
Tesis doctoral

El derecho de las Familias a la participacion educativa.

Los Diálogos de COFAPA un ejemplo de participacion.

Begoña Ladrón de Guevara Pascual



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la licència [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

This doctoral thesis is licensed under the [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

El derecho de las familias a la participación educativa en España

Los Diálogos de Educación de COFAPA, un ejemplo de
participación

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

Tesis Doctoral dirigida por la Dra. Mireia Tintoré Espuny

Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas

2017

A Juan, Carmen y Almudena

AGRADECIMIENTOS

Lo primero que quiero es agradecer a Mireia Tintoré, directora de la tesis, quien desde el principio ha confiado en mí y ha sabido guiarme en la investigación y en el día a día de este trabajo, gracias.

A Antoni Arasanz por su aliento y ejemplo, gracias.

A todos mis amigos y compañeros de Villanueva, quienes han estado siempre a mi lado animándome y acompañándome en este caminar, gracias.

A todos los alumnos y antiguos alumnos, profesores en cuyas manos está el futuro de la educación, por lo tanto el futuro de la sociedad, gracias.

Gracias a todos los que formáis parte de esta gran confederación que es COFAPA. Gracias a todos los que habéis formado parte de este gran proyecto forjando los cimientos de lo que es hoy. A todos quiero dedicar este trabajo y así reconocer vuestra labor en la defensa de las libertades de los padres. Gracias a Inmaculada, Mariano y Mercedes. Gracias a Antoni, Blanca, Marta, Mariano, Fernando, Ángel, José Manuel, Félix, Paloma. Gracias a Rosa, José Luis... Muchas gracias.

Gracias a todos los que estáis cerca, a Antonio, Pepe, Javier, Jorge, Fernando, Jesús, Pili, José Antonio, Beatriz, Asun, Borja, Lupe, Mariajo, Alfonso, Nacho,... a todos, gracias.

Y gracias a mis hijos, padres y hermanos, a quienes dedico y agradezco su apoyo y cariño de cada día, gracias.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	5
ÍNDICE GENERAL.....	7
Índice de Tablas.....	13
Índice de Ilustraciones.....	15
Diccionario de Siglas.....	17
I.MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS.....	23
1.1. Introducción.....	23
1.2. Justificación.....	23
1.3. Planteamiento y estructura de la Tesis.....	25
1.4. Objetivos y metodología de la investigación.....	26
1.4.1. Objetivos.....	26
1.4.2. Metodología.....	27
II.MARCO TEÓRICO.....	35
CAPÍTULO 2. EL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN.....	37
2.1. Concepto de participación.....	40
2.2. Participación de las familias en la escuela.....	43
CAPÍTULO 3. TEORÍAS QUE APOYAN LA NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA.....	51
Introducción.....	51
3.1. Enfoque ecológico. Del individuo a la familia.....	52
3.2. Enfoque cultural.....	56
3.3. Teoría del capital social.....	58

CAPÍTULO 4. LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS	61
4.1. Evolución y extensión de los derechos humanos	63
4.1.1. Las generaciones de Derechos Humanos	64
4.1.2. Características de los Derechos Humanos.....	67
4.1.3. El Estado en las distintas etapas en la evolución de los Derechos Humanos	71
4.2. El derecho a la educación en los tratados internacionales: un interés en auge.....	72
4.2.1. Los tratados internacionales, garantes del derecho a la educación.....	74
4.3. La educación en el marco de los Derechos Humanos	79
4.3.1. Educación y libertad en el marco de los Derechos Humanos.....	79
4.3.2. El derecho a una educación de calidad en el marco de los Derechos Humanos ..	80
4.3.2.1. Criterios de calidad.....	80
CAPÍTULO 5. LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS INDIVIDUALES Y COLECTIVOS DE LOS PADRES	87
5.1. Derechos individuales.....	87
5.2. Derechos colectivos	89
5.3. Participación de los padres: derecho creciente	89
5.3.1. Asociaciones de padres europeas	90
5.3.2. Representación de los padres en los diferentes niveles de gestión de los sistemas educativos.....	91
5.3.3. Representatividad de los padres en los órganos de participación.....	92
5.3.4. Competencias atribuidas a los órganos de participación en los que están representados los padres	92
5.3.5. Formación destinada a los padres.....	94
CAPÍTULO 6. MARCO NORMATIVO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	97
6.1. La participación educativa de las familias españolas en los sistemas educativos del siglo XIX	97
6.1.1. La Constitución de 1812.....	98
6.1.2 La Ley Moyano 1857	99
6.2. De la Ley Moyano a la II República.....	99

6.2.1. Ley de Bases de la Enseñanza Media de 1938	100
6.3. La participación de las familias en la dictadura franquista	101
6.3.1. Ley de 1945 sobre Enseñanza Primaria.....	102
6.3.2. Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.....	104
6.3.3. Ley General de Educación de 1970.....	104
6.4. La participación de los padres en el marco de la Constitución Española y de las leyes vigentes.....	107
6.5 La participación a partir de la Constitución de 1978.....	111
6.5.1. LOECE, 1980.....	111
6.5.2. LODE, 1985	112
6.5.3. LOGSE, 1990	116
6.5.4. LOPEG, 1995	116
6.5.5. LOCE, 2002.....	117
6.5.6. LOE, 2006	121
6.5.7. LOMCE, 2013	123
6.6. Ley Orgánica 1/2002. Asociacionismo de los padres.....	126
CAPÍTULO 7: CINCO CASOS CONCRETOS DE PARTICIPACIÓN	131
7.1. España.....	136
7.2. Portugal.....	145
7.3. Bélgica.....	150
7.4. Italia	159
7.5. Reino Unido (Inglaterra y País de Gales).....	165
Síntesis.....	171
CAPÍTULO 8. ESTUDIOS REALIZADOS EN ESPAÑA SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA.....	179
8.1. Análisis de los estudios publicados 1987-2014.....	179
8.2. Síntesis de los estudios 1987-2014	208
III. ESTUDIO DE CAMPO	215
Introducción.....	217

CAPÍTULO 9. LA CONFEDERACIÓN DE PADRES Y MADRES	219
9.1. Historia de COFAPA.....	219
9.1.1. Los Orígenes de COFAPA	219
9.2. Objetivos de COFAPA	226
9.3. Ámbitos de participación de COFAPA	229
9.3.1. Participación en los Centros	229
9.3.2. Participación Institucional Externa.....	230
9.3.3. Participación Institucional Interna.....	232
9.4 Los Diálogos de Educación	239
9.4.1. Objetivos de los Diálogos.....	239
9.4.2. Estructura.....	239
9.4.3 Ponentes de los Diálogos de Educación (2009-2017)	240
9.4.4. Invitados	242
9.4.5. Resumen de los Diálogos	244
CAPÍTULO 10. ESTUDIO DE CAMPO sobre los Diálogos de Educación	255
10.1. Metodología del estudio de campo	255
10.2. Diseño y aplicación del cuestionario	259
10.2.1. Planificación del cuestionario:	260
10.2.1.1. Justificación.....	260
10.2.1.2. Definición de objetivos.....	260
10.2.1.3. Muestra	261
10.2.2. Elaboración del cuestionario	262
10.2.3. Validación del cuestionario	266
10.2.4. Aplicación del cuestionario	275
10.3. Resultados del estudio de campo.....	277
10.3.1. Análisis de resultados del cuestionario.....	277
10.4 Informe Final y Conclusiones del estudio de campo.....	311
CONCLUSIONES.....	321
LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	329
BIBLIOGRAFÍA	331

ANEXOS.....	373
ANEXO I: DERECHOS HUMANOS Y SU DESARROLLO NORMATIVO	375
ANEXO II- INDICADORES DE LOS PAÍSES ESTUDIADOS.....	391
ANEXO III: CARTA DE LOS DERECHOS Y RESPONSABILIDADES DE LOS PADRES EN EUROPA	401

Índice de Tablas

TABLA 1: METODOLOGÍAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.	29
TABLA 2: GENERACIÓN DE DERECHOS	65
TABLA 3 DERECHOS DE LOS PADRES DERIVADOS DEL ART. 27 CE	110
TABLA 4 LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS.....	125
TABLA 5: INDICADOR GLOBAL POR PAÍSES	136
TABLA 6: INDICADOR: DERECHO A LA INFORMACIÓN.....	173
TABLA 7: INDICADOR DERECHO A ELEGIR	174
TABLA 8: INDICADOR DERECHO A RECURRIR	175
TABLA 9: INDICADOR DERECHO A LA PARTICIPACIÓN.....	177
TABLA 10: PRESIDENTES COFAPA.....	226
TABLA 11: PONENTES DIÁLOGOS.....	240
TABLA 12: INVITADOS DIÁLOGOS DE EDUCACIÓN.....	243
TABLA 13: RESPUESTAS RECIBIDAS	275
TABLA 14: PREGUNTA 1	279
TABLA 15: RESPUESTAS PREGUNTA 1.....	280
TABLA 16: PREGUNTA 2	283
TABLA 17: RESPUESTAS PREGUNTA 2.....	284
TABLA 18: PREGUNTA 3	286
TABLA 19: RESPUESTAS PREGUNTA 3.....	287
TABLA 20: PREGUNTA 4	289
TABLA 21: RESPUESTAS PREGUNTA 4.....	290
TABLA 22: PREGUNTA 5	292
TABLA 23: RESPUESTAS PREGUNTA 5.....	293
TABLA 24: PREGUNTA 6	295
TABLA 25: RESPUESTAS PREGUNTA 6.....	296
TABLA 26: PREGUNTA 7	298
TABLA 27: RESPUESTAS PREGUNTA 7.....	299
TABLA 28: PREGUNTA 8	302
TABLA 29: RESPUESTAS PREGUNTA 8.....	303
TABLA 30: PREGUNTA 9	305

TABLA 31: RESPUESTAS PREGUNTA 9.....	306
TABLA 32: PREGUNTA 10	308
TABLA 33: RESPUESTAS PREGUNTA 10.....	309
TABLA 34: PROCESO DE ANÁLISIS INDUCTIVO	311

Índice de Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1: FOTO ENTREGA I PREMIOS COFAPA.....	235
ILUSTRACIÓN 2: FOTO ENTREGA II PREMIOS COFAPA.....	236
ILUSTRACIÓN 3: FOTO ENTREGA III PREMIOS COFAPA	237
ILUSTRACIÓN 4: PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	255
ILUSTRACIÓN 5: CICLO DEL CUESTIONARIO	262

Diccionario de Siglas

AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
APA	Asociación de Padres de Alumnos
CCOO	Confederación Sindical de Comisiones Obreras
CDHNU	Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas
CE	Constitución Española
CEAPA	Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos
CECE	Confederación Española de Centros de Enseñanza
COFAPA	Confederación Nacional de Padres de Alumnos
COFAPA Madrid	Federación de Asociaciones de Padres de Madrid
CONCAPA	Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y de Padres de alumnos
DUDH	Declaración Universal de los Derechos Humanos
ECOSOC	Consejo Económico y Social
EG	Educación y Gestión
EPA	European Parents Association
FAPACE	Federación de Asociaciones de Padres de Centros Educativos, Fomento de Centros de Enseñanza

FAPACEL	Federación de Asociaciones de Padres de Andalucía
FAPAEE	Federación de Asociaciones de Padres del País Vasco
FAPEL	Federación de Asociaciones de Padres de la Escuela Libre de Cataluña y Baleares
FERE	Federación Española de Religiosos de Enseñanza
FSIE	Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza
IPPE	Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza
LEC	Ley de educación de Cataluña
LOCE	Ley de Calidad de Educación
LODE	Ley Orgánica de Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOECE	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley de Mejora de la Calidad Educativa
LOPEG	Ley de Participación de Evaluación y Gobierno de los Centros
MEC	Matrimonio Encargado de Curso
OCTA	Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales
OEI	Organización de Estados Inberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura
OIDEL	Organisation Internationale pour le Developpement de la Liberté d'Enseignement

PEC	Profesor Encargado de Curso
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UGT	Unión General de Trabajadores
USO	Unión Sindical Obrera

I.MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

1.1. Introducción

La participación educativa de los padres es una competencia que ha ido ganando terreno con la creciente participación activa de las asociaciones de padres, que se intensificó a partir de los años 80 del pasado siglo.

Desde ese momento comenzó a crearse una conciencia social que apoyaba la idea de que la implicación activa de los progenitores en el centro escolar podría resultar beneficiosa para el desarrollo integral de los hijos. Diversos estudios a nivel nacional e internacional mostraron que el rendimiento de los alumnos se optimizaba si la familia apoyaba su trabajo escolar. Así lo señalan, Eccles and Harold, (1993); Illinois Board of education, (1993); Hendersm and Berla, (1994), Olsen y Fuller, (2010), o el informe “*Let’s read them a story. The parent factor in education*”, (2012).

A partir de los años 80 se inició un seguimiento, mayor o menor según el país, que trataba de estudiar si se producía esa implicación efectiva de las familias en la vida de los centros educativos. En España, con la investigación de Carmen Elejabeitia en 1987, se inauguraron los estudios a gran escala en ese sentido. Hoy día, y dada la importancia concedida al tema, diversos sociólogos de nuestro país tratan de analizar periódicamente si los padres intervienen en la vida de los centros escolares, y de qué modo lo hacen. Para ello se estudian determinados aspectos relacionados con la participación, naturaleza y funcionamiento de los Consejos Escolares, tipos de contacto más habituales que establecen los padres o tutores con el profesorado y, a la inversa, organización y funcionamiento de las AMPA, predisposición de la familia y del profesorado para desarrollar una labor conjunta y coordinada, condicionamiento de los padres para involucrarse en la vida de los centros (nivel cultural, económico, disponibilidad de tiempo, estabilidad familiar, etc.). Esta investigación trata de aportar luces sobre alguna de las temáticas citadas.

1.2. Justificación

La motivación personal que me ha llevado a investigar sobre la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos nace de diversos aspectos que

considero importante tener en cuenta a la hora de entender la participación de los padres y su relevancia. El primero de estos aspectos, son los derechos humanos en relación con la libertad de los padres y la propia participación en todos los niveles educativos de la formación básica.

En segundo lugar, mi propia relación con la temática planteada, ya que en los últimos años me he visto implicada, voluntariamente, en la representación de un sector de padres de la comunidad educativa en mi calidad de presidenta de la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres COFAPA.

El interés por el tema de la participación en la educación tiene dos aspectos. El primero de ellos como profesora en diversos niveles educativos. El segundo, como madre que participa en la formación de sus hijos en el ámbito familiar pero también en el ámbito escolar. En este último caso, la participación se ha concretado en diversos roles: Matrimonio Encargado de Curso¹, colaboración con la AMPA del colegio como vicepresidenta de Educación Infantil o colaborando en la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Madrid, Cofapa Madrid que agrupa a las Asociaciones de padres de colegios privados y privados concertados de iniciativa social de la Comunidad de Madrid. Actualmente el interés personal en la participación se concreta a través de mis tareas como Presidenta de la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres, Cofapa Nacional, que agrupa a las Federaciones Autonómicas de colegios de iniciativa social. Los colegios de iniciativa social son aquellos promovidos por padres, cooperativas de profesores, empresas educativas, etc, cuya titularidad no es la Iglesia Católica.

A través de esta participación, he podido constatar que uno de los conceptos que aparece en todas las normas y leyes de educación tanto a nivel autonómico como estatal, es la participación de los padres dentro de los ámbitos educativos. Pero al mismo tiempo también he constatado que esta participación tiene un enfoque distinto al que nos presenta la jurisprudencia. Con mi experiencia personal, he observado que la

¹ Matrimonio Encargado de Curso: figura que existe en algunos colegios privados y privados concertados. Es un encargo que se hace desde la dirección del colegio y el AMPA para ejercer como enlace entre los padres de la clase y el profesor encargado de curso.

jurisprudencia define la participación de una manera distinta a cómo se vive en el día a día de la escuela, y que no todos los sectores la entienden de la misma manera.

A lo largo de mis años de experiencia, también he observado que la implicación de los centros en la relación con los padres y las AMPAS tienen características distintas según el centro observado. Por eso considero que es importante intentar poner de relieve el marco normativo que tiene su origen en el artículo 27 de la Constitución Española y en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como veremos mas adelante. A partir de aquí, desarrollaremos una teoría de la participación que nos lleve a entender mejor qué es la participación y sus beneficios para la educación de nuestros hijos.

1.3. Planteamiento y estructura de la Tesis

El estudio que planteamos se centra en la participación de las familias con hijos escolarizados en colegios privados y concertados; no me he planteado a los centros públicos por ser mi ámbito laboral y de representación la escuela privada en general.

Investigaremos la participación de las familias en todos los niveles educativos, ya que COFAPA tiene AMPAS en colegios de todos los niveles. Sin embargo, quiero hacer constar que en España el nivel de escolarización obligatoria es entre los 6 y 16 años, Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria por lo que para la normativa del Estado la participación sólo es obligatoria en estas etapas.

La investigación está dividida en tres grandes bloques con una introducción y una justificación que inicia el camino hacia los objetivos planteados.

En el primer bloque se ha contemplado el marco teórico, donde se define nuestro objeto de estudio, también se trabajan una serie de postulados teóricos y de ideas relacionadas directamente con la participación escolar, y se concluye con dos apartados que estudian a fondo cómo son los aspectos legislativos, la situación del tema que nos ocupa en diversos países de la Comunidad Europea y otras investigaciones similares que se han llevado a cabo en España. Se trata del bloque más extenso, que comprende los capítulos 1 a 8, pues en estos capítulos se estudia el tema de la participación a nivel general y se va concretando en los bloques siguientes.

En el segundo bloque (capítulo 9) centraremos el discurso en la presentación y estudio de la Confederación Nacional de Asociaciones de Padres (COFAPA) y las federaciones autonómicas que la conforman.

En el tercer bloque (capítulo 10) se plantea el estudio de una de las principales actividades de COFAPA que tienen como objetivo reunir a la Comunidad Educativa en un foro de debate y de intercambio de opiniones sobre el tema educativo, teniendo como eje la participación de los padres en la educación. Nos centramos en esta actividad ya que es la más prolongada en el tiempo y se repite al menos tres veces a lo largo del año, de tal manera que es la que más visibilidad tiene. A partir del análisis de esta actividad, podemos extraer ideas para mejorar la participación familiar en la educación.

Finalmente, se plantean las conclusiones de la investigación y presentamos una prospectiva de futuro.

1.4. Objetivos y metodología de la investigación

1.4.1. Objetivos

El tema principal de la investigación versa sobre la participación de las familias en los centros docentes. Muchas teorías, sobre esta temática, nos ha aportado la Sociología de la educación pero pocas investigaciones específicas y por este motivo, sumado al propio interés personal sobre el tema, nos planteamos este trabajo.

Nuestro objetivo principal es analizar el derecho a la participación de los padres en la educación y describir como es dicha participación en los centros. Centrando este estudio en un ámbito geográfico, Europa (especialmente en España); y en un tipo de escuela: la escuela privada y concertada. Para conseguir este objetivo principal ha sido necesario establecer ciertos objetivos específicos:

Primero: Conocer la legislación y el estado actual referido a la participación de las familias en la escuela privada europea.

Desarrollo del objetivo: El análisis se inicia a partir del estudio de la legislación europea, centrándonos en algunos países que nos van a servir de muestra. Esta muestra la escogemos por pertenecer a la European Parents Association (EPA) y por la cercanía

cultural con nosotros. Continuaremos con el análisis de la legislación española a partir de la Ley Moyano (1857) que marca un inicio de sistematizar la educación en España. Seguimos con el período 1960-2010 sin olvidarnos de la LGE de 1970. En este primer objetivo específico se contemplarán todas las normas internacionales de la libertad de educación sobre las que se basa el derecho de los padres a la participación, incluyendo la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y los cambios que aportó a los diferentes sistemas educativos, no solo de España sino también en todo el mundo. Nos centraremos en Europa al desplegar los derechos en los pactos internacionales; a saber, por un lado el Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales y por otro lado el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos.

Segundo objetivo específico. Describir cómo es la participación de las familias en la escuela privada y privada concertada española desde la perspectiva de las Confederaciones y Federaciones españolas de padres y madres de la escuela privada española.

Desarrollo del objetivo: Analizar todo el entramado de instituciones creadas a raíz del concepto de la participación y la realidad de esa participación en España. Nos centraremos especialmente en la Confederación COFAPA, base de nuestro trabajo de campo.

Tercer objetivo específico. Mostrar un ejemplo de participación de las familias en la Confederación COFAPA a través de la actividad “Diálogos de Educación”. Extraer conclusiones para el análisis y fomento de la participación de los padres en la educación de sus hijos.

Desarrollo del objetivo: Analizar, haciendo un estudio de campo, los 27 Diálogos de Educación organizados por COFAPA desde el año 2009 hasta el año 2017.

1.4.2. Metodología

Presentamos aquí unas breves pinceladas sobre la metodología seguida en el estudio, que analizaremos en profundidad en el apartado del estudio de campo.

Entendemos por metodología el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas en la investigación. La investigación social es un proceso mediante el cual se aplican ciertos procedimientos científicos con el fin de dar respuesta a preguntas significativas. Se habla de proceso de investigación cuando se consideran con mayor o menor precisión los pasos a seguir para elaborar un estudio empírico: la obtención de información, su tratamiento y análisis.

Para responder a los objetivos planteados, inscribimos nuestra investigación dentro de un paradigma cualitativo (Vidal Xifré y Arbós, 2000) y aplicamos una metodología también cualitativa e interpretativa tanto en el análisis del estado de la cuestión como en el posterior estudio de campo.

El paradigma cualitativo-interpretativo, busca comprender el fenómeno a través de la interacción entre el investigador y los participantes en el estudio. En nuestro caso con las personas que han asistido a un mayor número de diálogos y que forman parte de la comunidad educativa.

Podemos decir que el objetivo de la investigación cualitativa es buscar de un modo reflexivo y permanente la mejora social a través de la acción. (Moral, 2016).

La investigación cualitativa se centra en el estudio de la realidad social, desde la visión de los participantes, destacándose por poseer un entendimiento epistemológico y ontológico que la diferencian de otros paradigmas de investigación. (Barba, González Calvo y Barba Martín, 2014).

Podemos afirmar que toda investigación ha de partir de una de estas tres metodologías básicas: metodología empírico-analítica, metodología constructivista o metodología sociocrítica. Según sea el tipo de investigación planteado, se usará una determinada metodología. Como señala Bisquerra (2004, p.79) “en sentido general, la metodología se refiere a la manera de realizar la investigación y responde a la pregunta: ¿por qué se hacen las cosas así y no de otra manera?” además, como señala el mismo autor, “cada una de estas metodologías incluye distintos métodos o tipos de investigación y diversas técnicas de recogida y análisis de la información” (Bisquerra 2004, p.81).

Tabla 1: Metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa.

PARADIGMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	•MÉTODOS	TÉCNICAS
P. POSITIVISTA	Explicar; relacionar y predecir variables	M. Empírico-analítica M. Cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> •Experimental •Cuasi-experimental •Ex-post-facto 	Instrumentos (cuantificación de los datos): test, cuestionarios, escalas de medida, observación sistemática
P. INTERPRETATIVO	Comprender	M. Humanístico-Interpretativa M. Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> •I.Etnográfica •Estudios de caso •Teoría fundamentada •Investigación fenomenológica 	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevistas en profundidad, diario, análisis de documentos. El investigado/a es el principal instrumento de obtención de la información
P. CRÍTICO	Cambiar, transformar	M. Sociocrítica	<ul style="list-style-type: none"> •Investigación-acción: participativa, colaborativa •Investigación evaluativa 	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa

Fuente: Bisquerra, R. (2004, p. 81)

El tipo de investigación que hemos usado se encuadra, en la segunda metodología ya que a través de la perspectiva constructivista hemos tratado de recoger y analizar las vivencias, percepciones, actitudes y creencias que han llevado a los miembros de la muestra a posicionarse de uno u otro modo ante el hecho de la implicación familiar en la escuela. La perspectiva cualitativa nos permite, por medio del lenguaje, enfocar la investigación sobre cuestiones subjetivas, como son los sentimientos, las representaciones simbólicas, los afectos, todo lo interior al que podemos acceder a

través de un acercamiento al objeto de estudio. Podemos decir que nos permite la descripción del hecho de estudio. Precisamente, por este hecho, como fenómeno que es, situarnos en un tipo de investigación fenomenológica, la cual busca conocer, a través de estrategias como la entrevista abierta, la observación participante o el cuestionario, cómo es vivida en este caso la realidad de la participación familiar en los centros educativos, a partir de la visión de nuestros interlocutores que hemos analizado como si se tratase de un estudio de caso único. Como dicen Bogdan y Taylor (1987, p.16)

(...) El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos (...) el fenomenólogo lucha por lo que Max Weber (1968) denomina “*verstehen*”, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente”.

La subjetividad entra, por tanto, dentro del objeto de estudio de lo cualitativo. esto es posible por la diferente definición de la realidad social de la que se parte: mientras el paradigma cuantitativo está más cercana a la concepción de que la realidad es exterior a los individuos y los grupos, el cualitativo asume que la realidad es tal como la definen los actores sociales.

En la perspectiva cualitativa se trabaja con el significado. Day (1991) propone que es necesario que los investigadores vuelvan a revisar sus propósitos, roles y responsabilidades con el fin de acercarse más a las necesidades de las comunidades a las que tratan de ayudar. Lo relaciona con la conceptualización y el establecimiento de fronteras en los fenómenos sociales. Esta conceptualización puede ser definida como la reconocen los actores sociales o como lo hace el analista. Esta es otra de las dicotomías que presenta Bericat (1998), la que separa en la investigación social lo objetivo de lo subjetivo, en el sentido de las interpretaciones del actor social. Aquí, los criterios de realidad y verdad son relevantes: el criterio de realidad permite tener como objeto de estudio la subjetividad del sujeto; el criterio de verdad radica en la capacidad de extraer de la subjetividad inferencias sobre la realidad. La legitimidad de la investigación social en el estudio de la subjetividad humana puede verse en el “*dictum*” de Thomas «si los hombres definen las situaciones como reales, serán reales en sus consecuencias» (citado

por Bericat, 1998, p. 75). Ambas, entonces, son posibles, ya que se podría utilizar la distinción entre acto y acción. El acto es la realidad externa más allá de la subjetividad del mismo sujeto, mientras que la acción sería el significado y el sentido que da el actor en su conducta. La perspectiva cualitativa intenta ponerse en el lugar de los sujetos para interpretar sus conductas, mientras que la cuantitativa, centrada en el acto, también puede acceder a la subjetividad pero con algunas limitaciones, a través de la imposición de preconcepciones y sentido ajenos al sujeto, como ocurre en la encuesta.

Otra de las teorías que sostienen nuestro análisis es el interaccionismo simbólico que constituiría aquí un punto de referencia vital para comprender el estudio de las percepciones que las personas poseen sobre su mundo y sobre el mundo de los otros. De nuevo Bogdan y Taylor (1987) extraen tres ideas vitales de la obra de Blumer (1969):

“El interaccionismo simbólico atribuye una importancia capital a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Blumer (1969) afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas. La primera es que las personas actúan respecto a las cosas, e incluso respecto a las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas (...). La segunda premisa dice que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción (...). Una persona aprende de otras personas a ver el mundo. La tercera premisa es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación (...)” (Bogdan y Taylor, 1987, p.24).

En la misma línea, García Selgas (1998) afirma lo siguiente:

“El sentido o significado de una acción es su carga simbólico-representativa que rebasa la materialidad conductual, está ligada a la narrativa discursiva y, una vez captada, permite la comprensión de la acción y eventualmente su explicación. La producción y reproducción de sentido, signos y significados, y más concretamente la producción de contenidos intencionales, aparece así como un proceso práctico, interactivo e impreso en la experiencia de los agentes (individuales y colectivos)” (García Selgas, 1998, p.495)

Todo esto deriva, en definitiva, en un tipo de investigación inductiva, que pretende extraer datos de tipo descriptivo, a partir de las palabras de las personas y de las conductas observables en ellas. Por último aunque no por ello menos importante, es necesario atender al hecho de que el análisis de los discursos de los miembros de la comunidad y las acciones de esas mismas personas, hemos de enmarcarlos desde una perspectiva holística, ya que de lo que se trata es de analizar la conciencia grupal que existe sobre la vida, las creencias y las expectativas de las propias personas a título individual, más que de reducir estas últimas a variables de estudio concreto.

Teiendo en cuenta todo lo dicho hasta el momento, pasamos a considerar la concreción metodológica en cada bloque de nuestro trabajo:

En primer lugar, llevaremos a cabo un análisis del estado de la cuestión sobre la participación de los padres europeos. Para ello recurriremos al análisis de la bibliografía existente. Quiero hacer notar, que ha sido difícil encontrar bibliografía actual sobre la cuestión de la participación; la mayoría de la bibliografía encontrada es una bibliografía divulgativa, orientada a los padres de un modo asequible y fácil que busca ayudarles en el día a día de la educación de sus hijos, pero no desde el punto de vista de la participación como concepto de análisis académico.

Otro tipo de bibliografía encontrada es la que hace referencia a casos concretos de participación educativa en colegios o cursos, en estos casos faltaría una presentación mas general, la que realizaremos en esta investigación.

En segundo lugar describiremos las características e historia de la Confederación COFAPA analizando los documentos disponibles en esta confederación. Analizaremos el archivo privado de la Confederación, que nos servirá para elaborar su historia.

En tercer lugar, desarrollaremos nuestro estudio de campo analizando los Diálogos de COFAPA y su influencia en la participación de los padres. Concebiremos la investigación como estudio de caso único.

Este tipo de metodología según Yacuzzi (2005) consiste en una:

Descripción de la situación;

Explicación de un resultado a partir de unas teorías;

Identificación de mecanismos causales y

Validación de las teorías.

Para la recolección de los datos de esta parte práctica, recurrimos a diversas técnicas de recogida y análisis de la información: el cuestionario, las entrevistas semi-estructuradas y la observación participante (Bisquerra, 2004).

La descripción de la situación, la haremos analizando la base de datos de la Confederación COFAPA que tiene registrados los asistentes a cada uno de los diálogos. Posteriormente crearemos y validaremos un cuestionario que pasaremos a la muestra seleccionada y analizaremos los datos obtenidos.

El estudio se va a fundamentar en el análisis de una iniciativa que nace de los padres, a través de la Confederación de asociaciones de Padres y Madres COFAPA. Se trata de los Diálogos de Educación, que explicaré en profundidad más adelante. Además de una descripción de qué son, cuándo y quiénes han sido los invitados y los asistentes, realizaré un cuestionario a aquellas personas que han asistido y que por su cargo representan a la comunidad educativa en su conjunto.

El cuestionario que hemos presentado utiliza el paradigma cualitativo en relación a lo que para los encuestados es la participación de los padres en la educación y cómo debe ser esa participación. A la vez, analizaremos cuál ha sido su percepción ante los Diálogos y si éstos han cambiado en algo su opinión respecto a la importancia y necesidad de la participación de los padres en la educación.

Mi propia experiencia en el terreno investigado, los contactos con todos los niveles de la comunidad educativa: directores, profesores, padres, madres, alumnos y resto del personal, juntamente con las entidades que representan a los sectores en un segundo nivel me permite apuntar que hemos conseguido una visión muy realista en lo que a participación de los padres y madres en los centros educativos se refiere. A pesar de

ello, no podemos afirmar que los resultados y conclusiones de la investigación puedan ser objeto de generalización pero sí de una aproximación rigurosa al objeto de estudio.

II.MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. EL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

En este capítulo vamos a intentar definir el concepto de participación y sus principales características y elementos.

Comencemos por el sujeto, ¿Quién está llamado a participar en la escuela? el sujeto protagonista de la participación es la comunidad escolar.

La escuela participativa está concebida como una comunidad integrada por padres, profesores, alumnos y personal no docente. Pero, ¿Es ciertamente la escuela una comunidad? ¿Cómo conseguir que exista realmente una comunidad educativa? Toda comunidad humana, formada por seres cuya inteligencia permite obrar conforme a una conducta finalista, implica compartir fines u objetivos para cuya consecución se ha de cooperar.

En la escuela existe verdaderamente un principio que une a todos los miembros de la comunidad escolar: la educación del alumno. Existen además otros principios secundarios de carácter social, aunque también importantísimos, que ligan a la comunidad escolar con su entorno. Cada escuela es siempre la escuela de un pueblo, país y nación. Es como una familia y es una institución.

Objetivamente todos cooperan en la escuela para lograr su fin educativo. Pero la contribución de cada uno depende en gran medida de que se reconozca a sí mismo como Comunidad Educativa, como parte de un todo, y esto –como todo acto humano- tiene dos componentes: entender y sentir. Es decir, para poder participar es preciso entender que formas parte de la comunidad educativa y sentirte parte de la misma.

En este capítulo se encuentra el inicio de este razonamiento: ¿sabemos exactamente el significado de “participación”?

Lo primero que debemos manifestar es que la comunidad educativa forma parte de lo que se denomina la sociedad civil.

Como destacó la Comisión Europea en el año 2001, la educación necesita una transformación radical (CE, 2001a).

Antes de entrar a analizar el concepto de participación, vamos a analizar qué entendemos por Sociedad Civil. Este concepto es importante, ya que es la sociedad civil la que va a participar en la educación como parte de la comunidad educativa, a pesar de que hasta ahora, no se ha profundizado suficientemente en el papel que ejerce en la educación. Seguramente ello es debido a que los sistemas educativos públicos se han abordado hasta el momento desde una óptica diferente, la de un servicio público que debe ser asumido esencialmente por las autoridades públicas. Por otra parte, sobre todo en los países mediterráneos, los conflictos culturales en torno a la laicidad condujeron generalmente a una utilización de la educación con fines políticos y/o ideológicos.

En esta investigación entendemos que la sociedad civil son todas aquellas personas que forman parte de la sociedad y por lo tanto son ciudadanos con derechos y deberes de participar.

Otro concepto previo importante a la hora de definir participación es el de "buena gobernanza" o buena gestión de los asuntos públicos, lo cual está en estrecha relación con la visión que estamos analizando. La Comisión de los derechos humanos de la ONU² considera que la buena gobernanza significa, sobre todo, realización efectiva de los derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. La cuestión clave sigue siendo saber si las Administraciones públicas garantizan en la práctica estos derechos.

La Comisión de los derechos humanos en su Resolución 2000/64 definió las características de la buena gobernanza así: transparencia, responsabilidad, obligación de rendir cuentas, *participación* y consideración de las necesidades de la población. Para la Comisión de Derechos Humanos, la gobernanza debe vincularse íntimamente con el concepto de un desarrollo humano duradero y colocar la persona en el centro de la acción pública. En el "Libro Blanco sobre la gobernanza europea" de la Comisión Europea (2001a) encontraremos también ideas similares. Para el Libro Blanco, la buena

² La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas fue una comisión del Consejo Económico y Social (ECOSOC) y asistía en funciones a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Creada el 12 de agosto de 1947 por resolución del ECOSOC. El 15 de marzo de 2006 es creado el Consejo de Derechos Humanos como organismo de la Naciones Unidas y por ende disuelta la Comisión. La Comisión tuvo su última sesión el 27 de marzo de 2006.

gobernanza se basa en cinco principios: apertura, *participación*, responsabilidad, eficacia y coherencia.

Si examinamos las características de la buena gobernanza observamos que algunas aparecen en todas las definiciones: la participación, la transparencia y la responsabilidad. Sin embargo parece que la participación sea el elemento clave para la instauración de una nueva gestión de los asuntos públicos.

Podemos considerar a las personas como el objeto fundamental de la acción pública, organizadas en torno a las distintas instituciones civiles y que forman lo que hemos llamado la sociedad civil.

La sociedad civil surge como protagonista fundamental en el sistema social desde los diez últimos años, en primer lugar bajo la forma de las ONG, que agrupan todo lo que "se organiza voluntariamente y que representan un amplio abanico de intereses y vínculos, del origen étnico y religioso, a la protección del medio ambiente o los derechos humanos, pasando por intereses comunes en cuanto a la profesión, al desarrollo o los ocios" (PNUD³, 2001 p.11).

La UNESCO, en el contexto de Educación para todos (EPT, 2015, p.41)⁴, habla de la sociedad civil como "el conjunto de las asociaciones de carácter no gubernamental y sin ánimo de lucro que trabaja en el ámbito de la educación". Y ponen como ejemplo las ONG, las redes de campaña, las comunidades religiosas y los movimientos sociales entre otras.

Para la UNESCO, la sociedad civil ejerce tres grandes funciones en el ámbito educativo:

1. Prestar servicios alternativos
2. Poner en marcha las gestiones innovadoras
3. Ejercer una función crítica y movilizadora.

³ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2001). Ediciones Mundi-Prensa. Editorial Aedos Barcelona

⁴ UNESCO (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. UNESCO: Paris (Francia). El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo es una publicación independiente, cuya elaboración ha sido encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es fruto de un trabajo de colaboración en el que han participado los miembros del equipo del Informe y un gran número de personas, organismos, instituciones y gobiernos.

Para cumplir este papel, la sociedad civil debe poder participar en la gestión de la educación.

Volviendo de nuevo al Libro Blanco sobre la gobernanza, este considera que “la participación de los ciudadanos tiene todas las fases, de la concepción a la puesta en marcha de las políticas” por lo tanto, se deberían aumentar la “calidad, la pertinencia y la eficacia de las políticas” (Comisión Europea, 2001a, p.12). Es importante observar que se habla de participación a partir de la concepción de las políticas, es decir se trata de una división real del poder con la sociedad civil y no solamente de una consulta.

Pero la gestión de lo social por la participación y el diálogo pide un marco de referencia claro más allá de las ideologías, es decir, la búsqueda de un fundamento sobre el cual establecer el diálogo. Nos parece que en este contexto el enfoque basado en los derechos (*rights-based approach*) es fundamental. (Informe EPT, 2002; Tomasevski, 2004)

Partiendo de la base expuesta hasta ahora, iniciamos el desarrollo del marco teórico con el que sentaremos las bases conceptuales del estudio.

Una introducción inicial nos permite considerar el concepto de participación y lo que podemos denominar la cultura de la participación

2.1. Concepto de participación

La Real Academia Española (RAE) define la participación como “la acción y efecto de participar”, en esta definición aparentemente simple, se encuentran tres conceptos que se deben analizar para su comprensión integral.

Según la RAE la palabra “participar” significa “*tomar parte de algo*”, si se habla de “acción” nos referimos al ejercicio de hacer y por el término “efecto” se debe entender aquello que sigue por virtud de una causa, es decir, el fin para lo que se hace algo. Por todo ello se puede deducir que participación es un proceso, que incluye la posibilidad de hacer, al tomar parte de algo, con la finalidad de provocar una reacción. Participar entonces debe ser comprendido como una causa y como una consecuencia. Si la participación es una causa se debe atender la necesidad de investigar qué es lo que

provoca, cuáles son los productos de ésta; si la participación es una consecuencia, se debe investigar qué factores intervienen para motivarla.

