

Familias y escuela. Las razones de un desencuentro

Families and School. The reasons for a failed meeting

RAFAEL FEITO ALONSO

DOCTOR EN SOCIOLOGÍA. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

Este artículo analiza las relaciones entre escuela y familia. Desde sus orígenes la escuela se ha constituido en una institución modernizadora en oposición a una familia que inculca valores tradicionalistas. Paulatinamente se ha ido extendiendo la edad de escolaridad obligatoria hasta llegar a la educación secundaria de nivel inferior. Ciertos sectores del profesorado asocian tal extensión a la caída del nivel, de la cual es cómplice el hedonismo que promueven entre sus hijos las familias. Sin embargo, la familia ha experimentado cambios sustantivos: se han incrementado sus niveles educativos y su preocupación por la educación de sus hijos, las mujeres se han incorporado al mundo del trabajo, el autoritarismo tiene cada vez menos cabida en las familias. Además hay familias de personas procedentes de otros países y de otras culturas, familias homosexuales, de divorciados, etc. En la parte final se pretende explicar las razones que explican por qué pueden participar las familias en el control y gestión de los centros educativos. Las competencias participativas que la Constitución española otorga a padres y madres no han sido capaces de romper con las dificultades que tal implicación democrática plantea.

Palabras clave: sociología de la educación, política educativa, reforma educativa, participación ciudadana.

Abstract

This paper scrutinizes family and school relationships. School, from its very beginning, is built as a modernizing agency fighting a family inoculating traditional values. Gradually compulsory education has been expanding reaching lower level of secondary education, till at least sixteen years. Many teachers, especially secondary teachers, consider such expansion equivalent to lowering standards of education and they blame families for promoting hedonism in their offspring. Nevertheless family has experienced dramatic transformation: its educational level is bigger and so is its concern on education, women have increased their share on the workforce and rote authoritarianism has little sense. Besides a growing number of families coming from other countries and cultures, homosexual, divorced families are spreading. At the end of the paper an explanation of the reasons explaining why families are entitled to take part on control and management of schools can be found. Participative competencies that Spanish Constitution bestows on parents have not been enough as to overcome difficulties of such a democratic challenge.

Key words: sociology of education, educational policy, educational reform, citizen participation.

1. INTRODUCCIÓN. UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA

Las relaciones entre escuela y familia siempre han estado presididas por un cierto recelo. A diferencia de la familia, la escuela es un escenario altamente racionalizado. Como decía Talcott Parsons (1990), el mundo de la escuela supone para el alumno una ruptura de las reglas de juego que hasta entonces conocía. La familia funciona a partir de elementos biológicos como el sexo o la edad. Son elementos adscriptivos que chocan con las reglas del funcionamiento escolar. La familia trata incondicionalmente al niño, es decir, el niño es valorado y querido por el mero hecho de pertenecer a ella. Sin embargo, la escuela anticipa al niño cómo va a ser tratado por la sociedad y su función consiste en que el niño internalice esas reglas de juego. La escuela cuenta con unos profesionales específicamente preparados para la formación de los niños, lo que no ocurre ni puede ocurrir en las familias (en ningún sitio se expide, aunque de ello se ha hablado, un título de padre o de madre).

La escuela surge en los inicios de la modernidad como parte de la lucha contra los particularismos de la familia. No en vano, ya desde la Ilustración se plantea la existencia de la escuela como una institución a la que corresponde inculcar el espíritu de unos nuevos tiempos caracterizados por el espíritu crítico, la cientificidad, el laicismo, frente al arcaísmo, los prejuicios y la superstición de que se supone imbuidos a la familia.

Pese a que el pensamiento ilustrado parece dirigirse al conjunto de la humanidad, en realidad la escuela, tras el triunfo de la burguesía, solo acoge, más allá de la alfabetización básica, a niños —y no niñas— de raza blanca hijos de propietarios y de profesionales. Paulatinamente se van incorporando, con resultados desiguales, a la escuela todos los grupos inicialmente excluidos: clases trabajadoras, mujeres y minorías étnicas. No se debe perder de vista que hasta muy recientemente la experiencia de escolarización para la inmensa mayoría de la población no iba más allá de la alfabetización funcional, lo que se traducía en una permanencia en la escuela de poco más de tres años.

En el caso concreto de España esta era, en buena medida, la situación previa a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Antes de esta ley

a los diez años de edad los niños eran segregados entre la minoría de los que iban a cursar el bachillerato elemental y la mayoría de los que acabarían en una vía muerta de escolarización de pocos años más.

Para los profesores de Bachiller se trataba de dar clases a una minoría relativamente selecta identificada en cierto grado con el universo de la escuela. Incluso en el bachillerato de la Ley General de educación (LGE de 1970) —el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP)— estos profesores se encuentran ante unos estudiantes que vienen ya cribados desde el final de la primaria (EGB). Quienes tan solo obtienen un certificado de este nivel no tienen más remedio que dirigirse a una devaluada formación profesional. Las cosas cambian radicalmente con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo —LOGSE— de 1991: la secundaria es para todos y da comienzo a los doce años de edad. Este es el origen de la perplejidad que han manifestado muchos profesores de secundaria: de buenas a primeras se dan de bruces con la realidad social del país al igual que venían haciendo sus compañeros de educación primaria.

