

# Espacios de participación



DANIEL MONTERO GALÁN

El desencuentro que separa, a veces, escuela y familia tiene su raíz en la diferencia estructural de ambas instituciones: modernidad versus postmodernidad. Frente a esta situación, los autores proponen un análisis crítico de los mecanismos que intentan paliarla: desde los más formales, establecidos por ley, hasta las dinámicas informales que invitan a la implicación de la comunidad en los centros.

---

**JORDI COLLET**

Profesor de Sociología en la Universitat de Vic (Barcelona) e investigador en el Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

**ANTONI TORT**

Director del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Vic y director del grupo de investigación GREUV de la misma universidad.

El discurso social y escolar contra las familias y su (poca) implicación en la educación de sus hijos e hijas es crudo. Se las acusa de que éstos “crecen sin límites normativos a los que atenerse” (Aranguren, 2002), cuando no directamente de haber “abandonado su rol educativo” (Carbó, 2004) o de “no tener autoridad moral o capacidad para educar” (Manifiesto de la manifestación de profesores y maestros del 8 de noviembre de

2006 en Barcelona). Las familias, a su vez, han acusado en ciertas ocasiones de cargos parecidos a los docentes (contradecaraciones de algunas asociaciones de padres y madres en los medios de comunicación a 9 de noviembre del mismo año). Ésta no es la perspectiva del artículo, que intenta analizar las incomprensiones entre familias y escuela. Pero ese complejo envite demanda una perspectiva global que pueda dar cuenta del porqué y del cómo se producen esas incomprensiones. Para decirlo de una manera sucinta, es "normal" que existan dificultades de lenguaje, de entendimiento y de participación entre dos actores que se encuentran en "estadios" distintos (sin que esto último sea positivo o negativo *per se*). Así, por un lado encontramos un espacio plenamente postmoderno, desinstitucionalizado e individualizado (familia), y por el otro, una institución fuerte, plenamente moderna y colectiva (escuela). De hecho, vale la pena no olvidar que el propio nacimiento de la escuela moderna se hace explícitamente contra unas familias y una sociedad consideradas inmoraes e incapaces de educar a los más pequeños. Parece que algo de todo ello queda, tanto en el discurso de la actual escuela como en las leyes que rigen la participación de las familias en la institución escolar.

### Mecanismos formales: análisis de las reglas de juego

Toda ley de educación que regule las relaciones entre familias y escuela debería responder a la siguiente pregunta: ¿qué participación para qué educación?; es decir, ¿para qué queremos que sirva la participación de las familias en la escuela?, y por consiguiente: ¿cómo debería darse la misma (mecanismos, espacios, intensidades...)? Las respuestas pueden ser múltiples y todas dignas de enriquecer el debate. Pero cuando se analizan las leyes, las respuestas son poco nítidas. Por ejemplo, en 1985

la LODE buscó que la participación familiar democratizase la escuela por medio de las asociaciones de madres y padres (AMPA) y de los consejos escolares. Se establecía que las familias podían influir directamente en los centros educativos a través de esas dos vías, aunque atribuía al profesorado la hegemonía en los consejos escolares. Los resultados no fueron demasiado halagüeños, y mientras los consejos escolares se iban agarrotando, las AMPA empezaban su viaje hacia la (re)conversión en "empresas" que proporcionaban servicios a las familias. Así, una legislación poco ambiciosa en este ámbito, su aplicación tardía y una implementación institucional a la baja, en algunos centros, dieron como resultado unos consejos formalizados pero lejos de las decisiones importantes y unas AMPA dedicadas a los servicios no cubiertos por la Administración.

