

SOCIEDAD CIVIL Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN. UNA REVISIÓN

Antonio Juan Colom Cañellas
Universidad de las Islas Baleares

RESUMEN: La participación en política depende en gran medida de la descentralización del poder en manos de la sociedad, siguiendo con ello el modelo del republicanismo. En tal contexto la sociedad civil en España se ha implicado con mayor solidez y mejores resultados en las cuestiones educativas ya que ha aportado innovaciones de gran calado en el ámbito formal y no formal de la educación.

En cambio, en las relaciones entre los centros educativos y las familias, por diferentes motivos sociales y legislativos, se constata una falta de participación acuciante, sólo mejorada en parte por las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos, a pesar de su mínima capacidad de incidir en las cuestiones de mayor importancia escolar.

PALABRAS CLAVE: republicanismo, sociedad civil, participación de los padres, consejo escolar, asociación de padres y madres de alumnos.

CIVIL SOCIETY AND POLITICAL PARTICIPATION OF EDUCATION ACTORS. A REVIEW

ABSTRACT: Participation in politics depends to a large extent on the decentralization of power into the hands of society, thus following the model of republicanism. In this context, civil society in Spain has been more solidly involved and with better results in educational issues, since it has brought about far-reaching innovations in the formal and non-formal spheres of education.

On the other hand, in the relations between schools and families, for different social and legislative reasons, there is a pressing lack of participation, only partially improved by the Associations of Parents of students, in spite of their minimal capacity to influence the most important school issues.

KEYWORDS: Republicanism, civil society, parent's participation, school council, parents association.

Recibido: 05/12/2019

Aceptado: 19/03/2020

Correspondencia: Antonio Juan Colom Cañellas. Universidad de Islas Baleares, Facultad de Educación, Cra. de Valldemossa, km 7.5. Palma (Illes Balears). Email: antoni.colom@uib.eu.

1. NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

Es reincidente en la bibliografía que la Política se refiere al estudio del poder en las sociedades porque de hecho la práctica política culmina y/o siempre es un ejercicio cuya ambición u objetivo es la consecución del poder. Así el profesor Gonzalo Vázquez (2014, p. 24) nos habla del poder “como influencia, como autoridad, persuasión, conocimiento, regulación, coacción, coerción, fuerza, etc.”, ya que “el poder permea todas las relaciones interpersonales, políticas e institucionales en la sociedad”, o como afirma Jiménez Eguizábal, (2016, p. 180) citando a García Pelayo, “se constituye en las tensiones que se dan entre poder y convivencia”.

Estas tensiones han disminuido a la luz de las transformaciones sociales ya que la concepción del poder se ha modificado en función de la importancia y magnitud que ha adquirido la *res publica* en el ámbito de una sociedad o comunidad determinada. De ahí que, en las últimas décadas, la Política se conciba como el modo en que una comunidad se reconoce como tal (Gonidec, 1960; Vendross, 1976; Calduch, 1991) por lo que la convivencia y su organización hacen que toda sociedad sea una sociedad política.

Algo ha cambiado entonces desde que Etienne de la Boëtie afirmara “resulta difícil creer que haya algo de público en el gobierno en el que todo es de uno” (1572/2008, p. 45). Inspirador de su amigo Montaigne y precedente olvidado de las tesis del *Contrato Social*, abre en Política el camino hacia la democracia y fundamentalmente a la posible flexibilidad de la misma, lo que nos llevaría a ocuparnos del papel que juega la *sociedad civil* –expresión de la convivencia– como partícipe del poder. Por tanto, en contra de las tesis de Hegel que entendía la sociedad civil en oposición a la concepción política del Estado –representante de la verdad, la razón absoluta y el bien común– frente al caos y los procesos sin rumbo de la sociedad, sólo obediente a sus aspiraciones egoístas (Sabine, 1979: 431-435; Mazora, 2003: cap. 3º; Flores, y Espejel, 2006, p. 165 y 166).

Esta situación de coparticipación a la que nos referíamos tiene en el *republicanismo* su máxima expresión, entendido no tanto como un determinado concepto de Estado sino en el sentido de maximizar la capacidad de acción y la participación política de la sociedad civil en las cuestiones que le afectan. Ya lo dijo Rousseau, la monarquía también puede ser una república. O sea, la política también como una *teoría de la acción colectiva* (Jiménez Eguizábal, 2016, p. 178).

De acuerdo con lo mencionado, debe entenderse el republicanismo como un pensamiento político cuyo basamento más primigenio lo encontraríamos, más o menos insinuado, en Montesquieu, más exactamente, y por lo que a la educación se refiere, en el libro IV de *El Espíritu de las Leyes*, (1784/2015), si bien previamente y con mayor evidencia, había sido planteado por Rousseau, al patentizar la necesaria conexión entre educación y política para la búsqueda del bien común y la formación del *hombre nuevo*. Sólo de un Estado educador, surgirá una sociedad formada con capacidad para la acción política. Azaña ya dijo algo de ello al afirmar:

La República no puede ser sólo un sentimiento político ni una idea política [...] hay una relación del hombre con el régimen, hay un enlace de la conciencia personal con el deber público y este enlace es el que la República tiene que robustecer y mantener a toda costa. La República tiene que ser una escuela de civilidad moral y de abnegación pública, es decir, de civismo (1966: 471).

