:

"Los padres van siempre cuando hay problemas" (Doc1GrDoc2).

En el último colectivo de docentes, la línea general se mantiene:

"Los padres van cuando hay un problema" (Doc3GrDoc3).

"Van [los padres] cuando ven que hay un cambio de actitud en el niño, cuando empiezan a bajar las notas" (Doc1GrDoc3).

Una persona de este grupo cree, además, que no se suele intervenir cuando aparece el problema, sino cuando éste ya es grave:

"Cuando hay un problema con un niño no se informa a la familia poco a poco, se espera hasta el final, hasta que la cosa está ya que va a estallar" (Doc5GrDoc3).

Uno de los directores expone un argumento similar:

"Se interviene cuando ya está el problema, nunca para prevenirlo" (Dir3).

No obstante lo dicho, existen personas de la muestra, principalmente maestros, que creen que alguno de los miembros de la familia aparece por la escuela para conocer la marcha general del curso, en algún caso incluso como primer motivo, antes que porque haya existido algún problema con su pupilo. Algunos testimonios reflejan esta nueva línea de opinión:

"El padre quiere saber, de esas horas que está su hijo en la escuela, qué hace el niño, cómo va evolucionando, cómo se comporta, la dinámica de la clase, las cosas que se proponen hacer y en las que pueden colaborar (…) Si no los llamas, con más razón va a preguntar el padre a ver el niño cómo va, o porque en casa ha visto algo extraño o sospechoso, o ve que el niño se está portando mal, algo que antes no hacía, y necesita que alguien le corrobore" (Doc5).

"Sin haber problema, a las tutorías también vienen; pero más por el bien de su hijo" (Doc4GrDoc1).

Para este componente del GrDoc3, los motivos de la no participación de los padres a nivel colectivo pueden explicarse muchas veces desde otra perspectiva:

"Hay padres que se implican con sus hijos, pero después pasan de meterse en un colegio porque los padres o las madres no les caen bien" (Doc4GrDoc3).

Un compañero, en este caso del GrDoc3, seguía el mismo razonamiento que la maestra anterior, cuando se debatía en su grupo sobre la aparición por la escuela de los padres, únicamente debido a problemas con su hijo:

"También van a ver la marcha general. Y muchas veces no tengo nada que hablarles" (Doc4GrDoc3).

Una tercera compañera, cree que el primer motivo por el que asisten los padres a las tutorías, es de hecho por conocer la marcha académica de su hijo, aunque no olvida tampoco la cuestión de la aparición del problema como detonante para la visita del padre al centro:

"El primer motivo sería saber cómo va su hijo; pero también a lo mejor, cuando hay algún tipo de conflicto que surja, y van predispuestos a decir: bueno, *¿qué es lo que pasa aquí? ¿Por qué ha sido?* Sobreprotegen los padres a los hijos en esos casos, los toman como víctimas" (Doc1).

A pesar del acuerdo sobre la cuestión del individualismo general de los padres para con el colegio, existen otras opiniones más moderadas e incluso relativamente contrarias a las expuestas hasta ahora. El Presidente de Sindicato, por ejemplo, cree que el que las familias de un lugar se impliquen en su colegio depende, además de de las motivaciones personales que tengan los padres, de una especie de *conciencia cultural colectiva*, de modo que, en cada zona determinada, se generaría una cultura bien individualista o bien solidaria. Es por ello que existen factores tanto personales como colectivos para justificar la visita al centro:

"La participación de los padres a nivel personal (…) depende de apetencias personales. Yo tengo unas ideas sobre la escuela, sobre la participación, sobre cómo mejorar incluso mi pueblo… y depende también del ambiente cultural, asociativo, etc., de los pueblos, así van a ser las AMPA y los Consejos Escolares que tengan. Los ambientes sociales y culturales que haya son muchas veces los que marcan las AMPA y los Consejos Escolares" (PrSind).

La Presidenta de AMPA reconoce que, aunque actualmente está asistiendo a una participación muy individualista de los padres en el colegio en el que ejerce como tal, dependiendo del centro, los padres participan más o menos en bloque:

"En este colegio [la participación] es más individual. Luego yo conozco el colegio *p* [colegio de la zona], porque he estado muchos años en el Consejo Escolar de allí, y allí hay más implicación, los padres son un grupo para todo, porque llega un fin de curso, y hacen una fiesta por la noche, cogen un dinero, ponen la cerveza a un euro, y ese dinero es para el colegio. Es una fiesta para los niños, pero a la vez recaudan para aportar para el colegio (…) Aquí ya es una obligación. Llega el momento en el que tenemos que cobrar algo del AMPA, y lo vamos a hacer un sábado, y las dos o tres o cinco madres nos reunimos, porque no nos reunimos más. El resto incluso no nos preguntan ni para pagar. Esto es individual" (PrAMPA2).

La intervención de los padres que participan de uno u otro modo en la vida escolar del centro, suele circunscribirse a actividades puntuales, que no exijan por tanto un grado de continuidad alto:

"La gente del AMPA participa en pagar cuotas, organizar fiestas… pero cuando por ejemplo hay que hacer un taller, sólo unos pocos suelen estar con el colegio, porque además sienten una especie de responsabilidad con el centro. Tampoco son muchos más los que quieren participar (…) Si es en días concretos, sí participan, como para el Día del Anejo; pero para cosas continuas, como el taller, hay muy pocos" (Dir3).

Por su parte, en el GrDoc3 existe un acuerdo total sobre esta cuestión:

"A nivel colectivo, los padres participan sobre todo para fiestas" (Doc5GrDoc3).

"Sí; y para salidas a final de curso" (Doc3GrDoc3).

15.5.2. Modelo de familia participativa en la escuela.

Una vez analizado e identificado el perfil de padre que se involucra en la tarea escolar, nos marcamos como objetivo estudiar si era posible encontrar, en el seno de la muestra seleccionada, un criterio común para identificar al tipo de familia involucrada en la educación. Para ello, era necesario contrastar si existía algún aspecto concreto de tipo personal, socioeconómico, cultural, estructural o de cualquier otra índole, que pudiera resultar determinante a la hora de configurar este tipo o modelo familiar. Posteriormente, hicimos lo mismo pero a la inversa, es decir, que tratamos de identificar al tipo de familia, si éste existe, que no se implica en la educación de sus hijos.

Tratándose de uno de los objetivos, sin duda, más ambiciosos de nuestra investigación, debido a la gran cantidad de factores de distinta naturaleza que se ponen en juego, los resultados del análisis dejan una conclusión clara y, sobre todo, una amalgama de factores de toda índole con un carácter dinámico, los cuales influyen, según qué momento y situación, para que determinadas familias se muestren o no colaboradoras con el colegio.

La conclusión clara a la que nos referíamos es que, dentro de las familias que se implican en la escuela, existe un denominador común, que tiene que ver con una motivación personal por parte de la propia familia hacia la tarea escolar. Estos padres consideran fundamental la educación de sus hijos, en muchos casos por ser conscientes de la importancia de poseer estudios de cara a futuras aspiraciones laborales, y también porque los padres en muchas ocasiones desean aportar a sus hijos mejores condiciones que las que ellos mismos tuvieron de pequeños; es decir, desean que sus pupilos disfruten de *aquello que ellos no tuvieron*.

La importancia otorgada a esta cuestión concreta por todos los entrevistados, nos obliga a prestarle una atención especial y aparte respecto al resto de factores que inciden de uno u otro modo en la familia y en su implicación, y los cuales serán tratados inmediatamente después.

15.5.2.1. El interés o la dejadez: la base de la implicación y de la no implicación de las familias, respectivamente.

Sólo un aspecto es común a todas las familias que participan, de uno u otro modo, en la escuela, y no es otro que el elemento motivacional. Las familias que se involucran en la tarea escolar de sus hijos comparten unas inquietudes hacia el hecho educativo, hacia la formación de sus hijos, y básicamente consideran la escuela como un elemento decisivo que marcará la educación y, en definitiva, el futuro de sus pupilos. Si bien este elemento motivacional no basta para establecer un tipo concreto de familia implicada en la escuela, el hecho de ser el único común de entre todos los extraídos de las opiniones de nuestros entrevistados, nos lleva a dedicarle un apartado especial. En el lado opuesto, la falta de interés o la dejadez de otras tantas familias, las conduce a no implicarse en la tarea escolar.

Estos dos factores antitéticos (el interés y la dejadez) deben de ser vistos, pensamos, más que como causas que determinan la implicación o la no implicación por parte de las familias en la escuela, como el resultado o la consecuencia de que otra serie de factores personales y externos (a nivel económico, social, estructura familiar,

cultural, de personalidad, etc.), confluyan en una u otra dirección. Es decir, que el interés de una familia en participar en la vida escolar puede venir determinado, por ejemplo, por una serie de causas económicas o personales concretas, las cuales favorezcan dicha participación. El interés sería, en este caso, la consecuencia de esas condiciones favorables. Y lo mismo ocurriría con el caso de la dejadez: se trataría de una actitud negativa de la familia hacia la escuela, promovida o motivada por elementos o motivos culturales, sociales, personales, etc., de carácter externo, constituyendo dicha actitud negativa el resultado de la mencionada confluencia de factores, esta vez en sentido opuesto.

Una vez aclarado este punto, hemos de decir que, desde el lado de los padres, es patente que la motivación hacia su propia implicación parte de la importancia que ellos mismos otorgan a la escuela. Por otro lado, la dejadez ya señalada se encuentra en la base de las familias que no intervienen en la vida del colegio. Al tratarse de testimonios parecidos en muchos casos, expondremos solamente algunos como botón de muestra:

"Yo creo que el padre que se implica es porque quiere un porvenir para su hijo. Si tú estás implicado con tu escuela, tú puedes conseguir algo más para ellos (…) Los que no, pues yo creo que es por dejadez, porque ponen otras cosas antes de implicarse con sus hijos (…) Cuando tenemos las reuniones [en el AMPA], no acuden por dejadez [los padres], porque un clarillo puedes hacer como sea" (PrAMPA2).

"Las mamás que más se implican son las que quieren que sus hijos estudien, y apoyan a su hijo para que saquen el curso" (Mad1GrFam3).

"Los padres que participan lo hacen porque se preocupan por sus hijos, ya que queremos que nuestros hijos aspiren a más de lo que hemos aspirado nosotros (…) Y, *si no vales para estudiar, te metes a trabajar conmigo y ya está*" (Pad1GrFam2).

"Los que no, por una mentalidad despreocupada. Es dejadez" (Mad3GrFam2).

"Esos padres no aspiran a que sus hijos mejoren (…) Sólo aspiran a que, cuando sean mayores, trabajen con ellos" (Mad6GrFam2).

"Yo creo que los padres que se implican con sus hijos es porque se interesan a ver cómo va su niño, a ver el maestro… (…) El padre que le dé importancia a lo que el hijo está haciendo es el que más se implica (…) Y algunos padres, pues pasan del tema, o les da igual, porque si no les diera igual, vendrían" (Mad2GrFam1).

"Yo creo que no se participa por pereza, por *vagueza*. Porque por tiempo, eso que dice la gente para cubrirse de que *no tengo tiempo*, eso es mentira. Porque tiempo sacas tú de donde quieres y para lo que quieres" (Mad6GrFam1).

"Hay padres que les da igual. Son muy cómodos. Les da igual porque saben que a lo mejor hay otros papás que se implican: *como sé que van a ir, para qué me voy a complicar la vida*" (Mad2GrFam3).

"Hay padres a los que les da igual que el hijo suspenda" (Mad5GrFam3).

Desde el lado de los docentes, la óptica no varía:

"El que se implica es porque le da toda la importancia que tiene la educación en el porvenir de su hijo (…) La familia delega mucho en la escuela, por falta de tiempo y por comodidad (…) Muchas veces, meten a los hijos en actividades extraescolares porque es una forma de que el niño esté ocupado y yo [el padre/madre] *tengo tiempo para hacer otras cosas*; aunque no hay que generalizar" (Doc1).

"Si los padres no tienen aspiraciones para los niños, tampoco se van a implicar" (Doc5GrDoc1).

"La base está en el interés" (Doc3GrDoc2).

"Los [padres] que no van es por comodidad" (Doc7GrDoc3).

"La implicación se divide en qué preocupaciones tengan esos padres hacia sus hijos, en la educación de sus hijos" (Doc4GrDoc2).

Un maestro cree que, aparte del interés, puede existir un deseo por parte de los progenitores de quedar bien delante del resto de padres y del colectivo de maestros:

"Los que van, es porque tienen esa predisposición, por sus hijos, por informarse de cómo está el cole, muchas veces por no quedar mal (…) Los que no [participan], por dejadez total. *Como hay tres o cuatro, para qué voy a ir yo*. Hay desinterés, no le dan importancia a la educación, al entorno en el que están sus hijos" (Doc4).

Cerraremos esta línea de pensamiento con la opinión más argumentada de todas:

"El que se preocupa y participa es porque se preocupa por su hijo o su hija, porque quiere lo mejor para su hijo, y una manera de conseguirlo es participando más en la escuela, colaborando con el maestro, reuniéndose con él (…) Las personas o familias que no consideran una prioridad la escuela, pues es el primer paso para que estos papás, estas mamás, no participen. La escuela es una guardería a la que van niños y está vigilada (…).

(…) Yo creo que para las familias que participan, lo primero es que la escuela es importante. Es el primer rasgo que yo veo para que una familia participe: porque valoran la escuela como algo importante. Y eso no es algo que sea de ricos o que sea de pobres, es algo que es de personas, de formación. Puede ser una persona de clase alta, altísima, pero que no tenga una formación en valores que llegue a considerar la escuela como importante; y puede haber personas humildes que dentro de sus valores sí está el considerar la escuela como algo importante (…) Está asociado más a clases altas, pero sobre todo a la formación de la persona y al valor que le da esa persona a la educación" (Doc5).

No obstante todo lo dicho, un miembro de la muestra cree que existen padres (más concretamente madres) que van a la escuela por aburrimiento, más que por un interés real:

"(…) No tienen [los padres] otra cosa en el pueblo que hacer" (Doc4GrDoc3).

15.5.3. Hacia un modelo de familia participativa. Influencia de los diferentes factores sociales, culturales, estructurales y económicos en la participación de los padres en la escuela.

Fue ésta una de las cuestiones más debatidas durante el desarrollo de las entrevistas y los grupos de discusión. La enorme cantidad de factores y elementos que, como veremos, se ponen en juego, y el carácter dinámico de todos ellos, hicieron enormemente compleja la tarea de sistematizar un tipo de familia concreto implicado en la escuela, salvo por el comentado aspecto motivacional. No obstante, existen gran cantidad de reflexiones de nuestros interpelados, las cuales conviene tener muy en cuenta a la hora de evaluar hacia dónde pueden dirigirse los modelos o tipos de familia implicada y no implicada en los centros docentes públicos españoles.

Los resultados de la investigación en este punto ofrecen una cierta tendencia a pensar que las familias de clase media acomodada son las que representan el mayor porcentaje de ellas que aparecen, colaboran y se muestran activas en y con el colegio.

Repetimos que se trata sólo de una tendencia, ya que un poco más abajo veremos cómo resulta imposible especificar, de modo contundente, la existencia de un grupo familiar implicado concreto.

Algunos testimonios, no obstante, confirman esta inclinación hacia la familia de clase media:

"El tipo de familia que participa más en la escuela es la familia de clase media, burguesa, cristiana" (PrSind).

"La familia de clase media es, sin duda, la que más colabora con la escuela" (Pad1GrFam1).

"Normalmente las familias de clase media participan más" (Doc1).

"La clase media es la que más participa" (Doc5GrDoc3).

"La clase media, mucho más que la alta y la baja" (Doc7GrDoc3).

"La que más, una clase media-alta" (Doc6GrDoc1).

Lo que parece ser una tendencia general se va diversificando en el momento en que otros factores se ponen en juego. Uno de los directores, por ejemplo, relaciona el nivel económico medio con un nivel cultural al menos también medio, es decir, que las familias de clase media participan más no sólo porque tengan una situación económica acomodada y más o menos estable, sino además porque poseen una cierta formación:

"Las familias que más participan en mi colegio son las que tienen unos ingresos medios, y que a la vez, cuando hablas con ellas, te das cuenta de que también tienen una formación, unos estudios y, en general, una cultura media" (Dir3).

Otro de los docentes opina que existe un grupo muy concreto de la clase media, que es el que realmente más se involucra en la tarea escolar de sus hijos:

"La clase acomodada culturalmente, normalmente aprecia más el hecho educativo y proyecta eso en sus hijos (…) Pero yo veo quizá que la clase media que no ha tenido ella un nivel cultural alto, es tal el deseo que tiene de proyectar eso hacia sus hijos, que hace que se impliquen más, y dicen: *eso es lo que yo quiero para mi hijo, lo que*

demando para mi hijo (…) Al encontrarse con una comodidad económica, quieren que sus hijos superen el nivel cultural que han tenido ellos" (Doc3).

Esta misma persona establece un segundo criterio para la familia participativa. Aquellos padres que más se implican son los que tienen hijos con algún tipo de problema de aprendizaje:

"Los padres que más se quieren implicar en la asociación de padres suelen ser aquellos cuyos hijos necesitan unas necesidades educativas específicas (…) Cuando los niños adolecen de algo, tienen alguna falta, sea la que sea, no tienen que ser alumnos de Educación Especial, ves que normalmente esos padres se implican más porque saben que tienen que estar más pendientes de ellos (…) Los padres dicen: *tengo que estar ahí*" (Doc3).

Una madre atinaba en el mismo detalle que el docente anterior respecto a la idea de que los hijos disfruten, gracias a la educación, de lo que sus padres no han podido tener, principalmente en todo lo relacionado con una mayor calidad de vida:

"(…) Claro, queremos para ellos lo que nosotros no hemos tenido" (Mad3GrFam2).

En la misma dirección se sitúa el testimonio de otras dos docentes del segundo grupo de discusión:

"(…) Y después hay muchas familias, que los padres no han estudiado y sí que quieren que los hijos aprendan, y le dan mucha importancia" (Doc6GrDoc2).

"Aunque no puedan [los padres] ayudarlos curricularmente, se machacan y van a hablar contigo" (Doc3GrDoc2).

Sin embargo, la idea es completamente opuesta, según reflejan otros testimonios de maestros del mismo grupo:

"Y luego hay otros [padres], en el entorno rural, que incluso ellos sin haber tenido esos estudios, les da igual, lo único que quieren es que su hijo apruebe… total, si luego van a coger el tractor" (Doc4GrDoc2).

La estabilidad familiar es identificada también como un factor muy relevante, y que debe por ende estar unido al hecho de pertenecer a la clase media, para que se dé esa participación. El GrFam1 mostraba su consenso casi total (excepto por Doc8GrDoc1,

que cree más decisivos aspectos relacionados con la personalidad de los padres), respecto a esta circunstancia:

"Yo pienso que la clase media y familia estable, las dos cosas unidas (…) Es una familia media acomodada estable, sin conflictos internos, que no hay separaciones, dentro de un orden" (Pad1GrFam1).

Otro padre del mismo grupo se identificaba con el anterior:

"Normalmente la familia de clase media es la que más se implica. Y además que sea una familia que, por ejemplo, los hermanos estén todos en armonía (…), que no haya problemas de que uno sea un drogadicto, que no hay trabajo, que tienes problemas en casa… Yo creo que influyen todas esas cosas" (Pad3GrFam1).

El segundo grupo de discusión de padres también opina, en líneas generales, que la clase media es la que más se implica en la escuela, en oposición a las familias con una renta mayor:

"La clase alta no quiere relación con la media. Además, la mayoría de esas familias tiene a sus hijos en colegios privados (…) La clase media se implica más porque aspira a algo más" (Pad1GrFam2).

En el último grupo de padres, a pesar de no existir un acuerdo total sobre esta circunstancia, sí que había una opinión más o menos generalizada:

"Los que se implican son una clase media más o menos. Porque la clase alta le da a los niños todos los caprichos" (Mad6GrFam3).

No obstante, en el seno de este grupo resultaba difícil, para algunas madres, especificar un tipo de familia participativo concreto. Existen algunas opiniones en favor de que depende de la persona como tal, más que de factores externos:

"Tiene que ver con la persona" (Mad2GrFam3).

Sobre la estructura familiar, mientras que unas madres opinaban que la cohesión y la existencia de dos cónyuges favorecían la implicación escolar, precisamente esta última madre, divorciada y al frente de una familia monoparental, declaraba:

"Yo no estoy de acuerdo. Formo parte de una familia monoparental, y estoy mucho más implicada que antes (…) Puede que haya dos padres, y que pasen los dos olímpicamente" (Mad2GrFam3).

Uno de los directores hace también referencia a esta misma idea:

"Es evidente que el tipo de familia que más participa en la escuela es la de clase media. Pero si tuviera que decantarme, la familia monoparental quizás lo hace aún en mayor grado, porque esas personas que crían solas a sus hijos parecen tener más conciencia aún que el resto de la importancia de su persona para la educación de su hijo" (Dir1).

Por su parte, uno de los docentes del primer grupo hacía hincapié sobre el aspecto de la personalidad, que para él determina en muchos casos la implicación de las familias:

"El nivel económico y cultural cuenta, pero lo más importante para mí es la personalidad. Si existe una familia musulmana, gitana o de los países del este con una mentalidad abierta, ésta participará en la escuela como la que más. No todo es la cultura, aunque ésta cuente" (Doc1GrDoc1).

Otros docentes muestran opiniones más diversificadas y contrarias, lo que dificulta aún más nuestra tarea de sistematización. Existen muchos maestros y maestras que, simplemente, deciden que es imposible establecer un tipo de familia participativa concreto:

"Para mí no hay modelos. Yo me he llevado muchas sorpresas" (Doc3GrDoc3).

No existe un modelo porque prima la personalidad individual de los padres sobre factores de otra índole:

"Yo creo que no existe un modelo. La familia la integran personas individuales, y cada persona depende de cómo sea su personalidad (…) Las personas que se implican en el AMPA y en la organización de actividades, son personas más emprendedoras, que les gusta organizar, y eso no significa que sea de una familia u otra" (Doc8GrDoc1).

"La implicación va más en la persona, en su formación, aunque también hay personas que no tienen una formación académica pero están interesadas" (Doc1).

La estabilidad y la existencia o no de problemas en la familia es lo que para muchos determina la definitiva implicación de ésta en la escuela, con lo cual tampoco en este caso se puede establecer un tipo concreto de núcleo familiar involucrado:

"Yo creo que depende de los problemas que haya en tu casa, de la prioridad o los valores que les den ellos, si tienen algún tipo de problema; porque una familia que por ejemplo tenga problemas económicos, pues le va a importar a lo mejor la escuela tres pimientos. Entonces priorizan lo suyo (…) y la escuela va a ser un problema menor. Entonces, depende de su ambiente, de los problemas que ellos tengan, de su situación económica, laboral, problemas de enfermedades…" (Doc2GrDoc1).

Sobre la cuestión económica también existe debate. Mientras que para algunas personas de la muestra este aspecto es importante (va unido generalmente a un estatus social medio), para otros no es un factor decisivo que determine una mayor o una menor implicación:

"Familias estructuradas es lo ideal, estables económicamente, pienso yo (…) Una clase media, media-alta, y una familia estructurada" (Doc4GrDoc1).

Una docente del mismo colectivo de maestros, la que nos decía un poco más arriba que la implicación va más en la persona, rebatía el argumento anterior, arguyendo que se puede pertenecer a la clase baja y colaborar con la escuela, al igual que en cualquier otro tipo familiar:

"Pero puede ser que tú seas de clase baja y digas: *a muerte con mi hijo*" (Doc8GrDoc1).

El resto de docentes del GrDoc1 piensa, por el contrario, que el padre de clase baja implicado constituye una minoría.

Otra maestra, en este caso del GrDoc3, también reflejaba su desacuerdo, en esta ocasión respecto a la cuestión económica, e insistía sobre el aspecto cultural:

"El nivel adquisitivo yo creo que no es un criterio para eso (…) Consiste en darle valor a la educación o no dárselo. Da igual si [la familia] tiene más dinero o tienes menos" (Doc3GrDoc3).

Otros docentes creen que el tema cultural no es determinante (GrDoc3 en general). Por su parte, uno de los maestros entrevistado por separado matizaba, en una línea

similar, que "lo económico y lo cultural pueden tener algo de influencia, no niego que no cuenten algo, pero no son determinantes" (Doc5).

Lo social y lo económico no son vistos, en muchos casos, como factores que influyan en la participación (GrDoc2, GrFam1 y GrFam2), y se piensa más en las motivaciones personales de los padres, aun siendo imposible, en cualquier caso, establecer un modelo familiar en una u otra dirección. En el GrFam3, por el contrario, existen opiniones encontradas sobre esta cuestión:

"El dinero no cuenta. No es un tema económico" (Mad3GrFam2).

"(…) Por problema económico no es" (Mad2GrFam1).

"Yo no creo que [la implicación] dependa del nivel socioeconómico (…) Porque hoy en día, aparte de las ayudas del gobierno, hoy todo el mundo puede participar en la educación (…) Tú vas a un colegio de un pueblo donde el nivel sociocultural es más o menos el mismo, y te encuentras padres de los dos tipos" (Doc1GrDoc2).

A lo que una compañera del mismo grupo contestaba inmediatamente:

"Y la implicación es muy diferente (…) No sé, el prestarse a acompañarte a cualquier sitio, *si te puedo ayudar en algo*. Ahí el nivel económico… es la actitud (…) Hay papás que se piden días de vacaciones para salir a las excursiones y otros que no tienen trabajo y no aparecen" (Doc3GrDoc2).

En el seno del GrFam3, como hemos indicado, existen más dudas y, por consiguiente, más debate:

"Yo no creo que tenga que ver nada con la clase ni con el dinero" (Mad5GrFam3).

Otras madres de este último grupo no están de acuerdo. Valga un testimonio para confirmarlo:

"Influye lo económico, por ejemplo en cuanto al grupo social, por ejemplo en familias desestructuradas" (Mad4GrFam3).

Finalmente, una última madre de este grupo opina que se debe identificar al tipo de familia que participa en la escuela como "familias de clase media trabajadoras normales" (Mad1GrFam3), excluyendo también el factor económico como decisivo.

El aspecto cultural también es significativo para algunos maestros del primer grupo, y va unido a la propia formación de los padres:

"Influye el nivel de estudios que tengan los padres, el tipo de trabajo que haga, el tipo de educación que tenga…" (Doc1GrDoc3).

Para otros docentes, el tipo de familia que aparece por la escuela es aquélla que menos lo necesita, porque su pupilo ofrece un rendimiento óptimo:

"Los padres que vienen a la escuela a preocuparse por los niños y niñas son normalmente los padres cuyos hijos van mejor. Los padres cuyos hijos no van tan bien no tienen ningún contacto con la escuela, y apenas aparecen" (Doc5).

En el GrDoc3, éste era también el sentir general:

"(…) Luego, lo típico. Vienen a hablar las familias de los niños que van bien. A los otros los tienes que llamar" (Doc1GrDoc3).

No obstante, uno de los docentes del mismo grupo mostraba su desacuerdo total con esta afirmación:

"Yo tengo tres alumnos que van fatal y las madres están ahí una semana sí y otra no (…) Yo tengo niños problemáticos, y sí van las madres mucho. Y después, los demás, normal (…) Yo, durante el trimestre, sí que he tenido padres bastante participativos, bastante implicados, tanto de niños que van mal como de niños que van bien" (Doc4GrDoc3).

Otros docentes, en fin, opinan que no se pueden establecer tipologías en este asunto. Vuelve a aparecer en muchos casos el tema de la personalidad:

"No hay un modelo, porque ahora todo el mundo puede acceder a la escuela… el nivel sociocultural no tiene nada que ver" (Doc4).

"Puede ser que las familias que estén más acomodadas, pero tampoco tiene por qué. Lo mismo una persona que sea de la clase más baja se implica más en sus hijos que uno que sea de *alto standing*. Eso va en la persona. Lo mismo el que tiene dinero le presta menos atención, porque ven que con el dinero se consigue también todo. Va más en la mentalidad que en la cuestión económica" (PrAMPA2).

"Es lo que implica un niño. Hay mucha gente que desconoce lo que implica tener un niño, y eso no lo da ni lo económico, ni lo social, ni nada" (Doc2GrDoc2).

En definitiva, existen enormes dudas sobre qué influye o no para que las familias acudan a la escuela:

"(…) Sinceramente, no sé si tiene que ver con el nivel sociocultural" (Doc4).

No obstante, y para cerrar esta cuestión, es necesario hacer una aclaración importantísima. La inmensa mayoría de los miembros de la muestra consultados, aun con las dificultades mostradas para identificar algún tipo de modelo familiar concreto, reconoce de forma rotunda, en la figura de la madre, el gran nexo de unión entre la casa y el colegio. Infinidad de testimonios dan prueba de lo que venimos diciendo. Sólo expondremos algunos de ellos, en aras de no ser redundantes:

"Las que participan en el colegio son mamás" (Doc3GrDoc3).

"Lo que yo he visto en todos los colegios es que la inmensa mayoría son mujeres siempre, y amas de casa, porque tienen el tiempo para poder participar" (Doc4GrDoc3).

"Aunque la mujer se está incorporando cada vez más al mundo laboral, sigue estando presente el estereotipo de que el hombre, sobre todo en los pueblos, sigue siendo quien cuenta con el salario, y la mujer se ocupa de las cosas de la casa, entre ellas la educación de sus hijos" (Doc9GrDoc1).

"Hay más implicación de madres que de padres (…) Los padres se desentienden totalmente. Aquí, nada más que mujeres. De hecho, yo siempre hablo de *madres*; de *padres* no hablo" (Doc4).

El padre sólo aparece de manera puntual:

"A lo que van los padres [hombres] es a resolver problemas cuando se supone que has tenido algún encontronazo. Van a resolver la papeleta y ya está" (Doc3GrDoc3).

15.5.4. Modelo de familia no involucrada con la escuela.

Dentro del rompecabezas creado a partir de todos los elementos que se ponen en juego en la tarea de delimitar posibles tipos familiares implicados en los centros, parece que la condición de clase media, y el aspecto individual de la personalidad de los padres, sobresalen un poco como factores de, al menos, cierta importancia. No obstante, se ha observado la enorme dificultad (o, casi sería mejor decir, la imposibilidad), de establecer una conclusión concreta a este respecto.

En el caso de las familias no implicadas, los condicionamientos de tipo económico, cultural y social, así como otras variables personales y sociales como el estado civil, la personalidad y la situación familiar, entre otras, son identificadas, según los casos, como las verdaderas causas de un desentendimiento por parte de las familias hacia la educación de sus hijos en general, y hacia la escuela en particular. Al tratarse de los mismos factores que se ponían en juego a la hora de analizar el tipo de familia participativo, sólo que en este caso, en sentido negativo, nos encontramos con unas dificultades similares. No obstante, sí extraemos una conclusión más o menos clara (y ya comentada en algún testimonio del epígrafe anterior, por oposición a la familia de clase media), y es que la familia de clase alta, aparte de no tener demasiados hijos matriculados en las escuelas públicas, por preferir las privadas, no se implica en general en la vida de los centros. Por lo demás, encontramos una diversidad de opiniones que, mereciendo un tratamiento, análisis y contraste profundos, dejan la conclusión de que, precisamente, no existe conclusión a la hora de precisar un modelo familiar no participativo concreto, siendo por el contrario tal la cantidad de factores y circunstancias intervinientes en las dinámicas familiar y familiar-escolar, que aquél es imposible de determinar.

Normalmente, aquellas personas que observaban que el tipo de familia implicada en la escuela era la de clase media, identifica por oposición a los extremos (la clase alta, la baja o, en algunos casos, a ambos) como el tipo familiar no activo por excelencia:

“Yo creo que la clase baja se implica menos (…) La clases bajas no participan, y la alta, alta, tampoco, porque delegan mucho” (Doc4GrDoc1).

“La clase baja se implica menos” (Doc6GrDoc1).

"La gente de alto *standing* no participa. Te dicen: *buenos días*, por lo alto del hombro, y ya está… y si te lo dicen (…) Los de clase alta tienen dinero y también les importan tres pimientos los niños" (Mad6GrFam1).

"La clase alta está en los colegios privados" (Doc1GrDoc3).

"La clase alta está mucho más despreocupada de los críos. Están más preocupados de que tengan su ordenador de marca, su jersey de marca, y sus zapatillas de marca (…) Y la clase baja, pues que le importa a su hijo un pimiento y los sueltan como borregos: *Venga, a comer ahí al colegio*" (Pad1GrFam1).

"Los extremos económicos participan menos. Da igual el tipo de familia que sea" (Dir1).

Las familias con mucho dinero tienden a escolarizar a sus hijos en centros privados y a delegar completamente en la escuela, porque creen que por el mero hecho de pagarla mensualmente ésta es mejor, y además esto les concede la licencia de desentenderse de la educación de sus hijos. Especialmente llamativo fue uno de los testimonios recogidos sobre este tema en el GrFam1:

"Las clases altas, porque tienen dinero, llevan a sus hijos a los mejores colegios y se despreocupan de ellos, porque creen que la educación es cosa de los maestros. Se creen que por llevar al niño a un colegio privado y pagar 500 euros todos los meses, ya el crío va a salir con una carrera" (Pad1GrFam1).

Para muchos miembros de la muestra, el factor económico se une a lo cultural. Se trata de dos variables inseparables, cuyo déficit marca decisivamente la ausencia de interés por parte de esas familias en participar en el colegio. Dos de los directores identifican a la familia inmigrante como la predominante dentro de este marco económico-cultural bajo:

"Cuando el nivel social, económico y cultural es bajo, existe cero participación. Se trata normalmente de familias de inmigrantes marroquíes y rumanos, las cuales no tienen conciencia o no les interesa la vida escolar (…) El único motivo por el que acuden a la escuela estas familias es por mal comportamiento de su hijo o para recoger algún material (…) No obstante, se está dando el caso este año de una alumna que ha estado fuera durante seis meses, y ahora ha vuelto a la escuela como si nada. Quizás esto me haga decantarme más por lo cultural que por lo económico. También

acaban de llegar dos alumnos senegaleses con familias temporeras, y tampoco participan en absoluto" (Dir2).

La argumentación de Dir3 es parecida:

"Las familias menos participativas son las de un nivel económico y cultural bajos, principalmente los gitanos y los marroquíes. Además, con los años no ves cambios. Las familias no tienen conciencia de lo importante que es la escuela" (Dir3).

"La clase baja con un nivel cultural y económico bajo es la que no participa. Se juntan [lo cultural y lo económico]. Ahí no hay responsabilidad ninguna por los hijos. *Y si no quieren ir al colegio* [los hijos], *que no vayan*. Ellos al colegio no le dan valor ninguno. Ellos no tienen nivel cultural ni tienen dinero, y por tanto dicen: *si mi hijo se va por ahí y roba un cassette o consigue 20 euros, no tiene por qué ir a la escuela*. Por eso el absentismo está en esas zonas más acentuado" (Doc3).

Para otros miembros de la muestra, son también los inmigrantes los que menos participan en el colegio. En algunas ocasiones se relaciona la condición de inmigrante con una clase social marginal (GrDoc1, en especial), o incluso con un tipo étnico o religioso concreto:

"Las familias de inmigrantes, tampoco participan" (Doc4GrDoc1).

"La clase baja (…) No es baja por cuantía económica ni bienestar social, sino por marginación. Son clases automarginadas o marginadas por la sociedad" (Pad1GrFam1).

"Los niños de las familias marginales van un día, otros días no van… van ahí a pasar el tiempo, ni van los padres" (Mad2GrFam1).

"Los inmigrantes no se implican" (Mad6GrFam3).

"Yo he tenido un niño marroquí tres años y no ha venido a recoger las notas ni un día, hasta el día que les dije [a los padres] que no se las daba si no venían (…) Las familias que no participan son las familias de inmigrantes, analfabetos…" (Doc7GrDoc3).

Otra maestra del mismo grupo, con niños extranjeros en su centro, declaraba:

"Los ingleses no se implican" (Doc5GrDoc3).

Otras personas de la muestra no ven que el hecho de pertenecer a una familia inmigrante sea el factor más importante:

"Aunque no haya inmigrantes, hay padres que participan y padres que no" (Doc4GrDoc3).

La marginalidad está, en último caso, por encima de todo lo demás, incluso de lo cultural:

"El tema cultural influye. Pero por ejemplo, en el caso de los gitanos, los que menos participan son los de los barrios marginales" (Doc5GrDoc1).