No obstante, sabemos que la semántica no es una disciplina cerrada. En muchas ocasiones, una palabra adquiere significaciones y sentidos nuevos no reflejados en la norma. Ese es a nuestro entender el caso de un término relacionado con “participar”, el término “implicar”, que a pesar de poseer una definición más pobre por parte de la RAE: “*Hacer que alguien o algo participe o se interese en un asunto.*”, ha incorporado un sentido más profundo y se utiliza en muchas ocasiones como sinónimo de participar y con el mismo sentido. Cuando alguien se implica en algo, entendemos que toma parte activa en dicho algo. Además el término “implicar” da idea de una participación verdaderamente comprometida en el asunto en cuestión. Desde esta perspectiva, parece que incluso la implicación “en algo” denotaría un mayor compromiso que la participación “en algo”. Este mismo concepto de compromiso nos abriría una nueva opinión: la referencia a la calidad de la participación.

De manera general Rebollo y Martí (2002), quienes han estudiado a fondo este tema, señalan que la participación no es una finalidad en sí misma sino un medio para conseguir algo, advierten que debe ser comprendida como un derecho y no como un mero cumplimiento formal. Si se asumiera como ambos autores sugieren, debería entenderse no únicamente como un derecho a reunirse, sino como un derecho a conformarse en grupos para lograr un objetivo, y ejercerse como un proceso que no trate solamente de la convocatoria para conformar al grupo, sino también del logro, seguimiento y evaluación de objetivos.

Con relación a lo anterior hay que indicar que el concepto “participar” también ha sido asociado con el de “intervenir”. En ese sentido, la participación ha de referirse a aquellos procesos en los cuales las personas no se limitan a ser simples observadores sino que se involucran en los procesos, se ven implicados, motivan el cambio con sus acciones y además lo hacen de forma constante. Para López Larrosa (2009) participar no es un verbo pasivo, receptivo y puntual. Sarramona ya lo había descrito como un proceso más completo: “El principio social de la participación supone el hábito personal de la colaboración, superador del individualismo como principio rector del quehacer humano.” (Sarramona, 1993, p.30).

La participación se puede asumir como una técnica, un proceso, un medio, un instrumento, una herramienta, una habilidad, una actitud, un estado de ánimo o de conocimiento, una estrategia, pero también como una manera de comprender la condición humana, las relaciones sociales, una forma de afrontar la realidad, una forma de pensar y de sentir, de percibir, plantear y solucionar problemas. Así el término debe significar involucrarse voluntariamente, no exigir sin proponer, ni violentar o someter, mucho menos controlar, no como protestar o movilizar, aunque estas acciones parezcan venir implícitas en el proceso.

Participar ha de significar tomar parte en las decisiones y las responsabilidades desde el sitio en el que se está, desde la función que se ocupa. Para ello es necesario el diálogo y por supuesto la organización. Implica también involucrarse personalmente en las tareas necesarias, insistir en aquellos aspectos que se quieren modificar o mejorar, pero siempre desde el acuerdo y el respeto, no desde la fuerza y la coacción. Insiste Sarramona (1993) en que implica tanto dar ideas como concretarlas; en definitiva participar es conocer, es aceptar y compartir, es trabajar y dar soluciones, es estar siempre consciente de la importancia de formar parte de algo.

Veamos varias definiciones centradas sobre la participación en el ámbito educativo. Medina Rubio (1988, p.475) enfatiza el sentido social del concepto y dice:

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

Santos Guerra (1999, p.62) define la participación como:

“Una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula.”

En definitiva, participar significa o debería significar, tomar parte activa.

2.2. Participación de las familias en la escuela

Diversos estudios sociológicos como el realizado por el grupo de Victor Pérez Díaz (Pérez Díaz y otros, 2001) están de acuerdo en que la implicación de las familias en la escuela es fundamental para garantizar el éxito escolar de los alumnos.

Como ya señaló Sánchez de Horcajo (1979), autores como Decroly, Montessori, Dewey o Cousinet, entre otros, insistieron sobre la importancia de que las escuelas trataran con las familias para favorecer un aprendizaje integral de los alumnos. En esos momentos no se consiguió implicar a los padres en la dinámica de los centros escolares. Estos autores acabaron siguiendo el modelo de Dewey: relacionando la participación en la escuela con la democracia, y tomando a la escuela como comunidad que incluye a todos los agentes implicados, familias, profesores, alumnos. Luengo y Moya (2008, p.23) lo reflejan en su obra al afirmar que la idea actual de escuela como comunidad tiene su origen en la obra de Dewey:

“la educación centrada en el alumno, el plan de estudios integrados, la construcción del conocimiento, la agrupación heterogénea, los grupos de estudio cooperativo, *la escuela como comunidad*, el reconocimiento de la diversidad y el pensamiento crítico” (la cursiva es nuestra).

También diversos movimientos a nivel nacional e internacional propugnaron la necesidad de incluir a las familias en el hecho educativo. Un ejemplo de este hecho se dio en los años 1960-1961 en un Congreso de Padres y profesores celebrado en EEUU. En el transcurso del congreso se llega a decir que,

“El nuevo ideal del sistema de escuela democrática implica que los ciudadanos de una comunidad tienen no sólo la responsabilidad de financiar las escuelas sino de participar en la determinación de objetivos educativos y en la construcción de currícula que satisfagan realmente las necesidades de los niños y los jóvenes. Es función de la comunidad, la escuela y el hogar abordar tales cuestiones juntos” (Berglund, 2002, p. 133)

Asimismo, en el Reino Unido la necesidad de establecer relaciones entre las familias y la escuela ya se contempló en el Plowden Report de 1967. El informe Plowden

“Children and their Primary Schools A Report of the Central Advisory Council for Education (England) (1967) incorpora nuevas ideas sobre el ámbito de la educación, ya que redefine el concepto de igualdad educativa y entre otras prerrogativas, se encuentra la defensa contra la discriminación social en educación y la necesidad de conseguir un mayor contacto entre la escuela y la familia. Fue impulsado por Bridget Horatia Plowden, Lady Plowden, (1910-2000) responsable de la reforma educativa en Inglaterra.

En nuestro país, diversos movimientos sociales, como la Iglesia, ordenes religiosas, asociaciones culturales, etc., favorecieron la creación de relaciones entre la institución escolar y la familia. Este aspecto llegó a ser una realidad con la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970 (llamada Ley de Villar Palasí, ministro que la impulsó). De hecho y según todos los datos existentes y que están expuestos en el apartado correspondiente de este trabajo de investigación, en la gran mayoría de los países desarrollados existe la participación de los padres en la educación.

Sobre la necesidad de incluir a las familias en el acto educativo de la escuela, el conocido como Informe Coleman (1966) supuso un claro cambio de tendencias en la educación, ya que durante mucho tiempo se pensó que las diferencias en los resultados escolares entre las diferentes clases sociales podían tener que ver con la cantidad y calidad de recursos educativos (equipamientos) entre las diferentes escuelas, según el estatus y las personas que asistieran a ellas, todo lo cual generaba importantes diferencias en el acceso y rendimiento escolar entre las clases sociales. Como señalan Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001), este argumento aún sostenido por algunas personas parece tener cada vez menos base empírica, ya que el Informe aludido (Coleman, 1966) en los Estados Unidos, concluía diciendo que:

“las diferencias de equipamientos en las escuelas de las zonas prósperas y las de las zonas deprimidas eran mucho menores de lo esperado, y que por otra parte, las diferencias de aprendizaje eran mucho mayores dentro de cada escuela que entre las distintas escuelas, lo que indicaba una mayor influencia del entorno familiar que de los edificios propiamente dichos” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer 2001, p. 27)

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

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

Como consecuencia, a partir de ese momento, algunos autores reclamaron, la necesidad de que los padres accedieran a los centros educativos. Pulpillo dice:

“Resumiendo, hemos de llegar a la conclusión de que escuelas y profesores no pueden sustraerse a ese movimiento de penetración de los padres en los centros educativos, al contrario, debe aceptarse como algo irreversible, pues nadie puede alegar mayor derecho que ellos para intervenir en la educación de sus hijos (...) no negar este derecho, sino hacer consciente a la familia de él es la acción más sagaz para la estabilidad social de los pueblos” (Pulpillo 1982, p.14).

Este pensamiento llega hasta nuestros días y han sido muchos los autores que han reclamado la presencia de los padres en la educación de sus hijos relacionándolos con la escuela en aras de asegurar una formación completa e integral de los alumnos. Veamos algunas de las opiniones de los sociólogos españoles:

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

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

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

Ignasi Vila (2003, p.31) relaciona directamente la importancia de la relación entre ambas instituciones con la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner:

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

Arasanz (2014, p.73), nos dice que:

“La familia tiene el derecho y la obligación de participar en la educación de sus hijos, siendo este uno de los puntos fundamentales del principio de la libertad de enseñanza que ya se inicia con la elección de centro en donde los hijos desarrollarán sus estudios y que tendrá continuidad a lo largo de toda su formación”.

La teoría del capital social, así como las perspectivas cultural y ecológica, enlazan directamente con la participación escolar y las bases de la democracia y la justicia. Si lo que pretende es una comunidad educativa en la que todos los miembros desarrollan sus potencias para bien del grupo, las relaciones entre ellos han de darse, por fuerza, en un clima democrático.

Otros autores también subrayan la importancia de las relaciones democráticas como base de una participación efectiva de todos los miembros de la comunidad escolar. Kñallinsky (1999, p.19 y 20), por ejemplo, considera imprescindible adoptar, como en el resto de ámbitos de la sociedad, un tipo de funcionamiento democrático. Así:

“La participación de los padres en la escuela es en sí misma una práctica del juego democrático ya que comprende una técnicas y valores que constituyen la esencia del sistema democrático como ser la libertad de expresión, el respeto hacia los demás, la tolerancia, la valoración de otras opiniones, la discusión y el debate constructivo que hacen posible una convivencia pacífica y enriquecedora”.

Mario Martín Bris y Joaquin Gairín (2007, p.107) hacen una reflexión similar:

“La sociedad democrática se fundamenta en la participación y esta, 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 interactuado con él”.

Para Touraine (1994), citado por Luengo y Moya (2008, p.113), la educación es imprescindible para desarrollar modos de vida democráticos, basados en el desarrollo de actitudes cívicas y morales de los ciudadanos, todo lo cual se apoya en la dimensión social de la participación:

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

Para ello será imprescindible “(...) democratizar los procesos e instituciones educativas y construir comunidades que vuelvan a asumir como propia la tarea de educar” (Luengo y Moya, 2008, p.13), a partir de los principios de no represión, no discriminación y deliberación democrática. Sólo de este modo las sociedades se pueden identificar en sus

ciudadanos y a su vez estos se pueden reconocer en la sociedad en la que viven y la cual construyen.

La democracia que defienden Luengo y Moya (2008), es una democracia real, práctica, comprensiva (Cortina, 1997), y según un modelo moral de democracia (Carr, 1993). A nivel de centro, la gestión democrática es entendida por estos autores “como una forma de abrir a la participación de toda la sociedad en la escuela” (Luengo y Moya, 2008, p.125). Por extensión, no basta con unas instituciones que sean democráticas, sino que las personas, con sus acciones, son las encargadas de dotar de valores democráticos a aquellas. La participación es un ejemplo fehaciente de este hecho.

Como hemos visto, la participación es en ciertos momentos compleja, la cultura de participación también lo es porque ambas implican variables que requieren combinarse y que en muchas ocasiones están lejos del dominio de las personas. Morín (2002) dice que “todo está en todo y recíprocamente, cada uno de los individuos en una sociedad es una parte de un todo, que es la sociedad, pero ésta interviene, desde el nacimiento del individuo, con su lenguaje, sus normas, prohibiciones, su cultura, su saber”. Poner en común cada uno de estos factores implica un ejercicio de acuerdos, de convención, que en la mayoría de los casos es lo más difícil de conseguir, de ahí la importancia de comprender que lo que hace uno influye en el otro.

Las personas suelen reflejar en sus conductas lo que conforma su contexto de referencia, es decir: lo que saben determina lo que hacen. Si toda concepción de la cultura implica procesos de transmisión, de adopción y de ejecución, a partir de aquí se perfila necesario un proceso de formación adecuado para la consolidación de la cultura de participación.

Alejándose del concepto de educación escolarizada es pertinente citar a Benavides (2008), quien señala que educarse significa provocar en los seres humanos cambios intencionados en la manera de ser, de actuar, de pensar, de ver e interpretar la propia realidad y la realidad del entorno propio. De ser así, como dice el autor, las escuelas son el espacio por antonomasia para promover la participación, pero no los únicos. La familia, la ciudad y los medios de comunicación amplían el espectro de posibilidades. En estos últimos años, ha aparecido en el ámbito social el concepto de ciudades

educadoras que conlleva necesariamente la implicación y el compromiso de todos los sectores de la comunidad.

Salazar (2003) destaca que la enseñanza con fines de participación tiene la intención de generar una actitud activa ante el aprendizaje con sentido de responsabilidad, de solidaridad y cooperación; fomentar la equidad al distribuir adecuadamente el trabajo entre los alumnos; abolir la discriminación; fortalecer las relaciones sociales y multiculturales con base en la amistad, el apoyo y la convivencia continua así como desarrollar las habilidades sociales. En resumen, pretende crear una atmósfera para preparar a los alumnos para lo que espera de ellos la sociedad.

En nuestra investigación nos centraremos en la participación desde la perspectiva de los padres, madres y /o tutores de alumnos (a partir de ahora hablaremos de padres cuando nos refiramos a cualquier de ellos).

El hecho de centrarnos en la implicación de los padres en la escuela no significa que la participación vaya a tratarse de forma aislada ya que siempre hemos defendido la idea de comunidad educativa como elemento clave y dinamizador de la institución educativa. Así, y aunque volveremos sobre esta idea, como señala Antonio Bolívar:

“demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar asumir una responsabilidad compartida, con la implicación directa de los padres y de la llamada comunidad educativa”
(Bolívar, 2006, p.121)

En síntesis, tenemos que considerar que la participación es importante para la institución educativa. Como hemos visto, participar es formar parte activa, por lo tanto, en la participación educativa los padres deben formar parte activa de la educación de sus hijos como primeros educadores.

Así es importante que se establezca una cultura de la participación. Debe procurarse constancia y responsabilidad, deben establecerse objetivos claros para que la motivación a la acción sea más sencilla, lo que promoverá que los esfuerzos se encaminen a un bien común. Se necesitan programas de educación efectivos que exalten entre otros aspectos la cordialidad, la apertura, la tolerancia, el uso inteligente de la información, la

sensibilidad y la empatía. Entonces la construcción de una cultura de participación será en sí misma participativa.

CAPÍTULO 3. TEORÍAS QUE APOYAN LA NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA

Introducción

Los conceptos de participación, intervención, implicación, u otros relacionados con el papel de los padres en educación no aparecen sistemáticamente en los textos legales españoles hasta mediados del siglo XX. Es a partir de la década de los 70, con la aparición de la Ley General de Educación⁵ cuando encontramos las primeras intervenciones públicas a favor de que los padres se impliquen directamente en la educación de los hijos, más concretamente en el ámbito escolar. Esto llevará a las distintas normas legislativas y a la inclusión efectiva de los padres en los textos jurídicos sobre educación. La situación responde a las nuevas corrientes educadoras provenientes de países anglosajones que van abriéndose camino hacia una realidad social: la constatación de que los factores externos a la escuela tienen un papel importante en el éxito de los alumnos. La educación no consiste solamente en el niño, el profesor y el aula. Hay otros factores que a veces son tanto o más determinantes para el resultado final de la acción educativa.

Las ideas coinciden con las teorías que han ido apareciendo a lo largo del siglo XX sobre las funciones de la institución educativa que ponen de manifiesto una progresiva concienciación de que la educación no es un microcosmos, una burbuja, donde lo que sucede no se transmite al exterior.

A finales del siglo XX encontramos una serie de marcos teóricos originados en distintos ámbitos de pensamiento que considero son la base justificativa y realmente operativa de la confirmación de una conciencia colectiva que ha originado que, hoy día, nadie cuestione la importancia de la participación de las familias en la educación de los hijos y, por lo tanto, que éstas participen del segundo ámbito de socialización que más educa y forma la personalidad: los centros educativos.

⁵ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

Los avances y cambios de paradigma intervinieron en este sentido en diversas ramas del saber: la psicología, la sociología, la comunicación, y el conocimiento, al mismo tiempo que otros, remarcaron la necesidad de una obertura a los distintos contextos. En el ámbito de la Psicología, el estudio del individuo se extendió a su entorno, lo cual favoreció las posibles relaciones de la propia disciplina que al mismo tiempo amplió su ámbito de acción hacia la educación. La Sociología, cada vez más alejada del enfoque positivista de Comte, y con la idea de conflicto de Weber planeando sobre los distintos estudios, encuentra en la teoría del capital social el nexo con el planteamiento de esta tesis. Finalmente, la irrupción y avances de la teoría de la información, al considerar primero el mensaje como elemento aislado, impulsó al imprescindible estudio del ambiente en que se mueve la información, con la intervención de los mass-media para comprender los efectos de esta sobre las personas.

A continuación vamos a desarrollar tres de las teorías sociológicas que mas han influído en la participación dos son del ámbito de la psicología:

- El enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1917-2005) y
- La perspectiva cultural de Vigotsky (1896-1934)

La tercera es de tipo sociológico:

- Teoría del capital social.

Interesa señalar que se trata de una visión aperturista que pasa de concebir sujetos que intercambian información a pensar en un contexto comunicativo, donde el significado es abierto y en permanente negociación entre los sujetos sociales que en él intervienen.

3.1. Enfoque ecológico. Del individuo a la familia

En la psicología es fundamental resaltar el paso de la investigación desde el individuo a la familia, lo que nos da idea de la apertura que supone el estudio al contexto de la realidad social. Así, Vila dice:

“En los años 50 y en el ámbito de la salud mental, se inició un movimiento que desplazó su mirada —especialmente en el ámbito de la intervención y la investigación- de la persona a la familia. Los aspectos intrapsíquicos perdían

importancia y, a la vez, dicho movimiento se interesaba cada vez más por los aspectos relacionales - intrapsíquicos de las personas. Era el inicio de un movimiento en el ámbito de la salud que sería retomado por la psicología social y que daría pie a bastantes de los postulados que hoy integran la psicología comunitaria” (Vila, 1998, p.161).

Esta aportación justifica ya en sí misma la perspectiva sistémica obligada con la que tenemos que observar y evaluar la escuela, y en la que la familia está inscrita en un ámbito comunitario. En el campo de la psicología comunitaria encontramos que las experiencias educativas influyen de manera determinante en el desarrollo y determinación de las capacidades cognitivas.

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

La psicología comunitaria o social se desarrolla bajo una perspectiva ecológica, que, según Lewin (1935) estudia la conducta humana en función de la persona y de su ambiente. Urie Bronfenbrenner (1987), uno de los herederos de las teorías de Lewin, defiende el carácter social y culturalmente mediado del crecimiento personal, donde la familia y la escuela, como instituciones, realizan en buena parte una función de mediación. Este autor estudia el desarrollo humano desde una perspectiva ecológica ya que la conducta humana se comprende a partir de los factores socio ambientales y, principalmente, de los sistemas y redes sociales en que participan las personas. No es posible entender al ser humano al margen del análisis de los microsistemas en que participa y de las relaciones que existen entre ellos, y como consecuencia de todo ello las perspectivas y problemas personales no serán sino un reflejo de las perspectivas y desajustes sociales.

Lo que Bronfenbrenner (1987) afirma, en definitiva es que el desarrollo humano se produce en función de la interacción entre el individuo y su ambiente: “El desarrollo no se produce nunca en el vacío; siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto ambiental” (Bronfenbrenner, 1987, p.46).

Otros autores reconocen la importancia de la teoría de Bronfenbrenner en la actual conceptualización de la educación democrática como Villarruel y Lerne, (1994, p.5):

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

Y también Luengo y Moya, (2008, p.29) nos dicen:

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

En efecto, Bronfenbrenner (1987) afirmaba que el desarrollo de cualquier individuo está determinado por una serie de ambientes a los que aquel se ve sometido, bien un ambiente más directo y cercano (el aula o la casa), o bien otras circunstancias ambientales indirectas que, sin embargo, pueden incidir del mismo modo que las directas (por ejemplo, las condiciones laborales de los padres). Además, la relación e interconexiones que se establecen entre todos estos ambientes (denominados por Bronfenbrenner: microsistema, mesosistema, ecosistema y macrosistema), determinarán

igualmente el desarrollo del individuo. Más concretamente, en el mesosistema se incluiría la relación de dos o más microsistemas, como la familia y la escuela. Por tanto, una relación fuerte entre los distintos microsistemas daría como resultado, en el ámbito educativo, el desarrollo de unas potencialidades que favorecerán en sobremanera el desarrollo de los alumnos (Vila, 1998). Por todo, se deduce que la escuela es un contexto de gran importancia para el desarrollo infantil y que la relación entre familia y escuela es algo fundamental en este contexto.

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

En definitiva, las ideas de Bronfenbrenner nos llevan a considerar, que:

- a) La educación se produce a varios niveles o en distintos contextos.
- b) El valor educativo de la escuela no se puede relacionar exclusivamente con la transmisión de conocimientos sino que el ambiente escolar actúa como agente activo en todo el proceso.
- c) El desarrollo humano se alcanza como un proceso de integración y de adaptación a los cambios ambientales.
- d) Es obligado considerar la relación de los diferentes ambientes (sociedad, familia y escuela) para constituir un nuevo orden escolar.

Francesc Torralba (2015, p.44-45), dice, en referencia a estos planteamientos, que:

“La escuela tiene esa doble misión. Por un lado, debe adaptar al niño al entorno vital donde tiene que desarrollar su vida; debe hacerle apto para interpretar los signos, los lenguajes y las lógicas de ese mundo, de otro modo, acabaría siendo un extraño, un marginal”.

Por otro lado,

“la escuela tiene una misión transformadora. Su objetivo no consiste únicamente en moldear al niño para aclimatarlo al mundo, sino edificar al niño para cambiar el mundo en el que vive, para mejorarlo significativamente, con lo cual la comunidad educativa tiene también una misión utópica, es un factor de cambio. Con frecuencia se subraya el primer aspecto y se diluye el segundo, y con ello la escuela pierde su razón de ser”.

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

3.2. Enfoque cultural

Vigotsky, es en este sentido otro punto de referencia. Sus postulados apuntan a que la unidad mínima existente para explicar la conciencia humana es la palabra, el lenguaje. Para pensar las relaciones entre pensamiento y lenguaje decía que sentaba un principio metodológico en el cual era imposible estudiar lo individual –el pensamiento- al margen de lo social y cultural –el lenguaje-. Por tanto la realidad no sería algo objetivable, y la mente humana no podría, en este supuesto, estar al margen de las convenciones, signos y símbolos que ella misma crea. El autor cree que el desarrollo humano no se puede entender al margen de la cultura en la que se produce. De este modo, aprendizaje y desarrollo van de la mano, como elementos no independientes, sino interdependientes (Vila, 2003). Esto nos obligaría a un enfoque social del hecho educativo. Como indica Romero (2010, p.35), “la implicación en la educación se construye socialmente mediante las interacciones con el profesorado y directivos, con los otros padres y madres con sus hijos e hijas”. Por su parte, Vila (1998), cuando se refiere a la discusión surgida en el seno de la psicología social (que él llama “cultural”) sobre la tradicional independencia existente entre cambio evolutivo y cambio educativo, expresa lo siguiente:

“Históricamente, las relaciones postuladas eran de independencia, de modo que se entendía el cambio evolutivo gracias a factores individuales poco

permeables a la apropiación de saberes culturalmente organizados o se asumía el cambio educativo como una simple modificación de conductas posibilitada por el aprendizaje y la formación de hábitos nuevos. De hecho, no fue hasta la difusión de las ideas de Vigotsky que se percibió una forma distinta de comprender dichas relaciones” (Vila, 1998, p.15).

El mismo Vila (1998, p.22) señala que:

“En primer lugar, el término cambio educativo se expande notablemente. Tradicionalmente, en la psicología, esta noción se utilizaba exclusivamente para referirse a los cambios que se producen en el marco escolar. De hecho, la discusión (...) entre Vigotsky y Piaget sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo estaba limitada a dicho marco institucional. Sin embargo, si concebimos la educación como una práctica social que se realiza en contextos culturalmente específicos desde diferentes sistemas de actividad, el cambio educativo y su impacto en el desarrollo es relevante de investigación tanto en la escuela como en la familia, en el trabajo o en instituciones no formales”.

Así, Vigotsky distingue entre la zona de desarrollo efectivo o real (funciones que se han desarrollado) y la zona de desarrollo potencial o real (funciones en proceso de formación en el individuo). La distancia entre ambas sería la zona de desarrollo próximo, que se reduciría cuando un niño resuelve un problema con alguien más capacitado, lo cual provoca que el discente incorpore y consolide nuevas funciones, es decir, que se desarrolle (Vila, 1998, p.15). Por lo tanto, si decimos que para el desarrollo del niño, la figura del profesor como persona más capacitada es de gran ayuda, podemos decir también que los padres, como primeros educadores también ayudan en el desarrollo del niño, por lo que es bueno favorecer la participación de éstos en la educación de sus hijos.

Según hemos visto en las dos teorías, la psicología cultural de Vigotsky y la teoría del desarrollo ecológico de Bronfenbrenner, podemos afirmar que las prácticas educativas están enmarcadas en un contexto donde se observa la importancia para el desarrollo de la participación en las actividades y prácticas sociales, entendidas precisamente como educativas.

3.3. Teoría del capital social

La tercera teoría parte desde el ámbito de la sociología, y es la teoría del capital social. Esta teoría surgió a mediados de los años ochenta del siglo pasado, a partir de los paradigmas de las Ciencias Sociales, y ha seguido vigente durante los primeros años del siglo XXI con autores como James Samuel Coleman (1988), Robert Putnam (1993), Pierre Bourdieu (1997), o Frances Fukuyama (2004), constituyendo el marco de referencia idóneo para explicar la idea de la comunidad educativa y, principalmente, para reflexionar sobre su idoneidad de desarrollo en el ámbito escolar. La idea de capital social ha sido tratada por diferentes autores e institutos con matices personales. El Instituto de Estudios de Capital Social (INCAS) se refiere al capital social como al conjunto de recursos que posee una comunidad fruto del desarrollo de una red social duradera y consolidada de relaciones con consentimiento mutuo. Se trata sin duda de una visión estructural del capital humano, según la cual la comunidad sería el punto de partida para desarrollar nuevos recursos en beneficio de toda la comunidad (Bourdieu, 2001).

Según Coleman (1987, p.15), “el capital social de las familias es esencial para el rendimiento escolar de los hijos, que contribuye positivamente en el desarrollo del joven”. Otras comunidades que inciden en la formación del capital social vinculado al capital humano son:

- Las relaciones de parentesco.
- La comunidad del entorno, la vecindad.
- Las relaciones ligadas a la vida social adulta: los amigos, las relaciones intrageneracionales, el tiempo de ocio del joven y el adolescente vinculado a la formación de su capital humano y por lo tanto, su rendimiento.

No todos los modelos de escuela presentan los mismos resultados. Coleman (1987, p.118) estudió los resultados de 893 escuelas públicas, 84 católicas, y 27 privadas y llegó a la conclusión de que “(...) en general, el mayor nivel de los alumnos de la enseñanza privada tenía el origen directo en una mayor red de relaciones sociales en el entorno de la comunidad educativa y, por tanto, en un sistema de valores más unificado que los de la escuela pública estatal”.

Siguiendo a Coleman, cabe apuntar que en las comunidades de elevado capital social, como en las de cariz religioso, la aportación de la comunidad puede en parte compensar los déficits de capital social familiar, circunstancia más difícil cuando esta comunidad no existe, al margen de la vinculación de los padres al proyecto escolar.

Otro autor, Putnam, se refiere al capital social en términos de actitud o de virtud cívica:

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

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

Para que todo esto se diera en el ámbito educativo se requeriría que hubiera un estado relacional totalmente horizontal, en un plano de igualdad entre los diferentes miembros y colectivos de la comunidad educativa. Debería ser una comunidad democrática, solidaria, tolerante, comprometida y donde se dieran verdaderos lazos de igualdad.

Bolívar (2006), otro de los autores que ha investigado el tema del capital social, lo define como:

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

De esta definición podemos citar varios aspectos, destacando principalmente que para que exista capital social debe haber ambiente de confianza, de intercambio mutuo y de comunicación entre las personas que forman parte de la comunidad que se trate. Otro de los aspectos a destacar es lo que se ha convenido en denominar “redes de apoyo mutuo” lo que da idea de la necesaria unión entre las personas y/o grupos implicados; y finalmente, la necesidad de que nadie trabaje a nivel individual ya que si prescinde del grupo no obtendrá el rendimiento deseado; en el capital social ha de obtener provecho todo el grupo.

Como consecuencia del desarrollo de la teoría del Capital Social podemos identificar cuatro beneficios para la participación: creación de altos niveles de confianza recíproca en la comunidad educativa, generación de una normativa compartida por la comunidad escolar, creación y gestión de recursos comunitarios y, por último, una mayor cooperación y coordinación en el trabajo de equipo.

Así podemos concluir que las tres teorías influyen en lo que entendemos como participación de las familias y que esta participación está influida por estas tres teorías.

CAPÍTULO 4. LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS

La mayoría de personas están de acuerdo en reconocer la importancia y la necesidad de los derechos humanos, pero no se puede negar, también, que estos mismos derechos están sujetos a limitaciones y condicionamientos, como todo lo hecho por seres humanos. Incluso en los derechos más inalienables es necesario distinguir entre posesión del derecho y ejercicio del derecho. El ejercicio del derecho estará sujeto a las condiciones y limitaciones dictadas en cada caso por la justicia misma.

Los derechos humanos son un conjunto de garantías de las que disponen todos los seres humanos por el hecho de serlo, y cumplen una serie de características o principios: son inherentes, universales, inalienables, indivisibles, interdependientes y están interrelacionados entre sí. Los derechos son espacios a conquistar, reivindicaciones que requieren esfuerzos para cambiar el estado social de referencia.

El origen de la incitación que lleva las sociedades a transformarse es que siempre hay personas que tienen derechos fundamentales no respetados. Personas que no pueden reivindicar el ejercicio de sus derechos a causa de todo lo que hay de inhumano y de injusto en las estructuras de la sociedad de la que forman parte (pensemos en Espartaco y su época, los sufragistas, los movimientos de liberación de la mujer o el feminismo, y muchos otros.). Ahora bien, es evidente que hoy en día se ha avanzado en este campo de la aplicación de los derechos del hombre.

Cada día se habla más de los derechos humanos y se pueden encontrar nuevos espacios de aplicación. Sin embargo, también es creciente la desconfianza que generan las palabras, el léxico, que los definen.

Con las palabras de Tucídides, hace dos mil años, “porque el significado de las palabras ya no tiene la misma relación con las cosas, sino que aquellos las cambiaran a su arbitrio”, se reclama el testimonio de la acción. Se pide a los gobiernos que suscriben los derechos humanos, que los lleven a la práctica, que aseguren los medios necesarios para hacer que se respeten eficazmente. De hecho, se podría juzgar el valor del régimen político de cada nación en función de cómo trata a los derechos humanos. Pero no basta

decir que se defienden los derechos humanos cuando, paralelamente, no se deja que se desarrollen con toda su potencia.

En el ámbito de la educación tenemos muchos ejemplos, algunos de ellos en nuestro país: la no gratuidad total de la enseñanza, la inexistencia de ayudas para llevar a cabo la posibilidad de construcción de escuelas nuevas fuera de las que construye el Estado, la libertad de elección de centro por parte de las familias con alumnos en edad escolar obligatoria, y también lo que persigue este trabajo de investigación que es la mayor participación de la familias en la educación y que los gobiernos convierten la participación de las familias en uno de los pilares de la educación.

Ante la necesidad de clarificar conceptos, normas y leyes he querido profundizar en los Derechos Humanos como los grandes generadores y garantes de las personas, su entorno y los derechos juntamente a los deberes que les pertenecen.

Para entender de manera precisa que la educación es un derecho humano nada mejor que examinar las obligaciones que este derecho impone a los Estados. En la *Observación general* al artículo 13 del Pacto de los Derechos Humanos, el Comité de derechos económicos, sociales y culturales ha señalado con bastante precisión el contenido de estas obligaciones.

El Comité recoge la tipología empleada para otros derechos (respetar, proteger y cumplir) y la combina con las características fundamentales de la educación.

“La obligación de respetar exige que los Estados Partes eviten las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación. La obligación de proteger impone a los Estados Partes adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros. La de dar cumplimiento (facilitar) exige que los Estados adopten medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia. Por último, los Estados Partes tienen la obligación de dar cumplimiento (facilitar el) al derecho a la educación”⁶.

⁶ Art. 13 PIDESC

El Comité subraya que “como norma general, los Estados Partes están obligados a dar cumplimiento, facilitar un derecho concreto del Pacto cada vez que un individuo o grupo no puede, por razones ajenas a su voluntad, poner en práctica el derecho por sí mismo con los recursos a su disposición”⁷.

Estas obligaciones son, en primer lugar, del Estado; a él se le reconoce como principal «deudor».

“Está claro —dice la Observación general— que en el artículo 13 se considera que los Estados tienen la principal responsabilidad de la prestación directa de la educación en la mayor parte de las circunstancias; los Estados Partes reconocen, por ejemplo, que «se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza»⁸

4.1. Evolución y extensión de los derechos humanos

Desde el establecimiento de las Naciones Unidas, después de la segunda Guerra Mundial, la comunidad internacional ha tenido como objetivo "el desarrollo y estímulo del respeto a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de todos y todas, sin hacer ningún tipo de distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión" (Carta de las Naciones Unidas, 1945)⁹. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en 1948, fue la primera norma general en materia de derechos humanos. Este documento recibió una importante influencia del presidente F. D. Roosevelt quien se refirió a las “cuatro libertades humanas esenciales” en el Mensaje al Congreso, en 1941, donde se refiere a la libertad de palabra y de expresión, la libertad religiosa, la libertad ante la necesidad y la libertad ante el miedo. La influencia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se visualiza en su segundo párrafo del preámbulo: “Se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los Seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de Creencias”. No fue hasta veinte años más tarde que se adoptaron, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el Pacto

⁷ Comité De Derechos Económicos Sociales Y Culturales (1998): *Observación general al artículo 13 del Pacto* (Ginebra, HHRI/GEN/1/Rev.4.).

⁸ Apartado e) del párrafo 2 del artículo 13PIDESC

⁹ Cap. 1, art. 1, párrafo 3 de la Carta de las Naciones Unidas

Internacional de los Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que entraron en vigor el año 1976.

El reconocimiento y adopción de los Derechos Humanos fue impulsada por la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y por la OMS (Organización Mundial de la Salud), ya que potenciaron el reconocimiento internacional de algunos derechos económicos y sociales, tanto en la Declaración de Filadelfia de 1944, como en la constitución de la OMS en 1946.

Actualmente, los Derechos Humanos se encuentran recogidos en una gran variedad de jurisprudencia y normativa que rige en cada Estado. En palabras de Manfred Nowak (2005, p.1) “el Resultado es que los Derechos humanos han quedado codificados en diversos Tratados e Instrumentos internacionales y regionales que han sido ratificados por la mayoría de los países y que hoy en día representan el único sistema de valores universalmente reconocido”.

4.1.1. Las generaciones de Derechos Humanos

Existen múltiples taxonomías de los Derechos Humanos "en función del valor inspirador, en función del modelo de ejercicio y contenido, en función de la titularidad, en función de la aparición cronológica" (Pareja y Guillén, 2007 p. 7). Sin embargo, la clasificación más empleada es la que clasifica los derechos humanos según su valor inspirador: los derechos de primera generación o derechos civiles y políticos, tienen como valor inspirador la libertad; los de segunda generación o derechos económicos sociales y culturales, la igualdad; los de tercera generación o emergentes, la solidaridad. Son generaciones de derechos de las personas:

Tabla 2: Generación de derechos

GENERACIÓN DE DERECHOS	ÉPOCA DE ACEPTACIÓN	TIPO DE DERECHOS	VALOR INSPIRADOR
Primera	S. XVIII y XIX	Civiles y políticos	Libertad
Segunda	S. XIX y XX	Económicos, Sociales y Culturales	Igualdad
Tercera	S. XX y XXI	Justicia, paz y solidaridad	Solidaridad

Fuente: Elaboración propia

Así, mientras que en la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos hubo un claro consenso internacional, no fue así cuando se pretendió ampliar su cuerpo normativo:

“Los países pertenecientes al bloque occidental, o capitalista, hicieron hincapié en una serie de derechos vinculados con las libertades políticas y civiles. Mientras que los países que formaban el bloque socialista defendieron el desarrollo normativo de los derechos económicos, sociales y culturales. Esta disparidad de intereses en el reconocimiento y protección de los Derechos humanos se evidenciaría cuando, por separado y en el mismo año, se presentaron el “Pacto de Derechos Civiles y Políticos” y el “Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. Esta división llevó a los expertos a hablar de generaciones de Derechos humanos ya que se diferenciaban en su contenido y en los diferentes sistemas de garantía y control”. (Pareja y Guillén, 2007 p.7).

Los Derechos de la llamada primera generación, o Derechos Civiles y Políticos fueron los primeros acordados por los ordenamientos jurídicos internacionales, principalmente promovidos por los países pertenecientes al bloque occidental. Se consideran derechos de primera generación los siguientes:

Derecho a la vida; derecho al honor; derecho a la igualdad y protección contra la discriminación por edad, sexo, religión, raza; derecho a la propiedad privada; libertad de culto; libertad de expresión; derecho de sufragio; derecho de reunión, derecho a la educación (artículo, 26 de los Derechos Humanos):

Artículo 26

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debería ser gratuita, al menos en el concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

Los derechos de la segunda generación o Derechos Económicos, Sociales y Culturales se adoptaron de manera consecutiva a los Derechos Civiles y Políticos, y fueron potenciados por el bloque socialista. Son derechos individuales, de los que debe gozar todo ser humano desde que nace. Sin embargo, “los derechos económicos, sociales y culturales se interpretan erróneamente a veces cuando se consideran de carácter colectivo. [...] La confusión acerca del carácter individual o colectivo dimana en parte del hecho de que la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales frecuentemente requiere un esfuerzo colectivo mediante el suministro de recursos y la formulación de políticas basadas en derechos” (OACNUDH, 2009, p.11). Las obligaciones de los Estados respecto a estos derechos son “respetar, proteger y realizar” (OACNUDH, 2009, p.14).