Ahora toda la población de entre 6 y 16 años ha de permanecer obligatoriamente en la escuela. En la práctica lo hará toda la población desde los 3 y casi toda entre los 16 y quizás los 18. En la declaración de Lisboa de 2000 la Unión Europea apuesta por convertirse en la primera sociedad del conocimiento mundial. Sin duda, mucho ha de cambiar la escuela para conseguir este objetivo. Por de pronto, países como España están muy lejos de conseguir que el 85% del grupo de edad 20-24 obtenga una credencial de educación secundaria superior (bachiller o ciclos formativos de grado medio). No obstante, si —como se puede ver el cuadro siguiente (elaboración propia a partir de Calero y Oriol, 2005: 355 y ss.)— más del 90% de los hijos de profesionales obtienen esa credencial no hay razón para que el resto de los grupos sociales (clases trabajadoras, asalariados del campo, pequeños propietarios) no puedan aspirar a alcanzar similares cuotas de éxito escolar. Buena parte de este abandono temprano se concentra en los varones, especialmente entre quienes residen en zonas en las que es fácil el acceso a empleos de bajo nivel, pero con relativa alta retribución, en las zonas turísticas del país.

Tabla 1. Tantos por ciento de Escolarización por clases sociales y edades.

ESCOLARIZACIÓN POR CLASES SOCIALES	TASAS DE ESCOLARIZACIÓN (%)		% QUE HA COMPLETADO...	
	Secundaria postobligatoria 16-17 años	Educación superior 18-22 años	Secundaria postobligatoria 20-24 años	Educación superior 25-29 años
I. Profesionales	82,98	65,93	93,73	69,10
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	55,63	35,23	74,29	36,15
III. Pequeños propietarios	51,53	30,71	65,85	40,87
IV. Manual cualificada	42,59	20,51	50,35	16,98
V. Manual no cualificada	16,20	14,21	35,65	18,98
VI. Propietarios agrarios	64,01	32,26	60,91	37,80
VII. Trabajadores agrarios	31,67	9,09	20,53	6,41
Total	49,87	30,86	60,69	32,15

2. EL DISCURSO SOBRE LA DESERCIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA

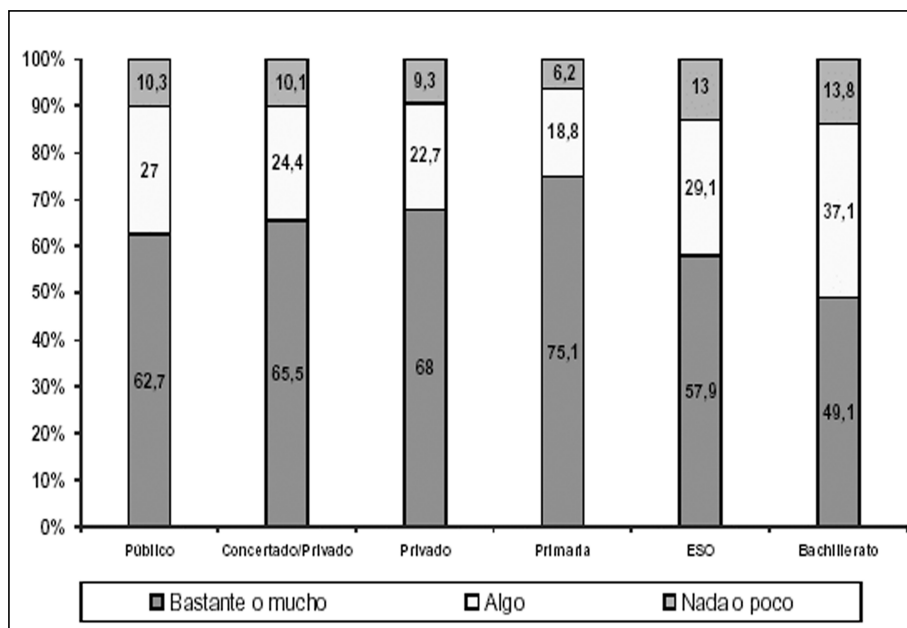
Hay una cierta estigmatización de la familia por parte de determinados sectores del profesorado. En la encuesta realizada para el *Informe sobre la situación profesional del profesorado* (abril de 2004) de la Fundación IDEA –dirigida por Álvaro Marchesi– se recogía la opinión de que la implicación de los padres en la educación de sus hijos debería constituir una de las principales prioridades de nuestro sistema educativo. Una de las conclusiones fundamentales es la queja de los profesores (más del 65%) sobre la poca colaboración y participación de las familias en la educación de sus hijos. Según este estudio «la colaboración entre profesores y padres es un requisito necesario para mejorar la

calidad de la enseñanza y una asignatura pendiente en el funcionamiento del sistema educativo». Y son los docentes de Secundaria (48,1%) los más críticos con esta situación –por encima de los de Infantil y Primaria (35,8%) –, conscientes de que a partir de la ESO los contenidos educativos tienden a ser más complejos y por tanto el rendimiento académico comienza a ser más bajo o peores las notas de los alumnos.