Otros docentes aúnan la condición de inmigrante y el tema cultural:

"Los inmigrantes participan menos, quizá porque no dominan el idioma. Los gitanos no participan (…) También, por tema cultural, hay personas que se sienten inferiores y que no saben cómo participar, o porque le den escaso valor a la escuela" (Doc1).

"La población musulmana es la que no participa en la escuela. Esto se debe a su cultura. Ellos tienen separadas las esferas del colegio y de la casa. El problema es que las familias musulmanas piensan que no tienen ninguna obligación para con la escuela. No es que se planteen si deben colaborar o no, es simplemente que creen que no tienen que rendir cuentas al colegio" (Doc2).

"Cuando yo trabajaba en *a* [colegio de la provincia de Granada], casi ninguna familia gitana participaba en la escuela. Resultó que había una madre muy interesada en la educación de su hijo, y colaboraba mucho con nosotros. El Director le propuso que entrara a formar parte del Consejo Escolar, y el resto de madres le decía que por qué hacía eso, que cómo es que se iba a mezclar con los maestros. Al final, conseguimos convencerla, pero quedó apartada por el resto de madres. Con esto quiero decir que estoy convencida de que lo cultural influye mucho en todo esto" (Doc2GrDoc1).

"Normalmente, las familias que no participan en la escuela son los inmigrantes, es decir, los marroquíes y los gitanos, sobre todo los de los barrios marginales. En muchos casos se marginan solos. Tampoco les dan importancia a la escuela. No se trata de si confían o no en la escuela. Es que directamente les da igual" (Doc4GrDoc1).

Otras argumentaciones de nuestros entrevistados arguyen que, además del factor cultural, el elemento generacional ha sido durante muchos años decisivo para que las familias no se implicasen en la escuela:

"En nuestro colegio, la familias que no se implican son normalmente las marroquíes, las familias que tienen hijos con mucha distancia de edades, y las familias mayores. Estas últimas no han transmitido la importancia de la escuela a sus descendientes, porque muchas veces ni ellos mismos han estudiado. No obstante, con el paso generacional se va notando la importancia concedida a la escuela" (PrAMPA1).

En oposición, y muy relacionado con esto, el Presidente de Sindicato nos aportó un interesante testimonio sobre dos familias gitanas que tuvieron a dos hijos escolarizados cuando él ejerció como Director de un centro:

"Hay que acabar de una vez con el mito de la familia gitana. Cuando yo trabajaba, había dos familias gitanas que estaban integradísimas en la escuela. En Navidad, por ejemplo, eran los primeros en venir al colegio para ayudar a montar el Belén, el escenario, etc. Yo creo que la implicación de las familias depende más de cuánto esté integrada una familia en la localidad o ciudad en la que viva, que de un tema meramente cultural" (PrSind).

En la misma línea, otra de las maestras culpa directamente a los docentes de esta falta de inclusión en los colegios de determinadas familias:

"En muchas zonas, las familias gitanas no se introducen en la comunidad del colegio por complejo. Pero es que tampoco desde el centro se hace nada por incluirlas. Sin ir más lejos, hace unas semanas hubo en mi colegio un curso sobre cultura gitana, de cara a la posibilidad de incluir determinados contenidos en las aulas. Y sólo asistieron dos profesores del centro. Es cierto que los gitanos llevan en muchos casos a sus hijos a la escuela porque hay comedor, pero el colegio en sí no les dice nada. Mandan a sus hijos a la escuela porque es obligatorio. Se trata de un problema, más que cultural, educacional. Hemos de tratar, desde los centros, de incluir de una vez por todas a estas familias en la educación" (Doc6).

De nuevo nuestro Presidente de Sindicato, centra la participación de los padres en los centros en el tema de la estabilidad familiar. Las familias que no participan en la escuela serían, entonces, aquéllas en las que existen problemas internos. Por el contrario (y esto sería como aquello de *la pescadilla que se muerde la cola*), las familias que más colaboran en la escuela son normalmente aquéllas que tendrían que hacerlo

menos, porque el ambiente de estudio que aportan en casa, fruto de la propia estabilidad familiar, favorece enormemente el rendimiento de sus hijos en las aulas. Recordemos, además, que esta misma persona es la que nos decía, unas líneas más arriba, que había dos familias gitanas plenamente integradas en la vida del centro en el que él ostentaba el cargo de Director. Por ello mismo, considera que el factor cultural no tiene por qué ser en absoluto un elemento determinante que condicione la ausencia de participación:

"He conocido a muchas familias que no se implicaban en la escuela. Y la mayoría de ellas tenía problemas matrimoniales, con el alcohol, etc. Eso es lo que realmente condiciona la mayor o menor participación (…) Una familia suele colaborar con la escuela si el alumno es bueno en comportamiento y en notas" (PrSind).

Esta opinión es completamente contraria, desde la perspectiva de otros dos docentes:

"Posiblemente, los [padres] que menos se implican son los que saben que sus hijos, por inercia, van a ir bien" (Doc3).

"Puede ser que los [padres] que no vengan al colegio, sea porque su hijo va bien, no porque vaya mal" (Doc1GrDoc1).

Otro compañero de este grupo mostraba su total desacuerdo:

"No tiene por qué. También hay niños que van muy mal y los padres no aparecen" (Doc5GrDoc2).

Para finalizar su discurso sobre la cuestión, el Presidente de Sindicato nos explicó que, en muchas ocasiones, algunas familias inmigrantes sólo se implican en la escuela por intereses laborales y de residencia:

"Muchas veces, las familias de inmigrantes sólo van a la escuela por temas de conducta de su hijo. Así evitan problemas de empleo, que los echen o los obliguen a marcharse (…) Si los niños se portan bien, los padres van a poder seguir vendiendo y viviendo aquí. Si no, existen riesgos de ser expulsados con el desempleo. Por eso en las aulas, sobre todo en las de secundaria, hay auténticos delincuentes escolarizados, pero que saben que hay que comportarse, porque existe una importante serie de contraprestaciones sociales" (PrSind).

En otra línea, uno de los padres del GrFam1 cree que la falta de comunicación general es un denominador común en las familias que no se interesan por la escuela:

"Puede haber una cosa que tienen en común las [familias] que no se implican (…): es el nivel de comunicación con los demás, y de socialización con los demás, de relacionarse. Son familias que se implican poco en todos los sitios: en el colegio, en su trabajo…" (Pad1GrFam1).

Uno de los docentes opina que existen dos factores decisivos que determinan el interés de los padres por la escuela: la "educación que hayan tenido [los padres]", y "los valores con los que se desenvuelven en la vida (…) Creo que es lo que hace que las familias participen más o participen menos" (Doc5).

Este valor cultural asignado a la escuela también es señalado por varios de los docentes del GrDoc2:

"Para algunos padres, la educación de sus hijos no es lo principal para ellos. Al colegio va [el hijo] y *ya veremos*, y si incluso el niño va mal, *a trabajar*; y si va bien, pues *como no te hace falta, pues también paso*. Yo creo que depende más del nivel sociocultural; va más relacionado por ahí" (Doc3GrDoc2).

"Yo creo que también depende del nivel sociocultural de las familias. Hay familias que están muy interesadas en la educación del niño, y otras familias que son analfabetos y lo único que quieren de su hijo es que aprendan lo mínimo" (Doc5GrDoc2).

Otros componentes de la muestra están convencidos de que se trata, simplemente, de una cuestión de falta de interés o de comodidad, no siendo lo cultural y lo económico, tampoco, factores que determinen la ausencia de participación:

"Todas las clases sociales tienen una excusa para no participar, por ejemplo, la familia recién llegada al pueblo y que aduce que no van a la escuela porque les da vergüenza" (Doc2GrDoc2).

Para otros miembros de la muestra, en fin, no existen unos factores ni un tipo de familia concreto que predomine sobre otros, sino que depende de la gravedad del problema, si éste existiera, o de la interrelación de factores personales y ambientales:

"Yo pienso que depende [la implicación] de la zona geográfica, del pueblo, la situación, el ambiente familiar, el ambiente socioeconómico de cada zona" (Doc1GrDoc2).

"Son [las familias que no se implican] inmigrantes, familias desestructuradas, con bajos niveles adquisitivos, o porque tienen otro tipo de preocupaciones personales" (Doc1GrDoc3).

El tema de las prioridades familiares entra en sintonía con la perspectiva de otra madre:

"(…) También depende de las prioridades que se den en casa, de la organización en casa" (Mad2GrFam3).

Una de las docentes, y en clara contraposición con la opinión de Dir1 (expuesta en el epígrafe anterior) cree que las familias monoparentales tienen serias dificultades para involucrarse en la educación de sus hijos:

"En familias monoparentales, sobre todo que se han vuelto a casar, esto es un barullo para el niño, ya que los padres muchas veces se han separado violentamente. En esos casos, sí existen conflictos muy difíciles de solucionar. Habría que ser muy maduro, separarse muy civilizadamente. En una madre o padre soltero, viudo o separado, te tocó eso; son circunstancias que se han dado así, pero se pueden buscar soluciones" (Doc6).

En último lugar, otro sector de los entrevistados hace un balance cuantitativo de la situación. Opina que, en cualquier comunidad educativa, las minorías suelen estar apartadas, y esto las lleva a implicarse menos en la escuela o a no hacerlo en absoluto:

"Yo creo que las minorías participan menos porque se sienten excluidas" (Doc4GrDoc1).

15.5.5. Síntesis.

El tipo de padre que participa en la escuela se comporta normalmente de modo individualista, es decir, que limita su intervención a temas relacionados directamente con su hijo, principalmente derivados de un problema de comportamiento o rendimiento. En pocos casos los progenitores acuden al colegio por iniciativa propia, y casi siempre lo hacen cuando son avisados por los tutores. Por su parte, los padres que

hemos denominado como *solidarios* o *altruistas*, son aquéllos que se implican en el Consejo Escolar y en el AMPA, participando de forma activa en todas las actividades del centro, pero que, en conjunto, representan un porcentaje mínimo de las familias del mismo.

Por otro lado, resulta imposible establecer una tipología de familia implicada en el colegio, debido a la multiplicidad de factores personales, socioeconómicos, estructurales, culturales y de otra índole que se ponen en juego, así como por la mayor o menor importancia concedida a cada uno de ellos por los diferentes miembros de la muestra. No obstante, se afirma en general que la familia de clase alta está prácticamente ausente de la enseñanza pública, y en todo caso no participa en ella si tiene niños escolarizados en colegios estatales. Para el caso del modelo de familia no involucrada, la idea es la misma, con lo que, de igual modo, no es posible establecer una tipología concreta de familia no participativa en la escuela. En todo caso, la madre representa en la inmensa mayoría de las ocasiones el nexo de comunicación entre la casa y el colegio, constituyéndose, sin lugar a dudas, como el principal agente familiar que potencial y efectivamente contribuye a generar capital social, derivado de su relación más regular con la institución educativa.

15.6. AGENTES DEL CENTRO ESCOLAR E IMPLICACIÓN FAMILIAR: EL DIRECTOR, EL TUTOR Y EL CURRÍCULUM ESCOLAR.

A continuación, nos adentramos en el lado de la implicación dependiente, en este caso, de agentes concretos del centro educativo. Hasta ahora se ha analizado la implicación de las familias tomando en cuenta la propia evolución de la iniciativa familiar, así como algunos de los elementos ambientales que modelan la participación, y sólo nos hemos adentrado en el centro docente para observar, eso sí, la dinámica de los Consejos Escolares y la relación de los padres de éstos con el AMPA, asociación sobre cuyo funcionamiento, aunque más indirectamente, también se han apuntado detalles importantes. Lo que pretendemos ahora es, pues, tratar de manera específica tres de las figuras que consideramos capitales dentro del centro educativo, para analizar el grado de importancia y de influencia que tienen cada una de ellas en la participación de los progenitores en la escuela. Las figuras del Director y del tutor, vistas por ellos mismos y por los padres, se antojan fundamentales como los elementos humanos del centro que más contacto, en teoría, guardan con las familias. El tercer elemento, también imprescindible por tratarse del eje vertebrador de toda la actividad del colegio, es decir, el currículum, dispondrá también de un apartado distinguido en nuestro análisis.

La estructura del siguiente epígrafe contará, por consiguiente, con cuatro apartados bien diferenciados: en el primero, realizamos un análisis comparativo entre las figuras del Director y del tutor, para averiguar el grado de importancia concedido por ellos mismos y por los padres de cara a la implicación de estos últimos. Para insistir sobre esta cuestión, dedicamos dos subapartados específicos más a tratar el rol que cada uno ejerce y el perfil que de ellos se dibuja, por separado, dentro de la institución escolar. Finalmente, analizamos de forma detallada la relevancia del currículum escolar en la intervención familiar en la escuela.

15.6.1. La importancia del Director y del tutor en el contacto con la familia.

Las dos personas del centro educativo que más contacto tienen con las familias son, en teoría, el Director y el tutor del alumno. Resulta decisivo, como se ya se ha señalado, llevar a cabo un análisis comparativo respecto a la importancia que para la implicación familiar ejercen estas dos figuras, ya que, como veremos, hallaremos respuestas interesantes, que en general identifican a una de ellas como clave para la involucración de las familias en la escuela.

El resumen de la idea central en este asunto es el siguiente: mientras que la figura del Director es vista, para la implicación familiar, desde una serie de opciones muy variada (desde considerarlo muy importante, hasta muy poco), el tutor es visto en general como la verdadera referencia de las familias en la escuela. Es decir, que podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que desde el colegio, tanto los docentes como las familias creen que la figura que verdaderamente activa la dinámica escuela-familia es el profesor-tutor. Analicemos a continuación los testimonios que reafirman esta idea.

Desde el lado de los docentes, la importancia que se otorga al Director en la participación familiar en la escuela es vista con diferencia de opiniones, aunque se le considera, en general, una figura importante en esta labor, aunque casi siempre por debajo de la del tutor. Los docentes del GrDoc3, no obstante, estiman que el Director es fundamental:

“El Director es determinante en el contacto con las familias. La actitud que tiene respecto a los padres yo creo que es fundamental (…) Muchos de los problemas van al Director. Si el Director tiene una buena actitud, se seguirá participando; y si no, no. O sea, que en este caso podría ser un obstáculo a la participación” (Doc5GrDoc3).

“La actitud del Director es fundamental” (Doc7GrDoc3).

"Como dicen: donde manda patrón…" (Doc6GrDoc3).

Otras opiniones de maestros sitúan al Director como una persona con un rol importante o bastante importante, pero por debajo del de la figura del tutor:

"El Director, en esto, es bastante importante" (Doc8GrDoc1).

"Yo creo que sí, que [el Director] es importante. Yo creo que es la persona que puede mover a los padres a que participen o no, por su actitud, por su forma de ser. Es un referente, pero más a nivel general del colegio. A nivel particular, de aula, y para las familias, yo creo que el tutor es más importante (…) El Director es más a nivel del colegio, o si surge algún problema grave" (Doc1).

Otra opinión similar subraya, además, el corporativismo que el Director debe de mostrar para con el grupo de maestros:

"Yo creo que sí, bastante importante. Yo entiendo que él [el Director] tiene que estar totalmente en conexión con los padres. Pero también para defender a los maestros. Antes que tirar al lado de los padres, el Director tiene que defender primero a los maestros si surge algún problema. Debe estar un poco aparte, pero tendente a defender a los maestros (…) No creo que pudiera obstaculizar la relación con los padres de los tutores (…) El tutor lo veo yo más importante en la relación con las madres, porque es el que está en contacto con ellas normalmente" (Doc4).

Uno de los docentes ve equilibraba la importancia de tutor y Director, sólo que en dimensiones diferentes: la de centro, por una parte, y la de clase, por otro:

"Yo creo que el Director es importante, es el animador del AMPA. Si el Director abre puertas, abre caminos, eso facilita; si el Director cierra puertas, cierra caminos, pues es más difícil. El tutor muchas veces también facilita el camino, pero más a nivel de clase, de su curso, de ciclo, de participación en actividades. Pero si hay un Director abierto, participativo, que abre los brazos a los padres, por supuesto que muchísimo mejor. El Director es el referente a nivel general. El tutor, a nivel de clase" (Doc3).

En el seno del GrDoc2, y manteniendo la línea anterior, existe sólo una persona que sitúa la relevancia del Director por encima de la de cualquier otro agente del centro escolar:

"Yo creo que la figura del Director es fundamental. Y a veces caen en gracia y todas las madres van a él; y a otros, a la más mínima, están ahí marcándolo (…) Para que las familias vayan al colegio, creo que el Director es más importante. Y ante un problema, van primero a él antes que al tutor" (Doc6GrDoc2).

El resto de personas de este grupo apoyaba la idea general de que el tutor es la principal referencia en la escuela para las familias:

"Yo creo que [el Director], a nivel de participar en la educación de los niños, no tiene nada que ver. Ahora, en motivar a los padres que quieren ir al colegio a que se metan en todo, yo creo que sí (…) Puede facilitar el que los que vayan se sientan más cómodos, pero si un padre no está preocupado un mínimo en la educación de su hijo, el Director no hace nada; ahora ya, teniendo ese mínimo, el Director puede conseguir que se impliquen más. Pero si no está esa mínima de los padres, el Director no sirve para nada en ese aspecto (…) El momento de enganchar a los padres para que participen depende del tutor" (Doc2GrDoc2).

Una compañera de grupo definía ese *mínimo* al que se refería el docente anterior:

"Qué mínimo de interés en tu hijo: si lleva los libros del día, si cuida el material, si ha hecho los deberes…" (Doc6GrDoc2).

"Para que las familias se involucren, sí es más importante el tutor. Pero tiene que ser mutuo: Director-tutor, tutor-Director" (Doc6GrDoc2).

"Imprescindible, el tutor, pero el Director te tiene que respaldar" (Doc3GrDoc2).

Una compañera de otro grupo, el GrDoc1, sentenciaba en sintonía con lo anterior:

"El Director, tanto como muy importante… bastante. El tutor, más" (Doc4GrDoc1).

Los testimonios penúltimo y antepenúltimo, pertenecientes a dos de las maestras del GrDoc2, abren una nueva línea de opinión, en la que el Director es una especie de gregario o agente secundario, pero fundamental como respaldo al tutor:

"Sí que es verdad que, cuando tienes un problema con un niño, que a su vez deriva en un problema con los padres, y el tutor está por medio, es verdad que a quien se recurre es al Director. Y ahí es donde el Director debe respaldar al tutor (…) El Director

es fundamental para que el tutor tenga una buena relación con los padres" (Doc4GrDoc2).

Una última persona de este grupo pensaba, no obstante, que el hecho de ser tutor o Director queda en segundo plano si existe un verdadero interés por implicar a los padres:

"Cualquier maestro, cualquier persona que esté implicada en el proceso educativo, que informe a los padres, los motive y les facilite las cosas, siempre hará que los padres se impliquen mucho más. Al igual que en el caso contrario (…) Yo creo que tenemos [los maestros] un papel importantísimo, y tanto si informas como si no informas, o si motivas o no motivas, influye un montón" (Doc1GrDoc2).

En el GrDoc1, la dinámica es más o menos similar. Se cree que, en general, el Director es bastante o muy importante a la hora de que los padres tomen parte en la vida escolar, pero la figura clave sigue siendo la del tutor. Una de las maestras sitúa a este último como una especie de intermediario entre Equipo Directivo y familias:

"Yo creo que es el tutor el que tiene el contacto directo con los padres. Entonces tú eres la que estás ahí en medio, entre el Director y los padres para implicar. Pero si a nosotros nos limitan o no nos dan opciones para que participen los padres en el centro, también es el Director el que tiene la última palabra. Estamos nosotros en medio (…) Yo creo que también tiene mucha importancia un Director en que las familias participen o no…" (Doc2GrDoc1).

"Es una mezcla de los dos, pero el tutor es el que está en contacto con las familias todos los días" (Doc3GrDoc1).

Uno de los directores hizo una importante aclaración al respecto:

"Es evidente que los profesores tienen mucho que hacer para implicar a las familias. Pero no olvidemos que el Director tiene la capacidad de transmitir la información que quiera. Además, la personalidad de éste es fundamental para fomentar la colaboración en los Consejos Escolares" (Dir2).

Otros testimonios delatan una trascendencia desequilibrada en la influencia de ambas figuras, más acusada que hasta ahora, siempre en favor del tutor. De nuevo Dir2 opina que, de hecho, el jefe del Equipo Directivo delega esta tarea a los profesores-tutores:

"El Director crea un marco, como una estructura, da unas orientaciones y establece unas pautas. Ahí sí es importante. Pero los tutores son la figura verdaderamente importante a la hora de implicar a los padres. Para que un grupo de niños de la misma clase tenga familias implicadas en la escuela el tutor es el que más cuenta. Y en ese caso el Director es más secundario. Crea una estructura, pero la implicación de las familias depende del tutor. De hecho el Director delega en los tutores esa función" (Dir2).

"Sin duda, es mucho más importante el tutor que el Director. Es la persona fundamental en la relación con los padres. El Director está ahí, pero como que es una figura aparte (…) A no ser que fuera un Director muy emblemático, por llevar muchos años en un pueblo y fuera una referencia para los padres, en general creo que el Director tiene una importancia relativa; está un poco aparte" (Doc6).

En la misma línea, otro de los docentes piensa que el Director, además, puede ejercer una influencia determinante sobre todo en sentido negativo, es decir, a la hora de impedir u obstaculizar la participación de las familias:

"Yo no creo que sea el Director lo más importante para fomentar la participación. Puede ser importante y puede ser muy útil, pero el principal para fomentar la participación yo creo que serían los tutores, que son imprescindibles. Para fomentar la participación, los tutores son más importantes que lo que pueda ser el Director de un centro (…) El Director sí tiene su importancia, pero no creo que sea fundamental. No obstante, el Director sí es importante para obstaculizar la participación. Puede ser la persona que la obstaculice. Puede ser más decisivo como obstáculo que como fomentador. Como fomentador puede fomentarla, pero si los tutores y las tutoras no quieren fomentarla…" (Doc5).

Otra persona, y como ya comentaba más arriba Doc1, cree que al Director sólo se recurriría en caso de un problema grave:

"Si tengo cualquier problema, o cualquier cosa que quiera solucionar, y yo tuviera a un hijo en el colegio, con el tutor me basta y me sobra. Con el Director sólo se cuenta si hay ya un problema mayor, de un conjunto de padres, o que ocurra algo con el tutor. Pero la persona más destacada en este caso es el tutor" (Doc2).

Aquellos docentes de la muestra que son más pesimistas con el estado actual de la implicación familiar en la escuela, y que además opinan que es el tutor la persona más

importante para la participación, creen, por consiguiente, que no depende del Director la mayor o menor involucración de los padres:

"No es culpa del Director que los padres no participen tanto" (Doc2).

Una de las maestras cree que la implicación de las familias en la escuela depende precisamente de ellos:

"En ningún caso el Director supone un obstáculo a la participación de las familias. El problema es culpa de cada maestro individualmente" (Doc6).

Vuelve a surgir, en otros casos, el corporativismo en el seno de la escuela y la familia:

"Sí es cierto eso del corporativismo entre profesores y padres. Pero cuando trabajé como Director, se dio algunas veces el caso de profesores que avisaban de que, si eran elegidos como representantes para el Consejo Escolar, votarían en conciencia y no por corporativismo" (PrSind).

"Hay un papel un poco definido, aunque no esté escrito en ningún sitio: el padre no invade el terreno del maestro, y cuando lo invade es cuando saltan chispas. Los padres y los maestros guardan las distancias mutuamente en todos los ámbitos de la vida escolar" (Doc1GrDoc1).

La diferencia de opiniones que existe en el seno de los maestros respecto a la importancia del Director a la hora de que las familias tomen parte en la vida escolar, se va disipando si volcamos el debate hacia el lado de los padres. Éstos perciben, en general con bastante mayor claridad que los docentes, al tutor como la persona verdaderamente importante para implicarlos, y al Director como una figura más secundaria en este aspecto. Los testimonios de los dos presidentes de la asociación de padres, entre otros, así lo demuestran:

"Mi impresión es que el Director es importante, pero creo que muchas veces hemos sido más motivados por los profesores. El Director se ocupa más del tema administrativo, pero debería ser más importante de lo que es. Deberían de tener algo más de implicación con las AMPA. De todos modos, [el Director] no es el motor, a no ser que sea responsable de algún proyecto o de algún área. El tutor es la persona más decisiva y más cercana a la familia, con el apoyo del Director, por supuesto" (PrAMPA1).

"Yo creo que el tutor implica más que el Director (…) En nuestro caso, [el Director] nos ha informado de cosas puntuales, pero para la implicación, no (…) Tiene una importancia más bien relativa para implicar a las familias" (PrAMPA2).

En el seno del GrFam3, aunque se reconoce la importancia del Director en el centro, el tutor se presenta de nuevo como la figura más valorada por los padres:

"El que tiene más relación, más acercamiento al niño es el tutor, pienso yo" (Mad3GrFam3).

"Yo con *D* [el Director del centro en el que está escolarizado su hijo] no he hablado nunca como con la tutora de mi hijo" (Mad4GrFam3).

"Yo al Director que hay ahora (…) lo veo como el profesor de inglés, no como el Director, y a la anterior Directora la veía como la profesora de Educación Física. Yo creo que solamente tiene el nombre: *Director* (…) Y cuando hay un problema, yo desde luego a quien me dirijo es a la tutora de mi niña; y si mi tutora no me soluciona el tema, entonces sí me voy al Director" (Mad2GrFam3).

No obstante, una madre valoraba la importancia de las decisiones tomadas por el Director en la marcha del centro:

"El Director es el representante del colegio, y es el que tiene la decisión final de esto y de lo otro. Si alguien va y le dice un problema de un niño al Director, pues tendrá que escuchar a esa madre o ese padre, y analizar lo que te dicen" (Mad1GrFam3).

En este grupo surgió también el debate sobre si alguna de estas dos figuras podía suponer un obstáculo para la participación de las familias en el colegio. Las opiniones en este sentido estaban repartidas:

"No, no veo al Director como un obstáculo a la participación. No, no; más bien el tutor" (Mad4GrFam3).

Otras dos madres del grupo se refieren al corporativismo del Director con el resto de maestros:

"El Director siempre va a estar a favor del maestro, no a favor de la madre" (Mad1GrFam3).

"Ellos mismos son uno, una piña. *Si yo te puedo tapar, te tapo*. A lo mejor yo también lo haría" (Mad2GrFam3).

"No sé yo. Ahora la cosa cambia mucho" (Mad6GrFam3).

Introducimos aquí, a modo de inciso, la opinión de una de las docentes del GrDoc2, que precisamente se refería a esta última cuestión, como justificación al modelo de *Director-estrella*:

"Yo pienso que ahí es el papel que quiera tomar el Director o Directora. Y ahí podemos decir que hay (...) directores o directoras *estrella*, que creen que eso es suyo, es un cortijo, lo van a heredar. Yo estuve en un colegio en el que el Director sólo hacía caso de lo que le decían los padres; y los profesores estábamos limitados a cualquier cosa: no podíamos, por ejemplo, abrir un parte a un niño porque hubiera pegado a otro (…) o le hubiera tirado una silla a la cabeza" (Doc4GrDoc2).

La opinión dentro de otro de los grupos de padres, en este caso el GrDoc1, no varía en lo esencial. Incluso se desconoce, a veces, cuál es el verdadero papel del Director en los centros:

"Yo es que al Director creo que no lo he visto ninguna vez, y estamos ya en febrero" (Mad6GrFam1).

"Cada uno tiene su papel. Para la implicación de las familias es mucho más importante el tutor. Para el funcionamiento del colegio es mucho más importante el Director" (Pad1GrFam1).

Como ya señalaban Doc1, Doc2 y Doc3, entre otros, el Director es el último recurso ante problemas graves:

"El Director, si es un problema muy gordo o una cosa muy seria" (Pad3GrFam1).

Es curioso, además, cómo la mayoría de entrevistados de este grupo culpa al centro o al colectivo de profesores de la falta de implicación familiar. Vuelve a surgir aquí, de nuevo, la idea de corporativismo:

"Yo no identifico la poca participación con la figura del Director, sino con el centro, el cual no se adapta absolutamente nada a las necesidades de las familias, como cuando íbamos a ir a Isla Mágica el año pasado. Creo que existe bastante

corporativismo entre padres y profesores, aunque está claro que siempre hay excepciones" (Mad6GrFam1).

Sólo una persona de este grupo (Mad2GrFam1) cree que el Director es verdaderamente importante en la tarea familiar, aunque admitía desconocer exactamente la labor específica del cargo directivo:

"El trabajo del Director, la verdad, no sé tampoco cuál es (…) Pero también es el que decide: *vamos a hacer una fiesta, y los padres van a venir a la fiesta*" (Mad2GrFam1).

El GrFam2, por último, no se separa del sentir general sobre la cuestión:

"El maestro es más importante para nuestra implicación que el Director" (Pad1GrFam2).

No obstante, una madre advertía sobre el papel de este último de cara a involucrar a los progenitores:

"El Director es importante. Sí, lo es. Si él se preocupa, los padres se implican más. Se ve hasta en los niños. Y si no, pues puede ser un obstáculo" (Mad3GrFam2).

15.6.2. Análisis de la figura del Director: funciones, condición de maestro. El *Director-Inspector*.

Cuando comenzamos a redactar este trabajo, no pensamos en ningún momento que sería imprescindible dedicarle un apartado completo al Equipo Directivo de los colegios, y en especial al papel del Director. Pero tras analizar toda la legislación existente sobre educación, comprendimos la importancia concedida a esta figura por los diferentes textos legislativos, y sobre todo, quisimos relacionar directamente la evolución positiva en cuanto al mayor grado de poder que se concedía a los padres dentro de la institución escolar (que como ya sabemos, alcanzó su punto más álgido en 1995 con la aprobación de la LOPEG), con el sistema de elección del Director, que llegó a ser designado exclusivamente por el Consejo Escolar bajo la citada ley (y ya desde la LODE de 1985).

Por otra parte, y con el avance educativo de las últimas décadas, surge aquí otra cuestión importante. Muchos directores son considerados en las escuelas como un compañero más, ya que además de detentar su cargo, imparten clase, como cualquier otro maestro, de una especialidad (música, inglés, educación física) o de una

asignatura instrumental (lengua, matemáticas y/o conocimiento del medio). Esto no ocurría antes, cuando los directores se limitaban a sus funciones como auténticos *jefes* del colegio, época en la que no impartían docencia. El hecho de no establecer contacto alguno con los alumnos situaba al Director como una persona distante y con una tremenda autoridad. Y a pesar de que esta situación ha cambiado ostensiblemente, la multitud de funciones que, como veremos enseguida, poseen actualmente los directores de los colegios, puede llegar a poner en tela de juicio la teoría del *compañero más*.

El objetivo del presente epígrafe, centrado en la figura del Director, pretende por tanto evaluar el grado de poder de éste en el centro escolar, lo cual iría directamente relacionado con una mayor o una menor posibilidad de participación de las familias en la escuela. En teoría, un Director con excesivo poder, un *dictador educativo*, concedería pocas opciones a la colaboración de estamentos externos a su propia persona. Por otro lado, un Director abierto y democrático, favorecería la inclusión de los diferentes agentes de la comunidad escolar en el centro. Esto, unido a la mayor o menor carga de funciones que le son asignadas actualmente al máximo cargo directivo, puede ayudarnos a descifrar, en boca de nuestros entrevistados, cómo es considerada actualmente esta figura. Finalmente, y tras la lectura de Vega-Hazas (2009), se propuso a nuestros entrevistados un modelo hipotético de Director externo al centro en la gestión educativa.

Para analizar este asunto, deberíamos comenzar por el principio, es decir, por la elección del Director en los centros públicos. Se trató de saber si los entrevistados creían que el Director era designado de forma democrática o no. Hemos de advertir que, a pesar de contar con un número de participantes alto entre los grupos de discusión y los entrevistados, sólo pudieron opinar sobre este asunto los propios directores, así como los padres y maestros que alguna vez habían elegido a un Director. El Presidente de Sindicato, que ostentó el cargo durante doce años en un colegio público rural de la provincia de Granada, también ofreció un valioso testimonio. Con todo, y a pesar del reducido número de opiniones que tuvimos en cuenta en este punto concreto, hubo alguna disensión. Así, mientras las personas autorizadas sobre esto del GrFam1 creen en general que el Director es elegido democráticamente, el Presidente de Sindicato ofrece un testimonio revelador:

"Yo mismo, cuando trabajé como Director de un colegio público durante doce años, fui nombrado cinco o seis veces, y sólo en una ocasión el proceso fue verdaderamente democrático. El resto fui nombrado por el Inspector *a dedo*. El motivo es que, como sabía hacer las cosas, no le causaba problemas a la Delegación. Es más, cuando cambió

el Inspector de zona me nombró también directamente, y ni siquiera me conocía" (PrSind).

Uno de los directores también hizo una aportación valiosa en la misma dirección:

"En la elección del Director, las personas que más peso tienen son sin duda el Inspector -que actúa como Presidente de la votación- y los representantes del Claustro de profesores" (Dir2).

No opinaba igual su colega de otro centro, que exponía lo siguiente:

"La Comisión para la elección del Director está formada por miembros que representan a los distintos colectivos presentes en el Consejo Escolar. Lo único que el Inspector es el presidente de dicha Comisión, pero nada más" (Dir3).

Resultan testimonios que nos pueden ilustrar o, al menos, que pueden poner en tela de juicio desde el principio la justicia en la elección del Director, que es, no lo olvidemos, el responsable después de conformar el Equipo Directivo (la ley no establece que el secretario o el Jefe de Estudios de los centros educativos públicos puedan ser elegidos por comisión u organismo alguno. Dicha elección es competencia exclusiva del Director electo).

15.6.2.1. La figura del Director externo ¿favorecería una mayor participación de las familias en la escuela?

Tres fueron principalmente los interrogantes que planteamos a nuestros entrevistados en este punto: *¿posee el Director demasiado poder actualmente en la escuela pública? ¿Es el Director visto por el resto de sus compañeros como un amigo, un compañero, un jefe o todo a la vez?* Al mismo tiempo, el modelo planteado por Vega-Hazas (2009) nos hizo formular la tercera de las cuestiones: *¿sería conveniente, para favorecer la implicación de los padres en la escuela, que los directores de los colegios fueran personas ajenas al mismo, y que detentasen por tanto una función exclusivamente gestora?*

El hecho de mostrar interés por la teoría planteada por este autor no implica, en absoluto, que la compartamos. Simplemente pensamos que, desde el punto de vista del investigador, podría ser un interrogante que fomentaría el debate entre nuestros entrevistados, además de abrir nuevos horizontes a la implicación familiar, sobre todo en lo referido a la relación de los padres con los directores de los centros públicos. Por

tanto, se trata de una cuestión complementaria para analizar la figura del máximo dirigente de los centros y la relación de éste con las familias.

Cuando un poco más arriba describíamos al Director como una figura *ajena* al colegio, nos referimos, según el modelo propuesto por el autor, a una persona que no tuviera relación alguna con la enseñanza, una especie de gestor o administrador educativo, que según el autor, fomentaría un trato más equitativo con ambos colectivos, el de progenitores y el de profesores, borrando por consiguiente, y de un plumazo, cualquier atisbo de corporativismo en el seno de la comunidad educativa. El perfil que dibuja Vega-Hazas (2009), es por tanto el de una persona más objetiva, que será capaz de gestionar los problemas del centro mirando por igual a familias y a docentes.

A pesar de que se trató de una cuestión que causó sorpresa, o que al menos provocó cierta expectación entre nuestros entrevistados, lo cierto es que, terminada de formular la pregunta, la gran mayoría de los miembros de la muestra acordaron rechazar este modelo de Director. Sólo cinco personas de todas las consultadas (la Presidenta de AMPA y cuatro de los docentes), apostaron definitivamente por este nuevo perfil de Director. El resto (incluidos todos los padres de los tres grupos de discusión, es decir, los que en principio podrían salir beneficiados con este nuevo modelo), rechazó, en muchos casos rotundamente, la propuesta formulada. Una minoría intermedia mostró dudas hacia la cuestión planteada.

Comenzando en este caso por los supuestos beneficiados de este nuevo modelo de Dirección, es decir, los padres, encontramos opiniones muy cercanas en contra del Director-gestor, por ejemplo, en el seno del GrFam1:

"Yo creo que [el Director] estaría mucho más lejos. Porque sería un funcionario más" (Pad1GrFam1).