Por último, los derechos de tercera generación: derechos de Solidaridad o de los Pueblos se encuentran en proceso de definición. Se caracterizan por su carácter supranacional, colectivo y participativo, y tienen un marcado carácter colectivo e intervencionista (Pareja y Guillén, 2007, p.8). En esta generación de derechos, cabe destacar la Declaración Universal de Derechos Humanos Emergentes elaborada en el Fórum Universal de las Culturas en Barcelona (2004) y en Monterrey (2007), por su carácter horizontal y popular al ser promovida por la sociedad civil.

Esta Declaración tiene como objetivo “contribuir a diseñar un nuevo horizonte de derechos que sirva de orientación a los movimientos sociales y culturales de las colectividades y de los pueblos y, al mismo tiempo, inscriba en las sociedades contemporáneas, en las instituciones, en las políticas públicas y en las agendas de los gobernantes desde una nueva relación entre la sociedad civil global y el poder”. En base a una serie de principios: de no discriminación, de inclusión social, de coherencia, de horizontalidad, de interdependencia y de multiculturalidad, de género, de participación política, de responsabilidad solidaria y de exigibilidad, recoge una serie de nuevos derechos.

4.1.2. Características de los Derechos Humanos

La Universalidad de los Derechos Humanos se basa en que son derechos inherentes a todas las personas, y todos los habitantes del mundo son titulares: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 1). De esta manera, los Estados tienen el deber de promover y proteger todos los derechos humanos y las Libertades Fundamentales (Declaración y Programa de Acción de Viena, parte I, párrafo 5. Viena, 1993) para garantizar que todas las personas puedan vivir una vida plena, segura, sana y libre. En este sentido, toma relevancia el principio de no discriminación, por el que las obligaciones del Estado se extienden a cualquier persona independientemente de la "raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición” (Artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). También hay que hacer referencia a la inalienabilidad de los Derechos Humanos, en el sentido de que nadie puede renunciar a sus derechos ni privar de estos a otra persona.

En este mismo artículo 2 se afirma que “todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos de forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos, el mismo peso”. Así pues, los derechos humanos se sustentan en su interdependencia e indivisibilidad; conforman un todo, y es así como se deben contemplar: el avance de un derecho facilita el avance de los demás; la privación de uno de ellos, afecta negativamente a todos los demás. Todos disfrutan de igual importancia y no pueden ser ordenados jerárquicamente.

El derecho a la educación y a participar en la vida cultural de la comunidad que es el derecho que nos compete en esta investigación es un Derecho Humano y un Derecho Económico Social y Cultural que se desarrolla en el marco del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) que es un tratado multilateral que reconoce derechos de segunda generación y establece mecanismos para su protección y garantía. Fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966 pero no entró en vigor hasta el 3 de enero de 1976. Las partes firmantes de este documento se comprometen a trabajar para la concesión de los derechos económicos, sociales y culturales de las personas. El Derecho a la Educación se contempla en su artículo 13, la disposición más extensa del pacto y considerado el artículo más exhaustivo sobre el derecho a la educación de toda la litigación internacional sobre los Derechos Humanos (Comité de DESC. Observación general núm. 13, 1999: 1):

Artículo 13

“1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”.

Tal y como apunta el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH, 1996), los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) han sido considerados a menudo “derechos de segunda clase” en comparación con los derechos civiles y políticos, los cuales han sido objeto de más atención y se han establecido en la conciencia colectiva en un grado más alto que los DESC. Asimismo, existe la concepción errónea de que sólo los derechos civiles y políticos "pueden ser objeto de infracciones, de medidas de reparación y de escrutinio jurídico” (OACNUDH, 1996, p.3). Esta perspectiva olvida un postulado del sistema global de Derechos Humanos según la cual “la indivisibilidad e interdependencia de los derechos civiles y políticos y de los derechos económicos, sociales y culturales son principios fundamentales de la legislación internacional de derechos humanos” (OACNUDH, 1996, p.3). El carácter equivalente de estos dos conjuntos de derechos se puede encontrar en la resolución 32/130 de la Asamblea General de 16 de diciembre de 1977 (párrafo 1):

“a) Todos los Derechos humanos y libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes; deberá prestarse la misma atención y urgente consideración a la aplicación, la promoción y la protección tanto de los derechos civiles y políticos como de los derechos económicos, sociales y culturales;

b) “La plena realización de los derechos civiles y políticos sin el goce de los Derechos Económicos, sociales y culturales resulta imposible; la consecución de un progreso duradero en la aplicación de los Derechos humanos depende de unas buenas y eficaces políticas nacionales e internacionales de desarrollo económico y social”, como se reconoce en la Proclamación de Teherán de 1968”.

Estos derechos en algunas constituciones europeas se consideran “derechos fundamentales de la persona” y, por tanto, son indiscutibles y no se pueden modificar ni manipular como es el caso de la Constitución española.

Por otra parte, deben garantizarse otros principios para poder adoptar un enfoque basado en los Derechos Humanos, que son la participación y la integración, en el sentido de que «todas las personas y todos los pueblos tienen derecho a participar activamente, libre y

positiva en el desarrollo civil, económico, social, cultural y político y a contribuir y disfrutarlo, ya que a través de él se puede disfrutar de los derechos humanos y las libertades fundamentales» (UNICEF / UNESCO, 2008, p. 10).

Vemos por lo tanto, el importante papel que juega la participación como derecho cuyo desarrollo favorece la evolución de estos derechos.

4.1.3. El Estado en las distintas etapas en la evolución de los Derechos Humanos

La concepción de los derechos humanos y el papel de los Estados en relación a estos ha variado a lo largo del tiempo. Eusebio Fernández (1981) describe esta evolución estableciendo diferentes etapas en las que el Estado juega un rol diverso. Así, señala una etapa individualista liberal, otra de positivización y de constitucionalización de los derechos del hombre y, por último, una etapa en que el Estado debe promover y garantizar el bienestar económico y social. En sus palabras, los Derechos Humanos han pasado “de comenzar siendo en sus orígenes un concepto político que engloba una serie de libertades frente al estado, [...] después una concepción de derechos cívicos y políticos que se ejercía en el seno del Estado, [...] para seguir con la aparición de los Derechos Económicos-sociales y culturales como categoría de DDHH distinta a las otras dos» (Fernández, 1981, p.95)¹⁰

Por tanto, en términos generales, los derechos civiles y políticos se sustentan en la protección del ser humano como ser individual con derechos propios, frente a un Estado que, no sólo no puede interferir en el pleno ejercicio de estos derechos, sino que debe garantizarlos con la creación de mecanismos jurídicos y de protección de los mismos. Aunque garantizar el pleno ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales es una responsabilidad del estado social de derecho, se encuentran diferencias en cada estado en función de sus posibilidades reales y sus recursos, entre otras cuestiones. Finalmente, los derechos de solidaridad, aunque tienen un carácter supranacional, requieren de un papel activo en materia de protección por parte de los Estados y de la comunidad internacional. Así lo expresa Gross Espiel:

¹⁰ En 1981 todavía no existían los derechos de tercera generación y por eso no se mencionan.

“... mientras los derechos civiles y políticos suponen en lo esencial un deber de abstención del Estado, los económicos, sociales y culturales implican un hacer estatal que brinde los servicios, las prestaciones y los medios necesarios para que puedan existir. Los de la tercera generación combinan ambos elementos, ya que requiere un no hacer de la autoridad a efecto de no inhibir su libre ejercicio, pero necesitan también de un hacer estatal (políticas de desarrollo, de paz, de defensa del medio ambiente, etc.). Pero exigen también una acción de la comunidad internacional, ya que no puede haber desarrollo, ni paz, ni reconocimiento del patrimonio común de la humanidad, ni consiguientemente vigencia efectiva de estos derechos de la tercera generación, sin una acción internacional correlativa”. Gross Espiel (1988, p.329).

4.2. El derecho a la educación en los tratados internacionales: un interés en auge

Cómo hemos visto en el apartado anterior, el derecho a la educación es un derecho humano y de segunda generación. Sólo recientemente la noción del derecho a la educación ha sido objeto de un interés continuo por parte de los expertos, a quienes la comunidad internacional ha encargado que elaboren la “doctrina” de la aplicación concreta del extenso cuerpo jurídico relativo a los derechos del hombre.

La primera manifestación de la recuperación del interés por la educación ha sido el hecho de que la subcomisión de la lucha contra las medidas discriminatorias y de la protección de menores, decidió inscribir¹¹ el tema del derecho a la educación en su orden del día, durante la Decena de las Naciones Unidas para la educación en el ámbito de los derechos del hombre (1995-2004). En la resolución del 12 de diciembre de 1997, la Asamblea General de la ONU¹² se congratuló de este hecho por la posición en el seno

¹¹ Resolución 1997/7 de 22 agosto 1997 titulada « La réalisation du droit à l'éducation y compris l'éducation dans le domaine des droits de l'homme ».

¹² “La Asamblea General se felicita de que la Sub-Comisión de la lucha contra las medidas discriminatorias y de la protección de menores haya decidido inscribir en su orden del día, para la duración de la Decena, el tema del derecho a la educación, en particular la educación en el ámbito de los derechos humanos[...] (70ª sesión plenaria de la Asamblea General de la ONU, 12 diciembre 1997, Resolución 52/127 : Decena de las

de este órgano supremo a favor de la educación, recuperándose el interés y reconociendo la importancia que tiene este tema.

En el curso de su sesión de agosto de 1997, la subcomisión confió a un experto la redacción de un documento sobre el derecho a la educación, documento que debía tener por objeto, según Mustapha Mehedi (1998) “precisar el contenido del derecho a la educación, teniendo especialmente en cuenta su dimensión social y las libertades que él comporta, su carácter transversal de derecho civil y político y el derecho económico, social y cultural; así como precisar los medios para promover la educación en el ámbito de los derechos del hombre”.

El año siguiente en 1998, la Comisión de los derechos del hombre se volcó igualmente en el mismo tema. En la Resolución 1998/33 del 11 abril 1998, titulada “Cuestión del disfrute efectivo, en todos los países, de los derechos económicos, sociales y culturales proclamados en la Declaración universal de los derechos del hombre y en el Pacto internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales, y estudio de los problemas particulares que encuentran los países en desarrollo, en sus esfuerzos tendentes a la realización de estos derechos del hombre”, se nombró un relator especial, encargado específicamente de estudiar la educación bajo la dimensión de los derechos económicos, sociales y culturales.

En la 55ª sesión de la Comisión, el relator presentó su informe preliminar y la Comisión¹³ decidió continuar el estudio del derecho a la educación y, en particular, “plantear la posibilidad de organizar, en colaboración con los organismos pertinentes de las Naciones Unidas, un estudio para determinar los criterios de desarrollo progresivo y los indicadores relativos a los derechos que se derivan en la educación” (p. 64).

Además, el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en la primavera de 1999, dedicó una jornada de estudio al artículo 14 del Pacto internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales. Así mismo, un experto fue mandado

Naciones Unidas para la educación en el dominio de los derechos del hombre, 1995-2004, y de información en el dominio de los derechos humanos.)”

¹³ Resolución E/CN. 4/1999/26.

para preparar un informe sobre el artículo 13, sin duda el más completo y el más explícito sobre la cuestión, de la elección y participación de los padres.

El hecho de que la Sub-Comisión, la Comisión y el Comité decidieran estudiar el tema del derecho a la educación y de la educación de los derechos del hombre puede calificarse como histórico, porque era la primera vez que los órganos de protección de los derechos del hombre se consagraban a un estudio sistemático de este derecho específico. Este interés simultáneo y generalizado estaba ligado con la Decena de las Naciones Unidas para la educación en el ámbito de los derechos del hombre, y con la celebración del 50º aniversario de la Declaración de los derechos humanos.

En este nivel he de citar la Tesis doctoral de Dr. Antoni Arasan (2009) que llevaba por título “L’educació en drets humans és un dret humà”. Esta tesis sigue los dictados de la Subcomisión en cuanto a la necesidad que se debe educar a todas las personas en el conocimiento y la práctica de los derechos humanos.

4.2.1. Los tratados internacionales, garantes del derecho a la educación

Llaman verdaderamente la atención, en los tratados internacionales, tanto la densidad y la cantidad de sus evocaciones relativas a la educación, como la manifestación muy limitada de su interés hasta fechas recientes. El número de textos es tan extenso, que debemos limitarnos a citar sólo los principales y es en el anexo donde se ampliarán alguno de los documentos ahora citados, complementados con otros testimonios jurídicos que refuerzan el tema que nos ocupa. Aquí, se trata, a través de esta relación, de definir los objetivos que estos tratados internacionales asignan a la educación y particularmente a la participación de los padres en la educación de sus hijos.

La Declaración de los derechos del hombre ya menciona el derecho a la educación en su preámbulo, que evoca la enseñanza y la educación como medios para desarrollar el respeto de los derechos del hombre y para asegurar su reconocimiento y su aplicación efectivos. Este elemento de realización de la personalidad fue más tarde retomado por la Convención relativa a los derechos del niño.

“La asamblea general proclama la presente Declaración universal de los derechos del hombre como el ideal común a alcanzar [...] para que todos los

individuos y todos los órganos de la sociedad, teniendo continuamente esta Declaración en el espíritu, se esfuercen, por la *enseñanza y la educación*, en desarrollar el respeto de estos derechos y libertades y en asegurar [...] su reconocimiento y aplicación efectivos...” (Preámbulo de la Declaración Universal de los derechos del hombre, la cursiva es nuestra)

La misma Declaración Universal de los Derechos del Hombre proclama el derecho a la educación para todos y el hecho de que la educación tiene como primera finalidad la realización de la personalidad humana; reitera el deseo de que esta educación promueva el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. También recuerda el derecho de los padres sobre el “modelo” de educación.

“Toda persona tiene el derecho a la educación [...] La educación debe apuntar a la plena realización de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales [...] Los padres tienen, por prioridad, el derecho de elegir el modelo de educación para sus hijos” (artículo 26).

La Convención relativa a los derechos del niño celebrada en 2006 apunta:

“Los Estados partícipes reconocen el derecho del niño a la educación. [...] (ellos) acuerdan que la educación del niño debe apuntar a:

- a) favorecer la realización de la personalidad del niño y el desarrollo de sus capacidades y de sus aptitudes físicas y mentales, en toda la medida de sus potencialidades;
- b) inculcar al niño el respeto de los derechos humanos, de las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) inculcar al niño el respeto de sus padres, de su identidad, de su lengua y de sus valores culturales, así como el respeto de los valores nacionales del país en el que él vive, del país del que puede ser originario y de las civilizaciones diferentes de la suya;

d) preparar al niño a asumir las responsabilidades de la vida en una sociedad libre, en un espíritu de comprensión, de paz, de tolerancia, de igualdad entre los sexos y de amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos, nacionales y religiosos, y con las personas de origen autóctono;

e) Inculcar al niño el respeto del medio natural” (Artículos 28 y 29 de la Convención relativa a los derechos del niño, 2006).

Quiero señalar que aunque el texto, en razón de su plural (*leurs potentialités*), evoca las potencialidades de los dones y aptitudes más que las del niño mismo; no se puede negar que existe un consenso sobre el hecho de que la educación no puede ser comprendida simplemente en su dimensión de integración social, sino que ella tiene como primer objetivo la persona humana en sí misma. La distinción ha sido claramente establecida por Jean Piaget (1972).

La realización de la personalidad está, evidentemente, ligada a la libertad: la educación contribuye a la realización de la persona educada, en la medida en que ella es respetada y educada, con el objetivo de que ella llegue a ser capaz de elecciones verdaderamente libres. La distinción clásica entre el individuo y la persona permite aquí no interpretar esta llamada a la libertad, como constitutiva de una traba al vínculo social o a la solidaridad. (Piaget, 1972, p. 86)

La convergencia de los textos citados en la voluntad explícita de situar la realización de la persona a la cabeza de los objetivos asignados a la educación, no significa que los otros objetivos, con dimensión más social, puedan ser desatendidos.

El Pacto internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales reafirma los mismos elementos. Para el derecho de los padres, el texto se sitúa en una perspectiva institucional, evocando no ya el “tipo” de educación sino la naturaleza de los centros “distintos” a los de los poderes públicos.

“La educación debe apuntar a la plena realización de la personalidad humana y del sentido de la su dignidad, y reforzar el respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales [...] Los Estados se obligan a respetar la libertad de los padres...de elegir para sus hijos establecimientos diferentes a

los de los poderes públicos...” (Artículo 13 del Pacto Internacional de los DESC).

El Pacto internacional relativo a los derechos civiles y políticos también señala esta libertad de los padres en el contexto más general del derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

“Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. [...] Los Estados...se obligan a respetar la libertad de los padres...de hacer asegurar la educación religiosa y moral de sus hijos conforme a sus propias convicciones” (artículo 18 del Pacto Internacional de los DESC).

Llegados a este punto se debe de citar que estas disposiciones internacionales ya se han integrado en la redacción de muchos artículos constitucionales recientes. Citamos aquí unas cuantas para dejar constancia del hecho:

- La nueva Constitución búlgara (1.991) estipula que “la educación de los niños hasta su edad legal es un derecho y una obligación de los padres; el Estado provee asistencia” (artículo 47.1 de la Constitución Búlgara de 1991).
- La de Estonia (1.992) afirma que “los padres deben de tener la decisión final en la elección de la educación de sus hijos...La prestación de la educación debe de ser supervisada por el Estado” (art. 7).
- La Constitución de Croacia (1.990) considera que “los padres tendrán el deber de educar, asistir y escolarizar a sus hijos, y tendrán el derecho y la libertad de decidir de manera independiente en materia de educación de sus hijos” (art. 63).
- Finalmente, Hungría afirma en su Constitución de 1.989 declara que “los padres deben de tener el derecho de elegir el tipo de educación que ellos quieran asegurar a sus hijos” (art. 67.2).¹⁴

¹⁴ Cf Charles L. Glenn, La libertà di scelta della scuola nei paesi occidentali, in Scuola : una questione di scelta, Convegno internazionale, Bari 1994, p 24.

Igualmente la Resolución sobre la libertad de enseñanza en la Comunidad Europea, que retoma los elementos esenciales de los textos de las Naciones Unidas, precisando que la libertad de educación y de instrucción pasa también por otorgar el derecho de abrir una escuela y de impartir en ella una enseñanza. Este texto matiza, además, que la libertad de enseñanza de los padres no debe traducirse para ellos en obligaciones financieras insoportables.

“El derecho a la libertad de la enseñanza implica la obligación para los Estados miembros de hacer posible igualmente, sobre el plano financiero, el ejercicio práctico de este derecho y de conceder a las escuelas las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión y para el cumplimiento de sus obligaciones en condiciones iguales a aquellas de las que se benefician los centros públicos correspondientes, sin discriminación respecto a los organizadores, los padres, los alumnos o el personal; sin embargo, esto no impide reclamar cierta aportación personal a los alumnos de las escuelas creadas por la iniciativa privada, traduciendo esta aportación su propia responsabilidad y apuntando a confirmar su independencia.”¹⁵ (Resolución I.9, 1984)

En el marco de la UNESCO, la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en el ámbito de la enseñanza reitera los elementos del art. 26 de la Declaración universal: “[...] la educación debe apuntar a la realización plena de la personalidad humana y del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (art.5).

La consideración que se obtiene en este contexto es una síntesis de objetivos educativos, tal como los hemos analizado en los tratados internacionales. Entonces, descubriremos que los objetivos eminentemente personales de la educación pasan ineludiblemente por más diversidad, más flexibilidad, más participación y más apertura de nuestros sistemas escolares.

¹⁵ Parlamento Europeo, 16 abril 1984.

4.3. La educación en el marco de los Derechos Humanos

La educación es un derecho transversal en todas las declaraciones de Derechos Humanos pues está contenida, a la vez, en el corpus de los derechos de primera, de segunda y de tercera generación. El derecho a la educación no es el único derecho transversal: los derechos culturales, por ejemplo, tienen también esta característica.

Veremos a continuación algunos aspectos relevantes sobre la educación en las declaraciones de derechos, aspectos que resultan imprescindibles para entender la necesidad de que los padres participen en la educación escolar.

4.3.1. Educación y libertad en el marco de los Derechos Humanos

Como afirma Coomans (1995, p. 12) “La realización del derecho a la educación exige un esfuerzo del Estado para hacer posible y accesible la educación e implica obligaciones positivas por parte del Estado [...] también está la libertad personal de los individuos para elegir entre una educación organizada por el Estado o una educación privada, que puede traducirse, por ejemplo, en términos de libertad de los padres para asegurar la educación moral y religiosa de sus hijos, conforme a sus propias creencias. A partir de ahí, proviene la libertad de las personas físicas o morales a establecer sus propias instituciones educativas”.

El derecho a la educación se estudia generalmente bajo su aspecto social. Incluso cuando se evoca la libertad de los padres, se suele sentir cierta reticencia a extraer todas las consecuencias de esta dimensión. Así, por ejemplo, cuando se afirma que los padres tienen la libertad de elegir centros distintos a los de los poderes públicos, pero añadiendo que el Estado puede establecer normas educativas para los centros llamados “libres”; se comprende que hay, por lo menos, materia de interpretación.

Dado que estas normas son, en efecto, demasiado exigentes; a los padres no les queda la elección entre los centros que hacen todos lo mismo. Evidentemente, la dimensión-libertad del derecho pierde entonces toda su consistencia.

4.3.2. El derecho a una educación de calidad en el marco de los Derechos Humanos

Al afirmar el derecho de toda persona a recibir una educación, se presupone evidentemente que para los niños se espera mucho más que una simple travesía de un pasaje que les permitiría adquirir, si tienen suerte, algunas competencias mínimas.

Dicho de otra manera, el derecho a recibir una educación implica no sólo el acceso de todos a la educación, sino que también estipula, en sí, que este derecho contiene los objetivos de libertad y calidad.

La medida de la puesta en marcha efectiva del derecho ha de concretarse por los llamados “indicadores de calidad de la educación”, no limitándose a evaluar la disponibilidad de las estructuras de enseñanza, las tasas de escolarización, la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas de ir a la escuela, etc. Los indicadores en este ámbito, y ésta es la gran dificultad de su elaboración, deben de incluir necesariamente elementos cualitativos que midan no sólo la dimensión puramente cognitiva; sino que integren también los objetivos formulados en términos de realización personal, de desarrollo del sentido de la responsabilidad, del respeto y de la promoción de la libertad personal. Este es uno de los puntos básicos del discurso que nos ocupa ya que la participación está presente en las normas y la legislación pero su aplicación es a veces deficiente. Muchas de las constituciones estatales enuncian un derecho a la educación; pero, generalmente, estos derechos constitucionales no garantizan ninguna cualidad particular de la educación, o no formulan más que normas muy modestas y vagas en este campo.

Como ya hemos visto anteriormente, es un criterio de calidad el que los padres participen en la educación de sus hijos por lo que es tan importante que se tenga en cuenta y favorezca desde las instituciones.

4.3.2.1. Criterios de calidad

La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en marzo de 1990 en Jomtien-Tailandia, propuso numerosos criterios de calidad de la educación, sobre los que vale la pena detenerse. Después de recordar, en su preámbulo, la realidad del

analfabetismo y los objetivos generales de la educación, tal como nosotros los hemos descrito más arriba; la Declaración explicita lo que entiende por “responder a las necesidades educativas fundamentales”.

Estas necesidades educativas fundamentales “concernen tanto a las herramientas esenciales de aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, resolución de problemas), como a los contenidos educativos fundamentales (conocimientos, aptitudes, valores, actitudes) de los que el ser humano necesita para sobrevivir, para desarrollar todas sus facultades, para vivir y trabajar en la dignidad, para participar plenamente en el desarrollo, para mejorar la calidad de su existencia, para tomar las decisiones clarificadas y para seguir aprendiendo” (Artículo 1, Declaración mundial sobre la educación para todos)

Subrayando que la enumeración de estos objetivos no debería constituir una visión petrificada de la educación, que conoce manifestaciones legítimamente variables según el tiempo y según las culturas, la Declaración recuerda las consecuencias sociales y comunitarias de una educación de calidad.

La puesta en marcha de una educación de calidad no se puede realizar más que superando las concepciones actuales de la educación. Ella implica, por consiguiente, una visión más amplia, “para ir más allá de los medios actualmente puestos en marcha, de las estructuras institucionales, de los programas de enseñanza y de los sistemas clásicos de formación, apoyándose en lo que hay de mejor en la práctica actual.” (Artículo 2 , Declaración mundial sobre la educación para todos).

La primera condición de esta puesta en marcha debe ser un acceso igual de todos a las prestaciones educativas y, por tanto, hay que poner a disposición de todos, conforme a sus necesidades específicas y sin ninguna discriminación, unas estructuras educativas competitivas.

Pero, más allá de esta condición evidente, el derecho a la educación implica una obligación de resultado, porque los objetivos de la educación sólo pueden alcanzarse “si las formaciones ofrecidas se logran por aprendizajes efectivos, es decir, por la adquisición de conocimientos, de la capacidad de razonar, de saber hacer y de los valores útiles.” (Artículo 4, Declaración mundial sobre la educación para todos).

Es destacable que la Declaración cita los “métodos activos, fundados sobre la participación” como los más aptos “para asegurar esta adquisición y para permitir a los que aprenden realizar plenamente sus potencialidades”.

Esta última cita no debería entenderse como una nota simplemente pedagógica, porque ella permite, en realidad, un acercamiento verdaderamente nuevo de las políticas educativas, tal como ellas deberían concebirse para alcanzar realmente los objetivos de la educación. En efecto, la mayor parte de los sistemas educativos se fundan sobre la capacidad del educando a entrar en un molde colectivo, generalmente definido por el Estado. Pero no se ve cómo podrían lograrse los objetivos eminentemente personales de la educación en sistemas fundados sobre tales bases. La primacía reconocida a la persona humana implica, al contrario, que una educación de calidad se construya sobre el respeto de las diferencias, sobre la libertad personal y repose, por consiguiente, sobre un verdadero pluralismo de ofertas educativas, pluralismo que traduce la diversidad de las personas, de las aspiraciones y de los proyectos.

La educación, si quiere respetar los derechos fundamentales, debe de vivir una mutación hacia un enfoque participativo. Pero, para volverse más eficaz, la educación no debe contentarse sólo con respetar el derecho, sino que también tiene que superar su desfase con la vida concreta de la sociedad.

En efecto, según afirman Akkermans y Groof (1997), “una buena argumentación a favor de la descentralización de la educación radica en la necesidad de armonizarla, del mejor modo posible, con el mundo actual. Y no sólo en lo concerniente a los contenidos, sino también en el sentido de la participación y de la responsabilidad, tal como éstas funcionan en las organizaciones sociales” (p. 117). Si bien, también advierten que “El desarrollo de un número creciente de normas legales en materia de educación no es siempre coherente con lo que acabamos de decir. Existe una tendencia centralizadora. Si se le añade que las normas en cuestión son a menudo parciales, una función que adquiere una importancia determinante, se encuentra frente al riesgo de ver surgir problemas que impidan igualmente una política educativa equilibrada a nivel nacional” (p.126).

En cuanto a esta ampliación del campo de la responsabilidad, la Declaración mundial sobre la Educación para todos señala la necesidad de nuevas cooperaciones en la educación: “Es particularmente importante reconocer el rol crucial que desempeñan las familias, los docentes...” (Artículo 7, Declaración Mundial sobre la educación para todos).

Nos parece así establecido que si cada uno tiene derecho a una educación que le permita un desarrollo pleno de sus potencialidades, este derecho se apoya en una educación de calidad, y que esta calidad debería traducirse en término de eficacia, de pluralismo, de libertad y de participación de todos los que intervienen en la educación.

En definitiva, siguiendo a Meyer-Brich (1994, p.4) existen cuatro dimensiones, que caracterizan una educación de calidad y que permiten un apunte de indicadores de medida de esta calidad:

1ª.- Debe garantizarse, sin ninguna discriminación, el libre acceso a los sistemas de formación. La ausencia de discriminaciones se apoya evidentemente sobre las fuentes “clásicas” de discriminación, como el sexo, la raza, la condición social, etc. Pero, en el ámbito de la educación, conviene señalar también la no-discriminación respecto a los proyectos, talentos, opiniones filosóficas o religiosas, personales o familiares.

Así pues, el libre acceso significa igualmente la libertad de elección, aspecto relevante para nuestra investigación, que no tiene sentido sin un verdadero pluralismo educativo; la libertad de crear y dirigir instituciones de enseñanza; y la ausencia de discriminación “económica” en el ejercicio de esta libertad.

2ª.- Hay que garantizar una educación mínima, sin la que la persona no puede disfrutar de sus libertades de base. Los indicadores de calidad son aquí más clásicos: tasas de alfabetización, de paro, etc.

3ª.- Hay que realizar una educación diferenciada, que tenga en cuenta las diferencias culturales y sociales. Una educación diferenciada tiene una dimensión intercultural, que respeta en particular los derechos lingüísticos de las minorías. Hay que resaltar, sin embargo, que esta dimensión intercultural no significa solamente el derecho que cada

uno tiene de confortarse en su propia identidad cultural, sino también el deber que cada uno tiene de abrirse a la cultura del otro.

Los indicadores de calidad consistirán aquí en la medida de una proporción entre el número, la importancia y la situación concreta de las comunidades culturales, por una parte, y en la variedad de los medios de formación, por otra parte. Además, estos indicadores podrán analizar, en un currículum escolar determinado, la calidad de la abertura intercultural.

4ª.- Debe de reconocerse un derecho de participación y de responsabilidad a la persona educada, y/o de sus padres.

Los indicadores evaluarán aquí el grado efectivo de participación de las diferentes cooperaciones (familias, instituciones escolares, barrio, empresa, poderes públicos, etc.) en las decisiones, en la financiación y en las prestaciones educativas. También podrá medirse la efectividad de la enseñanza, del ejercicio de los derechos humanos y de la cultura democrática en los centros de enseñanza.

No es posible proclamar la calidad, simplemente porque no puede reducirse a varias cifras y valores cuantificables, ni a un conjunto de procesos de “control de calidad”. La calidad se ha de observar, analizar y ajustar de continuo e interactivamente con la participación de todos los interesados. Este enfoque alienta a todos los participantes a exigir sus derechos y respetar sus obligaciones en relación con este bien público (Meyer-bisch, 2009, p. 11).

El Estado debe respetar las libertades individuales, pero este respeto no puede comprenderse en un sentido puramente pasivo. El Estado tiene igualmente por misión proteger y favorecer el ejercicio de estas libertades. Esta es la cuestión central. La libertad de enseñanza se acepta hoy en todas partes, pero esencialmente por derogación. Hay que encontrar las vías de una verdadera promoción “activa” de las libertades educativas. Algunas ilustraciones de la jurisprudencia nos permitirán medir e iluminar el camino que aún nos falta recorrer.

Estando bien establecido, según las normas internacionales, el artículo 26 de los derechos humanos o el artículo 27 de la Constitución Española, no se concibe una

educación que no sea de calidad. Todo niño tiene derecho a una educación de calidad y que esta calidad determina el modo de la realización personal, del respeto a las convicciones, a la libertad y a la responsabilidad y, por tanto, a tomar en cuenta las diversidades; tenemos un sólido fundamento para preguntarnos sobre la capacidad de respuesta de nuestros sistemas escolares a tales exigencias. El sentido de las responsabilidades disminuye en la medida en que aumenta la distancia de los centros de decisión. Por la complejidad de sus engranajes, la escuela del estado aparece habitualmente a los alumnos y a sus padres como una estructura de poder sobre la que ellos no tienen ningún asidero, como una especie de “cártel” educativo.

De hecho, la mayoría de los responsables escolares se quejan de la “dimisión” de los padres, cuando es evidente que ellos se comportarían con mayor cooperación si pudieran colaborar en estructuras más flexibles y eficaces. El grado de implicación de los padres en la educación de su hijo, constituye uno de los componentes esenciales del capital social del niño. ¿De qué le sirve al niño tener unos padres entregados a una vida profesional floreciente, con una cultura brillante y enciclopédica, si él mismo sólo recibe las migajas de esa sabiduría, precisamente porque sus padres siempre están ocupados en administrar su propio capital?

Este tema nos permite comprender que el éxito del niño, su realización personal y el pleno desarrollo de sus capacidades supone que esté insertado en un “red educativa” donde circulen, al mismo tiempo que el calor de las relaciones humanas, los valores, los saberes y el saber-hacer.

La escuela única, la escuela para todos, la escuela fundada sobre una concepción matemática de la igualdad puede satisfacer las ambiciones ideológicas. Pero ella no puede responder a las necesidades concretas de un niño. Lo que el niño espera, lo que necesita y a lo que tiene derecho es a que las personas responsables de su educación formen parte constitutiva de su red afectiva. De esta evidencia se deducen, en nuestra opinión, estas dos principales consecuencias:

1ª.- La primera coincide con una convicción ya repetidas veces expresada: los padres no están realmente implicados en la educación de su hijo, si no participan en la elección escolar. El ejercicio concreto de esta responsabilidad significa, a los ojos del niño, que

sus padres inviertan en su propia formación y no se contenten con “abandonarlo” en las manos de especialistas que, a sus ojos, no tienen rostro.

Es exactamente la situación inversa a la que prevalece en la mayoría de los sistemas regidos por un monopolio de Estado, donde los padres escolarizan al hijo según modalidades sobre las que ellos no tienen ningún asidero.

En el mejor de los casos, los padres “colocarán” a su hijo en la escuela, como pagando un deber social; pero generalmente, ellos se descargarán de la preocupación de educar porque, de todas formas, ahí no pueden actuar. La paradoja está en que la escuela pública es la primera en quejarse de la dimisión de los padres cuando ella, por su misma estructura, podría estar favoreciendo la irresponsabilidad.

2ª.- La segunda consecuencia, también evidente, concierne a la misma escuela, que debe igualmente ser rica en el capital social con el que ella entiende que enriquece al alumno. Dicho de otro modo, ella no puede integrar lo que el niño ya lleva en sí, en materia de capital social o humano. Cuando los valores familiares, las convicciones filosóficas y religiosas del medio vital y las riquezas culturales tienen prohibida la entrada en la escuela, o están más o menos nivelados en nombre de una concepción finalmente ideológica de la igualdad, el éxito educativo no parece probable.

En consecuencia, parece lógico pensar en una escuela que funciona como una comunidad de valores, y que tiene un proyecto educativo elegido por los padres está más cerca de alcanzar estos objetivos.

En esta perspectiva, la libre elección escolar y en consecuencia, la participación y, en definitiva, la calidad de la educación aparece no solamente como un derecho fundamental de los padres, sino también y sobre todo, como la condición misma del éxito del proceso educativo.

CAPÍTULO 5. LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS INDIVIDUALES Y COLECTIVOS DE LOS PADRES

La participación de los padres en el sistema educativo constituye una expresión de democracia, a la vez que una garantía de calidad pedagógica; así se reconoce en nuestra legislación. Es una realidad, no obstante, que el nivel de participación en los distintos centros escolares resulta muy desigual y queda reflejado en primera instancia en los índices de participación en las elecciones a los Consejos escolares. Muchas veces esta situación es consecuencia de no conocer los derechos que las familias poseen en cuanto ciudadanos y primeros responsables de la educación de sus hijos. Estos derechos tienen dos grandes ámbitos: derechos individuales y derechos colectivos como veremos a lo largo de este capítulo. Describiremos también en las páginas que siguen cómo se organizan los padres para participar en los diferentes países europeos.

5.1. Derechos individuales

En todos los Estados miembros de la Unión Europea y en los países que pertenecen al Espacio Económico Europea como Islandia, Liechtenstein y Noruega (AELC/EEE), los padres disponen a título individual de los siguientes derechos:

- a) Del derecho natural a la educación de sus hijos, tratándose, en ciertos casos, de una obligación legal.
- b) Del derecho a elegir libremente el tipo de escuela que desean para sus hijos, ya sea pública o privada; esta última, según los casos, es gratuita o de pago.
- c) Del derecho de información sobre los progresos de su hijo y sobre sus propios derechos

Sin embargo existen algunos límites al ejercicio de este derecho. En la mayoría de los países, cuando los padres confían a sus hijos al sector público, la escuela pública que les corresponde depende de su lugar de residencia. En general, pueden aceptarse excepciones a esta regla si la familia así lo solicita. Sólo en algunos países los padres disfrutan de libertad a la hora de inscribir a sus hijos en la escuela pública que prefieran. En particular, este es el caso de Bélgica, donde esta libertad es un principio fundamental; en Suecia y en el Reino Unido, este principio se acepta en la

medida en que las escuelas dispongan de plazas suficientes para acoger a los alumnos.

Además de la delimitación de la zona escolar donde los padres pueden inscribir a sus hijos, la elección de escuela pública puede limitarse por la existencia de una serie de criterios de admisión/selección, cuando el centro escolar carezca de suficientes plazas disponibles. En particular, tal es el caso de España, donde se han establecido criterios legales de selección de alumnos cuando se supere el cupo establecido (como los ingresos familiares o la presencia de hermanos o hermanas en el centro). En Irlanda e Italia, la escuela elegida adopta sus propias decisiones de inscripción. No obstante, en la mayoría de los países, los padres pueden presentar una reclamación cuando la escuela deniegue la inscripción de su hijo.

Existen otras limitaciones a la libre elección por los padres, en especial en la enseñanza secundaria, en aquellos países donde la orientación a determinado tipo de centro depende de la evaluación de los resultados del alumno al final de la enseñanza primaria. Este es el caso de Alemania, Luxemburgo, Austria, Países Bajos, Irlanda del Norte y Liechtenstein.

Por último, los padres tienen derecho de información sobre los progresos de su hijo y sobre sus propios derechos. El Reino Unido concede una importancia capital a este derecho; así, la ley estipula que las escuelas deben proporcionar información sobre la organización interna (política de admisión, plan de estudios, inspección), la gestión y la financiación de la escuela a la que asiste su hijo. En Austria, se ha introducido un nuevo sistema de «alerta precoz» (Frühwarnsystem) para que los padres puedan ser informados a tiempo sobre las dificultades de aprendizaje de su hijo. Asimismo, los padres deben estar informados sobre las medidas adoptadas para prevenir el fracaso escolar.

En Bélgica, Dinamarca, Grecia, España, Francia, Luxemburgo, Austria y Países Bajos, los padres gozan del derecho a recurrir cuando se trata de aspectos relacionados con la evaluación y la orientación de sus hijos.

5.2. Derechos colectivos

Los países, a través de las legislaciones vigentes, desarrollan una política pública explícita en favor de la participación colectiva de los padres.

No obstante, las modalidades y niveles de representación de los padres en los diferentes órganos de gestión y/o de consulta varían de un país a otro.

