

# LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN: UN TEMA POR RESOLVER

MARIO MARTÍN BRIS

Universidad de Alcalá

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

Universidad Autónoma de Barcelona

---

La presente aportación reflexiona sobre la filosofía y el sentido de la participación social en educación, analizando los resultados de una investigación sobre la participación de padres y madres en las escuelas y municipios de Castilla-La Mancha.

La falta de debate y consenso sobre lo que queremos que sea la participación y la escasa unanimidad sobre las explicaciones de lo que actualmente es, proporcionan un panorama difuso sobre el que se intentan establecer líneas de acción. A la teoría se incorporan datos, argumentos a las explicaciones y alternativas a las situaciones, tratando así de avanzar en una temática de permanente actualidad pero poco resuelta.

Los resultados del estudio ahondan en el bajo grado de participación real que se da en los centros, que contrasta con la alta participación formal en los consejos escolares. La falta de formación, tiempo y apoyos son las razones más frecuentemente esgrimidas como causas de la baja participación. Esto, siendo cierto, no debe ocultar la crisis de un modelo que no ha logrado implicar a interesados en la construcción de verdaderas comunidades educativas. El análisis e interpretación de la situación permiten proponer algunas alternativas para la mejora.

**Palabras clave:** *Participación, Participación social, Consejo escolar de centro, Consejo escolar municipal, Asociación de padres y madres, Democracia escolar.*

---

## Introducción

Este artículo se basa en la investigación realizada entre 2003 y 2005 por la Universidad de Alcalá, en coordinación con otras universidades españolas, con el título «La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares»<sup>1</sup>.

Su propósito es dar a conocer en profundidad la realidad participativa de los padres y madres de Castilla-La Mancha en el ámbito educativo y en lo que se refiere a los centros escolares y ayuntamientos. Unido a este propósito, se sitúa la pretensión de elaborar propuestas que contribuyan a mejorar el nivel y calidad de la participación en esta región.

Junto a la idea de participación como una «realidad decepcionante» aparecen numerosos y evidentes indicios de que «hay un notable interés» por mejorar. Este hecho, unido a las evidencias y orientaciones expresadas por todos los organismos nacionales e internacionales al respecto, en el sentido de destacar la importancia y necesidad de colaboración de padres, profesores y demás sectores e instancias implicadas en la educación, hace del tema participativo una prioridad del sistema.

Plantear la participación sume implícitamente su importancia. 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.

## Marco conceptual

### La participación social en educación

La existencia de una sociedad democrática es la que hace posible, en principio, la participación, dentro y fuera de las escuelas. Éstas, a su vez, dependiendo de su funcionamiento y configuración, pueden contribuir a avanzar en esa democratización o, por el contrario, a reproducir las desigualdades existentes. Lo que parece incuestionable es que una sociedad democrática necesita, a medio plazo, una escuela democrática y ésta sólo se construye mediante la participación en la educación de los distintos agentes sociales, principio nítidamente recogido en nuestra Constitución.

La participación debe considerarse como una realidad global que va más allá de la intervención en los órganos formales de las instituciones. Ahondar en este planteamiento requiere un análisis de los diferentes tipos de participación

y ampliar el concepto de democracia dominante adaptándolo a las nuevas condiciones y exigencias. El conjunto de interacciones que se producen entre las personas y los grupos representan así, en el ámbito social y escolar, oportunidades para establecer relaciones participativas y de colaboración.

Por otra parte, una visión instrumental de la participación resulta claramente insuficiente en el ámbito de la educación. Participar no sólo debe ser un medio para conseguir cosas sino una manera de contribuir a uno de los objetivos básicos de la escolaridad obligatoria: la adquisición de hábitos de comportamiento democráticos. La participación tiene un valor educativo en sí misma y, en consecuencia, su eficacia no puede valorarse sólo en términos de intervención en la gestión.

La participación escolar no es, por tanto y en consonancia con la idea anterior, sólo una práctica derivada de un principio de funcionamiento político. Contribuye, además, a la eficacia de los procesos educativos y es indicador de su calidad (San Fabián, 1994a), tal y como reconocen la mayoría de los estudios que analizan los factores del buen funcionamiento escolar (véase Gairín, 2000). Más aún, podemos decir, como han demostrado algunos autores (Apple y Beane, 1997; Feito, 2004), que las escuelas democráticas pueden ser alternativas a los sistemas tradicionales de organización y funcionamiento escolar.

### La construcción de la ciudadanía como objetivo básico de la educación

La organización y funcionamiento de las sociedades ha estado marcada históricamente por determinadas estructuras de poder o formas de dominio que han delimitado sus formas de funcionar y las posibilidades de desarrollo personal y social. Así, el poder de influencia y decisión de lo religioso y militar en los países más desarrollados fue sustituido en el siglo pasado

por la ideología y, posteriormente, por la política y la economía. Hay una pérdida de protagonismo, aunque no necesariamente de capacidad de influencia.

Actualmente, el desarrollo y la implantación de los procesos participativos y de las sociedades democráticas que se ha dado en las últimas décadas permite vislumbrar otra fuente de poder: *la ciudadanía* o la prevalencia y el poder de la sociedad civil sobre otro tipo de estructuras.

La ciudadanía cabe entenderla como el conjunto de cualidades que identifican a personas de un cierto lugar. Incluye un conjunto de derechos y deberes y comporta un compromiso con ellos y con los valores que defienden. Comporta o supone, por otra parte, una cierta valoración moral (no es un buen ciudadano el que no respete las normas que hemos establecido) y un contenido afectivo (implicación emotiva con los contextos y personas que comparten los mismos planteamientos).

Las dimensiones de una nueva ciudadanía eran sintetizadas por Roberto Carneiro (1999) haciendo referencia a la *ciudadanía democrática*, que implica a todos en el funcionamiento de las instituciones y que proporciona las herramientas informativas y formativas que la hacen posible; a la *ciudadanía social*, resultado de una fuerte apropiación de los derechos y de los deberes sociales dentro de la conciencia de cada ciudadano; a la *ciudadanía paritaria*, que hace real la no discriminación de género y que imposibilita su utilización como variable para determinar niveles de acceso a los estudios, grado de ocupación, respeto a las opiniones u otros factores de discriminación; a la *ciudadanía intercultural*, como medio para afirmar una cultura de la tolerancia y de la paz y a la *ciudadanía ambiental*, respetuosa con el ecosistema y comprometida en su preservación. También podemos hablar de una *ciudadanía de la sociedad del conocimiento*, que aprovecha de manera generalizada los medios tecnológicos que esta sociedad le proporciona.

Se vislumbra en estos planteamientos un ideal que hace referencia a una ciudadanía integradora y capaz de vencer la persistente exclusión de muchos en nombre de los intereses de unos pocos. Se diría que, independientemente del origen (social, cultural, geográfico...), de la ideología (religiosa, política...) o de las circunstancias personales, todos y todas se comprometen a respetar y desarrollar unos determinados valores que tienen que ver con los derechos individuales (intimidad, libertad...) y colectivos (autodeterminación, respeto a la cultura propia...), al mismo tiempo que con el cultivo de valores colectivos como la colaboración, el compromiso, la cultura del diálogo y la solidaridad.

Subyace en todo ello la idea de la educación como reto de la socialización, que permite, bajo una idea profundamente humanista, la adquisición y el mantenimiento del capital humano necesario para el gobierno de las sociedades. La formación, sea cual sea el contexto al que nos refiramos, ha de garantizar actitudes, comportamientos, competencias y valores cuya correcta adquisición se considera esencial para el advenimiento de patrones más altos de convivencia. Esta formación se hace aún más necesaria en la realidad actual y futura.

La planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza, el mal funcionamiento del relevo generacional, la alteración de la pirámide demográfica y los procesos de marginación que genera el desarrollo socioeconómico y la sociedad del conocimiento son fenómenos actuales que cabe encarar. Si bien la desigualdad y el conflicto son casi identificadores permanentes de nuestra sociedad, no podemos permitir que alimenten fracturas sociales profundas, ni que erosionen la cohesión e igualdad social que poco a poco queremos que constituyan los valores de la ciudadanía ligados a nuestra sociedad.

Entendemos, por otra parte, que el futuro no depende sólo de la evolución de los sistemas productivos, también de la vitalidad de los

valores y de las actitudes ciudadanas que lo dirigen y alimentan. Aquí es donde la educación y la participación adquieren sentido como proyecto colectivo consciente e intencional, como expresión de la utopía que queremos alcanzar y como metodología para lograrla.

### ¿De qué participación hablamos?

La mera formulación de esta pregunta ya sugiere que no hay una idea única de lo que significa participar. Existen claras divergencias entre diferentes actores sociales (padres, profesores o alumnos), asociaciones (CEAPA o CONCAPA), partidos, sindicatos e, incluso, culturas políticas (países nórdicos o mediterráneos) a la hora de interpretar el significado de la participación.

La participación puede entenderse como un continuo que refleja diferentes grados de acceso a la toma de decisiones: dar y recibir información, aceptar y dar opiniones, consultar y hacer propuestas, delegar atribuciones, codecidir, cogestionar, autogestionar (Sánchez de Horcajo, 1979), que se puede traducir, a su vez, en los diferentes tipos de democracia que conviven en nuestra sociedad: consultiva, representativa, participativa, asamblearia o comunitaria.

Esta diversidad de posibilidades es la que permite que se adopten unos modos u otros de participación en función de variables y contextos. No obstante, podemos decir que en una gran parte de la literatura sobre las organizaciones predomina un enfoque jerárquico y gerencialista de la participación, siendo considerada como una dimensión más del liderazgo, un instrumento de gestión por el que el líder o directivo regula el acceso a la toma de decisiones de los demás miembros de la organización.

La cuestión no es, pues, si democracia sí o no, sino el tipo de democracia de la que hablamos. Una de las categorías que más se han usado para referirse al tipo de democracia, existente o deseable, es la que diferencia entre *democracia*

*representativa* y *democracia participativa* (Paterman, 1979; Rubio Cariacedo, 1998).

- En una *democracia participativa* o «*comunal*» los ciudadanos no son vistos como individuos que eligen entre distintas opciones o productos sino como agentes políticos cuyas vidas se relacionan con las de otros ciudadanos compartiendo tradiciones, conocimientos y proyectos comunes. Esta forma de democracia tiene en cuenta tanto el bienestar individual como el comunitario, siendo éste algo más que la suma de intereses individuales.
- En la *democracia representativa* o «*contractual*», por el contrario, el individuo es visto como un agente que elige desde su privacidad y racionalidad particular entre diferentes opciones. La participación forma parte de un derecho individual, que se ejerce calculando los beneficios que obtiene en propio interés. No requiere una identificación con una comunidad de personas (vínculo moral) sino, a lo sumo, con una categoría abstracta de derechos legales (vínculo legal). La participación es considerada básicamente como un ejercicio de la autonomía del individuo, que le protege de las interferencias de la sociedad o del Gobierno.

Autores como Dahl (1999) sugieren que la democracia político-representativa no es auténtica democracia sino «poliarquía». Habermas (1994), por su parte, señala que elegir representantes políticos es una conducta con la misma estructura que la del consumidor que elige participar en un mercado orientándose a la obtención del mayor provecho posible, es una «interacción estratégica» que no implica deliberación ni cooperación. La participación en los sistemas formales se convierte así en una actividad calculada, donde se valoran costes y beneficios. El problema no es ya que la mayoría imponga su decisión a una minoría, sino que incluso los bajos niveles de representatividad puedan hacer en la práctica que una minoría se imponga.

La perspectiva neoliberal o de mercado, con su énfasis en los derechos individuales del consumidor, lleva a su apogeo esta segunda acepción, entendiendo la participación como un privilegio (elige el que puede) más que un derecho y, en consecuencia, como un mecanismo de diferenciación social. No es una participación directa en los asuntos públicos ni en la gestión de las organizaciones, sino indirecta, como consumidor que elige y manifiesta unas preferencias.

La cuestión que se plantea en el ámbito escolar es: ¿hasta qué punto este modelo de participación contribuye a mejorar la calidad educativa? ¿La libertad de elección es el principio que permite a los centros competir por la calidad o simplemente competir por obtener los «mejores» alumnos?