Una de las madres de este grupo sólo observa un supuesto en el que el Director sí podría favorecer más a las familias:

"Yo creo que un Director así no se implicaría más (…) Pero claro, a la hora de un problema de los profesores con los padres, a lo mejor el Director se pegaría más a los maestros, y el gestor daría la razón al que la tuviera (…)" (Mad2GrFam1).

De nuevo el Pad1GrFam1, aclaraba:

"Pero si no hubiera problemas, el Director se implicaría igual que ahora" (Pad1GrFam1).

En el GrFam3, la tónica es similar. Algunos testimonios lo confirman:

"Sería un empresario e iría a lo suyo (…) Se dedicaría a lo que es su papeleo, su gestión (…) Y en todo caso, tendría que saber algo de educación, no puede ser un cualquiera, *voy a ser director del colegio*" (Mad4GrFam3).

"Un Director así mira por él; no te implicaría más" (Mad2GrFam3).

Otras personas de este grupo, no obstante, deciden que no están seguras de si este modelo funcionaría. Una de ellas cree que el Director debería especializarse en su cargo, es decir, que no debería impartir clase:

"Depende de la persona, como todo en el mundo" (Mad5GrFam3).

"No sabemos cómo funcionaría (…) Un Director no debería de tener clase; le quita mucho tiempo a sus clases" (Mad6GrFam3).

Una última madre, convencida del corporativismo existente en el seno de los maestros, pero que se muestra insegura ante el nuevo modelo de Dirección, concluía su discurso así:

"No sabemos si funcionaría (…) Pero si [el Director] fuera neutral, sería lo mejor" (Mad1GrFam3).

Uno de los presidentes de AMPA, aunque abre la posibilidad a una mejora de las relaciones familias-colegio con el nuevo enfoque del Equipo Directivo, rechaza igualmente la propuesta:

"De cara a las familias podría mejorar, pero no creo que fuera lo mejor una persona que no fuera profesor para el funcionamiento del centro. El centro deben llevarlo maestros, y el Director debe ser maestro. Tiene que tener unos conocimientos de lo que es la enseñanza" (PrAMPA1).

Precisamente el conocimiento del centro y de la realidad escolar es uno de los argumentos más sólidos aportados por varios de nuestros docentes a la hora de

rechazar el nuevo modelo de Director como administrador. Parece lógico comenzar con las aportaciones que a este respecto ofrecen los propios directores:

"Esa persona, de entrada, que no conoce la realidad, es como una persona que acaba de aterrizar en un sitio. Puede que sus orientaciones y sus planteamientos sean estupendos, y además, si es una persona ajena a la enseñanza, tampoco va a percibir la sensibilidad que muchas veces subyace en las relaciones o en las dinámicas de las clases" (Dir1).

"Esta idea del Director-gestor no es nueva, lleva mucho tiempo, y en mis tiempos como Director también se hablaba de ello. Yo definiría a esta persona como un *tecnócrata*. Creo que sería un fracaso total. Los directores de los centros deberían ser personas, primero, del cuerpo; segundo y primordial, elegidas por el Claustro de profesores y refrendadas en el Consejo Escolar. Después, es fundamental conocer el entorno social del centro" (PrSind).

Esta misma persona propone un Director con un proyecto de trabajo aún más democrático que el actual:

"Deberían ser los profesores los que deberían llegar a conclusiones y convencer a determinadas personas con actitudes y aptitudes, ayudarles, protegerlos, en fin, mimarlos, para que tiraran para adelante, y que fueran directores convencidos y elegidos democráticamente. Y que el futuro Director hiciera un programa de Dirección consensuado incluso con todo el Claustro de profesores" (PrSind).

Dir 1, en una nueva intervención, cree que el presunto nuevo Director sería una persona más cercana a la Administración que a la comunidad educativa de cada centro:

"(…) Quizá sería positivo a nivel de gestión económica, pero a nivel pedagógico, que es el meollo, no va a entrar en generar ese ambiente. Va a ir a lo que es su mandato, a lo que le haya planteado la Administración correspondiente y ya está" (Dir1).

En muchos casos, surge la dicotomía *Director jefe-Director compañero*, como en el caso del último Director entrevistado. Surge aquí la idea del Director-Inspector:

"En los países nórdicos la figura del Director es ésa, la de administrador, no la del *Director-compañero*, y parece que está teniendo éxito. Yo no lo acabo de ver (…) Yo creo que el Director sí tiene que tener relación con sus compañeros y con las familias.

Ha de ser líder y tener mano izquierda. Si metes un agente externo, más cercano a la figura del Inspector, que pueda por ejemplo evaluar a los niños de repente, decir *esto* o *aquello*, a los padres y profesores… esa es la figura cercana del Inspector" (Dir3).

Esta misma persona opina que los directores se están transformando en muchos casos, en efecto, en gestores:

"Los directores muchas veces acaban convertidos en gestores, porque tenemos más funciones y el mismo tiempo (…) No somos administradores como tales, pero no sabemos cuál es nuestro perfil exactamente (…) Cuando tienes un gestor en la empresa, todo el mundo tiene las mismas normas. Si hay gente que te da más, tú como Director le das más también. Eso no pasaría en el caso del gestor" (Dir3).

Este docente, especialista en inglés, fue anteriormente un maestro *raso*, sin cargo directivo alguno, y explica el cambio operado en el trato con las familias desde que desempeña su función como Director en el mismo centro:

"Mi trato con las familias es distinto que antes. Antes había una relación más cercana, ahora como Director me veo como un buzón de quejas" (Dir3).

Finalmente, el segundo Director se muestra en total sintonía con sus compañeros de cargo y con el Presidente de Sindicato. El conocimiento de la realidad escolar es requisito imprescindible para el funcionamiento del centro y para implicar a las familias. No obstante, el máximo responsable del Equipo Directivo debe tener unas características concretas, relacionadas con una mayor especialización en el cargo:

"No creo que deba ser una persona ajena a la enseñanza, porque creo que debe de conocer el tema de la enseñanza, el trabajo del profesorado, el trato que hay con las familias… creo que debe ser de dentro, pero una persona especialista en Dirección, porque no es lo mismo ser un compañero que un Director, que su función es simplemente la organización del centro (…) Estoy de acuerdo en que el Director debería ser una persona capaz de ejercer este cargo como en una empresa. Y creo que eso es lo que se está intentando conseguir: especializar al Director cada vez más" (Dir2).

Sobre la visión que del Director tienen él mismo y sus propios compañeros, y lo que es más difícil, detectar dónde se encuentra el límite entre la condición de *compañero* y la de *jefe*, también nos hablaba esta persona, en una línea similar a Dir3, advirtiendo que no es fácil desempeñar la labor de Director, y aún más en colegios pequeños:

"Hay que guardar un poco las distancias, ya que los maestros te ven como un compañero más. Y así debe ser, pero en ocasiones hay que mandarles hacer cosas que no siempre gustan (…) Creo que [el Director] debe ser una persona que sepa dinamizar, que sepa dirigir, no debe ser estricto ni nada de eso, pero como el Director de una empresa particular, debe de decirle a cada uno en cada momento lo que debe de hacer, y acatarlo y se acabó (…) Ahora, siempre la gente te pone mala cara cuando le dices que tiene que hacer algo porque es tu compañero. Cuando estás en una empresa y te dice algo tu jefe, te callas y lo haces" (Dir2).

El centro del debate sobre la cuestión del Director como jefe o como compañero, se dio principalmente en los grupos de discusión de docentes. La opinión general es que la figura del Director ha cambiado con el tiempo, pasando a ser una persona más cercana al resto de docentes:

"La figura del Director ha cambiado. Ahora es un compañero más; antes se le tenía respeto, incluso miedo" (Doc5GrDoc1).

"Lo que está claro es que el Director tiene cada vez más responsabilidades" (Doc4GrDoc1).

No obstante, uno de los maestros advertía que, con la sobrecarga de funciones que parecen tener los directores actualmente, este margen vuelve a abrirse, ya que el Director debe elegir entre ser más estricto y por lo tanto *más jefe*, o continuar siendo *igual de compañero*:

"Ahí estriba precisamente el problema. El Director debe ser a la vez compañero del resto de maestros y jefe. Si el Director posee cada vez más funciones, tiene que decantarse entre ser una persona dura y *rancia*, o ser efectivamente compañero. Lo que ocurre es que la distancia con el resto de maestros aumenta a medida que se atribuyen al Director más responsabilidades (…) Se le está cargando mucho, con funciones que no tendría que ejercer él, precisamente porque tiene que ser a la vez compañero de sus compañeros" (Doc2GrDoc2).

Una de las maestras del GrDoc1, sin embargo, opinaba de forma totalmente opuesta:

"Yo creo que el Director tiene menos trabajo del que parece. Su función consiste básicamente en firmar papeles y actuar como representante del colegio ante el

Inspector y la Delegación. Pero para mí, el verdadero trabajo lo hacen el Jefe de Estudios y el secretario" (Doc2GrDoc1).

El debate suscitado en varios de los grupos y en las entrevistas a raíz de decidir si el Director ostentaba demasiado poder actualmente en las escuelas públicas, o bien lo que tenía era una sobrecarga de responsabilidades y funciones, dejó testimonios muy interesantes.

En el seno del GrFam2, la opinión general fue que el poder del Director depende esencialmente del tipo de persona que sea, más que de lo que dicte la legislación o se diga desde la Delegación (aunque algún padre se apresuró a apuntar que creía que el poder de los directores era normalmente mayor en las escuelas grandes). Por su parte, una madre del GrFam1 confesaba no saber "quién tiene el poder en la escuela. No sé quién toma las decisiones" (Mad2GrFam1); y otra madre de este último grupo sí pensaba (aunque no explicó por qué) que el Director sí tenía demasiado poder en la escuela (Mad9GrFam1).

Si dentro del colectivo de padres no existió acuerdo en este sentido, tampoco lo hubo entre directores, maestros y presidentes. Mientras que PrSind, PrAMPA2, DIr1, Dir3, Doc2 y Doc6, por ejemplo, piensan que el Director no tiene excesivo poder en la escuela, Dir2 y gran parte de los docentes del GrDoc1 opina de forma contraria. Una de las docentes analizaba esta cuestión de manera directa:

"El Director no tiene, ni mucho menos, el poder absoluto" (Doc2).

En la misma línea se mostraba otra compañera de profesión:

"La figura del Director es la de un compañero más con una serie de responsabilidades añadidas. Pero nada más" (Doc6).

Por su parte, la visión desde el AMPA tampoco ofrecía ninguna variación sustancial:

"Desde el AMPA no vemos que el Director tenga excesivo poder" (PrAMPA1).

Dos de las personas directamente afectadas en esta cuestión (precisamente los propios directores) puntualizaban que muchas veces las personas que componen la comunidad educativa confunden el poder con un exceso de funciones que les son asignadas precisamente a los directores de los centros docentes públicos. Estas

mismas personas se quejan precisamente de estar desasistidos por el resto de miembros de la comunidad educativa:

"A la pregunta de si los directores tienen demasiado poder, te digo rotundamente que no. De hecho, diría que tenemos demasiadas funciones. Hay infinidad de aspectos de gestión que deberían corresponder a un gerente o a otras personas. Tengo que controlar los gastos, la limpieza, hago de conserje a diario… el Director debería centrarse en aspectos meramente académicos y pedagógicos. Los Directores estamos muy desasistidos, especialmente desde la Administración" (Dir1).

Por su parte, el Presidente de Sindicato también cree que el Director posee demasiadas funciones y está desasistido, pero es tajante cuando reparte las responsabilidades de este déficit:

"El Director no tiene, en absoluto, demasiado poder. De hecho, creo que *es el bombero de todo, y no cuenta ni con una manguera de agua a presión*. Yo he sido conserje, psicólogo, consejero matrimonial, etc. No hay colaboración ni de padres, ni de compañeros, ni de la Administración. Sólo se implica muchas veces el propio Equipo Directivo, es decir, el Director, el secretario y el Jefe de Estudios, y los demás, por comodidad y por no llevar la contraria, dicen a todo que sí, y así se ahorran quebraderos de cabeza (…) Finalmente dejé el cargo por cansancio" (PrSind).

Finalmente, Dir3 también cree firmemente en la sobrecarga de funciones asignadas al Director en los centros docentes públicos:

"El Director es y debe ser el responsable último de todo lo que pase en el centro. Pero a veces nos sentimos desasistidos, además de tener demasiadas tareas que desempeñar" (Dir3).

En el polo opuesto se sitúa la mayor parte del GrDoc1 y el Director restante. Para los componentes del primero, y a pesar de que hay factores que influyen en este sentido como la personalidad del Director o el tipo de contacto que éste tenga con la Administración o el Inspector, se han atribuido a aquél una serie de funciones que contribuyen a alejarlo del resto de compañeros, derivando a su vez en un aumento en el ejercicio del poder por parte del Director sobre los docentes:

"Por ejemplo, con el Plan de Calidad un Director decide si un maestro cobra o no cobra el sobresueldo" (Doc1GrDoc1).[141]

Dir2 fue rotundo en su explicación, y aunque también cree que se están incrementando excesivamente las funciones del Director, denuncia el poder creciente que a la vez están adquiriendo estos últimos:

"Es cierto que los directores estamos muy desasistidos por parte de la Administración, los padres y los profesores. La gente es muy cómoda. Ahora hemos tenido un problema con una denuncia que nos ha puesto el alcalde del pueblo y la Administración se ha lavado descaradamente las manos" (Dir2).

La misma persona aporta una interesante idea sobre el futuro inmediato de la función directiva:

"Conforme avanza la normativa, se les confiere cada vez más poder a los directores de los colegios. En poco tiempo se tiene previsto una autoridad aún mayor de la que tenemos con el Plan de Calidad. Además, si se aprueba el ROC, el Equipo Directivo tiene casi total independencia para elegir el personal que quiera que venga a trabajar al colegio, así como qué especialidad cubrir, decidir sobre el profesorado, etc. Para mí, se parece más al tipo de Director de una empresa que de un colegio" (Dir2).[142]

Volviendo a la cuestión central, la del nuevo modelo de Director-gestor propuesto, los maestros mantienen una línea bastante parecida, en general, a la de los padres. Los docentes perciben esta figura como alguien más perjudicial que beneficioso para la dinámica y las interrelaciones en el seno de la comunidad educativa, distante para los padres y autoritario para ellos mismos. Además consideran, como los propios

[141] El Plan de Calidad y Mejora de Rendimientos Escolares es un proyecto llevado a cabo por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que pretende elevar el nivel de rendimiento de los alumnos escolarizados en la enseñanza pública en sus niveles de infantil y primaria, a cambio de un premio económico a los docentes de los centros que en su momento votaron a favor de dicho Plan. Su puesta en marcha se llevó a cabo durante los cursos 2007-2008, 2008-2009 y 2009-2010.

[142] El ROC (Reglamento Orgánico de Centros) aprobado por el Decreto 328/2010, de 13 de julio, es el nuevo documento que rige, en el ámbito andaluz, entre otras, las nuevas competencias asignadas a los directores. En su introducción, se destaca lo siguiente: "Por otra parte, la atribución de mayores competencias a los directores y directoras, en desarrollo de lo establecido en la mencionada Ley 17/2007, de 10 de diciembre, junto con la simplificación administrativa constituyen, indudablemente, un novedoso marco regulador de la organización y funcionamiento de los centros docentes respecto al modelo hoy vigente que, sin duda, va a contribuir a una mayor calidad del servicio educativo que presten, favoreciendo que los esfuerzos se concentren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las tareas pedagógicas" (para más detalles, consultar referencia completa del citado Decreto y de la Ley 17/2007 en bibliografía).

directores entrevistados, que una persona así desconocería la verdadera realidad del centro, requisito imprescindible para dirigir éste con garantías:

"No estoy de acuerdo con este modelo. El profesor tiene que estar implicado totalmente en la vida de su centro. Tiene que saber los problemas, los padres que participan y los que no, vivir esa historia" (Doc4).

"A mí no me gusta lo que tú estás diciendo (…) De principio no. Una persona que se tenga que implicar en un centro tiene que saber cómo funciona. El Director, siendo profesor, se da cuenta, y ve los problemas, las limitaciones… muchas cosas que puede ver siendo un profesional de la enseñanza. Pero si viene una persona que no tiene conocimientos de enseñanza, yo creo que esos puntos de vista no los tiene" (Doc1).

"Quizás sería un Director autoritario. Ahora mando yo, a lo mejor tú mañana me mandas a mí. Pero es mejor alguien de dentro. Creo que para poder dirigir bien hay que conocer las cosas desde abajo, alguien que haya sido elegido y que haya sido antes dirigido. Alguien de fuera no conocería nunca bien el funcionamiento de todo desde dentro. Una vez que estés dentro, que conozcas las funciones, estás preparado para ostentar el cargo" (Doc6).

Uno de los docentes reconoce, no obstante, el corporativismo del Director con el resto de maestros:

"A mí no me gusta eso. Sería un buen ejecutivo, un buen directivo, un buen economista, pero yo creo que el Director debe estar implicado también en el aspecto educativo. Si no, no hay conexión (…) También parece que el Director mira las cosas según el punto de vista de los profesores. Pero también es verdad que hay directores que saben estar en el punto equidistante entre padres y profesores. Ésos son los buenos" (Dir3).

En los grupos de discusión de docentes, la idea que se manejaba era la misma. Veamos algunos ejemplos:

"Yo creo que un Director así sería perjudicial" (Doc7GrDoc3).

"Muchas veces ellos [los directores] tienen la experiencia de su tutoría. Eso es lo que verdaderamente hace que un Director sepa dirigir y dar un poquito de cal y otro de arena, un poquito para las familias, porque se las tiene que ganar, y un poquito para los profesores, porque los conoce y vive con ellos día a día" (Doc3GrDoc2).

En algún caso, se identifica al Director-gestor como el centro o el punto de arranque de un modelo educativo individualizado, precisamente todo lo contrario a lo que la educación actual pretende conseguir:

"Es una forma de degradar más la figura del maestro. Y aparte, eso deriva en un modelo que pretende ser totalmente individualizado; y si ahora tú nos pones a un Director que no se implica para nada, y le da un poco igual el sitio donde está… y en la educación, más que nunca, tenemos que atender a las individualidades (…) Eso es lo que entendemos como la figura del Inspector. Gestiona, algo parecido, pero no se fija en los aspectos importantes de un centro (…) De hecho, la figura del Director debe ser una persona totalmente contraria a lo que estamos hablando, que conozca la vida del centro, conozca los problemas que hay, y tenga la motivación de presentarse a Director para superar todos los problemas" (Doc1GrDoc2).

El debate en el seno del GrDoc1 fue intenso:

"Yo creo que muchas de las quejas que tienen los padres es que desconocen los problemas porque no estás allí, *es que en este colegio el Director no sabe que pasa esto, que pasa lo otro; es que el Director no viene a ver lo que nos pasa*… si encima es administrativo en el centro, ya no conoce de la misa la media" (Doc1GrDoc1).

"Pero ese Director-gestor, ¿se implicaría más que un profesor-Director? Yo no sé hasta qué punto esa persona se implicaría igual en un colegio que un profesor que trabaja aquí. Se implica menos, y como que a lo mejor aparece menos" (Doc4GrDoc1).

Una de las maestras del GrDoc2 no cree que el Director tenga por qué posicionarse más con los profesores que con los padres, argumento por el cual rechaza la utilidad del Director-gestor, figura *a priori* neutral entre ambos estamentos:

"Una persona que no tiene ninguna relación con el colegio, que no sabe lo que pasa, y ahora vienen y te lo plantan ahí para que organice… y además, no todos los directores tiran más hacia los maestros que hacia los padres" (Doc4GrDoc2).

En el GrDoc3 (algo más neutral en esta cuestión que los otros dos), se rechaza en general esta figura porque existe la creencia consensuada de que las Administraciones educativas defienden primero, por norma general, a los padres ante cualquier problema que éstos pudieran tener en la escuela. Un Director de este tipo, pues, desequilibraría aún más la balanza en favor de las familias:

"Un Director que no esté en educación… (…) Además, la Administración siempre defiende a los padres" (Doc3GrDoc3).

"A los primeros que escucha [la Administración] es a los padres" (Doc7GrDoc3).

Otra persona de este grupo insiste, como Dir2 o Mad6GrFam3, en que debería tratarse de una persona con dedicación plena a su cargo:

"En todo caso, que tenga dedicación exclusiva a la Dirección, pero que sea profesor, que sepa de qué van las cosas (…) Hay agentes externos suficientes (…) Otra figura tampoco va a solucionar los problemas, creo yo. Los problemas del colegio están ahí. Es importante que sepa dirigir, que tenga carisma" (Doc4GrDoc3).

No obstante, y a pesar de que todas las personas del GrDoc3 (excepto una, como veremos) rechaza la idea del Director-administrador, se reconoce que una persona externa tendría menos compromisos a la hora de dar cualquier instrucción a un profesor:

"Cuando conoces a la persona, te da más apuro decir las cosas…" (Doc6GrDoc3).

"Da más apuro decir algo a una persona que conoces que a una que no" (Doc5GrDoc3).

En una posición algo más neutral, una de las docentes del primer grupo cree que la intención del Director y sus motivaciones por implicar a las familias deben de estar por encima de la condición de gestor o no de aquél:

"Yo creo que el que quiere venir y participar… el que la figura sea un maestro o no, no creo yo que sea uno de los factores para que participen más o menos (…) Yo no creo que los padres entren en ese detalle" (Doc3GrDoc1).

Por su parte, y también en una línea intermedia, otro de los docentes expone argumentos a favor y en contra de la figura del Director-gestor:

"(…) Un Director así podría fomentar la participación, pero dependerá de si dentro de las funciones se contempla como prioritario fomentar esa participación (…) Si dentro de los objetivos de su gestión está la participación de los padres, pues sí, pero como gestor del centro; si no es una prioridad la participación de los padres, no sería la persona adecuada (…).

(…) Creo que un Director-gestor es buena idea en un centro con mucho alumnado, con muchas exigencias de la Inspección y la Administración; pero en un centro corriente, yo creo que el contacto del Director del centro con el alumnado del centro, yo creo que merece más la pena que el Director sea maestro" (Doc5).

Sólo cinco personas de la muestra se posicionaron en contra de la opinión general, y conciben el nuevo modelo de Dirección como muy beneficioso para el funcionamiento del centro educativo, ya que la inclusión de una figura de este tipo otorgaría más equilibrio en la relación colegio-familias. El único testimonio, en el seno de los padres, a favor del Director-gestor, proviene de la Presidenta de la Asociación de Madres y Padres consultada:

"Sí, yo creo que sí, porque ya no lo verías como profesor. Él tendría su trabajo específico, y tendría más tiempo para dedicar a gestionar" (PrAMPA2).

Dos de las maestras parten del corporativismo de los docentes para defender la nueva figura. Un Director externo sería entonces una persona más objetiva, capaz de equilibrar la balanza en favor de las familias:

"Si el Director también es profesor, siempre va a ser menos objetivo y va a apoyar más a los compañeros aunque estén haciendo algo mal, porque se va a sentir como un poco ofendido, y si algún padre viene reclamando algo, *como él también forma parte de ese equipo del que yo me voy a quejar de la enseñanza de mi hijo… pero como tú formas parte de ese clan de profesores, tú vas a apoyar a tus compañeros, tú no vas a ser objetivo* (…) Eso es como una especie de sector, de clan… el Director siempre va a pensar que también se le está criticando a él" (Doc2).

La condición de no ser profesor es el centro del argumento a favor del gestor, por parte de esta maestra:

"Yo creo que si no fuera profesor sería más objetivo, y si tuviera que frenar o corregir algo sería más objetivo. Y si yo voy como madre y tú como padre, el Director reúne a los profesores y dice: *¿aquí qué está pasando?*... Pero si él forma parte de ese clan, siempre va a tirar más hacia dentro que hacia los padres" (Doc2).

Una compañera suya, del GrDoc1, rebatía al resto de sus compañeros de grupo con argumentos similares:

"Yo pienso que si [el Director] no fuera un maestro, como nosotros, que fuera como otra categoría aparte, gestor, pues a lo mejor los padres sí se acercarían más, porque lo verían como una persona neutra. De esta forma, dice: *es un maestro y siempre se va a poner a defender a sus compañeros, entonces no nos va a dar opción de llevar a cabo lo que nosotros proponemos, porque va a estar con lo que digan ellos* (…)" (Doc2GrDoc1).

La propia actitud de las familias cambiaría a la hora de acercarse al centro:

"(…) Al menos intentarlo, aunque luego el gestor diga que no; pero por lo menos lo intentan. No que, de la otra manera, a lo mejor dicen: *va, si la maestra ha dicho esto, ¿para qué vamos a decirle ahora al Director nada, que el Director va a decir lo mismo? Porque es la misma opinión, porque todos son maestros, porque a todos les conviene por ejemplo un puente poner un día lectivo* (…) *Si lo van a decidir entre todos igual* (…) Lo mismo que los médicos, que dicen que unos se tapan a otros, cuando hay una negligencia. Pienso que el Director siempre iba a defender a sus compañeros ante algún accidente o algún percance que haya en el colegio" (Doc2GrDoc1).

No obstante, reconoce que el Director-gestor, pese a favorecer por su condición el trato con las familias, podría no implicarse igual en otras cuestiones del colegio, por no verse afectado:

"A la hora de los padres dirigirse al centro, no se dirigen con la misma confianza si es otro maestro más, que es Director y es compañero, y también da clase a los niños, o es una persona externa (…) Tú, desde el punto de vista de los padres, encuentras ahí *a priori* más confianza en esa persona porque es imparcial. Ahora, sí que es verdad que a la hora del colegio no se implica tanto porque no le afecta" (Doc2GrDoc1).

Otras dos de las docentes en esta línea, opinan que con un Director externo se reducirían mucho los conflictos entre profesores:

"Con un administrativo habría menos problemas, menos conflictos internos en el colegio, a nivel de profesorado y de enfrentamientos" (Doc5GrDoc3).

"Si es de dentro [el Director] también hay más cuchicheos por la espalda, más *cuchillitos*, si es de dentro" (Doc1GrDoc3).

Como hemos visto, el resto de componentes del GrDoc3 se mostraba opuesto a estas dos últimas maestras. No obstante, uno de los miembros del mismo grupo

admitía posicionarse "un poco en las dos versiones que he escuchado, porque es verdad que se crearían menos conflictos internos" (Doc2GrDoc3).

15.6.3. La figura del maestro y su predisposición hacia las familias.

Una vez realizado, dentro de este apartado, el análisis comparativo entre las figuras del Director y el tutor (con balance favorable para este último, como hemos visto), y tras el estudio de la actitud del primero de ellos hacia las familias, resulta imprescindible, en aras de completar el estudio en este punto, analizar exhaustivamente el papel que desempeña la figura del tutor en la participación de las familias en la escuela. Lo que aquí se pretende es ahondar sobre aspectos relacionados con la propia predisposición que suele mostrar el profesorado hacia el resto de la comunidad escolar en general, y hacia las familias en particular: *¿es el maestro un agente escolar colaborador con las familias, predispuesto a implicarlas, o más bien se trata de una persona inaccesible y cerrada a la participación en su tarea, por parte de cualquier elemento de la comunidad educativa, ya sean padres, profesores u otros?*

Vista la inmensa importancia concedida, por parte de los miembros de nuestra muestra, a la figura del tutor en la involucración familiar (cuyo papel es reconocido como decisivo), poco más habrá que argumentar para justificar la relevancia de la cuestión que tratamos a continuación. Un tutor colaborador y entregado al alumno y a implicar a su familia en la labor escolar, probablemente conseguirá unos rendimientos para ese niño más que óptimos. Por el contrario, un profesor inaccesible para los padres no propiciará la creación de una red de relaciones adecuada, que favoreciera el intercambio y el enriquecimiento mutuos entre la escuela y la familia, lo cual derivará, casi con total seguridad, en una serie de limitaciones en el aprendizaje integral del discente.

Dejaremos claro que, en este punto, de lo que se tratará es de definir concretamente el perfil, dentro del grupo de maestros, del profesor-tutor, por tratarse de la persona que más tiempo pasa con los niños, y principalmente porque es el máximo responsable, desde el aula, de comentar con las familias cualquier aspecto que tenga relación con sus hijos. No obstante, se introducen algunos comentarios sobre algún otro profesor especialista, el cual consideramos que también puede aportar ideas interesantes sobre la visión, más que del tutor en particular, sobre el maestro en general.[143]

[143] Los actuales maestros especialistas de los colegios públicos imparten las asignaturas de Educación Musical, Educación Física, Religión Católica e Idiomas (inglés o francés).

Comprobaremos en breve, y según los resultados de la investigación, que existen opiniones enfrentadas a la hora de analizar la actitud del maestro, a nivel individual, con el resto de la comunidad escolar, lo cual nos advierte de una posible carencia en este aspecto en la relación familia-escuela, que conviene analizar y diagnosticar con exhaustividad.

Los padres de dos de los tres grupos de discusión, así como uno de los dos presidentes de AMPA, opinan rotundamente que los tutores los implican adecuadamente en la tarea escolar de sus hijos, y se muestran, en general, satisfechos con aquéllos. En el GrFam1, por ejemplo, ésta era la idea general:

"Si hablamos por experiencia, el maestro colabora. Incluso nos implican en todo, nos preguntan de todo de nuestros hijos. Se implican mucho. La experiencia nuestra ha sido muy buena" (Pad1GrFam1).

"Mi hija, este año, la tutora que tiene no le da clase, y sin embargo a mí me llama, y me dice, y me cuenta de los otros profesores" (Mad6GrFam1).

Otro miembro del mismo grupo cree que la implicación del tutor con las familias depende mucho de la edad del primero:

"La edad de los profesores también puede influir, que por la edad estén más quemados; que al ser más nuevo tengas más ganas, más ilusión" (Pad3GrFam1).

No obstante, este mismo padre cree que los profesores se implican más en los colegios pequeños:

"Yo creo que también tiene que ver con el volumen del colegio. Al ser más pequeño, [los maestros] se implican más" (Pad3GrFam1).

En el segundo grupo de padres consultado, la opinión sigue una línea parecida, y se puede resumir en el testimonio de una de las madres:

"Nosotros hemos tenido maestros muy abiertos y colaboradores. La verdad es que ahí hemos tenido suerte. Los maestros siempre han sido buenísimos" (Mad3GrFam2).

La Presidenta de AMPA apunta en la misma dirección:

"Yo he tenido una experiencia excelente. Yo, en mis dos casos de mis dos hijas, yo he tenido una relación con los profesores perfecta, y mira que han cambiado de profesor, me parece que todos los años. En ese aspecto, no tengo por qué hablar mal. (…) Implicación ha habido mucha, desde primera hora" (PrAMPA2).

Este optimismo reinante en el seno de los dos primeros grupos de padres, y en el caso de la Presidenta de AMPA, se modera bastante si conocemos la opinión del GrFam3 y del otro Presidente de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos de su centro. Este último, aunque es optimista a la hora de detectar una mejora en la implicación de los docentes con las familias, no oculta un cierto recelo hacia la actitud de éstos:

"Hay muchas excepciones, pero en general el maestro es un poco suyo. Aunque las AMPA están colaborando en este sentido un poco más (…) No sé cómo decírtelo, pero en general los maestros son un poco suyos. Pero también creo que la cosa va cambiando poquito a poco" (PrAMPA1).

El grupo en el que se suscitó una mayor controversia sobre esta cuestión fue, sin duda, el tercer grupo de padres (GrFam3). Mientras que para algunos de sus miembros el tutor es muy colaborador y muestra una actitud cooperativa en todo momento hacia ellos, otros sectores moderan su opinión hacia una colaboración limitada por parte del maestro, o por último afirman que el tutor es excesivamente autónomo en su trabajo.

Entre las opiniones más optimistas, destaca la de la Mad2GrFam3:

"Yo, desde que mi niña entró en el colegio hasta ahora, tan sólo he visto una profesora que no se ha prestado mucho. No se portaba mal con mi niña, pero no se prestaba con mi niña" (Mad2GrFam3).

Las opiniones intermedias proceden, por ejemplo, de Mad5GrFam3:

"Es difícil generalizar. Hay de todo (…) [Los profesores] se implican, pero muchas veces para bien y otras veces para mal" (Mad5GrFam3).

En el lado más negativo, encontramos a Mad1GrFam3:

"[Los maestros] vienen a dar sus clases y punto. Algunos, otros no (…) Su hora de tutoría es de 2 a 3, y si no lo avisas se va. Pues entonces, si ahora vas un momento a hablar con ella [la tutora], pues te tiene que escuchar" (Mad1GrFam3).

Otras personas perciben que algunos maestros que no son tutores se implican poco con ellos y con sus hijos:

"Aquí hay profesores que no son tutores que no dicen ni *buenos días*, cuando entran del patio para acá. Y la sensación que transmite por ejemplo una maestra a mi hija la veo yo, la percibo, es decir, esa cosa de: *mamá, es que dice, es que hace*; no mi hija, muchos niños (…) Sólo coincido con ella por la mañana (…) Esa profesora no nos implica, va a su rollo. Sólo viene a fiestas, no viene a fin de curso" (Mad2GrFam3).

Otra compañera de grupo asentía:

"Es que no ha hablado con ningún padre" (Mad4GrFam3).

En el lado de los enseñantes, la opinión sobre su propia implicación con los compañeros y con las familias, es aún si cabe más crítica. Un porcentaje respetable de la muestra, en lo referido a docentes, cree que, efectivamente, el maestro tiende a ser o es más autónomo en el desempeño de su trabajo de lo que debería:

"Yo creo que a nivel de compañeros sí somos muy independientes unos de otros. Yo creo que tendríamos que tener una coordinación, que se habla mucho de coordinación, pero luego realmente no se hace tanto. Luego es verdad que cierras tu puerta, y yo creo (hay excepciones, como en todos lados) que tendemos a hacer cada uno lo que estamos acostumbrados, y yo creo que muchos fallos de los que hay se producen por eso (…) Los grupos de compañeros que trabajan en grupo son pocos" (Doc1).

"En general, cada profesor es muy difícil que le cambies tú sus ideas. Son muy independientes (…) Hay una reunión de profesores, a mí me ha pasado. Y hemos visto en lo que está fallando el de al lado, que está cometiendo errores, pero están muy protegidos, no los haces cambiar así como así (…) Son un poco intocables los profesores. Se abren poco a los padres (…) Les dicen, hablan, los reciben y tal, pero cuando los padres salen por la puerta son críticos, porque piensan que ellos están en un nivel superior" (Doc2).

Uno de los directores apunta en la misma dirección que esta maestra, cuando describe al profesor ofendido, en el momento en que alguien entra a valorar su trabajo:

"Yo creo que los maestros tienen excesiva autonomía a nivel general (…) Normalmente, el profesor se encierra en su clase, y él hace dentro lo que quiere; inclusive se molesta si le dicen la forma de trabajar" (Dir2).

Y explica un ejemplo:

"Ahora, por ejemplo, con el tema de la lectura, nos están obligando a leer; ya hay gente protestando de si *por qué tiene que leer media hora todos los días*. A ver, *lo tienes que hacer porque lo tienes que hacer* (…) Entonces, yo creo que ese control dentro de la clase debería empezar a ser un poquito más estricto, y evitar toda esa autonomía que se ha mantenido hasta ahora. Entiendo que en muchos aspectos se debe tener, pero hay cosas que deberían quedarse muy marcadas, y tener claro que el profesorado debe hacerlo para intentar conseguir una mejora en la enseñanza" (Dir2).

La libertad de cátedra y el profesionalismo docente provocan, en parte, este retraimiento:

"Creo que somos muy autónomos, y esa libertad de cátedra hace que de puertas para adentro podamos hacer lo que queramos (…) Pero nos ofendemos bastante si alguien nos dice cómo hacer las cosas. No nos gusta, porque somos profesionales (…) Tampoco nos atrevemos entre compañeros. Es un tema delicado. Depende mucho de cómo llegue el consejo y de quién te lo dé. Y la familia es el colectivo del que menos aceptamos las críticas, porque somos los profesionales" (Dir3).

Dicha actitud cerrada del docente se mantiene inmutable, aun con la llegada de reformas legislativas:

"El docente tiene mucha autonomía en el centro. Los profesores, cuando llegó la LOGSE (que para mí, ofrecía reformas muy buenas; a mí, personalmente, me encantaba la redacción de los objetivos para infantil), de puertas para adentro seguían haciendo lo mismo. Cada uno hace y deshace a su antojo. Cada uno es como un señor feudal en su clase. Sería bueno que alguien desde arriba pusiera orden. La escuela pública es, sin duda, el mejor sitio para hacer las cosas muy bien o muy mal" (Doc6).