Esta tradición republicana de entender la política también la encontramos en Tocqueville, que si bien señaló los peligros de la democracia, siempre consideró el republicanismo como un ejercicio moral del poder, de la libertad, y de la necesaria participación en los asuntos colectivos (2007). Dewey y la Tercera República Francesa fueron acaso los últimos representantes del republicanismo clásico y quienes con mayor rigor implicaron a la educación; el primero, al considerar la democracia participativa como objetivo y finalidad educativa, y la segunda, por aproximarse al verdadero ideal republicano en el sentido de que “el asunto público” no es privativo de los gobernantes sino de la sociedad, planteando por ello mismo una escuela laica, gratuita y obligatoria (Darcos, 2008). En estos últimos años el republicanismo se ha vigorizado a partir de la obra de Skinner (1998) que se basa en una teoría de la libertad sin dependencia y de Petit (1999) que defiende la idea de la libertad como no dominación.

Como vemos, desde el primer momento en que se posibilita una democracia más participativa –hacer que la sociedad asuma cotas de poder antes reservadas al poder político del Estado– surge paralelamente *poder* en el seno de la sociedad; ello nos lleva a afirmar que el republicanismo concibe al sistema democrático en cuanto que avala la participación por parte de la ciudadanía.

2. QUE SE ENTIENDE POR PARTICIPACIÓN

Fundamentalmente podemos distinguir dos significados de participación, a saber “participar a”, que tendría el sentido de hacer saber, de informar o comunicar, y el de “participar en” que sería propio de la actividad de implicarse en una situación, en un acto, en un proceso o en una organización. Obviamente aquí nos referiremos a este segundo sentido.

Pensar en la participación política de la ciudadanía no es referirnos a un movimiento generalizado y homogéneo;

al contrario, la intensidad de la participación va a ser también muy desigual, con grupos de personas muy activas, frente a la absoluta pasividad de otros sectores. Las desigualdades sociales y la experiencia se traducen en desigualdades políticas, con lo que se produce una participación concentrada en sectores muy reducidos (Font; Blanco; Gomà y Jarque, 2012, p. 108).

lo que, como veremos, también se produce en la participación educativa.

Efectivamente, en cualquier ámbito y en una situación democrática todo sujeto posee la capacidad de participar, bien individualmente o formando parte de grupos o colectivos organizados. Hace años Hart (1993, p. 5), experto en el tema, la definió como “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afecten a la vida propia y/o a la comunidad en la que uno vive” (citado en Manjarés, León y Gaitán, 2016: 85).

Sin embargo, creemos que hoy en día y máxime en política educativa, o en el contexto de la política en su más amplia expresión, la participación no concluye con la manifestación de decisiones sino en la capacidad de llevarlas a cabo. La participación exige acción; participar implica hacer. *Participar debe entenderse como práctica política.*

Normalmente cuando se habla de participación la referencia más explícita es la ciudadanía comunitaria, es decir lo que Jiménez Eguizabal (1999, p. 181) denominara micropolítica, que se refiere a las acciones de la propia sociedad civil –agrupaciones, sindicatos, organizaciones diversas, etc.– que buscan la consecución de objetivos, muchas veces en contra de la política y el poder del Estado. En cambio, la “macropolítica” y en palabras del mismo autor (p. 181) “se centraría en estudiar las manifestaciones del poder en la sociedad civil, políticamente organizada en Estado”. Es decir, la micropolítica es *la política de cercanía*, pues afecta a los intereses comunitarios, en cambio la “macro” se refiere a los ordenamientos impuestos por el Estado. Aquí radica el límite a la participación que estriba precisamente en el mantenimiento de la posibilidad de gobierno –personalización del Estado– ya que la responsabilidad de las decisiones corresponde a los elegidos por voluntad popular. En todo caso la diferencia fundamental entre gobernar mediante estructuras participativas permanentes o no hacerlo, radica en que las decisiones sean tomadas como resultado del diálogo, la negociación y la valoración de las opiniones de los implicados (Fernández y Mayordomo, 1993, p. 151), con lo que volvemos de nuevo a la idea propia del republicanismo.

Hablar de Política de la Educación y de la participación es hacerlo de un área propia de la micropolítica, en este caso centrada bien en la educación en su sentido más amplio, bien en la escuela o en centros e instituciones educativas. La primera perspectiva nos llevaría a hablar de educación en la sociedad civil mientras que la segunda se centraría en los protagonistas de la educación formalizada, es decir, padres, profesores y alumnos.

La participación docente tiene su centro de acción en el aula de clase y por extensión en la escuela y en sus órganos organizativos y decisorios, teniendo siempre en cuenta el poder resolutivo de los directores del centro. Por tanto, su incidencia polí-

ticamente hablando es escasa, pues sus funciones vienen diseñadas desde la macropolítica, que deja sólo unos grados de libertad a la hora de completar el plan docente y el currículum, así como la autonomía de los centros. Por el contrario, les ampara la libertad de cátedra y cierta libertad pedagógica, limitada en todo caso al no poder intervenir ni menoscabar los horarios y acciones de los otros profesores (Colom, 2016).