El *derecho de elección* aplicado indiscriminadamente al ámbito educativo puede así convertirse, paradójicamente, en un obstáculo a la participación. Si consideramos una manifestación de este derecho como es la libertad de elección de centro, su ejercicio no implica necesariamente una mejora de la oferta educativa, por el contrario, incrementa las desigualdades sociales, tal y como señalan los análisis sobre las repercusiones reales de este derecho (Whitty, Power y Halpin, 1999).

El derecho a elegir convierte en innecesarias otras formas de participación. La intervención directa se sustituye por el derecho a elegir, lo que lleva a muchos padres, una vez elegido el centro, a desentenderse de lo que allí ocurre. Más aún, no requerir la atención de los padres se convierte en un indicador de calidad del centro y todo ello apoyado en un argumento contundente: *para eso pagamos*. La participación se asocia entonces a mal funcionamiento, intrusismo, existencia de carencias, problemas académicos u otros.

No es ajena a la realidad e intereses señalados el que enfatizamos de nuevo en algunos de los fines que puede perseguir la participación:

- *Sociales*. Extender y profundizar en los principios y las acciones de democratización a todos los ámbitos de la vida colectiva.
- *De motivación*. Que los miembros se sientan identificados, responsables y se impliquen en la consecución de los fines, incrementando la moral y la satisfacción.
- *De calidad*. Mejorar la calidad de las decisiones facilitando información vital sobre los procesos.
- *De formación*. Desarrollar actitudes democráticas y sentido de curiosidad, capacitando para la democracia, la autonomía y la libertad responsable.
- *De innovación*. Facilita la introducción de cambios y la implementación de nuevos programas, mejorando la adaptación a nuevos problemas.
- *De eficiencia*. Tomar decisiones con bajo coste, reducir el conflicto entre trabajadores y supervisores, etcétera.
- *De gestión*. Contribuir a tareas de organización, funcionamiento y gobierno de los centros.
- *De control*. Asegurar que se tomen decisiones y poder exigir resultados en la evaluación.

La participación social en la educación debe considerarse, en última instancia, un ejercicio de ciudadanía y un indicador de normalización democrática; debe contribuir, asimismo, a reducir la distancia entre los ciudadanos y las instituciones y a hacer más transparentes los procesos organizativos.

Particularmente, la participación facilita el consenso y contribuye a manejar la incertidumbre en organizaciones como las escolares, donde se da una estructura decisional ambigua. La vaguedad de sus objetivos, la indefinición de su tecnología, la incierta relación entre docencia y gestión, etc. provocan modos de funcionamiento desajustados y erráticos, donde cada esfera goza de una gran autonomía, hasta el punto de cuestionar el sentido de unidad y coherencia

que debería tener como organización. Una participación constante y fluida de sus miembros puede aportar a las escuelas un mayor grado de coherencia y unidad orgánica, así como una mayor identificación con sus fines.

Las escuelas, como instituciones sociales financiadas fundamentalmente con fondos públicos, no son propiedad de sus trabajadores ni de sus usuarios, pues sus funciones afectan decisivamente al conjunto de la sociedad. Superando críticas a la democracia estamental, es al colectivo de ciudadanos y no sólo a los que tienen una función en la organización a quienes corresponde decidir. En consecuencia, deben abrirse cauces de participación al conjunto de ciudadanos que, en diferentes ámbitos y niveles, puedan colaborar al cumplimiento de sus fines.

Los padres como ciudadanos directamente afectados están en su derecho a exigir activamente una calidad educativa y a intervenir para contribuir a ella. Su derecho a exigir una enseñanza de calidad se completa a su vez con el deber que tienen de no despreocuparse de la misma.

La participación de los padres se argumenta entre otras cuestiones por (San Fabián, 1994b) considerarse un medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar, porque el profesorado necesita la colaboración de los padres para influir eficazmente, lo que la convierte en una condición de la calidad educativa, y porque da legitimidad social a la profesión docente y genera apoyo político a las escuelas. La participación de los padres se justifica, además, por la desventaja estructural del alumnado en los centros, a los que su posición institucional no les confiere el estatus de adulto.

De su implicación depende la eficacia de muchos programas educativos, sobre todo en los primeros niveles del sistema educativo y en los programas compensatorios. La investigación sobre escuelas eficaces ratifica este hecho al poner de manifiesto que la implicación de los padres en la educación escolar afecta positivamente al

rendimiento tanto en áreas cognitivas (lectura y escritura) como en áreas no cognitivas (asistencia regular a clase, entre otras).

### ¿Hay crisis de participación?

Cuando en las ciencias sociales se habla del *estado de la cuestión* solemos pensar en el conocimiento científico acumulado acerca de un tema concreto. Pero esta perspectiva «técnica» y de carácter estrictamente «epistemológico» puede resultar claramente insuficiente en el tema que nos ocupa, debiendo ser completada por una perspectiva «sociológica» que se pregunte directamente por la idea de participación que domina en una sociedad concreta. Esto exige preguntarnos no sólo por los conceptos y marcos teóricos de la participación sino también por los contextos sociales y simbólicos en los que se ejerce.

Simplificando, podríamos decir que uno de los rasgos que definen el actual contexto social de la participación es la existencia de una deficiente formación política o, dicho en otros términos, una despreocupación general por la formación del ciudadano.

La falta de participación social no es algo que preocupe especialmente a los gobernantes, ni es vista siquiera como un problema, bien porque se considera que el sistema de democracia política actúa de garante de esa participación social, aunque no siempre se ejerza, o porque la hace innecesaria, más propia de otras épocas históricas.

A pesar de que el adjetivo «participativo» se mantiene como una etiqueta de cierto prestigio en numerosos ámbitos organizativos e institucionales, en realidad, hoy el soberano es el consumidor y su poder adquisitivo, no el ciudadano. Como han sugerido diversos autores (Gentili, Goodman), la democracia representativa es una forma de democracia «mínima», que convierte al ciudadano en «cliente electoral». La

proliferación de regímenes democráticos no se ha visto acompañada por el correspondiente desarrollo y mejora de su funcionamiento (Dahl, 1999), lo que provoca un malestar que puede derivar bien en retirada o bien en una crítica indiscriminada hacia la democracia, reforzando posturas conservadoras e incluso reaccionarias. Así, hay quienes aprovechan para achacar a la democracia los males de los centros, cuando el problema no es la participación sino en todo caso la falta o el mal uso de esa participación.

En nuestro país, tras la resaca de la transición política, la «cosa pública» ha ido perdiendo protagonismo, las relaciones y demandas sociales se han canalizado y normativizado y los anhelos de transformación social han dado paso a otras preocupaciones más inmediatas y prosaicas.

La propia tradición de la Administración pública española se caracteriza por un predominio de los órganos unipersonales sobre los colegiados en materia de toma de decisiones, encomendándose a estos últimos simples funciones consultivas o asesoras. Lo peor de todo es que, desde el punto de vista de los ciudadanos, la participación y la organización colectiva no son vistas como estrategias preferentes a la hora de buscar soluciones a sus principales problemas.

Y lo cierto es que nuestro tejido asociativo sigue siendo uno de los menos desarrollados de los países europeos. La falta de participación no es sino la sintomatología de una enfermedad grave, de la que en gran medida desconocemos sus causas y, por tanto, sus remedios. Deserción o desencanto, decidida o provocada, la apatía político-social tiene efectos profundos y constituye un analizador privilegiado de la realidad socioeducativa. Debemos preguntarnos por qué son tan bajos los niveles de participación, qué obstáculos se presentan, a quién beneficia la baja participación u otras cuestiones.

Algunos de estos interrogantes se plantean continuamente y son fruto de variados análisis.

Recogemos a continuación, como ejemplo y como acercamiento a la problemática, la síntesis de una reciente aportación referida a los consejos escolares (Gairín, 2004b).

La creación y desarrollo de los consejos escolares, a pesar de los problemas que les acompañan, se consideran aportaciones válidas que, además de canalizar inquietudes y propuestas, han servido para potenciar una cultura de corresponsabilidad e interrelación.

«Esta implicación de los diversos sectores ha dinamizado y fortalecido el conjunto del sistema educativo y ha comportado la no desvinculación de la realidad social de la comunidad donde se inserta. Los consejos escolares han sido elementos determinantes para mantener la escuela flexible y receptiva a los importantes cambios sociales que se han producido y que continúan produciéndose» (Consell Escolar de Catalunya, 2002: 2).

No obstante, resulta preocupante la poca participación que se da<sup>2</sup>. Es verdad que ha habido un cambio de mentalidad desde su creación, pasando del comunitarismo de los años ochenta a las nuevas formas de gestión más profesionalizadora. Sin embargo, la participación sigue siendo necesaria en momentos como los actuales donde se revitaliza el valor de la formación y donde existe el peligro de aumentar los modelos de socialización divergentes.

Mucha de la participación que existe en los consejos es sólo formal. Las razones pueden ser muchas, apuntando:

- Algunos sectores, padres y alumnos, principalmente, no están suficientemente formados para la participación. La alta presencia del profesorado hace que impere la «cultura profesional» en las dinámicas internas.
- Los sectores están mal representados en el Consejo. Así, nadie representa a la titularidad, de tal forma que pudieran defenderse

los intereses generales de la ciudadanía, más allá de los intereses particulares (Carnicero, 2001: 553).

Si entendemos que en la práctica el Consejo se dedica básicamente a formalizar y legitimar decisiones o acciones basadas en la normativa, su funcionamiento más o menos participativo dependerá y mucho del equipo directivo y de las dinámicas que imponga. De hecho, podríamos decir que los logros de participación dependen de cada centro y no del sistema establecido para la participación, aun reconociendo el carácter posibilitador o limitador de la normativa externa.

La participación de la comunidad educativa a través del Consejo escolar de los centros podemos decir que está en crisis interna y externamente. Crisis externa, porque los índices de participación del bloque no profesional (especialmente de los padres y de los alumnos) en las diversas convocatorias electorales para la renovación de los consejos escolares siguen una trayectoria nítidamente decreciente, cuyo efecto es la «deslegitimación» en buena medida de los elegidos, minando su representatividad y, consecuentemente, su capacidad de maniobra en el propio Consejo, a diferencia de lo que ocurre con el bloque profesional

Crisis interna de participación, porque el predominio del bloque profesional en las dinámicas del Consejo es abrumador y, ante ello, los consejeros no profesionales «dimiten o abdican» del ejercicio de las funciones propias, en el caso de que conozcan con profundidad cuál es el papel y los cometidos a realizar.

### Resistencias a la participación social

En general, la literatura y la propia experiencia nos muestran que la vía participativa está llena de obstáculos y sinsabores: exige tiempo, puede ser presa de individuos dominantes, crea incertidumbre, se puede convertir en un fin en

sí misma, el progreso es lento, hay una tendencia a *reinventar la rueda*... (Bush, 1988:61 y siguientes).

Además, la participación es un edificio frágil, basta un uso inadecuado de ella o un mal ejemplo para que se desmorone el trabajo de mucho tiempo. Por cada experiencia democrática exitosa nos encontramos con múltiples intentos abortados, pervertidos, manipulados o abiertamente autoritarios. De ahí que convenga conocer sus posibilidades pero también sus limitaciones y estar atentos a sus formas de perversión.

Como ya señalaba Ball (1989:142-143), la cultura política de las escuelas se basa en una concepción limitada de la democracia y la participación, donde dominan dos concepciones: la presentación de los problemas políticos como problemas técnicos y el énfasis en el empirismo o preocupación por la supervivencia del sistema.

La participación de los padres se ve limitada por el enfoque de racionalidad técnica que caracteriza a la perspectiva político-legislativa. Convocar elecciones, proponer candidatos, hacer campañas y elegir representantes forman parte de una rutina que difícilmente crea entusiasmo aunque, eso sí, absorbe una parte importante de las energías democráticas.

Sin embargo, la participación de los padres y madres de alumnos presenta hoy un cuadro problemático ampliamente generalizado en los centros y que supera los problemas de la mera participación en los órganos de gestión. Así:

- Los objetivos educativos para los alumnos/hijos no están suficientemente consensuados entre padres y profesores.
- Los padres acuden a visitas formales sólo para plantear problemas de bajo rendimiento.
- La mayoría de los padres no conocen internamente el centro (aulas, recursos,



trabajos de los alumnos...) ni a todos los profesores (exceptuando al tutor de sus hijos).