"Yo en clase hago y deshago lo que quiero. Pero yo aquí, por ejemplo, echo mucho de menos el trabajar más en equipo, o a nivel de ciclo: intercambiar fichas, preparar fiestas… y en excursiones y cosas así, porque se ha puesto que las madres no vengan, pero a mí no me importaría que las madres vinieran (…) Más que autónomos, muchas veces somos muy rígidos, muy estrictos. Deberíamos de mantener un poco más de conexión con las madres, que los niños vean que hablas con las madres… en fin, yo creo que es importante eso. En otros colegios, en infantil, *tú déjame el niño, no entres, luego yo te lo saco*. A mí no me importa en absoluto que entren en clase" (Doc4).

En otros casos, la buena predisposición inicial del docente con el resto de la comunidad educativa se ve truncada al acumular experiencias negativas, lo que deriva en un retraimiento de aquél:

"Yo creo que, en principio, el maestro empieza siendo una persona corporativa, que le gusta hacer las cosas en conjunto, hacer cosas con otros maestros (…) Pero a lo mejor, con el tiempo, al ir conociendo diferentes centros, puede que en algunos lugares no se sienta el maestro bien acogido (…) y puede que se vuelva algo más individualista" (Doc5).

Esta dinámica se repite con las familias:

"La misma dinámica que establezco con los compañeros, creo que es la que existe también del maestro con la familia, un sentimiento de participación, de ayudar, de hacer lo posible, de que colaboren, pero con las historias y la experiencia que va acumulando [el maestro] al trabajar con una familia, con otra y con otra, pues al vivir experiencias negativas, esta persona se vuelve un poco más individualista y le da un poco la espalda a la familia" (Doc5).

Existen, no obstante lo dicho hasta ahora, otras opiniones intermedias:

"En general, yo me quedo en el punto medio. Hay profesores extraordinarios, hasta el punto de implicarse totalmente en el centro. Éstos son un porcentaje mínimo. También hay un porcentaje mínimo de éstos que se encierran solamente en lo suyo (…) La mayoría de la gente que yo he conocido en los centros es responsable con su tarea y con sus cosas, pero también sabe responder ante problemas del compañero, por lo menos del que tiene al lado, del grupo, del colegio; a lo mejor de otro colegio no, pero de los problemas de su colegio, sí, y por tanto de sus padres y sus alumnos" (Doc3).

En otros casos, el funcionamiento interno de cada centro es decisivo en la implicación de los docentes:

"Depende de la dinámica de cada centro. Es normal que la implicación más inmediata de un docente sea con su clase. Eres el tutor, eres el responsable de un grupo, con lo que tu primera responsabilidad es el grupo. En el resto de la organización, esta implicación se ve un poco como secundaria (…) Yo no considero que se tenga excesiva autonomía; se tiene la que en cada momento y en cada centro genera la dinámica de la organización de cada centro (…) si prima una dinámica más grupal o más individual. Aunar ambas sería lo ideal (…) A veces, tendemos a ir un poco por libre, para intentar llegar a acuerdos, a consensuar actuaciones conjuntas… quizás, pero yo no veo excesiva autonomía: cada uno tiene su grupo, es responsable de su grupo y tiene que responder ante eso" (Dir1).

El Presidente de Sindicato, en cambio, cree que en los colegios los docentes se adaptan más a su contexto que en enseñanzas superiores:

"Hay maestros que se adaptan al entorno y al medio social. La menor parte de las veces, los profesores desarrollan su programación a nivel de lo que *yo creo*, y no adaptándose al medio social y cultural de su destino. Hay, por desgracia, una minoría, que son *ordeno y mando, y de aquí no me muevo* (…) Si hablamos de un instituto, *apaga y vámonos*. En los institutos, por lo que tengo entendido, la autonomía pedagógica es superlativa y absoluta. Y no hablemos de universidad" (PrSind).

En los tres grupos de discusión de docentes existe división de opiniones. Dentro del primero de ellos, por ejemplo, hay personas que creen que el maestro sí está predispuesto a colaborar con las familias, y será la dinámica de funcionamiento entre compañeros y la de de éstos con los padres, la que determinará una actitud más o menos abierta por parte del docente en general:

"En función de lo que nos rodea a nosotros, actuamos. Si nosotros tenemos alrededor padres que vienen al colegio, te preguntan, te piden tutoría, que te dicen que pueden trabajar con el niño en casa, que ellos han visto que determinados contenidos no los dominan, que cómo pueden mejorarlos o cómo pueden ayudarles, pues entonces nosotros, en esa situación, yo creo que les facilitamos la información que sea, les proporcionamos actividades, les decimos cómo pueden mejorar (…) Somos muy colaboradores, porque también nos interesa" (Doc2GrDoc1.)

"También depende del ambiente en el que te encuentres. Porque a lo mejor en un colegio estás con unos maestros que te encuentras a gusto y tú estás bien personalmente, y sí eres más colaborador; pero en otro colegio, tú mismo te encuentras con personas que no te caen bien, o que no… y dices: que se las averigüen, que yo con éstos no colaboro" (Doc8GrDoc1).

Algunas voces arguyen una versión interesada del tema:

"Pero en general somos colaboradores, porque nos interesa, ¿verdad? Como ayuda… Nos interesa que colaboren [los padres]. Pero porque nos interesa, si no…" (Doc4GrDoc1).

Otros, en fin, dudan sobre el carácter del propio maestro:

"Algunas veces sí colaboramos, otras…" (Doc6GrDoc1).

En el GrDoc3 también la cuestión suscitó debate y opiniones contrarias. Mientras que algunos miembros de este colectivo creen que el tutor es autónomo porque debe de serlo, otros critican esa falta de compañerismo, y por lo tanto de apertura hacia las familias, por parte del docente. Entre los primeros, destacamos varios testimonios reveladores:

"Muchas veces, [los padres] se meten donde no deben. Tú vas al médico, y nadie entendemos de medicina excepto el médico, pero de magisterio entendemos todo el mundo. En muchas ocasiones, [los padres] no vienen a ayudar, sino a criticar, a decirte que por qué esto no lo haces así" (Doc7GrDoc3).

"Yo creo que el maestro debe tener esa autonomía para poder trabajar, yo la veo necesaria" (Doc6GrDoc3).

"Sí somos autónomos, y debemos serlo" (Doc5GrDoc3).

Otros miembros de este grupo muestran opiniones diferentes:

"Eso de la autonomía es mentira (…) Las experiencias negativas te hacen volverte reticente (…) Yo sí he tenido compañeros que me han dicho que no quieren saber absolutamente nada de padres" (Doc3GrDoc3).

En el lado más negativo aparecen dos de los miembros de este grupo:

"En mi colegio hay poca unión entre clases. Se separan las actividades. Este año hay hasta *piques* entre unos compañeros y otros (…) Cada uno en su clase hace lo que le da la gana. Lo único en grupo, la fiesta de fin de curso" (Doc4GrDoc3).

"Para actividades y celebraciones, vale; lo que es el día a día no veo que exista colaboración entre compañeros" (Doc2GrDoc3).

En el GrDoc2 también encontramos argumentos a favor y en contra a la hora de delimitar el perfil del maestro, en lo que a colaboración se refiere. Algunos se muestran optimistas:

"[El maestro] es colaborador, pero también depende del tipo de persona que sea. Hay personas muy reservadas que van a lo suyo, no quieren involucrarse en nada, no. Pero yo creo que los ciclos trabajan juntos, que hay mucha colaboración, y hay muchas actividades conjuntas" (Doc5GrDoc2).

La colaboración entre compañeros genera, además, beneficios para todos:

"(…) Sí. Tú vas cambiando colaborando con la gente, viendo lo que hace otra gente" (Doc6GrDoc2).

Otras personas de este grupo muestran la versión intermedia:

"A mí, cuando llegué al colegio, pedí ayuda para que me dieran unas pautas de funcionamiento de las clases, y no se me prestó en ningún momento, a nivel de ciclo ni de nada. Ahora, que nadie venga a decirme lo que hay que hacer en una clase (…) Aunque yo creo que la mayoría quiere colaborar" (Doc4GrDoc3).

Otros compañeros muestran una versión más autónoma del docente. Uno de ellos, por ejemplo, matiza el alcance del concepto *colaborar*. Cree que el maestro es, por lo general, cómodo, y por tanto coopera mientras no tenga que cambiar su propia manera de trabajar:

"Yo creo que *aquí colaboro hasta que se mueve mi forma de trabajar*. A nivel de colaboración, yo considero que es fácil decir que *vamos a colaborar para hacer un teatro el Día de la Paz*. Eso no es colaborar; es puntual. Para mí *colaborar* es decir: *vamos a hacer un proyecto. Metemos las matemáticas por aquí y sacamos el cono por allí, y ahora tú tienes que deformar lo que tú haces todos los días en clase, y yo tengo que deformarlo también, si no, no se puede*. Y entonces ahí decimos, que *ahí no me*

quiero meter. Colaboramos en cosas puntuales, que *yo mi forma de ver la clase, con lo que yo me siento cómodo, esté equivocado o no… pero como eso me lo cambies…"* (Doc2GrDoc2).

Por consiguiente, prefiere hablar de *compañerismo*:

"Yo a eso lo llamo compañerismo. *Toma esta ficha*, sin que a la gente le suponga un cambio radical en su metodología" (Doc2GrDoc2).

Otras dos intervenciones consolidan esta opinión:

"Se resume en lo siguiente: la gente yo creo que no propone grandes ideas, por el simple hecho de que tienen que trabajar más. *Yo no quiero llevarme trabajo a mi casa; tampoco quiero hacer algo diferente o algo que no domino* (…) Hay muchos que dicen: *sí, sí, colaboro*, pero después…" (Doc1GrDoc2).

"Las colaboraciones son puntuales, y se colabora con la editorial, *vamos a la par en el temario, tú en tu clase y yo en la mía* (…) A mí me gusta hacer las cosas con los demás. Yo este año siempre trabajo con infantil, pero es cierto que a veces es un poco difícil" (Doc3GrDoc2).

15.6.4. La incidencia del currículum escolar en la participación de las familias.

El currículum escolar, en el sentido más amplio de la palabra (a nivel de programación, contenidos, libros de texto, etc.), fue el tercero de los elementos internos del colegio a analizar.

La cuestión del currículum escolar siempre es compleja, ya que desde los diferentes sectores de la comunidad educativa es visto de una determinada manera. El objetivo era comprobar si el currículum podía ser un agente potenciador o, por el contrario, separador en la relación familia-escuela. Para ello, se analiza en primer término su neutralidad, es decir, si el currículum es favorecedor por igual de todos los modelos familiares en cualquiera de sus variables (raza, género, nivel cultural y socioeconómico, estructura familiar, etc.) o si por el contrario no lo es. Después, se investiga el alcance del propio currículum en relación a las familias: sea o no neutral, ¿se refleja eso en la participación familiar?

Esta doble variable a la hora de analizar el currículum (el estudio de su neutralidad y, por otro lado, de su alcance) nos abre cuatro posibles opciones en relación a las

familias: a) el currículum puede ser neutral y tener el alcance suficiente como para influir en que las familias se interesen más por la vida escolar; b) puede ser neutral, pero no tener el alcance suficiente; c) el currículum no es equilibrado, es decir, es discriminatorio con determinados grupos o modelos familiares, pero la dimensión de esta discriminación no es suficientemente amplia, como para que afecte a la relación de esas familias con la escuela; d) el currículum discrimina, en teoría y en la práctica, a algunas familias, lo que limita la participación de éstas en la vida de los centros.

Analizaremos ambas variables de manera conjunta, aunque partiendo de la cuestión de la neutralidad. La muestra aparece dividida en este punto, ya que para algunos el currículum es un gran documento abierto y general, una especie de punto de partida objetivo, a partir del cual los docentes (primeros y únicos responsables de hacer que la educación no sea discriminatoria en el centro escolar), adaptan sus contenidos y orientaciones en el aula, mientras que para otras personas de la muestra, el currículum presenta una serie de carencias, a nivel del lenguaje que utiliza, la ideología que transfiere, y/o, en definitiva, el desarrollo del *currículum oculto* que transmite.

El Presidente de Sindicato es uno de los componentes de la muestra que con más ahínco defiende la neutralidad del currículum escolar. Argumenta que se trata de un documento abierto, que debe ser abordado desde la igualdad por el propio maestro, el cual es, en última instancia, el responsable de no hacerlo discriminatorio:

"El currículum no es discriminatorio, porque *cada maestrillo tiene su librillo*. Por ejemplo, cuando yo daba clase adaptaba la geografía del libro a la de la zona, y los niños aprendían los ríos, montañas y demás accidentes geográficos de la localidad. Cuando se hablaba del cuerpo humano, introduje temas de educación sexual. El currículum, como es muy general, no es discriminatorio. Es el profesional el que puede volverlo discriminatorio" (PrSind).

Una idea muy similar es expuesta por otros docentes:

"Yo creo que [el currículum] está hecho para la mayoría (…) Y ahora tú en tu clase, en tu mano está el decidir si esa ficha o esa actividad la ignoras, o la quitas o la haces o la adaptas, o buscas tú otro tipo de actividades para equiparar a todos los alumnos, y que vean ejemplos de todas las familias, o de todas las culturas religiosas (….) Que nosotros adaptáramos el libro de texto a nuestra situación particular de nuestro pueblo, conociendo a los padres, conociendo a cada tipo de alumnado: si tienen padre o no tienen…" (Doc2GrDoc1).

"Es difícil recoger las particularidades. Tienes que impartir una norma general, respetando siempre" (Doc3GrDoc1).

Vuelve a aparecer el maestro como agente imprescindible en el tratamiento del currículum:

"Yo no veo mal el currículum actualmente, como están las cosas (…) Pero no obstante muchas veces hablamos muchísimo del currículum, y el currículum depende muchísimo del profesor. Porque tú, si tú sabes que muchísimas veces te dicen que trates estos temas… ¿y por qué no tocarlos? Y en vez de hacer cuatro horas de matemáticas se dan tres y no pasa nada. ¿Quién te controla a ti si das tres horas o cuatro de matemáticas? (…) Y si dedicas una hora a hablar de droga, sexo, urbanismo, educación vial, esos temas que decimos muchas veces: *¡tendrían que estar metidos en el currículum!* Pues ésa es la función del tutor, no esperes a que te los den, no esperes a que te los den. ¿Quién te lo prohíbe? (…) Y si yo veo que hay necesidad para mis alumnos y si los padres me lo han demandado… (…) El tema de los piojos. Pues *yo le voy a dedicar una hora a hablar de los insectos, de los problemas que pueden dar estos animales en la sociedad* (…) El currículum, muchas veces, es que lo tomamos como una esclavitud, y no tiene que ser así" (Doc3).

"El maestro tiene que tener vista con los niños que tiene para tener un poco de mano izquierda con ciertas cosas" (Doc7GrDoc3).

La última de las maestras en esta línea opina, además, que el currículum ha progresado en sentido positivo en los últimos tiempos:

"¿El currículum discriminatorio? No, además, ahora con la cosa de la discriminación, el sexismo y todo eso, está estupendo… para nada. No creo que desfavorezca a ningún grupo. Están todos integrados" (Doc4).

Un sector importante de padres percibe, asimismo, el currículum como un elemento equilibrado. En el seno del GrFam2, una madre expresaba el sentir general del colectivo:

"Siempre te dejas cosas, o tú meterías otras, pero a mí me parece que está bien" (Mad2GrFam2).

Existen opiniones similares, por ejemplo en el GrFam1:

"Yo creo que es correcto [el currículum]" (Mad2GrFam1).

La Presidenta de AMPA cree que, no siendo discriminatorio, hay cosas del temario que quizá deberían eliminarse:

"El currículum, discriminatorio no. Lo que pasa con los libros muchas veces es que tienen cosas que yo creo que no valen. Yo creo que a los niños, el día a día, muchas veces les vale más que los libros; la experiencia. Un libro muchas veces hasta los aburre. Muchas veces, tú misma no sabes explicarles lo que te está poniendo ahí; por lo menos en mi caso" (PrAMPA2).

Un porcentaje minúsculo de la muestra, por el contrario, no es capaz de decidir si el currículum es discriminatorio o no. No obstante, lo consideran como *oportunista* o demasiado general, según el caso:

"(…) No sé, pero notamos que es llamativo las cosas que ahora tienen que aprender los niños: tecnología, etc." (Mad1GrFam3).

"Muchas veces, mi marido me dice que hay cosas muy generales en los libros, y a lo mejor los niños no saben ni cómo se llama el Presidente que hay ahora mismo, que es lo más normal que hay" (Mad3GrFam3).

Por su parte, otra mitad aproximadamente de la muestra, sí cree que el currículum es discriminatorio por varios motivos, según el caso, pero que el alcance de aquél no es el suficiente como para incidir sobre una mayor o una menor implicación familiar en la escuela. En definitiva, estas personas abogan por la opción c) de nuestro elenco, según la cual el currículum no es del todo equilibrado o es claramente discriminatorio, pero no determina en ningún caso una mayor o menor participación de los progenitores en la vida escolar.

Algunos de los entrevistados centran su crítica al currículum en el lenguaje, el cual definen como sexista. La opinión de una de las docentes del GrDoc1 así lo demuestra:

"El lenguaje un poco sí va más orientado al género masculino" (Doc3GrDoc1).

"La mujer siempre ha sido discriminada en los libros y en la escuela en general, y aunque esto parece que está cambiando, las líneas editoriales siguen centradas en el hombre. Por eso probablemente desconozcamos a las mujeres históricamente importantes" (Doc4GrDoc1).

En la misma línea, uno de los directores argumentaba más detalladamente su respuesta, en la que vuelve a situar al tutor como el eje central para evitar la discriminación escolar:

"He de reconocer que llevo siete años sin utilizar casi el libro de texto, porque ejerzo como maestro de Educación Física. Además, cuando más utilicé el libro fue como tutor de primer y segundo curso de primaria, donde quizás todo esto de lo que estamos hablando se note menos. Sin embargo sí que creo que el currículum puede tener algo de discriminatorio, sobre todo en lo referido a un lenguaje machista (…) No obstante, creo que la función del profesor es más influyente para el alumno que la del libro. Por ello lo que debemos hacer los docentes es ofrecer opciones y nunca posicionarnos, para no condicionar opiniones y que sean los propios alumnos los que formen las suyas" (Dir2).

No obstante, esta misma persona aboga por *evitar los extremismos*:

"Es evidente que hay que tener libertad con los grupos más desfavorecidos, como los gays; pero no ser tan minuciosos. ¿Por qué, por ejemplo, habría de quitarse de los libros de texto el tema de la toma de Granada, aunque el colectivo musulmán quiera, si es parte de nuestra historia? Parece que estamos llegando a unos extremos en que todo se considera discriminatorio" (Dir2).

Para otras dos docentes entrevistadas individualmente, el principal problema del currículum es precisamente el machismo en el lenguaje, el cual, además, se transmite en el propio comportamiento de las familias para con la escuela:

"El lenguaje de los libros y la selección de contenidos es claramente machista. Parece que todo lo importante lo ha hecho el hombre. Debemos dejar claro los docentes que hace mucho tiempo existía el machismo, pero que no debe ser así (…) Son muchas veces las propias madres las que son machistas, y enseñan a los niños que cuando llegan a la casa no tienen que hacer nada, y las niñas sin embargo han de ayudar en la casa. Además, la madre tiene casi siempre un trato más directo y cercano con el hijo, y como una tarea más, propia del ama de casa, ha de ocuparse en montarlo en los columpios, llevarlo al médico, y solucionar con el Director y los maestros los problemas de la escuela. Para mí es un tema educacional" (Doc2).

"Hace un año hice un curso que se llamaba *Análisis de los libros de texto*, y me di cuenta de que la Historia y la Cultura que estudiamos son la Historia y la Cultura del Hombre. Prácticamente todos los libros de texto que manejamos en la escuela poseen

un lenguaje masculino. Pero no se trata sólo de un tema cualitativo. En la mayoría de fotografías e ilustraciones de los libros de los inventores, aventureros, descubridores, etc., que estudian los alumnos, aparecen hombres. Además, en la inmensa mayoría de textos de literatura, por ejemplo, los firmantes son hombres" (Doc6).

Otras personas de la muestra ponen su acento en las estructuras familiares que aparecen en los libros de texto, predominantemente la correspondiente a la familia tradicional. Doc6, de nuevo, insistía sobre este hecho:

"La foto de familia que siempre aparece en los libros es la del padre, la madre y los dos hijos (normalmente hijo e hija) sonriendo a la cámara, ¿y las fotos de gays? ¿y de inmigrantes en familia?" (Doc6).

"(…) También cómo trata [el currículum] el tema de la familia. Siempre es la familia con el padre, la madre, dos o tres hermanos…" (Doc8GrDoc1).

Una compañera del mismo grupo, y que apoyaba le neutralidad del currículum, contestaba a esta cuestión:

"Bueno, ya en los libros de infantil vienen actividades con la madre con una niña, adoptados…" (Doc2GrDoc1).

En algún caso, la celebración de determinadas jornadas en el colegio favorece la exclusión en lo referido al género y a la estructura familiar:

"Yo creo que habría que quitar el Día del Padre. Es como el Día de la Mujer Trabajadora. Ese día se celebra porque tradicionalmente la mujer ha estado discriminada. Si se deja de celebrar significará que la mujer está plenamente integrada en el mundo laboral, o que al menos así debe ser. En el caso del Día del Padre, se me dio el caso en otro colegio de una niña que tenía dos mamás, y no sabía a quién dirigir las actividades que realizamos en clase" (Doc1GrDoc1).

Una compañera le rebatía:

"La naturaleza humana funciona del siguiente modo: todos venimos de un padre y de una madre, aunque no los conozcamos a veces. A esa niña habría que explicarle que realmente ella también tiene un padre" (Doc2GrDoc1).

Y una tercera cree que la base está en *normalizar*:

"Ten en cuenta que no discriminar a esa niña supone discriminar a los demás. Lo que hay que hacer ya es normalizar el tema. Si se tratan los temas con normalidad, nadie tendría por qué sentirse excluido en ningún sitio" (Doc7GrDoc1).

La preeminencia de la familia cristiana de clase media y, como derivación automática de esto, la falta de interculturalidad del currículum, son también tratadas por otros miembros de la muestra:

"En los libros de texto siempre se habla de *invasión* musulmana. No entiendo por qué, ya que de la misma forma que ellos llegaron aquí, después nosotros los echamos a ellos. Es necesaria e imprescindible la inclusión de la cultura musulmana en el currículum. La interculturalidad es cultura y además, bien concebida, favorecerá la implicación en las escuelas de todas las familias de esa religión" (Doc6).

"Pero, por ejemplo, cuando trabajas por centros de interés. Llega el tema cinco, el Día de Navidad, pues aquí por ejemplo tenemos niños marroquíes; pues ya está, hay temas que a lo mejor…" (Doc5GrDoc1).

"Cuando hablamos de coeducación, parece que no hay discriminación, pero luego siento que sí hay (…) Los niños vienen ya con una idea predeterminada de la familia y en [la asignatura de] Educación para la Ciudadanía se ve una discriminación, un rechazo y un racismo muchas veces que ya eso lo traen los niños. En el currículum está puesto en nuestras manos que no haya discriminación y eso, pero se podría mejorar" (Doc1).

"Por lo que estamos diciendo aquí, creo que el currículum escolar influye de forma clara para consolidar los intereses de la clase media cristiana tradicional y excluir al resto" (Mad6GrFam1).

Finalmente, uno de los directores insiste sobre este hecho y sobre lo parcial del currículum, y propone soluciones:

"El currículum escolar es totalmente discriminatorio, y además no está adaptado a las realidades. Discrimina a determinados grupos y favorece a la clase media cristiana (…) Yo creo que se trata de un currículum con poca libertad. Debería tratarse de un currículum más básico y con mayor libertad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea, y con unos objetivos claramente marcados" (Dir1).

De opinión distinta es sin embargo una de las madres del GrFam1, para quien el modelo que debe predominar en los libros de texto es el de la familia tradicional:

"El modelo de familia a mostrar debe ser el del padre y la madre, porque de un padre y de una madre es de donde nacen los hijos" (Mad2GrFam1).

En muchos casos se reconoce el enorme poder que ejercen los libros de texto de las editoriales. En el GrDoc1 existe un acuerdo total sobre esta cuestión, que reflejaba así uno de sus componentes:

"Yo creo que depende de la editorial, los ideales que lleve, porque si es SM, que es más religiosa, no te va a poner en el libro una familia con dos hombres, o monoparental" (Doc8GrDoc1).

Uno de los directores cree que el libro de texto no es más que un reflejo de las tendencias sociales. Su explicación resulta ilustrativa:

"Los libros de texto muestran a los alumnos lo que está normalizado en sociedad, es decir, que les resulta fácil enseñar el modelo de familia tradicional, porque socialmente éste está normalizado; ahora empiezan a mostrar el modelo monoparental, que parece que socialmente se acepta más; y acabará por mostrar también modelos de familia de gays y lesbianas, siempre y cuando estos colectivos estén definitivamente integrados por toda la comunidad (…).

(…) Normalmente la sociedad es más lenta que las leyes, y los libros lo son más todavía. Es necesario, primero, que una ley otorgue determinadas libertades sociales, y después, que dichas libertades se acepten y se reconozcan en la práctica. Sólo cuando todo esto ocurre, los libros de texto muestran esas nuevas realidades, nunca antes" (Dir3).

No obstante, esta persona está convencida de que el predominio en los libros continúa siendo el de la familia tradicional de clase media:

"En la publicidad, en los anuncios en general, la gran mayoría de modelos de familia que aparecen son el de la tradicional. Quizás se ha avanzado un poco en cuanto a la mezcla de razas (me refiero a que salen parejas formadas por personas de distinta raza, negros y blancos normalmente). Eso se superó, pero queda mucho para asentar en los libros el modelo de familia monoparental, y mucho más para hacer comprender de la normalidad con la que debe ser vista una pareja homosexual" (Dir3).

Por último, dos maestros se refieren a la mala redacción del currículum, lo cual lo vuelve inaccesible y, por tanto, desequilibrado:

"Neutral no es [el currículum], porque lo cambian cada *x* años. No puede ser algo neutro, cuando está cambiando tanto. Tampoco es neutro desde el punto de vista del lenguaje en el que se redactan el currículum, los contenidos y los objetivos; no es accesible al alumno. Esa falta de accesibilidad está privando que sea neutral (…) A la hora de no ser accesible a todas las familias… a las familias con formación más baja, el currículum se les hace más inaccesible. Para una familia con una formación académica más elevada puede ser accesible aquello que está llegando del currículum. Sí, es un poco discriminatorio en contra de las familias que tienen una menor formación y a favor de las familias que tienen una mayor formación (…) Si tú redactas una programación y le mandas una carta a las familias diciéndoles: *éstos son nuestros objetivos, los contenidos y las competencias a trabajar*, habrá mucha gente que no entienda lo que estás escribiendo. Desde ese punto de vista no es neutro; es bastante parcial" (Doc5).

"De antemano, la redacción del currículum está mal desarrollada, porque habla de valores, de oportunidades, de que todos hemos de tener las mismas opciones, que todos podemos tener lo mismo (…) Y luego, en algunos colegios se da Educación Especial. Nada más que al hacer esa distinción de que hay personas diferentes ya se está discriminando. Y a la hora de aplicarlo por norma, todos los maestros intentamos tratar a todos por igual. Son los propios niños los que hacen la distinción, que es algo que los maestros corregimos" (Doc1GrDoc2).

Uno de los padres desarrollaba un argumento muy similar a este último:

"Yo veo que [el currículum] no es neutral. Pienso que va dedicado todo al perfeccionismo, pero nos olvidamos de las diferencias, de los más desvalidos. Va todo orientado a la perfección, al *heroicismo* (…) No deberíamos sólo de ir a competir por la preparación. Es una percepción muy difícil de explicar, muy compleja" (Pad1GrFam1).

El mismo padre, finalmente, cree que son varias las entidades y colectivos que determinan la naturaleza del currículum escolar:

"Se trata de una cuestión de oferta y demanda. Nos van vendiendo lo que les interesa a las editoriales, a los historiadores y a la Iglesia" (Pad1GrFam1).

Este último argumento nos conduce al tema de la asignatura de Religión Católica, el cual resultó, pese al enorme interés de todo lo dicho hasta ahora sobre el tema, el punto central del debate, en especial en el seno de los grupos de discusión. Muchas de las personas que observan el currículum como un elemento discriminatorio consideran que la inclusión de la asignatura de Religión Católica en las escuelas públicas es la principal causa de tal condición. El debate en torno a esta cuestión resultó enormemente enriquecedor para la experiencia. En este punto, expondremos los testimonios contrastando las opiniones de quienes detectan la presencia de esta asignatura como favorecedora del desequilibrio del currículum, con aquellas opiniones de los que creen, por el contrario, que la asignatura de religión debe seguir como está, ya que no supone en ningún caso un elemento discriminatorio para los alumnos (y las familias) no católicas.

En el seno de los docentes, la inmensa mayoría cree que la asignatura de Religión Católica debería salir del currículum escolar. En el GrDoc2, por ejemplo, hubo a este respecto respuestas muy interesantes:

"Que dentro de un colegio esté la asignatura de Religión Católica… porque si está ésa están todas. Ahí ya estás discriminando, porque tengo niños de Religión Católica y dan su religión, en este caso, y otros niños que como no son católicos, que son musulmanes, no dan Islam, dan Alternativa [a la Religión], y si van retrasados en algo, pues el profesor se pone a hacer ejercicios (…) Este Estado es laico ¿por qué hay que dar Religión Católica dentro de un colegio público?" (Doc4GrDoc2).

Otro compañero se mostraba incluso más radical, en respuesta a este argumento:

"Pues yo creo que ese hecho, que aunque den Islam es discriminatorio, porque hay veinticuatro en una clase y hay dos que se van fuera (…) Nada más que la religión habla ya de un acto de fe, y el acto de fe no puede ser forzado; y un niño de 1º de primaria no tiene la capacidad ni la voluntad de decidir, y mira que yo soy religioso" (Doc1GrDoc2).

Y una compañera rebatía esta última opinión:

"No los estás discriminando; les estás dando oportunidades de aprender otra religión" (Doc5GrDoc2).

"Partiendo de lo más alto, aunque se diga que estamos en un país laico, eso es totalmente mentira, y eso se traduce en el colegio y por tanto en los libros. El maestro

no tiene por qué transmitir por obligación unos valores cristianos a los niños" (Doc2GrDoc2).

La religión no es necesaria porque ya existen otras asignaturas que educan en valores, que constituyen los verdaderos elementos objetivos y necesarios que contiene la asignatura:

"En sus inicios, por el poder que ha tenido siempre la Iglesia en la enseñanza, la finalidad de la Religión era antes en el sentido de educar en valores. Y realmente hoy en día se puede educar en valores o no a través de la religión" (Doc1GrDoc2).

La inmigración hace que, en definitiva, sea necesario abrir puertas:

"Antes no se planteaba la idea de ética. En nuestra clase, ninguno hemos estudiado con rumanos, ni con árabes" (Doc6GrDoc2).

"En Francia, los niños los miércoles no van al colegio: van cada uno a su centro de culto religioso, cada uno al que quiera" (Doc3GrDoc2).

"La catequesis la puede dar por la tarde quien quiera" (Doc4GrDoc2).

"O en los privados" (Doc1GrDoc2).

No se escapa a los miembros de este grupo, sin embargo, el tremendo poder de la asignatura y de la Iglesia en general sobre la educación. La supresión de la materia traería, por consiguiente, muchos problemas:

"Hay gente que tiene tan metido en la mollera lo de la religión, que si se quitase habría muchos problemas" (Doc2GrDoc2).

"Incluso lo puedes intentar maquillar: Educación para la Ciudadanía, y aún así ha habido polémica. No han quitado una para poner otra. Y sólo por el hecho de intentar que esa asignatura globalizara más cosas ya ha causado grandes problemas. Pues imagínate si dicen que ahora no se da religión" (Doc4GrDoc2).

En los otros dos grupos de docentes la opinión es, en general, similar. Una de las maestras del tercer grupo de discusión exponía con un ejemplo el conflicto que, según ella, crea la existencia de esta asignatura:

"A mí, se me da la circunstancia de que mis niños me dicen que la maestra de religión les ha explicado que Dios creó el mundo, y a mí me dicen que cómo Dios creó el mundo, si yo les he explicado que es el *Big Bang*, que *en qué quedamos*" (Doc7GrDoc3).

Las soluciones que se plantean al problema de la Religión Católica, por parte de quienes desean eliminarla del currículum escolar, son variadas. En general, se piensa que los valores no religiosos que transmite son adecuados, y por tanto han de perdurar en el currículum. Así lo advertía una de las maestras del GrDoc3:

"Sí que es verdad que los valores que transmite la religión cristiana en este caso… hay que cubrirlos de alguna manera" (Doc3GrDoc3).

Los docentes entrevistados individualmente se muestran, en su mayoría, favorables a la supresión de la materia de Religión Católica en los colegios públicos:

"Así, de pronto, te diría que debía estar fuera. Luego, si te pones a pensar, es una forma de formación, pero sí, podría estar fuera, en la familia… que cada religión la diera quienes estuvieran preparados para darla, en este caso la Iglesia" (Doc1).

"Tengo ahí una visión un poco doble. Desde el punto de vista laboral, a mí no me gusta que haya maestros en paro si la religión sale de la escuela. Pero desde un punto de vista práctico, pragmático y constitucional, yo creo que la religión es una cosa que debería estar fuera de una escuela. La escuela es laica; la religión debería estar fuera" (Doc5).

Otro maestro, recién jubilado, confiesa haber variado su perspectiva sobre este tema con el paso de los años. Su explicación, bastante ilustrativa, la dividiremos en dos secciones:

"Yo lo he venido viendo bien eso siempre en los centros, a lo mejor por la presión social que hemos tenido, pero yo llegué a la conclusión de que las religiones tienen que darse en su sitio, es decir, la religión católica tiene que darse en la Iglesia, catequesis; la religión musulmana, en su mezquita; la religión judía, en la sinagoga, y que se subvencionase; yo a eso no me opongo (…) Esto nos quitaría de muchísimos problemas (…) Yo creo que la religión habría que sacarla de la escuela. Y por supuesto que signos religiosos ya, nada" (Doc3).

Explica el motivo de su cambio de actitud:

"Pero yo he observado, por ejemplo, cuando sale un grupo de niños que dicen que no dan Religión Católica, los niños mismos dicen: *ahí van los ateos*. Los cuatro niños que no dan religión ya los estamos discriminando (…) Por no hablar de lo que se suele hacer en esa hora. Hacen lo que les da la gana" (Doc3).

"A pesar de que soy cristiano, creyente y practicante, opino que la Religión Católica debería de ser sustituida por otra asignatura titulada *Historia de las Religiones* o algo así. Cualquier concepción religiosa concreta debería de ser sacada del currículum escolar" (Dir3).

Otro de los directores cree que la religión no es más que otro instrumento dentro de la institución escolar encaminado a controlar las mentes de los educandos. La idea es expuesta en tres secciones, las cuales merece la pena transcribir en su totalidad:

"La Religión Católica debería ser suprimida del currículum escolar inmediatamente, porque es una opción personal que no se puede imponer. Los sentimientos no se pueden educar. Se trata sin duda de un proceso de *captación*, un auténtico *lavado de cerebro*. Aquí se nota la influencia decisiva que en nuestro país tiene la Iglesia Católica (…).

(…) A nivel político, la educación es fundamental para controlar las cabezas. La educación es una forma de control social y de legitimación social y económica. Los profesores estamos aquí para crear gente sumisa, como cuando en la revolución francesa se extendió el lema aquel de *educar buenos ciudadanos*. Se trata de manipular, de domesticar, en un supuesto sistema democrático" (Dir1).

Finalmente, concluye refiriéndose a la escuela como un modelo reproductivo del sistema social:

"Mucha gente va a misa o a las procesiones no por creencia, sino por costumbre, es decir, por educación. El sistema educativo en general está pensado para conformar las mentes de la gente, de modo que éstas lo acepten. Por eso creo que muchas tradiciones no son sino modelos reproductivos del sistema social. Es por ello que existe una especial preocupación por parte de la Administración por la Educación Infantil, que es la etapa educativa más decisiva en este punto (…) Todo esto crea niños competitivos en la escuela, más que cooperativos. Es un sistema de competencias y orden. La única solución que veo para resolver esto es utópica: una educación individualizada" (Dir1).