En cambio, su capacidad de intervención sobre los alumnos es a todas luces significativa: su trabajo es sistemático, intencional, aportando nuevas informaciones y presión para su aprendizaje. Además, puede establecer climas de aula que favorezcan el contacto con sus alumnos mediante el diálogo, la tolerancia, el respeto, la confianza, aportando al mismo tiempo autonomía, capacidad crítica y de reflexión, en un ambiente emocionalmente positivo. Al mismo tiempo no puede olvidarse que el profesor y con él la escuela, pueden iniciar la formación política de sus alumnos, fundamentalmente y al decir del profesor Sarramona (2016) con la práctica de la libertad, la participación, el pluralismo y la justicia.

Otro vector protagonista son los padres, cuya capacidad de acción viene en primer lugar mediatizada por las normativas legales que son ciertamente limitadas; en segundo lugar, sus relaciones se centran fundamentalmente con la escuela y no tanto con el sistema educativo general. También podríamos decir que en la legislación vigente tienen vedados aspectos pedagógicos de suma importancia, centrados fundamentalmente en el “que” se enseña y en “como” se enseña. Por último, hay que tener en cuenta que la relación padres-escuela es *esencialmente unilateral*, es decir está centrada en los padres para con la escuela, pero se obvia la incidencia de la escuela sobre las familias, es decir, sobre la comunidad.

¿Cómo podría ser entonces una participación más auténtica de los padres en relación con la escuela? Al decir de Anderson (2001) ésta podría consolidarse con la decisión mancomunada de:

- La gestión y la toma de decisiones.
- La organización para la equidad y la calidad de la educación.
- El currículum.
- Apoyo educativo en el hogar.

lo que al decir del mismo autor implicaría por parte de la escuela tener un plan destinado al trabajo continuado con los padres y los agentes comunitarios para acercarlos a la comprensión de la cultura escolar. Claro que para ello se requiere en paralelo una participación y aun *implicación* de los padres en los asuntos escolares.

Por último, la triangulación político-escolar concluye con los alumnos que a pesar de su importancia –es el centro del proceso educativo y el elemento de articulación entre la escuela, los profesores y los padres– su capacidad participativa que se contempla en el plano legal es plenamente residual.

No obstante, el niño, y no hablemos ya del adolescente, puede ser educado en la participación a través de metodologías y técnicas que posibilitan su protagonismo en el aula. Incluso se han dado proyectos pedagógicos cuya misión y objetivo ha

sido dar voz a los alumnos; las experiencias de corte anarquista como las Escuelas de Hamburgo, las propias de la autogestión, como la Pedagogía Institucional, las tendencias liberadoras y antirepresivas como Summerhill, la no directividad de C. Rogers, la obra de algunos pedagogos como F. Tonucci, o las experiencias socio-comunitarias tales como la República de los Niños entre tantas otras, son muestras que reafirman la posibilidad y necesidad de la participación de los alumnos.

3. EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN: SUS CONTEXTOS

El punto de partida posibilitador de la participación de los padres en relación a la escuela lo encontramos en Thomas Jefferson (1743-1826), tercer presidente que fuera de Estados Unidos y redactor principal de su Constitución. Hombre culto, conecedor de los *philosophes*, (fue embajador en Francia), y del empirismo inglés, y que cuando fue gobernador de Virginia, apoyó la separación entre Iglesia y Estado mediante el *Estatuto para la Libertad Religiosa de Virginia*, nos aportó el ejemplo más preclaro de la ideología republicana, al tiempo que centró la participación ciudadana en relación a la educación.

Decimos esto porque también fue autor de un plan de escuelas para su Estado, en donde encontramos la formulación pedagógico-republicana más precisa, ya que en el mismo dejó claramente expresada la necesaria participación de la ciudadanía a fin de que pudiera tener voz en las cuestiones políticas que le pudieran afectar. Y lo hizo precisamente con la educación pues la sometió al control de las familias y de los municipios, dando como fundamento de ello el siguiente: “But of the views of this law, none is more important, none more legitimate than that of as they are ultimate *guardians of their own liberty*” (Jefferson, 1785/1832: 155), o sea, “Pero de las opiniones de esta ley, ninguna es más importante, ninguna más legítima que la de que son los principales guardianes de su propia libertad”. Es decir, apoyó la intervención de los representantes sociales en los aspectos políticos –obligaba a la participación– como un derecho que nacía de la libertad que la propia democracia otorgaba. Con ello se formalizaba el control de la educación por parte de los padres y el municipio, aun vigente en Estados Unidos.

Regresando de nuevo a nuestra realidad cabe decir que la participación e incluso en palabras de Egado (2007), la implicación, en tanto que grado máximo de la misma, es una de las formas más garantistas del republicanismo y por tanto de la democracia. La participación supone compartir el poder entre todos los sujetos y no considerarlo como patrimonio exclusivo de algunos (Sacristán y Murga, 1994). De esta forma la participación supondría un control constante sobre las acciones del gobierno conformándose como una dimensión más de la democracia representativa, (Sarramona, 1999).