- Los profesores desconocen poco las preocupaciones, expectativas y prácticas educativas de los padres.
- El tutor carece de una visión global de sus alumnos, desconoce la marcha de los alumnos en otras asignaturas diferentes a las que él imparte.
- Los contactos padres-profesores no abordan los aspectos positivos del alumno.
- Los profesores apenas convocan a los padres de chicos sin problemas.
- Los padres participan si obtienen algún beneficio para sus hijos y no por el bien general.

La falta de preocupación real por lo que pasa en la escuela se hace más grave cuando supera el ámbito personal y consideramos el colectivo. Es de sobra sabido que los padres tienen más dificultades para identificarse como colectivo y con sus representantes, dada su heterogeneidad. Muchos ven la escuela como un lugar transitorio por donde pasan sus hijos y en el que es difícil influir.

Si el profesorado tiene dificultades para participar activamente en la gestión educativa, más aún los padres, que son vistos como usuarios de un servicio más que como partícipes directos de la educación de sus hijos. Constituyen un colectivo disperso que, en general, no siente excesiva necesidad de participar en el centro educativo. Su escasa participación está condicionada por una concepción restringida del impacto real que la escuela tiene sobre sus hijos y por una idea simplista del progreso escolar: consideran que todo va bien mientras su hijo apruebe sin problemas, adquiera conocimientos o supere los cursos. Cuando la escuela es entendida sólo como un lugar de aparcamiento de los hijos o de adquisición de conocimientos con sentido utilitario es difícil promover la implicación de padres y madres.

La acción participativa de los padres, como la de los alumnos, es fácilmente instrumentalizada por el sector profesional. Los calificativos de «comisión de festejos» (relegar la participación de los padres a la organización de fiestas o actividades extraescolares) o «fuerza de choque» (lanzar a los padres contra la Administración para denunciar situaciones que afectan directamente a los profesores) evidencian la debilidad y la falta de autonomía de su participación.

Su papel en los centros escolares, descrito por Fernández Enguita (1993) como «una mayoría silenciosa y una minoría sospechosa», muestra la realidad participativa de los centros caracterizada por su «tono gris interrumpido por conflictos», aunque a veces ni los conflictos afloran, predominando el gris sobre gris.

### La participación aún es posible

Las posibilidades de participar son amplias, dependiendo de los ámbitos, contextos y participantes. Así, podemos pensar en la participación de los padres y madres (o de los alumnos u otros miembros de la comunidad educativa) en el centro educativo, en los consejos escolares municipales, territoriales, autonómicos o estatales, en sus propias asociaciones o en actividades puntuales; también su incidencia en ámbitos curriculares, organizativos o de relaciones. De la misma manera, nos podríamos plantear la intervención de los profesionales de la educación o de otros técnicos y trabajadores que también inciden en ella (psicopedagogos, personal de administración y secretaría, inspección educativa...).

A modo de ejemplo, recordamos brevemente algunas posibilidades de participación existentes y cercanas al presente estudio, haciendo referencia a la participación de las familias en el centro educativo y a la implicación de las instituciones en proyectos comunitarios.

### *La participación de los padres y madres en los centros educativos*

Potenciar la participación de las familias es una responsabilidad del centro que se debe plasmar en iniciativas y planes concretos. En términos generales, los padres tienen unos potenciales campos de intervención en:

- La definición y planificación de los objetivos educativos que se pretende lograr en sus hijos.
- La colaboración para conseguir esos objetivos, dentro y fuera del centro.
- La toma de decisiones sobre la gestión de los centros y el uso de los recursos.

Las organizaciones «que aprenden» no sólo toleran sino que dinamizan la participación, dedicando tiempo a recabar el apoyo de los padres y a mejorar su comunicación con el centro. Es fundamental potenciar, al respecto, el trabajo conjunto de las familias con el profesorado con propuestas como:

- Organizar seminarios conjuntos entre padres, madres y profesorado.
- Publicar boletines o revistas (a nivel de centro, municipal o territorial) de información y difusión general, dirigidas a las familias.
- Incluir, en el horario laboral de los docentes, un tiempo dedicado a la participación: reuniones con padres, etcétera.
- Aprovechar las reuniones de aula para trabajar temas educativos con los padres y madres.

Para que los consejos escolares funcionen adecuadamente se debe procurar suficiente información y transparencia, consultar previamente, negociar las posturas, considerar y analizar todas las propuestas, no crear bloques, evaluar resultados, concretar acuerdos y ponerlos en práctica, dar prioridad a los intereses colectivos (Santos Guerra, 1997). Es especialmente importante mantener la comunicación durante

el periodo intersesiones; la preparación y realización de actividades educativas conjuntas donde participen padres, profesores y alumnos es la condición previa que mejor facilita la colaboración en la gestión. No debe olvidarse que los ámbitos más apropiados para el ejercicio y aprendizaje de la participación son aquellos en los que se desarrolla la cotidianidad.

Existen también condicionantes de orden «técnico», como los relativos a la disponibilidad de espacios para las reuniones, los horarios que faciliten la presencia de todos los padres, la existencia de información suficiente, etc. Las técnicas de dinámica de grupos y de resolución de conflictos pueden ser de interés a la hora de intentar dinamizar equipos, dirigir el desarrollo de las reuniones, iniciar una toma de contacto con los padres, desbloquear procesos grupales negativos, tomar decisiones cooperativamente, etcétera.

Por último, queremos destacar un requisito general, y con frecuencia poco atendido, de la participación como es la *formación de todos los participantes*. Esta formación debe empezar por el profesorado (Kñallinsky, 1999), que con frecuencia tiene una imagen negativa del rol educativo de los padres, reclamando una distancia que evite cualquier tipo de injerencia en su trabajo. Por su parte, las asociaciones de madres y padres de alumnos tradicionalmente han canalizado su trabajo a la reivindicación y se han centrado poco en la formación de los propios padres y madres, es decir, en los aspectos educativos sobre los que éstos deben incidir directamente.

### *De la participación en el centro a la participación en la comunidad*

La participación es posible y deseable pero a su vez necesita apoyos: tiempo, formación de todos los participantes, materiales guía, apoyo técnico y administrativo, intercambio de experiencias, sistemas de evaluación e incentivación coherentes con los principios democráticos, etcétera.

Hay que considerar todos los ámbitos y modalidades de participación posibles y no excluir a los padres de algunas de ellas. Epstein (1988) plantea, al respecto, seis grandes áreas de cooperación:

- El centro escolar como fuente de ayuda a las familias, para que éstas puedan cumplir con sus obligaciones educativas básicas.
- La familia como fuente de ayuda al centro, para que éste consiga una intervención educativa más eficaz.
- La colaboración de los padres en el centro para desarrollar actividades complementarias y de apoyo.
- La implicación de los padres en actividades de aprendizaje con sus hijos en casa.
- La intervención de los padres en la gestión a través de los diferentes órganos de gestión.
- La conexión de las familias del centro con otras instituciones sociales y comunidades educativas.

A su vez, para facilitar la participación de los padres, los centros han de asumir la diversidad de estructuras y contextos familiares existentes. Detrás de la diversidad de los alumnos hay una diversidad familiar y social con la que hay que contar. Los centros deben analizar los cambios en las funciones socializadoras y educativas que se derivan de las nuevas estructuras familiares (monoparentales, reconstituidas, etc.) y adecuar a ellas sus programas. Ello exige prestar más atención a la diversidad de pautas socializadoras que se ejercen en el ámbito extraescolar: el papel educativo de personas sin vínculos con la familia, las disfunciones entre los horarios familiares y los horarios de los hijos y su relación con los horarios escolares, las expectativas familiares sobre la educación, su imagen de la escuela, sus hábitos educativos.

Con frecuencia los vínculos que se establecen entre los centros y las familias son de naturaleza individual: padres y madres individualmente se relacionan con profesores individuales.

Los centros tienen poco protagonismo institucional en sus entornos sociales, es decir, establecen relaciones con familias concretas pero no con la comunidad de su entorno. La participación social en la educación debe promover la creación de instituciones autónomas en su gestión interna, pero a la vez insertadas educativamente en un territorio.

Entender la educación como un proceso global, que excede los límites no sólo espaciales sino también temporales de la escolaridad, abre los centros a nuevas perspectivas e iniciativas tales como realizar un inventario de los recursos educativos del entorno, campañas para hacer visible el centro en la comunidad, programas para conocer la historia de esa comunidad y del centro, etcétera.

Esto requiere fomentar la colaboración y no la competición entre escuelas (Mir, 1998; Gairín, 2000). En España, como en otros muchos países, existen experiencias que nos muestran las posibilidades que abre esta colaboración entre centros: agrupaciones de escuelas rurales, redes de centros, redes de directores escolares en diferentes comunidades autónomas, redes de innovación (por ejemplo escuelas cooperativas del movimiento Freinet).

#### *De la participación fragmentada a la participación organizada*

La comunidad local constituye un nivel fundamental de participación en la educación. El espacio de gestión municipal es quizá el más adecuado para tomar decisiones sobre las políticas de escolaridad. Su proximidad a los problemas y necesidades de los ciudadanos convierte a los municipios en agentes indispensables en la gestión participativa de la educación. La colaboración con los ayuntamientos y entidades locales permite un mayor desarrollo en ámbitos como:

- La promoción de la oferta de actividades complementarias.

- La coordinación de campañas educativas en diferentes ámbitos transversales: educación para la salud, para la convivencia, etcétera.
- La inserción educativo-laboral de los alumnos, actuando como mediadores entre los centros escolares y las empresas.

Existen numerosas e interesantes iniciativas realizadas en torno a los proyectos de ciudades educadoras, coordinadas por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Estos proyectos buscan promover la participación y la coordinación de todos los agentes sociales en la educación de la ciudadanía. Algunos ejemplos de proyectos participativos que giran en torno a la idea de una *ciudad educadora* son:

- Los *proyectos educativos de ciudad*, como conjunto de principios y líneas estratégicas de actuación que sirven para guiar la política educativa en el ámbito de una ciudad o comarca a la vez que persiguen una mayor concienciación y compromiso de todos los agentes sociales con la educación.
- *La ciudad de los niños*, idea desarrollada por el pedagogo Francesco Tonucci, que propone llevar a la práctica diferentes proyectos que puedan devolver la ciudad a los niños, poner la ciudad «a su altura».
- *El mapa educativo de la ciudad* consistente en elaborar un inventario en el territorio de todos los agentes que tengan una proyección actual o potencial educadora, con la finalidad de facilitar su uso y valorar las carencias y disfunciones del mapa educativo respecto a las necesidades de la población con el fin de elaborar propuestas que lleven a su mejora.

Convertir la ciudad en un espacio educativo es, en última instancia, la finalidad última de estos movimientos. Se trata de contribuir, a través de la educación, al desarrollo de una ciudad moderna, plural, socialmente cohesionada, abierta a la realidad exterior y con unos ciudadanos más

participativos, más cívicos, implicados en el desarrollo de los valores democráticos y abiertos al cambio.

Considerar la ciudad como referencia educativa es una posibilidad factible para potenciar la integración de los ciudadanos en su contexto, aprovechando las posibilidades que tiene. Supone, además, una excusa extraordinaria para potenciar los valores que en dicha relación se pueden encontrar.

Situarse en este contexto exige, no obstante, replantearse la función obligatoria que tradicionalmente se ha asignado a los ayuntamientos y que muchos completan con labores de suplencia o con el desarrollo de servicios que prestan voluntariamente (véase Gairín, 2004c).

#### *La colaboración como reto y las comunidades de aprendizaje como resultado*

Conseguir unas organizaciones más abiertas, flexibles y participativas exige la instauración y promoción de la colaboración interna y externa sobre el principio de la competencia, que tradicionalmente ha potenciado el aislamiento del profesorado. Supone, al respecto, un cambio cultural importante al asumir, explícita o implícitamente, un conjunto de considerandos que tienen que ver con la concepción que se tenga de cómo funciona la realidad, con los valores educativos que se asumen y con las prioridades que se establecen (véase Gairín, 2000).