Los representantes de los padres disponen del derecho de supervisión en lo que a la orientación pedagógica global se refiere (incluido el plan de estudios, los métodos de enseñanza, los horarios, las nuevas experiencias pedagógicas, etc.).

Por último, en todos los países los padres pueden organizarse también en asociaciones que les permitan expresar su opinión sobre diversos aspectos de la vida escolar de su hijo.

5.3. Participación de los padres: derecho creciente

Teniendo en cuenta los derechos individuales y colectivos de los padres respecto a la educación de sus hijos, vemos como el derecho a la participación va creciendo poco a poco.

Sin señalar de nuevo los antecedentes de la participación de los padres en los sistemas educativos de los distintos Estados miembros de la UE y de la AELC/EEE, es interesante subrayar que, en la mayoría de los países, la participación de los padres o de sus representantes en las estructuras organizadas dentro del sistema educativo es una práctica desarrollada principalmente desde 1970. No obstante, en algunos países este proceso comenzó con anterioridad a esta fecha (Alemania, Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia y Noruega).

Concretamente la década de 1980 constituye un período muy activo en el establecimiento de un corpus legislativo que normalice la participación de los padres en la mayoría de los países, salvo en Bélgica (Comunidad francófona), Dinamarca, Italia, Suecia, Islandia y Liechtenstein.

Sin embargo, el proceso de participación de los padres no se ha desarrollado de manera lineal en cada uno de los países. Así, hay casos en que han transcurrido alrededor de veinte años entre el primer marco legislativo y el siguiente (Francia, Luxemburgo, Finlandia y Noruega).

Las distintas legislaciones y proyectos de reforma educativa de los años 90 definen, en la mayoría de los países, nuevas leyes relativas a la participación de los padres en los sistemas educativos. La autonomía de las escuelas y la participación de los padres en su gestión son dos temas clave en los debates y legislaciones actuales. España adoptó, en 1995, la ley Orgánica, L. 9/1995 de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) que tiende a reforzar la participación de los padres en el funcionamiento de los centros escolares. Ese mismo año, Irlanda con su Libro Blanco de Educación (White Paper on Education), e Islandia con la ley sobre la grunnskóli, confirmaron la representación de los padres en el nivel escolar. Suecia, aplicó en 1996 un reglamento por el que los municipios pueden establecer consejos locales compuestos mayoritariamente por padres. Por último, Austria y Escocia introdujeron en 1996 ciertas precisiones en lo que al papel de los padres se refiere.

Veremos ahora algunas características de la participación de los padres en las escuelas europeas.

5.3.1. Asociaciones de padres europeas

Para favorecer la participación de las familias, existen asociaciones de padres y federaciones nacionales en todos los Estados miembros de la UE y de la AELC/EEE. Su estructura no se basa en un único modelo. Su representatividad es diversa, así como su forma de coordinación.

En ciertos países, y según los sectores y niveles educativos, las asociaciones de padres son menos frecuentes y menos activas. En Grecia, España, Austria y Portugal, tales asociaciones están previstas en la legislación escolar.

A escala europea, existen federaciones que realizan el trabajo de coordinación:

- European Parents Association (EPA).

- Confédération des organisations familiales de la Communauté européenne (COFACE).
- Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique (OE-GIAPEC).

5.3.2. Representación de los padres en los diferentes niveles de gestión de los sistemas educativos¹⁶

La existencia de dispositivos de participación se encuentra generalizada en el nivel de los centros escolares en todos los Estados miembros de la UE y en los países de la AELC/EEE. En cuanto a los niveles nacional e intermedio (regional/local), los padres no están siempre representados en los órganos de consulta, aun cuando éstos existan. La Comunidad germano-parlante de Bélgica e Italia son los únicos países que cuentan con un consejo consultivo en el nivel nacional o central (Pädagogische Kommission y Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, respectivamente) donde los padres carecen de representantes¹⁷.

Por el contrario, hay países donde existen órganos compuestos exclusivamente por padres. Normalmente, estos órganos existen en el nivel nacional y son de carácter consultivo ante el Ministro. Es el caso de España, Bélgica (Comunidad francófona), Irlanda, Austria, Suecia y Noruega; en el nivel intermedio (regional/local) y/o del centro escolar, este tipo de consejos existe en Alemania, Suecia, Islandia, Liechtenstein y Noruega. Alemania, Suecia y Noruega son los únicos países donde la representación exclusiva de los padres existe a todos los niveles considerados.

¹⁶ El desglose de la administración del sistema educativo en “niveles” (nacional o central, intermedio-regional/local- y de centro escolar) plantea problemas de terminología (uso vernáculo de la expresión "autoridad local") y de interpretación (elección relativa de categorías). En la mayoría de los países, el nivel central corresponde al nivel nacional y el nivel intermedio a las autoridades regionales, provinciales o locales. No obstante, en Bélgica, donde las competencias educativas se han transferido a las Comunidades, éstas se consideran como el nivel central. En Alemania, el nivel central corresponde al nivel nacional/federal y los *Länder* con plenas competencias en materia escolar están considerados en el nivel regional. En España, las Comunidades Autónomas se clasifican también en el nivel intermedio.

¹⁷ Para obtener información más amplia sobre los distintos órganos existentes, consultar «Consejos consultivos y otras formas de participación en la educación en la Unión Europea» (Eurydice, 1996).

5.3.3. Representatividad de los padres en los órganos de participación

Las modalidades de representación varían de un país a otro en función del contexto político en el que aparecen los órganos de participación.

En general, la representación de los padres es minoritaria en la mayoría de los países, en los tres niveles considerados (central, intermedio -regional/local- y de centro escolar). Los mecanismos de paridad sólo existen en el nivel intermedio en Austria (Kollegien der Landesschulräte y Kollegien der Bezirksschulräte) y en el nivel del centro escolar en la Comunidad flamenca de Bélgica (Participatie Raad), en España (Consejo Escolar del centro en la enseñanza privada subvencionada), en Italia (Consiglio di interclasse), en los Países Bajos (Medezeggenschapsraad) y en Austria (Schulforum y Schulgemeinschaftsausschuß). En Irlanda, en el nivel intermedio, el establecimiento de Consejos regionales de educación (Regional Education Boards) constituye una de las aportaciones del Libro Blanco de Educación de 1995 y supone una participación paritaria de los representantes de los padres.

Sólo en dos países existe una participación mayoritaria en el nivel del centro escolar: Dinamarca y Escocia.

No obstante, el papel desempeñado por los padres varía radicalmente en ambas naciones. El consejo escolar danés (Skolbestyrelse) dispone de importante capacidad de decisión. Por el contrario, el consejo escolar escocés (School Board) cuenta sobre todo con competencias consultivas; su influencia es el resultado de un delicado equilibrio de atribuciones y de competencias, a veces delegadas por consenso, y siempre bajo el control de las autoridades locales (Scottish Local Authorities- SLA).

5.3.4. Competencias atribuidas a los órganos de participación en los que están representados los padres

Según las competencias de los órganos de participación son de dos tipos: de carácter consultivo o de carácter decisorio.

La consulta se considera como el derecho o la obligación a estar informado y pronunciarse (por propia iniciativa o a petición). La decisión se refiere al proceso

completo de la toma de decisiones, es decir, aprobación previa, decisión y ejecución de la decisión.

Los órganos de participación en que están representados los padres en el nivel nacional o intermedio - regional/local- son esencialmente consultivos, salvo algunas excepciones como en los Länder y en los distritos de Austria, en los Landesschulräte y Gemeindegremien de Liechtenstein o en las municipalidades de Noruega. Por ejemplo, en Austria, las Asambleas colegiales de las autoridades federales en los Länder y en los distritos (Kollegien der Landesschulräte y Kollegien der Bezirksschulräte) aprueban decretos y directivas generales, además de desempeñar una labor importante en el nombramiento de los profesores y de los directores en secundaria; los representantes de los padres en dichas Asambleas tienen pleno derecho de voto.

En el nivel de centro escolar, los órganos de participación disponen a menudo de competencias amplias para la toma de decisiones. Pueden tomarse decisiones de dos tipos:

- Decisión, en primer nivel, sobre un conjunto de aspectos relativos a los procedimientos de gestión interna y cotidiana de la escuela, como por ejemplo el establecimiento de horarios, la organización de actividades complementarias, el mantenimiento de un ambiente cordial entre padres y profesores, o el control de los gastos;
- Decisión, en segundo nivel, sobre aspectos importantes del funcionamiento global del sistema educativo, como por ejemplo, la asignación del presupuesto de la escuela, la determinación del número de miembros del personal docente y no docente, su selección y contratación (y también en ciertos casos la selección del director del establecimiento), la determinación del plan de estudios y los métodos de enseñanza.

El primer tipo de decisión existe en los órganos de participación de la mayoría de los países, fundamentalmente en el nivel de centro. El segundo tipo de decisión sólo afecta a algunos países: Dinamarca, Grecia, España, Irlanda, Austria, Portugal, Reino Unido (salvo Escocia), Liechtenstein y Noruega. En el Skolebestyrelse danés, los principales responsables de las decisiones adoptadas son los padres, ya que constituyen la mayoría.

Adoptan decisiones principalmente sobre el presupuesto de la escuela y son consultados también en el procedimiento de selección de director del centro.

La elección o revocación del director del centro público forma parte de las funciones de los Consejos Escolares en España (Consejo Escolar del centro) y Portugal (Conselho de escola), donde los padres participan aun cuando su presencia sea minoritaria. En el caso de Irlanda, el Board of Management participa en el nombramiento del director.

Los Governing Bodies en Inglaterra y País de Gales y los Boards of Governors en Irlanda del Norte participan no sólo en el nombramiento del director del centro, sino que además están encargados de determinar los objetivos generales de la escuela, así como de la gestión del personal (determinación del personal docente y no docente, selección y contratación) y de los recursos. Los padres participan en estas actividades decisorias, pero su representación es minoritaria.

En Grecia, en el Comité escolar (Scholiki Epitropi), el representante de los padres puede ejercer el derecho de veto si no está de acuerdo con la gestión de la escuela, siempre que tenga conocimientos suficientes de la legislación vigente para sostener su postura ante los demás miembros del Comité.

Por último señalar que Suecia creó en 1996 diversos tipos de consejos en los que participan los padres. Dichos consejos no existen en todos los municipios y escuelas; cuando existen, desempeñan una actividad fundamentalmente informativa y consultiva, aun cuando puedan adoptar algunas decisiones.

5.3.5. Formación destinada a los padres

En la mayoría de los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE, se organizan formaciones para los padres, a menudo en forma de cursos o seminarios. Estas actividades de formación tienen la finalidad de preparar a los padres, o a sus representantes, para implicarse mejor en la vida de la escuela, así como en la educación de sus hijos. En algunos países, la formación destinada a los padres es prácticamente inexistente (Luxemburgo, Finlandia, Suecia, Islandia, Noruega) o muy puntual (Italia, Portugal, Liechtenstein).

La fuente de financiación de este tipo de formación puede variar. Las subvenciones pueden venir de las instancias públicas, del sector privado o de las propias asociaciones de padres. Los poderes públicos financian actividades de formación en la Comunidad flamenca de Bélgica, en Dinamarca, en Francia, en Irlanda, en los Países Bajos así como en el Reino Unido. Los padres pueden seguir módulos de formación financiados por iniciativas privadas y locales en Bélgica (Comunidades francófona y germano-parlante), en Alemania, en Grecia (según cada asociación) y en Austria. En ocasiones, las propias asociaciones de padres son las que se encargan de organizar y financiar los talleres de formación (España, Irlanda).

En el caso de los Países Bajos, la ley prevé explícitamente la necesidad de formar a los padres con el fin de que su participación en el consejo escolar sea lo más activa posible.

Por último, debe destacarse el trabajo realizado por la European Parents Association (EPA) desde su creación en 1983. Esta federación europea de asociaciones de padres ha desarrollado programas de formación y organizado numerosos seminarios destinados a los padres y a sus representantes.

En síntesis, lo que se observa a través de este capítulo es que el movimiento en torno al derecho de participación de las familias está totalmente vivo y que las administraciones educativas, los gobiernos, tanto autonómicos (regionales) como locales no pueden prescindir de ellos sin incurrir gravemente en una pérdida de valor en el ámbito educativo y que el seguimiento de los derechos expuestos es aún más importante que la misma definición de los mismos ya que tienen un claro reflejo en los ciudadanos del siglo XXI.

CAPÍTULO 6. MARCO NORMATIVO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Dentro del contexto del pasado, presente y futuro de la participación de los padres en la educación de sus hijos no podemos prescindir de realizar un profundo estudio de la normativa española sobre el tema. Qué ha sucedido en nuestro país, cual ha sido el amparo de las leyes y la normativa legal, cómo se ha buscado la solución en cada momento.

La participación suele ir asociada a determinadas organizaciones sociales con lo cual siempre ha estado en el mismo centro de la educación ya que la escuela y sus actos, la educación y la socialización, son inherentes al ámbito social.

A pesar de lo que hemos apuntado podemos decir que la participación en la educación es relativamente moderna (mediados del siglo XIX) y se va desarrollando a medida que la democracia va encontrando, en occidente, su razón de ser. La participación como tal entra en el entorno educativo a través de la pedagogía ya que el mismo término conlleva el sentido de conducir y, también, el de sacar de dentro a fuera: en los dos casos se entiende que hay un acompañamiento y, por tanto, una participación de cómo mínimo dos de los sujetos de la educación.

Como ya apuntaba tenemos que llegar al siglo XX para que las sociedades democráticas se desarrollen y la participación en los sistemas educativos se convierta en un principio básico de relación para el bien de la educación.

6.1. La participación educativa de las familias españolas en los sistemas educativos del siglo XIX

La participación de las familias en nuestro país durante el siglo XIX se producía siempre de forma indirecta ya que los distintos sectores implicados en la educación eran los poderes públicos, la Iglesia, los padres y los profesores. Todos entendemos cual era la intervención participativa de los dos primeros: los poderes públicos legislaban lo que se entendía tradicionalmente como educación y, la Iglesia, como un fin trascendente, la salvación de las almas. En ambos casos, es un motivo ideológico coherente con lo que ellos entendían que necesitaba la sociedad del momento.

Ante este panorama podemos preguntarnos cuál era el papel de los otros dos sectores: los profesores y los padres. La respuesta es sencilla ya que sus acciones eran tomadas de forma individual y sin ninguna opción de organización formal.

Esto lo observamos en el contenido de las normas de aquel momento. Vamos a detenernos en los detalles más significativos para ver en su conjunto en qué momento aparece cada una de las cuestiones que marcarán un antes y un después de esta participación.

6.1.1. La Constitución de 1812

La Constitución de 1812 estrenó la perspectiva liberal en España. Generalizaba la instrucción elemental o primaria. En todos los pueblos de la monarquía habrá escuelas en las que se enseñaba a los niños a leer, escribir y contar; catecismo y obligaciones civiles. También deja especificado que el plan de enseñanza será uniforme en todo el Reino.

Se establece la necesidad de un órgano político, administrativo e inspector de la enseñanza creándose La Dirección General de Estudios.

En el artículo 370 se atribuye a las Cortes, y no al Gobierno, la máxima competencia de “cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública”.

En ninguno de los artículos se habla de participación pero ya aparece un plan de enseñanza uniforme en todo “el Reino”.

A principios del siglo XIX, después de la Constitución aparece lo que se llamará “Reglamento de 1821” que consagra los principios de gratuidad, universalidad y uniformidad de la enseñanza. Establece la existencia de un sistema dual público y privado, la enseñanza se divide en tres niveles: primera, segunda y tercera. A partir de la reacción absolutista de 1823 se abandona el principio de gratuidad absoluta, pero para quien no pudiera pagar la educación se mantiene gratuita en el nivel de primaria elemental. Se limita la libertad de creación de centros privados a primera y segunda enseñanza. La segunda enseñanza se considera como propedéutica para los estudios superiores.

Sigue sin aparecer ninguna mención a la participación de los padres y profesores pero ya encontramos citada la enseñanza privada lo que supone una separación de lo público y la aparición importante de los principios de gratuidad, universalidad y uniformidad de la enseñanza.

6.1.2 La Ley Moyano 1857

La aparición de la Ley Moyano en 1857 parece traer al sector educativo un aire de modernidad y, es en ese momento cuando aparecen algunos de los principios que aún siguen rigiendo en nuestros días.

La Ley Moyano consagró la estructura del sistema educativo con los valores propios del liberalismo moderado. Supuso la consolidación institucional de un modelo ecléctico entre el liberalismo progresista y la tradición conservadora y propició el desarrollo normal de la instrucción pública española, al menos teóricamente, manteniéndose en algunos de sus postulados vigentes hasta 1970.

La Ley propició la centralización y desarrollo de la Administración Educativa. Divide la educación en tres niveles: primera, segunda y tercera. Estableciendo la obligatoriedad y gratuidad, para quien no pudiera pagarla, de la primera enseñanza.

Se consolida el sistema de oposiciones para acceder al cuerpo de profesores así como marca la exigencia de formación para el profesorado.

En ese momento ya encontramos unas normas dirigidas al profesorado pero todavía no aparecen los padres.

6.2. De la Ley Moyano a la II República

En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública fruto de un pacto entre el conservador García Alix y el liberal Romanones. La política de ambos se caracterizó por un intento de fomentar la enseñanza oficial frente a la impartida en colegios privados.

Romanones consiguió que los sueldos de los maestros fueran incorporados a los presupuestos del Ministerio.

Toda la política inicial del Ministerio de Instrucción Pública, tenía como objetivo potenciar la enseñanza oficial e intensificar la inspección educativa en todos los niveles, exigir la titulación oficial a todo el profesorado de la enseñanza privada y, en el caso del bachillerato, reformar el reglamento de exámenes adoptando un sistema muy favorable para los alumnos oficiales: la reválida

De la aparición del Ministerio de Instrucción pública podemos destacar que se asegura el sueldo de los profesores ya que quedan incorporados al Ministerio y se potencia la instrucción pública frente a los centros privados.

La política educativa de la II República queda recogida en la Constitución de 1931 donde se estableció el sistema de escuela única de enseñanza primaria obligatoria y gratuita con carácter laico y descentralización territorial.

Se instituía la aconfesionalidad del Estado y se declaraba la disolución de la Compañía de Jesús y se prohibía la enseñanza a las órdenes religiosas. Las bases doctrinales e ideológicas sobre las que se apoyaron fueron las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza y los principios ideológicos del Partido Socialista Obrero Español.

Para el control de la enseñanza se crean los Consejos Escolares con la participación de profesores, inspectores y representantes políticos. Todavía no se tiene en cuenta a los padres.

Se crea el plan quinquenal de construcción de escuelas públicas que nunca se llevó a cabo.

Destacamos en este período la aparición de la escuela única, pública y laica con la prohibición de ejercer la enseñanza a las órdenes religiosas. Es en este momento cuando aparecen los Consejos escolares en donde se contempla la participación de diversos estamentos de la Comunidad educativa excepto de los padres.

6.2.1. Ley de Bases de la Enseñanza Media de 1938

La Básica de la Enseñanza Media publicada en el Boletín Oficial del Estado el 27 de septiembre de 1938, durante la II República, constaba de un Bachillerato universitario,

selectivo y elitista dirigido a la formación de las futuras clases dirigentes del Nuevo Estado.

Tenía un programa único en el que el plan de estudios estaba dirigido a una formación clásica y humanística.

El modo de organizar los cursos era mediante ciclos.

Existía separación entre la función docente y la función examinadora.

La ley dividía la enseñanza en siete cursos sin validez oficial, en los que la promoción de curso era orientativa y al finalizar había un examen de Estado ante un tribunal formado por catedráticos de universidad para la obtención del título con validez académica.

Esta ley propició una precariedad de la red de institutos de enseñanza media.

No aparecía en la ley ninguna referencia a la participación de los padres.

6.3. La participación de las familias en la dictadura franquista

En este momento de forma implícita, pueden encontrarse algunas formas de intervención y participación a pesar de las circunstancias de la época.

Se consagró el principio de subsidiariedad. La educación se considera como un asunto cuya competencia corresponde a la sociedad, siendo misión del estado coadyuvar a esta labor.

La contradicción consistía, precisamente, en la imposibilidad de armonizar las tendencias estatistas del falangismo – sobre todo en los primeros años del franquismo – con el principio de subsidiariedad del estado; y las veleidades totalitarias del nuevo estado con la libertad de enseñanza consagrada por la doctrina de la Iglesia e inequívocamente definida en la encíclica *Divini illius Magistri*.

6.3.1. Ley de 1945 sobre Enseñanza Primaria

La ley de educación primaria de 17 de julio de 1945 recoge aspectos en los que se pone de manifiesto las relaciones entre la familia y la escuela. Se definía la escuela como comunidad activa instituida por la familia y la participación de esta está implícita en la educación. Esta consideración nos hace pensar que la familia, aunque de manera indirecta, siempre ha constituido uno de los pilares de la educación.

En el articulado de la Ley encontramos en el capítulo II del Título III, la relación entre la familia y la escuela ya que en ella se otorga a los padres unos deberes y obligaciones puntuales:

- Velar por la asistencia de los hijos a los colegios por lo que pasan a tener una obligación que en ciertos momentos o zonas, especialmente en las comarcas agrícolas, es de difícil cumplimiento.
- Participar de forma activa en la formación del carácter y de la personalidad ayudándose de la acción de los profesores
- Informarse del rendimiento escolar de los hijos a través del profesorado
- Cooperar al fomento y al desarrollo de las asociaciones benéficas y pedagógicas donde la escuela tenga una participación social evidente.

Es en el artículo 55 donde aparecerá, por primera vez, en un texto legal, el verbo participar:

“Artículo 55

A los derechos inalienables que competen a la familia en el orden docente corresponde una serie de deberes efectivos en lo que atañe a la Escuela:

Primero: Procurar a su prole la educación a que se refiere los artículos del Título 1 en el propio hogar o instituciones públicas o privadas. Del cumplimiento de este deber será responsable ante la autoridad judicial competente e incurrirá en las sanciones que se determinen por falta contra la obligatoriedad de la educación.

Segundo: Velar por la asistencia de sus hijos a la Escuela.

Tercero: Participar activamente con el Maestro en la formación del carácter y personalidad del niño y en la aplicación acorde de las medidas disciplinarias

útiles para corregir sus defectos, encaminar sus hábitos y estimular en él el gobierno de si mismo.

Cuarto: Informarse periódicamente del aprovechamiento escolar de sus hijos mediante relación directa con los Maestros.

Quinto: Notificar a la Junta Municipal las anomalías de orden moral o profesional que fundadamente advierta en los educadores de sus hijos y apelar en su caso a las autoridades superiores.

Sexto: Presentar a los niños con el debido aseo en sus personas y decorosamente vestidos.

Séptimo: Procurarles los elementos materiales indispensables para la enseñanza, salvo los casos de carencia de recursos económicos suficientes, en que serán suplidos por la Escuela.

Octavo: Vigilar el cumplimiento de las disposiciones legales que regulen el debido funcionamiento de las Esucelas.

Noveno: Procurar, incluso con su aportación económica o personal, el establecimiento de las instalaciones complementarias indispensables para la orientación e iniciación profesional.

Decimo: Cooperar con el fomento y desarrollo de las instituciones pedagógicas, sociales y benéficas, complementarias de la Escuela”

También cabe citar los siguientes aspectos:

Se regulan tres clases de escuelas aceptadas por la legislación del Nuevo Estado: escuelas públicas nacionales, escuelas de la Iglesia y escuelas privadas.

El artículo 11 establece las metas de la educación primaria “que orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en actividades agrícolas”.

Finalmente divide la enseñanza primaria en dos etapas perfectamente diferenciadas: una general, desde los seis a los diez años, y otra especial de los diez a los doce. De este modo establece dos clases de alumnos, los que a los diez años ingresan en bachillerato y los que prosiguen en primaria hasta incorporarse al mercado de trabajo.

6.3.2. Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953

Su artífice fue el ministro Joaquín Ruiz-Giménez.

Contempla los derechos docentes de la Iglesia conforme a lo establecido en la *Divini Illius Magistri*, Encíclica escrita por el Papa Pío XI sobre la “Educación Cristiana de la Juventud” el 31 de diciembre de 1929, pero tratando de armonizarlos con una mayor iniciativa y protagonismo del Estado en materia de educación secundaria.

Se clasificaba a los Centros de Enseñanza Media en tres clases: Institutos Nacionales de Enseñanza Media, Colegios privados y Colegios de la Iglesia.

Los cursos escolares se dividían en Bachillerato Elemental de 4 cursos; Bachillerato Superior de 2 cursos: Ciencias o Letras y PREU (después denominado COU).

Introdujo las revalidas de 4º y 6º, imprescindibles para obtener los títulos de Elemental y Superior, con el fin de controlar el nivel de la enseñanza impartida en los centros no estatales. Estos exámenes se celebraban en los Institutos. Los alumnos de los centros privados y de la Iglesia lo rendían ante un tribunal mixto compuesto por catedráticos de Instituto y profesores de su propio colegio.

Esta Ley propició una extraordinaria extensión de la Enseñanza Media en España.

Hay que señalar, que esta ley no hacía referencia explícita a la participación de los padres.

6.3.3. Ley General de Educación de 1970

En 1969, en nuestro país empieza a producirse un proceso nuevo impensable hasta aquel momento: desde diversos sectores se empieza a desear una sociedad más participativa, más democrática. Villar Palasí, Ministro de educación impulsa una nueva ley de educación, la “Ley General de Educación” que representará en el momento de su aprobación en las Cortes, un cambio y modernización del sistema educativo español, hasta el punto que por primera vez se diseña un sistema educativo alejado de la Ley Moyano. La tendencia a la educación de base anglosajona se deduce en la misma introducción de la Ley, acompañada de un espíritu democratizador de la enseñanza.

Aparece el concepto de participación en todos los trabajos previos de la Ley (1969) que fueron publicados a través del Libro Blanco que se publicó con el nombre de “La educación en España: bases para una política educativa”.

Es en esta ley es donde encontramos los siguientes artículos que abrirán el paso a la participación definitivamente de las familias:

“Título Preliminar. Artículo 5.5

Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa.

Título II, Capítulo I, Artículo 57

Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los Centros docentes y los representantes de las Asociaciones de Padres de Alumnos, cuando se trate de centros de Educación Preescolar, General Básica, Educación Especial, Formación Profesional de primer grado y Bachillerato; y de las Asociaciones de Padres y de las de Alumnos, si fuesen Centros de Formación Profesional de Segundo Grado.”

Como hemos comentado, en los trabajos previos a la elaboración de la Ley, se publicó el Libro Blanco en el que se analizaban en profundidad las siguientes cuestiones:

- a) El obsoleto sistema de educación que se había construido por una superposición desordenada de decretos y disposiciones que trataban de actualizar la antigua y todavía vigente Ley Moyano.
- b) Los flujos y movimientos de población que se habían producido como consecuencia del acelerado proceso de urbanización experimentado en España en los años 50 y 60.
- c) El desarrollo económico del país, una vez superado el periodo de autarquía y normalizadas las relaciones diplomáticas y económicas, muy particularmente con los países de la CEE.

Esta ley Enseñanza general básica era única, obligatoria y gratuita para toda la población de 6 a 14 años. Suponía cierta renovación pedagógica; introduciendo metodologías activas por parte del alumno. El sistema de evaluación era permanente y no selectivo. El Bachillerato era único y polivalente de nivel postobligatorio. Reconoce la función docente del Estado acabando con el principio de subsidiaridad.

Se regula la educación como un sistema interrelacionado en sus niveles, ciclos grados y modalidades. La reforma se implantaría de modo gradual, aunque la realidad es que esta fue desordenada y muchas veces contradictoria el desarrollo reglamentario de la Ley.

Se decide la extensión de la EGB a todos los niños entre los 6 y los 14 años. Y la concepción del Bachillerato (BUP) como nivel unificado y polivalente, que incluía tanto disciplinas académicas como enseñanzas técnico-profesionales. También se contempla la consideración del primer ciclo universitario o carreras cortas como cauce para el desempeño de algunas profesiones.

Se introducían nuevos métodos de enseñanza basados en la metodología activa, el trabajo en equipo, la enseñanza individualizada o el fomento de la creatividad del alumno.

Se reconoce la responsabilidad del Estado en materia educativa. Hay una voluntad de modernizar la administración educativa.

Sin embargo se advierte una ausencia de participación real e implicación del profesorado.

Como aspectos negativos destacamos el fracaso del nuevo bachillerato y, sobre todo, del COU como Curso de Orientación Universitaria. Se discriminó la Formación Profesional, exigiéndose el título de graduado escolar para promocionar a BUP y certificado de escolaridad para acceder a FP.

De esta manera, se convierte la FP en una enseñanza teórica, muy alejada de las necesidades reales del mercado de trabajo.

Se introduce el principio de autonomía universitaria. Si bien la reforma universitaria fracasó ya que no propició esta autonomía universitaria que proclamaba como objetivo primordial.

6.4. La participación de los padres en el marco de la Constitución Española y de las leyes vigentes

La Constitución Española de 1978 (en adelante CE) dedica su artículo 27, a la proclamación de los derechos y las libertades fundamentales referentes a la enseñanza y la educación escolar. En dicho artículo, hay unas leves referencias a la participación de los padres.

Hemos de recordar el contenido de este artículo de la CE, ya que mi intención es exponer el contenido de los derechos de los padres y madres en referencia a la educación de sus hijos en la escuela, precisamente, a partir del texto constitucional.

“Artículo 27 Constitución Española

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. **Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.**
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. **Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.**
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.”

He señalado el punto 5 y el 7 que son los que hacen referencia a la participación de los padres ya que pone de manifiesto que los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación facilitando la participación de todos los sectores afectados y en el punto 7 expone que los profesores y los padres intervendrán en la gestión de los centros, es decir, participarán en su funcionamiento y en su gestión.

El contenido de este artículo de la CE es necesario interpretarlo y completarlo teniendo en cuenta lo que la misma Constitución proclama al principio del Título dedicado a proclamar los derechos y las libertades fundamentales. En efecto, el Artículo 10 de la misma Constitución nos da la pauta para la interpretación del sentido y alcance de los derechos y de las libertades fundamentales referentes a la educación:

“Artículo 10:

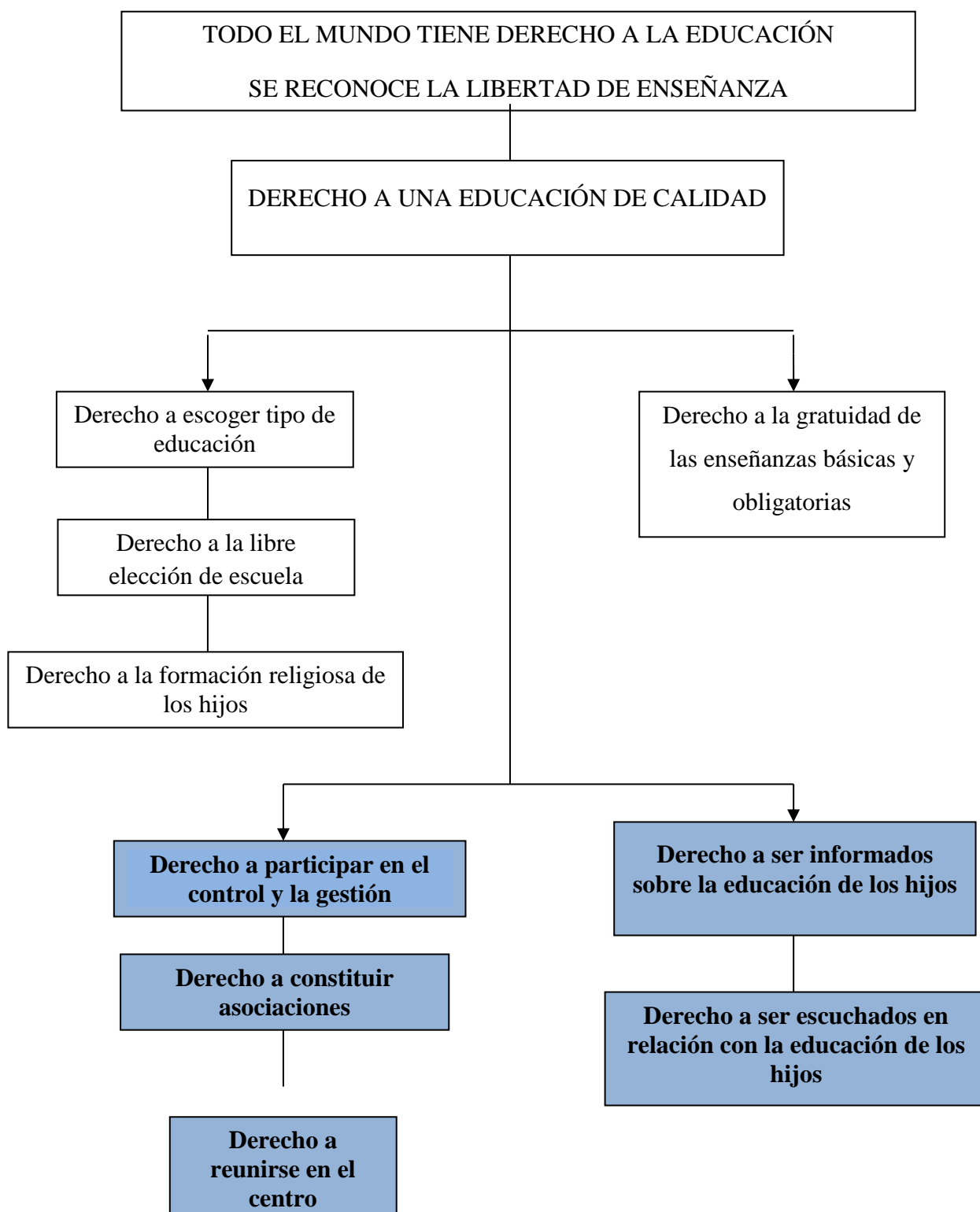
1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.
2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.”

Según lo que prevé la CE, cuando tengamos que interpretar las normas relativas a derechos y libertades fundamentales hemos de tener presente lo que sobre los mismos

derechos proclaman tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos como los Tratados y los Acuerdos Internacionales que España ha ratificado.

Estos artículos de la CE y de la DUDH tienen su correlación en las distintas leyes orgánicas educativas que hemos tenido en España y que veremos en el próximo apartado detalladamente. De todas las leyes orgánicas ha sido la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, LOCE (2002), la que más ha precisado el contenido de los derechos de los padres superando así la descripción que la Ley Orgánica reguladora del Derecho de la Educación, LODE (1985), había hecho unos cuantos años antes. Paradójicamente la LOCE nunca llegó a ponerse en marcha por lo que la ley vigente siguió siendo la LODE.

Tabla 3 Derechos de los padres derivados del art. 27 CE



Fuente: Elaboración propia en base a los derechos de los padres expresados en la Constitución Española de 1978

6.5 La participación a partir de la Constitución de 1978

6.5.1. LOECE, 1980

La primera norma postconstitucional que reguló la educación estaba contenida en la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, LOECE, que aprobó el Estatuto de Centros Escolares. La Ley ideó un sistema de participación de los padres dependiente de la asociación de padres de alumnos que debía crearse en cada centro docente. La participación en los órganos colegiados de los centros debía canalizarse a través de esta entidad asociativa, la Asociación de Padres de alumnos o APA

En cada centro la asociación además de elegir a sus representantes para participar en los órganos colegiados del centro, asumía la defensa de los derechos de los padres en todo lo que afectaba a la educación de sus hijos. Asimismo, se le asignaba la colaboración en actividades complementarias y extraescolares y la elaboración, junto con el Claustro de Profesores, del reglamento de régimen interior del centro.

A la asociación de cada centro se le reconocía el derecho de reunirse en los locales del centro educativo sin perturbar su funcionamiento, y la posibilidad de formar federaciones de ámbito local o territorial (a partir de ese momento es cuando aparecen las primeras asociaciones de este tipo).

La presencia de los padres en el Consejo de Dirección de los centros públicos, definido como órgano de gobierno colegiado, se concretaba en cuatro representantes, al igual que el profesorado del Claustro, a los que se debían agregar, dos alumnos, el director del centro, el Jefe de Estudios, un representante del personal no docente y un representante municipal. Asimismo, los padres participaban, a través de la asociación correspondiente, en la Junta Económica, con tres representantes, junto con el director, el secretario y dos representantes del Claustro de Profesores.

Por lo que respecta a los centros privados, los padres se integraban en el Consejo del centro, junto con los profesores y los cargos directivos. En los centros sostenidos con fondos públicos (subvencionados, ya que en ese momento no existía el concierto educativo) debía existir asimismo una Junta Económica. El número de miembros debía ser concretado en el reglamento de régimen interior. La Ley establecía una limitación

consistente en la circunstancia de que los padres y los profesores debían tener en estos órganos el mismo número de representantes y sumar en conjunto, al menos, la mitad de sus miembros.

La LOECE fue recurrida ante el Tribunal Constitucional, mediante el recurso previo de inconstitucionalidad, entonces vigente, lo que paralizó su aplicación. La Sentencia 5/1981, de 13 de febrero, de dicho Tribunal, estableció dos principios de particular relevancia para el tema de la participación.

En primer lugar, el Tribunal reconoció que el derecho de participación educativa es un derecho individual de los padres y madres, que no debía quedar sometido a la pertenencia a una asociación de padres para poder ser ejercido. En segundo término, la indefinición en el número de representantes del Consejo del Centro, cuya concreción quedaba diferida a los reglamentos de régimen interior de los centros, tampoco fue considerada respetuosa con el derecho constitucional de participación educativa por parte del Tribunal. Conviene tener presentes estos dos importantes aspectos, ya que ambos serán mantenidos en la legislación educativa posterior.

6.5.2. LODE, 1985

La Ley anteriormente examinada fue derogada por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que con diversas modificaciones posteriores ha pervivido hasta nuestros días.

La Ley garantizó a los padres y madres de los alumnos la libertad de asociación en el ámbito educativo, sin condicionar esta participación al hecho de encontrarse integrados en la asociación del centro. Se atribuía asimismo a las asociaciones la asistencia a los padres o tutores en todo aquello que se refiriese a la educación de sus hijos, la colaboración en las actividades educativas de los centros o la promoción de la participación en la gestión del centro.

Teniendo en consideración el libre derecho de asociación, en cada centro podían crearse las asociaciones que se estimasen oportunas, sin las limitaciones contenidas en la legislación precedente, pudiendo utilizar los locales del centro para sus reuniones, siempre que no interfiriesen en las actividades escolares. Las asociaciones podían

federarse o confederarse, de acuerdo con la reglamentación que se dispusiera al respecto, reglamentación que debía asimismo definir las características de las asociaciones.