3.1. El contexto político-educativo de la sociedad civil

La progresiva complejidad de nuestras sociedades aporta ámbitos de actividad a fin de garantizar servicios y afanes de la ciudadanía. En tal contexto nuestra consideración es que la participación en la educación ha sido más factible y con mayores

cotas de éxito –resultados– en el plano de la educación no formal, que en el formal o escolar.

Constatar tal afirmación no supone dificultad alguna; en cambio dar una explicación coherente es más problemático. Los padres, primeros interesados en la educación de sus hijos son reacios a participar en los asuntos escolares, posiblemente porque las estructuras de representación que poseen no sean las adecuadas, además de otros motivos personales: trabajo, dificultades en la conciliación, escasez de tiempo, o falta de formación, pues tal como recuerda el profesor Touriñán (2014, p. 109) la participación social, o sea, el desarrollo cívico, no sólo es una responsabilidad compartida sino que debe ser derivada de una formación previa.

Si a ello añadimos el mínimo poder político de los docentes, encorsetados por reglamentos, sin relación directa con el poder político más próximo –el municipal– y mediatizados por la Inspección, podemos insinuar algunas de las causas que inciden en este aparente contrasentido.

En cambio, las organizaciones y colectivos cívicos, tienen acceso al poder local puesto que es uno de los deberes de los propios ayuntamientos ya que el artículo 1.1. que los regula afirma que “son entidades básicas de la organización territorial del Estado y cauces inmediatos de participación ciudadana en los asuntos públicos que institucionalizan y gestionan con autonomía los intereses propios de las correspondientes colectividades”, añadiendo expresamente que “son entidades básicas de la organización territorial del Estado y cauces inmediatos de participación ciudadana en los asuntos públicos que institucionalizan y gestionan con autonomía los intereses propios de las correspondientes colectividades” (Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local, 1985). O sea, que por prescripción legislativa se consideran *órganos de participación de la ciudadanía* lo que supone que pueden coadyuvar a cuestiones de interés ciudadano, por lo que sus acciones inciden sobre el territorio, la población y sobre la propia organización municipal.

Es pues en el contexto político local (Ayuntamientos y Diputaciones) en donde la sociedad civil ha encontrado su acomodo para desarrollar sus proyectos y explicitar sus necesidades de forma directa, sin intervención de intermediarios, lo que ha llevado a un desarrollo y ampliación del campo de estudio, dedicación y aplicación práctica de la Pedagogía incrementando al mismo tiempo los espacios educativos.

La sociedad civil ha detectado muchas veces antes que las autoridades políticas y educativas, necesidades de carácter pedagógico; indudablemente, la sociedad civil vive los problemas en primera línea, es quien se enfrenta en primer lugar con ellos y quien padece las consecuencias de sus propias exigencias o carencias (Osorio, 2014: cap. X). A partir de aquí, los *mass media*, los agentes o líderes de opinión, la toma de conciencia y la capacidad crítica, amplifican las necesidades, que luego se canalizan en forma de participación asociativa y de demandas a la esfera política local por ser las más próximas y la de más fácil acceso.

Gracias a ello la educación ha dejado de ser un proceso especializado a desarrollar en un espacio asimismo especializado –la escuela– para tornarse una estrategia o alternativa de solución a múltiples problemas de principio no pedagógicos;

la sociedad civil con sus necesidades ha sacado a la educación de su encierro para convertirla en instrumento de solución de problemas no escolares y que, por tanto y de principio, no evidenciaban dimensión pedagógica.

De ahí que, en nuestro país con la llegada de la democracia, los municipios –independientemente de su tamaño– creasen, bajo diversas denominaciones los institutos de dinámica educativa, con el fin de dar respuesta a las peticiones sociales. Con ello se iniciaron o se desarrollaron aspectos tales como la educación de adultos, educación infantil, educación vial, educación ambiental, para el consumo, compensatoria, de carácter sanitario, (prevención del SIDA, de la drogadicción...), ludotecas, bibliotecas infantiles, los programas de educación y ciudad –la Ciudad Educadora– para la tercera edad, o para el ocio, además de la creación de colonias escolares, granjas escuela, servicios pedagógicos en los museos, campos de aprendizaje, centros de interpretación urbana y de la naturaleza, etc.

De hecho, la educación no formal ha tenido en nuestro país, y en gran medida, una paternidad municipal, que me llevó hace años a hablar, al referirme a estas cuestiones, de *Pedagogías de la Sociedad Civil* (Colom y Domínguez, 1997, p. 253 y 254), cuyas características serían las siguientes:

- Dan respuesta o soluciones a problemáticas no específicamente pedagógicas.
- Su origen es social y no escolar.
- Sus primeras aplicaciones no estuvieron, por lo general, en manos de los profesionales de la educación, apareciendo normalmente gracias a las altas dosis de voluntarismo de sus protagonistas.
- Su desarrollo suele requerir de instalaciones, o instrumentalizaciones específicas, no contempladas en el sistema educativo oficial.
- Su sistematización se desarrolló a la par que su aplicación o práctica. *Son pedagogías más vividas que experimentadas.*
- Dieron lugar a nuevas profesiones educativas.
- Propician la participación social o la toma de conciencia respecto de una situación o problema.
- Suelen ir dirigidas a la población en general, tanto infantil como adulta.
- Se inician con categoría de servicio público o social.
- Su gestión es ajena a la institución escolar formal. Normalmente, cuando algún desarrollo educativo de este tipo se integra en el sistema escolar, se evidencia pérdida de interés por ser gestionada por los organismos propios de la sociedad civil.
- Suelen experimentar innovaciones metodológicas, y en consecuencia, sus desarrollos son más dinámicos, libres, activos y atractivos, que los propios de las pedagogías oficializadas, (ibid.).