Por una parte, enlaza con una determinada manera de ver la realidad. Un contexto tecnicista como el que existe, donde abunda el individualismo, la fragmentación y la privacidad no puede ser el marco adecuado para desarrollar procesos colaborativos. Tratar de resquebrajar esta «cultura del individualismo», que imposibilita deshacerse de determinados valores y creencias, no parece una cuestión fácil. Promover la colegialidad y el sentido del trabajo en equipo sería una posibilidad en el marco de un cambio

cultural que promueve nuevos valores como solidaridad, coordinación, colaboración, respecto a la autonomía, interdependencia, reflexión, debate y negociación en el contexto de un cambio educativo permanente.

Por otra parte, entender la *colaboración* como valor es coherente con la naturaleza del proceso educativo y supone alinearse con la opción que resalta la importancia del factor humano en las organizaciones. Se identifica también con una de las exigencias de los procesos de calidad y con las estrategias de desarrollo profesional

La colaboración interna ya se asume normalmente (aunque no siempre se practica) entre el profesorado a partir de los compromisos que conllevan el desarrollo de la autonomía curricular. No obstante, queda limitada y circunscrita a los profesores, con poca o ninguna participación de padres y alumnos. En este sentido, se trataría de impulsar proyectos comunitarios, promover aulas colaborativas, que incluyan conocimiento y autoridad compartida entre profesores, estudiantes y alguna participación de los padres, establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias/universitarias u otras opciones.

Las posibilidades que tienen las instituciones de colaborar entre sí son reales. Si no fuera así, no podríamos recordar experiencias como: la asociación de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo, las agrupaciones de centros en zonas rurales, las asociaciones de centros de personas adultas, las redes de centros o las acciones colaborativas promovidas dentro de contextos más amplios como el movimiento de ciudades educadoras.

Sin embargo, podemos decir que estas experiencias colaborativas son poco numerosas, quedan mediatizadas por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios.

Si no hablamos de colaboraciones episódicas sino de contactos libres que incluyan el compromiso mutuo y acciones institucionales para llevarlas a cabo, las posibilidades de colaboración son variadas: compartir información, compartir recursos, tener proyectos conjuntos, asociarse para atender problemáticas similares, etc. Éstas deberían basarse en: libertad de asociación; respeto a las decisiones de cada institución; igualdad de trato o ruptura de los niveles de dependencia; lealtad y compromiso con los términos de la colaboración; participación en políticas, procesos y resultados; respeto a la diferencia o asunción de que pueden existir situaciones específicas que justifiquen respuestas diferentes a las esperadas y complementariedad o concurrencia de actuaciones desde la especialidad de cada uno.

La colaboración es pues posible y real y a través de ella se puede fortalecer la participación de diferentes agentes educativos y en distintas temáticas. De hecho, la potenciación de la autonomía institucional, la extensión de la participación en educación y los nuevos modelos de gestión plantean cada vez más, y como una posibilidad, la consideración de *las escuelas como comunidades de aprendizaje*.

El concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de pertinencia pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad ha de permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional.

El funcionamiento de una comunidad profesional de aprendizaje es descrito por Sánchez (2004), en referencia al profesorado, cuando señala el interés por reflexionar y compartir elementos y experiencias de la práctica educativa en un marco de decisiones compartidas, respeto y testimonio, diálogo igualitario, sentimiento de trabajo comunitario, asunción de la enseñanza como tarea colectiva y compromiso con la tarea a realizar.

Muchas de las apreciaciones realizadas sirven para identificar lo que podría ser una comunidad educativa constituida como comunidad de aprendizaje. Se trata de una colectividad que analiza y reflexiona sobre los problemas educativos de la práctica diaria, generando propuestas cuya realización propondrá nuevos elementos para la reflexión. La institución y su gobierno serán el ámbito de referencia sobre el que se decantarán y confrontarán los puntos de vista en un proceso de reconstrucción permanente de las relaciones personales y sociales.

Avanzar en la idea de comunidad es avanzar en la idea del compromiso y de compartir, lo que exige cambiar actitudes personales y colectivas y modificar institucionalmente formas de funcionar; es crear un estilo propio que permita el crecimiento personal y colectivo y donde los retos surjan de compromisos colectivos.

Otras reflexiones sobre participación, participación social, estructuras formales y gestión administrativa

La investigación realizada aporta datos significativos sobre la participación formal y real en los centros educativos. Sus resultados pueden ser objeto de muchas interpretaciones y para ello se ofrecen a la comunidad de investigadores. Sin embargo, queremos realizar algunas observaciones que tienen que ver con la participación real, la participación formal en los órganos establecidos, la operativa de los mismos y la proyección social de las instituciones educativas.

Vivimos un momento que pide reflexionar sobre la crisis de la *participación social*:

«Ahora bien, si la democracia ha conquistado nuevos territorios hasta hoy dominados por el totalitarismo y la arbitrariedad, tiende a debilitarse donde existe institucionalmente desde hace decenas de años, como si todo tuviera que volver a comenzar continuamente y a inventarse de nuevo» (Delors, 1996: 16).

Como sugiere Gimeno, no cabe duda de que una «invención» social como es la democracia necesita ser releída, renovada, actualizada, reinventada, revivida... para pervivir<sup>3</sup>.

Pero, más allá del problema generalizado que afecta a la participación social, ¿cuáles son las formas de participación más adecuadas al ámbito educativo? ¿Es atractivo el modelo de participación que ofrece la escuela? ¿Cómo condicionan las organizaciones escolares los procesos participativos de los sectores no profesionales? Las escuelas son un tipo de organizaciones cuya simplicidad formal contrasta con la complejidad de sus componentes sociales, informales y culturales. Sus procesos escapan con frecuencia al control de la estructura formal. Lo que no se ve, lo que ocurre «entre bastidores» (Santos Guerra) encierra las claves que oculta su aparente normalidad formal y falta de conflictos. El alto nivel de ambigüedad y desajuste de la estructura formal respecto a lo que ocurre diariamente en las escuelas explica que los órganos participativos queden con frecuencia al margen de las cuestiones más importantes. Debido a ello, podemos decir que los mecanismos de participación formal no sólo son insuficientes sino que además resultan condicionados y relegados por esos sistemas menos visibles de poder y de relaciones sociales.

Si en todo sistema representativo existe el riesgo de dominio ejercido por una elite «educada» o por un grupo de «participantes profesionales», ello es especialmente cierto en el colectivo de los padres y madres. También es verdad que, en numerosas ocasiones, los propios representantes son los primeros en mostrar un sentimiento de frustración ante la incapacidad para comunicarse adecuadamente con sus representados. En cualquier caso, ello pone de manifiesto que en una democracia representativa los intereses de los representados corren el riesgo de desfigurarse o perderse, especialmente si no se ve acompañada por otros mecanismos de control y participación directa.

Las consideraciones anteriores enlazan con el problema real de la baja participación de los padres y madres en la actividad diaria de la escuela que detecta la investigación. Cabe promover al respecto planes y programas que impulsen una mayor presencia de las familias en las actividades escolares, facilitando labores de colaboración del profesorado y padres en el desarrollo del currículo y en los procesos de organización y funcionamiento de la escuela.

Recordamos también la valoración positiva que reciben las vías de participación mixta, que combinan la participación formal y la no formal, como puedan ser los consejos municipales, las escuelas de padres o los procesos colaborativos de las escuelas, entre otros.

Es innegable que la creación de consejos escolares como *estructuras formales de participación* introduce un elemento representativo en la tradicional estructura jerárquica de la escuela. Esto puede explicar todo un conjunto de tensiones que la introducción de estos órganos genera en el funcionamiento escolar (Santos Guerra, 1997; Martínez Rodríguez, 1998). No obstante, lejos de ser un perjuicio para el funcionamiento de las escuelas, constituyen una fuerza dinamizadora del conjunto del centro. De hecho, algunos estudios sobre la eficacia escolar han encontrado que el buen funcionamiento de los consejos escolares es un indicador de la calidad educativa del centro (Muñoz-Repiso Izaguirre, 1995).

Es necesario reconocer, como sugiere Antúnez (1998), que los consejos escolares han servido para:

- Sensibilizar a la opinión pública de la importancia y complejidad del hecho educativo.
- Aumentar la transparencia en la gestión económica de los centros y la eliminación de actuaciones autocráticas.
- Descubrir las interioridades del centro.
- Crear un cauce de información.

- Apoyar reivindicaciones del centro hacia la Administración.
- Normalizar el hecho de que los miembros de la comunidad escolar entren en los centros.

El progresivo debilitamiento de los órganos de decisión compartidos entre padres y profesorado, como es el caso del consejo escolar, conduce a una mayor bipolarización de la vida escolar: los padres hacen su seguimiento de la vida del centro desde la AMPA y el profesorado desde el claustro. Este funcionamiento paralelo que rige la vida cotidiana de los centros convierte al consejo escolar bien en un órgano puramente formal, bien en un lugar de confrontación, que no de colaboración. La ausencia de espacios para la colaboración más allá de la vía estamental del consejo escolar y la participación individual hace que se favorezcan las relaciones de evitación y de enfrentamiento.

El hecho de que los padres expresen en el estudio que cabe cambiar la composición actual del consejo escolar es un indicador, entre otros, de que la situación actual es claramente insatisfactoria y es que, a menudo, lo consideran como un espacio para la votación y no tanto como una oportunidad para la colaboración.

No cabe duda de que las estructuras participativas existentes en los centros para la consulta y la toma de decisiones contribuyen a una democratización institucional; sin embargo, una vez creadas esas estructuras, el grado efectivo de participación o su *operativa* va a depender de factores como la voluntad de las personas, el tipo de relaciones, el clima de confianza, el talante de los líderes... en suma, todo aquello que conforma eso que se ha llamado cultura organizativa. Esto explica cómo instituciones que comparten una estructura similar pueden desarrollar prácticas participativas diferenciadas. El marco legal, con ser importante, no es suficiente. La participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador en la participación.

La investigación claramente identifica la falta de formación como una dificultad importante para conseguir una participación efectiva en los centros educativos. Muchos problemas operativos (desconocimiento de derechos y deberes, organización del tiempo disponible, desarrollo efectivo de reuniones, capacidad para la auto-organización, etc.) tienen que ver con la falta de formación y, aunque ésta no sea la única solución, todos reconocen su capacidad de proporcionar estrategias adecuadas para lograr un trabajo efectivo y real.

La mayoría de las funciones ejercidas en la práctica —elección de órganos unipersonales, presupuesto, conservación, renovación y utilización de las instalaciones, admisión de alumnos, disciplina, aprobación de la PGA y la memoria...— ponen de manifiesto que se trata de órganos de *gestión administrativa*.

El consejo escolar, dominado por el profesorado, suele ser la caja de resonancia de la política del director. La reducida duración de las reuniones y su concentración en los meses iniciales y finales de curso hace pensar en un funcionamiento formal, prescriptivo y de carácter excepcional, poco adecuado para articular la participación de la comunidad, entendida como compromiso permanente y cotidiano. Cuando se habla del buen funcionamiento del consejo escolar lo que se quiere decir es que ha funcionado «sin complicaciones».

Son precisamente los problemas operativos y de gestión los menos adecuados para tratar en un órgano colegiado como es el Consejo escolar, pues pueden orientar las discusiones a los problemas y no a las causas de los mismos. El análisis de los temas tratados por los consejos escolares (recursos, infraestructura, presupuesto, disciplina...) ratifican estas observaciones y reclaman una orientación más política y centrada en la orientación básica de la escuela, debiendo abordar temas como: ¿qué repuesta damos a la realidad social existente?, ¿qué proyecto educativo se desea?, ¿qué formación deben

tener los escolares?, ¿qué valores queremos y deseamos reforzar?

Otros problemas operativos e importantes hacen referencia al desequilibrio de género y a las políticas tecnocráticas de apertura física de los centros escolares. Por una parte, junto a la baja participación del colectivo de padres y madres se producen lo que podemos llamar *desajustes cualitativos*: a pesar de que las mujeres tienen globalmente mayor presencia que los hombres en el sistema educativo, su proporcionalidad en los cargos unipersonales es inferior, cuando las que acuden más al centro, inclusive para elegir a sus representantes, son mujeres.

Por otra parte, las actuales políticas de apertura de los centros y de utilización de los recursos a tiempo completo por la comunidad con frecuencia no conllevan una mayor implicación ni relación entre profesores y padres —*cuan-do unos vienen otros van*—, lo que no contribuye a mejorar la colaboración entre ambos colectivos ni a superar esa fragmentación que hoy caracteriza a los procesos educativos (San Fabián, 1996).