Esto es algo que se vio con gran claridad en el foro virtual que habilitó el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el primer semestre de 2000 con la pretendida intención de discutir las intenciones del gobierno (Feito, 2002). Una queja frecuente en este debate fue la de considerar que la sociedad, y muy en particular la familia, desprecia la labor de los profesores y por extensión la cultura académica. Pese a la tozuda realidad –basta con ver los informes comparativos sobre salarios de la OCDE y las encuestas de opinión– los docentes se consideran profesionales mal pagados y desprestigiados. La expansión de la educación secundaria inferior a toda la población siempre implica caer en el riesgo de la devaluación de este título escolar, tanto en el mercado de trabajo como en el del prestigio: más cantidad se hace equivaler a menor calidad. El efecto perverso de esta extensión es que parte de los grupos sociales que anteriormente no frecuentaban la secundaria perciben la escasa utilidad instrumental de la permanencia de sus hijos en un sistema educativo que con más frecuencia de la deseada le lanza mensajes recriminatorios. A ello hay que añadir que la dimensión expresiva de la escuela –la relevancia y aplicabilidad de los conocimientos y destrezas escolares en situaciones cotidianas– es muy baja. Por otro lado, los grupos sociales que desde hace varias generaciones tienen garantizada la secundaria abandonan la enseñanza pública –cuya calidad apenas ha mejorado a pesar de los buenos propósitos de la reforma– dirigiéndose hacia centros privados o, por lo menos, concertados.

Sin embargo, tanto la opinión pública en general como los padres y madres en particular tienen en alta estima la labor del profesorado. Esto es lo que con claridad meridiana se observa en el siguiente cuadro (Marchesi y Pérez, 2005: 17).

Gráfico 1. Porcentaje de respuestas de las familias a la pregunta «Estoy satisfecho con la manera de enseñar de los profesores de mi hijo» en función de la titularidad de los centros y de la etapa educativa



Los padres y las madres son uno de los blancos predilectos de descalificaciones para un importante sector del profesorado. Su preocupación principal, de acuerdo con este, no va más allá de librarse de unos hijos adolescentes a los que ni comprenden ni pueden controlar, traspasando esta labor tan ingrata como difícil a los sufridos profesores. Sin embargo este traspaso de competencias se efectúa con limitaciones. Al parecer la más importante de ellas sería que no se exija demasiado al adolescente de la sociedad hedonista. A ello se puede añadir el dato nada desdeñable de la existencia de un porcentaje indeterminado —pero posiblemente alto— de profesores que no desean para sus centros ni comedor, ni actividades extraescolares, ni el programa de desayunos previo al inicio de la jornada escolar.

Las crisis familiares se perciben como uno de los elementos claves del fracaso escolar. Nos encontramos con la incapacidad de la escuela para tratar con todo aquel alumno que no proceda de una familia estable (se supone también que convencional con padre, madre, dos hijos y

quizás también el perro). Late la sospecha de que ante la menor dificultad los padres optan por la supuesta vía fácil del divorcio y, al mismo tiempo, se establece una relación causa-efecto con el fracaso escolar. Con todo ello estamos ya un paso de la negación de la presencia de los padres y madres en los órganos de control y gestión de los centros escolares.

A toda esta batería de pseudo-argumentos, habría que sumar el lamentable éxito editorial de libros pseudo-científicos escritos por profesores que denigran hasta lo intolerable la labor educativa de la familia. Así, Bárbara Pastor, profesora de secundaria de un instituto de Madrid y doctora en Filología, se despacha sin medida contra todo lo que le desagrada de la escuela, trazando una clara línea de demarcación en la que situar al enemigo.

Pedagogos y padres forman un flanco. Profesores y alumnos forman el otro (Pastor, 2002: 164).

No tienen ningún desperdicio afirmaciones del siguiente tenor (dejo que el lector las juzgue): el padre, que antes imponía autoridad con una simple mirada, ahora no recibe el menor respeto ni en su propia casa (Pastor, 2002: 12).

El libro de la profesora de primaria Mercedes Ruiz Paz también considera que junto a los pedagogos, los padres —y, se entiende que también las madres— forman el segundo frente del acoso a los sufridos profesores. Sin citar ninguna investigación —opinar no cuesta nada— nos enteramos de que los padres se han inhibido de la educación de sus hijos y de que con la *apertura de las aulas para niños de tres años, la presión social ha aumentado enormemente para que el profesor abandone su trabajo de enseñante y pase a ejercer funciones de padre y puericultor* (Ruiz, 2000: 35). Es decir, la existencia de la educación infantil se hace equivaler a la deserción educativa de los padres. Sin embargo, la autora no llega a ser consecuente y pedir la supresión de este tramo educativo —y quizás la vuelta al hogar de la mayoría de las mujeres—.

La familia ha ido vaciándose de cometidos mientras los maestros se han ido enarmando progresivamente de la higiene y el aseo del niño, de su salud y alimentación, de su conocimiento del entorno inmediato (Ruiz, 2000: 36).

La familia tampoco es capaz de disciplinar:

Los pudores paternos llevan a no disciplinar a los hijos, a no establecer normas que hagan posible la convivencia en el hogar, a no intervenir ante conductas manifiestamente erradicables, a no promover una formación ética, a no promocionar conductas, actitudes y valores favorables para uno mismo y para su relación con los demás (Ruiz, 2000: 50).

Se podrá estar o no de acuerdo con estas afirmaciones, pero incluso el lector más desprevenido se preguntará cuál sea el sustento de estas propuestas. De ser cierto lo que aquí se dice simplemente no habría sociedad, estaríamos en la fase previa al contrato social en el que el hombre es un lobo para el hombre.