3.2. El contexto político educativo-escolar

Ya advertimos como la cuestión participativa en el ámbito escolar es mucho menor y más problemática; en este nuevo escenario, la sociedad civil se reduce a un sistema cerrado al centrarse en exclusividad en padres, alumnos y profesorado, y en concreto, a la relación entre padres y centros escolares. Esta cuestión ha merecido, desde los orígenes de nuestra democracia, un gran interés por parte de la literatura especializada que incluso cuenta, desde hace años, con una revista específica (*Participación Educativa*, fundamentalmente nº4. de 2007 y nº 7 de 2015). De todas formas, tal situación arrastra consigo otras dificultades tales como el escaso eco en ámbitos sociales más mayoritarios, escasa difusión de sus problemas o circunstancias, dificultad en establecer contactos políticos oficializados, barreras administrativas de cierta complejidad, (inspección, consejerías) para no hablar muchas veces de distintos objetivos o metas entre escuela y familias, amén de que los cauces colaborativos son realmente muy estrictos.

La participación no obstante está recogida legalmente en el artículo 119 del actual marco legislativo (LOMCE, 2013). De él destacamos los siguientes puntos:

1. Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar.
3. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.
4. Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

El Consejo Escolar, órgano de participación de la comunidad escolar –profesores, padres y alumnos– que en teoría tendría que ser el más efectivo, relacional y decisorio, queda a la hora de verdad, y por lo que respecta a padres y alumnos, muy mermado en su capacidad de acción y decisión (Feito, 2011, pp. 98-106), ya que su representatividad se ciñe a un número nunca menor a un tercio de los miembros del Consejo Escolar, si bien lo más determinante es que sus funciones quedan limitadas a conocer e informarse de los asuntos que se tratan, por lo que su actividad efectiva se centra en promover iniciativas referidas a la convivencia escolar, a la conservación y renovación de las instalaciones, y a elaborar propuestas e informes. Por lo demás, decir que participan con sus votos en la elección del director, al tiempo que pueden analizar y valorar el funcionamiento general del centro, lo que por otra parte y dada su escasa representatividad, no deja de ser una tarea simbólica.

Desde la perspectiva de los padres y de los alumnos, el Consejo Escolar posee una función más consultiva e informativa que no decisoria, por lo que esta situación minoritaria no sólo impide llegar a cumplimentar sus metas, sino que también esconde otras problemáticas de difícil o imposible solución (Rogerio y Andrés, 2016, pp. 46-58). En concreto, su nula participación, ni tan siquiera a título informativo, en los

dos asuntos básicos y del máximo interés pedagógico, a saber, el “que” se enseña y el “como” se enseña ya que no existe la obligación por parte del Consejo de plantear tales asuntos.

Sabemos que los profesionales y los expertos pedagógicos son los profesores del centro y que han sido ellos los que han llegado a un consenso al elaborar el currículum de centro, al mismo tiempo que están protegidos por la libertad de cátedra, sin embargo cabe recordar que la actual LOMCE ha sido en este sentido restrictiva con el anterior ordenamiento jurídico (LOE, 2006) pues contemplaba que el Consejo Escolar era quien aprobaba y evaluaba el proyecto educativo así como la programación anual del centro, con lo que se abría al menos la posibilidad de su crítica, discusión e incluso modificación.

En concreto y para ilustrar la situación en que se encuentra la participación de los padres en los consejos escolares, al decir de Vallespir, Rincón y Morey (2016: 37), sólo un 56’3% de las familias recibe información suficiente en referencia a las elecciones del Consejo Escolar si bien la proporción baja cuando nos referimos a las funciones que poseen los padres en tal organismo (48%). Esta tendencia a la baja aun se manifiesta más acentuadamente en referencia al conocimiento que poseen los padres de quienes son sus representantes (38’5%), o a la disponibilidad de los padres dispuestos a ser miembros de tal consejo (27’3%).

La última investigación realizada sobre esta misma cuestión a nivel nacional –en 16 comunidades autónomas y en la ciudad de Melilla– (Gomáriz, Parra, García Saiz y Hernández Prada, 2019, pp. 92 y sigs.), nos aporta los siguientes datos:

- Un 32’4% de los padres participa en las elecciones a los Consejos escolares.
- Un 22’6% está informada de quienes componen el mencionado consejo.
- Sólo un 5’4% de las familias son o han participado en un Consejo Escolar.
- El 23% de las mismas estarían dispuestas a participar en tal órgano.