La participación de los padres y madres se concretó en su presencia en los Consejos Escolares, máximo órgano colegiado de gobierno del centro, tanto de los centros públicos, como de los privados concertados. La Ley contemplaba la presencia de los padres en este órgano, cuyos representantes debían ser elegidos entre los mismos y cuya proporción, junto con los representantes del alumnado, no podía ser inferior a un tercio del total de componentes del Consejo. La fijación del número de representantes de los distintos sectores debía llevarse a cabo reglamentariamente, según lo que estimasen conveniente las Administraciones educativas. La presencia de los padres se concretaba asimismo en la Comisión Económica del centro, junto con el director y un profesor.

Por lo que respecta a los centros concertados, se establecía la necesidad de que estos centros contasen también con un Consejo Escolar, del que debían formar parte cuatro representantes de los padres, junto con otros cuatro del profesorado, tres del titular del centro, el director, dos representantes del alumnado y uno del personal de administración y servicios. La participación de los padres se extendía a su presencia en las Comisiones de Conciliación, para tratar la problemática que surgiera entre el titular del centro y el Consejo Escolar, así como a la Comisión de selección del profesorado, que desapareció con la entrada en vigor de la siguiente ley, la LOPEG, de acuerdo con la cual parte de las atribuciones de dicha Comisión de selección pasaron a ser asumidas por los Consejos escolares de los centros.

Por otra parte, la LODE desarrolló las previsiones constitucionales relacionadas con la participación en la programación general de la enseñanza de los sectores interesados en la educación, entre los que lógicamente ocupan un lugar de especial relevancia los padres y madres de los alumnos. La Ley creó el Consejo Escolar del Estado y contempló asimismo la existencia de los Consejos Escolares Autonómicos, que debían ser creados por Ley de la respectiva Comunidad, así como la posibilidad de crear Consejos Escolares para ámbitos territoriales diferentes a los citados anteriormente, cuyas competencias debían ser definidas por las autoridades autonómicas y locales (estas leyes son todas del año 1985).

Tanto en el Consejo Escolar del Estado, como en los Consejos Escolares Autonómicos y locales la presencia de los padres y madres de alumnos constituía un precepto legal, derivado de las previsiones contenidas en la Constitución. Para canalizar la participación institucional de los padres del alumnado en los citados Consejos, las Federaciones y Confederaciones de asociaciones juegan un papel de gran importancia, ya que la presencia en las instituciones correspondientes se hace depender de la representatividad que ostenten en su ámbito territorial respectivo.

“Artículo 3. Padres.

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

- b) A que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.
- c) A la libre elección del centro.
- d) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- e) A estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.
- f) A participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes, y
- g) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos, les corresponde:

- a) Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos cursen los niveles obligatorios de la educación y asistan regularmente a clase.
- b) Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.

- c) Conocer y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.
- d) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, y
- e) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los padres, así como la formación de federaciones y confederaciones.

Por lo que respecta al Consejo Escolar del Estado, desde un primer momento accedieron al organismo las dos Confederaciones mayoritarias de asociaciones de padres y madres del alumnado, como son la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA). La primera con una implantación principal en los centros públicos y la segunda fundamentalmente en el ámbito de los centros privados concertados religiosos. De los doce representantes de los padres y madres de alumnos en el Consejo Escolar del Estado, siete correspondían a CEAPA y cinco a CONCAPA. Esta representación sigue vigente en la actualidad, sin haber sido modificada desde entonces. De estas dos Confederaciones hablaremos detenidamente en el capítulo 9 de esta investigación.

La participación de los padres y las madres en los Consejos Escolares territoriales, tanto del Estado, como de las Comunidades Autónomas, así como en los municipales y comarcales, ha permanecido sin grandes modificaciones, desde un punto de vista normativo, desde que la estructura básica de dicha participación fuera definida por la LODE.

Contra la Ley que se viene tratando fue interpuesto un recurso previo de inconstitucionalidad, resuelto con la Sentencia 77/1985, de 27 de junio, en la cual ninguno de los aspectos referidos a la participación del sector de padres y madres regulados en la Ley fueron puestos en cuestión por el pronunciamiento del Tribunal.

La LODE constituye el cuerpo legal que conforma la regulación de la participación de los padres y madres, entre otros sectores, tanto en los órganos colegiados de gobierno y

de control y gestión de los centros docentes, como la participación del sector en la programación general de la enseñanza en los órganos institucionales creados al efecto.

6.5.3. LOGSE, 1990

La ley 1/1990 de 3 de Octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo

La LOGSE, en lo referente a la participación de padres, recoge en el Preamble lo que la Constitución Española había señalado: “La Constitución ha conocido la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos” “Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos.”

En cuanto al resto de articulado, esta ley no aporta modificación en lo que se refiere a la participación de las Asociaciones de padres ni Federaciones ni confederaciones, solo hace referencia a la participación de los padres en las etapas concretas de sus hijos.

6.5.4. LOPEG, 1995

La normativa descrita en el punto anterior se ha visto modificada con el transcurso de los años en distinta forma. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), modificó determinados preceptos de la LODE, que afectaban a la participación de los padres y madres.

La novedad más relevante introducida por la LOPEG fue que uno de los representantes de los padres y madres del alumnado en el Consejo Escolar fuera designado por la asociación de padres más representativa del centro, extremo que era de aplicación en todos los centros sostenidos con fondos públicos. El asociacionismo de los padres se veía con ello reforzado, canalizándose el derecho de participación a través de una doble vía, por una parte, mediante el ejercicio de un derecho individual y, en segundo lugar, también a través del ejercicio del derecho de asociación, aspectos que ya hemos tratado en el 5 capítulo de la tesis.

La Ley contemplaba expresamente la participación de los sectores de la comunidad educativa en el planteamiento y desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares. Los padres de alumnos podían tomar parte en este tipo de actividades de forma individual o mediante la actuación de la asociación de pertenencia. Se mantenían en términos similares la presencia del sector de padres y madres en el Consejo Escolar del centro. La regulación de otro tipo de órganos y comisiones en el centro educativo quedaba diferida a lo que al respecto dispusieran reglamentariamente las Administraciones educativas, lo que se llevó a cabo mediante la aprobación de los respectivos reglamentos orgánicos por parte de dichas Administraciones, en muchos de los cuales se preveía la existencia de comisiones económicas, comisiones de convivencia y otras con variada tipología y composición.

Salvo los aspectos indicados, la Ley no modificó el régimen básico de participación educativa en los centros y el de carácter institucional del sector de padres y madres que había quedado definido en la LODE.

6.5.5. LOCE, 2002

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE), mantuvo en líneas generales la regulación que sobre la participación de los padres en el ámbito educativo se había ido consolidando en nuestro sistema jurídico a lo largo de los años. Tanto en el ámbito de la participación en la programación general de la enseñanza, con su presencia en los Consejos Escolares de carácter territorial, como en los Consejos Escolares de centro, los padres y madres de alumnos seguían manteniendo un régimen similar en el ejercicio de sus derechos a la participación educativa, tanto de forma individual como colectiva a través del ejercicio del derecho de asociación.

En el artículo 3 de la LOCE de 2002, que no se llegó a poner en marcha, se enumeran unos cuantos derechos de los padres y madres aunque no todos los que sugería el artículo 27 de la CE.

En primer lugar, la LOCE reconoce a los padres y madres de alumnos el derecho de asegurar que sus hijos reciban “una educación con la máximas garantías de calidad”, en consonancia con los fines establecidos en la CE (1978) y en la legislación educativa.

Si bien la ley no reconoce de forma expresa el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, esta omisión no significa que no exista o que no haya de ser garantizado por los poderes públicos. En virtud del artículo 10.2 CE, que sienta jurisprudencia y complementa el artículo 27 CE. la proclamación de este derecho preferente de los padres en la DUDH es más que suficiente .

En segundo lugar, la LOCE (2002) proclamó el derecho de los padres a elegir la escuela donde educar a sus hijos con más claridad que la LODE (1985) que limitaba este derecho a “escoger centro docente diferente de los creados por los poderes públicos”. Como ya hemos presentado el artículo 3 de la LOCE proclama el “derecho a la libre elección de centro” sin condiciones de ningún tipo, y este derecho es recordado cuatro veces más en otros preceptos importantes de la misma Ley, los artículos de la LOCE, 72.1 (admisión de alumnos), 73.2 (carácter propio de los centros privados) y 75.1 (conciertos educativos), y la disposición adicional quinta (admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos cuando no existan plazas suficientes).

En tercer lugar, los padres tienen derecho a asegurarse “que sus hijos reciben la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” a lo largo de toda la escolarización. La LODE ya había reconocido este derecho fundamental con la misma redacción que se encuentra en los Tratados Internacionales ratificados por España, el artículo 18.4 del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, del que hemos hablado anteriormente, afirma lo siguiente: “Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”

La LOCE añadió el derecho de los padres que seguramente otras leyes anteriores daban por supuesto. El derecho de “estar informado sobre el proceso de aprendizaje y la integración socioeducativa de sus hijos”. La información a la cual se refiere no se reduce solamente al rendimiento académico de los hijos sino al conjunto de su proceso educativo ya que la educación escolar va mucho más allá del ámbito estrictamente instructivo.

En quinto lugar, como ya había hecho la Constitución Española, la LOCE también recordó el derecho de los padres a “participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos en la Ley”. Conviene hacer notar que la Constitución limita este derecho de los padres al ámbito de los centros sostenidos con fondos públicos según la Constitución Española, artículo 27.7.

Finalmente, la LOCE reconoce a los padres el derecho a “ser escuchados en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos”. El reconocimiento explícito de este derecho tiene una importancia particular cuando, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los profesores han de tomar decisiones que afecten a la vida académica y profesional de los alumnos.

En el punto 2 de la LOCE, se reconoce a los padres como primeros responsables de la educación de sus hijos y hace una enumeración de las acciones que les corresponden. Resaltaría especialmente, la de adoptar las medidas necesarias para que sus hijos puedan estudiar y asistir a clase. Deben estimularles en las actividades de estudio que les sean encomendadas desde el colegio. Cabe destacar el punto que hace referencia a conocer y apoyar la evolución académica de los hijos en colaboración con los profesores, pues esta relación familia escuela es la base de la participación efectiva y que es la que da sentido a todos los demás factores de participación.

En el punto 3 de la LOCE, se añade a estos derechos el reconocimiento del derecho de asociación, como también el derecho a formar federaciones y confederaciones. Es precisamente en el artículo 81.6 y 77.3 de la LOCE donde se remarca expresamente que las Administraciones educativas han de favorecer el ejercicio de estos derechos de los padres.

“Artículo 81. Consejo Escolar.

1. El Consejo Escolar es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa.

6. Las Administraciones educativas determinarán el número total de miembros del Consejo Escolar y regularán el proceso de elección de los representantes de los distintos sectores que lo integran.

Artículo 77. Principios.

1. En los centros docentes públicos existirán órganos de gobierno y órganos de participación en el control y gestión de los mismos.

3. Además garantizarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio de los derechos reconocidos a los alumnos, profesores, padres de alumnos y personal de administración y servicios y velarán por el cumplimiento de los deberes correspondientes. Asimismo, favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación.”

Como ya ha quedado dicho reiteradamente la LOCE, como norma, detalla una serie de derechos de los padres y madres, en relación con la educación de sus hijos. Se mencionan expresamente la intervención de los padres en la libre elección de centro, en la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones, en relación con la información sobre el proceso de aprendizaje y la integración socio-educativa de sus hijos, en la participación en el control y gestión de los centros y en la audiencia en aquellas decisiones que afectasen a la orientación académica y profesional.

Hay que indicar qué si bien la presencia del sector en el Consejo Escolar del centro seguía siendo la misma, este dato se debe poner en relación con la pérdida de poder decisorio que padeció dicho órgano en el centro educativo, pasando de ser un órgano de gobierno a ser un órgano de participación en el control y gestión del centro (aspecto que no discutió el sector de padres de la escuela concertada). El Consejo Escolar ve disminuidas sus anteriores competencias fundamentalmente en lo que respecta al régimen disciplinario del alumnado, que pasa a ser ejercido por el director, y en lo que afecta a la elección de este último.

La Ley estableció la necesidad de constituir una Comisión para la elección del director, de la que formaban parte la Administración educativa competente, y al menos un treinta por ciento de representantes del centro, de los que, al menos, el 50% debían ser profesores del Claustro. Con ello, el papel del sector de padres y madres en la elección del director quedaba sensiblemente reducido.

Finalmente, la Ley menciona la necesidad de que las Administraciones educativas favorecieran el derecho de asociación de los padres y la formación de federaciones y confederaciones. Se trata por lo tanto, de una ley que se ocupa muy especialmente del derecho a la participación de las familias en la educación de sus hijos.

6.5.6. LOE, 2006

Como se indica en la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la implicación de los padres y las madres en el proceso educativo de sus hijos reviste una especial trascendencia y su plasmación en la escuela debe contar con un profesorado comprometido en su tarea. La LOE incorporó numerosos preceptos de la legislación precedente que se habían consolidado en nuestro sistema educativo, particularmente algunos preceptos referentes a la participación de los padres y madres. Asimismo, modificó algunos otros aspectos que de forma directa o indirecta influyen sobre el ejercicio de ese derecho constitucional de participación.

A lo largo de la Ley se incluyen numerosos preceptos en los que la colaboración de los padres y el profesorado se hace especialmente necesaria. La acción educativa de las familias y de la escuela debe discurrir en una dirección armónica, debiendo evitarse posturas enfrentadas o incoherencias que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la maduración personal del alumno.

Así, podemos mencionar que el artículo 12.3 recoge la necesaria cooperación en la etapa de la Educación Infantil entre las familias y los maestros, para coordinar actuaciones en la misma línea educativa.

Por otra parte, tanto en el prólogo de la ley, como en el artículo 71.4, se cita la importante presencia de los padres en el proceso educativo de sus hijos, cuando se presentan necesidades específicas de apoyo educativo o cuando surgen necesidades educativas especiales, casos en los que la orientación y formación de los padres se hace más ineludible.

Asimismo, la Ley en su artículo 78.3, también menciona la coordinación de los padres y madres con los profesores cuando se produce una incorporación tardía del alumnado al

sistema educativo o cuando deben ser adoptadas decisiones de especial trascendencia como la incorporación a programas de cualificación profesional inicial.

Una novedad contenida en la Ley consiste en que los centros promuevan compromisos educativos con las familias, donde se detallen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico.

En otro orden de actuaciones, la participación de los padres y las madres en el centro educativo sigue manteniéndose como un derecho que cabe ejercer de forma individual o bien a través del ejercicio del derecho de asociación. Los padres y las madres eligen a sus representantes en el Consejo Escolar de forma directa. Asimismo, uno de dichos representantes debe ser designado por la asociación más representativa constituida en el centro. Esta normativa no se ha visto modificada excepto en lo que respecta a la composición del Consejo Escolar del centro y continúa en los mismos términos la presencia en el mismo de los representantes de los padres y las madres. A pesar de ello, hay que tener presente que la LOE modifica el carácter de este órgano, que vuelve a ser calificado como órgano de gobierno y refuerza sus competencias como tal, con lo que indirectamente se potencia el papel de los representantes de los distintos sectores en estos Consejos.

En particular, hay que indicar que queda reforzada la presencia de los representantes del centro en la elección del director, puesto que al menos un tercio de la Comisión que elija al mismo debe ser profesorado designado por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no sean profesores. En dicha Comisión participa también la Administración educativa. El número concreto de miembros de esta Comisión debe ser fijado reglamentariamente por las diferentes Administraciones educativas, dentro del marco antes citado.

Por otra parte, en los procesos de admisión en los centros públicos y concertados, las Administraciones educativas pueden constituir comisiones u órganos de garantías de admisión, que supervisarán el proceso de admisión de alumnos y el cumplimiento de las normas que lo regulan, pudiendo proponer a las Administraciones educativas las medidas que estimen pertinentes. En estos órganos deben estar presentes los padres y madres del alumnado.

Como se ha indicado, la participación del sector de padres y madres se lleva a cabo de manera individual o bien mediante la integración de los afectados en las asociaciones que pudieran constituirse en los centros educativos. En este último caso, la Ley prevé que los recursos económicos obtenidos por las asociaciones en el ejercicio de sus actividades deben ser destinados al cumplimiento de sus fines, que constaran en los respectivos estatutos y donde se dice que en ningún caso puedan ser utilizados para financiar los centros.

6.5.7. LOMCE, 2013

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa es la Ley orgánica aprobada tras las elecciones generales celebradas el 20 de noviembre de 2011. La Ley Mejora de la Calidad Educativa modifica parcialmente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introduciéndose cambios que afectan a la participación de los padres y madres en los centros y en sus órganos colegiados.

En primer término, la Ley incluye de manera expresa, como uno de los principios del sistema educativo español, el reconocimiento del papel de los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos (aspecto que ya hace años nadie discutía). Asimismo, se introduce la mención explícita del reconocimiento del derecho de los padres a elegir el tipo de educación y de centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales (artículos 1, h bis y q de la LOE). La LOMCE mantiene la relación de los derechos de los padres, madres y tutores legales, incluido el derecho de asociación, ya contenidos en la LOE de 1985.

La nueva Ley conserva la presencia de los padres en el Consejo Escolar de los centros sostenidos con fondos públicos, que, junto con los representantes del alumnado, no podrá ser inferior al tercio del total de los componentes del Consejo. El papel desempeñado por las familias de los alumnos en el Consejo Escolar del centro se enmarca en la reestructuración competencial asignada por la Ley a este órgano y al director escolar, el cual pasa tras la reforma a ejercer algunas de las competencias antes atribuidas al mencionado Consejo Escolar. Los representantes de las familias de los alumnos serán elegidos por y entre ellos, si bien uno de dichos representantes debe ser

designado por la asociación más representativa de padres y madres del centro, como ya se estaba haciendo en algunas de las leyes anteriores.

La regulación de la presencia de los padres y madres del alumnado en los centros privados sostenidos con fondos públicos y en sus órganos de participación ya incluida en la LODE, experimenta un proceso similar de reestructuración competencial como en el caso de los centros públicos.

La intervención de los padres, madres y tutores legales en la vida de los centros educativos se refleja, asimismo, en numerosos aspectos que van desde la elección de centro educativo, hasta el derecho a la información y el asesoramiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos; pasando, entre otros aspectos, como los compromisos educativos entre las familias y los centros para el desarrollo del rendimiento de los alumnos.

En síntesis, podemos afirmar que legislativamente, se ha ido reconociendo en las distintas leyes educativas la participación de los padres en la educación. Siendo este reconocimiento recogido en las leyes sucesivas siendo cada vez más explícitos.

En las primeras leyes, se reconoce y fomenta el asociacionismo de los padres, en sus derechos colectivos de participación. Pasado el tiempo en las leyes a partir de la LOCE, además de ese reconocimiento del asociacionismo de los padres, se hace mención expresa a los derechos individuales de los padres que ya hemos tratado con anterioridad, siendo así una participación más efectiva, tanto a nivel asociativo colectivo como particular. Como resumimos en la siguiente tabla de elaboración propia.

Tabla 4 Leyes Educativas Españolas

LEY	FECHA	PARTIDO POLÍTICO EN EL PODER	PARTICIPACIÓN	APLICACIÓN
LOECE 5/1980 Estatuto de Centros Escolares	19 de junio 1980	PSOE	Creacion de 1 AMPA por centro. Federaciones Confederaciones	SI
LODE 8/1985 Ley Orgánica Derecho a la Educación	3 de junio 1985	Partido Socialista Obrero Español	Mas de 1 AMPA por centro Consejo Escolar de Centro Consejo Escolar del Estado	SI
LOGSE 1/1990 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo	3 de octubre 1990	Partido Socialista Obrero Español	No apporto nada	SÍ
LOPEG 9/1995 Ley de Participación, de Evaluación y Gobierno de los Centros	20 de noviembre 1995	Partido Socialista Obrero Español	Participacion del APA en actividades extraescolares	SI
LOCE 10/2002 Ley de Calidad de Educación	23 de diciembre 2002	Partido Popular	Derechos individuales de los padres: Libertad de Eleccion de Centro Consejo Escolar de Centro como órgano de participación	NO
LOE 2/2006 Ley Orgánica de Educación	3 de mayo de 2006	Partido Socialista Obrero Español	Derechos individuales y colectivos de los padres	SÍ
LOMCE 8/2013 Mejora de la Calidad Educativa	9 de diciembre 2013	Partido Popular	Los padres como primeros educadores	SÍ/NO

Fuente: Elaboración propia

6.6. Ley Orgánica 1/2002. Asociacionismo de los padres

Además de las normas de carácter educativo que han regulado la participación educativa de los padres y madres en nuestro sistema, se debe citar en este momento la entrada en vigor de la Ley 1/2002, de 22 de marzo de 2002, que aprobó las normas reguladoras del derecho de asociación, Ley que ha tenido una incidencia en el régimen específico regulador del asociacionismo de este sector educativo.

Se debe comenzar por poner de relieve que la aplicación de los preceptos de dicha Ley en el ámbito del asociacionismo de los padres y madres de alumnos ha merecido una interpretación diversa por parte de las Administraciones educativas. Desde nuestro punto de vista, entendemos que la aplicación de los preceptos de la Ley mencionada al asociacionismo de los padres y madres debe realizarse de una forma equilibrada, teniendo en consideración el conjunto de nuestro ordenamiento jurídico.

En el propio Preámbulo de la Ley Orgánica, se afirma que la Ley aborda la regulación del derecho fundamental de asociación, recogido en el artículo 22 de la Constitución Española:

Artículo 22 de la CE

1. Se reconoce el derecho de asociación.
2. Las asociaciones que persigan fines o utilicen medios tipificados como delito son ilegales.
3. Las asociaciones constituidas al amparo de este artículo deberán inscribirse en un registro a los solos efectos de publicidad.
4. Las asociaciones sólo podrán ser disueltas o suspendidas en sus actividades en virtud de resolución judicial motivada.
5. Se prohíben las asociaciones secretas y las de carácter paramilitar.

Dada la relevancia de dicho derecho, al tratarse de un derecho fundamental, su régimen jurídico general debe poseer carácter de Ley Orgánica. Este régimen mínimo y común a todo el derecho asociativo es compatible, como expresamente menciona el Preámbulo

de la norma, con las modalidades específicas reguladas en normas especiales, como sucede con el asociacionismo de los padres y madres de alumnos.

Los preceptos incluidos en la Ley que constituyen el referido régimen mínimo del derecho asociativo, y por ello adoptan la condición de Ley Orgánica, son los que figuran en la Disposición Final primera, apartado 1. Dichos preceptos que la Ley considera como elementos esenciales del contenido del derecho de asociación, incluido el derecho de asociación de los padres y madres del alumnado, se manifiestan en cuatro dimensiones principales: en la libertad de creación de asociaciones y de adscripción a las ya creadas; en la libertad de no asociarse y de dejar de pertenecer a las mismas; en la libertad de organización y funcionamiento internos sin injerencias exteriores y en un conjunto de facultades de los asociados considerados individualmente frente a las asociaciones a las que pertenecen.

Se debe indicar que los preceptos de carácter orgánico de la Ley comienzan por citar el objeto y el ámbito de aplicación de la Ley, que afecta a los artículos y apartados que constituyen el régimen jurídico mínimo del derecho asociativo y la procedencia de aplicar la normativa específica regulada por normas especiales de carácter educativo. Se integran también en dicho régimen jurídico mínimo el contenido y los principios del derecho asociativo, entre los que podemos mencionar, por afectar más directamente al derecho asociativo de los padres y madres del alumnado, los siguientes: el derecho de asociarse o de crear asociaciones libremente sin autorización previa, el derecho a no integrarse en una asociación ni a ser obligado a declarar sobre su pertenencia a la misma, y el respeto a la Constitución y las Leyes a la hora de constituir y organizar asociaciones.

La capacidad para constituir asociaciones también es un aspecto que forma parte del régimen mínimo del derecho asociativo. Con carácter general pueden formar parte de las asociaciones las personas físicas mayores de catorce años. Relacionado también con la capacidad asociativa, se prevé que las asociaciones puedan constituir federaciones, confederaciones o uniones, previo acuerdo expreso de sus órganos competentes.

Tiene también carácter orgánico la prohibición de que la Administración adopte medidas preventivas o suspensivas que interfieran en la vida interna de las asociaciones.

Se prohíbe igualmente a los poderes públicos facilitar ayuda a las asociaciones que en su proceso de admisión o en su funcionamiento discriminen por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra circunstancia personal o social o bien promuevan o justifiquen el odio o la violencia.

La inscripción de la asociación en los registros o censos administrativos no posee, por tanto, carácter constitutivo para la asociación. Esta inscripción y su regulación tienen también un carácter orgánico. La inscripción hace pública la constitución y los Estatutos de la asociación, por tanto, la asociación no se constituye por el hecho de acceder al registro, sino que, por el contrario, accede al registro o censo porque se encuentra ya constituida. La inscripción de la asociación supone una obligación para los responsables de la misma y su omisión conlleva la responsabilidad de sus promotores, puesto que deberán responder de las obligaciones contraídas por la asociación con terceros.

Por otra parte, la integración en una asociación constituida es libre y voluntaria. Asimismo, los asociados ostentan, al menos, los derechos básicos siguientes: derecho a participar en las actividades y en los órganos de gobierno de la asociación, ejerciendo también el derecho al voto; derecho a ser informado de las actividades, las cuentas y la composición de los órganos de gobierno y el derecho a ser oído con carácter previo a la adopción de medidas disciplinarias. La Ley incluye también en el ámbito del régimen jurídico básico del derecho de asociación la posibilidad de separarse voluntariamente de la asociación en cualquier momento.

De acuerdo con todo lo anterior, los preceptos que se han señalado constituyen, como se ha hecho notar, el desarrollo del derecho fundamental de asociación, previsto en el artículo 22 de la Constitución. Por tal razón, dicho contenido es de plena aplicación al asociacionismo de los padres y madres de alumnos, sin perjuicio de que el resto de preceptos relacionados con el ámbito de este asociacionismo se rija, como preceptúa la propia Ley, por su legislación específica. Dicha legislación específica ha sido aprobada por las Leyes Orgánicas educativas y desarrollada por las Administraciones educativas. Hago notar que las Administraciones que no han aprobado dicha normativa específica mantienen para su ámbito respectivo la aplicación de la normativa aprobada en su momento por la Administración General del Estado.

En síntesis, como hemos visto a lo largo del capítulo, el estado ha legislado en todos los aspectos relacionados con la educación, y ha tenido en cuenta los derechos de las familias. Podríamos asegurar que el estado ha sido muy formal en el sentido de que formalmente ha legislado, pero en ocasiones ha existido dejadez en la aplicación de las normas. Por otro lado, aunque exista la normativa, ha costado aplicar la norma en los centros educativos. No se ha dado la formación necesaria a los profesores y a los propios padres para que ejerzan ese derecho de un modo constructivo y positivo, en beneficio de sus hijos.

CAPÍTULO 7: CINCO CASOS CONCRETOS DE PARTICIPACIÓN

Es doctrina conocida que los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y, por lo tanto, deben ser considerados actores principales del sistema educativo. Al mismo tiempo las normas internacionales dan un papel primordial a los padres en la educación. Como hemos tenido ocasión de comprobar en capítulos anteriores, el informe de la Comisión Europea de mayo de 2000 sobre la calidad de la educación escolar también considera un indicador de calidad la participación de los padres, pero deplora la ausencia de indicadores en este ámbito (Comisión Europea, 2000).

Sin embargo, en 1997 la Comisión europea promovió que Eurydice realizara un estudio sobre la participación de los padres. Dicho estudio llevaba por título “El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea” y se contemplaban también datos de la AELC/EEE, países que firmaron el acuerdo sobre el espacio económico europeo: Islandia, Liechtenstein y Noruega.

El estudio de Eurydice (1997) completaba el documento sobre “Consejos consultivos y otras formas de participación en la UE” que se había elaborado en 1996.

El informe Eurydice fue redactado por la unidad europea de la red, que elaboró un documento de trabajo sobre el tema de la participación social. El estudio fue acogido con enorme interés por lo que se previó su publicación y las unidades nacionales de Eurydice ofrecieron posteriormente una contribución fundamental para garantizar la presentación de informaciones nacionales fiables y completas.

Eurydice 1997 muestra con claridad las iniciativas y las medidas tomadas con el fin de implicar a los padres en la enseñanza obligatoria, tanto en el nivel nacional como en el nivel de centros escolares. También contempla las modalidades de representación y las competencias confiadas a los padres dentro de los diferentes órganos de participación.

Actualmente, los estudios de Eurydice (1997) han caído en desuso y han sido sustituidos por el proyecto Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza Obligatoria, IPPE (2010-2012).

El Proyecto IPPE (Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza Obligatoria) persigue mejorar la gobernanza de la educación gracias al fortalecimiento de la participación de los padres. Con este fin se han elaborado unos indicadores que permiten medir la participación de los padres en los sistemas educativos europeos. Esta herramienta está concebida para ayudar a los poderes públicos en la orientación de las políticas y, como consecuencia, en el gobierno de los sistemas educativos. Se inició el año 2010 y se terminó, el día de su presentación, el año 2012. Fue financiado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Dirección General de Educación y Cultura de España el año 2012. Este proyecto adopta un enfoque de la educación basada en derechos, enfoque que hemos asumido en esta investigación.

El objetivo del proyecto IPPE ha sabido paliar la ausencia de indicadores que marquen la calidad de la participación. Así se han construido indicadores que permiten medir la participación de los padres en los sistemas educativos europeos. Esta medida debería ayudar a los poderes públicos a implementar políticas educativas que mejoren el modo de gobierno de los sistemas educativos.

Para la investigación, se han tenido en cuenta los estudios editados por Eurydice (1997) e IPPE (2012). De Eurydice hemos tomado la categorización de los derechos de los padres. Como se establece en ese estudio, los derechos de los padres están divididos en dos categorías, atendiendo a la modalidad de su ejercicio: la de los derechos individuales y la de los derechos colectivos.

Como hemos visto, la categoría de los derechos de los padres llamados “individuales” está compuesta de tres derechos. El primero es el derecho a elegir el centro escolar que deseen para sus hijos. El segundo es el derecho a recurrir, que ofrece a los padres la posibilidad de mostrar su oposición a determinadas decisiones adoptadas por la autoridad escolar en diversos ámbitos como la evaluación, las medidas disciplinarias, la orientación de sus hijos y todo lo referente al proceso de participación. Por último, el tercer derecho compete a la información que los padres reciben sobre el progreso de sus hijos, la organización del sistema escolar en general y del centro escolar en particular, los criterios de admisión o sus propios derechos.

La categoría de los derechos de los padres llamados “colectivos” se compone esencialmente del derecho a la participación de los padres en las estructuras formales del sistema educativo. Es una situación relativamente reciente ya que se inicia en la tercera parte del siglo XX, sobre los años setenta. Sin embargo, en la mayoría de los países de la Unión Europea, la legislación en este campo empezó a aplicarse a finales del siglo XX y en determinados países aún está por aplicar.

En este apartado vamos a estudiar algunos casos concretos de cómo funcionan los derechos fundamentales de la familia en la educación de los hijos, siendo uno de ellos, la participación. Hemos escogido algunos de los países de la Unión Europea, significados en EPA por su relación y cercanía con España: España, Portugal, Bélgica, Italia y Reino Unido. En todos estos estudios, que se relacionan a continuación, seguiremos el mismo esquema que entendemos puede reflejar con mayor exactitud la intencionalidad de la investigación y que se recoge en IPPE y Eurydice. También hemos tenido en cuenta otras fuentes de información, que desarrollamos en cada apartado. El esquema es el siguiente:

- Estructura y organización del sistema educativo del país que estemos tratando. La estructura se ha obtenido a través de la página web de cada uno de los ministerios de educación de los países relacionados.
- Derechos de las familias. Para este apartado hemos seguido el esquema ya comentado en esta investigación de los derechos individuales y derechos colectivos que las familias tienen en los países respectivos, aunque se detallará las circunstancias específicas de cada uno de los países aportadas por el estudio IPPE.
- Representación de las federaciones y confederaciones de las familias. La representación de las familias se ha tratado a partir de los datos de EPA (European Parents Association)
- Resultado del estudio de indicadores de participación según los tratados internacionales ratificados por el país en cuestión (también se ha hecho constar los tratados no ratificados ya que aportan significado a los indicadores) que ya fueron tratados en el capítulo cuarto. Para este apartado hemos tenido en cuenta la publicación de la profesora Ana María Vega (2012).

- Estudio de cada uno de los indicadores: Remito al anexo de la investigación donde se aportan las cuestiones que originaron las respuestas y las puntuaciones que se obtuvieron en el estudio Ana María Vega (2012).
 - Derecho a la información
 - Derecho a la elección
 - Derecho a recurrir
 - Derecho a la participación propiamente dicha

En la tabla 5 se refleja el conjunto de las libertades en el ámbito educativo que se han estudiado desde IPPE.

Los cuatro derechos que se han trabajado son: derecho a la información, derecho de elección, derecho a recurrir y derecho a participar.

La autora del informe ha aplicado un cuestionario en el que se pregunta sobre los sistemas educativos de cada uno de los países estudiados. En nuestro estudio hemos seleccionado a cinco de ellos por su cercanía a España y por pertenencia a EPA.

Las preguntas nos indican la puntuación de cada uno de los países respecto a los derechos. Cada derecho puede obtener una puntuación máxima de 100 puntos a través de las cuestiones planteadas sobre los indicadores. Para obtener el indicador global y, con ello, tener una clasificación por países en relación al respecto de los derechos de los padres y madres, poderlos comparar y situarlos al mismo tiempo en relación con la media europea. La obtención de los puntos se ha obtenido a través de sumar los valores obtenidos por los indicadores que corresponden a cada derecho para dividir a continuación la suma total por cuatro.

A modo de ejemplo citamos una de las cuestiones trabajadas por IPPE y que se pueden ver completas en el estudio publicado:

Indicadores del derecho de la información y los valores que se le otorgan:

- ¿Qué tipo de informaciones están a disposición de los padres y cuales lo están de modo obligatorio?
 - Criterios de admisión: 0/5/15

- Organización del sistema escolar: 0/5/15
- Proyecto escolar de centro (si existe): 0/5/15
- Organización del centro: 0/5/15
- Evaluación del centro: 0/5/15

- Se adapta la información a las características de los padres del centro: 0/10/25

La suma es de 100 puntos

Tabla 5: Indicador global por países

GRÁFICO DE INDICADOR GLOBAL	PUNTUACIÓN OBTENIDA (màx. 100)
País de Gales	93
Inglaterra	91
Bélgica	79
Media Países Europa	72
Portugal	71
España	71
Italia	66

Fuente: Informe IPPE

7.1. España

Estructura del sistema educativo y participación de los padres

El sistema educativo español está organizado por etapas, ciclos, grados y niveles. La enseñanza obligatoria, la educación primaria (EP) y la educación secundaria obligatoria (ESO) se escalonan en diez años de escolaridad, de 6 a 16 años¹⁸.

Las competencias en materia de educación están repartidas entre el Estado y dieciséis de las Comunidades autónomas ya que no todas ellas tienen competencias en educación. Son de competencia exclusiva del Estado: las normas generales sobre el derecho a la educación, el ordenamiento general del sistema educativo, la fijación de la enseñanza mínima, la alta inspección y la regulación de los títulos académicos, junto con la determinación las condiciones mínimas que han de cumplir los centros escolares. Corresponde a las Comunidades Autónomas el desarrollo de las normas estatales y las competencias ejecutivas y administrativas relativas a la gestión del sistema educativo en

¹⁸ Según los datos de la oficina de estadísticas del ministerio de educación, durante el año 2014-15, en total fueron 9.335.025 los alumnos inscritos de os cuales 6.669.465 estaban en la enseñanza pública y el resot en la enseñanza privada (concertada o no) por lo que el porcentaje era de 71,4 % en la pública y el 28, 56 en la escuela privada. <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas>

su territorio. Las Comunidades Autónomas tienen también la posibilidad de poner en marcha el currículo respetando las competencias estatales. En cuanto a lo que se refiere a los centros escolares, éstos han de desarrollar y completar el currículo de las distintas etapas y ciclos.

La Constitución establece que los poderes públicos deben garantizar la participación de los padres en la programación general de la enseñanza y al control y gestión de los centros sostenidos por fondos públicos. Esa participación se realiza a través del Consejo Escolar del Estado y de los Consejos Escolares Autonómicos.

El derecho a la autonomía de las diecisiete Comunidades Autónomas del país da lugar a que la educación se considere como una responsabilidad compartida entre el Estado y las Comunidades. Una parte de las Comunidades Autónomas detentan ya plenos poderes en materia de enseñanza y crean sus propios órganos, y al resto todavía no les han sido transferidos desde la administración educativa del Estado, los medios necesarios para ejercer sus competencias educativas plenas. Las Comunidades Autónomas que ejercen sus competencias educativas plenas son responsables de la contratación, el nombramiento y la formación del personal docente y no docente, de la integración de los programas de estudios nacionales con las materias y los temas de interés regional y de la financiación de las escuelas privadas (a las que acude 1/3 de los alumnos).

El Estado central conserva la competencia exclusiva (controlado a través de la Alta Inspección) en materia de:

- la reglamentación de los títulos académicos;
- la promulgación y aplicación de normas de base relativas al derecho constitucional a la educación.

Existe una red integrada de establecimientos públicos y privados concertados (subvencionados al 100%).

Derechos Individuales de los padres

Los derechos y deberes de los padres, regulados desde la ley de 1985 (LODE) estipulan que los padres tienen derecho a elegir un centro distinto a los propuestos por los poderes

públicos.

El único límite a la libre elección es el alumnado máximo que puede acoger una escuela, habiéndose establecido cuatro criterios legales de selección de solicitudes cuando se supere el cupo: ingresos familiares, distancia al domicilio, presencia de hermanos y hermanas en el centro y que el solicitante padezca algún tipo de minusvalía. Estos criterios se aplican a los niveles de enseñanza obligatoria.

Los padres tienen derecho a crear escuelas privadas y sus hijos tienen derecho a seguir la enseñanza organizada por el Estado. Los padres ejercen la libre elección en materia confesional y ética.

Los padres participan en los derechos y deberes sobre orientación, evaluación y procedimientos de recurso en caso de sanción. No obstante, los padres disponen de atribuciones poco importantes desde el punto de vista legal.

Por último, las Autonomías españolas presentan peculiaridades lingüísticas reguladas según el Estatuto de cada Autonomía. Así, por ejemplo, el País Vasco propone tres formas de enseñanza diferentes a efectos lingüísticos, mientras que Cataluña sólo propone una. Estas disposiciones influyen evidentemente de forma directa en las opciones de las que disponen los padres.

Derechos Colectivos de los padres

Los padres están representados por sus confederaciones a escala nacional en el marco del principal consejo consultivo relativo a la enseñanza obligatoria. Así, disponen de acceso directo a todos los debates políticos y a las innovaciones que se apliquen a escala nacional.