Los padres han de estar al servicio de los maestros. Véase como botón de muestra esta afirmación:

La Administración, una vez más, ha puesto al maestro contra las cuerdas de soportar a los padres de alumnos exigiendo explicaciones sobre su labor profesional, discutiendo con ellos las programaciones de aula u opinando acerca de si un tema es mejor darlo de uno modo, de otro, o aplazarlo para el curso siguiente protegiendo a los alumnos del esfuerzo (Ruiz, 2000: 107).

De nuevo, caemos en las afirmaciones gratuitas. Afortunadamente, disponemos de un cierto cuerpo de investigaciones (Feito, 1991; Fernández, 1993; Gil, 1995; Santos, 1997) sobre la participación de profesores, alumnos y padres que nos permite colegir que la intromisión paterna que denuncia Ruiz Paz, caso de existir, sería absolutamente excepcional. Sin embargo, es fácil imaginar el tipo de padres que le gustan: aquellos que «ayudan en todo aquello para lo que son requeridos con generosidad». No cabe duda de que los promotores de estos requerimientos son los profesores.

Los datos son testarudos y muestran que sí hay implicación de la familia en la escolarización y educación de sus hijos. En el informe de Álvaro Marchesi *El fracaso escolar en España* (2003) se detecta que una alta proporción de alumnos españoles asisten a cursos adicionales o de apoyo fuera de la escuela para mejorar sus habilidades. Como promedio de los países de la OCDE, el 32% de los alumnos señalan que han asistido a algún curso o actividad de apoyo en los últimos tres años. En España, el porcentaje se eleva al 54%. O, abundando aún más, según un estudio de FIES (2009) el 58.9% del alumnado acude a clases particulares (y no hay diferencia por sexo). Asiste el 72% del alumnado de los privados, el

60% del de los concertados y 57% de los de la pública. El 49.6% declara necesitarlas para aprobar.

En el estudio de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001: 133) sobre familia y educación se constata que la mayoría de los padres (54%) tiene la sensación de estar ocupándose más de la educación de sus hijos que lo que hicieron sus padres por la de ellos. Un 38% reconoce estar ocupándose igual que lo hicieran sus padres. Solo un 6% admite que se ocupa menos.

Ni siquiera se sostiene la idea, tan querida por cierto sector del profesorado, de la abundancia de niños con llave, niños que abren la puerta de un hogar vacío. De hecho, lo habitual es que la mayor parte de los niños y niñas encuentren a alguno de sus progenitores en casa al volver de la escuela o poco después. Es lo que se puede ver en el siguiente cuadro (Meil, 2006: 53):

HORARIO DE LLEGADA A CASA DE PADRES E HIJOS EN PORCENTAJES SEGÚN DISTINTOS TIPOS DE FAMILIAS					
	NINGÚN CONYUGE OCUPADO	SÓLO UN CONYUGE OCUPADO	AMBOS CÓNYUGES OCUPADOS	MONO- PARENTAL	TOTAL
Uno o ambos padres están antes de que lleguen los hijos	—	87	44	45	63
Padres a hijos llegan más o menos al mismo tiempo	—	6	28	20	17
Los pares llegan más de 1 hora después que los hijos	—	7	28	35	19
TOTAL		100	100	100	100

— significa un número insuficiente de casos.

Fuente: G. Mell. Encuesta relaciones padres-hijos, Universidad Autónoma de Madrid, 2005.

3. DIVERSIDAD DE TIPOS DE FAMILIAS

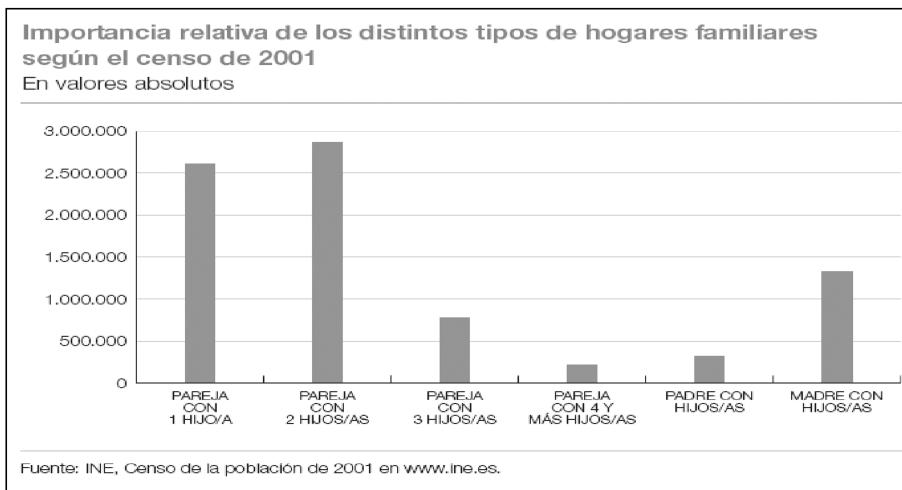
Sabemos poco sobre cómo son en estos momentos las familias por dentro. Hace unos pocos años la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) publicó un incisivo estudio (FAD, 2002) que nos

permite saber algo acerca de la función educadora de la familia. En él se distinguen cuatro modelos familiares:

- a) Familia familista/endogámica. A este modelo podría adscribirse el 23,7% de las familias españolas. Se caracteriza por tratarse de un núcleo familiar muy unido y en el que priman las buenas relaciones entre sus miembros. Centrada en sí misma y autosuficiente, no parece sentir necesidad de abrirse al exterior.
- b) Familia conflictiva. Agrupa al 15,05% de las familias. (...) En ella priman las normas fijas e inflexibles con las que se choca de continuo. [Hay] escasa comunicación.
- c) Familia nominal. Puede definir al 42,9% de las familias españolas. (...)... impera una coexistencia pacífica entre padres e hijos más que la convivencia participativa. (...) La ausencia de conflictos en este modelo de familia no significa que no los haya, solo que ha optado por no enfrentarse a ellos.
- d) Familia adaptativa. Agruparía al 18,4% de las familias. Los autores del estudio no dudan en calificarla de «nueva familia» por la «buena comunicación» que se advierte entre padres e hijos y por su capacidad para transmitir opiniones y creencias. Además, se muestra abierta al exterior, sin por ello dejar de ponderar la dimensión familiar.

Es cierto que aparecen distintos tipos de familias en función de qué tipos de familiares la componen o de su orientación sexual: monoparentales, de homosexuales, etc. Pero, a pesar de la creciente visibilidad de este tipo de familias, no se debe perder de vista que más del 90% de las familias son convencionales (Meil, 2006:12).

Las familias de los inmigrantes llegados masivamente en los últimos años pueden suponer una problemática particular. Algunas, caso de ciertos sectores musulmanes, plantean el problema de la objeción a que sus retoños —más las hijas que los hijos— cursen ciertas asignaturas. En muchas ocasiones, cuando los niños llegan a España se encuentran con que la familia que conocieron en su país de origen no existe o bien porque los padres se han divorciado o bien porque en nuestro país está tan solo la madre. Al llegar se pueden encontrar con



que su madre tiene otro compañero y un nuevo hijo con este. Cuando llegan casi no conocen a sus padres a los que pueden no haber visto en los últimos años. Para los niños hay una fuerte ruptura de lazos afectivos. Además se produce un cambio brusco en su vida cotidiana. Muchos pueden proceder de zonas rurales con baja escolarización. De buenas a primeras aterrizan en una sociedad consumista en la que son bombardeados por la televisión. Todo ello da lugar a un bloqueo psicológico y afectivo, una suerte de duelo, que solo se supera transcurridos varios meses.

Pero no acaban aquí los cambios. En los últimos años es cada vez más frecuente la existencia de familias que son el resultado de divorcios y de la formación de nuevas parejas. En ellas bien pudiera ocurrir que el varón o la mujer adultos no sean los padres biológicos de los menores. En este contexto se entenderá fácilmente que no basta con la autoridad posicional —«yo soy el adulto y me obedeces»— sino que será preciso recurrir a la argumentación, a la persuasión.

Por si no fuera poco, empiezan a aparecer familias homosexuales. De momento son escasísimas. Según los datos del informe de finales de 2006, *La infancia en cifras* (elaborado por el Instituto Infancia y Mundo Urbano —CIIMU—) de los 7,6 millones de menores que hay en España la mayoría vive con progenitores casados (82%). Tan solo 820 viven con parejas gays y 1380 con parejas lesbianas.

Sin lugar a dudas, el gran cambio que se ha producido en las familias desde el inicio de la democracia es el de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y lo que esto supone de renegociación de las relaciones de poder dentro de las familias. Lo que está claro es que esta incorporación no es negativa para el rendimiento de los hijos. En el estudio publicado en octubre de 2001 por el INCE titulado *Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento*—referido a alumnos de 6º de primaria— se observa un rendimiento escolar significativamente más alto entre los niños cuyas madres trabajan con respecto a las que no lo hacen. En ese mismo estudio se aporta el dato de que casi el 90% de los padres trabaja fuera de casa, mientras que ese mismo porcentaje de madres se distribuye, prácticamente en partes iguales, entre las que trabajan como amas de casa y las que lo hacen fuera de casa. Hay, por tanto, casi el doble de padres que de madres que trabajan fuera de casa.

Uno de los debates más actuales derivados de esta incorporación de la mujer al mercado de trabajo es el de la compatibilidad entre horarios familiares y escolares. Habitualmente es un desagradable debate en el que sale a relucir el excesivo y disperso número de días en que los centros escolares permanecen cerrados, la generalizada inexistencia de comedores escolares en la secundaria de los centros públicos, la extensión del horario de permanencia de los más pequeños—con programas como *Los primeros del cole* y otros—, la jornada escolar matinal o partida para los centros de educación infantil y primaria, etcétera.

4. SENTIDO Y RAZÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE PADRES Y MADRES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Visto este panorama resulta complicado justificar el precepto constitucional de la participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Los profesores no parecen especialmente satisfechos de la labor educativa de las familias. ¿Qué puede justificar que padres y madres puedan participar en el ámbito escolar? La participación tiene por sentido que la educación no sea una mera imposición estatal de una determinada ideología, de un determinado tipo de persona. Lo veremos un poco más adelante.

Los límites y el alcance de la participación de los padres son problemáticos. Los padres son legos en cuestiones educativas y, a diferencia de los alumnos, no están implicados en la cotidianidad del centro. Su derecho a participar deriva de la patria potestad. Es decir, nuestro modelo constitucional, siguiendo en esto la tradición jurídica occidental, consagra la participación de los padres en tanto que progenitores y no en tanto que ciudadanos.