Con relación a las dificultades de las familias para participar en estas elecciones, el 11,7% desconoce lo que es este órgano colegiado, el 19,3% opina que falta información sobre el proceso electoral y el 5,6% percibe que el equipo directivo no promueve la participación. Del mismo modo, casi un tercio de las familias no está interesado en participar en las elecciones al Consejo Escolar (31,8%).

Con relación a la participación familiar en los diversos centros, se aportan los siguientes datos:

- en Primaria se da un 36,49% de participación media,
- en Infantil un 28,46% y
- en Secundaria el 28,52%.

Por último, y en cuanto a la participación familiar en el Consejo Escolar en función de la titularidad del mismo, encontramos los porcentajes medios más altos de participación familiar en los centros públicos (33,77%), seguidos de los concertados

(29,94%) y de los privados (24,46%), aunque por el contrario es en donde las familias encuentran menos dificultades para participar (15,57%).

Estos niveles de participación nos evidencian el desinterés y desidia de los padres muy posiblemente al ver sus funciones extremadamente limitadas. Incluso, ante tal situación, puede ocurrir que ambos colectivos –padres y profesores– puedan entrar en oposición al irse instituyendo imaginarios sociales diferentes.

Son los valores, los hábitos, el marco de relación de una persona o grupo, quienes van creando y reproduciendo imágenes de una realidad, entendidos “como esquemas contruidos socialmente que permiten apreciar *algo* como real y explicarlo de acuerdo a la realidad del sistema social en que se encuentre” (Pintos y Aliaga, 2012, p. 13). Si hay un grupo que se considera minoritario, sin capacidad de acción, con unos valores no compartidos por los otros, etc. –en nuestro caso los padres– irán adquiriendo un imaginario social, en este caso de la escuela y de los profesores, totalmente diferente al de estos últimos, por lo que se van incubando escenarios de indiferencia, de oposición o de inutilidad que conlleva la no participación.

Lo mismo podríamos decir del tercer lado del triángulo –los alumnos– que al no encontrar en la escuela (o en el seno familiar) ambientes y contextos diferentes a sus intereses y valores, desarrollan también imaginarios en oposición, que son origen de problemas conductuales o cognitivos. Creemos que la institución escolar y sus protagonistas (padres, profesores y alumnos) son fuente de imaginarios sociales en oposición porque ayudan a interpretar situaciones y significados de forma diferente, dando lugar a procesos de codificación y decodificación de la realidad y de los fenómenos sociales, de forma diferenciada. En general las relaciones entre los padres y los profesores de sus hijos, ahora ya fuera del ámbito de acción de los consejos escolares, no son precisamente, y por lo general, ejemplo de fluidez, y si de reticencias mutuas (Confederación González Anaya, 2017, p. 13), situación que se eleva a grado de temor en el caso de los maestros noveles según resultados que he ido obteniendo desde hace años de los egresados de mi facultad.

Existen también otros consejos escolares de ámbito mayor al escolar en el que los padres y alumnos están también implicados; nos referimos a los de carácter municipal, autonómico y estatal, que también presentan las carencias representativas denunciadas.

Así, en los municipales y autonómicos, la horquilla representativa de los padres oscila entre un 14 y un 20%. Por lo que hace al Consejo Escolar del Estado (LODE, 1985; LOPEG 1995), cuyas funciones son la realización de dictámenes, informes, propuestas y asesoramiento, cabe decir que de sus 107 componentes sólo hay 8 alumnos y 12 representantes de las familias a través de las grandes asociaciones de padres y madres (CEAPA, propia de la escuela pública y la CONCAPA, representante de los centros católicos).

Para paliar tales dificultades y ampliar su capacidad de intervención en los asuntos escolares y educativos han ido surgiendo las AMPA, o Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, presentes, según las últimas estadísticas, en el 80% de los centros escolares. Estas asociaciones tienen entre sus funciones:

- La informativa, al establecer vías de comunicación entre la escuela y las familias en asuntos tales como la organización del centro, la legislación, las funciones del Consejo Escolar, el desarrollo del curso, actividades que se programan...
- Formativas, tales como orientar a las familias en criterios educativos, conductuales y de la evolución de sus hijos, (Rodrigo; Martínez-González y Rodríguez-Ruiz, 2018), la inclusión de actividades extraescolares que puedan interesar a los padres o la organización de conferencias, charlas, etc.
- De representación, fundamentalmente en el Consejo Escolar o en reuniones puntuales con la dirección del centro, a fin de informarse de su funcionamiento o de canalizar las inquietudes de las familias.
- Lúdicas: organización de fiestas escolares (Navidad, carnaval, fin de curso...), jornadas deportivas, de convivencia de familias...y otras actividades similares.

En este caso los grados de participación paterna aumenta de forma considerable, a pesar de las dificultades a las que deben hacer frente, dificultades que según Bernad y Llevot (2016: 369) se centran en aspectos:

- Socioculturales, (falta de tradición participativa y de cultura asociativa).
- Socioeconómicas, (dificultades en la conciliación, trabajo...).
- Institucionales, (desconocimiento de la institución, poca representatividad, actitudes docentes...).
- Personales, (falta de compromiso, individualismos, infravaloración...).