Pero tan importantes como los problemas internos son los externos, si recordamos que los centros educativos son instituciones sociales y deben servir a la realidad en la que están insertas. Así, la democracia como principio que informa el proyecto de una comunidad educativa va más allá del centro, se preocupa por las condiciones de injusticia y desigualdad social y ve a las escuelas como lugares en transformación y lugares de transformación social (Apple y Beane, 1997).

La investigación evidencia cómo en contadas ocasiones se tiene en cuenta la perspectiva social. No sólo hay poco debate sobre problemas sociales en los consejos municipales/escolares o en las asociaciones de padres y madres, sino que el que existe está centrado casi exclusivamente en cuestiones operativas sin entrar en las problemáticas que les acompañan.



Y alternativas al respecto existen. Así, Martín-Moreno (2000) propone un conjunto de estrategias organizativas dirigidas a desarrollar esta participación con el fin de aprovechar las posibilidades y recursos educativos que suelen permanecer ignorados por los centros. Los docentes deben mostrar una actitud abierta y favorecedora a la integración del entorno, establecer relaciones de colaboración no sólo con las familias de los alumnos sino con otros agentes y recursos educativos existentes en la comunidad. Las *community schools* o escuelas abiertas son un claro ejemplo de relaciones formales e informales con la colectividad local.

En consecuencia, es preciso ampliar el concepto de comunidad escolar. Los centros deben promover un proyecto cultural comunitario, que recoja propuestas de coordinación de los servicios educativos, sociales y de salud de la comunidad, así como acciones conjuntas utilizando recursos educativos del entorno. Ello implica abrir la escuela más allá del uso de sus instalaciones a grupos y asociaciones del barrio, implicando a estos grupos en la realización de propuestas educativas dentro y fuera del centro, siempre en colaboración con el profesorado y los padres.

Un proyecto cultural comunitario ha de recoger propuestas de coordinación de los servicios educativos, sociales y de salud de una comunidad y acciones conjuntas con recursos educativos del entorno: ayuntamientos, ONG y voluntariado, personas de la tercera edad, cámaras de comercio y organizaciones empresariales, museos, profesorado y familias de otros centros, etc. No se trataría de hacer redes escolares, sino redes educativas.

Un ejemplo de trabajo desde la dimensión comunitaria lo tenemos en los proyectos de ciudades educadoras. Recordamos, al respecto, que estas propuestas asumen el espíritu y, en algunos casos, la letra de las siguientes planteamientos:

- *Globalidad*. En cuanto a sectores de población a los que se dirigen y los territorios sobre los que se quiere incidir.
- *Integración*. Tienden a rehuir la excesiva segmentación o especialización de lugares, funciones y destinatarios.
- *Contextualización y transferibilidad*. Son genuinos y se plantean a partir de la propia realidad, pero no por ello se cierran a experiencias ajenas o se niegan a exportar la suya propia; no renuncian a una cierta vocación de universalidad.
- *Transversalidad*. Se refiere a los contenidos de los proyectos; tienden a acoger simultáneamente una serie de actuaciones relacionadas con los tres sectores de la educación formal, no formal e informal, e incluso a mezclarlos entre sí.
- *Formatividad cívica*. Independientemente de sus contenidos concretos, integran siempre un propósito de formación de la ciudadanía en los valores cívicos y democráticos.
- *Interdepartamentalidad*. Procuran vincular el mayor número de áreas de la Administración; no desean limitarse a los departamentos específicos educativos.
- *Participación*. Facilitan y alientan la máxima participación ciudadana posible y eso ocurre ya en el propio proceso de gestación del proyecto.
- *Compensación*. Se muestran especialmente beligerantes a favor de la igualdad de oportunidades y de la redistribución de los distintos recursos educativos (Trilla, 1999: 50).

En definitiva, la situación participativa de los centros podría resumirse de esta manera: si el ámbito de la gestión se caracteriza por una democracia poco educativa, el curricular lo es por una educación poco democrática, mientras que el de las actividades extraescolares queda generalmente en el terreno del *laisser faire*.

En el ámbito de las organizaciones la participación de los profesionales no se discute, pero sí

la de los no profesionales. Y sin embargo, la educación es un ámbito que requiere compaginar esferas de autorregulación —individual y colectiva— con el control democrático, las zonas de autonomía que exige un trabajo profesional —donde sea posible la innovación, la creatividad, la experimentación...— con los controles democráticos de los ciudadanos. Porque, a pesar de todas las dificultades existentes y de su débil posición en el organigrama del centro, padres y madres tendrán siempre un papel potencialmente influyente en la organización escolar: acceden a información importante sobre lo que ocurre en el aula.

La participación real en la escuela ha de permitir, por otra parte y más allá de escuchar las voces de la comunidad educativa, contribuir a construir la subjetividad y a desarrollar un proyecto de ciudadanía comprometida. Por una parte, puede ayudar a elaborar construcciones sociales propias<sup>4</sup> que superen el proceso imitativo y reproductor de los estándares y estereotipos sociales establecidos y de las formas dominantes sobre el valor de la democracia, la participación y su utilidad. Por otra parte, los objetivos y finalidades de la participación enlazan claramente con el propósito de desarrollar ciudadanos portadores de derechos y deberes que conviven y se relacionan en un marco de paz y solidaridad.

Podemos así considerar las organizaciones educativas como un cruce de caminos donde confluyen multitud de intereses y respuestas internas y externas. Los centros educativos como estructuras de síntesis desarrollan un currículo que puede considerarse la síntesis práctica de aspiraciones de diversa naturaleza y contenido.

La participación social no es pues sólo y exclusivamente una opción técnica, también es una opción social: qué modelo de escuela se desea y qué espacio se posibilita para la participación. Determinadas opciones atentan a un proceso participativo real y comprometido y lo circunscriben a un proceso de manejo de opiniones.

### A modo de síntesis (sobre el concepto)

La educación y la escuela se consideran elementos vertebrados de una sociedad democrática, al considerarse imprescindibles para la formación de una ciudadanía responsable, solidaria, crítica y participativa. Educar para la democracia en vivir la democracia y, en este sentido, es necesario articular los centros educativos como estructuras de participación democrática, fomentando experiencias positivas.

Insistimos, de todas maneras, en la idea de que la democracia social y organizativa es un edificio extremadamente frágil, que exige madurez, entusiasmo, competencia y responsabilidad a las personas y a cuyo debilitamiento y destrucción pueden contribuir más aquellos que menos han colaborado en su construcción. De aquí la importancia que tiene el que la sociedad transmita a sus generaciones un legado democrático vivo, que obliga a recrear continuamente la democracia y a transmitirla a través de sus instituciones educativas, también las escolares, que se convertirán en comunidades democráticas el día en que la participación de los padres y madres deje de ser un «Caballo de Troya en las escuelas».

Se trata, en definitiva, de combatir el analfabetismo democrático, formar a los ciudadanos en el conocimiento y la práctica de sus derechos y deberes, formar a los profesores en la colaboración con las familias y el entorno y, de esta manera, fortalecer la democracia.

Asumimos así que un pivote fundamental de la democracia y de la educación es la escuela, siempre y cuando intervenga desde una perspectiva abierta y comprometida. Entendemos que la educación ha de promover el cambio e impulsar valores democráticos como la solidaridad, cooperación, cohesión e igualdad; asimismo, los centros educativos deben contribuir al fomento de esos valores y al establecimiento de redes sociales democráticas, cohesionadas y solidarias. Sólo una visión ampliada del hecho educativo, que

rompe la concepción tradicional que reduce la formación al espacio y al tiempo de la escuela, permitirá avanzar en esta perspectiva.

Para plantear la propuesta de estudio definitiva que realizamos, a modo de *síntesis conceptual* de partida, sintetizamos los elementos claves o referenciales que sobre el concepto de participación inspiran y fundamentan el estudio realizado. La participación se considera así:

- Un «término relativo y no un modelo pre-determinado y generalizable», que se define desde la multidimensionalidad que lleva implícita.
- Un concepto y una práctica sujetos a notables discrepancias teóricas y prácticas, que precisan de un posicionamiento básico y compartido. La idea más generalizada es que «no tiene sentido en sí misma, sino al servicio de la comunidad educativa», que «forma parte de procesos más amplios» y que existe un conocimiento sobre participación que podríamos describir como «fragmentado y contradictorio». La participación se encuadra en una «concepción democrática de la actividad educativa».
- Una realidad compleja y cambiante.
- Depende fundamentalmente de las personas.
- Exige de importantes apoyos normativos e institucionales, así como de reconocimientos sociales, especialmente en los propios contextos.
- Trata de realidades, pero también de percepciones individuales y sociales.
- Es una «construcción» en la que siempre participan diversos elementos y factores: es un constructo en sí misma y en relación con lo que la configura y define.
- Se encuadra en una «concepción democrática de la actividad educativa».
- Constituye «un derecho y un deber» y lo es para agentes y usuarios, administraciones e instituciones educativas, esto es, para todos los miembros de la comunidad educativa.

## Objetivos de la investigación

Los objetivos fundamentales de la investigación fueron:

- Conocer la realidad participativa de los padres en los centros educativos y en los municipios.
- Señalar las dificultades que se encuentran en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de su obligación de participar en la educación.
- Propiciar líneas de actuación que puedan concretarse en propuestas de mejora de la participación de los padres y madres de Castilla-La Mancha.

Como objetivos complementarios se plantearon:

- Mostrar, a través del propio proceso de investigación, las posibilidades y límites de la participación en los distintos contextos estudiados.
- Analizar, difundir y relacionar experiencias participativas relevantes en la región de Castilla-La Mancha.

## Población y muestra

La población y muestra buscaba la representatividad de casos, aunque debido a la posible mortandad propia de este tipo de estudios por trabajar con todos los centros educativos, ayuntamientos y AMPAS de la región, en este caso resultando idénticos muestra y población, profundizando con informantes claves, además de analizando experiencias relevantes.

Los cuestionarios enviados y devueltos por correo quedan recogidos en el cuadro 1, y suponen el 100% de los centros, ayuntamientos y AMPAS de Castilla-La Mancha.

El índice de respuestas se considera alto, ya que los expertos señalan como aceptable en este tipo de estudio de campo (envíos por correo),

TABLA 1. Cuestionarios enviados y devueltos

	Enviados	Devueltos	Válidos	% respuestas
Directores	1.080	8	593	54,9%
AMPAS	975	8	332	34,1%
Ayuntamientos	634	6	222	35,0%

entre el 20% y 30% de respuestas. Como se puede ver en la tabla 1, superamos en los tres casos esos porcentajes.

Hacemos constar que el envío se realizó una sola vez y no se repitió porque:

- El índice de las respuestas era aceptable-alto en los tres ámbitos.
- La distribución de las respuestas era suficientemente proporcional y estratificada.
- El número de respuestas obtenidas después de un solo envío constituye un primer e importante índice sobre la preocupación por la participación en el ámbito geográfico estudiado.
- Estaba garantizada la fiabilidad y solidez del estudio con los cuestionarios cumplimentados y recogidos.

### Propuesta metodológica e instrumentos

Partiendo del propio concepto y características esenciales de la participación, además de la decisión de trabajar con el 100% de los centros, ayuntamientos y AMPAS, planteamos la siguiente *propuesta metodológica* específica:

- Se trata de un modelo mixto (cuantitativo y cualitativo). Optamos por plantearlo como una investigación evaluativa-descriptiva, con una clara opción hacia la acción práctica y aplicativa.
- Es una investigación cuyo foco preferente es la «práctica participativa» (cómo se está produciendo y por qué), lo que nos

lleva a plantearnos entrar en la realidad de las instituciones para conocerlas y entenderlas mejor.

- Un principio básico es recoger la mayor cantidad de información posible y hacerlo de forma objetiva y oportuna. Por eso hemos procurado realizar lo que podríamos denominar «aproximación concéntrica» a la realidad (cuestionarios, preguntas abiertas) y «escuchan las voces» de los directamente implicados (entrevistas).

Coherentemente con la metodología expuesta, *Las técnicas e instrumentos* utilizados han sido:

- Encuestas con cuestionarios elaborados ad hoc para directores de los centros, presidentes de las AMPAS y alcaldes y alcaldesas o concejales de los ayuntamientos.
- Entrevistas semiestructuradas a informadores claves.