Hoy en día aceptamos que sean los padres quienes se hagan cargo de la educación de sus hijos en lo que se refiere a la elección de centro y a la implicación en el mismo. Sin embargo, es un tema que se ha resuelto en este sentido no sin intensas discusiones.

En la época de la Revolución francesa se debatió, en diversos informes educativos y en la Asamblea, la cuestión de si el responsable de la educación de los hijos era la familia o era el Estado. El objeto de debate era si resultaba factible inculcar un nuevo espíritu a las gentes de la época dejando en manos de la familia la educación de las nuevas generaciones. Lo que sí quedó claro fue la conveniencia de escolarizar a la población (a toda o a parte de ella). El objetivo era construir una sociedad democrática, laica, solidaria y libre. No resulta extraña la proliferación de informes sobre la enseñanza. En todos ellos late la idea de que el Estado ha de ser el responsable de la organización de sistema educativo que administre los nuevos conocimientos y actitudes de la época (Madrid, 1990).

En general los informes del periodo revolucionario conciben a los padres como máximos responsables de la educación de sus hijos, hasta el punto de ser aquellos quienes seleccionen a los maestros. En su informe, Romme se refiere a una asamblea de padres de familia encargada de contratar al profesorado. Saint Just consideraba que los niños pertenecen a la madre hasta los cinco años, si ella los ha alimentado, e inmediatamente después pertenecen a la República hasta la muerte. El niño y el ciudadano pertenecen a la patria. Esto hace que la instrucción común sea indispensable.

La necesidad de contrarrestar el influjo pernicioso y conservador de la familia en la tarea educativa también fue planteada por Owen (1977) en New Lanark. Owen se quejaba de la escasa influencia que la educación podía ejercer sobre los niños, si tenemos en cuenta que sólo pasan en la escuela cinco horas, lo que supone que el resto del tiempo lo comparten con personas que ni reciben ni han recibido una educación como la suya.

Desde un punto de vista estrictamente educativo la participación de los padres cobra especial interés cuando se decide escolarizar al conjunto de la población. Mientras que solo permanecían en la escuela —más allá de los escasos años de la alfabetización mínima— los privilegiados culturalmente, la participación no es un problema. Hay un pacto implícito entre familias y escuelas, las cuales comparten un universo cultural que hace innecesaria la participación. Sin embargo, cuando llegan los que son «distintos», los «diversos culturalmente» se plantea un serio problema de choque cultural. Téngase en cuenta que el movimiento obrero en sus orígenes desconfiaba profundamente de la educación a cargo del Estado. Se entendía que el Estado de la burguesía acometería un proceso de inculcación ideológica para dominar culturalmente al proletariado. Para las clases populares la escuela ha supuesto la entrada en un sistema de normalización, en instituciones de domesticación. De algún modo, de esto ya hablaba Carlos Marx (1978) en su *Crítica del programa de Gotha*, cuando advertía sobre los riesgos de escolarizar a los niños de clases trabajadoras en las escuelas de la burguesía. Algo parecido planteó el Movimiento Cartista británico en el primer tercio del siglo XIX, el cual fue capaz de generar una escuela alternativa y diferente a la que pretendía instaurar la burguesía: Lo mismo se podía decir del movimiento obrero en Estados Unidos a finales del XIX y comienzos del siglo XX. Es un movimiento obrero capaz de elaborar un currículo completamente innovador (Feito, 1990).

5. DOS MANERAS DE ENTENDER LA PARTICIPACIÓN: COLABORACIÓN Y CO-DECISIÓN

Hay, como mínimo, dos maneras de entender la participación de las familias en la escuela. Una sería la individual, según la cual los padres acuden a la escuela para básicamente escuchar al profesor, hablarle sobre su hijo y, ocasionalmente, hacer alguna propuesta.

Una segunda manera de participar, que presupone la primera, es decidir sobre los asuntos generales del centro escolar desde la elaboración democrática de las normas de convivencia a la aprobación de la programación general anual.

Los grupos conservadores y la inmensa mayoría del profesorado tienden a concentrarse en el primer tipo de participación al precio incluso de minimizar, cuando no excluir, la segunda. Los grupos progresistas y una parte del sector más innovador del profesorado se inclinan por ambos tipos de participación.

Tabla 2. ¿Qué entender por participación? Elaboración propia.

¿QUÈ ENTENDER POR PARTICIPACIÓN?	AGENTES IMPLICADOS	CONSENSO	DEFENDIDA POR...	MODELO DE ESCUELA
INDIVIDUAL	Profesor tutor y cada padre o madre.	Máximo	Profesorado corporativista, CONCAPA	Libertad de enseñanza
COLECTIVA	Consejo escolar, AMPA	Reducido	Cierto sector progresista del profesorado, CEAPA	Escuela democrática

Sin duda, la primera acepción de participar es la que goza de mayor consenso. Esto es lo que se detectó en la investigación que sobre participación hizo Garreta (2009) para la CEAPA:

Tabla 3. Definición de participación (Garreta, 2009).