Al fin, sólo dos docentes de la muestra están a favor de mantener la Religión Católica en el colegio, tal como está. Una de ellas argumentaba su postura:

"¿Qué te enseña la [Educación para la] Ciudadanía, por ejemplo? No estoy de acuerdo. Yo creo que la religión, sea esa u otra, todo lo que te va a enseñar van a ser valores y maneras de comportarse hacia los demás, hacia ti mismo. Yo creo que todo lo que te va a enseñar va a ser bueno. No te va a hacer mal. Además está optativa: quien quiera que dé, y quien no quiera que no dé (…) Es verdad que ahora hay musulmanes… en lugar de la Alternativa a la Religión, debería haber otro maestro que dé a ese musulmán su religión, o al judío. Pero quitar la asignatura de religión, no. Yo creo que todas las religiones te enseñan algo bueno" (Doc4).

En cuanto a las soluciones al problema de la religión, muchos de los miembros de la muestra opinan que ésta debería darse en los colegios, pero desde un punto de vista cultural, histórico y sociológico (como ya apuntaba más arriba Dir3, cuando proponía la inclusión de la asignatura *Historia de las Religiones*). Esto ofrecería una amplitud de miras a los alumnos, ya que conocerían otras religiones distintas y, hasta la fecha, ajenas a la suya propia:

"Debe salir [la Religión Católica] y que se incluya una asignatura de cultura religiosa" (Doc7GrDoc3).

"Lo que hay ahora de religión, no; *Historia de las Religiones*, todavía" (Doc1GrDoc3).

"Yo creo que sería mejor sustituir la asignatura de Religión Católica por la de *Historia de las Religiones*. Así se les daría cabida a todas las religiones, y en todo caso se enseñarían de modo más neutral" (Doc4GrDoc1).

"Yo también creo que se debería dar *Historia de las Religiones* en lugar de Religión Católica, porque así se mantendría el aspecto cultural, que es importante. Además, yo creo que la fe es algo que debería corresponder a la familia" (Doc1GrDoc1).

"El cristianismo es necesario enseñarlo; pero con una visión histórica" (Doc5GrDoc1).

Junto a la visión cultural con la que se puede reorientar el estudio de las religiones, una asignatura en valores también podría resultar provechosa para los discentes:

"Una asignatura en valores, tolerante, que no excluyera nada ni a nadie. O también *Cultura Religiosa*: es formarte. De esa forma, cuando las personas conocen las distintas

religiones, no hay rechazo. Cuando tú tienes un conocimiento de otro no lo rechazas. Eso es por el miedo a lo desconocido: ¿por qué ese miedo a los musulmanes? (…) La Educación para la Ciudadanía es mucho mejor que la religión" (Doc1).

Uno de los docentes advierte de la dificultad que entrañaría, para un maestro, tratar por igual la explicación de todas las religiones, aunque apoye la idea de incluir una asignatura religiosa desde el punto de vista cultural:

"Ahí están las tendencias políticas de los profesores (…) A los niños no hay que orientarlos ni hacia la izquierda ni hacia la derecha: *esto es lo que hay*. También habría que sacarlo eso de la escuela (…).

(…) Lo que pasa es que luego, ¿quién da eso? [*Cultura Religiosa*]. Si el que da eso va a dejar su tinte y el de su religión ahí, pues entonces estamos metiendo la pata. Pero decir: *esto es el cristianismo, esto es el budismo, éste es el judaísmo, éstos son los musulmanes, esto es el protestantismo* (…) Si el católico es el que está haciendo eso, no te quepa la menor duda de que va a volcar la tinta hacia lo suyo, y si es musulmán, creo que haría lo mismo, porque es lo que más conoce y lo que más vive" (Doc3).

Otras personas opinan que no haría falta ninguna otra asignatura que supliera la religión, porque los valores que ésta propugna debe transmitirlos el propio maestro en el día a día:

"El maestro, no hace falta meterles ideas raras" (Doc7GrDoc3).

"No hace falta ninguna asignatura" (Doc5GrDoc3).

"No hace falta una asignatura de valores con nota. Y si se hace, que no esté enfocada dentro de una religión concreta" (Doc4GrDoc2).

Finalmente, se proponen otras soluciones muy diferentes:

"Educación vial, educación sexual…" (Doc3).

Por su parte, los padres muestran un mayor equilibrio en relación a los maestros en lo referente a la permanencia de la materia de Religión Católica en el currículum. Los que apoyan la asignatura, lo hacen en algunos casos porque creen que se trata de una disciplina útil por los valores que transmite, en otros por costumbre, o finalmente porque consideran que, al ser optativa, puede no elegirse, lo cual inhibe su supuesto

carácter discriminatorio hacia el resto de culturas religiosas. Comenzaremos con el argumento de la Presidenta de AMPA, precisamente en sintonía con esto que acabamos de decir:

"Yo creo que la religión, como está, optativa; y que ellos [los alumnos] llegue un momento que tengan también su decisión (…) Pero yo creo que debe de estar en la escuela y ser optativo; una opción más: tú la coges o la dejas" (PrAMPA2).

En el GrFam1 se generó un debate intenso sobre la cuestión. Algunas voces a favor expresaban lo siguiente:

"Yo creo que habría que dejarla como está (…) Es optativa. Está en el horario escolar, y quien no quiera dar religión, que no la dé" (Pad1GrFam1).

"Yo, que la dejen. Que cada uno haga lo que quiera, pero ya que está dentro del colegio, como está; como es optativa…" (Mad5GrFam1).

"Sí, que se quede como está" (Mad4GrFam1).

Sin embargo, otros miembros de la reunión mostraban su desacuerdo:

"Yo creo que la religión en los colegios, ni *fu* ni *fa*. Es una asignatura que está ahí, que la veo yo un poco tontilla (…) Pero muchos niños la dan porque está ahí y tienen que darla (…) Si la pusieran en horario que no fuera de colegio… (…) Quien quiera darla, que se apunte a religión por la tarde, con el maestro" (Mad2GrFam1).

"Fuera del colegio. Quien quiera, religión, y el que no…" (Pad3GrFam1).

Una última madre de este mismo grupo aboga por dejar la religión, pero con la condición de añadir algún otro credo al currículum escolar:

"Yo creo que deberían poner, igual que en el inglés o el francés, otra religión de otro país, para que veamos otras costumbres y nos enseñen otras cosas" (Mad6GrFam1).

En el seno del GrFam3 asistimos a un debate similar, aunque existe una tendencia general a querer mantener esta asignatura en el colegio:

"Yo no la veo mal" (Mad6GrFam3).

"Yo creo en Dios y creo que mi hijo tiene que darla (…) Antes la religión podía ser más discriminatoria porque daba todo el mundo religión, y el que daba ética era discriminado" (Mad4GrFam3).

Cursar la asignatura se justifica, en algunos casos, con la realización de la comunión por parte de los hijos de las entrevistadas:

"Mi hija está dando religión, porque bueno, hasta que haga la comunión (…) Porque la religión, fundamental no es" (Mad8GrFam3).

"A mí me da igual, porque yo la tengo hasta la comunión. Luego, si quieren dar, pues van a seguir dando; y si no, no (…) Es un tema muy amplio, porque todo el mundo pasando hambre, y el cura vive mejor que tú" (Mad5GrFam3).

En otros casos, se duda:

"Puede seguir, pero como estamos viendo tantas cosas de la Iglesia, nos vamos desmotivando" (Mad2GrFam3).

Y, finalmente, otras madres deciden que es mejor excluirla:

"Debería salir y tener más importancia otras cosas" (Mad7GrFam3).

La opinión del GrFam2 es más homogénea a favor del mantenimiento de la asignatura de religión. Se cree que, por su carácter optativo, no supone presión, perjuicio o discriminación para nadie. No obstante, hubo una voz disidente:

"Hay asignaturas más importantes. Además, [la religión] es algo personal" (Mad3GrFam2).

Finalmente, el otro Presidente de AMPA apoya a esta compañera:

"El currículum es cierto que es general, pero no abierto. Si se supone que estamos en un Estado laico, se debería educar en valores éticos, más que religiosos. Por ello la Religión Católica no debería ser una asignatura del currículum escolar" (PrAMPA1).

Queda bien a las claras que, en lo referido a la objetividad del currículum, existe todo un abanico de opciones. Pero no obstante, existe un denominador común, tanto para aquéllos que apoyan la neutralidad del currículum escolar, como para los que

piensan de manera diferente. Sea como fuere, el currículum escolar no tiene el suficiente alcance como para determinar, en ningún caso, la participación de las familias en la escuela. Las personas que creen que el currículum es correcto, no detectan que los padres participen en el colegio más o menos debido o a causa de él. Por otro lado, quienes argumentaban más arriba que el currículum no es neutral, e incluso los que defendían que el actual currículum apoyaba a la familia de clase media cristiana, no por ello piensan que una corrección hacia una mayor imparcialidad del currículum cambiaría las cosas. De hecho, el PrAMPA1, reconocía cuando lo entrevistamos que, durante el tiempo que lleva en el cargo, nunca había surgido el debate en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos acerca del currículum.

Los testimonios sobre este último aspecto fueron rotundos a lo largo de toda la muestra. Pongamos algunos ejemplos de colectivos diversos, sólo para confirmar el carácter unánime de las respuestas:

"Las familias no se implicarían más si, por ejemplo, se quitara la religión o se cambiara el currículum" (Pad1GrFam1).

"Las familias inmigrantes, si se quitara la religión, no se implicarían más. Se pondrían más contentos en su casa, supongo, pero no participarían más" (Doc7GrDoc3).

"Puede que la existencia de la religión sea discriminatoria en cierto modo. Pero que no es el motivo para que una familia se implique o deje de implicarse. El que quiere participar e implicarse en la escuela lo hace independientemente de que haya religión o no la haya" (Doc5).

"Las familias no se implicarían más si se cambiara el currículum" (Doc4GrDoc2).

"El currículum es discriminatorio, pero no es determinante en la participación de los padres" (Doc3GrDoc2).

Sólo advertimos una excepción a esta idea en toda la muestra. Pertenece a una docente, cuyo testimonio, reproducido más arriba, exponemos de nuevo:

"En los libros de texto siempre se habla de *invasión* musulmana. No entiendo por qué, ya que de la misma forma que ellos llegaron aquí, después nosotros los echamos a ellos. Es necesaria e imprescindible la inclusión de la cultura musulmana en el

currículum. La interculturalidad es cultura y además, bien concebida, favorecerá la implicación en las escuelas de todas las familias de esa religión" (Doc6).

15.6.5. Síntesis.

De los tres agentes internos del centro analizados (Director, tutor y currículum), el tutor es el que parece desempeñar un papel más decisivo en la relación con las familias, y su actitud respecto a ellas condicionará, por tanto, y de manera determinante, el desarrollo de capital social en el seno de la institución escolar. No obstante, su supuesto rol colaborador con el resto de la comunidad educativa (docentes y progenitores, principalmente), es puesto en entredicho, según los datos obtenidos, sobre todo por parte de los propios enseñantes, lo cual puede suponer un obstáculo a una mayor participación de las familias en los centros.

El Director es también considerado una figura relevante en la relación con las familias, pero según el caso, se le otorga más importancia en otros aspectos generales, como la organización y el funcionamiento general del centro, más que en el trato directo con los progenitores. Además, la sobrecarga de funciones actuales asignadas a los directores otorga a estos últimos un perfil indefinido, que se sitúa entre la figura de un compañero-jefe-gestor. No obstante, existe un acuerdo más que razonable, entre los miembros de la muestra, sobre el hecho de que el Director ha de ser siempre un maestro, una persona conocedora de la realidad escolar, descartándose, por tanto, la posibilidad de la inclusión de un Director-administrador, externo a la enseñanza.

Sobre el currículum, finalmente, existen opiniones encontradas sobre su neutralidad, aunque parece que el tutor es de nuevo aquí la persona de la que depende que aquél se ajuste a las necesidades de los educandos de cada centro escolar concreto. No obstante, muchas personas de la muestra (principalmente maestros) opinan que la inclusión de asignaturas como la Religión Católica, o los modelos familiares y el tipo de lenguaje que muestran y utilizan los libros de texto, respectivamente, suponen todos ellos elementos que discriminan a determinados grupos. Finalmente, tanto los defensores del actual currículum como sus detractores, opinan igualmente que éste no determina, en ningún caso, una mayor o una menor intervención por parte de las familias en la escuela.

15.7. HACIA DÓNDE DEBE CAMINAR LA IMPLICACIÓN FAMILIAR: EL MODELO IDEAL DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA.

La presente investigación, en la que se han intentado tocar los principales factores que determinan, de uno u otro modo, la participación de las familias en la escuela pública española, comenzaba analizando los aspectos del rendimiento del alumno en los que dicha participación encontraba sus frutos. Por ello, nos pareció conveniente terminar nuestro estudio, a modo de conclusión, preguntándonos sobre cuál sería el modelo ideal de participación familiar en la escuela, es decir, hasta dónde sería adecuada la intervención de los progenitores en la institución escolar, de modo que se potenciara al máximo la creación de capital social entre ambas instituciones, con el consiguiente beneficio para los alumnos.

Por todo lo dicho, durante la investigación sobre esta cuestión, pensamos que sería interesante plantear a los entrevistados cómo debería ser una implicación ideal de las familias en la vida escolar de cara a aportar los máximos beneficios a los alumnos escolarizados en los centros, el cual constituye, obviamente, el fin capital de la enseñanza. Se pidió por tanto a cada componente que pensase en una participación para un bien común, que fomentase el desarrollo de una verdadera comunidad educativa, favorecedora del desarrollo integral de los alumnos.

Para ello, invitamos a los entrevistados a que imaginaran una situación ideal, y por lo mismo irrealizable: que todos los colegios públicos españoles tuvieran el grado perfecto de participación de padres. Una vez situados, se les preguntó: *¿hasta dónde debería de llegar la participación de las familias en la escuela para que el rendimiento escolar y el desarrollo personal, afectivo y social de los alumnos fuese el máximo posible?*

El abanico de opciones en este sentido es, *a priori*, amplio. Se podría pensar, en un extremo, que los padres no deberían de participar en la escuela, ya que eso es tarea de los profesionales de la educación y ya está. En el lado opuesto, que implicaría un grado máximo de participación (que ni mucho menos tiene por qué significar el mejor), se posicionarían quienes creen que el padre/madre ha de ser algo así como un *cotutor*, es decir, una persona que trabajase *codo con codo* con el maestro, interviniese en las programaciones, unidades didácticas, e incluso asistiera cotidianamente a clase para trabajar con los niños junto al maestro. En una posición intermedia, más cerca a veces de un extremo que de otro, se situarían los que creen que la labor de los padres debería estar limitada a la acción de sus representantes en los Consejos Escolares: aprobación y resolución de temas económicos, de convivencia, de elección de cargos

directivos, etc., o quienes postulan una participación activa de los progenitores, pero evitando entrar demasiado en temas didácticos, por parte del colectivo de familias.

Los resultados del estudio apuntan precisamente, y de modo predominante, en esta última dirección: los padres deberían de poder participar más, sobre todo de decidir más, pero no entrar en exceso en temas pedagógicos, ya que ésa debe ser labor exclusiva del docente, que es quien conoce los temarios, las programaciones, los ritmos de aprendizaje de los alumnos, etc. Todos los miembros de la muestra reconocen que las familias han de intervenir al máximo en aspectos económicos, actividades extraescolares, etc., pero lo que más se discutió fue el grado de intervención que aquéllas debían de tener a nivel pedagógico. Como veremos, encontramos una tendencia general que se mueve desde la información hasta el seguimiento de un método común casa-escuela; es decir, que se ve conveniente, en la opción que representa la menor implicación por parte de los padres, que exista un flujo de información constante entre padres y familias. Un segundo escalón entrañaría el establecimiento de una serie de orientaciones del maestro al familiar sobre cómo trabajar en casa. La tercera opción, que supondría un mayor compromiso por parte de los padres, se basaría en el establecimiento de un método común para trabajar en el hogar simultáneamente con el niño, y que coincidiera, en líneas generales, con el del aula. Por otra parte, en los extremos, ningún entrevistado opta por una ausencia total de información por parte del maestro hacia las familias o a la inversa, y sin embargo algunas excepciones de la muestra apoyan una codecisión absoluta de los padres con los tutores sobre toda clase de aspectos, incluidos los pedagógicos.

En la primera de las tres líneas señaladas (la meramente informativa a nivel pedagógico), Dir2 cree que los padres deben decidir “respecto a los temas generales del centro, en todos, y respecto a los temas concretos de su hijo/a, debe limitar su participación a informar al maestro de todos aquellos aspectos que puedan ser útiles a este último para mejorar el rendimiento de su hijo” (Dir2).

Doc2 apunta en la misma dirección, cuando señala que “los padres deben participar en todo lo relacionado con el centro. En actividades extraescolares y puntualmente en clase los padres pueden y deben ver cómo actúa su hijo, ya que esto puede proporcionarle información que puede compartir con el tutor” (Doc2).

La muestra en general, tanto en el lado de padres como en el de docentes, cree en su inmensa mayoría que los primeros no han de entrar en codecidir sobre aspectos pedagógicos. Mostramos sólo algunos ejemplos:

"A nivel pedagógico no veo yo lógico que se metan [los padres]" (Doc1GrDoc2).

"Tú conoces a ese conjunto de alumnos y tienes que adaptarte a ellos, a todos, no a uno, ni al ritmo que imponga uno u otro, y si un padre se mete en tu trabajo, ahí es donde está o donde debería estar el límite" (Doc4GrDoc2).

"Cada uno sabe cuál es su trabajo" (Doc5GrDoc3).

"Al igual que yo no le digo al padre cómo tiene que trabajar en su casa (…), pues a mí tampoco que vengan a decirme cómo tengo yo que programar" (Doc2GrDoc1).

"(…) No hace ninguna falta que los padres aprueben en el Consejo Escolar la programación anual" (Doc1GrDoc3).

Un compañero de grupo asentía:

"Si es que eso es un trámite" (Doc4GrDoc3).

"Más que programar conjuntamente y que se decidan los contenidos que se van a trabajar (…), en temas de pedagogía y didáctica hay muchísimas cosas hechas. Lo que se necesita es que lo que está estudiado y diseñado se lleve a la práctica, que los alumnos vayan adquiriendo el dominio de esas competencias, y que para hacerlo los padres estén encima, que el niño vea que sus papás se están preocupando de lo que hacen o dejan de hacer. Debe haber diálogo y comunicación [entre padres y docentes], no tanto que hay que discutir los proyectos y la programación" (Doc5).

"Implicarlos [a los alumnos] en el trato hacia los compañeros, hacia los profesores, normas de conducta, pero en lo que es materia lectiva, de lectura, de cómo se llevan a cabo las asignaturas, yo pienso que ni estamos preparados, ni que debemos tampoco, porque para eso están los profesionales" (Pad1GrFam1).

"(…) Nunca meterme en los temas de clase" (Mad2GrFam2).

Precisamente muy relacionado con esta última cuestión, varios de los miembros entrevistados creen que no sólo no sería bueno, sino que resultaría perjudicial, que los padres asistieran regularmente a las clases. El motivo que aducen es que, en primer lugar, la participación no sería nunca equitativa entre las distintas familias, lo cual podría generar diferencias entre los alumnos. En segundo término, el discente se vería cohibido ante la presencia de su padre o de su madre en clase, o por el contrario

trataría de demostrar que es mejor que el resto de alumnos, desarrollando así un espíritu competitivo en lugar de cooperativo, que a fin de cuentas es lo que se pretende. Varios testimonios de todos los recogidos dan fe de lo que venimos diciendo:

"Un niño es muy diferente cuando el padre está delante, en actitud y en todo" (Doc7GrDoc3).

"Los padres no deberían de participar en la escuela en sí (aunque algunos están preparados para ello), porque tanto los alumnos como los profesores se podrían sentir cohibidos. Además, con la presencia de los padres los niños modificarían su comportamiento. Tampoco deberían los padres participar en ningún tema pedagógico (…) Además, la participación de los padres a esos niveles interferiría en la libertad de cátedra del profesor" (PrSind).

"La participación de los padres debe ser importante en todos los aspectos de gestión del colegio, pero para cuestiones pedagógicas, las familias deben estar bien informadas y opinar, nada más. Su intervención en horas de clase daría como resultado niños cohibidos, y los padres en muchas ocasiones propiciarían más dispersión que ayuda. Además, sería tremendamente complicado articular una hipotética colaboración a esos niveles" (Dir1).

"Los alumnos podrían sentirse cohibidos si sus padres estuvieran en clase, o tratarían de demostrar superioridad delante de los demás. En definitiva, no rinden igual" (Doc4GrDoc1).

En una línea parecida, uno de los presidentes de AMPA resalta la importancia de la labor del docente:

"A nivel pedagógico, la implicación de las familias debe reducirse a estar bien informado sobre la marcha de su hijo. Los profesores deben tener un alto grado de comunicación con los padres, pero es fundamental que se les dé capacidad a los primeros para desempeñar su trabajo" (PrAMPA1).

Como ya señalamos más arriba, no nos encontramos con ningún miembro de la muestra que se sitúe en el extremo, antes mencionado, de la *no participación de los padres en ningún aspecto de la escuela*. Pero como acabamos de demostrar más arriba, existen entrevistados convencidos de que las familias no deben entrar en aspectos didácticos para nada, aunque sí parece obvio que deben informar a los

maestros y ser informados por éstos de cualquier circunstancia que pueda influir en el rendimiento de su hijo. Constatemos esta idea con algunos ejemplos más:

"Yo creo que el modelo ideal sería una reunión al mes a título de informar, y si tú ves algo que crees que el camino no es ése, pues exponerlo sin susto (…) Hay que dar un voto de confianza a lo que te proponen, pero claro, tú también tienes que exponer lo tuyo" (PrAMPA2).

Las participaciones puntuales de los padres en temas pedagógicos, en los que ellos estén especializados, también se apoyan en algunos casos:

"Si es, por ejemplo, un tema de Historia, y si por ejemplo hay un padre entendido en educación, por qué no, que participe pedagógicamente en ese colegio" (Doc4GrDoc3).

Una compañera del grupo discrepaba:

"No, no lo veo bien" (Doc5GrDoc3).

En otras ocasiones, se *permiten* participaciones puntuales de los padres, a nivel de meras intervenciones en clase:

"Imagina que estamos viendo la cuerda en música, y ahora resulta que el padre de esta niña es violín primero de la orquesta Ciudad de Granada, ¿no vas a decirle que venga?" (Doc3GrDoc3).

Aunque las familias no han de interferir en temas de clase, en muchos casos se cree que sí sería muy conveniente tratar de establecer un método de trabajo en casa, el cual ayudaría a estudiar a los hijos de aquéllas de modo similar a como se hace en la escuela. Se trataría, en definitiva, de homogeneizar un método que, sin meter al padre o madre de turno en clase, sí contemplara reuniones periódicas entre los familiares y el tutor para establecer modelos y métodos de trabajo en el hogar, los cuales fuesen una continuación de lo realizado en clase. Varias opiniones resultaron muy ilustrativas a este respecto:

"Es necesario continuar el trabajo" (Doc3GrDoc2).

"Los padres no deberían de decidir sobre temas didácticos. En clase son los profesionales los que deciden. Sin embargo, la comunicación entre el tutor y las

familias es vital para asegurar el éxito escolar de los alumnos. En este sentido, lo que se haga en clase debería de tener una continuación en casa. Ahí sí que resulta vital la colaboración de las familias. En cuanto a lo de entrar en clase, se puede hacer, pero puntualmente" (Dir1).

"Debe existir toda la colaboración posible entre los padres y el maestro, siempre y cuando en el horario escolar la dirija el maestro (…) que es el que sabe. Que los padres participen es bueno, siempre y cuando el maestro vea el sitio y el momento adecuado para hacerlo" (Doc2GrDoc2).

"En temas pedagógicos no deben entrar, ¡eso sí que no! De hecho, creo que los estoy implicando ya. Muchos de los contenidos que trabajo se los mando a la casa y les digo: *estamos trabajando esto, esto y esto*, para que los padres sepan el método que tenemos, lo que hay que hacer cada mes, les pregunto si lo han trabajado, y tienen que mandar una hojilla en la que tienen que poner cruces de si lo han hecho o no lo han hecho" (Doc4).

Esta labor es, según esta persona, vital para el desarrollo del alumno:

"Los niños tienen que ver que hay una relación entre los padres y el maestro. Yo lo veo primordial. Y sobre todo para que no nos vean como a los malos, como al enemigo: que *yo estoy cuidando a tu hijo, que me tiro muchas horas con tu hijo*" (Doc4).

La relación entre ambas instituciones debe volcarse sobre el niño de forma cooperativa:

"Los trabajos que se hacen en clase, que se sigan los mismos hábitos en casa. Eso es aprendizaje cooperativo. Si las dos personas que socializan al niño, el maestro y uno de la familia, van a una, van en la misma dirección, y en la misma línea, lo normal es que los resultados sean positivos" (Doc7GrDoc3).

"Yo, por ejemplo, con los niños, les cojo de cada unidad una hoja de lo que estamos trabajando, y si por ejemplo con 2º estamos trabajando las monedas, mi idea es que los padres se los lleven con ellos cuando vayan a comprar por la tarde" (Doc3GrDoc3).

Otra de las maestras explica, además, algunas causas del escaso reconocimiento a la labor docente:

"En el aspecto pedagógico no los metería tanto [a los padres], porque me da la impresión de que no le dan importancia a nuestro trabajo porque creen que todo el mundo puede hacerlo, y hay ahí como un desprecio. Pero al mismo tiempo sí creo que hay que tenerles informados, para que vean en qué consiste nuestro trabajo, y luego tú, si en un momento dado tienes una necesidad de que ellos participen, que se impliquen, que aporten algo sobre un tema. Eso sí lo veo estupendamente (…) Informarles es fundamental, porque al hacerlo hacemos ver cómo es nuestro trabajo (…) Cuando llegan los padres, informamos poco y simplificamos mucho, y con eso nos echamos tierra encima, y de esa forma no le damos nosotros mismos la importancia a nuestro trabajo que tiene. Tampoco hablamos de los objetivos que tenemos. Un método común sería ideal" (Doc1).

Sobre el desprestigio de la función docente también habla otra maestra:

"Muchas veces las familias ni valoran la educación, ni valoran la figura del maestro. La figura del maestro está infravalorada totalmente" (Doc3GrDoc3).

Algunos de los docentes advierten de la dificultad que tendría articular reuniones periódicas con los padres para establecer una metodología común, en muchos casos por la falta de recursos didácticos de estos últimos, y proponen asimismo soluciones:

"(…) De hecho, yo creo que tendría que haber una escuela de padres, porque muchos padres se encuentran desangelados, no saben qué hacer ni qué decir a sus hijos. Y los propios maestros de ese centro pueden darles a lo mejor una metodología más individualizada" (Doc1GrDoc2).

"De hecho, en las tutorías, lo que te piden muchas veces son pautas normales para estar en casa, de *qué hago con el niño, cómo le regaño*… los padres no tienen herramientas para hacerlo en casa (…) Debería haber una escuela de padres obligatoria" (Doc3GrDoc2).

"Ni tienen [los padres] los medios, ni tienen los conocimientos a lo mejor para trabajar con los niños…" (Doc2GrDoc1).

"Muchas veces los padres te dicen: *es que no sé cómo tiene que estudiar mi hijo*. De todas maneras, ni planteándoselo, muchos padres colaborarían en esto (…) Igual los padres también necesitan unas orientaciones de cómo tienen que ayudar o hasta qué punto tienen que ayudar a los niños" (Doc4GrDoc1).

En la misma línea, otra maestra (que ejerce además como Jefa de Estudios) nos dijo que estaba intentando llevar a cabo una escuela de padres en el colegio, pero que no estaba encontrando el suficiente número de personas para contratar a un profesor. Nos contó además que, el año anterior, a la escuela de padres asistían una media de cinco personas de todo el colegio, lo cual supone una cifra pírrica, que puede constituir un dato revelador en este sentido. Tras esta argumentación, uno de los maestros añadió que "si ves una actitud negativa de los padres, el colegio puede no contar con ellos; y lo mismo al revés" (Doc1GrDoc1).

En otros casos, el elevado número de padres imposibilita una mejor articulación de ese presunto método común. Es por ello que sería mejor aportar unas orientaciones generales al conjunto de los progenitores, más que cerrar un método demasiado concreto, de modo que aquéllos pudieran llevar a cabo un seguimiento en casa de la tarea escolar. Esta idea, que representa una opción intermedia respecto a las dos anteriores (las referidas a la información y al método común casa-escuela), está secundada por algunos de los miembros de los diferentes colectivos de maestros:

"(…) Eso es imposible de trabajar con 23 padres. Más bien unas orientaciones. O entre las orientaciones y el método" (Doc2GrDoc1).

"Puedes marcar unas orientaciones, pero todo, todo, todo…" (Doc6GrDoc1).

"Dar unas pautas de estudio, por ejemplo" (Doc6GrDoc2).

"Que por iniciativa particular, vengan los padres y madres (…) una vez al mes. Que cuando se realiza algún tipo de actividad y se pide colaboración… que tienen iniciativa en algún tema, que hagan su propuesta y que se intente realizar. Es importante que de lo que se trabaja en el colegio se informe a los padres y a las madres, que sepan cuál es la evolución, pero que hagan un seguimiento de lo que hace el niño en el colegio (…), que le ayuden en el estudio" (Doc5).

Una de las docentes avisa sobre los peligros que conllevaría una *sobreimplicación* de los padres en aspectos pedagógicos:

"Un padre que se implique demasiado es un rollo. Eso requiere comunicación y estar en contacto con 25 padres, y querrían entrar en clase, y…" (Doc4GrDoc1).

Otro de los docentes propone la utilización de la agenda escolar para ayudar a los padres a desempeñar su importante labor transmisora:

"Yo creo que los padres deben de participar, aconsejar sobre muchísimas cosas. Tampoco darles el timón de la clase, pero por supuesto yo creo que los padres pueden dar muchas ideas. Sería un término medio, pero tirando a notable a favor de los padres (…) Habría que darles muchísima información a ellos de todo lo que haces, y recoger mucha información de ellos. Con la agenda se pueden comunicar a los padres muchísimas cosas, no todo, para ver lo que se ha dado hoy y lo que tiene que hacer su hijo" (Doc3).

Por su parte, los diferentes grupos de padres se sitúan, en general, en una línea similar a las comentadas hasta ahora. El sentir general del GrFam1, por ejemplo, es que debería de existir un plan de trabajo que se desarrollara conjuntamente entre el tutor y las familias, supervisado y dirigido por el primero, y que a su vez estuviera adaptado al tiempo de que disponen los padres, una vez que su hijo llegara a casa tras la jornada escolar:

"Sobre temas individuales, el profesor y el padre o madre deben tener una comunicación intensa. Se debería elaborar un plan de trabajo conjunto y adaptable al tiempo disponible en casa, para que nosotros pudiéramos trabajar con ellos" (Mad8GrFam1).

La dificultad de articular un método común, que no obstante sería lo idóneo, también es percibida por los componentes de este mismo grupo:

"(…) Lo veo bien [el método común], pero para quien pueda hacerlo. Ni me veo, ni veo a un porcentaje alto que disponga de ese tiempo. Lo veo bien, pero no lo veo viable. Con los deberes sí, pero un método más sistematizado es difícil de articular" (Pad1GrFam1).

Como consecuencia de esta dificultad, y al igual, como hemos visto, que algunos maestros, quizá lo mejor sería concretar una serie de orientaciones generales:

"Al menos, establecer una orientación" (Mad2GrFam1).

En el segundo colectivo de familias, una madre refleja de forma muy concisa el pensamiento general:

"Trabajar en común con el maestro me parece bien para trabajar en casa, me pondría de acuerdo con él" (Mad7GrFam2).

Finalmente, basten algunas opiniones del GrFam3 para confirmar la línea general de pensamiento, aunque bien es cierto que alguna de las madres de este grupo recalca que su propia implicación debería limitarse al entorno del hogar:

"El método común. Eso es lo que hace la maestra *x*. Ella nos dice el tema que va a dar, y nos dice en lo que nosotros tenemos que ayudarle" (Mad2GrFam3).

"Yo me implicaría, pero en mi casa" (Mad6GrFam3).

En todo caso, el maestro ha de dirigir siempre el aspecto didáctico:

"Por ejemplo, si se organizara un *cuentacuentos* los viernes, yo digo que si hablamos con la profesora y dijera que viene bien… pero porque ella lo decidiera. No que saliera de mí" (Mad4GrFam3).

El primer Presidente de AMPA también apoya esta dinámica familias-profesores:

"El maestro debe hacer su programación, pero el padre debe estar informado, dar su aportación, y continuar en casa lo que se hace en la escuela. Pero el timón, el hilo, debe llevarlo el maestro" (PrAMPA1).

Dentro del GrFam1 surgió además un tema que, de haber sido escuchado por los docentes, a buen seguro habría generado polémica. La idea surgió cuando se estaba debatiendo precisamente sobre la posibilidad de un plan de trabajo conjunto colegio-casa. Llegados a este punto, una de las madres denunció la falta de vocación de muchos de los docentes, y otra añadió que éstos no están sometidos a ningún tipo de control por parte de la Administración, lo cual hace que se acomoden y pierdan el interés por dar el máximo en una profesión que así lo exige. Exponemos, respectivamente, sus testimonios:

"No hay derecho a aguantar durante un año entero a un profesor al cual no le gusta su trabajo. En gran parte se ha perdido el aspecto vocacional de la profesión" (Mad2GrFam1).

"Los profesores ponen todas las actividades cuando quieren, es decir, en días laborables para ellos, y exigen la presencia de los padres, que también tenemos que trabajar" (Mad6GrFam1).

Hasta ahora hemos expuesto tres posturas, en cuanto a la posible participación de los progenitores en temas pedagógicos. El primer grupo, algo más hermético, apoya que los progenitores estén informados, aporten ideas al maestro, pero que no entren en clase durante el horario escolar. El segundo, en cambio, opina que la colaboración puede ser más estrecha, hasta el punto de crear un método de estudio homogéneo que compatibilice el trabajo en el colegio con el de casa. Por último, y sobre todo debido a la dificultad de articular esta segunda opción, el último sector opta por una solución intermedia: amplia comunicación entre padres y tutores, y establecimiento de unas orientaciones o pautas generales por parte del segundo para llevar a cabo el seguimiento en casa. En los tres grupos de opinión se encuentra toda una amalgama de padres, profesores, directores y demás miembros de la muestra, con lo cual resulta del todo imposible generalizar opiniones por sectores educativos.

No obstante, y a pesar de todo lo dicho, existe un minúsculo porcentaje de la muestra que se sitúa en el extremo que podríamos denominar de *máxima apertura a la participación de los padres en la escuela*. Este *minigrupo* está representado por tres de las maestras y una madre, que aducen motivos que cuanto menos pueden resultar reveladores. La primera de las docentes, aunque reconoce no haberlo experimentado nunca en clase, cree firmemente que "el hecho de que los padres entrasen en el aula de manera cotidiana sería bueno, porque así podrían valorar realmente el trabajo que hace el maestro" (Doc7GrDoc1). No obstante reconoce, como más arriba nos indicaba Dir1, la dificultad que entrañaría articular un hipotético horario de entrada de padres a clase, ya que muchos no se implican o tienen restricciones importantes por asuntos laborales.

Una de las madres piensa que, mientras no se estorbe al docente, un progenitor tiene que poder participar en cualquier aspecto de la vida del centro, sin excepción:

"Yo creo que la participación debería ser en todo, siempre y cuando no seamos un estorbo, ni para los profesores ni para los niños. Si puedo ser útil para la educación de los niños o para los maestros, en todo" (Mad6GrFam1).

Para Doc6, ya que quienes mejor conocen a los alumnos son los padres, éstos deberían de ayudar en la práctica a los maestros a conocer los ritmos de trabajo y las actitudes y comportamientos de sus hijos en clase. Y la única manera de conseguir esto es que los progenitores entren en las aulas, lo que, como también se indicaba en el testimonio anterior de Doc7GrDoc1, puede ofrecer a las familias una visión más real del verdadero trabajo que los docentes tratan de desempeñar:

"Los padres deben participar mucho, en el colegio y en casa. De hecho, deben entrar en clase cuando quieran. Yo, que soy maestra de Educación Infantil, insto a las abuelas incluso a que vengan a clase a contar un cuento cada semana (…) Recuerdo que otra vez, debido al mal comportamiento de un niño, la presencia de la madre en clase ayudó mucho a apaciguarlo (…).