La validez de los cuestionarios se ha realizado sobre el contenido, criterio y constructo.

- *Sobre el contenido.* Validez del contenido, esto es, relevancia de los ítems o grado en que representan determinado universo temático.
- *Sobre el criterio.* Validez del criterio, esto es, concordancia o correlación con otras medidas y criterios.
- *Sobre el constructo.* Validez del constructo, esto es, adscripción de significados, significatividad, a un determinado instrumento.

Para la validez del contenido, en concreto lo que denominamos validación externa, recurriremos a la consulta de cuatros expertos. Para la validación interna, procederemos con una prueba piloto con seis personas de cada sector/estamento al que se dirige el cuestionario. Para la validez del criterio, compararemos nuestra escala con otras experimentadas. Para la validez del constructo, calcularemos el Alfa de Crombach.

### Algunos resultados y su discusión

Presentamos unas tablas y explicaciones de resultados que sirvan como ejemplos ilustrativos de lo que después llamamos «realidad participativa» y «discusión». De esta forma justificamos la necesaria relación entre los resultados y las conclusiones.

#### Sobre el Consejo escolar municipal

*Si tiene constituido en su municipio el Consejo escolar municipal*

Sólo el 45,7% de las localidades que han respondido tiene Consejo escolar municipal. Puede explicarse por ser localidades en muchos casos con menos de 1.000 habitantes. También debemos decir que los de ayuntamientos que no han contestado son mayoría, por lo que no sabemos si tienen Consejo escolar municipal.

*Valoración del ayuntamiento sobre la participación de los miembros del Consejo escolar municipal*

El grado de satisfacción sobre la participación es alto-muy alto.

**TABLA 2. Respuestas: ayuntamientos**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	96	45,7
	No	114	54,3
	Total	210	100,0
Perdidos	Sistema	12	
Total		222	

**TABLA 3. Respuestas: ayuntamientos**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	0	0,0	0,0
	Baja	4	4,3	4,3
	Regular	24	25,8	30,1
	Alta	41	44,1	74,2
	Muy alta	24	25,8	100,0
	Total	93	100,0	
Perdidos	Sistema	129		
Total		222		

*Temas que se tratan en las reuniones del Consejo escolar municipal*

**TABLA 4. Respuestas: ayuntamientos**

Temas	Frecuencia	Porcentaje válido
La planificación de la educación en el municipio	60	24,5
Problemas con/en los centros	69	28,2
Las cuestiones de la AMPA	59	24,1
Las actividades de apoyo	51	20,8
Otras (*)	6	2,4
<b>Total</b>	<b>245</b>	<b>100,0</b>

(\*): Actividades extraescolares, memoria, cuentas, etc.; actividades extraescolares, solicitudes a la delegación; calendario escolar; horarios, economía; mantenimiento y conservación de edificios, escolarización, absentismo escolar.

*Grado de satisfacción sobre el funcionamiento del Consejo escolar municipal*

**TABLA 5. Respuestas: ayuntamientos**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bajo	1	1,1	1,1
	Bajo	5	5,4	6,5
	Regular	33	35,9	42,4
	Alto	37	40,2	82,6
	Muy alto	16	17,4	100,0
	<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>	
Perdidos	Sistema	130		
<b>Total</b>		<b>222</b>		

Existe una tendencia alta-muy alta sobre el grado de satisfacción en cuanto al funcionamiento.

*Opinión sobre si se puede mejorar el funcionamiento del Consejo escolar municipal*

**TABLA 6. Respuestas: ayuntamientos**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	69	87,3
	No	10	12,7
	<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>100,0</b>
Perdidos	Sistema	143	
<b>Total</b>		<b>222</b>	

Existe una tendencia en sentido positivo sobre la posibilidad de mejorar el funcionamiento del Consejo.

En caso afirmativo, ¿qué propondría usted para mejorarla?

Los ayuntamientos proponen que para mejorar sería necesario aumentar las subvenciones; activar el funcionamiento de comisiones especializada

con carácter permanente; que la gestión se haga desde el mismo centro y que se implique al alumnado; mayor colaboración por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. También proponen que exista más participación ciudadana y más implicación de los padres y madres.

**TABLA 7. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	543	92,5
	No	35	6,0
	Sí, pero no tiene directiva	9	1,5
	Total	587	100,0
Perdidos	Sistema	6	
Total		593	

**TABLA 8. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada representativa	24	4,4	4,4
	Poco	99	18,1	22,5
	Regular	130	23,8	46,3
	Bastante	149	27,2	73,5
	Muy representativa	145	26,5	100,0
Total		547	100,0	
Perdidos	Sistema	46		
Total		593		

**TABLA 9. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	76	23,3
	No	250	76,7
	Total	326	100,0
Perdidos	Sistema	6	
Total		332	

**Sobre las asociaciones de madres y padres**

*Si está constituida la AMPA en su centro*

Es muy alto el porcentaje de las AMPAS constituidas, aunque también es reseñable que haya un 6% sin constituir y que algunas no tengan directiva.

*Opinión sobre si el AMPA es suficientemente representativa en el centro escolar*

La tendencia es hacia bastante o muy representativa, con más del 50% de las respuestas. Destaca también que poco o nada representativa acumulan un 22,5%.

*Opinión sobre la suficiencia de los recursos disponibles por las AMPA*

Mayoritariamente se consideran insuficientes.

*Valoración sobre la actitud de colaboración de la AMPA en el centro escolar*

Destaca la tendencia de respuestas sobre una actitud bastante o muy colaborativa.

*Valoración sobre la actitud de colaboración del profesorado con la AMPA*

Las AMPAS opinan que el profesorado se muestra poco o nada colaborativo en un 21,9%,

**TABLA 10. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada colaborativa	8	1,5	1,5
	Poco	30	5,5	6,9
	Regular	105	19,2	26,1
	Bastante	165	30,1	56,2
	Muy colaborativa	240	43,8	100,0
Total		548	100,0	
Perdidos	Sistema	45		
	Total	593		

**TABLA 11. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada colaborativa	28	8,5	8,5
	Poco	44	13,4	21,9
	Regular	84	25,5	47,4
	Bastante	84	25,5	72,9
	Muy colaborativa	89	27,1	100,0
Total		329	100,0	
Perdidos	Sistema	3		
	Total	332		



llegando a casi un 50% si se añade la opinión regular.

*Dificultades del AMPA para desarrollar actividades con el centro escolar*

Las AMPAS tienen ciertas facilidades para desarrollar las actividades que se proponen realizar. Sería deseable más facilidad, puesto que las opciones de respuestas indican regular, bastante o grandes dificultades forman un 46,5%.

*Opinión sobre si los padres conocen sus derechos*

Las AMPAS opinan que los padres conocen poco sus derechos (regular, poco o muy poco 78,2%).

*Opinión sobre si los padres conocen sus deberes*

Las AMPAS señalan que los padres conocen poco sus deberes (regular, poco o muy poco 86,7%).

**Sobre el Consejo escolar del centro**

*Existencia de Consejo escolar en el centro*

En la práctica totalidad de los centros está constituido el Consejo escolar.

*Faltan miembros o algún sector en la configuración del Consejo escolar*

En un 15,2% de los casos faltan miembros en el Consejo.

**TABLA 12. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy pocas dificultades	106	35,5	35,5
	Pocas	54	18,1	53,5
	Regular	67	22,4	75,9
	Bastantes	44	14,7	90,6
	Grandes dificultades	28	9,4	100,0
	Total	299	100,0	
Perdidos	Sistema	33		
	Total	332		

**TABLA 13. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco	66	19,9	19,9
	Poco	81	24,5	44,4
	Regular	112	33,8	78,2
	Bien	43	13,0	91,2
	Muy bien	29	8,8	100,0
	Total	331	100,0	
Perdidos	Sistema	1		
	Total	332		

*Opinión sobre cambiar la composición de los consejos escolares*

La mayoría de los directores no cambiaría la composición del Consejo.

El 47,8% de las AMPAS sí piden cambiar la composición del Consejo.

*Acuerdo sobre cómo se elige a los miembros del Consejo escolar*

Existe un alto acuerdo con la forma de elegir los miembros del Consejo.

Existe un alto acuerdo en la forma de elegir los miembros del Consejo. El grado de acuerdo tanto en AMPAS como en directores, es muy alto.

**TABLA 14. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco	79	23,9	23,9
	Poco	109	33,0	57,0
	Regular	98	29,7	86,7
	Bien	30	9,1	95,8
	Muy bien	14	4,2	100,0
Total		330	100,0	
Perdidos	Sistema	2		
	Total	332		

**TABLA 15. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	588	99,2
	No	4	29,7
	Total	592	100,0
Perdidos	Sistema	1	
	Total	593	

**TABLA 16. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	89	15,2
	No	497	84,8
	Total	586	100,0
Perdidos	Sistema	7	
	Total	593	

Opinión sobre la adecuación de los temas que se tratan en el Consejo escolar

existe un alto grado de acuerdo sobre los temas que se tratan en el Consejo.

El 90,3% de los directores considera adecuados o muy adecuados los temas que se tratan en el Consejo.

Contactos con otros consejos escolares

El 76,6 % de las AMPAS consideran adecuados o muy adecuados los temas que se tratan en el Consejo. Tanto en Directores como en AMPAS

Existen pocos contactos o ninguno con otros consejos. Existe muy poco intercambio de información entre consejos.

**TABLA 17. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	91	15,9
	No	482	81,4
	Total	573	100,0
Perdidos	Sistema	20	
Total		593	

**TABLA 18. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	153	47,8
	No	167	52,2
	Total	320	100,0
Perdidos	Sistema	12	
Total		332	

**TABLA 19. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	526	91,5
	No	49	8,5
	Total	575	100,0
Perdidos	Sistema	18	
Total		593	

Opinión en cuanto a la información existente sobre los consejos escolares

Si añadimos muy deficiente, se eleva a 63,3%.

La tendencia de respuesta sobre la información existente es regular y deficiente (56,8%).

Las AMPAS consideran, en un 52,3%, que es regular o escasa. Si añadimos muy escasa, se eleva a 62,9%.

**TABLA 20. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	291	93,3
	No	21	6,7
	Total	312	100,0
Perdidos	Sistema	20	
Total		332	

**TABLA 21. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco adecuado	2	0,3	0,3
	Poco	4	0,7	1,0
	Regular	50	8,6	9,7
	Adecuado	271	46,8	56,5
	Muy adecuado	252	43,5	100,0
	Total	579	100,0	
Perdidos	Sistema	14		
Total		593		

**TABLA 22. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco adecuado	2	0,6	0,6
	Poco	5	1,6	2,2
	Regular	68	21,3	23,4
	Bastante	140	43,8	67,2
	Muy adecuado	105	32,8	100,0
	Total	320	100,0	
Perdidos	Sistema	12		
Total		332		

**TABLA 23. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	468	80,4	80,4
	Poco	71	12,2	92,6
	A veces	31	5,3	97,9
	Frecuente	9	1,5	99,5
	Muy frecuente	3	0,5	100,0
	Total	582	100,0	
Perdidos	Sistema	11		
Total		593		

**TABLA 24. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	37	6,5	6,5
	Deficiente	88	15,5	22,0
	Regular	235	41,3	63,3
	Buena	166	29,2	92,4
	Muy buena	43	7,6	100,0
	Total	569	100,0	
Perdidos	Sistema	24		
Total		593		

**TABLA 25. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy escasa	34	10,6	10,6
	Escasa	64	19,9	30,5
	Regular	104	32,4	62,9
	Buena	80	24,9	87,9
	Muy buena	39	12,1	100,0
	Total	321	100,0	
Perdidos	Sistema	11		
Total		332		

**TABLA 26. Respuesta: directores**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	25	4,30	4,30
	Deficiente	109	18,80	23,10
	Regular	223	38,50	61,70
	Bueno	184	31,80	93,40
	Óptimo	38	6,60	100,00
	Total	579	100,00	
Perdidos	Sistema	14		
Total		593		

**TABLA 27. Respuesta: AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	70	21,5	21,5
	Deficiente	122	37,4	58,9
	Regular	85	26,1	85,0
	Bueno	32	9,8	94,8
	Óptimo	17	5,2	100,0
	Total	326	100,0	
Perdidos	Sistema	6		
Total		332		

**TABLA 28. Respuesta: ayuntamiento**

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja	9	4,3	4,3
	Baja	36	17,3	21,6
	Regular	81	38,9	60,6
	Alta	63	30,3	90,9
	Muy alta	19	9,1	100,0
	Total	208	100,0	
Perdidos	Sistema	14		
Total		222		

### Valoración global sobre la participación de los padres en los centros

La tendencia mayoritaria sería de tipo negativo, puesto que las opciones regular, deficiente o muy deficiente tienen el 61,7% de las respuestas.