Teniendo en cuenta estos factores cabe decir que la participación de las familias en las AMPA (Gomáriz, Parra, García Saiz y Hernández Prada, 2019: 87 y sigs.) ofrecen los siguientes valores:

- El 57'3% de las familias han formado parte de las mismas.
- El 55'6% no conoce a la Junta Directiva.
- El 86'1% no ha formado parte de la dirección.
- El 69% no se prestan a tener cargos en su AMPA.
- El 64'5% no participa de sus juntas.
- El 72% no se implica en actividades de formación.
- El 61'4% no participa en las actividades de carácter social que se puedan organizar.
- Sólo el 20% de los miembros del AMPA participa en otros tipos de actividades.

Al decir de los mismos autores "las tres cuartas partes de las familias participantes encuentra algún tipo de dificultad para implicarse en la AMPA (74,5%), ya sea por desconocimiento de la asociación (3%), por estar en desacuerdo con su organización

o funcionamiento (4,9%), por no sentirse capacitadas (4%) y/o porque les intimida la participación en la misma (2,7%). Igualmente, el 40,9% reconoce que su horario es incompatible y el 20,9% de las familias no muestra interés especial en participar en dicha asociación" (vid. p. 88).

Otro dato ilustrativo es el que nos aportan en función del nivel de estudios de sus hijos (Gomáriz, Parra, García Saiz y Hernández Prada, 2019), de tal manera que los padres de los alumnos de primaria participan en un 33'46%, los de infantil en un 28'49% y los de secundaria un 22'40%. En cambio, y en función de la titularidad de los centros se nos dice que los padres que envían a sus hijos a la escuela pública son los más participativos (29'11%), seguidos a corta distancia por los que han elegido centros concertados (28'42%), siendo el nivel de participación en los centros privados del 24'71%.

Por último, se nos informa que los padres que poseen mayores dificultades para hacer efectiva su participación son los padres de alumnos de secundaria (sólo el 14'39%), así como los que llevan a sus hijos a los colegios privados siendo su nivel de implicación de sólo el 11'11%.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES

Algunas nos parecen evidentes; en primer lugar, el éxito de la sociedad civil para participar en asuntos educativos, a lo que podríamos añadir, a la luz de los resultados aportados, la escasa participación –no hablemos ya de implicación– de los padres. Además, apoyamos la necesidad de formación para la participación de la que nos hablaba el profesor Touriñán (2014).

La participación, así como las relaciones escuela-familia no es un tema cerrado ya que en ella inciden las problemáticas ideológicas de forma significativa que dificultan el sentido que debe tener tal relación (Sarramona, 2017). Ampliando la cuestión cabe decir que la escuela debe jugar un papel importante en la formación político-cívica de su alumnado lo que significa que debe huir de cualquier tentación totalitaria (Vázquez, 2014), lo que nos llevaría a refrendar lo que afirma el mencionado autor citando a Reboul: "¿qué es lo que vale la pena enseñar?: lo que une y libera" (p. 26).

Ampliando la cuestión incidiría en el desarrollo pedagógico de los valores de la Constitución, fomentar el espíritu crítico e independiente –también ante los medios de comunicación (Rodríguez Neira, 2014)– practicar la libertad, la participación, la justicia y asumir y respetar el pluralismo (Sarramona, 2016: 55). En tal contexto, también los alumnos serían más proclives a la participación escolar.

Advertir también la escasa participación parental en los asuntos escolares. Esta cuestión constata la necesidad de cambios no sólo legislativos sino también sociales de profundo calado: posibilitar la conciliación, modificación de los horarios laborales, el logro de la equidad... entre otros. Además, es urgente que desde las escuelas se cree un clima positivo y favorable en relación a los padres ya que "la implicación familiar en los centros es una realidad 'construible' siempre que los centros educativos adopten políticas y programas específicos" (Vázquez, 2013, p. 128), que vista la

diversa tipología familiar actual es de cada vez más necesario. Es decir, hasta ahora se ha planteado la unilateralidad de la relación padres-escuela a favor de aquellos, pero no vemos que la escuela se implique en las tareas formativas que puedan desarrollar los padres o que tome la iniciativa en prodigar una adecuada relación no sólo informativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. L. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Azaña, M. (1966). *Obras Completas*. Vol II. México: Oasis.
- Bernad, O. y Llevot; N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares. Actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(9), 359-371.
- Boëtie, E. (2008). *Discurso sobre la servidumbre voluntaria o el Contra uno*. Buenos Aires: La Plata.
- Calduch, P. (1991). *Relaciones Internacionales*. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales.
- Colom, A. J. (2016). La falacia de una síntesis: la organización escolar y los métodos didácticos. En Grupo SI(E)TE. Educación. *Repensar las ideas dominantes en educación* (pp. 129-142). Santiago de Compostela: Andavira.
- Colom, A. J. y Domínguez, E. (1997). *Introducción a la Política de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Confederación González Anaya (2017). *Manual del Consejo escolar*. Valencia: Confederación González Anaya y Generalitat Valenciana.
- Darcos, X. (2008). *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación educativa*, 7. 11-18.
- Egido, I. et al. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación educativa (2ª época)*, 7(ejemplar monográfico).
- Feito, R. et al. (2007). La participación de padres y madres en la educación. *Participación educativa*, 4(ejemplar monográfico).
- Féito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Morata.
- Fernández-Soria J. y Mayordomo, A. (1993). *Política educativa y sociedad*. Valencia: Universitat de València.
- Flores, M. y Espejel, J. (2006). Aproximación al concepto de sociedad civil en Hegel. *Espacios Públicos*, 18(9), 163-175.