(…) Los padres deben comprender el trabajo que hacen los maestros para motivarse ellos mismos e implicarse más. Y la única manera de que lo vean es entrando en clase y viviendo las actividades diarias ellos mismos. Un padre implicado no tiene por qué ser un padre entrometido" (Doc6).

Finalmente, otra de las maestras, en este caso del primer grupo de discusión de maestros, está convencida de que los padres deberían de *codecidir* con los docentes en todos y cada uno de los aspectos que repercutan en sus hijos, incluidos los temas pedagógicos y de programación. Mostramos aquí su justificación:

"(…) Máxima colaboración. Yo creo que sí, que el proceso de educación del niño implica las 24 horas, y esa conexión… familia y escuela: todo junto (…) Sobre programar conjuntamente, pues yo eso lo veo estupendo" (Doc3GrDoc1).

16. ANÁLISIS DE CONTENIDO Y SÍNTESIS DEFINITIVA DE RESULTADOS.

16.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Gracias a la explicación detallada de los resultados extraídos de la entrevistas y los grupos de discusión, ofrecida en el epígrafe anterior, hemos pretendido acercar gran parte de los pormenores de nuestro estudio, en orden a esclarecer un poco más cómo es vista la participación de la familias en la escuela pública española, así como todos los agentes y condicionantes que en ella están involucrados. No obstante, y como ya hemos reiterado en varios momentos del texto, un análisis exhaustivo de los discursos de nuestros interlocutores implica algo más que extraer y agrupar sus creencias por tendencias o grupos de opinión. En este sentido, un estudio analítico-relacional del texto, de las propias palabras y expresiones ofrecidos por los participantes, aporta el ineludible y definitivo carácter científico a la investigación. Como señalan Quivy y Campenhoudt (2005):

"El lugar que ocupa el análisis de contenido es cada vez más importante en la investigación social, principalmente porque ofrece la posibilidad de tratar de manera metódica la información y los testimonios que presentan un cierto grado de profundidad y de complejidad, como por ejemplo los informes de entrevistas poco directivas. Mejor que otro método de trabajo, el análisis de contenido (…) permite, en tanto que contenga un material rico y profundo, satisfacer armoniosamente las exigencias del rigor metodológico y la profundidad inventiva que no son siempre conciliables" (Quivy y Campenhoudt, 2005, p. 216).

Por lo tanto, el análisis del contenido de los discursos expuestos por los miembros de nuestra muestra cumplirá dos objetivos bien definidos. En primer lugar, a través del mismo se otorga el mencionado carácter científico, metodológico, que toda investigación exige para sostenerse como tal. En segundo término, el perfil objetivo que ofrece el estudio del contenido del discurso de nuestros interlocutores, servirá como complemento a nuestro trabajo interpretativo previo. De este modo, interpretación y objetivación, son puestos ambos al servicio del estudio como elementos complementarios que refuerzan nuestro concepto metodológico abierto con respecto a la investigación: la primera aporta la necesaria visión de conjunto que exige el análisis del discurso, y que venimos pregonando desde que fue inaugurada la parte metodológica del presente estudio. La segunda, por su parte, contribuye con una serie de datos objetivos a completar y mejorar a aquélla, a través del reconocimiento de una serie de categorías creadas a partir del estudio pormenorizado de determinados aspectos y temáticas identificados en dichos discursos, y reconocidos a

partir de la frecuencia de aparición de determinadas palabras o frases, o del estudio de las relaciones causales entre estas últimas, tareas todas éstas imposibles o, en el mejor de los casos, demasiado tediosas, para realizarlas con técnicas de tipo interpretativo. Ambos sistemas de análisis (interpretativo y analítico), por tanto, se complementan y, además, ofrecen una seguridad en los datos extraídos tal que, el uso combinado de ambas estrategias, no significa meramente la suma de ellas mismas como partes, sino que generan un compendio de resultados altamente valioso y profundamente contrastado, de manera que el *todo* vale más que la *suma de las partes*. Todo lo que venimos diciendo es brillantemente expuesto por Pablo Navarro y Capitolina Díaz (1998), quienes zanjan la polémica, ya histórica, entre los defensores de ambos tipos de técnicas de estudio de datos cualitativos:

"(…) Sin embargo, cuando se asume la diferencia entre el *nivel analítico*, propio del AC [Análisis de Contenido] y el *nivel interpretativo*, (…) ese conflicto se aminora o, mejor dicho, adquiere un carácter teóricamente productivo" (Navarro y Díaz, 1998, p. 180).

Un poco más adelante la idea queda perfectamente explicada por los mismos autores:

"Se trataría, pues, de diferenciar la *teoría analítica* -definidora de la metodología concreta del AC- de la *teoría interpretativa* que debe producir los resultados últimos de la investigación, pero precisamente para lograr mediante esa diferenciación la resonancia y, probablemente, la mutua desestabilización productiva de uno u otro nivel teórico. Esta resonancia se hallaría en el origen de un proceso de *coevolución* de los dos niveles teóricos postulados, proceso que estaría guiado por un principio de conservación de la *bondad de ajuste* entre ambos. La *teoría analítica* y la *teoría interpretativa* funcionarían así como realidades relativamente autónomas, y sin embargo mutuamente dependientes" (Navarro y Díaz, 1998, p. 181).

Esta parte de la investigación queda dividida en tres bloques diferenciados: en primer lugar, se lleva a cabo una explicación del software utilizado para el trabajo de análisis de datos, así como de los mecanismos llevados a cabo para la extracción de los mismos. En segundo término, se exponen los datos obtenidos en el estudio. Finalmente, cerramos esta parte con la síntesis definitiva de resultados en la que, a través de una serie de tablas, unimos los resultados del estudio interpretacional (epígrafe 15 o fase 5) con los del análisis objetivo (fase 6). Será sólo a partir de este momento cuando estaremos en disposición de dar validez definitiva a los resultados de la investigación, y por tanto podremos llevar a cabo la posterior discusión de los mismos (epígrafe 17, fase 7 de la investigación).

16.2. DESCRIPCIÓN DEL SOFTWARE UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN: EL NUDIST VIVO.

Como se ha indicado más arriba, la utilización de técnicas de análisis textual supone un complemento científico excelente al trabajo interpretativo del investigador. Por otra parte, el hecho de llevar a cabo el análisis de contenido a través de medios informáticos, como señalan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), responde principalmente a una cuestión de economía temporal, ya que con la utilización del software se ahorra gran cantidad de tiempo a la hora de trabajar textos de extensión considerable, como los que aquí manejamos, ya que de otro modo estaríamos obligados a llevar a cabo un trabajo excesivamente laborioso a la hora de establecer las categorías del análisis del contenido.

Por otro lado, la utilización de medios informáticos para este fin supone en parte una conciliación de los métodos cuantitativos y cualitativos en investigación. Navarro y Díaz (1998), lo explican muy bien:

"El uso de los ordenadores está teniendo efectos profundos en el AT [Análisis de Textos] ya que está quebrando, en parte, la línea divisoria tradicional entre AC cualitativo y AC cuantitativo. Ello se debe a que, una vez que los datos están almacenados en ficheros de ordenador, el realizar unas operaciones u otras sobre los mismos se convierte en algo relativamente sencillo y poco costoso en términos de tiempo de trabajo (…) el uso de los ordenadores personales no sólo acerca los datos a los investigadores de un modo intensivo e interactivo, sino que puede animar una cierta convergencia metodológica en la medida que, por un lado, pone al alcance de los investigadores cuantitativistas, con un módico esfuerzo, el estudio detallado de subpoblaciones, y, por otro, permite a los estudiosos cualitativistas establecer comparaciones y contrastes entre sus casos de una forma más completa" (Navarro y Díaz, 1998, p. 209).

No obstante, y como se indicó más arriba, la utilización única y exclusiva del software como herramienta de estudio (y más si centramos la investigación, como es el caso, en metodología enteramente cualitativa), resultaría del todo insuficiente, y correríamos el riesgo, además, de hacer primar lo cuantitativo frente a lo cualitativo. Como señalan Requena, Carrero y Soriano (2006):

"La finalidad de este software es ofrecer un instrumento de ayuda en el proceso de análisis a través de la gestión de la información, olvidando que por sí mismo se conforme como instrumento de análisis" (Requena, Carrero y Soriano, 2006, p. 102).

El programa informático Nudist Vivo es un software especializado en el análisis de datos cualitativos. Los motivos de la elección de este programa para el trabajo con el texto derivado de nuestra investigación son varios: a) el programa permite trabajar con información no estructurada de cualquier índole, ya sea ésta textual, verbal o grabada, lo que confiere a aquél una naturaleza altamente flexible; b) es capaz de clasificar toda la información en "unidades de texto"; c) permite codificar segmentos de textos y palabras en diferentes categorías de estudio; d) posibilita la creación de nuevas categorías si se advierte, durante la investigación, la aparición de datos novedosos que puedan resultar de interés; e) admite el trabajo entre categorías y unidades de texto diversas; f) permite un análisis de contenido tanto descriptivo como interpretativo, además de poder generar teoría entrañada (Navarro y Díaz, 1998).[144]

Nosotros hemos efectuado el análisis del texto con la versión Nvivo 8.0., la última disponible en el mercado en el momento en que decidimos trabajar con este programa (acaba de salir a la venta la versión 9.0). No entraremos aquí en explicar la infinidad de aplicaciones del programa (Nudist es un software que, precisamente por la gran cantidad de posibilidades que ofrece, resulta altamente complejo de dominar en su totalidad), pero sí al menos ofreceremos una aproximación al modo de trabajo seguido desde la apertura del programa hasta la extracción del informe final.

Tras la inauguración del programa (apertura del mismo y nomenclatura del nuevo archivo, titulado "Participación de las familias en la escuela pública española"), se trabajó principalmente a tres niveles. En primer lugar, llevamos a cabo la creación de los árboles de nodos, que no son otra cosa que las diferentes temáticas del proyecto. Dentro de ellas estarían los nodos principales (que coinciden con los siete bloques establecidos para las entrevistas), los cuales fueron divididos, a su vez, en nodos dependientes o subnodos, que recogerían categorías de estudio inferiores y dependientes de aquél. Por poner un ejemplo, diremos que el Nodo 1 fue titulado "Aspectos del rendimiento del alumno en el que se nota la implicación familiar", y dentro de él se creó un Árbol de Nodos (con ramificaciones, por continuar con la metáfora), en el que se insertaron nodos dependientes o categorías como "Actitudes", "Contenidos", "Todo en general" y "Orden". De este modo, en nuestro ejemplo, el primer gran nodo estaría compuesto por cuatro subnodos o categorías. A su vez, para algunos de los subnodos o nodos dependientes se crearon otros subnodos internos, de modo que al final configuramos una red de nodos. Sería, en definitiva, algo así como un árbol con un nodo central (el tronco), con siete ramas principales (coincidentes con

[144] Para Requena, Carrero y Soriano (2006), "el hecho de poder contar con todos los fragmentos codificados bajo la misma categoría (…) es la ventaja más importante (…) puesto que dicha posibilidad posibilita poder profundizar en los datos, buscando las relaciones y conexiones tan necesarias en la emergencia de teoría" (Requena, Carrero y Soriano, 2006, p. 105).

los bloques temáticos en que quedaron divididos las entrevistas y los grupos de discusión), las cuales contienen, a su vez, varios conjuntos de ramificaciones interiores.

La gran ventaja que se deriva de la enorme flexibilidad que el programa ofrece para la utilización de los árboles de nodos, es que éstos se pueden variar en todo momento (ampliar en número, modificar, eliminar) durante el análisis del texto. De hecho, al advertir una nueva categoría o segmentos discursivos recurrentes en los textos de nuestros entrevistados, que consideramos podrían ser de interés, creamos nuevos nodos dependientes, con idea de atender específicamente a la información emergente. Por el contrario, aquellas categorías o subnodos que, una vez creados, advertimos que no tenían interés, fueron suprimidos de inmediato. Como advierten Bogdan y Taylor (1987), "a medida que se codifican los datos, hay que refinar el esquema de la codificación; añadir, suprimir, expandir y redefinir las categorías" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 168). Finalmente, Navarro y Díaz (1998), en consonancia con aquéllos, indican que "los esquemas categoriales utilizados en un proceso concreto de AC, pueden o bien tener una existencia previa e independiente del análisis concreto al que se aplican, o bien surgir en el curso mismo de ese análisis" (Navarro y Díaz, 1998, p. 195). No obstante, procuramos en todo momento unificar las nuevas categorías surgidas bajo conceptos más o menos unitarios, en orden a no generar una gran cantidad de árboles de nodos, lo cual hubiera hecho excesivamente farragoso el análisis. Para ello, seguimos las recomendaciones hechas por Bogdan y Taylor (1987), quienes proponen que "cuando descubra un tema en sus datos, compare los enunciados y acciones entre sí para ver si existe un concepto que los unifique" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 164).

En segundo lugar, seleccionamos las transcripciones originales de nuestros entrevistados, y llevamos a cabo la selección de las palabras-clave o de los segmentos de información que queríamos estudiar. Son lo que Navarro y Díaz (1998) denominan las "unidades de registro". La elección de la "palabra-término" como unidad de registro central para nuestro análisis, viene motivada por las consideraciones que sobre la cuestión hacen estos dos autores:

"La unidad de registro más utilizada posiblemente sea la palabra-término. Esta clase de palabras suelen condensar un contenido semántico que puede resultar clave en el proceso de análisis, y por otra parte son unidades de registro claramente delimitadas y fáciles de detectar, sobre todo por medios informáticos" (Navarro y Díaz, 1998, p. 192).

La selección de palabras-clave se hizo en función de la importancia concedida a lo que se pretendía averiguar. Si, por ejemplo, queríamos analizar el perfil de

padre/madre participativo en la escuela, decidimos buscar en los testimonios palabras-clave como "colaborador", "altruista", "egoísta", "individualista", etc. En un primer momento se estudió la frecuencia o ausencia de estos vocablos y expresiones en los mensajes de nuestros interlocutores. En un segundo periodo, se decidió establecer inferencias entre términos, relacionando por ejemplo la aparición en entornos próximos de conceptos que pudieran tener alguna relación, con idea de establecer relaciones causales. Esto, como vuelven a indicar Navarro y Díaz (1998), convierte a las unidades de registro iniciales (las palabras-término o los segmentos textuales), en "unidades de contexto" (Navarro y Díaz, 1998, p. 193), lo que dota al análisis de contenido de un carácter heurístico-interpretacional. Se trató de un trabajo de ensayo-error, pero algunas de las pruebas dieron resultados novedosos y muy productivos, como por ejemplo al advertir que palabras como "padre", "individualista" y "problemas", aparecían de forma recurrente dentro del árbol 5.1., lo cual nos permitió contrastar que muchos de los padres que aparecen por la escuela lo hacen por problemas surgidos en el comportamiento o la marcha escolar de su pupilo, como primer y a veces como único motivo.

El tercer nivel de análisis correspondió a la indexación o codificación de dichas palabras o segmentos textuales clave, en las categorías o subnodos correspondientes. Este proceso, como indican Bogdan y Taylor (1987), "incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 167). Por tanto, cada palabra seleccionada (o palabras/segmentos relacionados, como se acaba de explicar), era/n codificada/os con una o dos iniciales dentro del árbol en el que tuviéramos interés en estudiarlos. De esta manera, los árboles de nodos iban siendo rellenados por las palabras o segmentos clave codificados, junto a su frecuencia o a la frecuencia de relación establecidas con otros términos y/o segmentos textuales. Finalmente, la maleabilidad del programa nos permitió utilizar las mismas palabras-clave o segmentos textuales en árboles de nodos diferentes, lo que acrecentó enormemente nuestras posibilidades de establecer relaciones entre conceptos, temas e ideas. Como de nuevo aconsejan Bogdan y Taylor (1987), "se podrá advertir que algunos fragmentos de datos entran en dos o más categorías" (Bogdan y Taylor, 1987, p. 168).

En último lugar, llevamos a cabo la extracción del informe final de datos, el cual se presenta como único Anexo de la presente Tesis Doctoral. En él aparecen, ordenados, los diferentes árboles de nodos con sus subnodos o categorías correspondientes, así como las frecuencias de las palabras o expresiones *clave*, tanto a nivel individual (de términos o expresiones concretas) y relacional (de varios términos, ideas o expresiones entre sí). No obstante, en el siguiente epígrafe exponemos, de modo sintético, los principales datos que aparecen en dicho informe.

16.3. EXPOSICIÓN DE LOS DATOS PRINCIPALES OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS.

A continuación, y de modo sintético y directo, exponemos los resultados obtenidos del análisis de contenido efectuado a partir del programa Nudist Vivo v.8.0. Asimismo, se ofrece el informe completo del estudio, el cual se adjunta como único Anexo, al final de la presente investigación. En dicho informe se pueden consultar datos complementarios como el número de párrafos en los que aparecen las palabras y expresiones clave consultados, la cantidad total de palabras presentes en el fragmento del que se extrajeron las distintas referencias (lo que nos ofrece una relación proporcional entre *fragmento de texto seleccionado-palabras o expresiones clave aparecidas en él*), etc. No obstante, los datos principales del estudio aparecen bajo estas líneas.

El Árbol de Nodos 1 ("Aspectos del rendimiento del alumno en el que se nota la implicación familiar"), para el cual se utilizaron las palabras-clave "actitudes", "motivación", "confianza", "autonomía", "compromiso", "deberes", "examen", "libreta", "comportamiento", "todo", "general", "orden" y "desorden", deja, por orden descendente, 24 referencias en el apartado "Actitudes" (1.1); 20 para el apartado "Contenidos" (1.2); 15 para el apartado "Todo en general" (1.4); y 2 en el apartado "Orden" (1.3).

Conclusión sintética de resultados en este apartado: Los entrevistados reconocen que los aspectos actitudinales y curriculares son aquéllos en los que más destacan los alumnos con familias que participan en la escuela, admitiéndose en muchos casos, no obstante, una mejora a nivel general en el rendimiento del discente.

Para el Árbol de Nodos 2 ("Evolución y estado actual de la implicación de las familias en la escuela"), se utilizaron las palabras-clave codificadas (con sus respectivas correlaciones) "mayor", "menor", "más", "menos", "igual", "implicadas", "participativas", "sí", "no", "alta", "media" y "baja" (algunas de estas palabras han sido codificadas con cambios de género y/o número, así como en sus palabras derivadas). Los resultados obtenidos son los siguientes:

-Para el Árbol de Nodos 2.1 ("Como alumno-rol escolar"), se han extraído 21 referencias codificadas en el apartado 2.1.2 ("Personas con 38 años o más- Mayor-más"); y 0 referencias en los apartados 2.1.1 ("Personas con 38 años o más-Igual") y 2.1.3 ("Personas con 38 años o más- Menor-menos"). En los apartados referidos a las personas con menos de 38 años (2.1.4, 2.1.5 y 2.1.6), encontramos 20 resultados en el apartado "Personas con menos de 38 años- Igual" (2.1.4); 8 resultados para "Personas con menos de 38 años- Mayor-más" (2.1.5); y 0 resultados para "Personas con menos de 38 años- Menor-menos" (2.1.6).

-Para el Árbol de Nodos 2.2 (“Últimos años”), en orden descendente, el mayor número de referencias aparece en el apartado 2.2.4 (“Menor-menos”, 25 referencias), seguido por “Mayor-más” (2.2.3, 20 referencias), “Igual” (2.2.2, 10 referencias), y “Cíclica” (2.2.1, 2 referencias).

-Para el Árbol de Nodos 2.3 (“Estado actual de la participación de padres”), el orden en cuanto a número de referencias es “Bajo-Muy bajo” (2.3.3, 47 referencias); “Medio” (2.3.2, 7 referencias); y por último “Alto” (2.3.1, 2 referencias).

Conclusión sintética de resultados en este apartado: Para analizar el rol como alumnos de nuestros entrevistados, los componentes de la muestra con 38 años o más perciben un ascenso en el nivel de implicación escolar de las familias desde que ellos estudiaban. En el caso de las personas con menos de esa edad, predomina la opinión de que el nivel de participación no ha variado desde que ellos eran alumnos. Respecto a la involucración durante los últimos años (desde que nuestros entrevistados dejaron de ser alumnos y desempeñan el rol con el que se les incluyó en la muestra -es decir, el de padre, madre, docente, Director, etc., según el caso), no existe claridad en la percepción de dicha evolución. No obstante, se reconoce en la mayoría de los casos que el grado de participación de las familias en la escuela es actualmente bajo.

Para el Árbol de Nodos 3 (“Condicionantes externos de la participación”), se codificaron las siguientes palabras-clave: “rural”, “urbano”, “más”, “menos”, “mayor”, “menor”, “horario”, “laboral”, “tiempo”, “influye”, “no influye” (algunas de estas palabras han sido codificadas con cambios de género y/o número, así como en sus palabras derivadas). Los resultados obtenidos son los siguientes:

-Para el Árbol de Nodos 3.1 (“Entorno”), predomina la opinión “No varía-no influye-da igual el entorno” (22 referencias, apartado 3.1.3), seguido por “Más implicación en rural” (16 referencias, apartado 3.1.1), y finalmente por “Más implicación en urbano” (14 referencias, apartado 3.1.2).

-Para el Árbol de Nodos 3.2 (“Edad de escolarización del alumno”), los nodos quedaron divididos en dos subgrupos: “Para los padres” (3.2.1) y “Para los docentes” (3.2.2):

-En el apartado 3.2.1 (“Para los padres”) existe un triple empate en las tres categorías seleccionadas: “Más implicación a mayor edad de escolarización” (3.2.1.1); “Más implicación a menor edad de escolarización” (3.2.1.2); y “No varía-no influye la edad del alumno” (3.2.1.3), con 7 referencias codificadas en cada una de ellas.

-En el apartado 3.2.2 (“Para los docentes”), hubo 26 referencias para el

apartado “Más implicación a menor edad de escolarización” (3.2.2.2), y 0 referencias para los otros dos apartados: “No varía-no influye la edad del alumno” (3.2.2.3) y “Más implicación a mayor edad de escolarización” (3.2.2.1).

-Para el Árbol de Nodos 3.3 (“Horarios laborales de los padres”), se recogieron 53 referencias codificadas en el árbol “Sí influyen” (3.3.2), y 1 referencia para “No influyen-influyen poco” (3.3.1).

Conclusión sintética de resultados en este apartado: Las opiniones sobre la influencia del entorno del centro en la participación familiar quedaron muy repartidas entre nuestros entrevistados. Sobre la cuestión de la importancia de la edad de escolarización de los alumnos, también hubo un número de respuestas muy equitativa en el caso de los padres, no así entre los docentes, los cuales opinan, por mayoría, que los progenitores se implican más en la escuela cuando sus pupilos cursan estudios más bajos, descendiendo la participación de aquéllos a medida que éstos van creciendo. Por último, existe un acuerdo casi unánime sobre la influencia que ejercen los horarios de trabajo sobre la implicación familiar en la escuela.

El Árbol de Nodos 4 es el referido a “Consejo Escolar y AMPA”. Los diversos aspectos trabajados sobre este tema han sido codificados, según los apartados, mediante las palabras “informados”, “consultados”, “decisivos”, “activos”, “pasivos”, “continuidad”, “pedagógicos”, “presupuestarios”, “económicos”, “extraescolares”, “viajes”, “excursiones”, “adaptados”, “no”, “influyen”, “no influyen” (algunas de estas palabras han sido codificadas con cambios de género y/o número, así como en sus vocablos derivados; por otro lado, muchas de estas palabras han sido recogidas en correlación, como por ejemplo “informados” y “no influyen”). El número de referencias obtenidas en cada caso (menor que en otros árboles de nodos, ya que algunos miembros de la muestra no han pertenecido nunca al Consejo Escolar, y por lo tanto se han abstenido de opinar en este punto) se exponen por temas:

-Para el Árbol de Nodos “Papel de padres en Consejos Escolares” (4.1), encontramos 37 referencias en “Padres informados-dirigidos” (4.1.1); 6 referencias en “Padres consultados” (4.1.2); y 5 referencias en “Padres decisores” (4.1.3).

-Para el Árbol de Nodos “Equidad temas del Consejo” (4.2), el orden de referencias es el que sigue: “Más temas extraescolares” (4.2.2, 15 referencias); “Todos los temas por igual-depende del centro” (4.2.5, 14 referencias); ”Más temas pedagógicos” (4.2.3, 11 referencias); “Más temas presupuestarios” (4.2.1, 8 referencias); y “Otros (tecnologías, internet, ordenadores)”, en el apartado 4.2.4, con 2 referencias.

-Para el Árbol de Nodos “Horario del Consejo Escolar” (4.3), los datos numéricos

obtenidos de la codificación son, por orden: "Adaptado a padres" (4.3.1, 22 referencias); "No adaptado a padres" (4.3.2, 18 referencias); y "Relativamente adaptado" (4.3.3, 11 referencias).

-Para el último Árbol de Nodos de este apartado (4.4, "Continuidad Consejo Escolar-AMPA"), encontramos 43 referencias en el apartado "Existe" (4.4.1) y 0 referencias en el apartado "No existe" (4.4.2).

Conclusión sintética de resultados en este apartado: Los componentes de la muestra creen en su mayoría que los representantes de padres en el Consejo Escolar son informados, y por tanto, dirigidos, en las reuniones del citado órgano. Por su parte, no existe acuerdo sobre los temas que predominan en las asambleas de los Consejos, ni sobre si los horarios de éstas se adecuan o no a los de las familias. Se hace constar, por último, una total unanimidad cuando se afirma que los representantes de padres en el Consejo Escolar son también personas activas y muy participativas en el AMPA.

El Árbol de Nodos 5 es el referido a "Perfiles de progenitores y modelos familiares participativos y no participativos". Las palabras-clave utilizadas para extraer el número de referencias han sido: "colaborador", "solidario", "individualista", "altruista", "egoísta", "problema", "comportamiento", "notas", "exámenes", "económico", "social", "socioeconómico", "cultural", "estructura", "familiar", "estabilidad", "clase", "alta", "media", "baja", "marginal". Al igual que para la extracción de referencias en los árboles de nodos anteriores, se han utilizado en muchos casos palabras con cambios de género y/o número, así como vocablos derivados de los propuestos, con el objetivo de obtener un mayor número de referencias significativas. Los resultados en este caso se reparten como sigue:

-Para el árbol "Perfil padre-madre colaborador" (5.1), encontramos 47 referencias en el árbol "Padre individualista" (5.1.1); 3 referencias para "Padre colaborador-solidario" (5.1.2); y 1 referencia para "Depende del tipo de centro" (5.1.3). A su vez, dentro del primero de ellos ("Padre individualista"), los resultados obtenidos al analizar los motivos de la asistencia de esos padres al centro, se exponen como sigue: "Participa por problemas de su hijo en el centro" (26 referencias, apartado 5.1.1.1); "Participa por conocer la marcha escolar de su hijo" (4 referencias, apartado 5.1.1.2); y "Participa por afán de competitividad" (3 referencias, 5.1.1.3).

-Para el Árbol de Nodos "Modelo de familia colaboradora" (5.2), dentro de quienes opinaron que el criterio principal para establecer el modelo de familia participativa era lo socioeconómico (18 personas), hubo 16 referencias para la "Clase media" (5.2.1.2), 2 referencias para la "Clase alta" (5.2.1.1), y 0 referencias para la "Clase baja-marginal" (5.2.1.3). De entre quienes opinaban que lo socioeconómico no era criterio para

establecer modelos familiares, hubo 20 referencias a "Depende de una interrelación de factores diversos" (5.2.3), y 5 referencias a "Priman factores culturales, educacionales, estabilidad familiar o personalidad de los padres" (5.2.2).

-Para el Árbol de Nodos 5.3 ("Qué miembro de la familia participa más en la escuela"), encontramos 52 referencias a la madre (5.3.2), 4 referencias al padre (5.3.1), y 2 referencias a "Otros (abuelos, hermanos, tíos, etc.)", en el apartado 5.3.3.

-Finalmente, en el Árbol de Nodos 5.4 ("Modelo de familia no participativa"), los resultados obtenidos de las referencias codificadas son los que siguen: de entre quienes creen que predomina lo socioeconómico (18 personas), la "Clase baja-marginal" (5.4.1.3) es citada 12 veces; la "Clase alta", 6 veces (5.4.1.1), y la "Clase media" (5.4.1.2), no es citada en ninguna ocasión. De entre quienes creen que lo socioeconómico no es un criterio que condicione la participación, hubo 16 referencias para "Depende de una interrelación de factores diversos" (5.4.3), y 15 referencias para "Priman factores culturales, educacionales, estabilidad familiar, migraciones o personalidad de los padres" (5.4.2).

Conclusión sintética de resultados en este apartado: Los entrevistados creen, mayoritariamente, que el perfil de progenitor que se relaciona de un modo u otro con la escuela es el del padre individualista, ya que éste suele preocuparse sólo por temas relacionados exclusivamente con su hijo. Dentro de ello, la principal motivación que lleva a un padre a acudir al colegio es que exista cualquier tipo de problema en relación a su pupilo. Existe acuerdo, asimismo, sobre el hecho de que es la madre y no el padre la persona que más se implica en la vida de los colegios, no pudiendo establecerse, sin embargo, y según las referencias obtenidas, modelos familiares participativos y no participativos, ya que ninguno de los tres criterios manejados ("lo socioeconómico", "factores culturales, educacionales, estabilidad familiar, migraciones o personalidad de los padres" e "interrelación de factores diversos"), predomina claramente sobre el resto.

El Árbol de Nodos 6 ("Condicionantes internos del centro para la participación"), tiene codificadas sus referencias a partir de los conceptos siguientes (además de por palabras derivadas y con cambios de género y/o número de algunas de las que siguen): "Director", "tutor", "más", "menos", "currículum", "neutral", "no", "equilibrado", "autónomo", "colaborador", cooperar", "compañero", "discriminatorio", "abierto", "gestor", "administrador", "empresa". Como en todos los árboles de nodos anteriores, en muchas ocasiones se codificaron algunas de estas palabras de forma interrelacionada. Los resultados fueron los que se detallan a continuación:

-Para el Árbol de Nodos 6.1 ("Importancia del Director y del tutor en la

participación de los padres"), extrajimos 40 referencias para "El tutor influye más en la participación de los padres" (6.1.2); 11 referencias para "El Director influye más en la participación de los padres" (6.1.1); y 6 referencias para "Influyen por igual el Director y el tutor en la participación de los padres" (6.1.3).

-Para el Árbol de Nodos "Opción del Director-gestor" (6.2), obtuvimos 45 referencias en "Perjudicial para la participación de la comunidad educativa" (6.2.2); 7 referencias para "Beneficioso para la participación de la comunidad educativa" (6.2.1); y 5 referencias para "Depende de la persona-no se sabe si funcionaría" (6.2.3).

-El Árbol de Nodos 6.3 ("Actitud del tutor hacia las familias"), deja 30 referencias para "Autónoma-cerrada" (6.3.2); 19 referencias para "Colaboradora-abierta" (6.3.1); y 6 referencias para "Posición intermedia-hay docentes de los dos tipos" (6.3.3).

-Del cuarto Árbol de Nodos de este apartado (6.4, "Importancia del currículum en la colaboración familiar"), se obtienen los siguientes datos: 34 referencias para "Currículum no es neutral" (6.4.2); 13 referencias para "Su neutralidad depende del tutor" (6.4.3); y 12 referencias para "Currículum es neutral" (6.4.1). Dentro del primero de los árboles ("Currículum no es neutral"), las referencias a los causantes de esa no neutralidad se ordenan, según el número de entradas que fueron codificadas, así: "Por culpa de la asignatura Religión Católica" (23 referencias, apartado 6.4.2.2); "Por culpa de los libros de texto (lenguaje sexista, tratamiento discriminatorio de otras culturas" (10 referencias, apartado 6.4.2.1); y "Otros (mal redactado, no atiende a las diferencias)" con 3 referencias, en el apartado 6.4.2.3. Finalmente, sobre la incidencia del currículum en la mayor o menor implicación familiar, se contaron 42 referencias para el árbol "Currículum no incide en mayor-menor participación familiar" (6.4.5), frente a las 2 referencias obtenidas en el árbol "Currículum incide en mayor-menor participación familiar" (6.4.4).

Conclusión sintética de resultados en este apartado: Los entrevistados reconocen la figura del tutor como la más decisiva para la participación de los padres en la vida escolar, por encima de la del Director, aunque se rechaza, en líneas generales, un cambio hacia un modelo de Director-gestor. Por otro lado, y aunque existen opiniones repartidas al respecto, se concibe al tutor como una figura no demasiado proclive a la intervención de las familias en la vida escolar. Finalmente, una mayoría de los componentes de la muestra reconoce el currículum como no neutral o discriminatorio por algún motivo, principalmente por la existencia de la asignatura de Religión Católica. No obstante, existe un consenso casi total respecto al hecho de que, sea cual sea la naturaleza del currículum, éste no posee ninguna capacidad de acrecentar o disminuir la participación en el colegio de determinados grupos o colectivos familiares,

en función de su estructura, cultura, religión, intereses, etc.

El Árbol de Nodos 7 ("Modelo idóneo de participación de los padres en la escuela"), está codificado según las palabras-clave "pedagógico", "todo", "limitarse", "académico", "didáctico", "orientaciones", "método", con sus correspondientes vocablos derivados y cambios, en algunos casos, de género y número. Los resultados en este caso son de 47 referencias para "Participación de los padres en todo, más limitada en lo pedagógico" (7.1); y 7 referencias para "Participación máxima a todos los niveles" (7.2).

Conclusión sintética de resultados en este apartado: Una gran mayoría de los componentes interpelados cree que los padres han de participar en todos los aspectos de la vida del centro, limitando sus intervenciones en el terreno didáctico.