Paralelamente, la ley prevé un dispositivo participativo a todos los niveles de poder de la administración pública.

Esta participación de los padres en el control y la gestión de las escuelas –del Estado o subvencionadas– se realiza por medio de los Consejos Escolares de los centros. Se encuentran Consejos escolares en todo el nivel de gestión y seguimiento de la educación: municipio, territorio, autonomía y estado.

Por lo general, la participación en los Consejos se realiza a través de las Asociaciones de Padres (AMPAS), sus Federaciones y Confederaciones. Sus funciones principales consisten en ayudar a los padres en todo lo relacionado con la educación de sus hijos, colaborar en las actividades educativas de los centros escolares y promover la participación de los padres en la gestión de éstos, Real Decreto 1533/1986, del 11 de julio por el cual se regulan las Asociaciones de Padres. El Ministerio de Educación, las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos conceden, a veces, subvenciones a las asociaciones de padres.

De conformidad con la LODE de 1985 (art. 3 a art. 8), los padres gozan de libertad de asociación y del derecho a utilizar los equipos y edificios escolares para sus actividades.

Prácticamente, existe por lo menos una asociación de padres en cada escuela. Aunque la legislación contempla que puede haber más. Los requisitos necesarios están establecidos por la ley.

Tres confederaciones nacionales representan a las asociaciones de padres de todas las autonomías:

- CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y de Padres de Alumnos): de carácter confesional;
- CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos): de carácter laico.
- COFAPA (Confederación de Padres y Madres de Alumnos)

Pueden recibir subsidios estatales y sus actividades son variadas: representación, grupos de presión, publicaciones, información y formación.

Resultado del estudio de indicadores de participación

Tratados internacionales ratificados por España:

Respecto a los indicadores relativos a los instrumentos internacionales y regionales, España ha ratificado:

- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- La Convención sobre los Derechos del Niño
- La Convención para la eliminación de la discriminación contra la mujer
- La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
- El Convenio europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales
- El Convenio marco sobre la Protección de las Minorías Nacionales
- El Protocolo nº 1 del Convenio europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales.

En cambio, no ha ratificado:

- La Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares

Derecho de información

Los centros escolares están obligados a informar a la comunidad educativa sobre todos los diversos aspectos fijados en el primer indicador del derecho de información. Gran parte de esta información está disponible en las páginas web de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y en los tablones de anuncios de los centros. Sin embargo, hay padres desconocen determinadas informaciones, sobre todo las vinculadas con la evaluación, ya sea porque no están suficientemente accesibles o porque las principales vías de difusión –especialmente las AMPAS y el Consejo Escolar del centro– son poco eficaces.

Tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) el 3 de mayo de 2006, existe la obligación jurídica de difundir los resultados de las evaluaciones generales sobre la adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos al término del segundo ciclo de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria. Lo mismo ocurre con los resultados de la evaluación de los centros escolares. La Administración puede decidir las modalidades de difusión en el seno de la comunidad

educativa, pero bajo ningún concepto puede utilizar los resultados para clasificar los centros. En realidad, la concepción del proceso de evaluación cuenta muy poco con los padres. La autoevaluación de los centros, instrumento de gestión en el que los padres pueden intervenir, es poco utilizada. De todos modos, su uso y la difusión de sus resultados dependen en gran parte del liderazgo del equipo de dirección de cada escuela.

A pesar de un aumento exponencial de la población escolar inmigrante en España durante este último decenio, los mecanismos de información (información traducida a varios idiomas, mediadores interculturales, intérpretes, clases de refuerzo y de inmersión lingüística, etc.) siguen siendo puntuales y varían de una Comunidad Autónoma a otra.

Derecho de elección

Existe un paisaje diversificado de los centros escolares en España. Pueden ser públicos, privados o concertados, teniendo estos últimos proyectos educativos muy diferentes. Según los datos del Ministerio de Educación Cultura Deporte, en el año 2015-16 hay 28.438 centros de educación no universitaria de régimen general: 19.756 públicos y 8.682 privados y concertados.

El derecho español prevé medidas económicas –*conciertos*– que permiten a los padres elegir escuelas «distintas a las de los poderes públicos» (art. 27.3 y art. 27.9 CE). La ley establece una serie de criterios para la concesión de subvenciones que se aplican en función de las políticas educativas de cada Comunidad Autónoma. En determinadas ocasiones, estas políticas dificultan la libertad de creación de centros, así como la elección de los padres. La concesión de plazas en las escuelas concertadas subvencionadas por los poderes públicos se ve condicionada por unos criterios de admisión estipulados por la ley, pero cada Comunidad Autónoma fija su particular rango de prioridad. Por lo tanto, a pesar de que existe una oferta educativa plural, numerosas familias se ven obligadas a elegir la escuela a la que «pueden» llevar a sus hijos y no a la que «prefieren».

Derecho a recurrir

Existen mecanismos para recurrir en todos los ámbitos previstos por este indicador. De

todos modos, los recursos en materia de *admisión* son los más utilizados por las familias, en particular en el nivel de secundaria; los relacionados con las *medidas disciplinarias* van en aumento debido al deterioro de la disciplina en las aulas; los que tratan la *evaluación* dependen de la implicación de los tutores y consejeros de orientación y del valor que dan las familias a la educación; por último, los recursos relacionados con la *participación* han aumentado por los debates alrededor de la jornada continua ya que para que se aplique en un centro educativo, los padres representados en el Consejo Escolar de centro debe ratificar dicha decisión.

Derecho de participación

El sistema educativo español cuenta con unos órganos colegiales de participación de los padres a todos los niveles de la Administración educativa: Consejo Escolar del Estado, Consejos Escolares Autónomos, Consejo Escolar del centro. El primero de ellos es un órgano consultivo sobre la programación general de la educación y propone temas vinculados con su competencia. No obstante, carece de autonomía para adoptar decisiones que obliguen al margen de la administración. Los segundos son órganos consultivos de información, evaluación y proposición, mientras que los últimos conservan determinadas competencias de decisión en temas concretos como la normativa disciplinaria, contratación, en definitiva todo aquello que tiene que ver con la gobernanza del centro.

La representación de los padres en los órganos de participación es minoritaria en los tres niveles: un 11% en el Consejo Escolar del Estado, un 14% de media en los diversos Consejos Escolares Autónomos y un 13% en los Consejos Escolares de los centros públicos y concertados.

El Estado recopila la opinión de los padres por medio de un cuestionario difundido por el Instituto de Evaluación que permite recoger la opinión de los padres sobre el aprendizaje de sus hijos y la relación entre los padres y la escuela (relación con los profesores, reuniones generales y particulares a lo largo del año, actividades). Sin embargo, no se tiene en cuenta al conjunto de la población escolar ya que el Instituto de Evaluación procede por muestreo en las evaluaciones de 6º de primaria. Estas encuestas tuvieron lugar en 1995, 1999, 2003 y 2007 y no recogen por tanto la opinión de todos

los padres.

Además, la Administración pone en marcha los dispositivos de formación de padres de manera irregular. Son las asociaciones de padres de alumnos y/o sus confederaciones las que tienen un papel más activo en la materia. Su eficacia depende en gran parte de su capacidad para obtener subvenciones. Básicamente se benefician las confederaciones y/o asociaciones más representativas en base al registro que tiene la administración que en algunos casos no siempre está directamente relacionado con el número de padres realmente representado por dicha asociación. Además, hace años que no se modifican las cuantías concedidas.

Conclusiones

Según Ana María Vega (2012), podemos concluir de modo general, diciendo que el derecho español ofrece abundantes garantías jurídicas a los derechos educativos de las familias, lo que está corroborado por la calificación obtenida en los derechos a recurrir y de información. Las políticas educativas afrontan progresivamente nuevos desafíos con mayor o menor habilidad. Entre ellos, la integración en poco tiempo de un número importante de alumnos inmigrantes de origen muy diverso y la implantación por primera vez en España de un sistema de evaluación de competencias y centros escolares. Sin embargo, se observan determinadas diferencias en la aplicación efectiva de esos derechos. Esta diversidad es reflejo de las dificultades que España está atravesando para establecer un “Pacto Educativo” entre las distintas fuerzas sociales. El derecho a elegir centro es, en este sentido, el derecho más controvertido. La efectividad del derecho de elección depende, en el fondo, de la orientación del gobierno central y/o autonómico, ya que posee un importante poder discrecional a la hora de aplicar la ley.

El sistema educativo español concibe la participación como un valor esencial en la formación de ciudadanos autónomos, libres y responsables. Las Administraciones Educativas se comprometen, por tanto, a garantizar la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y evaluación de los centros educativos como recoge el preámbulo de la LOE. Sin embargo, la realidad demuestra que aún no se ha alcanzado este objetivo, como lo corroboran las débiles tasas de participación de los padres. La investigación nos ha permitido identificar algunas razones que explican este

fenómeno. Por un lado, la débil representatividad de los padres en los órganos colegiales, lo que representa un freno en la formulación de propuestas consensuadas, más allá de las reivindicaciones de grupo. Por ello, el funcionamiento habitual del Consejo Escolar del centro se traduce a menudo en acciones puramente burocráticas, Éstas provocan apatía, indiferencia o ausencia de participación de los padres en cuestiones fundamentales relativas a la calidad educativa del centro y a la elaboración del proyecto pedagógico. De manera general, los canales de comunicación entre familia y escuela, representantes de padres y el resto del colectivo son deficientes. Por otro lado, se constata una falta de cultura y/o de dinámica de participación real que está seguramente relacionada con lo descrito anteriormente. Uno o dos padres sobre tres consideran que su participación en el seno del centro escolar sirve de muy poco o no sirve de nada.

Como en casi toda Europa, cuando determinados padres abandonan sus responsabilidades educativas a manos del cuerpo docente, se extiende un clima de desconfianza. Los obstáculos principales de la efectividad de la dinámica participativa son la actitud puramente reivindicativa y la falta generalizada de formación para la participación de los padres. Por lo tanto, es necesario concebir mejores instrumentos de participación, así como una formación más eficaz que sea capaz de mejorar las dinámicas actuales.

7.2. Portugal

Estructura del sistema educativo:

La educación es optativa para los niños a partir de los tres años y obligatoria a partir de los cinco. La educación que precede el ingreso en la enseñanza obligatoria está asegurada por el Estado y por instituciones privadas. La enseñanza privada está compuesta por instituciones de diversa naturaleza jurídica: privada, cooperativa o social, con o sin ánimo de lucro.

Desde la Ley n° 85/2009, la educación obligatoria consta de 12 años de escolaridad. Se aplicará este régimen a los alumnos matriculados en el 7° año de escolaridad en 2009/10. Según datos de 2008, el 11,44% de los alumnos de la educación obligatoria se forma en la enseñanza privada.

Participación de los padres:

A partir de 1974, el movimiento asociativo se desarrolló con intensidad en Portugal, y el derecho de los padres para participar aparece en la legislación por primera vez en 1976. A partir del año siguiente, se reconocen a los padres los derechos y deberes de participación. En 1987, se crea el Consejo Nacional de Educación y las asociaciones de padres son representadas en una confederación. Unos años más tarde, una nueva legislación sobre las asociaciones de padres crea las condiciones necesarias para una efectiva participación de los padres en la vida de las escuelas y en otras instancias, en particular las comisiones de protección de menores en todas las instancias jurídicas del país.

En 1999 se reconoce el derecho de participación de los padres. En 2003 se reglamentan las competencias, el funcionamiento y la composición de los consejos municipales de educación. Son instancias de consulta que se ocupan de coordinación de la política educativa a nivel municipal y están formadas por dos representantes de las asociaciones de padres.

En 2006 se revisa la legislación sobre las asociaciones de padres, alargando sus derechos y estableciendo un régimen especial de ausencias justificadas, sobre todo en lo relativo a la participación en los Consejos Municipales de Educación y las Comisiones

de Protección de Niños y Jóvenes. En 2008 se publica el estatuto del alumno de enseñanza obligatoria y secundaria, estableciendo unas normas para la intervención de los padres sobre el plano disciplinar y el derecho a recurrir. El mismo año, se aprueba por decreto el régimen de autonomía, administración y gestión de los centros escolares públicos, donde se reconoce a los padres el derecho de representación en el seno de los órganos de gestión de la escuela: el Consejo General, el Consejo Pedagógico y el Consejo de Clase.

En 2009 se publica el Código Laboral en el que los trabajadores ya tienen el derecho de justificar hasta cuatro horas por niño y por trimestre por sus ausencias del lugar de trabajo para desplazarse a un centro escolar para verificar la situación escolar de sus hijos. Para los padres o los responsables educativos que sean miembros de los órganos de administración y gestión, el Código mantiene las disposiciones de la ley de 2006.

Representación de las federaciones y confederaciones de las familias

Las leyes de 1977 y 1984 han dado un estatuto legal a las asociaciones de padres, primero para la escuela preparatoria y secundaria y luego para la primaria.

Destacamos las siguientes federaciones:

La CONFAP: Confederação Nacional das Associações de Pais (Confederación Nacional de Asociaciones de Padres). La Confederación nacional de asociaciones de padres, se fundó el 7 de diciembre de 1985. Esta Confederación reúne a 10 federaciones nacionales y reagrupa a cerca de 750 asociaciones de padres del conjunto del sistema educativo: público, privado, ordinario y especial, preescolar, enseñanza básica y secundaria. La CONFAP se adhiere en 1986 a la European Parents Association (EPA) (Asociación Europea de Asociaciones de Padres).

La FNAPEC: Federação Nacional de Associações de Pais de Alunos do Ensino Católico (Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Enseñanza católica).

Resultado del estudio de indicadores de participación

Respecto a los indicadores relativos a los instrumentos internacionales y regionales en el ámbito que nos compete, Portugal ha ratificado:

- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- La Convención sobre los Derechos del Niño
- La Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer
- La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
- El Convenio europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales
- El Convenio marco sobre la Protección de las Minorías Nacionales
- El Protocolo nº1 del europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales En cambio, no ha ratificado:
- La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares

Derecho de información

A pesar de la existencia de entidades de alcance nacional (ACIDI – Alto Comisariado para la Inmigración y el Diálogo Intercultural y el CNAI – Centro Nacional de Apoyo al Inmigrante) que disponen de la información destinada a sostener la integración de las poblaciones inmigrantes, las escuelas no suelen utilizar esos recursos. Tampoco traducen la información ni recurren a otros mecanismos para informar las poblaciones de riesgo. Es necesario mencionar también que los medios utilizados para diseminar la información (por ej. Internet) a menudo no son accesibles para todos los padres.

Derecho de elección

A pesar de la existencia de un paisaje diversificado de proyectos escolares (existe uno para cada centro), el derecho de elección se ve limitado por unos criterios de admisión establecidos por la Ley para las Escuelas Públicas. Tienen preferencia aquellos alumnos que hayan frecuentado la escuela el año anterior, que tengan hermanos o hermanas ya inscritos, que residan en la zona de la escuela o incluso aquellos alumnos cuyos padres ejerzan una actividad profesional en la zona de la escuela, en el límite de capacidades de ésta.

En cuanto a los centros escolares privados, ellos mismos definen sus propios criterios de admisión, en general similares a los de las escuelas públicas.

La frecuentación de la red pública no engendra ningún gasto. En cambio, el Estado garantiza la gratuidad de las escuelas del sector privado únicamente a través de un contrato (contrato de asociación). Éste se realiza cuando no existen suficientes escuelas públicas o su capacidad de acogida es insuficiente.

El Estado establece también otro tipo de contratos con las escuelas del sector privado para garantizar el ejercicio del derecho constitucional de los padres a elegir el recorrido educativo de sus hijos. Sin embargo, el ejercicio de este derecho por medio de contratos es limitado, ya sea por el número de alumnos afectados o por el reducido importe de las ayudas económicas del Estado. A pesar de todo, es necesario recalcar que la financiación estatal cubre generalmente la totalidad de los gastos de escolaridad en lo relativo a la enseñanza especializada y artística en las escuelas privadas.

Derecho a recurrir

A pesar de ser reconocido por la legislación, los actores admiten que, en la práctica, no se respetan siempre los plazos de respuesta.

Derecho de participación

La educación pública se encuentra en una situación diferente de la privada a nivel de centro escolar. En la enseñanza pública, la legislación prevé la participación de los padres en determinados órganos escolares. En la enseñanza privada, depende de cada escuela, pero por lo general los padres no están representados en los órganos de gestión pedagógica o administrativa. Es consecuencia de la autonomía inherente a la naturaleza misma de la escuela privada.

A nivel local, los padres tienen poder de decisión pero la autonomía local es limitada. A nivel nacional, son consultados a través de sus representantes, pero las decisiones se toman en instancias superiores.

En cuanto al dispositivo de formación de padres, no existe ningún órgano a nivel nacional. Los padres pueden acceder a la documentación producida por asociaciones de

padres o instituciones académicas con el fin de promover su participación. Se puede señalar la existencia de puntuales acciones de formación basadas en el concepto de «escuelas de padres» y organizadas por asociaciones de padres, centros de formación escolares o ayuntamientos.

Conclusiones

Según las conclusiones recogidas en el estudio de Vega (2012), todos los actores de la enseñanza cooperaron muy constructivamente a lo largo de la investigación. De este modo, pudieron enriquecer, matizar y confirmar los datos recogidos. Constataron lo que cuesta instaurar el diálogo en la escuela ya que la jerga educativa que se utiliza sigue siendo inaccesible para la mayoría de los padres, en particular para los pertenecientes a las capas sociales más desfavorecidas. Por lo tanto, no llega a desarrollarse un diálogo escuela/familia junto con la consiguiente participación de los padres, a pesar de que este derecho esté reconocido por la legislación.

Como solución, piensan que los responsables políticos han de tomar medidas, comenzando por una simplificación de las normas jurídicas y siguiendo con la utilización de un vocabulario accesible a todos. También sería necesario adaptar la legislación laboral, ya presente en el sector público, para permitir que los padres puedan implicarse en los órganos de participación sin que sean penalizados por ello económica o profesionalmente. Además, para hacer efectivo el derecho de elección, es indispensable promover medidas fiscales y/o económicas que permitan a todos los padres que lo deseen, inscribir a sus hijos en una escuela que sea “distinta de la de los poderes públicos”. Para que exista esa elección, habría que proseguir y reforzar el proceso de autonomía de los centros escolares para permitirles desarrollar un proyecto preciso. Por último, el acceso a las estadísticas sobre la participación de los padres debería permitir un seguimiento del desarrollo del efectivo ejercicio de este derecho

7.3. Bélgica

Estructura del sistema educativo y participación de los padres

La organización de la enseñanza a nivel nacional ha estado marcada por dos textos fundamentales. La Constitución de 1831 calificó la libertad de enseñanza como uno de los principios básicos del nuevo Estado. El actual artículo 24 especifica la libre elección de los padres, el derecho a una educación que respete las libertades y los derechos fundamentales, el acceso gratuito a la educación escolar obligatoria (de 6 a 18 años) y la igualdad ante la ley de alumnos, padres, profesores y escuelas, una ley que tenga en cuenta un trato apropiado para los diversos objetivos.

En 1959, el Pacto Escolar puso fin a un siglo de tensiones políticas sobre la “Cuestión Escolar” al consagrar el principio de igualdad entre todas las escuelas, las organizadas por los poderes públicos (oficiales) y las organizadas al margen de ellos (libres). Entre otras cosas, el Pacto Escolar obliga a los poderes públicos a crear escuelas a petición de una cierta cantidad de padres con el fin de permitir la libre elección de centro escolar, la libertad de los Poderes Organizadores (PO), en particular en el ámbito pedagógico –los PO son la autoridad que asume la responsabilidad de la escuela–, la prohibición del “*minerval*” (gastos de escolaridad), la concesión de subvenciones a las escuelas libres (trato idéntico y subvención del 75% de los gastos de funcionamiento del oficial) y la prohibición de toda competencia desleal a través de la creación de una Comisión de Recurso con un representante de cada Federación de Asociaciones de Padres (5 en todo el país).

El 1 de enero de 1989, la educación pasa a depender exclusivamente de las tres Comunidades (flamenca, francófona y germanófona), con la excepción de la obligación escolar, las condiciones para la obtención de un diploma y las pensiones “federales”. El sistema educativo belga se basa, bajo el patrón de las tres comunidades, en la coexistencia de tres redes de enseñanza:

- la red de las escuelas organizadas por las Comunidades;
- la red de las escuelas organizadas por los ayuntamientos y las provincias (red oficial subvencionada);
- la red de las escuelas libres, confesionales o no, que dependen de un “poder

organizador” de derecho privado (red libre subvencionada).

La gestión de la educación se ha “comunitarizado”, pero las estructuras fundamentales de los sistemas educativos siguen siendo parecidas. Por lo tanto, en el ámbito de las prácticas, sobre todo pedagógicas, cada uno sigue su propio camino. El enfoque en materia de participación permanece similar.

Quien habla de libertad de enseñanza habla de libertad para crear escuelas. Éstas se fueron reagrupando progresivamente en “redes”, tanto para defender sus rasgos específicos como para facilitar su gestión. Esta división en redes, anterior a 1989, se encuentra hoy en día en cada comunidad, por lo que los actores escolares (PO, sindicatos, padres de alumnos) se constituyen según esta división. En estos últimos años las estructuras federativas se han visto reforzadas al ser instituidas como interlocutoras privilegiadas por sus gobiernos respectivos en un contexto de búsqueda de consenso. El desafío consiste en encontrar disponibilidad y asegurar un relevo suficiente en la base, de modo particular para los padres (no profesionales de la enseñanza).

La “Cuestión Escolar” ha fomentado una amplia movilización de cada uno por su escuela, lo que ha conllevado una fuerte implicación de los padres que se encuentra en el origen de determinadas prácticas y culturas de participación. Han sido frecuentes las contribuciones económicas, la creación de escuelas y la participación en su gestión. Actualmente se está viviendo un retroceso vinculado a los modos de vida y de trabajo (padres menos disponibles). En estos últimos años, se ha observado una tendencia a “institucionalizar” la participación de los padres en las tres Comunidades. Nuestra investigación se ocupa exclusivamente de la situación en la Comunidad Francófona de Bélgica (CFB).

Derechos Individuales de las familias

La ley sobre la enseñanza obligatoria permite a los padres que la enseñanza de sus hijos se haga a domicilio o en escuelas totalmente privadas y no sometidas a la normativa escolar.

La inscripción en un centro escolar y la asistencia continuada son responsabilidades de los padres (Ley de 1983 sobre la enseñanza obligatoria, art. 3), responsables ante la

autoridad judicial (art.5).

El derecho de elegir la escuela de sus hijos se fundamenta en el artículo 24 de la Constitución, que establece lo siguiente: "La enseñanza es libre; se prohíbe toda medida preventiva; (...) La Comunidad asegura la libre elección de los padres". Así pues, los padres disponen de entera libertad en la elección de escuela. Si se denegase su solicitud de admisión a una escuela, pueden recurrir ante los tribunales.

Las Comunidades organizan la denominada enseñanza neutra (apartado 4 del art. 24 de la Constitución). La Comunidad francesa ha precisado la noción de neutralidad por decreto.

La orientación de los alumnos menores de edad hacia las diferentes formas de enseñanza existentes (enseñanza especial, enseñanza ordinaria general, técnica, profesional, a tiempo completo o con horario reducido) exige el acuerdo de los padres.

Los padres pueden recurrir ante los tribunales las decisiones adoptadas por la escuela, en especial las decisiones de los Consejos escolares (el paso de curso), la denegación de matrícula, etc.

Derechos Colectivos de las familias

Los derechos de los padres en el sistema educativo varían mucho entre las tres Comunidades, así como de una red a otra.

En la Comunidad francesa, los padres disponen de una representación muy estructurada y legal en varios órganos consultivos centrales.

A escala local, la enseñanza de la comunidad es la única que dispone de un decreto que instituye los Consejos escolares obligatorios en los centros, en los que están representados los padres.

En la Comunidad flamenca, los padres disponen de una representación estructurada en dos niveles: comunitario y local.

En ambas Comunidades, la enseñanza católica propone la organización de servicios, con la participación de los padres a todos los niveles, sin que por ello se limiten las

prerrogativas de los «poderes organizadores».

En la Comunidad germano-parlante, los padres no están presentes en el órgano consultivo a escala de la comunidad (Pädagogische Kommission); sólo la enseñanza católica propone la participación de los padres en las Comisiones regional y diocesana de planificación y de coordinación (RPKA y CDPC). En el nivel local, las asociaciones de padres son generalmente consultadas por los «poderes organizadores».

Representación de las federaciones y confederaciones de las familias

Existen asociaciones de padres por tendencia filosófica y por Comunidad.

El mundo de las asociaciones de padres está relativamente bien estructurado en las tres Comunidades, tanto en el nivel local como central. Abundan las asociaciones, a veces informales, a menudo muy activas dentro de las escuelas.

En la Comunidad francesa:

- FAPEO: Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (Federación de Asociaciones de padres de la Enseñanza Oficial).
- UFAPEC: Union des fédérations d'associations de parents de l'enseignement catholique (Unión de Federaciones de Asociaciones de padres de la Enseñanza Católica).

En la Comunidad flamenca:

- NVO: Nationaal nederlandstalig verbond van ouderverenigingen van het officieel ondoi-wijs (Unión nacional neerlandófono de asociaciones de padres de la enseñanza oficial).
- EVO: Educatieve vereniging voor ouderwerking in het officieel onderwijs (Asociación educativa de padres de la enseñanza oficial).
- NCVO: Nationale confederatie van ouders en ouderverenigingen van de Vlaamse Gemeenschap (Confederación nacional de padres y de asociaciones de padres de la Comunidad flamenca), representa las asociaciones de padres de la enseñanza católica.

- VCOV: Vlaamse confederatie van ouderverenigingen (Confederación flamenca de asociaciones de padres).

En la Comunidad germano-parlante:

- EGS: Elternverband der Gemeinschaftsschulen es la asociación de padres de la enseñanza de la Comunidad.
- VER: Verband der Elternräte es la asociación de padres de la enseñanza católica subvencionada y de padres de la enseñanza oficial subvencionada (parcialmente). Esta asociación representa a las asociaciones locales de padres que están afiliadas a la misma.

Resultado del estudio de indicadores de participación

Respecto a los indicadores relativos a los instrumentos internacionales y regionales en el ámbito que nos ocupa, Bélgica ha ratificado:

- El Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- El Pacto de Derechos Civiles y Políticos
- La Convención sobre los Derechos del Niño
- La Convención para la eliminación de la discriminación contra la mujer
- El Convenio para la protección de los DH y las libertades fundamentales
- El Protocolo nº1 de la Convención para la protección de los DH y las libertades fundamentales

En cambio, no ha ratificado:

- La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
- La Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares
- El Convenio marco sobre la Protección de las Minorías Nacionales

En el marco de su competencia soberana, la Comunidad Francófona de Bélgica (CFB) ha emitido numerosos decretos y circulares que han influido en la implicación de los padres:

El decreto de “misiones” de 1997, una auténtica codificación para la CFB, que estipula de modo particular la instauración de un consejo de participación en cada escuela con el componente obligatorio de la participación de los padres (en el proyecto escolar y en los informes de actividades) así como el reconocimiento oficial de las dos federaciones de padres de alumnos como socios de derecho tanto en las modalidades de inscripción y de exclusión (derechos y recurso) como en los recursos contra los consejos de clase en secundaria y en la gratuidad.

El decreto de “discriminaciones positivas” de 1998 que apoya aquellas escuelas con público desfavorecido y previene el abandono escolar, el absentismo y la violencia tanto para la exclusión como para la admisión de menores con estancia ilegal en el país.

El decreto de “pilotaje” de 2002, que consagra la participación de los padres a nivel macro y ministerial de la CFB.

El decreto de “asociaciones de padres (AP)” de 2009, que obliga a crear una AP en cada escuela formada por los padres. Especifica asimismo las misiones asignadas a las dos federaciones de AP, de modo particular la de “suscitar una participación activa de todos los padres y proponerles formaciones específicas en vistas a que puedan ejercitar plenamente su papel de representantes”. También prevé por primera vez medios económicos estructurales.

Los padres tienen asimismo un puesto reconocido por ley en varios consejos consultivos: Consejo de Padres de Alumnos (1970), Consejo de Educación y Formación – CEF (1990), sin olvidar las participaciones llamadas “convencionales², es decir, las no impuestas legalmente pero que son efectivas y eficaces. Estas prácticas son particularmente activas en la enseñanza libre y han generado una “cultura de la participación”.

Derecho a la participación

Aunque la edad de la escolaridad obligatoria comienza el año en que los niños cumplen 6 años, los niños son escolarizados desde preescolar (jardín de infancia), con dos años y medio. Las excepciones atañen en su mayoría a la clase social desfavorecida para quienes la necesidad supera con creces la edad de la información escolar. Son

manifiestas las dudas sobre la eficacia de un descenso de la obligatoriedad de la enseñanza sin más acompañamiento.

No hay ningún criterio de admisión en la educación obligatoria, aparte de la edad de ingreso. Sin embargo, se plantea la cuestión de la igualdad de acceso, tema que toma una considerable proporción en el nivel de secundaria (aún no se ha resuelto, pero existe un amplio consenso sobre el rechazo a escuelas güeto, en un sentido o en el otro, aunque se dan grandes divergencias en el modo de conseguirlo).

A la hora de inscribir al niño en una escuela, los padres reciben una panoplia de informaciones sobre el centro escolar y los estudios, así como las obligaciones legales que hubieran sancionado prácticas existentes previamente. Es necesario contar en todas las escuelas con un proyecto escolar. La evaluación se comunica ampliamente por el boca a boca, con los errores y prejuicios que conlleva. Todo lleva de modo natural a una publicidad comparativa que la prohibición de resultados quería evitar para no aumentar la competencia entre las escuelas. Tarde o temprano se deberá abordar la evaluación de un modo más crítico y responsable.

Otro desafío se encuentra en tener en cuenta las dificultades lingüísticas del país para conciliar apertura con salvaguarda de identidad cultural. En efecto, muchas escuelas de centros urbanos tienen una mayoría extranjera, con lo que se suelen poner en marcha los mecanismos necesarios para acogerlos. Sin embargo, queda mucho por hacer en lo que respecta a la trasmisión de información.

Derecho de elección

Existe una gran diversidad de proyectos escolares ya que cada escuela ha de tener el suyo. Las distintas redes tienen entre sí una gran diversidad, incluso las escuelas con un perfil pedagógico específico. Desde los años sesenta, la generalización de la educación incrementó de manera notable el carácter mixto de la sociedad en casi todas las escuelas y el considerable aumento de población inmigrante de clases desfavorecidas lo ha vuelto a poner en tela de juicio.

La elección es económicamente posible gracias al Pacto Escolar que generalizó las subvenciones a todas las escuelas y permitió que cualquier alumno de escuelas del

ámbito no público fuera escolarizado de manera gratuita (sin gastos obligatorios). No obstante, el límite del 75% de las subvenciones de funcionamiento en contraste con la escuela oficial, así como el de otras financiaciones más concretas como las de internados, edificios... puede atemperar esa libertad. Todo ello debido al impacto de las subvenciones en los recursos de los PO y las prestaciones ofrecidas, considerando además que las subvenciones otorgadas habrían sido inferiores a lo prescrito por la ley. Está en curso un reajuste. La preocupación por un tratamiento igual es aún más necesaria ahora ya que han desaparecido los recursos históricos de numerosas escuelas libres y está prohibido el minerval por motivos muy democráticos, reduciendo así los gastos que puedan reclamarse a los padres.

Derecho a recurrir

Más allá de la posibilidad de recurrir ante los tribunales administrativos (Consejo de Estado) para cualquier procedimiento administrativo, los decretos han instaurado este derecho para casos muy específicos: rechazo de inscripción y exclusión, rechazo de concesión del Certificado de Estudios Básicos (CEB) al final de la enseñanza primaria, decisiones de los consejos de clase en la enseñanza secundaria. Si bien este principio es positivo para los padres, es necesario constatar que este derecho también ha acarreado una cierta desviación respecto a su objetivo prioritario (sistematización o endurecimiento de las gestiones que ha llevado a determinadas escuelas a reflejos defensivos: mejor dejar pasar que exponerse a ser objeto de recursos). Se han previsto plazos muy cortos para los procedimientos específicos a la educación con el fin de que el alumno y su familia no se vean inmersos en una situación incierta y perjudicial.

Conclusiones

Siguiendo el estudio, podemos concluir que en la cultura belga participar implica sobre todo compartir. Los derechos «individuales» son muy importantes y los reivindican pero apenas se entenderán como una participación. En el caso de Bélgica, en la práctica, la participación es más avanzada que el derecho concedido o reconocido. Por lo tanto, determinados indicadores sólo son moderadamente o parcialmente significativos de la realidad vivida.

Cuando los textos consagran derechos, lo esencial es hacerlos vivir. Para conseguirlo resulta fundamental tener una información accesible y de calidad. Esto lleva consigo progresos en materia de evaluación objetiva y transparente. Es necesario evitar que el mundo escolar ceda a la tentación de replegarse sobre sí mismo invocando a veces comportamientos agresivos de determinados padres. A nuestro parecer, las verdaderas respuestas son apertura, formación y transparencia. A menudo, los padres son cortejados y mantenidos al margen por los demás actores: el poder político, el Poder Organizativo (PO), las direcciones y los sindicatos, preocupados ante todo por preservar los compromisos requeridos para el funcionamiento de la escuela. Existe consenso a la hora de reconocer el papel de los padres y sus derechos, pero está mezclado con una reticencia a otorgarles demasiado espacio.

Para tener unos padres activos y positivos, es necesario darles los medios para que sean interlocutores eficaces y puedan ejercer sus derechos. En lugar de quejarse por las dimisiones de padres, sería mejor contar con los que ya están ahí. Aparte del individualismo, la falta de disponibilidad en la vida actual dificulta la participación y el correcto ejercicio de los derechos. Decretarlos no basta si no viene acompañado de medidas muy prácticas que permitan su ejercicio.

Además, Bélgica goza históricamente de una cultura de la participación de los padres. Pero ésta sólo puede seguir subsistiendo y desarrollándose si las nuevas generaciones se sienten sensibilizadas y tienen los medios para practicarla en todos los niveles. La experiencia muestra que el papel de representante de padres es cada vez más difícil de asumir. Se le pide tecnicidad, disponibilidad y representatividad ante los demás interlocutores que son profesionales de la educación.

7.4. Italia

Estructura del sistema educativo y participación de los padres

El sistema educativo italiano presenta una evolución histórica interesante que puede apreciarse al comparar las tasas nacionales de analfabetismo: 78% en 1861 y 1,2% en 2001. Los alumnos censados en el año escolar 2009/10 por el Ministerio de Educación son aproximadamente 9 millones, de los cuales 5,6 millones frecuentan la escuela obligatoria, es decir, un 63% de la población escolar total¹⁹.

La enseñanza es obligatoria entre los 6 y los 14 años.

Existen tres tipos de enseñanza: pública, privada y a domicilio. La inmensa mayoría de alumnos asisten a centros de enseñanza pública. La enseñanza privada y la instrucción a domicilio son minoritarias.

Según la ley, Decreto Ministerial del 22 de agosto de 2007, n°139 y la Ley del 6 de agosto de 2008, n°133, art. 64, la escolaridad obligatoria finaliza con la obtención de un título de estudios, y dura al menos diez años. Los tres pilares del sistema educativo son: la “gratuidad y la obligación escolar”, el concepto de “derecho a la educación” y de “participación de todos los actores de la enseñanza en el proceso educativo de los niños”, establecidos por una red de leyes. A partir de esta base normativa se establece el recorrido de la participación de los padres a nivel de centro escolar (Consejo de Clase y Consejo de Instituto), a nivel provincial (Consejo Provincial y Consejo de Distrito) y a nivel nacional (Consejo de Instrucción Pública). Todos los padres del centro escolar eligen a los padres que formarán parte de los órganos de participación. Su misión es informar al resto de padres, escucharlos y ayudarles.

La Ley Bassanini y el Decreto del Presidente de la República del 8 de marzo de 1999, establecen la autonomía de la escuela a todos los niveles. Esta ley ambiciona reformar

¹⁹ Alumnos de preescolar, escuela primaria, escuela secundaria. Fuente: Ministerio de Educación, Datos sobre el sistema escolar – Datos nacionales. Disponible en:

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/index_new.shtml

una parte de la administración pública a través de formas de descentralización. También aspira a reformar el sistema escolar italiano basándose en una red de instituciones escolares dotadas de autonomía en la financiación, gestión, organización y formación.

La Ley sobre Igualdad en la Educación del 10 de marzo de 2000, n°62, permite a las familias que elijan escuelas no estatales percibir subvención pública en forma de ayudas. Además, se pueden prever actividades de formación e información a los padres y al personal del centro escolar así como padres y alumnos participan al desarrollo de esta autonomía asumiendo sus propias responsabilidades.

Los padres elegidos participan en los órganos de la escuela para construir el “Plan de Oferta Formativa” (Piano dell’Offerta Formativa, POF), que establece los programas generales del servicio ofrecido por cada institución escolar. Se trata de un documento en el que convergen las instancias nacionales, los recursos de la escuela y la realidad social local. Lo elabora cada año el *Colegio de Enseñantes* con la ayuda de los padres y se actualiza cada vez que sea necesario. Los padres también tienen el derecho/deber de presentar proyectos y trabajan en la formulación y el uso del presupuesto con los docentes y el director del centro escolar. Por lo tanto, los padres están muy presentes en el sistema escolar y el papel de la familia se concreta por medio de asociaciones reconocidas por el Ministerio, como por ejemplo el *Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola* (FoNAGS). Se trata de un organismo cuya misión consiste en asegurar una permanente consulta a las familias sobre los problemas relacionados con la escuela.

En 1999, los órganos de participación a nivel central, regional y local fueron objeto de una reorganización recogida en el Decreto legislativo del 30 de junio de 1999, n°233, “Reforma de los órganos colegiales”. Los Consejos Provinciales y de Distrito fueron suprimidos, se reformó tanto el Consejo Superior de Instrucción Pública (a nivel nacional) como el Consejo Regional de Instrucción y el Consejo Local, que fueron transformados en lugares de carácter exclusivamente administrativo.

Derechos Individuales de las familias

Los padres son responsables de la educación de sus hijos, en particular durante el período correspondiente a la enseñanza obligatoria, es decir, entre los 6 y los 14 años.

Según la Constitución italiana de 1948 (arts. 30 y 33), los padres disponen de libertad de elección completa en materia de educación. Así pues, pueden llevar a cabo la educación de sus hijos en una escuela pública, en una escuela privada o a domicilio. Aunque existe una completa libertad de elección entre escuelas públicas y privadas, la elección entre las distintas escuelas públicas está restringida cuando el número de plazas disponibles esté limitado. En general, cada escuela establece criterios de inscripción, dando preferencia a los alumnos cuyo hogar se encuentre más cerca de la escuela. En los niveles de primaria e intermedio, la elección de la escuela se determina por el mapa escolar, que establece la ubicación de las escuelas en función de las características demográficas de cada área.