	%
Inscripción de las familias en la asociación	73,6
Participación de los padres en las reuniones	92,4
Participación de los padres en las actividades	77,4
Participación de las familias en la escuela de padres	55,7
Asistir a las tutorías	85,5
Seguimiento evolución hijos/as	89,6
Apoyar trabajos de hijos/as	77,6
Implicarse en el APA	3,4
Implicarse cargos APA	1,7
Seguir a familias desde escuela	3,7
Potenciar relación con escuela	7,1

	%
Asistir a charlas para formarse	0,3
Información del funcionamiento de la escuela	2,9
Implicación familias educación	5,2
Mejoras APA o en el centro	5,2
Participar elección Consejo Escolar	2,7
Reforzar papel del docente	1,3
Hacer hijos sean puntuales	0,7
Otros	2
No sabe/No responde	1

6. REGULACIÓN LEGAL DE LA PARTICIPACIÓN

La primera ley que desarrolló el artículo 27 de la Constitución –el relativo a la educación–, la LOECE –Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares–, era escasamente favorable a la concepción de profesores, padres y alumnos como co-gestores de los centros educativos. El triunfo del PSOE en las elecciones de 1982 y su promesa de anular la LOECE alentó nuevas esperanzas. No obstante, la LODE –Ley Orgánica del Derecho a la Educación– no trajo consigo el esperado entusiasmo participativo de la comunidad escolar y muy especialmente de los padres.

Tal y como están compuestos los consejos escolares la mayoría siempre recae del lado del profesorado. En los centros de educación infantil y primaria el número de padres iguala al de profesores. En los institutos de secundaria el número de profesores es igual a la suma de padres y alumnos. A ello hay que añadir el director y el jefe de estudios que, en el caso de los centros públicos también son profesores del centro.

Los Consejos Escolares, hasta la aprobación de la LOCE y de la LOE¹, eligen al director; deciden sobre la admisión de alumnos; aprueban y evalúan la programación general y los presupuestos, el reglamento de régimen interior; supervisan los aspectos administrativos y docentes, etc.

En la práctica estamos en presencia de un fiasco. La participación del sector padres/madres alcanza cotas ridículas y en algo así como la mitad de los centros públicos el director ha de ser nombrado por la administración educativa debido a la ausencia de candidatos internos.

Visto todo esto, ¿qué ha sucedido para que la participación viva esta situación de atonía?, ¿puede considerarse pública una escuela en la que la inmensa mayoría de padres y madres y de alumnos vive por completo al margen de los cauces de participación democrática?

Los consejos escolares no pueden funcionar adecuadamente si no hay una ciudadanía participativa en el ámbito educativo. Y, por otro lado, no puede haber consejos escolares participativos si al mismo tiempo la vida del centro, sus aulas, no son también democráticos. Da la sensación de que todos los debates parlamentarios sobre la conveniencia de otorgar poderes de decisión a la comunidad educativa son papel mojado.

¿Por qué, en definitiva, los mecanismos de participación han sido tan inoperantes? El caso más sangrante es el de los padres y madres. Participar implica significarse, lo cual dependiendo de la opción de los padres con respecto al equipo directivo y/o al profesorado le podría reportar —o, mejor dicho, puede reportar a sus hijos— amplios beneficios o muy serios perjuicios. El profesorado siempre puede amenazar a los padres que consideren especialmente molestos sin necesidad de decir ni una sola palabra. Aquí el padre ocuparía una posición similar a la del sindicalista en una empresa frente a la dirección, con el agravante, en el caso de la escuela, de que las represalias siempre pueden quedar ocultas bajo

1 La LOCE es la Ley Orgánica de Calidad de la Educación aprobada en el año 2000 bajo el gobierno del PP. La LOE, Ley Orgánica de Educación, fue aprobada en 2006 por el gobierno del PSOE. En ambas leyes la competencia de elección del director recae sobre una comisión mixta constituida por representantes del Consejo Escolar de Centro y de la administración educativa.

el discurso profesional del equipo docente. A pesar de las intenciones del legislador, los padres conciben a los profesores como un colectivo unido, sin apenas fisuras, lo que aumentaría la efectividad de esas repesalias.

Los padres tampoco tienen excesivamente clara cuál sea su función participativa en el control y gestión de la enseñanza. La CEAPA –Confederación Estatal de Padres de Alumnos– trata de explicar la resistencia a la participación a partir, entre otros factores, de la propia pasividad de los padres. Hay padres que consideran que la labor educativa es competencia exclusiva de los profesores y equiparan la participación con la intromisión en el área profesional de los enseñantes.

Lerena (1986) comentaba las dificultades de la constitución de la comunidad escolar, sobre todo cuando la clientela de la escuela proviene fundamentalmente de la clase obrera. 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 los de 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 (Lareau, 1987).

Coincido con la CONCAPA –Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos– en la idea de que el gran defecto de la LODE es que trasplanta el modelo de participación política a las escuelas. El consejo escolar sería una especie de parlamento con algunas funciones judiciales –sanciones de alumnos– y el equipo directivo sería el poder ejecutivo. Se trata de una traslación con todos los defectos del modelo original, siendo la esencia de todos ellos su funcionamiento escasamente democrático. Al igual que ocurre en la sociedad política, el padre o el alumno que deposita su voto entrega un cheque en blanco a sus representantes a los cuales rara vez pedirá cuentas. La gestión escolar es concebida como un asunto de profesionales.