- Font, J., Blanco, I., Gomà, R. y Jarque, M. (2012). Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones. *Transformación*, 50, 102-131.
- Gomàriz, M^a. A., Parra, J., García Saiz, M^a. P. y Hernández Prada, M^a. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en Asociaciones de Padres y Madres y Consejos Escolares. *Aula Abierta*, 1(48), 85-96.
- Gonidec, P. F. (1960). Droit Communautaire. En David, R. *Le Droit Francais*. París: Librairie Generale de Droit et de Jurisprudence.
- Grupo SI(E)TE. Educación (2013). *Crítica y desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro.
- Grupo SI(E)TE. Educación (2014). *Política y Educación. Desafíos y propuestas*. Madrid: Dykinson.
- Grupo SI(E)TE. Educación (2016). *Repensar las ideas dominantes en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Grupo SI(E)TE. Educación (2018). *La Pedagogía Hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Jefferson, Th. (1832). *Notes on the State of Virgin*. Boston: Lilly and Wait, (275 pp.). Recuperado de https://books.google.es/books?id=DTWnRSMtbYC&hl=es&source=gbs_book_other_versions.
- Jiménez Eguizábal, J. A. (1999). Epistemología y Política Educativa. Un ensayo de justificación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 178-179, 157-185.
- Jiménez Eguizábal, J. A. (2018). La Política Educativa en la formación del pedagogo. Contribuciones a la identidad de la Pedagogía. En Grupo SI(E)TE. Educación. *La Pedagogía Hoy* (pp. 173-196). Santiago de Compostela: Andavira.
- Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local (1985). *Ley 7/1985 de 2 de abril*. BOE nº 80 de 3 de abril.
- LODE (1985). *Ley orgánica reguladora del derecho a la educación* de 3 de julio. BOE de 4 de julio.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación* de 3 de mayo. BOE de 4 de mayo.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* de 9 de diciembre. BOE de 10 de diciembre.
- LOPEG (1995). *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos* de 20 de noviembre. BOE de 21 de noviembre.
- Manjarés, D., León, E. y Gaitán, A. (2016). *Familia y Escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mazora, M. (2003). *La sociedad civil en Hegel*. Buenos Aires: Signo.
- Montesquieu, Ch. L. (2015). *Del Espíritu de las Leyes*. Madrid: Alianza.
- Osorio, J. (2014). *El Estado en el centro de la mundialización. La sociedad civil y el asunto del poder*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Petit, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Pintos, J. L. y Aliaga, F. (2012). La investigación en torno a los imaginarios sociales: un horizonte abierto a posibilidades. *RIPS*, 12(2), 11-17.
- Rodríguez Neira, T. (2014). Opinión pública, educación y política En Grupo SI(E)TE. Educación, *Política y Educación. Desafíos y propuestas* (pp. 39-70). Madrid: Dykinson.
- Rodrigo, M^a. J., Martínez-González, R. A. y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La Relación Centro Escolar-Familia como Factor Protector de Conductas Transgresoras en la Adolescencia. *Aula Abierta*, 2(47), 149-158.
- Rogero, J. y Andrés, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9, 46-58.
- Sabine, G. (1979). *Historia de la teoría política*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, D. y Murga, M. A. (1994). *Educación democrática y cultura participativa*. Madrid: Facultad de Educación, UNED.
- Sarramona, J. (1999). Participación y calidad de la educación. *Pensamiento educativo*, 24, 13-33.
- Sarramona, J. (2016). ¿Ha de ser democrática la escuela? En Grupo SI(E)TE. Educación. *Repensar las ideas dominantes en educación* (pp. 53-64). Santiago de Compostela: Andavira.
- Sarramona, J. (2017). *Conservadores e Izquierdistas frente a la Educación*. Barcelona: Horsori.
- Skinner, Q. (1998). *Liberty before liberalism*. New York: Cambridge University Press.
- Tocqueville, A. (2007). *La democracia en América*. Madrid: Akal.
- Touriñán, J. M. (2014). La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica. En Grupo SI(E)TE. Educación, *Política y Educación. Desafíos y propuestas* (pp. 105-144). Madrid: Dykinson.
- Vallespir, J., Rincón, J. C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista de Formación del Profesorado*, 53, 31-46.
- Vázquez, G. (2013). Familia y Escuela: hacia la ruptura de un compromiso. En Grupo SI(E)TE. Educación, *Crítica y desmitificación de la educación actual* (pp. 119-142). Barcelona: Octaedro.
- Vázquez, G. (2014). La necesidad educativa de lo político. En Grupo SI(E)TE. Educación, *Política y Educación. Desafíos y propuestas* (pp. 11-38). Madrid: Dykinson.
- Vendross, A. (1976). *Derecho internacional Público*. Madrid: Ariel.