Las leyes sucesivas no mejoraron mucho las cosas. Ni la LOGSE (1990) lo consideraba un aspecto relevante, ni la LOPEGCE (1995) relacionó la participación de las familias con la calidad de la educación, de forma sorprendente y contraria a las directrices internacionales (OCDE, 1991). En el ámbito español, la inscripción a las AMPA se hace por parte del 57,5% de las familias, la asistencia a las reuniones de la misma es del 18,3%, y la asistencia a las actividades organizadas es del 32%. Estos porcentajes cambian mucho en función de la etapa educativa. Así, en Infantil es donde las familias participan más; en Primaria se reducen los números y en Secundaria la presencia de las familias en los institutos es casi residual. Sin olvidar que las familias dejan de participar en la escuela una vez su hijo supera esa etapa educativa –discontinuidades (Garreta, 2007).

La última reforma educativa –la LOE (2006)– no parece que cambie mucho de tercio en este tema. En el preámbulo se señala: "Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes". Pero cuando se analizan cuáles son los instrumentos para implementar dicha colaboración nos encontramos más o menos con los de siempre. No se han abordado de una manera clara y ambiciosa las fórmulas de corresponsabilidad y participación de las familias en la escuela, así como su desarrollo en espacios y mecanismos concretos. La participación de las familias en la escuela se equipara a tres cosas: recibir información por parte de la escuela (sin que hayamos analizado cómo se da, cómo se recibe, qué impacto tiene, cómo se evalúa, etc.); participar en un consejo escolar que cada vez estará más devaluado sustantivamente con el modelo de direcciones profesionalizadas, y participar en unas AMPA ocupadas sobre todo de los temas de servicios e infraestructura que, de todos modos, son muy importantes para el funcionamiento de las actividades académicas, pero que limitan la posibilidad de actuar con más profundidad en otros aspectos como la formación de las propias familias, por ejemplo.



DANIEL MONTERO GALÁN

Así las cosas en lo referente al marco legal y formal, el discurso dominante que busca explicar el porqué de la poca participación de las familias en la escuela costumbra a dar argumentos “voluntaristas” (Rambla, 1999) y culpabilizadores: los padres y madres no hacen un esfuerzo suficiente para con la escuela, no disponen de suficientes capacidades y habilidades para participar, etc. A nuestro parecer habría que revisar este argumentario a la luz de los aspectos legales, institucionales y formales brevemente expuestos.

### La participación en los espacios informales

Pero además de las leyes que marcan las normas formales del juego, encontramos todo el espacio informal que también significa realidades y oportunidades de relación familia-escuela y que está hecho de situaciones muy diferentes y a la vez complementarias: una conversación privada e informal entre una maestra de parvulario con una madre al comienzo de la jornada escolar; una tutoría de seguimiento a finales del primer trimestre; la reunión de clase, grupo o ciclo que se realiza a inicio del curso, y que congrega al mayor número de familias; las asambleas de la asociación; conferencias divulgativas, talleres, fiestas, etc. Más allá de lo establecido normativamente, sería importante (re)conocer y aprovechar todos los canales de comunicación, tanto formales como informales, sin que unos substituyan a los otros. Hay algo que no está escrito en las leyes y que sería algo así como el grado de “calidez institucional” que muchas madres y muchos padres quisieran encontrar en la escuela y que no es sinónimo de muchas reuniones sino de unos espacios y tiempos que permitan el intercambio personal, que puede ser breve pero intenso. El ritmo de vida actual, los condicionantes del transporte, centros escolares de grandes dimensiones, espacios de entrada y salida, de reunión y tutoría no siempre acogedores, por poner algunos ejemplos, son elementos que dificultan la construcción de un entorno de comunicación fluido, confiado y comunitario, ya de por sí complicado en una sociedad cuyas formas de vida, basadas en el consumo, la fragmentación y el aislamiento (Bauman, 2007), nos hace víctimas de la tiranía del momento, y modifica el significado del tiempo social y personal.