La tendencia es claramente negativa, el 58,9% de respuestas estarían en deficiente y muy deficiente. Si añadimos la opción regular, aumentaría al 85%.

Es muy llamativo que la percepción de las AMPAS sea tan distinta y negativa que la de los directores.

Los ayuntamientos señalan que hay un grado de satisfacción aceptable sobre la participación de los padres en los centros. Baja-muy baja sería el 21,6%.

Después de los datos expuestos, a modo de síntesis y primeras reflexiones, podemos afirmar que, la *realidad participativa* de los padres y madres, a nivel de los centros educativos y de los municipios, es baja; sin embargo, es importante que hagamos una serie de acotaciones y aclaraciones:

- La participación formal/reglada, en lo que se refiere a su presencia en la configuración de órganos de participación, es alta o muy alta.
- La participación real «diaria», colaborando y apoyando el proceso educativo de los hijos por medio de la incorporación a las actividades y propuestas surgidas de los centros, AMPAS o ayuntamientos, cuenta con menor presencia efectiva de padres y madres.
- La participación «mixta», operativa, que sería aquella que tiene un componente formal y estructurado unido a la voluntariedad y ausencia de normativa específica al respecto, es positiva y valorada. Se confía en ella como una vía de avance segura y genuina, optimizada por agentes y usuarios

y concretada en acciones como la Escuela de padres, los consejos municipales y otras iniciativas de participación y colaboración en centros educativos, localidades y ámbitos territoriales definidos y concretos.

Pensamos que no es suficiente con realizar afirmaciones y presentar datos, así hemos podido precisar algunas *dificultades* que se encuentran para ejercer el derecho y cumplir con la obligación de participar son muy diversas, diferentes según los lugares y situaciones y responden a diversos motivos. Los más frecuentes son:

- Falta de *tiempo*, alegado tanto por los padres, como por los directores, los profesores y los responsables municipales. Se trata de una «falta de tiempo compartido», esto es, falta de coincidencia en los tiempos que se dedican para intercambiar información, trabajar y proyectar.
- Falta de *formación*. Se trata de un sentimiento generalizado que no se concreta específicamente en demandas claras y específicas. Se percibe claramente la necesidad de orientaciones sobre cómo hacer más efectivo el tiempo que se puede dedicar y cuál es el papel que corresponde a cada sector o persona en los distintos órganos, actividades y situaciones.
- Se reclama más *información* por todos los sectores. Hay una sensación de que falta información y que es causa de que no cristalicen acuerdos, proyectos y actuaciones. La información «a medias», la dificultad de encontrar canales seguros y conocidos y la poca costumbre que existe de establecer comunicaciones eficaces y eficientes quedan de manifiesto en el estudio. Es más la forma que la cantidad de información lo que es preciso mejorar. Se trata de «buscar vías seguras y eficaces», recordando experiencias valiosas como las «agendas escolares», los «representantes de curso», la utilización de comunicados, etcétera.

- Se reclama más *reconocimiento* de todos los sectores, pero especialmente de los padres. Resulta muy llamativa la preocupación sobre el bajo reconocimiento a las tareas realizadas, más acentuada en el caso de los propios sectores encuestados. Así, los padres (AMPAS) opinan que los propios padres son quienes menos valoran su trabajo y quienes menos dispuestos están a colaborar.
- Se reclama más *apoyo*, sobre todo de las distintas administraciones.
- Falta *confianza* en el propio valor del trabajo que realizan y en la importancia y repercusión del mismo.
- Los encuestados no «ven» los *resultados* de forma clara y tangible, agudizando así algunos de los aspectos problemáticos mencionados. Inciden aquí algunos elementos estructurales y operativos, tales como el «concepto de participación», «el sentido y realidad de la participación» o «la difusión del trabajo realizado», que son claves para la formulación y continuidad de proyectos.

Se conforman, asimismo, algunos de los referentes que trataba de contrastar el estudio de campo:

- Junto al convencimiento de que la participación es una acción positiva en sí misma, también se observa desconfianza sobre su concreción en los contextos educativos. «La participación sigue siendo una asignatura pendiente.»
- La participación de los padres en la educación de los hijos a nivel de Centro escolar y ayuntamientos no satisface a ninguno de los sectores implicados. «Unas veces se quiere y no se puede, otras se puede y no se quiere, ¿qué hacer?»
- En los trabajos realizados desde distintas instancias y ámbitos quedan patentes los bajos índices de participación y las carencias que existen para que ésta sea positiva y enriquecedora para la Comunidad

educativa. «Se participa poco y con dificultades.»

- El apoyo institucional, incluso normativo, dependiendo del momento histórico y de las tendencias, enfoques y propósitos educativos de las distintas administraciones, no está desarrollado convenientemente en los segundos niveles. «En centros y ayuntamientos está la clave de la participación.»
- Faltan proyectos específicos y motivadores con los que trabajar desde los centros y desde los ayuntamientos. Proyectos de centros y proyectos comunitarios en los que se impliquen los ayuntamientos. «Centros que eduquen y ciudades educadoras, verdaderas comunidades educativas.»
- No es suficiente la coordinación y apoyo mutuo existente entre centros, AMPAS y ayuntamientos. «Existe desconfianza entre los distintos ámbitos y sectores.»
- Es preciso motivar y motivar sobre el valor de la participación, sobre su utilidad práctica y las posibilidades a corto, medio y largo plazo. Paralelamente, hay que formar para la participación y hacerlo pensando en todos los sectores. «Conocernos mejor, compartir y buscar soluciones juntos.»
- La participación está unida a conceptos, acciones y decisiones técnicas y políticas en otros ámbitos, tales como la «autonomía» y la «descentralización».
- Existen acciones y experiencias positivas, viables y exitosas en los centros educativos y municipios. «Es preciso conocer para compartir.»
- Los núcleos de acción más claros y relevantes en cuanto a la participación se centran en las instituciones escolares y municipios y desde éstos hacia las familias. «Entre todos podemos mejorar.»
- No basta con decir «cuánto», es preciso señalar «cómo», partiendo de la realidad y precisando las dificultades podremos formular propuestas. «El principio de realidad.»



## Conclusiones

Finalmente, aportamos algunas conclusiones específicas en relación a tres de los ámbitos analizados: consejos escolares municipales, asociaciones de padres y madres de alumnos y consejos escolares de centros.

Otros ámbitos considerados en el estudio fueron: ayuntamientos, escuelas de padres, dirección del centro, tutores/profesores, administraciones educativas, instrumentos institucionales del centro e innovación y experiencias de participación, que por extensión del artículo no exponemos en este trabajo.

### Conclusiones específicas

#### *La participación en los consejos escolares municipales*

Sólo el 50% de los municipios tienen el Consejo escolar municipal constituido y funcionando. Un porcentaje muy elevado lleva más de siete años constituido.

La razón que aducen los que no lo tienen es que «no se considera necesario», «no ha sido posible constituirlo», u otras razones como, por ejemplo, que no «saben hacerlo» o que «se va a constituir».

La composición es muy similar en todos los municipios, con representación de padres, alumnos, profesores, ayuntamiento, sindicatos y otros, como por ejemplo asociaciones de vecinos, servicios sociales, etcétera.

Es bajo el número de consejos escolares municipales que tienen un reglamento propio. La mayoría de los que no lo tienen, «no lo consideran necesario».

Se reúnen con cierta frecuencia, más de cuatro veces al año. La asistencia es elevada, siendo los

alumnos los que más faltan. Existe una valoración positiva sobre la participación en estos consejos. A veces se invita y participan personas que no son miembros del Consejo.

Los temas que más se tratan son «problemas con los centros y en ellos, planificación de la educación en el municipio, cuestiones de las AMPAS y actividades de apoyo a los centros». Normalmente no hay reuniones para explicar a sus miembros el funcionamiento.

Hay una «alta o muy alta» satisfacción sobre su funcionamiento aunque, en general, piensan que puede mejorarse. Para mejorar, se propone crear comisiones especializadas; también se piden más recursos y más implicación de los padres.

Casi un 39% de los ayuntamientos que responden no tener Consejo escolar municipal, tienen «otro órgano para tratar los temas educativos».

Analizados estos órganos, vemos que tienen una composición muy similar a los consejos escolares municipales y que sus denominaciones son muy diversas, por ejemplo: Comisión de Educación, Cultura y Deporte; Consejo de Participación; Comisión Informativa de Educación, etc. Se reúnen un número de veces muy similar a los consejos y la asistencia y participación de sus miembros es «alta o muy alta».

#### *La participación en las asociaciones de padres y madres de alumnos*

Está constituida en casi todos los centros, aunque hay un 6% en los que no lo está y un 1,5% que no tiene junta directiva. La razón, en estos casos, es que «nunca ha habido o se ha disuelto». Solamente en el 6,4% hay más de una AMPA.

Se opina que son representativas en los centros, aunque los directores lo crean en menor grado que las propias AMPAS.

La inmensa mayoría de AMPAS no tiene un reglamento propio y a este hecho no le dan mayor importancia. Regulan sus actuaciones y funcionamiento «con los propios estatutos de la AMPA», con «adaptaciones de los estatutos» e incluso se dice con frecuencia que «con la mejor voluntad» y otras expresiones similares.

Sobre la disponibilidad de espacios propios resulta muy llamativo, aunque hay discrepancia entre la opinión de directores y AMPAS, que entre el 40% y el 50% de los centros no tengan un espacio para la AMPA. Los espacios, cuando existen, resultan inadecuados, más en opinión de las AMPAS que de los directores y es muy generalizada la demanda de mejores espacios; también lo es el grado de conformidad o adaptación que se aprecia cuando responden que «siempre hay algún espacio, aula etcétera».

Lo que más importa y reclaman es mayor implicación, participación e interés de los propios padres. Las AMPAS no impulsan suficientemente la participación de los padres en opinión de los ayuntamientos, señalando como causas la necesidad de más recursos, más implicación, más formación y más programas de actividades.

Opinan que los recursos son insuficientes, que deberían aumentar en torno a un 50% y que los existentes provienen de las cuotas de los socios y de la Administración. El incremento de recursos debería de venir de la Administración y de los ayuntamientos.

La junta directiva se reúne con frecuencia con los asociados; sin embargo, llama la atención que el 33,6% no se reúne nunca o lo hacen una vez al año.

Las relaciones y comunicación entre las AMPAS y el ayuntamiento no son satisfactorias y contrastan con la importancia que le dan a esta colaboración en la que aprecian «bastantes o muchas posibilidades».

La colaboración del AMPA con el centro, según los directores, es buena, sin embargo, las AMPAS opinan que los profesores se muestran menos dispuestos a la colaboración. La comunicación entre las AMPAS y la dirección de los centros se considera «buena o muy buena». La presidencia de la AMPA se reúne con frecuencia con la dirección del centro y mucho menos la junta directiva con la dirección del centro.

El trabajo de las AMPAS tiene poco reconocimiento por ellas mismas, excepto los directores que, según las AMPAS, sí reconocen su trabajo.

Las actividades de las AMPAS en coordinación con el centro, que se ciñe especialmente a la organización de actividades extraescolares, producen, en general, insatisfacción. Las dificultades que encuentran son bastantes, especialmente la falta de subvenciones, recursos y espacios. Otras dificultades son la baja colaboración de los profesionales, los horarios y el tiempo, más aún en los centros rurales.

La mayoría tienen organizadas actividades extraescolares. Los directores dicen que son los centros los que las organizan, mientras que las AMPAS dicen que son ellos y, en un buen número de casos, se dice que lo hacen «otros» sin especificar. Hay planes de actividades dirigidos a los padres en la mitad aproximadamente de los centros escolares e incluyen variedad de propuestas: pintura, informática, charlas, jornadas, fiestas, entre otras.