16.4. SÍNTESIS DEFINITIVA DE RESULTADOS.

Exponemos, a continuación, un cuadro sinóptico con los principales datos extraídos. Se han cotejado los resultados obtenidos del estudio cualitativo (análisis de las entrevistas) y cuantitativo (trabajo de datos con Nudist), y se presenta la síntesis en la siguiente tabla. Gracias a ella será más sencillo contrastar posteriormente nuestros resultados con los de investigaciones anteriores (apartado de discusión):

PARTE	CUESTIÓN/ES PLANTEADAS	GRADO DE ACUERDO	OPINIÓN/ES MAYORITARIA/S	OTRAS OPINIONES RELEVANTES
1-Aspectos del rendimiento del alumno en los que se nota la implicación familiar	*¿En qué aspectos nota que el alumno de una familia implicada mejora en el rendimiento escolar? (exclusiva para los docentes).*	MEDIO-ALTO	-El alumno con la familia implicada mejora en aspectos actitudinales. -El alumno con la familia implicada mejora en aspectos de contenido.	-El alumno con la familia implicada mejora en todos los aspectos del aprendizaje en general.
2-Evolución y estado actual de la implicación de las familias en la escuela pública española	*¿Cómo ha evolucionado, según su opinión, la implicación de las familias en la escuela desde que Vd. era alumno/a?*	ALTO ENTRE SECTORES DE EDAD	-La participación de los padres es mayor que cuando yo era alumno (miembros con 38 o más años). -La participación de los padres no ha cambiado desde que yo era alumno (personas menores de 38 años).	-La participación es mayor que cuando yo era alumno (personas menores de 38 años).
	¿Cómo ha evolucionado esa implicación desde que Vd. es padre/madre-maestro/a-Presidente/a-Director/a?	BAJO	-La participación de las familias en la escuela es menor que antes. -La participación de las familias en la escuela es mayor que antes.	-La participación es igual que antes. -Se implican menos padres pero más intensamente. -La participación es cíclica.
	¿Cuál es el estado general, en la actualidad, de la implicación de los progenitores en la escuela pública española?	MUY ALTO	-El grado de participación de los padres en la escuela es medio-bajo/bajo, debiendo mejorar.	
3-Condicionantes externos de la participación: entorno del centro, edad del alumno y horarios laborales como factores de la participación	*¿Es el entorno físico del centro un factor importante para la implicación de los padres, o por el contrario no lo es?*	BAJO	-El entorno no es un factor decisivo en la participación.	-Las familias se implican más en entornos rurales. -Las familias se implican más en las zonas céntricas de las ciudades.
	¿Las familias se implican en distinto grado en la escuela según la edad de escolarización de su descendiente?	MUY ALTO en los docentes, NULO en los padres	-La participación de los padres es mayor a menor edad de escolarización del alumno (docentes). -La participación de los padres es mayor/igual/menor a menor edad de escolarización de mi hijo (padres).	
	¿Influyen los horarios laborales de los	MUY ALTO	-Los horarios laborales de los padres influyen	

	padres en la implicación de éstos en la escuela? Y si es así, ¿hasta qué punto?		mucho, pero no justifican la no participación de las familias en la escuela.	
4-Consejo Escolar y AMPA	*¿Qué papel desempeña el colectivo de padres en el Consejo Escolar?*	MUY ALTO	-Los padres son informados en los Consejos Escolares, pero no deciden sobre nada o casi nada.	-Los padres son consultados en el Consejo Escolar sobre las distintas cuestiones.
	¿Existe equidad en el tratamiento de las diferentes temáticas tratadas en el Consejo Escolar?	BAJO	-Se tratan más las actividades extraescolares. -Se tratan todos los temas por igual. -Depende del Consejo Escolar.	-Se tratan más los temas pedagógicos. -Se tratan más los temas presupuestarios.
	¿Están los horarios de los Consejos Escolares adaptados a las familias, de modo que posibiliten la asistencia y participación de todos sus representantes en el Consejo?	BAJO	-El horario de los Consejos Escolares está adaptado a las familias. -El horario de los Consejos Escolares no está adaptado a las familias.	-El horario de los Consejos Escolares está relativamente adaptado a las familias.
	¿Existe una continuidad entre los progenitores que participan en el AMPA y en el Consejo Escolar?	TOTAL UNANI-MIDAD	-Los representantes de padres en el Consejo Escolar son personas muy activas en el AMPA.	
5-Perfiles de progenitores y modelos familiares participativos y no participativos	*¿El padre implicado en la escuela es un padre solidario o individualista?*	MUY ALTO	-El padre que toma parte en el colegio suele ser un padre individualista, que acude al centro si existe un problema de cualquier tipo con su hijo.	-El padre es individualista y acude al centro por conocer la marcha académica de su hijo.
	¿Existe un modelo de familia implicada en la escuela? ¿Cuál? ¿De qué criterios depende la configuración de ese modelo?	MEDIO	-El principal condicionante de la participación es el valor que la familia asigne a la educación. Según eso se implicarán más o menos en la educación de sus hijos.	-Las familias que más se implican son las de clase media (entre quienes los socioeconómico es determinante). -Hay muchos factores que influyen. No existen modelos o tipos de familias más implicados que otros.
	¿Qué miembro de la familia participa más en la escuela?	MUY ALTO	-La madre es el miembro de la familia que más colabora con la escuela.	
	¿Existe un modelo de familia no	MEDIO	-El principal condicionante de la no participación es	-Las familias que menos se

	involucrada en la escuela? ¿Cuál? ¿De qué criterios depende la configuración de ese modelo?		el escaso valor asignado por los padres al hecho educativo.	implican son las de clase baja/marginal y alta (entre quienes lo socioeconómico es decisivo). -Hay muchos factores que influyen. No existen modelos o tipos de familias menos implicados que otros.
6-Condicionantes internos del centro para la participación: Director, tutor y currículum	*¿Qué papel ejercen el Director y el tutor en relación con la participación familiar en la escuela?*	ALTO	-El tutor es la persona más importante en la relación con las familias.	-El Director es muy importante en la relación con las familias.
	¿Sería adecuada la incorporación a la dinámica escolar de un Director-gestor?	MUY ALTO	-Un Director-gestor sería perjudicial para la comunidad escolar, porque estaría más ajeno a los intereses comunes.	-Un Director-gestor sería bueno para la comunidad escolar, porque sería una persona más equitativa con los diferentes miembros de la comunidad escolar.
	¿Es el tutor una persona colaboradora o autónoma con el resto de la comunidad educativa?	ALTO entre sectores	-Los maestros se muestran abiertos y colaboradores con nosotros (opinión de los padres). -Los docentes somos bastante autónomos (opinión de los maestros).	-Los docentes somos demasiado autónomos (opinión de los maestros). -Los maestros somos autónomos porque debemos serlo (opinión de los maestros).
	¿Cuál es la incidencia del currículum escolar en la participación de las familias en el colegio?	MEDIO-ALTO	-El currículum no es neutral, pero no influye en una mayor o menor participación de las familias en la escuela.	-El currículum es neutral. -La neutralidad del currículum depende del tutor.
7-Modelo idóneo de participación de las familias en la escuela	*¿Cuál sería el grado de participación ideal de las familias en la escuela?*	MUY ALTO	-Los padres han de participar en todos los aspectos de la vida del centro, limitando sus intervenciones en el ámbito pedagógico.	-Las familias deben participar en todos los aspectos de la vida del centro por igual.

Tabla 4: *Síntesis definitiva de los principales resultados de la investigación*.

TERCERA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

17. DISCUSIÓN DE RESULTADOS. CONFIRMACIÓN O DESCARTE DE HIPÓTESIS Y GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS.

Con todos los resultados de la investigación en la mano, bastará con hacer una breve reflexión sobre la validez y operatividad de los mismos, contrastándolos con los obtenidos en estudios anteriores. Asimismo, se aprovechará la ocasión para analizar el grado de consecución de los objetivos planteados en la presente investigación, así como para corroborar o, por el contrario, descartar las hipótesis que de manera paralela a los objetivos se plantearon.

En general, los resultados de la presente investigación siguen la misma línea de estudios anteriores (Elejabeitia, 1987; Feito, 1992; Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1999; Martín Bris y Gairín Sallán, 2007; Luengo y Moya, 2008; Garreta, 2008). No obstante, habrá que hacer ciertas aclaraciones e identificar algunos puntos divergentes.

La mayoría de nuestros autores (Pulpillo, 1982; Díez, 1982) reconoce que, desde la aparición de la LGE en 1970, los padres participan más en la escuela que antes. Esto coincide con la opinión de nuestros entrevistados más longevos, que afirmaban en su totalidad que ellos se involucran más en la vida escolar de sus hijos que lo que lo hacían sus padres cuando ellos eran alumnos. Aspectos como la desideologización de la sociedad, el aumento de la democracia y la mayor cultura de los padres (Anaya, 1979; Feito, 1992; Fernández Enguita, 1993), provocaron la creación de una conciencia colectiva que empezó a considerar el trabajo cooperativo escuela-familia un factor decisivo en la mejora del rendimiento de los niños. Esto se vería reflejado, a nivel escolar, en la participación de los padres en el control, la gestión y el gobierno de los centros, en especial a partir de la aprobación de la LODE, en 1985. De hecho, la primera gran investigación sobre participación familiar en el ámbito escolar en nuestro país (Elejabeitia, 1987), ya reconocía el avance que suponía la inclusión del sector de progenitores en aspectos antes delegados exclusivamente a los docentes, como la aprobación de la programación anual o la elección del Director.

Lo dicho hasta ahora confirmaría, en principio, nuestra primera hipótesis (*la participación de las familias en la escuela pública española ha asistido a una evolución positiva desde la aparición de la LGE de 1970 hasta la actualidad*), derivada de nuestro primer objetivo (*conocer la evolución y el estado actual de la participación de las familias en la escuela pública española*), pero no debe llevarnos a engaño. Esta evolución positiva

es percibida como tal porque antes, simplemente, no existía democracia alguna en los centros docentes. Esto supone reconocer inmediatamente la falta de costumbre asociacionista en España y la escasa formación de los profesionales en este campo (Anaya, 1979; Kñallinsky, 1999; Garreta, 2010). De hecho, los miembros más jóvenes de la muestra tienen una percepción difusa de la evolución de la participación familiar en la escuela: para algunos ésta es mayor que antes, para otros menor, y para un último grupo simplemente está estancada. En cualquier caso, se reconoce de manera casi unánime que la participación debe ser estimulada y mejorada.

La involucración de las familias en la escuela pública en la actualidad, por consiguiente, no es buena, y se limita a los niveles más superficiales (Viñao, 1985; Kñallinsky, 1999). Y no lo es, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. Aunque la mayor parte de centros docentes públicos españoles tiene AMPA, la afiliación a ésta es media o, incluso, medio-alta (sobre el 60% de las familias, según los últimos datos del Consejo Escolar del Estado, están afiliadas a la asociación). En lo referido a la participación real, son pocas las familias de este cuerpo que se interesan verdaderamente por la vida del centro escolar, ya que en muchos casos es la escasa asistencia a las reuniones convocadas por las AMPA el primer obstáculo a la participación al que aluden los propios padres (Garreta, 2008). Existe, de este modo, una asimetría entre la participación formal de las familias (la mayoría está afiliada al AMPA), y la intervención efectiva, operativa, que se da sólo por parte de unas pocas personas, en la vida de la asociación (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007).

Asimismo, los porcentajes de votos en las elecciones a Consejo Escolar dentro del colectivo de padres son bajos, al contrario que en el sector docente (Elejabeitia, 1987; Sánchez, 1991; Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Calero y Bonal, 1999; Garreta, 2010). El número de familias que asiste a las reuniones del colegio también es deficiente, y la participación en las sesiones de los Consejos Escolares del sector de padres, parece ser más bien testimonial (Feito, 1992; Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Cervera y Alcázar, 1995; Martín Bris y Gairín Sallán, 2007), limitándose más bien a una función formal de legitimación de las prerrogativas marcadas por el colectivo docente, encabezados por el Director (Santos Guerra, 1999; Martín Bris y Gairín Sallán, 2007). De este modo, los representantes de padres en el Consejo Escolar no deciden sobre nada o casi nada, a pesar del elevado e importante número de competencias que el órgano supremo tiene asignadas, en parte, porque muchas de las decisiones, al ser conocidas por el colectivo docente previamente en el Claustro, están tomadas de antemano. Esto coincidiría también con la opinión de la inmensa mayoría de nuestros interpelados,

cuando afirmaban que las reuniones del órgano supremo tienen más bien un carácter informativo o, a lo más, consultivo.

No obstante, y a pesar de confirmarse, tras analizar los resultados de todas las investigaciones y de esta misma, una función de *control* asignada al Consejo Escolar, un aspecto conviene ser aclarado en este punto a nivel cuantitativo. Mientras que las investigaciones de Elejabeitia (1987) y Fernández Enguita (1993), afirmaban que las temáticas que se tratan en los Consejos Escolares inciden sobre las actividades extraescolares, la investigación de Santos Guerra (1999), por su parte, destaca más los temas de disciplina y las aprobaciones formales. Nuestra investigación (2011), refleja que no existe una percepción clara sobre qué temas se tratan más o mejor en los Consejos Escolares. Se percibe, en general, que se informa de todo, pero mientras algunos de los miembros de la muestra ponen el acento en temas relacionados con actividades extraescolares, para otros las sesiones del órgano supremo se centran en aspectos pedagógicos; en otras ocasiones se alude a los presupuestos…

En definitiva, lo que podemos concluir, vista la falta de acuerdo en este punto, es que no podemos afirmar en este caso, como hicieron investigaciones anteriores, que las actividades extraescolares sean el *tema estrella* en el Consejo. De aquí se podría extraer, como conclusión añadida, que cada Consejo Escolar es *un mundo* que funciona de modo diferente y autónomo respecto al resto, como prueba el hecho, por ejemplo, de que en la investigación de Martín Bris y Gairín Sallán (2007), un motivo de queja de los entrevistados era la extensión de las sesiones (entre una y dos horas), mientras que en el estudio anterior de Santos Guerra (1999), éstas duraban, en la mayoría de los casos, menos de sesenta minutos. Además, el estudio de Martín Bris y Gairín Sallán (2007) revelaba una satisfacción por parte de los padres con el grado de antelación con que se convocaban las reuniones, no así la investigación de Enguita (1993), que además añadía otros obstáculos como la falta de documentación en las sesiones.

No obstante, a nivel cualitativo, lo que parece el denominador común a raíz del análisis de todas las investigaciones (y de ésta), es que el tratamiento de los temas en el Consejo es en cualquier caso banal y rutinario (Vila, 1998), y se resume en informar al resto de miembros de la comunidad educativa de lo que el Claustro previamente ha decidido. Y en cuanto se pretende ahondar un poco en temas que puedan atentar contra la profesionalidad o la labor docente, surgen resistencias por parte del colectivo de maestros, los cuales prefieren mantener marcado su territorio (Tedesco, 1995; Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001).

Precisamente es éste otro punto de conflicto: las actitudes respectivas de profesor y progenitor (Bastiani, 1987; Pourtois y Desmet, 1994; Machargo, 1997; Maulini, 1997; Stern, 1999; Dubet, 1997; Parellada, 2003; Romero, 2010). Aunque tanto uno como otro reconocen la importancia de la labor escolar de él mismo y del otro para el desarrollo integral del discente, surge en el primero el sentimiento de resistencia ya mencionado, y en el segundo una serie de actitudes relacionadas con el miedo o la inseguridad a participar en la tarea escolar (Lynch y Pimlott, 1979; Gil Villa, 1995; Kñallinsky, 1999). Además, la delegación de funciones que parece estarse traspasando de los hogares a las escuelas (Tedesco, 1995; Cervera y Alcázar, 1995; Megías Quirós, 2006; Bolívar, 2006; Romero, 2010), parece actuar en detrimento de la relación entre ambos colectivos, ya que los alumnos empiezan a no ver coligados los valores de autoridad y socialización en ambos contextos (Comellas, 2009), a la vez que el profesor se siente cada vez más presionado por la acumulación de funciones a las que se ve sometido. Así, los propios docentes de nuestra investigación admitían mantener en la mayoría de los casos una actitud cerrada con las familias, y en muchas ocasiones, también con los propios compañeros, reconociéndose excesivamente independientes. Asimismo, los enseñantes perciben a los padres como una serie de individualidades, no como un colectivo, salvo en el proceso electoral del Consejo Escolar. Por el contrario, la existencia permanente del Claustro y la búsqueda de mayor profesionalismo por parte del sector docente refuerzan la posición de los profesores ante los padres (Elejabeitia, 1987; Feito, 1992; Fernández Enguita, 1993; Tedesco, 1995; Luengo y Moya, 2008; Garreta, 2010). Por último, prefieren los profesores la intervención de los padres como colaboradores y no como *cogestores* o corresponsables de la vida escolar (Fernández Enguita, 1993), excluyéndolos o limitando la aportación de estos últimos en aspectos didácticos, por considerarla competencia exclusiva del profesor. Este último punto también se corrobora tras nuestro estudio, aunque muchos de los padres se muestran de acuerdo en que así sea.

Curiosamente, los padres de nuestra muestra mantienen, no obstante esta actitud cerrada del colectivo docente, una buena opinión del maestro (Cohen, 1988; Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001; Rey Mantilla, 2006). Su opinión se refiere siempre al tutor de su hijo, por encima del Director o de cualquier otro profesor. Esto ocurre porque los padres, como revelan el presente estudio y los anteriores, y como les ocurre a los maestros, tienen una visión individualizada de la participación: en la inmensa mayoría de los casos, toman parte en la escuela en función de los intereses particulares de sus hijos (Gil Villa, 1995; López Larrosa, 2009; Garreta, 2010), normalmente si existe algún problema (Martínez González y Pérez Herrero, 2006) , o por las calificaciones escolares (Megías Quirós, 2006), con lo que el tutor se convierte en la figura central de la escuela

para el padre, fruto, como decimos, de dicha visión poco altruista de los progenitores. Esto provoca que los padres verdaderamente colaboradores con el colegio a nivel colectivo conformen una minoría pequeña (Vega-Hazas, 2009), que suele estar compuesta por un reducido grupo de personas, las cuales ostentan cargos en el AMPA y que, además, suelen ser también los representantes de las familias en el Consejo Escolar. De este modo se confirma el resultado más aplastante de nuestra investigación, y es que los representantes de padres en el Consejo Escolar suelen ser personas importantes del AMPA (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer, 2001; Garreta, 2010).

Una serie de condicionantes motivan, según los datos obtenidos, esta mayor o menor participación de los padres en la vida escolar (*Hipótesis 2: Existen determinados factores internos y externos al centro y a las familias que condicionan en gran medida la participación de estas últimas en la vida escolar*). Identificar la importancia de dichos factores o condicionantes (Objetivo 2 de la investigación: *conocer el grado de influencia de determinados factores externos e internos al colegio y a las familias, los cuales condicionan la mayor o menor implicación de estas últimas, a nivel tanto cuantitativo como cualitativo, en la institución escolar*), se antoja por tanto de vital interés. Dichos factores fueron identificados a nivel externo e interno.

A nivel externo, se analizaron el año de escolarización del alumno, la ubicación del centro y los horarios laborales. En cuanto al año de escolarización del alumno, las investigaciones anteriores (Elejabeitia, 1987; Gil Villa, 1995; Parellada, 2003; Vega-Hazas, 2009; Garreta, Llevot, y Bernard, 2010) concluían que los padres se implicaban más en la vida escolar cuanto más pequeño era su pupilo, pasando a delegar más en la escuela a medida que el discente iba creciendo. Esto fue confirmado por la práctica totalidad de profesores de la muestra consultados, los cuales admitían, sin ningún género de dudas, que los progenitores iban más por clase cuando los niños estaban escolarizados en cursos más bajos. Sin embargo, la opinión entre los padres estaba mucho más repartida, y no existió acuerdo alguno sobre esta cuestión (de hecho, las opiniones sobre *más implicado cuanto más pequeño*, *menos implicado*, o *igual de implicado*, se repartieron por tercios equitativos). Asimismo, autores como Ignasi Vila (1998), también mostraba sus dudas sobre si esta relación inversamente proporcional entre *edad del alumno-grado de implicación de la familia* era cierta o no. Esto genera un claro desfase en la percepción (e implícitamente, en las exigencias que pueden tener ambas instituciones respecto de la otra), de ambos colectivos sobre este asunto.

Otra cuestión que no quedó resuelta fue la de si el entorno físico del centro podía contribuir a una mayor o menor implicación de las familias. Si mientras Feito (1992), cree que la participación de las familias es más intensa en centros urbanos (que no tiene por qué ser mayor en número de padres), Lacasa (1997) opina por el contrario que las verdaderas *comunidades de práctica* se dan en los colegios rurales. Otros autores, en definitiva, creen que el hecho de que muchas localidades rurales estén alejadas del centro escolar dificulta a las familias que viven allí la asistencia al mismo, lo que obstaculiza por consiguiente la participación. Nuestros entrevistados opinan que la voluntad está por encima de impedimentos de ese tipo, y creen por tanto que el valor asignado a la educación prevalece sobre el hecho de que se trate de un colegio de pueblo o de ciudad. Los horarios de trabajo, aunque se reconoce que condicionan mucho la vida diaria, tampoco deben ser puestos como excusa para no acudir a la escuela. Ni siquiera la dudosa adaptabilidad de los horarios del Consejo Escolar a los padres (Gil Villa, 1995), debe ser óbice para ello (Comellas, 2009).

De los factores internos de la institución escolar, se trabajó sobre las figuras del tutor, el Director y el currículum. Sobre los dos primeros algo se dijo, y se concluyó que la conducta individualizada que los padres suelen ejercer en su participación en la escuela, les lleva a tomar como referente al primero de ellos (el tutor), de cara a su propia labor con el colegio. Sobre el segundo (el Director), parece percibido como un profesor más con una serie de funciones añadidas, y en todo caso como un mediador (Fernández Enguita, 1993), entre familia y escuela, más que como un agente importante, aunque en muchos casos se reconozca, coincidiendo con Franco Martínez (1989) o Gento Palacios (1994), que su papel sería decisivo para fomentar la creación de capital social en el seno de la comunidad escolar. No obstante, se detecta cierta desidia por ejemplo en las elecciones a Director, porque en muchas ocasiones faltan candidatos (MEC, 1988; Bernal, 1995). No obstante, nuestra investigación detecta en los entrevistados un rechazo general hacia un cambio de figura en el Director, por ejemplo que derivara hacia un modelo directivo gestor, ya que se cree que alejaría aún más a los distintos sectores de la comunidad escolar entre sí. En el mejor de los casos, no obstante, se exige del máximo cargo directivo un mayor grado de especialización.

Sobre el currículum, aunque muchos autores reconocen su parcialidad (Michel, 1987; Torres, 1991; Askew y Ross, 1991; Fernández Enguita, 1992; Nieto Bedoya, 2000), tanto a nivel de contenidos como formal (está mal redactado, su lenguaje es sexista, no es verdaderamente intercultural, y favorece a la clase media urbana y al tipo de familia tradicional), no se percibe en la investigación, en general, que contribuya a la

discriminación de determinados colectivos. Así, se cree que una mejora en el currículum, traducida por ejemplo en la inclusión de temáticas referentes a la cultura gitana, no contribuiría a la integración de las familias de ese colectivo en la escuela, ya que su cultura está de por sí alejada de la de la institución educativa. Así, algo menos de la mitad de la muestra percibe el currículum como equilibrado, mientras que un porcentaje importante lo ve discriminatorio, por los motivos aducidos más arriba. Es más bien el tutor (de nuevo), el encargado de no hacerlo excluyente. No obstante, autores como Carles Parellada (2003), afirma que los nuevos modos de concreción del currículum a nivel práctico y metodológico, han contribuido a alejar a las familias de la escuela, ya que las primeras no se identifican con los nuevos métodos de la segunda.

Por tanto, la hipótesis segunda de trabajo quedaría confirmada sólo a medias, ya que mientras parece clara la influencia de determinados factores en la participación familiar (la figura del tutor y los horarios de trabajo, principalmente), se duda sobre otros (la edad de escolarización del alumno), y se descartan o, al menos, se dejan en segundo lugar otra serie de ellos (el entorno físico del centro, el Director y el currículum, no percibidos ellos como elementos que potencien o dificulten excesivamente la participación).

Por otro lado, mientras que la investigación identifica claramente el perfil de progenitor que se implica en la escuela (el individualista, y materializado la inmensa mayoría de las veces en la figura de la madre), no se reconocen, por el contrario, modelos claros de familia más o menos implicados, en función de criterios sociales, culturales, económicos, familiares o de cualquier otra índole. Es cierto que existe una tendencia a considerar al tipo de familia de clase media, española, formada por ambos cónyuges, como la que más y mejor se implica en la escuela, y a la inmigrante (Garreta, 2003, 2008) y/o desestructurada, como la que menos. No obstante, esto es admitido normalmente por los miembros de la muestra que sitúan lo socioeconómico (coincidiendo con Díez, 1982; y Pourtois y Desmet, 1994) como factor determinante de la participación, además de asociar este hecho, normalmente, a una situación de estabilidad familiar.

Sin embargo, y aunque para algunos autores (Grolnick y otros, 1997), los progenitores de las familias monoparentales tienen más dificultades para acudir a la escuela, tanto otros estudios (López Larrosa, 2009), como un sector importante de los entrevistados de nuestra muestra mantiene serias dudas, por ejemplo, acerca de si la estructura familiar condiciona la participación, para afirmar que ésta depende más del compromiso personal de los padres con la educación del hijo, el cual está por encima de cualquier circunstancia que se viva en el seno familiar. Además, y muy relacionado con esto, muchos de estos

entrevistados creen que la cuestión socioeconómica no dice nada sobre la implicación, tratándose de un tema cultural, relacionado directamente con cuestiones como el valor que las familias asignen a la educación, así como las expectativas puestas por ellas en los pequeños (Kñallinsky, 1999; Romero, 2010).

Esto que venimos comentando generaría, por un lado, familias interesadas, y por otro, familias que manifestarían una evidente dejadez por la educación de sus hijos, según nuestra investigación (muchas personas de la muestra afirmaban que existen padres a los que les da igual la educación de sus pupilos). Esta perspectiva, no obstante, contrastaría fuertemente con las argumentaciones de De Queiroz (1992) o Kñallinsky (1999), para quienes no existen familias cuyas conductas puedan explicarse como desinteresadas o indiferentes ante el hecho escolar. En este sentido, y como ya se indicó, estudios como el de Martínez González (1994) mostraban que las familias concedían un gran valor a la educación, independientemente del estrato social al que aquéllas pertenecieran. Se podría deducir de aquí que, aunque las familias reconozcan formalmente un interés por la educación de sus hijos y concedan un gran valor a la misma, el reconocimiento de este hecho dista mucho en ocasiones del ejercicio efectivo de la implicación, como ya vaticinó Elejabeitia en su primigenio estudio (1987).

De este modo, la tercera hipótesis de trabajo (*los condicionantes externos e internos del colegio, así como los propios de las familias, determinan un tipo específico de participación de éstas en la escuela, en el Consejo Escolar y en el AMPA, y dibuja perfiles concretos de familia y de progenitor implicado y no implicado en la tarea escolar*), derivada a su vez del objetivo tercero (*analizar la dinámica de la participación de las familias en el colegio, en los Consejos Escolares y en las AMPA, así como los perfiles familiares que se dibujan a raíz de la influencia de los factores enunciados en el objetivo 2*), se cumpliría también, como las hipótesis anteriores, sólo a medias: existe un perfil claro de progenitor que toma parte en la vida escolar (el egoísta), pero no tipos claros de familias asociadas a la participación, ya que se ponen en juego tal cantidad de factores de toda índole, los cuales están a su vez fuertemente interrelacionados, que resulta imposible establecer un tipo o modelo familiar concreto más o menos colaborador, principalmente porque no hay siquiera una percepción clara sobre cuál de esos factores familiares (económico, cultural, de estabilidad, clase social, etc.) incide más sobre la participación.

18. CONCLUSIONES.

En general, la participación de las familias en la escuela pública española es escasa, ineficaz y muy irregular. Esto se observa, por ejemplo, en las dinámicas de los Consejos Escolares que, aunque funcionan de modo muy diferente según el centro, mantienen en sus reuniones un denominador común: los representantes de padres no cuentan apenas con capacidad para decidir sobre nada sobre lo que haya deliberado previamente el profesorado, limitándose aquéllos a ejercer una función meramente de control.

También se refleja la escasa participación de las familias en la vida escolar en las quejas de los propios docentes, los cuales demandan más colaboración por parte de aquéllas, aunque ellos mismos no muestren la mejor predisposición en cuanto los progenitores intentan intervenir en la vida del centro escolar, especialmente en lo referente a aspectos pedagógicos.

Los elementos más importantes para la participación, según la investigación, son el tiempo de que disponen los padres (el poco que les queda de su agotadora jornada laboral) y el tutor de su hijo. Esto conecta inmediatamente con otra idea trabajada, y es que la participación en los centros docentes por parte de las familias se da a modo individual, por motivos relacionados exclusivamente con sus pupilos. Por consiguiente, esta visión individualizada de la educación que tiene la mayor parte de los progenitores enlaza con la idea de que el tutor sea, muy por encima de los restantes elementos del centro (otros profesores, el Director, el currículum escolar, etc.), la figura más importante para ellos.

En claro contraste con lo que acabamos de decir, el número de familias que se implica con y por el colegio en su conjunto es muy escaso, apenas unos cuantos progenitores, los cuales suelen ser personas que ostentan cargos directivos en el AMPA del centro, y que además suelen ejercer como representantes de los padres en el Consejo Escolar. Las discontinuidades que en muchas ocasiones se dan en el seno de ambos cuerpos (Consejo y AMPA) entre representantes y representados, unido al desinterés general de la mayoría de padres (los *individualistas*), dificulta aún más si cabe el acercamiento al centro por parte del conjunto de familias.

Finalmente, el hecho de que sean pocas las familias que se involucran en los centros escolares, dificulta enormemente la tarea de intentar detectar algún tipo concreto de núcleo familiar que se inserte en la vida de las escuelas. Si bien se tiende a pensar, en

general, que las familias de clase media lo hacen más que las de clase baja, ni siquiera existe una claridad sobre si al decir *media* prevalece un criterio cultural, económico, social, de cualquier otra índole, o bien se debe a una serie de factores interrelacionados, que unen los anteriores a otros como la personalidad de los progenitores, la estabilidad familiar, etc. Lo que sí parece claro es que las familias que participan tienen una serie de intereses y expectativas para con sus hijos y su desarrollo.

La importancia del tema que hemos tratado en esta investigación, y la preocupante situación en la que se encuentra la participación, suponen la justificación a nuestra primera propuesta para trabajos futuros. Es imprescindible realizar estudios periódicos que analicen la situación de la implicación de las familias en los centros docentes, no sólo en los de Educación Primaria, sino también en los de ESO, donde la situación parece ser aún menos alentadora. En dichas investigaciones será fundamental analizar los condicionantes aquí trabajados, para establecer mecanismos de mejora. Por otro lado, los cambios acelerados acaecidos durante los últimos años en las estructuras familiares, con la aparición de nuevos y variados modelos de familias, podrían ser estudiados en relación con la participación de éstas en los centros, lo que supondría además una perspectiva enormemente novedosa y enriquecedora. Finalmente, un estudio de las variables socioeconómicas y culturales de las familias en relación a la implicación de éstas en la escuela podría constituir, por su complejidad, el proyecto más ambicioso de todos ellos.

En cualquier caso, no pondremos el punto y final sin volver a insistir sobre la importancia capital del tema que hemos tratado aquí. Estudios pequeños -como el que aquí concluye- como otros más completos han de concienciar a la comunidad escolar (que somos, en definitiva, todos los miembros de la sociedad) de la importantísima tarea que en la labor educativa deben desempeñar delegaciones, ayuntamientos, padres, madres, docentes y discentes, siempre en beneficio de estos últimos. E igualmente, se ha de trabajar por conocer los déficits existentes, los cuales pueden imposibilitar o debilitar una relación más intensa de las familias con la institución escolar, todo ello de cara a una mejora global del trabajo en el seno de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ABELLÓ, L. (2008). Las madres y los padres. En R. Miralles Lucena (coord.), *¿Quién manda en la escuela?* (págs. 95-112). Madrid: Wolters Kluwer.

ALBERDI, I. (1987). *El gasto en educación y la participación de los padres y las madres en la tarea educativa.* Madrid: FIES.

ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa. .* Madrid: Fundamentos.

ALTHUSSER, L. (1977). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. La filosofía como arma de la reacción*. México: Siglo XXI (8ª ed.).

ÁLVAREZ VÉLEZ, M. I. (2006). El derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos: contenidos y limitaciones. En M. I. Álvarez, & A. Berástegui, *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (págs. 49-64). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

ANAYA, G. (1979). *Que otra escuela: análisis para una práctica.* Madrid: Akal.

ANZIEU, D. (1977). *La dinámica de los grupos pequeños.* Buenos Aires: Kapelusz.

ASKEW, S. & ROSS, C. (1991). *Los chicos no lloran.* Barcelona: Paidós.

ASUA BATARRITA, B. (2000). Organización social, organización educativa. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la educación* (págs. 197-214). Valencia: Nau Llibres.

AZDOUZ, R. (1995). Parents partenaires. Répertorie de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique. *Cahier,* nº 9. *Éducation Interculturelle.* Quebec. Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux.

BARTHES, R. (1970). *Elementos de semiología.* Comunicación/Alberto Corazón. Madrid.

BASTIANI, J. (1987). *Parents and teachers. Perspectives on home-school relations. .* Windsor: N.F.E.R. Nelson.

BATESON, G. (1984). *Espíritu y naturaleza.* Buenos Aires: Amorrortu.

BAUDELOT, C., & ESTABLET, R. (1999). El aparato escolar y la reproducción. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación* (págs. 97-104). Barcelona: Ariel Referencia.

BECERRIL RUIZ, D. (2004). Nuevas formas familiares. *Portularia*, 4, 219-230.

BECHER, R. (1986). *Parents and schools.* En ERIC ED 269137. Clearing-house on Elementary and Early Chilhood Education. Universidad de Illinois.

BECK, U., & BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La reinvención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia.* Barcelona: Paidós.

BELTRÁN, M. (1979). *Ciencia y Sociología.* Madrid: CIS.

BERNAL, J. L. (1995). La dirección en la LOPEGCE, ¿un cambio necesario? En *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos* (págs. 31-39). Granada: Forum Europeo de Administradores de la Educación de Andalucía.

BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control.* Madrid: Akal.

BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida.* Barcelona: Bellaterra.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

BOGDAN, R., & TAYLOR, S. (1987). *Introducción a los métodos cualititativos de investigación.* Barcelona: Paidós Ibérica.

BOGDANOWICZ, M. (1994). *Rapport General sur la participation des parents aux systèmes scolaires dans les douze pays de la Communauté Européene.* Commission des Communautés Européennes.

BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, número 339, 119-146.

--(2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Barcelona: Graó.

BOTT, E. (1990). *Familia y red social.* Madrid: Taurus Humanidades.

BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingúísticos.* Madrid: Akal.

--(1993). *La misère du monde.* Paris: Seuil.

--(2001). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona abierta*, números 94/95, 83-87.

BOWLES, S., & GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista.* Madrid: Siglo XXI (2ª ed.).

BOZAL, V. (1977). *Una alternativa para la enseñanza.* Madrid: Centropress.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press.

--(1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

BRUNER, J. (1990). El yo transaccional. En J. Bruner & H. Haste (eds.), *La elaboración del sentido* (págs. 81-95). Barcelona: Paidós Ibérica.

BRUYN, S. (1966). *The Human Perspective in Sociology: The Methodology of Participant Observation.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

CALERO, J., & BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español.* Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

CANALES, M., & PEINADO, A. (1998). Grupos de discusión. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 288-316). Madrid: Síntesis.

CARABAÑA, J. (1999). La pirámide educativa. En M. Fernández Enguita (comp.), *Sociología de la Educación* (págs. 721-738). Barcelona: Ariel Referencia.

CARDEÑO VÁZQUEZ, J. (2009) La participación de la familia en la escuela. *Innovación y experiencias educativas,* número 16 (2009), extraído el 12 de marzo de 2010 desde csifrevistad@gmail.com.

CARR, W. (1993). El currículum en y para una sociedad democrática. En P. Ortega & J. Sáez (eds.), *Educación y Democracia* (págs. 55-72). Murcia: Cajamurcia.

CERVERA, J. M., & ALCÁZAR, J. A. (1995). *Las relaciones padres-colegio.* Madrid: Palabra.

CHAUVEAU, G., & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1992). Relations école-familles populaires et réussite au C. P. *Revue Française de Pédagogie,* número 100, 5-18.

CHRISTENSON, S. L., & SHERIDAN, S. M. (2001). *Schools and families.* Nueva York: Guildford Press.

CICOUREL, A. (1974). *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction.* Nueva York: Free Press.

COHEN, A. (1988). *Early education: the parent role.* Londres: PCP Education Series.

COLE, M., & WAKAI, K. (1984). *Cultural Psychology and Education.* Genève: UNESCO.

COLECTIVO IOÉ (1994). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Vol. 2, p. 123. 1994 Madrid (http://es.scribd.com/doc/22937843/Colectivo-Ioe-Hijos-de-inmigrantes-marroquies-en-la-escuela-1996).

COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington: US Government Printing Office.

--(1987). Families and schools. *Educational researches*, 16(6), 32-38.

--(1997). Social capital in the creation of human capital. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells, *Education: culture, economy and society* (págs. 80-95). Oxford University Press.

COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación.* Madrid: Akal.

COMELLAS, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación.* Barcelona: Graó.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo Curso 2009/2010,* Ministerio de Educación. Recuperado el 14 de enero de 2011, de http://www.educacion.gob.es/dctm/cee/publicaciones/informes/informe-20092010.pdf?documentId=0901e72b80d9b2db.

COOMONTE, A. V. (2000). Historia de la Sociología de la Educación: Los tres clásicos. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación* (págs. 25-43). Valencia: Nau Llibres.

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza Editorial.

CRESSEY, D. (1953). *Other People´s Money: A Study in the Social Psychology of Embezzlement.* Glencoe: Free press.

DÁVILA, A. (1998). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 69-83). Madrid: Síntesis.

DE QUEIROZ, J. M. (1992). Le désintérêt scolaire des parents. *Psychologie Scolaire,* número 39.

DEL RINCÓN, D., & otros (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.

DÍEZ, J. J. (1982). *Familia-escuela, una relación vital.* Madrid: Narcea.

DOMINGO BUGEDA, S. (1994). La participación de los padres en los centros educativos. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Familia.* Santiago de Compostela, 26-28 de octubre.

DRAE. Diccionario de la Real Academia Española, vigésimo segunda edición (www.rae.es).

DRISCOLL, M. E., Y KERCHNER, C. T. (1999). The implications of social capital for schools, communities and cities: Educational administration as if a sense of place matered. En J. Murphy & K. S. Louis (eds.), *Handbook of research on Educational Administration*, second edition (págs. 385-404). San Francisco: JosseyBass.