Según el artículo 113 de la Constitución, los padres pueden impugnar las decisiones de la administración pública. Por este motivo, en caso de que la escuela deniegue la admisión de un alumno, los padres o el alumno (si fuese mayor de edad) podrán recurrir contra la decisión ante las autoridades administrativas responsables de la educación y ante los jueces.

La ley prevé un derecho de información de padres y alumnos respecto a los programas y a los métodos de enseñanza.

Derechos Colectivos de las familias

La ley asigna funciones a los padres, en especial de consulta, en el nivel de distritos, provincias, escuelas y clases.

Representación de las federaciones y confederaciones de las familias

Italia cuenta con abundantes asociaciones de padres. Los decreti delegati autorizan las asociaciones de padres, sin hacerlas obligatorias. En general, las asociaciones de padres se han creado espontáneamente.

Se encuentran en Italia cuatro federaciones de padres/madres y son: AÑOS (escuela pública), AGES (escuela católica), FAES (escuela privada) y MOIGE (escuela pública secundaria).

La formación de los padres es prácticamente inexistente. Sólo algunas asociaciones de

padres (por ejemplo, FAES-Famiglia e Scuola y AGE-Asociazione Genitori) asumen de forma sistemática y continua la formación de los padres.

A pesar de que existe una estructura para la formación continua de los profesores, no parece existir ningún programa concertado de formación de los padres o de los profesores para la participación o para la relación familia/escuela.

Resultado del estudio de indicadores de participación

Respecto a los indicadores relativos a los instrumentos internacionales y regionales en el ámbito que nos compete, Italia ha ratificado:

- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- La Convención sobre los Derechos del Niño
- La Convención para la eliminación de la discriminación contra la mujer
- La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
- El Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales
- El Convenio marco sobre la Protección de las Minorías Nacionales
- El Protocolo n°1 del Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales

En cambio, no ha ratificado:

- La Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares

Derecho de información

En Italia, el derecho de información está garantizado por la Ley de 1999. La formulación del “Plan de Oferta Formativa” prescribe que las escuelas no sólo lo hagan público, sino que también lo transmitan directamente a padres y alumnos. El POF de cada escuela contiene la organización del sistema escolar, el proyecto escolar, la

organización de la escuela y los criterios de admisión. En cambio, no se da ningún tipo de información sobre becas o ayudas ya que éstas son gestionadas directamente por los ayuntamientos que también se ocupan de la información a las familias con escasos recursos.

Con respecto a la evaluación externa, las escuelas italianas son evaluadas cada año por el *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione* (INVALSI). Los resultados del INVALSI son publicados regularmente, pero no se comunica lo relativo a los centros escolares. La evaluación interna sigue siendo poco común, a pesar de que la idea de calidad y autoevaluación del centro escolar se introdujera en 1999.

Derecho de elección

De modo general, la diversificación del proyecto escolar es muy alta ya que, a través de la elaboración del POF, la escuela responde libremente a las exigencias locales. Se refuerza el vínculo con el territorio por el hecho de que tanto los profesores como los padres y el municipio participan en su redacción.

En conjunto, los padres que elijan una escuela no pública deberán asumir los gastos de escolaridad. Sólo en determinadas regiones, como la de Lombardía, se ofrecen unos cheques escolares que facilitan que las familias accedan a este tipo de escuela.

Derecho a recurrir

En general, los mecanismos para recurrir son eficaces, pero mal conocidos por su falta de visibilidad en los documentos de información dados a los padres

Derecho de participación

Hoy en día, la participación de los padres se concentra de manera casi exclusiva a nivel del centro escolar donde gozan de plena autonomía. El POF, si se gestiona bien a nivel de cooperación escuela/familia, es el instrumento privilegiado para la participación de los padres.

Como consecuencia de la «Reforma de los órganos colegiales en la escuela de la autonomía» de 1999, los padres ya no están representados en el Consejo Superior de

Instrucción Pública (nivel nacional) ni en el Consejo Regional. El Ministerio de Educación constata un considerable descenso de la participación de los padres, tanto en las elecciones de representantes como en la vida escolar, y desea promover una revisión de los órganos de participación que se adapte a la nueva situación.

Conclusiones

El sistema italiano muestra puntos fuertes en lo relativo a los derechos individuales, pero sufre de debilidad en los derechos colectivos. Respecto a los derechos individuales, y de modo particular al derecho de información, han de realizarse mayores progresos, sobre todo en lo relativo a la evaluación de los centros escolares. Un avance significativo podría ser la publicación de los resultados INVALSI de cada escuela en la página web del Ministerio de Educación. También se podrían insertar en el POF un apartado sobre la autoevaluación del centro escolar de manera obligatoria, realizada con la contribución de los padres.

La efectividad del derecho de participación en los órganos colectivos debería conjugar el buen hacer del pasado con las nuevas tendencias que se dirigen hacia una federalización del sistema, como indica la Ley de Reforma Constitucional (18 de octubre de 2001, n° 2, art. 4) que modifica el artículo 118 de la Constitución. Esta reforma introduce el principio de subsidiariedad de poderes y “la iniciativa autónoma de los ciudadanos, individuales y asociados, para desarrollar actividades de interés general”. En consecuencia, en el campo de la educación este principio puede otorgar la facultad de crear y gestionar centros escolares a los padres y a las asociaciones.

7.5. Reino Unido (Inglaterra y País de Gales)

Estructura del sistema educativo y participación de los padres

El Reino Unido está dividido política y administrativamente en cuatro naciones: Inglaterra, País de Gales, Escocia e Irlanda del Norte. La enseñanza es obligatoria de los 5 a los 16 años en Inglaterra y País de Gales y de los 4 a los 16 años. La educación es competencia de cada nación, por lo que cada una de ellas tiene el poder de legislar sobre todas las cuestiones relativas a la educación en su propia jurisdicción. De este modo, la educación depende del correspondiente departamento ministerial: en Inglaterra, el *Department for Education* (Ministerio de Educación); en el País de Gales, el *Department for Education, Lifelong Learning and Skills* (Ministerio de Educación); en Escocia, el *Education and Lifelong Learning Department* (Ministerio de Educación); y en Irlanda del Norte, el *Department of Education* (Ministerio de Educación). Hemos decidido estudiar los sistemas vigentes en Inglaterra y País de Gales.

Desde principios de los años ochenta, muchas leyes han permitido aumentar el nivel de participación de los padres en la gestión escolar. La Ley de Educación de 1980 creó el papel de padre administrador (*governor*) y la de 1988 permite a los padres decidir sobre el cambio de estatuto de la escuela de sus hijos (*grant maintained schools*). La distinción clásica entre escuelas privadas y públicas no puede aplicarse del todo en el Reino Unido. El sistema educativo tiende a una forma de cooperación entre Estado, sociedad civil y sector privado. Sin embargo, las escuelas han de seguir el mismo currículo básico. Existe una gran variedad de escuelas en el Reino Unido: 13 tipos diferentes en Inglaterra y 4 en País de Gales.

Existe un número restringido de escuelas estrictamente privadas que no perciben fondos públicos. Los alumnos pagan la totalidad de su escolaridad, aunque se otorgan con facilidad becas de estudio. No se les impone ningún programa nacional: pueden decidir la duración de los trimestres.

La descentralización parlamentaria en materia de educación fue instaurada en País de Gales en 2007 tras la Ley de 2006 del gobierno de Gales, lo que permitió a la Asamblea Nacional del país legislar en una determinada cantidad de *devolved areas* (áreas descentralizadas), entre las que se encuentra la educación. La estructura del sistema

escolar del País de Gales resulta aún muy similar al de Inglaterra, por las relativamente escasas leyes dictadas por la Asamblea.

Las autoridades locales tienen la obligación de permitir a los padres expresar su deseo de designar la escuela de su elección. Además, es necesario saber que tanto en Inglaterra como en País de Gales existen varias entidades que agrupan a los padres:

- Asociación de padres-profesores (PTA–Parent Teacher Association). Esta asociación, cuyo fin es mejorar la relación entre los padres y la escuela, sirve como foro de intercambio entre padres y profesores y como centro de recogida de fondos para las escuelas. Precisemos que éstas no están obligadas jurídicamente a tener una PTA.
- Consejeros parentales. Forman parte del consejo de administración de la escuela, responsable de todas las grandes decisiones relacionadas con la escuela y su futuro.
- Representantes de los consejeros parentales. Se eligen de entre los consejeros parentales para hacer valer los puntos de vista de todos los padres ante las autoridades locales encargadas de la gestión de los asuntos educativos.
- Consejo de padres. En Inglaterra, las escuelas de los Cursos Preparatorios (Foundation schools) y las escuelas especializadas de Cursos Preparatorios (Foundation Special schools) deben constituir un consejo de padres que es consultado por el consejo de administración para la gestión escolar. También hay que recalcar que el Ministerio de Educación inglés anima a todas las escuelas a crear un consejo de padres. En cambio, en País de Gales, la constitución de consejos de padres no es imperativa.

Derechos Individuales de las familias

Los padres deben asegurar que sus hijos reciben una enseñanza eficaz a tiempo completo de calidad, adecuada a la edad, capacidades y aptitudes del niño y a cualquier necesidad educativa especial que pudiera tener, bien sea mediante su asistencia habitual a la escuela o por cualquier otro medio.

Los padres pueden elegir la educación de sus hijos en escuelas privadas (independent schools). En Inglaterra y País de Gales, los alumnos especialmente dotados pero

procedentes de familias con pocos ingresos pueden beneficiarse del programa de becas (Assisted Places Scheme) que financia parcialmente su matrícula en estos centros. Un reducido número de padres elige educar a sus hijos fuera de la escuela.

Los padres tienen derecho a expresar su preferencia respecto a la escuela en la que desearían inscribir a sus hijos (Education Act 1980 y Education Reform Act 1988). Si existen plazas en la escuela, el alumno debe ser admitido, pero si el número de plazas es inferior al de solicitudes, la inscripción depende en general de los criterios de admisión establecidos por cada escuela. En Inglaterra y País de Gales, sólo un número reducido de escuelas de secundaria en ciertas áreas aplican este sistema.

Los padres tienen derecho a no inscribir a sus hijos a los cursos de educación sexual y religión y/o que no asistan a las prácticas religiosas.

Los padres tienen derecho a que la LEA, (o el Education and Library Board en Irlanda del Norte) procedan a una evaluación de las necesidades educativas especiales de sus hijos y que les sea impartida una educación adaptada.

La ley exige a las escuelas que transmitan a los padres información escrita detallada sobre la escuela, incluida una declaración sobre el funcionamiento y los valores morales que se practican en la escuela, el programa y la organización de la educación y los métodos docentes, las peculiaridades de la política de admisión de la escuela y el tratamiento de las quejas interpuestas. Los padres deberán recibir también el Annual Governors ' Report, que debe incluir una lista con el nombre y el cargo de todo el personal del Consejo de administración, un informe financiero completo y los resultados de la evaluación estatutaria o de los exámenes públicos.

Antes de inspeccionar una escuela, debe preverse una reunión entre padres e inspectores. Tras la inspección, todos los padres deberán disponer de un ejemplar del resumen del informe.

Los padres tienen derecho también a recibir un informe escrito, al menos una vez al año, sobre los resultados de su hijo; dicho informe debe incluir detalles sobre los progresos del alumno en las asignaturas estudiadas y las actividades integrantes del plan de estudios de la escuela, así como los resultados de cualquier evaluación oficial o

exámenes públicos.

En Inglaterra y País de Gales, los padres tienen derecho de voto sobre el mantenimiento o no del estatuto de escuela subvencionada (esto es, su sometimiento o no al control de la LEA).

Derechos Colectivos de las familias

Dentro de las escuelas, los padres están representados en el Governing Body (Consejo de administración) en Inglaterra y País de Gales, o en el Board of Governors en Irlanda del Norte. Todos los padres tienen derecho a presentarse a las elecciones como representante de los padres (parent governor) o acotar por un candidato. Dentro de estos organismos con competencia decisoria, los representantes de los padres tienen las mismas obligaciones y derechos que los demás miembros del Consejo. El Governing Body (o Board of Governors en Irlanda del Norte) debe mantener una reunión anual con los padres en la que podrán votarse resoluciones presentadas por padres. Si fuese aprobada, una resolución deberá ser estudiada por el Governing Body (o Board of Governors en Irlanda del Norte).

Los padres no son consultados automáticamente para cada decisión a adoptar a escala nacional. No obstante, en Inglaterra y País de Gales ha surgido una práctica informal de consulta, a través de la National Confederation of Parent-Teacher Associations (NCPTA) en los grupos de trabajo relacionados con el National Curriculum (plan de estudios nacional). No hay una federación equivalente de padres en Irlanda del Norte.

Representación de las federaciones y confederaciones de las familias

Los padres están representados en las asociaciones “familia-escuela”, a menudo denominadas Parent-Teacher Associations (PTA).

En Inglaterra y en País de Gales se han formado diversas federaciones y asociaciones nacionales para representar, ayudar e informar a los padres. Hasta la fecha, ninguna recomendación impone consultarles. Todas ellas forman parte de la EPA.

La National Confederation of Parent Teacher Associations (NCPTA) es la organización más amplia de asociaciones “familia-escuela” en Inglaterra y País de Gales. Su rama

galesa se denomina Parent Teacher Associations of Wales (PTAW). Participa de manera informal en la consulta con los distintos ministerios y fomenta las relaciones entre padres, escuelas, Local Education Authorities y otros actores implicados.

El Advisory Centre for Education (ACE) es un centro nacional independiente de asesoría a los padres en educación, que además actúa como grupo de presión en su nombre.

La Campaign for the Advancement of State Education (CASE) es un grupo de presión para la promoción de la calidad de la enseñanza pública para todos, la igualdad de oportunidades y la participación de los padres. Las asociaciones nacionales de governors incluyen a la National Association of Governors and Managers (NAGM); el National Governors' Council (NGC) y Action for Governors Information and Training (AGIT).

No existen federaciones equivalentes de padres en Irlanda del Norte. El Parents 'Action Group for Education es un grupo de presión que aborda determinadas cuestiones con el Ministerio.

En Inglaterra y País de Gales, las federaciones de asociaciones “familia-escuela” y las asociaciones nacionales de los Consejos de administración proporcionan información y ayuda a cada uno de sus miembros.

Resultado del estudio de indicadores de participación

Respecto a los indicadores relativos a los instrumentos internacionales y regionales en el ámbito que nos compete, el Reino Unido ha ratificado:

- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- La Convención sobre los Derechos del Niño
- La Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer
- La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
- La Convención Europea de Derechos Humanos y Libertades Fundamentales

- Protocolo facultativo de la Convención Europea de Derechos Humanos

En cambio, no ha ratificado:

- La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares

Derecho de información

Los resultados obtenidos demuestran con total evidencia que el marco legislativo instituido en Inglaterra y en el País de Gales garantiza que los padres dispongan de todas las informaciones necesarias.

Derecho de elección

Los sistemas de admisión de las escuelas descansan en la repartición geográfica y las zonas de captación, con lo que no son tantas las escuelas que los padres pueden elegir para sus hijos. Además, la legislación estipula que los padres que inscriban a sus hijos en escuelas públicas, pueden dar a conocer sus preferencias, sin por ello tener la última palabra sobre la elección definitiva de la escuela.

Derecho a recurrir

Se puede constatar la existencia de una importante variedad de leyes que permiten a los padres ejercer el derecho a recurrir con plazos precisos para cada tema.

Derecho de participación

Debido a la estructura política del Reino Unido, la participación se efectúa únicamente a dos niveles: escuela y municipio. Hay que añadir también que el tipo de representación de los padres varía enormemente debido a la gran variedad de escuelas.

Conclusiones

Son abundantes las escuelas que van más allá de las obligaciones jurídicas en lo que respecta a las informaciones dadas a los padres. Se preocupan por aportar informaciones apropiadas, de modo particular en todo lo relativo con la admisión (por medio de prospectos tanto colectivos como con prospectos de la escuela).

En cuanto al derecho a recurrir, se proporciona información suficiente y de buena calidad, particularmente en lo relacionado con la expulsión de los niños.

Sin embargo, hay que hacer notar que en la actualidad se está suprimiendo la representación parental en el Consejo de administración. Por otra parte, las competencias de los consejeros no están a la altura de las expectativas. Por un lado, la información no es obligatoria y, por otro, la duración de la formación puede variar según la zona geográfica.

De manera general, queremos recalcar que el marco normativo del Reino Unido presenta unas disposiciones muy favorables a la participación de los padres: incluso podemos decir que los padres ocupan el centro del sistema escolar británico.

Como conclusión general a lo expuesto en las páginas anteriores, podría decirse que la participación de los padres se encuentra consolidada en todo el ámbito europeo desde la perspectiva legal, aun cuando sigue siendo necesario profundizar en la consideración de los derechos paternos. Además, a pesar de los avances logrados y de las diferencias que existen entre países, en líneas generales, las relaciones entre padres y escuelas continúan siendo asimétricas, tanto en términos de poder como en los recursos a los que tienen acceso, perdurando todavía muchos obstáculos que impiden que los marcos normativos se traduzcan a la realidad.

En el momento actual, sin embargo, existe una preocupación, ampliamente extendida en un buen número de países europeos, por superar los citados obstáculos e incrementar la participación de los padres, ya que esta se considera una clave fundamental para alcanzar el éxito escolar. Por esa razón, las aproximaciones más recientes a este tema, emprendidas en las reformas llevadas a cabo en sistemas como los de Inglaterra y Gales, Escocia o los Países Bajos, se centran en impulsar la participación «real» de las familias y la colaboración de los padres como socios de las escuelas en la educación de sus hijos.

Síntesis

Viendo las conclusiones obtenidas en cada uno de los países europeos citados podemos afirmar que existe un desarrollo legislativo importante sobre los derechos estudiados, tanto de los derechos individuales como de los derechos colectivos de los padres en la

enseñanza básica obligatoria, a pesar de ello, aún se observa algunas notables diferencias en varios de los aspectos trabajados en la investigación.

La participación de los padres se ha medido con un indicador global que recoge los cuatro indicadores sobre los derechos que se han estudiado en el proyecto (derecho a la información, derecho a la elección, derecho a recurrir, en referencia a los derechos individuales, y derecho de participación en los órganos formales en lo referente a los derechos colectivos).

Uno de los aspectos que queda claro es que no hay ningún país que cumpla, al cien por cien, todas las normas legislativas. Sólo en el derecho a recurrir y en menor medida, el derecho a la información se acerca a una buena calificación. Es en el Reino Unido y Bélgica donde los derechos analizados tienen una alta calificación en referencia a la participación de los padres y dentro del ámbito anglosajón es en País de Gales, donde encontramos una participación de los padres, real y efectiva, en la educación de los hijos.

En referencia al **derecho a la información** lo que se buscó en los distintos países fue saber el tipo de informaciones que se transmiten a los padres y cuáles deben ponerse obligatoriamente a su disposición. En este apartado hemos observado que en todos los países se ponen en conocimiento de las familias los criterios de admisión y las informaciones sobre el sistema educativo e informaciones sobre el centro donde se opta a estudiar. Llama la atención que no se pone a disposición de los padres la evaluación de los centros, en ninguna de sus facetas, en España, Italia y Bélgica. Por otra parte, es en estos tres países donde se respetan las condiciones: información traducida a varios idiomas y mecanismos para informar a familias de riesgo.

Recordemos las cuestiones planteadas en este apartado:

- ¿Que informaciones están a disposición de los padres?
- ¿La información está adaptada a las características de los padres del centro?

Tabla 6: Indicador: Derecho a la Información

GRÁFICO DE INDICADOR DERECHO A LA INFORMACIÓN	PUNTUACIÓN OBTENIDA (màx. 100)
País de Gales	100
Inglaterra	90
Media Países Europa	80
España	75
Portugal	75
Italia	75
Bélgica	70

Fuente: Informe IPPE

En lo que respecta al **derecho a elegir** se ha estudiado con mayor atención la faceta de la financiación, por la importancia que tiene el hecho en la economía familiar. Es de destacar que en Inglaterra, País de Gales y Bélgica el hecho de ir a centros escolares distintos de los creados por las autoridades públicas no supone para los padres ningún gasto suplementario. Por el contrario, en España, Italia y Portugal, no se cubren todos los gastos en el supuesto de centros de gestión privada, aunque tengan cubiertas alguna parte del gasto educativo. Cabe señalar que en todos los países estudiados hay una diversidad de opciones educativas y, por tanto, de proyectos educativos de distinta índole e ideologías.

Las cuestiones planteadas en este derecho fueron:

- ¿Existe un paisaje diversificado de proyectos de centro?
- ¿Existen medidas financieras que permitan a los padres escoger escuelas “otras que las creados por los poderes públicos”?

Tabla 7: Indicador Derecho a Elegir

GRÁFICO DE INDICADOR DERECHO A ELEGIR	PUNTUACIÓN OBTENIDA (màx. 100)
País de Gales	100
Inglaterra	100
Bélgica	100
España	75
Media Países de Europa	70
Portugal	60
Italia	60

Fuete: Informe IPPE

Según los resultados obtenidos, en el **derecho a recurrir**, constatamos que existen en prácticamente en todos los países mecanismos para que los padres puedan recurrir ante las decisiones tomadas por los centros educativos y/o las administraciones. Este aspecto incluye el posible recurso ante la evaluación y medidas disciplinarias; también las decisiones de los órganos de participación. Los países europeos que provocan que la media europea esté por debajo de los países estudiados son los países del este de Europa que aún están en un estado bastante incipiente en la aplicación de los derechos.

Tabla 8: Indicador Derecho a Recurrir

GRÁFICO DE INDICADOR DERECHO A RECURRIR	PUNTUACIÓN OBTENIDA (màx. 100)
País de Gales	100
Inglaterra	100
Bélgica	100
Italia	100
Portugal	100
España	100
Media Paises Europa	93

Fuete: Informe IPPE

En el estudio del cuarto derecho observado, el **derecho a la participación**, de los padres en el período de la enseñanza obligatoria se han visto cuatro aspectos: órganos de representación, tipo de representación, recogida de opinión y existencia de opciones para la formación de los padres.

A nivel de centros educativo el órgano de participación de los padres goza de autonomía total en Italia, Portugal, Inglaterra y País de Gales. España goza solamente de una autonomía limitada. A nivel local y/o regional ningún país cumple los estándares deseados. A nivel nacional, sólo Bélgica presenta órganos con poder de decisión, pero en un contexto de autonomía limitada. En Portugal y España los órganos sólo tienen poder consultivo y la autoridad posee el poder de decisión. En los demás países no existe órgano de participación a nivel nacional. Las cuestiones planteadas han sido:

- ¿Existen órganos de participación de los padres (consejos de centro, consejo escolar) y a que niveles?
- ¿Existe un dispositivo de formación de los padres de familia?

Las investigaciones de IPPE (2012) y Eurydice (1997) han mostrado la necesidad de implementar unos dispositivos a nivel europeo que reflejen las expectativas y opiniones de los padres, por ejemplo, a través del Eurobarómetro, que nos permita establecer unos indicadores que sean más realistas con lo que sucede en los países. De estos estudios se deduce que la falta de información no es sólo específica sobre la participación de los padres sino sobre el conjunto de los sistemas educativos europeos. El mismo Consejo de Europa muestra su inquietud ante este hecho en el Marco Estratégico Educación y Formación 2020, cuando dice que desea “una cooperación fluida valiéndose de formas nuevas y transparentes de creación de redes, no sólo entre las instituciones pertinentes de la UE, sino también con todos los interesados correspondientes”. También es necesario hacer notar que los padres no están citados expresamente en dicho Marco Estratégico.

Tabla 9: Indicador Derecho a la Participación

GRÁFICO DE INDICADOR	PUNTUACIÓN OBTENIDA
DERECHO A LA PARTICIPACIÓN	(màx. 100)
País de Gales	73
Inglaterra	73
Portugal	50
Bélgica	45
Media Países Europa	42
España	35
Italia	30

Fuente: Informe IPPE

Otra de las constataciones obtenidas, aparte de los cuatro derechos específicos tratados, es la ausencia generalizada en algunos países de un enfoque basado en derechos, tanto en el ámbito de la participación de los padres como en el sistema educativo en general.

La razón de las actuaciones en este terreno son a través de una acción asistencial, esto es, centrada sobre todo en las necesidades ya sea las de escolarización, una mejora del rendimiento académico o una mayor cohesión social.

En este caso podemos recordar el planteamiento de la UNESCO en donde se hace observar que la óptica en derechos se debe esquematizar del siguiente modo:

- Las políticas educativas deben contribuir al ejercicio de los derechos de las personas
- Las normas de los derechos humanos han de inspirar las políticas educativas
- Las políticas deben ayudar a cumplir con sus obligaciones a quienes las tienen y dar a los titulares de los derechos el poder de reclamarlos

También podemos concluir que a menudo el conocimiento de las normas europeas e internacionales en el ámbito educativo es débil en particular lo relativo al Marco Estratégico Educación y Formación 2020. El enfoque basado en los derechos supone

colocar al niño en el centro de las políticas educativas, como afirma el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos (ratificados por España en 2010) en el artículo 2, 8, 9 y 10 del protocolo adicional de la convención proclamando el derecho de cualquier persona incluidos los padres y los niños, “al respeto de su vida privada y familiar, a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión y libertad de recibir y difundir informaciones e ideas”.

En el contexto de derechos, hay que señalar igualmente que el derecho de elección de centro escolar ha conocido una notable ampliación los últimos 25 años en los países de la OCDE. En el informe del año 2010 ya se anunciaba por parte de la organización que “más de la mitad de los países informaron de una reducción de las restricciones a la elección de un centro educativo”. En el mismo informe también se hizo constar la creación de nuevos mecanismos de financiación para fomentar la libre elección de centro.

Para terminar este apartado, citar que los propios Estados han reconocido en la Conferencia sobre “Educación para todos” que la participación “no debe limitarse exclusivamente a avalar decisiones del Estado ni a financiar programas ideados por éste, sino que en todos los niveles de la adopción de decisiones, los gobiernos deben instaurar mecanismos regulares de diálogo que permitan a los ciudadanos y a las organizaciones de la sociedad civil contribuir al planteamiento, la realización, la supervisión y la evaluación de la educación básica obligatoria” (UNESCO, 2000).

CAPÍTULO 8. ESTUDIOS REALIZADOS EN ESPAÑA SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA

Una vez definida y expuesta la información relativa al derecho a participar, realizaremos un análisis exhaustivo de los estudios que, sobre la participación de las familias en la escuela, se han llevado a cabo a lo largo de más de cuarenta años de democracia en nuestro país en todo tipo de escuela, sin distinción de titularidad, o sea, de ámbito público o privado. El objeto es conocer de primera mano qué estudios se han llevado a término y a través de qué variable se estudia la participación. Todo esto permite conocer el estado de la cuestión en España en este preciso momento.

A través de estos estudios se ha podido determinar qué formas de participación y sus condicionantes han marcado la evolución de la interacción de la familia en la escuela; también se ha estudiado el tema desde una perspectiva diacrónica, la cual nos explica la evolución que permite el contraste con los diferentes paradigmas teóricos de la participación familiar y con el avance de la legislación, aspectos ya comentados anteriormente.

A continuación, se relacionan y comentan por orden cronológico, los distintos estudios consultados.

8.1. Análisis de los estudios publicados 1987-2014

ELEJABEITIA, C (1987):). *“La comunidad escolar y los centros docentes”*. En este trabajo se realiza un análisis de la relación comunidad escolar – centro educativo, a todos los niveles. A nivel formal a través de los Consejos escolares y también en lo relativo al día a día de los centros docentes. Se estudia la participación de la comunidad educativa por estamentos. La recopilación de datos se hizo a partir de una encuesta elaborada por el equipo investigador además de cuatro grupos de debate (profesores y alumnos, por separado). Tuvo mucha resonancia por ser la primera investigación en esta línea que se realizó en nuestro país.

Alerta sobre la participación formalizada, abstracta, la que entra en lo previsto, y que no deja paso a una participación concreta, efectiva y personalizada.

En relación a los tipos de participación que se dan en los Centros educativos se afirma que sigue vigente el modelo jerárquico por lo que, al final, todo se reduce al talante de sus miembros y a la capacidad de gestión del equipo directivo.

También se destaca en el estudio un discurso corporativo por parte del profesorado, una participación de “los otros” que se observa con recelo, una queja constante de los padres relacionado con el trabajo pedagógico del profesorado y, en definitiva, se observa un discurso muy ambiguo y poco reflexionado.

Otra de las aportaciones que se puede deducir son las distintas formas de limitar la participación, como la presión hacia un tono consensual que evite las críticas o la evaluación de los conflictos en los despachos. Se observa además la diferencia de intereses que existen ya que, por un lado, por parte de la dirección se buscan consensos sobre espacios, presupuestos y organización, y por parte de los padres, se interesan más por los aspectos pedagógicos.

Debido a todos estos obstáculos para la participación en los centros escolares, parece que lo más fácil es no participar. La participación no interesa. Desde una concepción individualista y racionalista, que aparece como hegemónica, son muchos los sacrificios e inversiones que exige la participación, para los pocos beneficios, pues los beneficios colectivos no suelen contabilizarse. En suma, podemos deducir que en el estudio de Elejabeitia, el idealismo de la participación sucumbe al realismo de los obstáculos y, por lo tanto, se termina devaluando la propia participación.

FEITO, R (1992): “*La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*”. Esta investigación analizó la participación de los padres en el control y la gestión de los centros escolares, principalmente a través de los Consejos escolares. El análisis está basado en el estudio de casos sobre cinco colegios de la Comunidad de Madrid y sobre la valoración que padres, profesores y alumnos hacen de la participación de las familias en los órganos colegiados. Se centró en dos confederaciones CEAPA y CONCAPA.

Feito inicia su investigación planteándose una serie de interrogantes de los cuales transcribimos aquí algunos:

“¿Qué puede justificar que padres y madres puedan participar en el ámbito escolar? Él mismo responde a lo largo de su investigación y dice, “la participación tiene por sentido que la educación no sea una mera imposición estatal de una determinada ideología, de un determinado tipo de persona”.

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

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

Desde un punto de vista estrictamente educativo la participación de los padres cobra especial interés, según Feíto, “cuando se decide escolarizar al conjunto de la población. Mientras que solo permanecían en la escuela –más allá de los escasos años de la alfabetización mínima– los privilegiados culturalmente, la participación no es un problema. Hay un pacto implícito entre familias y escuelas, las cuales comparten un universo cultural que hace innecesaria la participación. Sin embargo, cuando llegan los que son “distintos”, los “diversos culturalmente» se plantea un serio problema de choque cultural”.

En la práctica, (el estudio es del año 1992), estamos en presencia de un *fiasco*, en palabras del autor. “La participación del sector padres/madres alcanza cotas ridículas y en algo así como la mitad de los centros públicos el director ha de ser nombrado por la administración educativa debido a la ausencia de candidatos internos” (p. 83).

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

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

“¿Por qué, en definitiva, los mecanismos de participación han sido tan inoperantes? El caso más sangrante es el de los padres y madres. Participar implica significarse, lo cual dependiendo de la opción de los padres con respecto al equipo directivo y/o al profesorado le podría reportar –o, mejor dicho, puede reportar a sus hijos– amplios beneficios o muy serios perjuicios. El profesorado siempre puede amenazar a los padres que consideren especialmente molestos sin necesidad de decir ni una sola palabra. Aquí el padre ocuparía una posición similar a la del sindicalista en una empresa frente a la dirección, con el agravante, en el caso de la escuela, de que las represalias siempre pueden quedar ocultas bajo el discurso profesional del equipo docente. A pesar de las intenciones del legislador, los padres conciben a los profesores como un colectivo unido, sin apenas fisuras, lo que aumentaría la efectividad de esas represalias”.

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

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

cuales rara vez pedirá cuentas. La gestión escolar es concebida como un asunto de profesionales”.

Los padres son acusados muy frecuentemente de injerencia, de consumismo o, por el contrario, de no preocuparse por la educación de sus hijos. Por su parte, muchos padres reprochan a la escuela su incapacidad de hacer triunfar a sus hijos y de protegerles de todos los males de la sociedad. “El informe no se olvida de que hay padres que por razones diversas (culturales, de comodidad o lo que sea) no acuden al centro. Le corresponde a éste pensar estrategias para conseguir que acudan a él”.

Sus conclusiones están en la línea de propuestas y pide implicar a las familias en la dinámica del centro. Por ejemplo, “creando instrumentos concretos como un diario de intercambio de anécdotas familia-profesorado; enseñar trabajos en casa o con un contacto más permanente, mediante visitas frecuentes al aula en la que se expongan trabajos, entrevistas, crear un espacio de información «cotidiana» dentro y fuera del aula. Todo ello con el fin de crear una mayor y mejor comunicación entre padre-madre e hijo/a, basada en un conocimiento más concreto de su vida en el centro”.

Los padres y los alumnos “apenas tienen posibilidad de intervenir en la gestión del centro en áreas que no solo les interesarían mucho, sino que posibilitarían su implicación en la gestión global, es decir, en los consejos escolares”.

Los textos de las escuelas de verano de maestros en los años setenta y el proyecto de consejos escolares del PSOE –alternativo a la LOECE– a comienzos de los ochenta incluían la existencia de órganos colegiados a nivel de aula, de curso y de nivel: “todos estos órganos intermedios, mucho más próximos a la cotidianeidad escolar, han desaparecido de la reflexión educativa. Estos órganos abordarían cuestiones más cercanas a los padres ya que su ámbito de actuación se referiría a cuestiones que afectan directamente a la clase de sus hijos, al curso de sus hijos, etc. cuestiones en las que es mucho más fácil que los padres muestren interés y puedan opinar”.

Termina diciendo que “lo que está claro es que el actual marco legal es una mera coartada para que la escuela creada por el estado no pase de ser una escuela funcional. Habría que pensar en otras estructuras que eligieran al director”.

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

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): “*La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*” Investigación realizada por un equipo de tres observadores durante seis meses en nueve centros escolares de Madrid incluido el curso escolar 1990/91 (cinco públicos y cuatro privados), para la que se contó con gran cantidad de entrevistas, actas (de claustros y consejos escolares), documentos diversos (proyectos educativos, programaciones anuales, presupuestos, etc.), observaciones y otros materiales. Se realizaron en total unas sesenta entrevistas y quince grupos de discusión.

El estudio concluye que implicar a los padres conlleva no sólo un acto de voluntad, sino también la puesta en práctica de una serie de acciones no siempre fáciles de emprender y de rendimiento incierto, como ha puesto de manifiesto en su estudio y en otros más empíricos llevados a cabo tanto en España como en países de nuestro entorno.

Se aportan las claves del abismo entre el discurso y la práctica de la participación, los motivos del escaso compromiso de todos los implicados, los factores de tensión entre las familias y la institución escolar y el conflicto entre las funciones de enseñanza y de custodia que recaen sobre éstas.

SANTOS GUERRA, M. A. (1999): Estudio realizado en Málaga los cursos 1992/93 y 1993/94. Consistió en un análisis de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa a través del Consejo escolar. Se realizaron entrevistas a miembros del consejo y a otros que no pertenecían al mismo. Fue un estudio con un buen análisis documental. Analiza algunas de ellas comentando la opinión de distintos autores que las han estudiado. Habla de factores condicionantes de la democracia escolar. Entre otros “menciona,

- **El poder:** condiciona el ejercicio de la democracia cuando se ejerce de forma autoritaria.
- **La edad:** es un condicionante que va unido a la experiencia.

- El **papel** que desempeñan los participantes: normalmente la opinión de un profesor tiene más peso que la de un alumno.
- **La fractura** entre representantes y representados: el vínculo de la representación se rompe en el momento mismo de la elección. Alumnos y padres no constituyen un grupo propiamente dicho.
- **La falta de información:** la ausencia de canales rápidos, fidedignos, frecuentes, hace difícil una participación plena”.

En sus conclusiones nos dice que la mejora vendrá de la voluntad de los protagonistas para comprender lo que realmente sucede y cambiar a través de decisiones racionales. (p. 158-164).

Entre otras proposiciones señala las siguientes,

- Facilitar los procesos de formación de los diferentes tipos de miembros que forman parte del consejo.
- Facilitar la comunicación entre representados y representantes.
- Establecer comisiones de trabajo para aumentar la participación y la implicación en la vida del Centro.
- Dedicar el tiempo necesario para la discusión democrática.
- Y, por último, abrirse al exterior, haciendo permeables las fronteras con la comunidad en la que está inserto, para que irradie la cultura democrática y para que conozca las necesidades del entorno y las ayudas que de él necesita.

También hace un esbozo de las bases en las que debería apoyarse la democracia escolar con vistas a una verdadera participación:

- Diálogo permanente.
- Debate abierto sobre las cuestiones de importancia.
- Capacidad de crítica respecto a las formas de actuar, a las normas que se imponen, a las relaciones que se establecen, a los conflictos que se generan.
- Intervención en las decisiones.
- Control de las decisiones.
- Libertad de expresión.

- Tolerancia radical respecto a la forma de pensar de las personas y a la manera de interpretar la cultura.

Hemos comentado anteriormente que, según Sánchez Guerra, si no hay comunicación no puede haber participación. Por eso, se hace imprescindible la creación de una estructura para transmitir la información a los padres sobre todo lo que acontece en la vida del centro y para recibir sus sugerencias y opiniones (buzones, murales, paneles).

KÑALLINSKY, E (1999): “*La participación educativa: Familia y escuela*”. Este es un trabajo en el que se recopilan numerosos datos procedentes de investigaciones sobre implicación escolar de las familias, tanto a nivel nacional como internacional. La autora incorpora ideas y conclusiones derivadas de sus treinta años de experiencia en diversas instancias educativas.

Su aportación está basada en que “La participación en la educación no está exenta de dificultades que generan multitud de conflictos. Encontramos obstáculos e inconvenientes que pueden impedir que exista una efectiva participación”.

Indica que el lenguaje es una de las variables a tener en cuenta ya que, si no es el adecuado, distorsiona la comunicación. Otro factor a considerar es la formación de maestros y padres. La falta de preparación y la incompetencia pueden llegar a ser fuente de conflictos. La presencia de conflictos no tiene por qué constituir un obstáculo; estos surgen habitualmente cuando hay que conjugar distintas opiniones y aportan dinamismo y creatividad si se resuelven positivamente.

Sus conclusiones aportan el mensaje de que las vías para mejorar la relación familia-escuela y superar los conflictos que puedan aparecer son múltiples. Lo que importa es encontrar la forma de realizar un trabajo conjunto en el que todos se impliquen en un proyecto común. Lograr una efectiva implicación de los padres en el proceso educativo es la principal propuesta para la resolución de conflictos en el ámbito de la participación educativa y requiere una respuesta común desde todos los sectores de la comunidad educativa.