7. CONCLUSIONES

Los padres son acusados muy frecuentemente de injerencia, de consumismo o, por el contrario, de no preocuparse por la educación de sus

hijos. Por el contrario, muchos padres reprochan a la escuela su incapacidad de hacer triunfar a sus hijos y de protegerles de todos los males de la sociedad. El informe Thélot en Francia propone que la «inscripción de un alumnos en un centro es un momento que debería ser sistemáticamente solemnizado después de una entrevista individual entre los padres, el alumno y un representante del centro» (p. 113). El informe no se olvida de que hay padres que por razones diversas (culturales, de comodidad o lo que sea) no acuden al centro. Le corresponde a este pensar estrategias para conseguir que acudan a él.

El Concejo Educativo de Castilla-León (2004) propone implicar a las familias en la dinámica del centro (a la vez que del centro en la de casa). Por ejemplo, creando instrumentos concretos como un diario de intercambio de anécdotas familia-profesorado; enseñar trabajos en casa o con un contacto más permanente, mediante visitas frecuentes al aula en la que se expongan trabajos, entrevistas, crear un espacio de información «cotidiana» dentro y fuera del aula. Todo ello con el fin de crear una mayor y mejor comunicación entre padre-madre e hijo/a, basada en un conocimiento más concreto de su vida en el centro.

Los padres y los alumnos apenas tienen posibilidad de intervenir en la gestión del centro en áreas que no solo les interesarían mucho, sino que posibilitarían su implicación en la gestión global, es decir, en los consejos escolares. Los textos de las escuelas de verano de maestros en los años setenta y el proyecto de consejos escolares del PSOE —alternativo a la LOECE— a comienzos de los ochenta incluían la existencia de órganos colegiados a nivel de aula, de curso y de nivel. Todos estos órganos intermedios, mucho más próximos a la cotidianeidad escolar, han desaparecido de la reflexión educativa. Estos órganos abordarían cuestiones más cercanas a los padres ya que su ámbito de actuación se referiría a cuestiones que afectan directamente a la clase de sus hijos, al curso de sus hijos, etc. cuestiones en las que es mucho más fácil que los padres muestren interés y puedan opinar.

Lo que está claro es que el actual marco legal es una mera coartada para que la escuela creada por el estado no pase de ser una escuela funcionarial. Habría que pensar en otras estructuras que eligieran al director. Quizás un consejo escolar ampliado a representantes de la

administración —como se propone en la LOE— pero también voces del entorno, desde organizaciones sindicales, patronales —no vinculadas a la enseñanza en ninguno de estos dos casos—, asociaciones vecinales, a profesores —quizás también padres— de otros centros o de otros niveles educativos, etc.

Y, finalmente, la composición de los consejos escolares debería acabar con la mayoría absoluta del profesorado. No pienso tanto en una mayoría absoluta del sector padres y alumnos como en la presencia de otros representantes procedentes del entorno del centro.

BIBLIOGRAFÍA

- Bozal, V. (1977). *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid: Centropress.
- Brownlie, I. (1981). *Basic Documents on Human Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Calero, J. y Oriol, J. (2005). Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España. En V. Navarro (dir.), *La situación social en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Concejo educativo de Castilla y León (2004) *Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica*, <[Http://www.concejoeducativo.org](http://www.concejoeducativo.org)> [noviembre de 2004].
- F.A.D. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder*. Madrid: CIDE.
- (1991). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Tesis Doctoral. Madrid: UCM.
- (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- F. I. E. S. (2009). Estudio sobre la educación secundaria en Asturias. *Cuadernos FIES*. [12. Mayo de 2009] <[Http://www.fieseducacion.org](http://www.fieseducacion.org)>.
- Garreta, J. (2009). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Gil, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: MEC.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationship: the important of cultural capital. *Sociology of education*, 60.
- Lerena, C. (1986). Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión. En C. Lerena (ed.). *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.

- López, J. (1981) *¿A dónde va la educación?* Zaragoza: Fragua.
- Madrid, J. M^a. (1990). Los informes sobre la instrucción pública en el periodo revolucionario francés (1789-1795). *Educación y Sociedad*, 6.
- Marchesi, A. y Pérez, E. M^a (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Fuhem, 2005. Texto disponible en <[Http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/documentos/ Opinión_de_las_familias_sobre_la_calidad_de_la_educacion_Encuesta_completa.pdf](http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/documentos/Opinion_de_las_familias_sobre_la_calidad_de_la_educacion_Encuesta_completa.pdf)>.
- Marx, K. (1978). *Crítica del programa de Gotha*. Barcelona: Materiales.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa (disponible en <[Http://www.fundación.lacaixa.es](http://www.fundación.lacaixa.es)>).
- Owen, R. (1972). An outline of the system of Education at New Lanark. Selección de textos de Simon, B. *The Radical Tradition in Education in Britain*. London: Lawrence & Wishart.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 6. Originalmente publicado en 1959 como *The School Class as a Social System: Some of its functions American Society*. *Harvard Educational Review*, 29, 4.
- Pastor, B. (2002). *¿Qué pasa en las aulas? Crónica de un desastre*. Barcelona: Planeta.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Ruiz, M. (2000). *Los límites de la educación*. Madrid: Grupo Unisón.
- Santos, M. A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.
- Thélot, C. (2004). *Porc la réussite scolaire de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*. Paris: La documentation française.