DUBET, F. (1997). *École, familles le malentendu.* París: Les Editions Textuel.

DURKHEIM, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique.* París: Alcán.

ELEJABEITIA, C. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes.* Madrid: CIDE.

ELZO, J. (2006). La educación familiar en un mundo en cambio. En M. I. Álvarez Vélez & A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (págs. 1-21). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

EMERSON, R. M. (1983). *Contemporary Field Research.* Boston: Little, Brown.

EPSTEIN, J. L. (1987). Parent involvement, what research says to administrators? *Education an Urban Society,* Vol. 19, número 2, 119-136.

--(1991). Effects on student achievement of teachers´ practices and involvement. En S. B. Silvern (ed.), *Advances in reading/language research: Literacy though family, community and school interaction,* Vol. 5 (págs. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.

ESCAYOLA, E. (2003). Padres y educadores: un encuentro singular. En C. Alfonso & otros, *La participación de los padres y las madres en la escuela* (págs. 73-78). Barcelona: Graó.

FAVRE, B., & MONTANDON, C. (1989). Les parents dans l´école. En *Service de la Recherche Sociologique* (*Cahier* nº 30). Ginebra.

FEITO, R. (1992). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza.* Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

--(2006). *Otra escuela es posible.* Madrid: Siglo XXI.

FERIR, G. (1980). *La participación en materia de educación en Europa.* Madrid: OEI.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático.* Barcelona: Paidós Educador.

--(1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Madrid: Morata.

--(1995): *La escuela a examen.* Madrid: Pirámide.

--(1999). *Sociología de la Educación.* Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ PRADA, F. (2003). Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto? En C. Alfonso & otros, *La participación de los padres y las madres en la escuela* (págs. 45-60). Barcelona: Graó.

FLAQUER, L. (1998). *El destino de la familia.* Barcelona: Ariel.

FOISY, G. (1980). Pourquoi les parents ne veulent-ils participer? *Education Canada,* Vol. 20, número 4, 267-277.

FRANCO MARTÍNEZ, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares.* Madrid: Escuela Española.

FROMM, E. (1993). *El arte de escuchar.* Barcelona: Paidós Ibérica.

GADAMER, H. G. (1981). *La razón en la época de la ciencia.* Barcelona: Alfa Argentina.

GALLIMORE, R., & GOLDENBERG, C. (1993). Activity settings of early literacy: Home and school factors in children´s emergent literacy. En E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (eds.), *Context for learning sociocultural dynamics in children´s developmental.* Nueva York: Oxford University Press.

GARCÍA CHECA, P. (1991). *Los padres en la comunidad educativa.* Madrid: Castalia.

GARCÍA HOZ, V., & MEDINA RUBIO, R. (1986). *Organización y gobierno de centros educativos.* Madrid: Rialp.

GARCÍA REQUENA, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos.* Archidona: Aljibe.

GARCÍA SELGAS, F. J. (1998). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 493-528). Madrid: Síntesis.

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

--(2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de educación*, número 345, 133-155.

--(2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos.* Recuperado el 15 de julio de 2011, de www.ceapa.es: Madrid, CIDE/CEAPA.

--(2010). La participación de las familias en la escuela. En R. Feito (coord.), *Sociología de la Educación Secundaria* (págs. 47-65). Barcelona: Graó, Vol. III.

GARRETA, J., & LLEVOT, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (ed.), *La relación familia-escuela* (págs. 9-12). Lleida: Universidad de Lleida y Fundación Santa María.

GARRETA, J., LLEVOT, N., & BERNARD, O. (2010). *La relació família d´origen immigrant i escola primària de Catalunya.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

GENTO PALACIOS, S. (1994). *Participación en la gestión educativa.* Madrid: Santillana.

GETTINGER, M., & GUETSCHOW, K. W. (1998). Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy and opportunities. *Journal of Research and Development in Education,* 32, 38-52.

GIL FLORES, J. (2009). Hábitos y actitudes de la familia hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, número 350, 301-322.

GIL VILLA, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios.* Madrid: CIDE.

--(2000). Sociología del profesorado. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación* (págs. 215-232). Valencia: Nau Llibres.

GIMÉNEZ RODRÍGUEZ, S. (2000). Los agentes de socialización. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Soiología de la Educación* (págs. 105-120). Valencia: Nau llibres.

GLASMAN, D. (1992). *Parents* ou *familles*: critique d,un vocabulaire générique. *Revue Française de Pedagogie,* nº 100, 19-33.

GOENECHEA PERMISÁN, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

GONZÁLEZ BLASCO, P., & GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993). *El profesorado en la España actual.* Madrid: SM.

GRAVES, L. N. (1992). Cooperative learning communities: context for a new vision of education and society. *Journal of Education,* 174 (2), 57-79.

GREENWOOD, G., & HICKMAN, C. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal,* Vol. 91, nº 3, 279-288.

GREIMAS, A. J. (1973). *En torno al sentido (Ensayos semióticos).* Madrid: Fragua.

GRELE, R. J. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral, quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y fuente oral*, número 5, 106-127.

GROLNICK, W. S., BENJET, C., KUROWSKI, C. O., & APOSTOLERIS, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children´s schooling. *Journal of Educational Psychology,* 89(3), 538-548.

GROLNICK, W., & SLOWIACZEK, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies (Studies in International Sociolinguistics 1).* Cambrigde University Press.

HABERMAS, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales.* Madrid: Tecnos.

HAMMERSLEY, M., & ATKINSON, P. (1983). *Etnography.* London: Tavistock.

HARDING, H. (1988). *Management Appreciation.* London: Pitman.

HARGREAVES, A. (1999). Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna. En F. Santillana, *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea educativa.* (págs. 181-188). Madrid: Santillana.

HOMBRADOS, M. I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria.* Málaga: Aljibe.

IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica.* Madrid: Siglo XXI (2ª ed.).

--(1988). Cuantitativo/Cualitativo. En R. Reyes (ed.), *Terminología científico-social* (págs. 218-233). Barcelona: Anthropos.

ILLICH, I. (1976). *La sociedad desescolarizada.* Barcelona: Barral.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE) (1998). *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

JENSEN, K. B. (1993). Erudición humanística como ciencia cualitativa: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas. En K. B. Jensen & Jankowski (eds.), *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas* (págs. 27-57). Barcelona: Bosh.

JEREZ MIR, R. (2000). Sociología del sistema educativo español. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación* (págs. 177-196). Valencia: Nau Llibres.

JIMÉNEZ, J. J. (2000). Historia de la Sociología de la Educación española. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (Eds.), *Sociología de la Educación* (págs. 45-62). Valencia: Nau Llibres.

JUIDÍAS BARROSO, J. (2004). *Temario para la preparación de oposiciones.* Sevilla: MAD.

KATZ, D. (1983). A theory of qualitative methodology: The social science system of analytic fieldwork. *Contemporary Field Research,* 127-128*,* Boston: Little, Brown,

KELLAGHAM, T., SLOANE, K., ÁLVAREZ, B., & BLOOM, B. S. (1993). *The home environment and school learning. Promoting parental involvement in the education of children.* San Francisco: Jossey-Bass.

KÑALLINSKY, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela.* Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa.* Madrid: Visor.

LACLAU, E., & MOUFFE, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista.* Madrid: Siglo XXI.

LATIESA, M. (1991). La pluralidad metodológica: una aplicación en el campo de la investigación educativa. *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos* (págs. 83-106). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

LEITCH, L., & TANGRI, S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons,* 66(2), 70-74.

LENOIR, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié & L. Pinto, *Iniciación a la práctica sociológica* (págs. 57-102). México: Siglo XXI.

LERENA, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona: Ariel.

--(1999): Educación y cultura en Max Weber. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación* (págs. 72-82). Barcelona: Ariel Referencia.

--(1999): Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación* (págs. 701-720). Barcelona: Ariel Referencia.

LEWIN, K. (1935). *Principles of topological psychology.* New York: Mc Graw-Hill.

LINDESMITH, A. (1947). *Opiate addiction.* Bloomington: Principia Press.

LLEDÓ, E. (1997). El origen de las humanidades. En C. Nieto Blanco (ed.), *Saber, sentir, pensar* (págs. 239-251). Madrid: Debate.

LÓPEZ FUENTES, R. (Coord.) (2010). *Introducción a la innovación docente e investigación educativa* (Universidad de Granada). Recuperado el 15 de febrero de2011,dehttp://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/Introduccio%CC%81n%20a%20la%20Innovacio%CC%81n%20Docente.pdf.

LÓPEZ LARROSA, S. (2009). *La relación familia-escuela: guía práctica para profesionales.* Madrid: CCS.

LÓPEZ LINARES, R. (1995). La participación de los padres y su incidencia en la gestión de los centros educativos. En *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos* (págs. 113-142). Granada: Forum Europeo de Administradores de la Educación de Andalucía.

LÓPEZ VERDUGO, I., RIDAO RAMÍREZ, P., & SÁNCHEZ HIDALGO, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación,* número 334, 143-163.

LUENGO, F., & MOYA, J. (2008). *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción.* Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España.

LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A. (2000). Sociología de la educación permanente y continua. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación* (págs. 273-290). Valencia: Nau llibres.

LYNCH, J., & PIMLOTT, J. (1979). *Padres y profesores.* Madrid: Anaya.

MACBETH, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relation.* Heinemann Educational: Oxford.

--(1995). *Collaborate or compete?* Londres: Falwer Press.

MACHARGO SALVADOR, J. (1997). Expectativas y realidades en las relaciones padres-profesores. *Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar.* Benalmádena. España.

MARTÍN, E., & SOLÉ, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza.

MARTÍN BRIS, M., & GAIRÍN SALLÁN, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón,* 59 (I) , 113-151.

MARTÍN CRIADO, E. (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos* (págs. 187-212). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MARTÍN HOLGADO, J. H. (2006). Del paidocentrismo al adultocentrismo en las relaciones padres-hijos. En M. I. Álvarez Vélez & A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (págs. 92-114). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón,* Vol 44, número 2, 171-175.

--(1994). La educación formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 5, número 1 , 233-248.

MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A., & PÉREZ-HERRERO, M. H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación,* 18 (3-4), 231-246.

MAULINI, O. (1997). La collaboration parents-enseignants dans l´école publique. *La Revue des Echanges,* nº 15(4), 3-14.

MAUSS, M., & FAUCONNET, P. (1971). *Essais de sociologie.* París: Éd. de Minuit.

MAYORAL, V., & GÓMEZ-LLORENTE, L. (1982). Los padres y la escuela (APAS). *Cuadernos de política sectorial*, número 7. Madrid: Grupo Socialista de Educación, PSOE.

MEC (1988). Funcionamiento de los consejos escolares. Curso 1986-1987, Madrid: Servicio Central de Inspección Técnica de Educación.

--(1992) *El sistema educativo español (1991)* CIDE.

MEDINA RUBIO, R. (1988). Estructura y naturaleza de la participación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 46 (181), 475-490.

MEDINA RUBIO, R., & OTROS (1990). *La educación personalizada en la familia.* Madrid: Rialp.

MEGÍAS QUIRÓS, I. (2006). Padres-docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. En M. I. Álvarez Vélez & A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (págs. 151-169). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

MEIL LANDWERLIN, G. (1999). *La postmodernización de la familia española.* Madrid: Acento.

MICHEL, A. (1987). *Fuera molde.* Barcelona: La Sal-Unesco.

MONNIER, R., & POURTOIS, J. P. (1987). *Relations école-famille. Formation des maîtres.* Bruselas: Labor.

MONTANDON, C. (1991). L´école dans la vie des familles. *Service de la Recherche Sociologique. Cahier,* nº 32, Ginebra.

MONTANDON, C., & PERRENOUD, P. (Dirs.) (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berna: Lang.

MUNN, P. (Ed.) (1993). *Parents and schools: Customers, managers or partners?* Paris: Routledge.

NAVARRO, P., & DÍAZ, C. (1998). Análisis de contenido. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 177-224). Madrid: Síntesis.

NIETO BEDOYA, M. (2000). Sociología del currículum. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación* (págs. 233-252). Valencia: Nau Llibres.

OCDE (2001). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000. Santillana. En http://www.eduteka.org/pdfdir/Pisa2000_Informe.pdf.

OFFE, C., y WIESENTHAL, T. (1992). Dos lógicas de acción colectiva. En C. Offe, *La gestión política*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

OLIVER VERA, C. (2010). La relación familia-escuela. Una cuestión pendiente de solución. En C. Oliver Vera (coord.), *Familia y escuela en la tarea común de educar: un modo de superar la incomunicación* (págs. 29-42). Barcelona: Davinci.

ORTÍ, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural, la entrevista abierta y la discusión de grupo, en M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social* (págs. 153-185). Madrid: Alianza.

PALACIOS, J., & PANIAGUA, G. (1993). *Colaboración con los padres. Materiales para la reforma de la Educación Infantil.* Madrid: Col. Cajas Rojas. MEC: Dirección General de Renovación Pedagógica.

PAREDES ALONSO, J. (1988). *La España liberal del siglo XIX.* Madrid: Anaya.

PARELLADA, C. (2003). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. En C. Alfonso & otros, *La participación de los padres y madres en la escuela* (págs. 15-26). Barcelona: Graó.

PARSONS, T. (1976). Las clases como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación*, 242.

PATEMAN, C. (1970). *Participation and democratic theory.* London: Cambridge University Press.

PEÑA CALVO, J. V. (2000). Clases sociales y educación. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación* (págs. 65-82). Valencia: Nau Llibres.

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C., & SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos.* Barcelona: Fundación La Caixa.

PÉREZ TESTOR, C. (2006). La familia y el aprendizaje por la experiencia. En M. I. Álvarez Vélez & A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (págs. 83-91). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

PETRAS, J. (1996). Informe*. Ajoblanco*, 3.

PINTO, L. (1993). Experiencia vivida y exigencia científica de objetividad. En P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié & L. Pinto, *Iniciación a la práctica sociológica* (págs. 13-56). México: Siglo XXI .

PLOWDEN REPORT (1967) (en www.educationengland.org.uk/documents/plowden/).

POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del show business.* Badalona (Barcelona): Ediciones de la Tempestad.

POURTOIS, J. P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans).* Paris: PUF.

--(1991). *Innovation en éducation familiale.* Bruselas: De Boeck Université.

POURTOIS, J. P., & DESMET, H. (1994). Relations école-famille. *Realités Familiales,* nº 32, 28-31.

PULPILLO, A. J. (1982). *La participación de los padres en la escuela: estudio pedagógico y legal.* Madrid: Escuela Española.

PUTNAM, R. D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, I. (2005). *Manual de investigación en Ciencias Sociales.* México D. F.: Limusa.

RADL PHILIPP, R., & SANTOS REGO, M. A. (2000). Sociología del lenguaje. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación* (págs. 157-176). Valencia: Nau Llibres.

RECIO, F. (1998). Análisis del discurso y teoría psicoanalítica. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 481-492). Madrid: Síntesis.

REQUENA, A., CARRERO, V., & SORIANO, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional.* Madrid: Colección *Cuadernos Metodológicos*, número 37, CIS.

REY MANTILLA, R. (2006). La relación de la familia y el colegio. En M. I. Álvarez Vélez & A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (págs. 139-150). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

RICOEUR, P. (1991). *Historia y verdad.* Madrid: Encuentro.

RIDAO, I. (1993). Acción educativa de la familia y la escuela: un difícil encuentro. *Bordón,* número 45(2), 133-142.

RIVAS BORREL, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía,* número 238 , 559-574.

RODRÍGUEZ, S. G. (2000). Los agentes de socialización. En P. Fermoso Estébanez & J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación* (págs. 105-120). Valencia: Nau Llibres.

RODRÍGUEZ COARASA, C. (1998). *La libertad de enseñanza en España.* Madrid: Tecnos.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, S., & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

ROMERO, M. J. (2010). *Familia y escuela.* Sevilla: Wanceulen.

SALOMON, A., & COMEAU, J. (1992). L´école et la famille: ensemble ou chacun de son còté? *Éducation Canada*, Automne 1992.

SAMPAIO, D. (1995). Los nuevos padres. *Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación Familiar.* Oporto: 1-3 de mayo.

SÁNCHEZ, M. E. (1991). La participación educativa y su relación con la motivación, iniciativa y satisfacción en el trabajo. En J. M. Sánchez (1991), págs. 332-338.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1979). *La gestión participativa de la enseñanza.* Madrid: Narcea.

SANMARTÍN, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa.* Barcelona: Ariel Antropología.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar.* Archidona: Aljibe.

--(1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. *Volver a pensar la educación (Vol. I): Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica, La Coruña, 1993)* (págs. 128-141). Fundación Paideia.

--(1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, número 251, 50-54.

--(Coord.) (1999). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro.* Archidona: Aljibe (2ª ed.).

--(2001). *Organizacion y gestión escolar.* Barcelona: Cisspraxis.

SANTOS REGO, M. A., & LORENZO MOLEDO, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, número 350, 277-300.

SCHULTZ, T. (1999). La inversión en capital humano. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación* (págs. 85-96). Barcelona: Ariel Referencia.

SENNETT, R. (1991). *La conciencia del ojo.* Barcelona: Versal.

STERN, M. (1999). *Unique Minds Program.* Nueva York: Unique Minds Foundation Inc.

SZÉLL, G. (1997). Formación continuada y educación para la participación democrática. *Ponencia presentada en el X Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Sociología, Comité R10 sobre Participación y Autogestión.* Las Palmas de Gran Canaria: 25-28 de junio.

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid: Anaya.

TESTONI, I. (1995). *Genitori e insegnanti quasi perfetti. Il rapporto scuola-famiglia dal punto di vista di genitori e insegnanti.* Milán: Giuffrè.

TORCAL, M., & MONTERO, J. R. (2000). La formación y consecuencias del capital social en España. *Revista Española de Ciencia Política*, 1(2), 79-121.

TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto.* Madrid: Morata.

TORRES SÁNCHEZ, M. (2004). *El capital social en las asociaciones de madres y padres: Formación, desarrollo e institucionalización.* Granada: Editorial de la Universidad de Granada (Tesis doctoral publicada en CD-ROM).

TOURAINE, A. (1984a). *Le retour de l,acteur. Essai de sociologie.* Paris: Fayard.

--(1984b). Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l,analyse sociologique. *Revue Française de Sociologie*, XXV, 3-19.

TSCHORNE, P., VILLALTA, M., & TORRENTE, M. (1992). *Padres y madres en la escuela: una guía para la participación*. Barcelona: Paidós (3ª ed.).

TURNER, R. H. (1953). The quest for universals in Sociological research. *American Sociological Review,* 18 , 604-611.

VALERO, J. M. (1989). *La escuela que yo quiero.* Buenos Aires: Gram.

VARELA, J. (1999). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación* (págs. 739-746). Barcelona: Ariel Referencia.

VEGA-HAZAS, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia.* Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

VERÓN, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.* Barcelona: Gedisa.

VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad.* Barcelona: Horsori.

--(2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En C. Alfonso & otros, *La participación de los padres y madres en la escuela* (págs. 27-38). Barcelona: Graó.

VILLALTA, M., TSCHORNE, P., & TORRENTE, M. (1987). *Los padres en la escuela: una guía para la participación*. Barcelona: Laia (1ª ed.).

VILLARRUEL, F. A., & LERNER, R. M. (1994). Development and context and the context of learning. En F. A. Villaruel & R. M. Lerner, (Eds.), *Promoting community-based programs for socialization and learning. New Directions for Chid Development Number 63/Spring 1994* (págs. 3-10). San Francisco: Jossey-Bass.

VIÑAO FRAGO, A. (1985). Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas. *Educación y sociedad*, número 3, 129-150.

VOLOSHINOV, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Madrid: Alianza.

WEBER, M. (1968). *Economy and Society.* Nueva York: Bedminster Press.

WEISS, D. H. (1986). *How to be a Successful Manager.* New York: AMACOM.

WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas.* Barcelona: Ed. Crítica.

WOLFENDALE, S. (1983). *Parental participation in children´s development and education.* Londres: Gordon and Breach Science Publishers.

ZIMMERMAN, D. H., & WIEDER, D. L. (1970). Ethnomethodology and the problem of order: Comment on Denzin. En J. Douglas (comp.), *Understanding Everyday Life* (págs. 285-295). Chicago: Aldine.

ZNANIECKI, F. (1934). *The Method of Sociology.* Nueva York: Farrar & Rinehart.

LEGISLACIÓN (por orden cronológico).

-Siete Partidas de Alfonso X, en:

- http://www.vicentellop.com/TEXTOS/alfonsoXsabio/las7partidas.pdf.

-CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1869, en:

- http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1869.pdf.

-CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1876, en:

- http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1876.pdf.

-CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1931, en:

- http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1931.pdf.

-Ley de Congregaciones Religiosas de 1933, en:

- http://www.segundarepublica.com/index.php?id=75&opcion=6.

-Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. *La importante ley de educación primaria* (17 de julio de 1945). *ABC*, pág. 17. También en:

- www.hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1945/07/17/017.html.

-Ley 191/1964, de 24 de diciembre, de Asociaciones, en:

- http://civil.udg.es/normacivil/estatal/persona/pj/L191-64.html.

-Decreto 1440/1965, de 20 de mayo, por el que se dictan normas complementarias de la Ley de Asociaciones, en:

- http://asociaciones.org/index.php?option=com_content&task=view&id=117&Itemid=51.

-LGE. LEY 14/1970, de 4 de agosto, GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto. Publicado en BOE número 187 de 06/08/1970, páginas 12525 a 12546.

-Decreto 1911/1974, de 11 de julio de 1974, sobre Ordenación de la Educación General Básica y Bachillerato en el año académico 1974-1975. Publicado en BOE de 17/07/1974.

-CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 6 de diciembre de 1978, en:

- http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html.

-LOECE. LEY ORGÁNICA 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Publicado en BOE número 154 de 27/06/1980, páginas 14633 a 14636.

-Real Decreto 2762/1980, de 4 de Diciembre, por el que se regula el Procedimiento de Constitución de los Órganos colegiados de Gobierno de los Centros públicos preescolares, colegios, institutos de Bachillerato e institutos de Formación Profesional. Publicado en BOE número 0308 de 24/12/1980. También en:

- http://vlex.com/vid/colegiados-preescolares-institutos-15510060.

-Real Decreto 2268/1982, de 12 de agosto, por el que se modifican los artículos uno, once y trece del Real decreto 2762/1980, de 4 de Diciembre, por el que se regula el Procedimiento de Constitución de los Órganos colegiados de Gobierno de los Centros públicos preescolares, colegios, institutos de Bachillerato e institutos de Formación Profesional. Publicado en BOE número 0221 de 15/09/1982. También en:

- http://vlex.com/vid/once-trece-colegiados-preescolares-15511990.

-LODE. LEY ORGANICA 8/1985, 3 de julio, DEL DERECHO A LA EDUCACION. Publicado en BOE número 159 de 4/7/1985, páginas 21015 a 21022.

-Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos, en:

- http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3D4.RD+2377_18.12.1985_ReglamentoNormas_basicas_conciertos_educativos.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220693113482&ssbinary=true.

-Real Decreto 2378/1985, de 18 de diciembre, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado. (Vigente hasta el 14 de junio de 2007). En:

- http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-rd2378-1985.html.

-Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las Asociaciones de Padres de Alumnos, en:

- http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1533-1986.html.

-Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos, en:

- http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1988-29297.

-LOGSE. LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Publicado en BOE número 238 de 4/10/1990, páginas 28927 a 28942.

-Real Decreto 929/1993, de 18 de Junio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación secundaria. Publicado en BOE número 0166 de 13/07/1993. También en:

- http://vlex.com/vid/organico-institutos-secundaria-15380817.

-LOPEG. LEY ORGÁNICA 20-11, de la Jefatura del Estado, DE LA PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES. Publicado en BOE número 278 de 21/11/1995, páginas 33651 a 33665.

-LOCE. LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Publicado en BOE número 307 de 24/12/2002, sección 1, páginas 45188 a 45220.

-LOE. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, DE EDUCACIÓN. Publicado en BOE número 106 de 04/05/2006, sección 1, páginas 17158 a 17207.

-Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial, en:

- http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/ordenacion/ROC/DECRETO_RO_primaria.

-Corrección de errores al Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de Segundo Ciclo, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial, en:

- http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/216/d/2.html.

-Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado, en:

- http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/169/d/2.html.

ANEXO: Informe de resultados
(Node Summary Report)

Node Summary Report

Project: Participación de las familias en la escuela pública española

Generated: 02/05/2011 14:49

1- ASPECTOS DEL RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN EL QUE SE NOTA LA IMPLICACIÓN FAMILIAR — Tree Node

Created On 29/04/2011 19:15 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:32 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

1.1. Actitudes (autonomía, responsabilidad, confianza, seguridad, implicación, responsabilidad, — Tree Node

Created On 29/04/2011 19:15 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	24	955	15			0

1.2. Contenidos (Conceptos, exámenes, libreta, deberes, cultura) — Tree Node

Created On 29/04/2011 19:19 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	20	661	14			0

1.3. Orden — Tree Node

Created On 29/04/2011 19:38 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	2	10	1			0

1.4.Todo en general (actitud, contenidos, limpieza, vestimenta) **Tree Node**

Created On 29/04/2011 19:21 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	15	351	10			0

2- EVOLUCIÓN Y ESTADO ACTUAL DE LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:41 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:33 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

2.1. Como alumno-rol escolar **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:46 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:33 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	1			0

2.1.1. Personas con 38 años o más- Igual **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:47 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:25 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	0	44	1			0

2.1.2. Personas con 38 años o más- Mayor-más **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:47 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	21	975	25			0

2.1.3. Personas con 38 años ó más- Menor-menos **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:47 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:25 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	0	44	1			0

2.1.4. Personas con menos de 38 años-Igual **Tree Node**

Created On 29/04/2011 19:56 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	20	307	8			0

2.1.5. Personas con menos de 38 años- Mayor-más **Tree Node**

Created On 29/04/2011 19:56 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	8	124	2			0

2.1.6. Personas con menos de 38 años-Menor menos **Tree Node**

Created On 29/04/2011 19:57 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:48 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	0	40	2			0

2.2. Últimos años **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:47 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:33 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	_	-	-			0

2.2.1. Cíclica **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:48 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	2	38	1			0

2.2.2.. Igual **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:48 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	10	278	6			0

2.2.3. Mayor-más **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:48 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	20	595	13			0

2.2.4. Menor-menos **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:48 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	25	716	21			0

2.3. Estado actual de la participación de padres **Tree Node**

Created On 29/04/2011 20:17 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:33 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

2.3.1. Alto **Tree Node**

Created On 29/04/2011 20:17 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	2	39	2			0

2.3.2. Medio **Tree Node**

Created On 29/04/2011 20:18 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	7	118	4			0

2.3.3. Bajo-Muy bajo **Tree Node**

Created On 29/04/2011 20:19 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	47	1369	25			0

3- CONDICIONANTES EXTERNOS DE LA PARTICIPACIÓN **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:50 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:33 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

3.1. Entorno — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:51 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:34 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

3.1.1. Más implicación en rural — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:52 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	16	464	15			0

3.1.2. Más implicación en urbano — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:52 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	14	487	12			0

3.1.3. No varía-no influye-da igual el entorno — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:52 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	22	648	18			0

3.2. Edad de escolarización del alumno — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:53 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:34 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

3.2.1. Para los padres — Tree Node

Created On 30/04/2011 9:40 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

3.2.1.1. Más implicación a mayor edad de escolarización — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:53 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	7	128	6			0

3.2.1.2. Más implicación a menor edad de escolarización — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:54 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	7	159	5			0

3.2.1.3. No varía-no influye la edad del alumno — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:55 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	7	98	6			0

3.2.2. Para los docentes — Tree Node

Created On 30/04/2011 9:42 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

3.2.2.1. Más implicación a mayor edad de escolarización **Tree Node**

Created On 30/04/2011 9:43 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:26 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	0	43	1			0

3.2.2.2. Más implicación a menor edad de escolarización **Tree Node**

Created On 30/04/2011 9:43 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	26	484	12			0

3.2.2.3. No varía-no influye la edad del alumno **Tree Node**

Created On 30/04/2011 9:44 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:26 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	0	43	1			0

3.3. Horarios laborales de los padres **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:56 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:34 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

3.3.1. No influyen-influyen poco **Tree Node**

Created On 28/04/2011 17:56 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	1	51	3			0

3.3.2. Sí influyen — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:56 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	53	1019	32			0

4- CONSEJO ESCOLAR Y AMPA — Tree Node

Created On 28/04/2011 17:57 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:34 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

4.1. Papel de padres en Consejos Escolares — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:00 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:34 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

4.1.1. Padres informados-dirigidos — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:01 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	37	1642	29			0

4.1.2. Padres consultados — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:01 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	6	345	6			0

4.1.3. Padres decisores **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:01 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	5	201	5			0

4.2. Equidad temas del Consejo **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:02 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:34 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

4.2.1. Más temas presupuestarios **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:03 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	8	351	10			0

4.2.2. Más temas extraescolares **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:03 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	15	539	20			0

4.2.3. Más temas pedagógicos **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:03 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	11	423	11			0

4.2.4. Otros (tecnologías, internet, ordenadores) **Tree Node**

Created On 30/04/2011 10:27 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	2	61	2			0

4.2.5. Todos los temas por igual-depende del centro **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:04 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	14	606	14			0

4.3. Horario del Consejo Escolar **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:05 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:35 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

4.3.1. Adaptado a padres **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:05 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	22	577	18			0

4.3.2. No adaptado a padres **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:05 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	18	665	14			0

4.3.3. Relativamente adaptado **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:05 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	11	625	15			0

4.4. Continuidad Consejo-AMPA **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:06 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:35 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

4.4.1. Existe **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:06 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	43	1849	43			0

4.4.2. No existe **Tree Node**

Created On 30/04/2011 11:46 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:26 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	0	31	1			0

5- PERFILES DE PROGENITORES Y MODELOS FAMILIARES PARTICIP. Y NO PAPARTICIPATIVOS **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:07 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:35 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

5.1. Perfil padre-madre colaborador — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:07 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:35 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

5.1.1. Padre individualista — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:08 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	47	1691	46			0

5.1.1.1. Participa por problemas de su hijo en el centro — Tree Node

Created On 30/04/2011 12:22 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	26	930	26			0

5.1.1.2. Participa por conocer la marcha escolar de su hijo — Tree Node

Created On 30/04/2011 12:22 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	4	175	4			0

5.1.1.3. Participa por afán de competitividad — Tree Node

Created On 30/04/2011 12:47 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	3	85	3			0

5.1.2. Padre colaborador-solidario — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:08 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	3	213	3			0

5.1.3. Depende del tipo de centro — Tree Node

Created On 30/04/2011 12:55 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	1	134	1			0

5.2. Modelo de familia colaboradora — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:09 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:38 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

5.2.1. Prima lo socioeconómico — Tree Node

Created On 30/04/2011 11:51 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:36 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	18	126	2			0

5.2.1.1. Clase alta — Tree Node

Created On 30/04/2011 12:18 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	2	27	2			0

5.2.1.2. Clase media **Tree Node**

Created On 30/04/2011 12:18 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	16	444	16			0

5.2.1.3. Clase baja-marginal **Tree Node**

Created On 30/04/2011 12:18 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	0	17	1			0

5.2.2. Priman factores culturales, educacionales, estabilidad fam. o personalidad de los padres **Tree Node**

Created On 30/04/2011 11:52 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	5	129	5			0

5.2.3. Depende de una interrelación de factores diversos **Tree Node**

Created On 30/04/2011 13:02 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	20	675	22			0

5.3. Qué miembro de la familia participa más en la escuela **Tree Node**

Created On 30/04/2011 13:27 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:36 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

5.3.1. Padre — Tree Node

Created On 30/04/2011 13:28 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	4	120	4			0

5.3.2. Madre — Tree Node

Created On 30/04/2011 13:28 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	52	27	2			0

5.3.3. Otros (abuelos, hermanos, tíos, etc.) — Tree Node

Created On 30/04/2011 13:28 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	2	35	2			0

5.4. Modelo da familia no participativa — Tree Node

Created On 30/04/2011 13:35 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:36 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

5.4.1. Prima lo socioeconómico — Tree Node

Created On 30/04/2011 13:36 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:36 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	18	126	2			0

5.4.1.1. Clase alta **Tree Node**

Created On 30/04/2011 13:36 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	6	240	7			0

5.4.1.2. Clase media **Tree Node**

Created On 30/04/2011 13:36 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:27 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	0	31	1			0

5.4.1.3. Clase baja-marginal **Tree Node**

Created On 30/04/2011 13:37 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	12	366	14			0

5.4.2. Priman factores culturales, educac., estabilidad fam., migraciones o personalidad padres **Tree Node**

Created On 30/04/2011 14:06 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	15	526	11			0

5.4.3. Depende de una interrelación de factores diversos **Tree Node**

Created On 30/04/2011 14:07 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	16	608	15			0

6- CONDICIONANTES INTERNOS DEL CENTRO PARA LA PARTICIPACIÓN — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:10 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:37 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

6.1. Importancia del Director y del tutor en la participación de los padres — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:11 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:37 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

6.1.1. El Director influye más en la participación de los padres — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:11 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	11	408	11			0

6.1.2. El tutor influye más en la participación de los padres — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:11 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	40	1225	33			0

6.1.3. Influyen por igual el Director y el tutor en la participación de los padres — Tree Node

Created On 30/04/2011 14:23 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	6	296	6			0

6.2. Opción del Director-gestor — Tree Node

Created On 30/04/2011 17:34 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:37 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

6.2.1. Beneficioso para la participación de la comunidad educativa — Tree Node

Created On 30/04/2011 17:34 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	7	321	7			0

6.2.2. Perjudicial para la participación de la comunidad educativa — Tree Node

Created On 30/04/2011 17:35 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	45	1346	29			0

6.2.3. Depende de la persona-no se sabe si funcionaría — Tree Node

Created On 30/04/2011 17:40 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	5	145	5			0

6.3. Actitud del tutor hacia las familias — Tree Node

Created On 28/04/2011 18:12 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:37 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

6.3.1. Colaboradora-abierta — Tree Node

Created On 30/04/2011 17:52 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	19	622	18			0

6.3.2. Autónoma-cerrada — Tree Node

Created On 30/04/2011 17:53 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	30	1388	28			0

6.3.3. Posición intermedia-hay docentes de los dos tipos — Tree Node

Created On 30/04/2011 18:02 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	6	281	7			0

6.4. Importancia del currículum en la colaboración familiar — Tree Node

Created On 30/04/2011 18:23 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:37 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

6.4.1. Currículum es neutral — Tree Node

Created On 30/04/2011 18:24 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	12	544	12			0

6.4.2. Currículum no es neutral — Tree Node

Created On 30/04/2011 18:24 **By** DI

Modified On 30/04/2011 19:00 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	34	1475	28			0

6.4.2.1. Por culpa de libros de texto (leng. sexista, trat. discriminatorio de otras culturas) — Tree Node

Created On 30/04/2011 18:25 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	10	700	14			0

6.4.2.2. Por culpa de la asignatura Religión Católica — Tree Node

Created On 30/04/2011 18:26 **By** DI

Modified On 30/04/2011 19:00 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	23	970	25			0

6.4.2.3. Otros (mal redactado, no atiende a las diferencias) — Tree Node

Created On 30/04/2011 18:26 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	3	315	3			0

6.4.3. Su neutralidad depende del tutor — Tree Node

Created On 30/04/2011 18:30 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:57 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	13	587	11			0

6.4.4. Currículum incide en mayor-menor participación familiar **Tree Node**

Created On 30/04/2011 18:24 **By** DI

Modified On 30/04/2011 18:49 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	2	96	2			0

6.4.5. Currículum no incide en mayor-menor participación familiar **Tree Node**

Created On 30/04/2011 18:25 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:27 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	42	28	1			0

7- MODELO IDÓNEO DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA **Tree Node**

Created On 28/04/2011 18:15 **By** DI

Modified On 02/05/2011 14:38 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	-	-	-			0

7.1. Participación de los padres en todo, más limitada en lo pedagógico **Tree Node**

Created On 30/04/2011 19:17 **By** DI

Modified On 30/04/2011 19:27 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	47	1739	45			0

7.2. Participación máxima a todos los niveles **Tree Node**

Created On 30/04/2011 19:17 **By** DI

Modified On 30/04/2011 19:28 **By** DI

Users 1

Cases 0

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	1	7	298	9			0