La mejora de los tiempos y los espacios para la escucha y la comprensión es una cuestión importante. No siempre se consigue con el alumnado o entre los mismos docentes y, en cambio,

desearíamos que se produjera rápidamente con las familias. Establecer los marcos y momentos de participación, de presencia de las familias en la escuela es una tarea indispensable que quizás haya docentes que consideran superflua o una carga más en el conjunto de tareas que van más allá del trabajo en el aula con el alumnado. Pero no es un asunto baladí en una época de grandes contradicciones en las percepciones sociales, en los cambios que se producen entre lo público y lo privado, en la diversidad de planteamientos y expectativas que las familias tienen acerca de la función de la escuela. La tarea educadora de los docentes se extiende, más allá de lo académico, se quiera o no se quiera. Es por ello que conviene contar en los centros con la presencia de direcciones con claridad de criterio, con la ayuda de profesionales del campo social y educativo y con la complicidad de otros padres. Se trata de pasar de una “implicación asignada” en la que la escuela determina cómo tiene que ser la participación eficaz de las familias, a fórmulas de colaboración adecuadas al tipo de familias y al entorno social y cultural de la escuela. Formas de colaboración que, en algunos casos, requerirán de la asistencia y mediación de otros organismos o entidades del barrio, del municipio o de servicios comunitarios. Por otro lado, no hay una fórmula generalizable para el fomento de la participación en el ámbito informal, pero sí muchas experiencias interesantes que nos aportan elementos de mejora. La construcción de las taquillas para los alumnos de un instituto por parte de los padres, con mejores costes y mejores resultados; la dedicación de un domingo anual para arreglar y acondicionar los entornos de la escuela; la organización de visitas a familias recién llegadas a nuestro país por parte de otros padres de la escuela, etc., son algunos ejemplos de centros públicos de nuestro contexto que aprovechan recursos y formas organizativas informales para buscar respuestas de transformación y mejora que parten, necesariamente, de una comunicación y una participación de las familias. Así, mientras los caminos formales de participación escolar parecen poco acogedores, desde ciertos espacios y relaciones informales se trabaja para aumentar la cantidad y la calidad de las relaciones entre familias y escuela, mejorando la participación y la implicación mutua. En esta línea, no se debería dar por descontado, como una fatalidad o un *status quo* ya definitivamente establecido, que debe disminuir la relación entre familia y centro escolar cuando los alumnos se hacen mayores y cursan la Educación Secundaria. Al contrario, un aumento de la importancia de la figura del tutor y de la corresponsabilización del conjunto de profesores y de

las familias, en diferentes momentos del crecimiento del joven estudiante, deberían ayudar a mejorar algunos de los aspectos que afectan a la Educación Secundaria, como el desapego de algunos alumnos hacia la institución educativa.

## El caso de las AMPA

Uno de los mejores ejemplos de participación más allá del mandato legal en la escuela es el de las AMPA que en los últimos tiempos han adquirido un protagonismo en muchos aspectos. Por un lado, ya hemos señalado que cada vez más las AMPA contribuyen a financiar actividades de la escuela que han dejado de ser periféricas, ya sea del ámbito curricular, como de servicios a los alumnos y a las familias, lo cual supone que las familias contribuyen de una forma directa –impuestos aparte– al soporte económico de aspectos nada marginales de una educación obligatoria, no totalmente gratuita en todos sus aspectos. Por otro lado, las AMPA han supuesto en muchos casos un valioso agente mediador con el conjunto de la comunidad escolar para fortalecer la cohesión social, para aceptar y comprender los retos de la escolaridad contemporánea, como por ejemplo, la intensidad actual de los procesos migratorios. Más allá de nuevos recursos técnicos y nuevas profesiones que colaboran con los centros en la acogida y la atención a la diversidad, el papel de las asociaciones de madres y padres es un componente indispensable en la reconstrucción constante de la cohesión y de la calidad pedagógica. En la actualidad, la heterogeneidad en las expectativas educativas de las familias y la gran movilidad de los entornos sociales de nuestros centros educativos hacen más compleja la relación en una comunidad escolar y se generan inquietudes no siempre explicitadas. Pero también es verdad que las escuelas que se reinventan, las escuelas con un fuerte proyecto pedagógico de acogida, cuentan, en líneas generales, con una AMPA que hace de colchón social de unos procesos que no son fáciles de encajar.