Las AMPAS opinan que los padres, en general, conocen poco sus derechos y menos sus deberes.

#### *La participación en los consejos escolares de centro*

Está constituido en casi todos los centros, aunque hay un 15% aproximadamente al que le falta algún componente.

Las AMPAS participan casi siempre en la elección de padres para el Consejo escolar, incluso en la mayoría de los casos presentan su propia candidatura.

Sobre la composición del Consejo, los directores «no la cambiarían» en un 81,4% y las AMPAS «sí la cambiarían» en un 47,8%. Los cambios que se proponen, desde la dirección de los centros, son múltiples y diversos, aunque hay cierta tendencia a reducir el número de miembros, a que se adapte a la especificidad de algunos centros, a incluir otros miembros como puede ser el sector empresarial, orientadores, etc. Los que se proponen desde las AMPAS van en la línea de aumentar los padres y disminuir los profesores o incluir otros miembros.

Sobre el modo de elección actual de los miembros del Consejo escolar, existe un muy alto grado de acuerdo.

Los espacios en los que se celebran las reuniones suelen ser «adecuados o muy adecuados».

El número de reuniones del Consejo a lo largo del año es bastante elevado, entre cinco y nueve reuniones en el 75,5% de los centros. La mayoría son ordinarias y se convocan con tiempo suficiente. Las reuniones tienen una duración de entre una y dos horas (directores y AMPAS piensan que deberían ser más cortas). La dinámica interna de las mismas es bastante aceptable. La asistencia es «alta o muy alta» y sólo los alumnos y representantes del ayuntamiento faltan en alguna ocasión.

Las AMPAS dicen en un 54,1% que «nunca o casi nunca» hay acuerdo para las convocatorias, mientras que la dirección de los centros dicen que «siempre o casi siempre» en un 74,6%.

Los directores opinan que, excepto los alumnos, los demás miembros conocen «bastante bien o perfectamente» sus funciones. Las AMPAS

tienen una percepción ligeramente más baja. Cuando se les pregunta a AMPAS y directores si quitarían o añadirían funciones atribuidas al Consejo, manifiestan mayoritariamente que no.

Hay una notable discrepancia entre directores sobre si se realizan actividades para conocer y realizar mejor las funciones del Consejo escolar. Los hay, la mayoría, que opinan que «sí se realizan» mientras que las AMPAS opinan mayoritariamente lo contrario.

El tipo de actividades son muy diversas, tanto en el plano de la información, como en el de la sensibilización. Cuando se realizan estas actividades, los directores dicen que es el centro, en un 88,5% de los casos, quien las organiza mientras que las AMPAS opinan que es el centro, pero sólo en un 44,1% de las veces.

Hay un alto grado de acuerdo sobre la adecuación de los temas tratados en el Consejo escolar, acuerdo que se repite cuando se indaga sobre el interés que tienen los temas tratados.

En cuanto a los temas tratados, se apuntan los que se refieren a recursos, presupuesto, infraestructura y mantenimiento, como los más frecuentes; también, temas de evaluación de alumnos, disciplina y fracaso escolar. Otros temas tratados son los que tienen que ver con los documentos internos de organización y planificación. Rara vez se habla de las familias en los Consejos.

La coordinación entre consejos escolares es casi inexistente.

Los directores como las AMPAS opinan que es deficiente la información existente sobre el papel que tienen o la forma de actuar de los consejos escolares.

La influencia que tiene la actitud de los distintos sectores del Consejo escolar en su funcionamiento y eficacia es calificada entre «alta y muy alta» en opinión de las AMPAS y de los

directores. Especialmente se destaca la actitud del equipo directivo, de los profesores y padres.

Consideran importantes las relaciones entre los ayuntamientos y los consejos escolares, señalando los ayuntamientos que en el 90,1% de los casos tienen representantes en los consejos. Preocupa el 10% que no tienen representantes municipales y se apunta como causa más frecuente el que «los centros no lo solicitaron».

La forma de elegir o designar a sus representantes es muy diversa, variando desde la asignación del alcalde o concejal hasta la representación directa por el propio alcalde o concejal. En la mayoría de los casos se decide en el plenario del ayuntamiento.

No está claro que haya criterios para designar a los representantes. Así, más o menos, el 50% de los encuestados dicen que sí y el otro 50% que no. Cuando existen criterios, éstos son muy abiertos: padres de alumnos, relación con la concejalía, implicación con la educación, acuerdos, etc. Es bastante frecuente que el representante del ayuntamiento tenga hijos en el centro donde él actúa en el consejo escolar.

No hay una forma establecida, en la mayoría de los casos, para renovar la representación del ayuntamiento en los consejos escolares de los centros. Los representantes suelen estar más de

un año y la media se sitúa entre los tres o cuatro años.

No queda claro que el ayuntamiento haga reuniones específicas para abordar temas de los consejos escolares, pero sí parece que se abordan en diversos momentos y formas: varias veces al año, antes o después de los consejos, etcétera.

Los ayuntamientos manifiestan en un 41,2% de los casos que se hace seguimiento sobre la asistencia, por medio de las actas e informes, entrevistas y reuniones con los representantes, etc. También se manifiesta que en un 47,6% de los casos se hace seguimiento sobre las actuaciones de los representantes del ayuntamiento en los consejos escolares.

Globalmente, la valoración que hacen los ayuntamientos sobre el funcionamiento del Consejo escolar es «buena o muy buena», en más de la mitad de los casos; la otra mitad manifiesta insatisfacción. Las razones de esta última son muy diversas: poca asistencia, mal funcionamiento, poco fructífero, falta de información previa.

Las AMPAS, respecto a la valoración global sobre la participación de los padres en los centros, opinan que «no es buena» en un 85%, mientras que los directores lo hacen en un 61,7% y los ayuntamientos opinan que hay un grado de satisfacción aceptable.

---

## Notas

<sup>1</sup> La diferencia entre el informe publicado en 1995 es, por un lado, la concreción del presente artículo, resaltando los aspectos que se refieren a tres ámbitos de participación, seleccionando además los puntos más claros y relevantes y, por otro, la profundización y ampliación de la parte de fundamentación y reflexiones sobre el concepto, tipos y perspectivas de la participación.

<sup>2</sup> El informe está publicado por B. Mario Martín (coord.) (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Toledo: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

<sup>3</sup> Recientemente, la aportación de Calvo (2004) insiste en la necesidad de reconstruir la participación a partir de un cambio en las culturas escolares y de una mayor consideración de las circunstancias contextuales.

<sup>4</sup> La participación de las familias se situaba en el curso escolar 1998-99 en el 18% en Primaria y el 4,1% en Secundaria; el profesorado en el 94,5% y en el 86,8% y el alumnado de Secundaria en el 60,1% (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2000: 61).

<sup>5</sup> Una aproximación reciente a los estudios sobre la construcción de la subjetividad infantil puede verse en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, nº 350,46-85.

## Referencias bibliográficas

- ANTÚNEZ, S. (1998). La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto! *Contextos educativos*, nº 1, 7-23.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (coords.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (1998). *¿Cómo mejorar los centros educativos? Estrategias para su desarrollo e innovación*. Madrid: Síntesis.
- BUSH, T. (1988). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Pub.
- CALVO, J. (2004). *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- CARNEIRO, R. (1999). Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. *Actas del Congreso Barcelona: pel conximent i la convivència*. Barcelona (documento policopiado).
- CARNICERO, P. (2001). *Gobierno, participación y control de los centros educativos. Evaluación de los consejos escolares de centro*. Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona (tesis doctoral, documento policopiado).
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2003). *Activitats, setembre 2001-agost 2002*. Generalitat de Catalunya.
- CONSELL SUPERIOR D'ÀVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2000). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- DAHL, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- EPSTEIN, J. L. (1988). School and Family Connections: Theory, Research and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family. *Marriage and Family Review*, vol. 15.
- FEITO-ALONSO, R. (2004). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Niño y Dávila.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata/Paideia.
- GAIRÍN, J y DARDER, P. (1994). *Organización de centros educativos*. Praxis: Barcelona.
- GAIRÍN, J. (2004a). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. *Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el siglo XXI*. Madrid: Facultad de Educación de la Universidad Complutense (ponencia multicopiada).
- GAIRÍN, J. (2004b). Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro. *SEP: La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Congreso Nacional de Pedagogía, 273-328.
- GAIRÍN, J. (2004c). Los proyectos educativos de ciudad. El caso de «Barcelona, ciudad educadora». En J. GAIRÍN y P. DARDER (coords.), *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, 101-120.
- GAIRÍN, J. (2003a). *Notas al Grupo de Autonomía y Organización de los centros educativos. Apuntes para una escuela renovada e innovadora*. Madrid: Comité Coordinador Federal de la Organización Sectorial de Educación del PSOE (documento inédito).
- GAIRÍN, J. (2003b). *La gestió dels Serveis Educatius Locals*. Forum local d'Educació. Sant Cugat: Diputació de Barcelona, Área de Educación, 20 de febrero (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (2002). Impacto de las nuevas tecnologías en la organización de las instituciones de formación. En III Jornadas de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Sevilla (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (2000). La colaboración entre centros educativos. *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis, 177-202.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- HABERMAS, J. (1994). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KÑALLINSKY, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas, servicio de publicaciones.
- MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (coords.) (1977). *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona: Ariel.

- MARTÍN BRIS, M. *et al.* (2002). *Planificación de centros educativos: organización y calidad*. Madrid: Praxis-Escuela Española.
- MARTÍN BRIS, M. (coord.) (2005). La participación social en educación. Monográfico. *Temáticos Escuela*, nº 15, 4-5.
- MARTÍN BRIS, M. (2005). *Participación de los padres y madres de los alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- MARTÍN BRIS, M. (2004). Las fuentes de poder en instituciones educativas: una propuesta de análisis. En VV. AA., *Micropolíticas y gestión escolar*. Organización y gestión educativa, nº 4 (julio y agosto). Madrid: Praxis-Feae.
- MARTÍN BRIS, M. (2004). La calidad en organizaciones educativas reticulares. En M. LORENZO DELGADO *et al.* (coords.), *La organización y dirección de redes educativas*. Grupo editorial universitario.
- MARTÍN BRIS, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros educativos*. Madrid: Universidad de Alcalá-MEC.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (coord.) (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- MIR, C. (coord.) (1998). Cooperar en la escuela. *La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula.
- MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- PATERMAN, C. (1979). *Participation and Democratic Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1998). Democracia participativa. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 275.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? *Revista de Educación*, nº 309, 195-215.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1994a). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, 70-71.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ, S. (2004). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela*. Trabajo de investigación del Programa de doctorado en Calidad y Procesos de Innovación educativa. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona (trabajo multicopiado).
- SANTOS GUERRA, M. A. *et al.* (2005). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de centros escolares*. Santander: Gobierno de Cantabria.
- SANTOS GUERRA, M. A. *et al.* (2003). *Arte y parte. Construir la democracia en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA, M. A. *et al.* (1999). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. *et al.* (1997). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- SANTOS GUERRA, M. A. *et al.* (1996). La democracia, un estilo de vida. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 251.
- SANTOS GUERRA, M. A. *et al.* (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VV. AA., *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- TRILLA, J. (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 278, 44-48.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, H. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.

## Abstract

### **The participation of families in education: an issue unresolved**

The present contribution reflects on the philosophy and sense of the social participation in education, analyzing the results of an investigation on the participation of parents and mothers in the schools and municipalities of Castilla-La Mancha. The lack of debate and consensus on which we want that it is the participation and the little unanimity on the explanations of which at the moment is, provide a diffuse panorama on which they are tried to establish attachment lines. To the theory data are gotten up, arguments to the explanations and alternatives to the situations, treating that to advance in a thematic one of the permanent present time but little solved. The results of the study go deep in the low degree of real participation that occurs in the centers, that contrast with formal the participation discharge in the Scholastic Councils. The lack of formation, time and supports is more the frequently used reasons like causes of the participation loss. This, being certain, does not have to hide the crisis of a model that has not managed to imply to interested in the construction of true educative communities. The analysis and interpretation of the situation allow to propose some alternatives for the improvement.

**Key words:** *Participation, Social participation, School board, Local school board, Parents association, School democracy.*