Los centros escolares son comunidades de grupos y personas que viven en su propia piel las transformaciones sociales; en este sentido, un colectivo de padres y madres que trabaja con el profesorado y con otros agentes sociales del entorno se convierte en una importante pieza para aumentar las complicidades en la comunidad escolar. Todo ello depende también, ciertamente, de factores de carácter personal, del liderazgo de las direcciones de los centros, de la confluencia en la escuela de madres y padres capaces de aglutinar intereses, inquietudes y propuestas. Las dinámicas –como su nombre indica– no se fundamentan en la estabilidad, y las escuelas viven a lo largo del tiempo períodos no lineales, épocas de ajuste, de máxima colaboración, de conflicto, en la relación con las familias. Pero en cualquier caso, el éxito o fracaso de la educación es evidente que tiene que ver con la dotación de recursos, pero también con la movilización de otros parámetros como la implicación de la escuela en la doble función de la promoción social y de la integración (Van Zanten, 2001). Las experiencias de trabajo en red, en conexión con el territorio, tanto en entornos rurales como urbanos, tienen en el hecho de contar o no contar con las familias un factor clave que lleve al éxito de estas propuestas educativas “comunitarias” y de entorno (Collet y Subirats, 2008), cada vez más necesarias en nuestro sistema educativo.

## Más allá de voluntarismos

A nuestro parecer, las conclusiones que se extraen de las reflexiones precedentes son cuatro. En primer lugar, la necesidad de entender las incomprensiones de familias y escuela desde una perspectiva amplia que dé cuenta de las mismas sin culpabilizar a nadie, a la vez que pueda dar pistas para entender el punto de vista, las necesidades, etc. del otro agente educativo. En segundo lugar, constatar la poca ambición, la poca visión estratégica y la poca claridad de las leyes, que dejan al voluntarismo de cada centro escolar el ejercicio de una necesidad imperiosa: la complicidad, la participación y la colaboración efectiva de las familias y la escuela en un proyecto educativo que es compartido. En tercer lugar, reconocer las muchas experiencias que, desde el ámbito informal, han construido espacios y mecanismos de participación y colaboración. Estas realidades suponen la constatación de que el actual marco legal es claramente mejorable. Y esa idea nos lleva a la cuarta y última conclusión. La que recuerda que, a pesar de las dificultades de comunicación y las diferencias entre los dos agentes, tanto la investigación educativa como la práctica cotidiana nos señalan la gran importancia de la colaboración, la complicidad y la participación de los dos agentes en un mismo proyecto educativo. Si las leyes educativas formales no parecen apostar por tal envite, todas las etapas educativas, pero especialmente en Secundaria, podrían encontrar en los espacios informales las maneras “líquidas” de construir complicidad y participación de las familias en el sistema educativo, con el objetivo de elaborar juntos un proyecto educativo de éxito escolar, social y personal para todo el mundo.

### para saber más

- ▶ **Aranguren, Luís A. (2002):** “Escuela y familia: bricolaje educativo”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 310 (febrero), pp. 83-85.
- ▶ **Bauman, Zygmunt (2007):** *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- ▶ **Carbó, Josep M. (2004):** “La funció educativa dels límits”, en *Àmbits de Psicopedagogia*, n.º 10, pp. 15.
- ▶ **Collet, Jordi; Subirats, Joan (2008):** “El descubrimiento del entorno”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 375 (enero), pp. 54-56.
- ▶ **Garreta, Jordi (ed.) (2007):** *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida - Fundació Santa Maria.
- ▶ **OCDE (1991):** *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- ▶ **Rambla, Xavier (1999):** “La participación ciudadana en la escuela. España, 1985-95”, en *Revista Internacional de Sociología*, n.º 24, pp. 55-73.
- ▶ **Van Zanten, Agnès (2001):** *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: Presses Universitaires de France.