Termina diciendo que es evidente que las personas que tienen la oportunidad de integrar un grupo alrededor de la escuela experimentan un gran enriquecimiento personal al

entrar en contacto con otras personas que aportan ideas e iniciativas acerca de un tema común: la educación de sus hijos. El mero hecho de ser integrante de un grupo, de sentir que lo toman en cuenta, que valoran sus opiniones, que lo aceptan, hace que aumente la confianza en sí mismo y permite lograr la satisfacción de sus propias necesidades como persona. Es importante constatar que el trabajo conjunto desemboca en los cambios que mejoran la actividad educativa del centro y en consecuencia influye positivamente en la educación de sus hijos. Además, constituye un entrenamiento para desarrollar actividades de gestión y dirección que les servirá en cualquier actividad que desarrollen en el futuro, amén de descubrir sus propias potencialidades y desarrollar aspectos de su personalidad que se mantenían latentes.

En definitiva, sus aportaciones finales son muy interesantes ya que alguna de ellas no se ha aplicado hasta la LOE (por ejemplo, la carta de compromiso de los padres con el centro educativo), “el participar de un proyecto educativo genera satisfacción, seguridad en sí mismo y puede ayudar a la autorrealización”. Para desarrollarlo, realiza proposiciones desde varios puntos de vista: “propuestas para mejorar el funcionamiento de los Consejos Escolares, la relación de aula, la integración de los padres en las diferentes actividades de la escuela y finalmente, propuestas de cambio en profundidad de actitudes y mentalidad de los sectores implicados. Entre ellas encontramos: establecer leyes que regulen la participación, alcanzar la adecuación más que la uniformidad, determinar unos cánones mínimos de uniformidad, proponer una colaboración realista, desarrollar el principio de los contratos familia-escuela (idea propuesta por Macbeth en 1984). Y, por último, “favorecer la estructuración de la representación de los padres. Informar. Formar a los dirigentes, padres y madres, y desarrollar una política pública de partenariado educacional, salir de la escuela e integrarse en el entorno”.

PÉREZ-DIAZ, V, RODRÍGUEZ, J.C., y SÁNCHEZ FERRER, L (2001): “*La familia española ante la educación de sus hijos*”. Investigación muy extensa sobre los comportamientos y actitudes de los padres ante diferentes aspectos del hecho educativo. La muestra la componen 2500 padres (principalmente madres) de alumnos escolarizados en educación primaria y secundaria obligatoria. Las técnicas utilizadas

fueron la encuesta, efectuada sobre una muestra representativa a escala nacional y el grupo de discusión.

Este estudio trata de contribuir al debate educativo en España. Para empezar, centra la atención en el marco institucional de la educación, para ver si éste favorece o dificulta la libertad de elección de los agentes y en especial, en el caso de la enseñanza secundaria, la de los padres. Pero, por otra parte, no hay libertad sin responsabilidad, tanto por lo que se hace como por lo que se omite. La libertad y la acción responsable de los padres en materia educativa son las dos caras de una misma moneda.

El análisis de los debates públicos sobre educación en España y los países de su entorno, que constituye la primera parte del libro, sugiere una evolución que parte de la afirmación del principio de libertad de elección, pasa por su olvido relativo durante un siglo de experimentación, dominada, en buena medida, por el protagonismo estatal, y desemboca en una recuperación titubeante de aquel principio en la actualidad.

Pero para que esta recuperación sea efectiva, “los padres han de asumir realmente su responsabilidad educativa. Justamente la segunda parte de este estudio se dedica a analizar la encuesta que mide el grado de asunción de esta responsabilidad. Esta encuesta, a padres de alumnos de enseñanza primaria y ESO, analiza la percepción que tienen de sí mismos como responsables de la educación de sus hijos y la contrasta con el ejercicio efectivo de esta responsabilidad, a distintos niveles: como educadores directos de sus hijos, como coadyuvantes de la educación de los colegios, como partícipes en el funcionamiento efectivo del sistema escolar, y como ciudadanos que intervienen en la discusión pública sobre educación”.

Concluyen diciendo que en definitiva, “los padres de alumnos podrían dar la bienvenida a instituciones educativas que favorezcan una experimentación local, y a extenderla en la medida que los resultados fueran satisfactorios. No se trata de un «gran programa de reformas», liderado por la clase política y reflejado en un texto legislativo de alto rango, pero sí podría ser un proceso de reformas fragmentarias y continuas, empujado desde abajo, que tendría las suficientes dosis de realidad como para que no ocurriera con él lo que suele suceder con los «grandes programas», es decir, que no se apliquen o se

apliquen a medias, y (desafortunada o afortunadamente) no den los resultados esperados”.

CONSEJO ESCOLAR DE CATALUNYA (2005)

El Consejo Escolar de Cataluña ha realizado a lo largo de los años estudios y análisis diversos sobre la participación de los padres y madres en el sistema educativo.

En un primer documento realizado en mayo de 1999 y publicado en 2001: “*La participació de pares i mares en els consells escolars de centre*”, sobre la participación de padres y madres en los consejos escolares de centro, se recogían consideraciones generales sobre la participación, como la propuesta de realizar campañas de sensibilización y de motivación para que los padres colaboren en la escuela, o la necesidad de que la dirección de los centros se haga cargo de impulsar los aspectos más prácticos de funcionamiento para el sector de padres y madres, y para el alumnado. Asimismo, se incluían consideraciones específicas sobre el proceso electoral con la intención de dar elementos a la Administración educativa para ajustar la normativa vigente y el funcionamiento de los consejos escolares en general.

Por otra parte el Dr. Jaume Sarramona, que era presidente del Consejo, propuso, junto al representante de los padres y madres en la Comisión Permanente del Consejo escolar de Catalunya, Sr. Antoni Arasanz, presidente de Fapel la realización de una investigación sobre la participación de los padres en el sistema educativo planteando como objetivos los siguientes y que llevaba por título: “*Recerca sobre la participació dels pares en el Sistema educatiu*” y fue publicado en el 2005 (es el documento que ahora analizamos). Se trataba de:

- Analizar las condiciones sociales y legales bajo las cuales se lleva a cabo la participación de los padres dentro del sistema educativo.
- Analizar los posibles factores que se asocian en los centros con una alta participación de los padres en las elecciones a los consejos escolares y, sobre todo, a otros aspectos de la participación de los padres en los centros educativos y ver las posibles diferencias entre tipos de centros (primaria,

secundaria, público, concertado) y estamentos de la comunidad educativa (directores, representantes de los padres).

- Verificar cómo la participación de los padres incide en la calidad de los centros escolares.
- Determinar posibles recomendaciones a las administraciones educativas y los mismos padres para mejorar la participación de los padres.

Para trabajar el primer objetivo repasaron las raíces y la evolución de la participación social de los padres en las instituciones educativas catalanas y también se repasó la normativa legal que enmarca la actual participación de los padres en el sistema educativo. Al mismo tiempo se analizó la importancia de la participación en el sistema educativo, su relación con la calidad del sistema, y los ámbitos de participación de los padres a nivel escolar.

Para trabajar los otros objetivos, sobre todo el segundo, se desarrollaron una serie de fases y de actuaciones que constituyeron el cuerpo empírico de la investigación.

Las conclusiones más relevantes que podemos destacar de la investigación son:

1. Los padres de los centros privados participan de forma activa, en número e implicación en las actividades que el centro les propone. Presentan también una buena predisposición a realizar actividades propias de la escuela de padres.
2. Los padres y el claustro de profesores de la mayoría de los centros privados valoran bastante positivamente, por intensa y comprometida, la participación de los padres. Y, en general, están satisfechos en aspectos importantes y muy concretos de la vida del centro. Sin embargo, los directores de los centros aún pedirían una implicación mayor de los padres en su centro, lo que quizás demostraría que a mayor participación mayor exigencia, o al revés.
3. En los centros privados se sugieren propuestas profundas y comprometidas para mejorar la participación de los padres. Quieren un Profesor Encargado de Curso (PEC) para que todo el mundo se sienta más vinculado y comprometido, unos equipos directivos con más poder y más capacidad de liderazgo en los centros, unos equipos

docentes más abiertos a la participación de los padres y unos padres mucho más implicados en la vida del centro. También los centros son partidarios de que los padres participen en el máximo número de ámbitos relacionados con los centros y con el sistema educativo en general. Los directores de los centros proponen potenciar más los consejos escolares, los municipales, implicar más al profesorado en la participación de los padres y una mejor comunicación profesores - padres como principales medidas para potenciar la implicación de los padres en los centros.

4. En la mayoría de centros públicos se realizan propuestas comprometidas y que significan cambios institucionales. Suelen proponer modificaciones en el consejo escolar, en el PEC y en todas las instancias de los centros que puedan permitir una mayor participación de los padres, un mayor liderazgo de los equipos directivos, etc. Muy en la misma línea, pues, que las propuestas de los centros privados. Sin embargo, y con referencia a los centros concretos, proponen incrementar las reuniones de los equipos docentes, consolidar la estructura de organización del centro, una mayor implicación del equipo directivo en la participación de los padres, etc. También en los centros públicos, y según los representantes de los padres, se sugiere, para mejorar la calidad educativa, que los padres participen más en el seno de las instituciones (escuela, administración educativa).

5. Son los centros concertados donde también parece que los padres sacan un buen rendimiento de las entrevistas con los tutores y no suelen acudir con actitudes de tipo defensivo. Sin embargo, en los centros públicos suele valorarse de forma muy importante las entrevistas de los padres con los profesores tutores de sus hijos.

6. Los centros públicos plantean temas concretos para que se pueda fomentar un debate más participativo en los consejos escolares. Proponen que los padres tengan la posibilidad de implicarse mucho más en todos los asuntos del centro, que mejore sustancialmente la relación y la comunicación entre los profesores y los padres, que el equipo directivo lidere con más poder y efectividad la institución, etc. Según los directores de los centros, en los públicos, los padres ejercen la representación en el consejo escolar asumiendo más a título representativo que no individual.

7. Las actividades dirigidas a los alumnos y organizadas por los centros (escolares, complementarias y extraescolares) de los centros públicos suelen ser más constantes y variadas y disponen de una participación más numerosa y activa por parte de los padres que en los centros concertados, más limitada a actividades puntuales. También en los centros públicos se tiende a una mayor participación con entidades vecinales, ONG, etc., que en los centros concertados. En todas las actividades de los centros públicos tiene un papel determinante el AMPA del centro.

8. La mayoría de centros disponen de uno o dos miembros de la junta del AMPA que son a la vez representantes en el consejo escolar con funciones de coordinación entre los dos órganos. Todos los miembros de la junta del AMPA de los centros suelen tener una participación muy activa y continuada en las tareas propias de la AMPA. En los centros públicos también se tiene la convicción de que el padre que es miembro del consejo escolar y el AMPA simultáneamente debe asumir tareas claras de coordinación.

9. Los centros muestran, en general, una valoración bastante positiva de la participación de los padres en el AMPA del centro. Sobre todo, a la hora de organizar y desarrollar actividades. También estos centros otorgan un alto valor de representación en su AMPA. Las actividades de la AMPA suelen ser numerosas y variadas.

10. En la mayoría de centros públicos del AMPA suele proporcionar recursos materiales y económicos a los centros. En estos centros, los representantes de los padres manifiestan que hay satisfacción de la participación de los padres en el AMPA y que los padres suelen participar fuerza en las tareas propias de la AMPA, incluso, con una aceptable asistencia de padres en las asambleas. Las AMPA de los centros públicos participan en numerosas y variadas actividades, tanto a nivel de organización como de presencia y de colaboración.

11. Los centros de secundaria suelen ser críticos con la participación de los padres en su centro, pero a la vez son poco concretos cuando deben sugerir actuaciones concretas para mejorarla.

12. Entre los centros de primaria y los de secundaria son mínimas las diferencias relevantes que existen entre ellos referidas a las temáticas vinculadas con la participación de los padres en los centros, por lo que todo parece indicar que la etapa

educativa no sería una variable significativa para explicar las diferencias de porcentajes participativos en las elecciones a los consejos escolares de los centros para el estamento padres, que suelen dar mucha más participación en los centros de primaria que los de secundaria. Estas diferencias quizás habría explicarlas por otros factores que concurren en este tipo de centros, pero que no son los ámbitos globales de participación de los padres en los centros.

13. Parece que se pide, allí donde no existe -y que se relaciona con un alto índice de participación donde existe-, un equipo directivo que sea fuerte, que lidere el proyecto educativo, que fomente la cultura de la participación en el centro y, sobre todo, que apoye la participación de los padres en los centros. Los centros, tanto privados como públicos son los que más lo destacan o reclaman.

14. La opinión expresada por los directores y los representantes de los padres en los centros no siempre es coincidente, lo que demuestra que tienen percepciones distintas de lo que es y de lo que debería ser la participación de los padres en los centros. Pero es en la variable centros donde representantes de padres y directores han mostrado más sintonía en sus respuestas, lo que indicaría que ante una participación de los padres comprometida, arraigada y activa o ante otra débil, reticente o minoritaria, tanto directores como representantes de los padres la perciben y la diferencian claramente.

15. La totalidad de centros consideraron necesaria la participación de los padres en los centros para mejorar la calidad educativa. Esto quizás debería suponer incluir este factor como un elemento básico que favoreciera la calidad educativa de los centros.

16. El camino de una participación activa de los padres en todos los ámbitos de los centros abre, por un lado, expectativas y necesidades de una más amplia y más comprometida participación de los padres en todos los ámbitos posibles -incluyendo una participación más activa en los consejos escolares- y, por otra parte, impulsa a exigir un mayor compromiso en las reformas necesarias (administrativas, legales, organizativas, pedagógicas, comunicativas ...) para hacer posible esta participación, pero, al mismo tiempo, garantizar un funcionamiento mejor de los centros y, en definitiva, una mayor calidad en su respuesta educativa para con los alumnos; los hijos de los padres y madres de los centros.

En conclusión, se estudian los factores que llevan a mejorar la participación en los distintos tipos de centro y se considera que los equipos directivos tienen entre sus responsabilidades la de mejorar la participación de los padres en los centros educativos, pues todos las consideran muy necesarias.

FEITO, R (2006): “*Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro*” Investigación etnográfica en el CEIP La Navata, con alumnos de 1º a 5º de educación primaria. Los datos fueron recogidos a través de la observación participante y asistencia a reuniones del profesorado, asambleas de representantes de alumnos, claustros y consejos escolares. Se realizaron lecturas del proyecto educativo de centro y del proyecto curricular, reglamento de régimen interior y las actas del claustro y del Consejo Escolar.

La investigación se centra en la escuela ya que “es el escenario privilegiado para el aprendizaje de la convivencia con quienes pueden ser distintos a nosotros” (p. 4-5). El único modo de que la diferencia no se convierta en prejuicio y rechazo al otro consiste en propiciar el diálogo democrático y la resolución dialogada de los conflictos. Como comenta Feito, algunos autores incluso llegan a proponer que “sería deseable que la escuela fuera un lugar de conflicto en el que aprender a resolver conflictos” (Martínez y Bujons, 2001, p.62).

Todo estudiante sabe que en este centro no está solo y que hay varias personas que se han ofrecido como voluntarias para escucharle y tratar de resolver sus problemas. Lo habitual es que una simple conversación entre las partes afectadas resuelva los conflictos sin que sea preciso que se reúna una comisión formal.

En el estudio, “las asambleas son el escenario privilegiado para la resolución de conflictos. Además de las asambleas de aula cada dos lunes tiene lugar, en la sala de profesores, una reunión de los delegados y delegadas de cada una de las aulas de primaria”. En total algo más de una veintena de niños hablan sobre los problemas globales del colegio. Los temas abordados suelen referirse a aspectos aparentemente tangenciales de la vida del centro: “conflictos, reparto de las pistas del patio, comedor, efemérides diversas (por ejemplo, día del agua), propuestas para la vida familiar (por

ejemplo, día sin tele)”. Pese a todo, apunta, que el núcleo duro de la vida en el colegio, lo que ocurra en el interior de las aulas, no suele ser objeto de debate.

Sus conclusiones van en la línea de lo que denomina las “escuelas democráticas” son centros que consideran que todos los alumnos y alumnas han de tener éxito educativo. Su modo de funcionamiento, centrado en potenciar la palabra del alumnado en particular y de la comunidad educativa en general, promueve la atención a todo tipo de diversidades desde las individuales –cada persona es distinta al resto– a las grupales –de procedencia geográfica, de género o de estatus socioeconómico familiar–. Es tal la variedad y riqueza de estrategias didácticas y de escenarios educativos a que recurren que es muy difícil, al menos en primaria, que ningún niño o niña pueda quedar descolgado con relación al resto de sus compañeros. De hecho, uno de los problemas que afrontan estos centros es la posibilidad de morir de éxito. No contentos con atender a la diversidad citada suelen ser los primeros centros dispuestos a solicitar la creación de aulas de atención a alumnos con problemas generalizados de aprendizaje. En definitiva, las “escuelas democráticas”, pese a su de momento escaso número, marcan claramente el camino de lo que debiera ser la institución escolar en la sociedad del conocimiento.

MARTÍN BRIS, M. y GAIRIN, J. (2007): “*La participación de las familias en la educación: un tema por resolver*” Investigación que tuvo lugar durante los años 2003/05 por un grupo de universidades dirigidas por la Universidad de Alcalá de Henares. El estudio busca conocer el grado de participación de los padres en los centros escolares y los ayuntamientos de la totalidad de localidades de Castilla – La Mancha. La metodología utilizada es mixta (cuantitativa – cualitativa), en un modelo de investigación evaluativo – descriptivo. Se basa en la realización de cuestionarios, preguntas abiertas y entrevistas a directores, alcaldes, presidentes de AMPA y una serie de informaciones clave. La importancia de este estudio radica en el hecho de que nos aporta datos sobre el contexto de los colegios, al analizar la implicación de los ayuntamientos en las tareas educativas, a través del análisis de los Consejos escolares municipales. Asimismo, se analizan la dinámica de los Consejos escolares de centro y la AMPA, aportándonos datos muy interesantes.

La investigación pretendía conocer no sólo el grado de participación de los padres a nivel municipal y de los centros escolares, sino cómo se produce la participación a todos

los niveles y, lo que es más importante, por qué se produce de esa forma. El diseño mixto, cuantitativo y cualitativo, basado en una serie de cuestionarios y numerosas entrevistas con un índice de consistencia y habilidad muy alto, ha generado publicaciones y una extensa base de datos. Esta investigación ha continuado con análisis y apoyo de experiencias concretas en ayuntamientos y centros educativos concretos.

Las conclusiones que presentan no son sólo el producto del análisis de los datos, incluyen también los resultados de la observación activa y participativa. La adecuada combinación de estos referentes creemos que permiten hacer análisis más profundos y fundamentales y enriquecer los resultados.

Las conclusiones generales de la investigación y las informaciones que han acompañado al proceso de investigación permiten afirmar que hay un inmenso y apasionante trabajo por hacer.

Los datos cuantitativos nos llevan a constatar unos índices bajos de participación en general; sin embargo, el análisis minucioso de los mismos, junto a las explicaciones de los propios agentes, nos indica que hay interés, existe preocupación, se valora positivamente la participación y hay deseo de apoyar iniciativas al respecto.

Hay cuestiones muy recurrentes como “la petición de recursos”, sin precisar con claridad el destino que se les daría acciones concretas de participación. También, la sensación de duda que se percibe en numerosas ocasiones y en todos los actores sobre la posibilidad y realidad de una auténtica participación. Resulta significativa, al respecto, “la petición de apoyos profesionales que se formula y constatamos lo largo del estudio, sin concretar las propuestas o delimitar el sentido y utilidad que tendrían.

Son muy reseñables las frecuentes discrepancias de opinión sobre los mismos temas y hechos entre los distintos sectores consultados. Asimismo, se expresa de manera mayoritaria un sentido bastante generalizado de baja valoración de la participación por parte de los demás. Esto es, a la vez que se opina en positivo sobre la participación, se entiende que los demás la valoran poco. Quizá esto se relacione con la evidente es la baja coordinación entre los tres ámbitos estudiados (profesores, padres y estudiantes) y evidencia la necesidad de un plan general de participación en el que se impliquen y aborden integradamente todos los ámbitos y sectores.

LUENGO, F y MOYA, J (2008): Los autores son miembros del Proyecto Atlántida, un movimiento de renovación pedagógica comprometido con la democratización de los procesos e instituciones educativas y que durante los últimos cuatro años ha dedicado un gran esfuerzo a definir un modelo de desarrollo curricular que permita transformar las competencias básicas en un factor de mejora. Las ideas que se exponen en esta investigación son el fruto de la colaboración con cientos de profesores y familias en toda España. El título de la investigación es: *“La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado”*

Su punto de partida es la recomendación de la Unión Europea a los países miembros para que incorporen las competencias básicas a la enseñanza obligatoria supone. Los autores de la investigación describen las dificultades con las que se encuentra el sistema educativo español para superar este reto y proponen un modelo para superar esas dificultades. El modelo que se propone para el desarrollo curricular es un modelo muy dinámico basado en cinco niveles de integración curricular.

Las sociedades modernas definieron, por primera vez, un perfil compartido para todos los grupos sociales (el perfil de ciudadano) y unas condiciones educativas comunes para alcanzar ese perfil de persona educada (los sistemas educativos). Tanto la primera decisión como la segunda comenzaron a adoptarse en el marco de leyes educativas que eran elaboradas y aprobadas por los órganos representativos correspondientes (parlamentos). Todo esto sucedía bajo el general reconocimiento de que correspondía al Estado la obligación de definir el perfil de persona educada y de garantizar las condiciones para que ese perfil pudiera ser alcanzado.

En España, tanto la definición del perfil de persona educada como las condiciones para adquirirlo se adoptan por el Parlamento mediante la elaboración de una ley orgánica en la que se establecen las distintas etapas educativas y sus correspondientes tipos de aprendizaje. Hasta el momento, los tipos de aprendizaje definidos en las sucesivas leyes educativas adoptaban dos formas: capacidades y comportamientos. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea (2006), añade un nuevo tipo de aprendizaje para la enseñanza obligatoria: las competencias básicas.

La incorporación de las competencias básicas al sistema educativo no modifica ninguno de sus rasgos esenciales, ni en cuanto al modelo de escolarización (que sigue siendo un modelo comprensivo), ni en cuanto al modelo de diseño y desarrollo del currículo (que sigue siendo un modelo abierto y flexible, basado en tres niveles de concreción). Así pues, más allá, del problema de la definición de las competencias básicas (que no debe ser considerado solo como un problema semántico) aparece un problema de gran relevancia: “el encaje de los nuevos aprendizajes en el modelo de sistema educativo ya existente.

En las conclusiones, se plantea la construcción de un currículum integrado, adaptado a las características y condiciones específicas de cada uno de los centros educativos, y esto, sólo es posible mediante la utilización eficaz de la autonomía que las leyes otorgan a los centros educativos. Así es como organización y currículum vuelven a encontrarse de nuevo. Ahora bien, este cambio legislativo (iniciado en la LOGSE y continuado en la LOE) no se reduce a dotar a los centros de mayor autonomía, ni a favorecer una mayor participación, sino que va mucho más lejos cuando otorga a los centros la capacidad para gestionar sus recursos y sus acciones a partir del diseño y desarrollo de sus propios proyectos. A través de esta novedad se introduce un cambio en el modo de funcionamiento de los centros: los centros se convierten en organizaciones gestionadas por proyectos. Los proyectos son aquello que comparten los miembros de la comunidad escolar, y lo que les hace ser “socios” en la organización, dado que asumen las responsabilidades en el éxito de esos proyectos. Es por esto que los autores señalan que las escuelas son, en más de un sentido, sociedades para el aprendizaje.

Pero además, la LOE introduce un cambio significado en los proyectos de centro que está estrechamente ligado al desarrollo de un currículum integrado basado en competencias: “se trata del compromiso educativo escuela-familia”. El compromiso escuela-familia crea, de hecho, “un nuevo concepto de participación que no se limita a la gestión pública de los centros educativos, sino que compromete seriamente a las familias en la consecución del éxito escolar”. Esta nueva concepción de la participación está muy próxima a la que ya es habitual en otros lugares.

El compromiso escuela-familia, así entendido, “puede facilitar, a nuestro juicio, la construcción de un currículo basado en competencias que permita integrar el currículo

formal, el currículo no formal y el currículo informal (currículo familiar). Las competencias básicas son además una excelente oportunidad para que las administraciones locales puedan participar activamente en la mejora del éxito escolar, a través de una orientación adecuada de las actividades extraescolares”.

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

El trabajo, basado en la metodología cuantitativa (encuesta), pone en evidencia que en opinión de los representantes de estas asociaciones la falta de interés de los padres (65,3%), el desconocimiento del sistema educativo (46%) y no comprender los padres al profesorado (39,7%) son los tres grandes obstáculos que entorpecen la comunicación entre la escuela y las familias. Eso sí, a diferencia de los docentes, que minimizaban su propio peso para que la relación funcione, estos entrevistados resaltaban la importancia de que la escuela realice pasos para concretar el discurso. Así, la falta de interés del profesorado (27%), que la escuela no se dé a conocer suficientemente (20%), la falta de preparación de los docentes (8,5%) y que los profesores no comprenden lo que les piden los padres (6,5%) aparecen en sus respuestas. En la misma línea, al preguntar qué actuaciones se podrían hacer para mejorar la relación entre la familia y la escuela nos encontramos con que cerca del 30% propone realizar más actividades entre padres y profesionales, y luego aparece la necesidad de incrementar la participación y mejorar la información sobre el funcionamiento del centro.

Estos trabajos de investigación y sus resultados nos sugieren que, aunque existen obstáculos coincidentes entre profesores y representantes de asociaciones de madres y padres de alumnos, también es común atribuir, en mayor o menor medida, la responsabilidad de que mejore esta relación al “otro”. Los docentes creen que los padres y las madres se deben implicar en su justa medida, medida que cada docente puede establecer, y por tanto sin excederse. Y las familias no siempre detectan el grado adecuado de implicación. Como les indica un padre: ¿hasta dónde implicarse?

Por parte de los padres “no se sabe hasta qué punto es correcto implicarte, hay miedo a

invadir el terreno profesional del profesorado. Por parte de los maestros, hay miedo a que no sea respetado su criterio profesional. Habría que meditar sobre este tema e intentar poner una solución, una especie de filtro en esa línea tan fina que existe entre lo correcto y lo incorrecto”. Sobre todo, hace falta mucha información y facilitar que todo el mundo la reciba. El autor está convencido de que “es más fácil motivar a la gente por medio de charlas personalizadas que por la información escrita”.

La diversidad de intereses, expectativas, representaciones mutuas, resistencias... “de progenitores y docentes convierte esta realidad en compleja y dominada, como hemos mencionado, por las desconfianzas, las incertidumbres y las amenazas mutuas constantes de invasión del territorio ajeno”.

Todo ello motivó a centrar las segundas conversaciones pedagógicas de la Universidad de Lleida en la relación familia y escuela y, como en la anterior ocasión, analizar desde un punto de vista teórico, pero también práctico este tema.

El informe concluye con la visión que da el investigador sobre la relación familia-escuela y se aportan ideas sobre cómo podría mejorarse. Encontrándose pues “desde una perspectiva evolutiva, a una donde el género es la clave y una tercera mucho más centrada en la diversidad cultural”. Además, seis talleres de experiencias que están funcionando, lo que se ha convenido en llamar “buenas prácticas”, aportan una dimensión más cercana al día a día de las escuelas y las formas de intervenir. El texto finaliza con las principales conclusiones de las conversaciones, que apuntan, entre otros temas, “la necesidad de que exista un modelo de participación y cooperación para que las nuevas generaciones puedan aprender a ser ciudadanos adultos”.

COLLET, J. y TORT, A (2011): “*Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*” Este estudio publicado por la Fundación Jaume Bofill de Barcelona realiza una contribución crítica al “debate sobre los vínculos entre los docentes y las familias del alumnado; una cuestión incómoda y capital vez para comprender los resultados desiguales del alumnado”. Se cuestiona “el discurso actual de acusación mutua entre maestros y progenitores, y se proponen elementos para una vinculación alternativa que lleve a mejorar la equidad de los resultados académicos informes breves”.

Así pues, el seminario y la investigación promovidos por la Fundación Jaume Bofill y el Grupo de Investigación Educativa de la Universidad de Vic y la Universidad de Girona llegan en un momento muy adecuado. Ya son muchos los centros educativos que han dado pasos altamente significativos para ver y vivir la escuela y/o el instituto desde esta perspectiva de interdependencia y, de hecho, dicen los autores que “de estas escuelas e institutos, públicos y concertados, de los que hemos aprendido para poder escribir este informe breve”. También con esas experiencias se han podido debatir y contrastar “las pistas que deben ayudar a construir nuevas culturas escolares que nos lleven desde el centro interdependiente y a través de la equidad a una educación básica que debe englobar, formar y orientar con éxito la práctica totalidad de los niños y niñas del país”. Este es el reto colectivo y el seminario, este texto y la investigación que le sigue son un añadido más en este envite. Un envite que, hasta el momento, “ha pasado por una serie de elementos que pueden ser pistas buenas a la hora de poner en marcha procesos de innovación y mejora en los centros educativos en su relación con las familias, a fin de mejorar los resultados académicos de todos los estudiantes y especialmente los de aquellos que, por sus condiciones sociales, culturales, económicas, territoriales, de (dis) capacidades, etc. tienen más probabilidades de no alcanzar el graduado en educación obligatoria.”

En base al estudio, los autores señalan las propuestas hasta el momento desarrolladas para mejorar los vínculos entre centros de educación primaria y secundaria y familias en diferentes escuelas, institutos y proyectos catalanes en algunos ámbitos de innovación:

“Planteamiento y propuesta de centro

- Plantear la necesidad de un modelo de escuela (marco) en el que las familias y el entorno no sean ausentes o un estorbo, sino parte inextricable del centro, con todo lo que ello implica en la vida cotidiana del centro.
- Identificar y explicitar cuál es el modelo que el profesorado y cada escuela tiene de la concepción y de la relación con las familias y el entorno. Los puntos clave de los modelos son las relaciones de poder y el rol de los saberes. Se pueden emplear los tipos ideales planteados por Cunningham y Davis (1988).

- Debatir qué planteamientos generales debe tener la escuela y el docente para poder mejorar el vínculo y el modelo actual de relación con las familias y el entorno.
- Plantear qué formación, qué habilidades o competencias debe tener el docente para poder mejorar el vínculo y el modelo actual con las familias y el entorno”.

COMAS, M., ESCAPA, S., ABELLÁN, C. (2014): “*Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*” Este informe trabajó a través de cuestiones planteadas por el grupo de trabajo en la línea de “¿Por qué participan las familias en la escuela? ¿Todas las familias participan de la misma manera? ¿Quiénes son los padres y madres más activos? ¿Cómo se puede incentivar su participación? A partir de una encuesta a 1500 familias de Cataluña este informe indaga las motivaciones y los obstáculos de las familias a la hora de participar en la escuela de sus hijos.

Basan su estudio en el planteamiento de que la participación de las familias, es un derecho constitucional en retroceso, “Nos encontramos en una encrucijada marcada por la LOMCE y por una trayectoria de treinta años que ha ido agotando un modelo que, tal vez, mimetizaba demasiado la democracia parlamentaria en la participación en los centros educativos. Paradójicamente, la LOMCE, vaciando de contenido los mandatos constitucionales 27.5 y 27.7, está normativizado una situación de hecho, en la que los consejos escolares se han convertido en meras carcasas: mucho continente para poco contenido”. Se dan dos factores -una ley que anula la capacidad decisoria de los consejos escolares y la tendencia a la baja de la participación formal de las familias en el sistema educativo- que, juntos, pueden ser letales para la implicación de la comunidad educativa en el sistema y que pueden conducir a pensar que, si los consejos escolares ya agonizaban, es natural que se les clave la estocada final.

El argumento de la garantía del derecho a participar y decidir rebate de raíz esta idea: sin querer magnificar los espacios de democracia formales, hay que recordar que son necesarios para garantizar el derecho constitucional para que las familias tengan capacidad de incidir en el sistema. Es loable, y deseable, que “la voz de las familias sea coincidente con la del profesorado y que las decisiones se tomen por consenso”.

Siguen aportando que es de esperar que haya otros espacios abiertos de interlocución y

diálogo gracias a la iniciativa y “buena voluntad” de los titulares, los equipos directivos o de las administraciones correspondientes. ¿Pero cuando las cosas se tuerzan, quien garantizará el derecho de las familias a discrepar? ¿Cuándo el acuerdo no sea tan obvio, quien hará de portavoz de sus opiniones?

Como ocurre con la mayoría de leyes, sus preceptos no nos marcan la acción cotidiana, pero “podemos recurrir cuando nos encontramos en un conflicto de derechos. Es en el sentido de la garantía del derecho a seguir luchando para que no se borren los marcos jurídicos de un plumazo”.

Se trataría de no magnificar los consejos escolares, pero sí de ponerlos en su sitio afirmando que “no son los únicos espacios de participación, aunque son los prescriptivos, y son necesarios”. No valen por sí: “deben ser el resultado de un proceso de confianza, implicación, respeto, apertura y permeabilidad de las familias en los centros educativos”. Curiosamente, la presencia de las familias en la escuela está garantizada por una Constitución que, vista desde la distancia, es de corte mucho más socialdemócrata y progresista que todas las leyes que se han ido desarrollando posteriormente, de orientación más neoliberal.

El marco legal no debería condicionar la intención democrática del centro: si se quiere abrir las puertas de la escuela a las familias, se puede y se debe hacer. Hay muchos canales para promover la participación: sea desde el AMPA, sea desde el Consejo Escolar, sea creando otras instancias más ligeras, sea haciendo consultas puntuales, etc. Hay muchas evidencias “que demuestran que si las familias se sienten realmente corresponsables de la educación de los hijos no sólo mejoran los resultados académicos de los mismos, sino que se genera un clima escolar cohesionado y productivo”. Seguramente estamos en un momento de madurez de las partes y en una coyuntura de crisis económica que ha hecho que los centros miren más hacia los padres y madres y hacia todo lo que estos puedan aportar.

Si bien estamos alineados con el resto de países de la Unión Europea en cuanto a la existencia de espacios de participación de las familias en el sistema educativo gracias a la existencia de los CE, comparativamente “estamos muy por debajo en cuanto a niveles de autonomía de los centros educativos, sobre todo en aspectos de gestión de recursos

humanos, infraestructura, organización y gestión presupuestaria”. Es decir, por mucho que se abran espacios de participación en el ámbito de centro, “si los aspectos sobre los que la comunidad educativa puede tomar decisiones son mínimos o inexistentes, la participación también quedará en papel mojado, y la autonomía de centros en duda”. Citan como ejemplo lo sucedido en las dos últimas leyes orgánicas ya que “una de las funciones que la LOE otorgaba al Consejo Escolar de los centros concertados (y que la LOMCE ha omitido) respecto a su capacidad de intervenir en la selección y despido de docentes, que en el caso de la escuela pública nunca ha estado en sus manos porque hay un reglamento de función pública y de provisión de puestos de trabajo y méritos docentes que está muy por encima del centro y del municipio, en el ámbito autonómico y estatal”.

Se pone también de relieve que tenemos uno de los sistemas educativos más centralizados de los países de la OCDE y que “a una escasa autonomía de los centros se suma una aún más escasa autonomía local, que aún se verá más reducida con la nueva Ley de racionalización y sostenibilidad de la administración local, que puede acabar dejando los ayuntamientos sin competencias educativas propias y sin suficiente cobertura para la realización de políticas educativas de proximidad. Conviene no olvidar el papel del territorio en la equidad del sistema”.

Más adelante los autores se detienen en el discurso de la Ley de educación de Cataluña, del año 2009, LEC, sobre participación de la comunidad educativa y autonomía en la gestión, que hace dos movimientos simultáneos, pero en direcciones diferentes. Por un lado, “la LEC hace referencia a la comunidad educativa y le da más espacio que leyes anteriores, otorga un peso a las organizaciones familiares y redes territoriales de AMPA, e insta a las administraciones locales a promoverlas. Pero al traspasar todo el peso de la programación educativa del municipio en las zonas educativas de ámbito territorial, para las que no hay previstas ningún órgano de participación vinculado, la LEC deja sin voz a las familias en una competencia primordial como ésta”.

En el ámbito de centro nos encontramos con una situación similar: si bien vincula el centro con el territorio y la abre a la comunidad educativa en cuanto a las relaciones colaborativas con otros agentes del entorno, en el seno del centro “esta comunidad pierde peso decisorio a favor de una dirección más profesionalizada, más gerencial y

con mayores competencias”.

En cuanto a los consejos escolares municipales, que quedan agudados a la sombra de las zonas educativas, cabría esperar que “cuando se aprueben los decretos que desarrollen los consejos, que actualmente todavía se rigen por normas de los años ochenta, se resuelva este enredo y si todo el peso de la gestión educativa está en la zona educativa y no en el municipio, el Consejo se vincule a este nivel”.

Los autores terminan diciendo que, “en cuanto a la toma de decisiones en el interior de los centros, habría que confundir una tendencia loable a la profesionalización de la gestión de los centros sobre la base de una dirección más profesional y con capacidad de liderazgo, con la anulación de la participación. Un modelo de gestión profesional no debe estar reñido con un marco democrático, relacional, que tenga la voluntad de abrir la organización escolar en la potencialidad de todas las aportaciones. Justamente el liderazgo colaborativo que se ajusta a las necesidades de las organizaciones contemporáneas es un liderazgo compartido, basado en la delegación y la confianza con todos los agentes”.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). Estudia “la participación de las familias en la educación escolar”. Este estudio se realizó a 27.382 familias representativas de la población española, 275 directores de centros escolares y 1.195 profesores tutores. En él se analizaron distintos factores que influían en la participación de las familias.

Con las conclusiones de este trabajo, se indica que, “es preciso señalar nuevamente que el objeto de este estudio es exploratorio, los resultados obtenidos proceden de una técnica de análisis descriptivo que selecciona aquellas variables o factores que maximizan las diferencias en la variable clima de centro. Con ello se ha querido resaltar la imposibilidad de establecer relaciones de causalidad entre el clima y el resto de variables incluidas en los análisis. Es plausible esperar un patrón de condicionalidad múltiple en el estudio de este tipo de fenómenos”.

De forma general, “los resultados muestran que:

- Para el conjunto de los centros españoles, el sentimiento de pertenencia

expresado por las familias marca un hito en la diferencia entre los centros con altos y positivos valores de clima y el resto.

- En los centros de Educación Infantil, más allá de la consideración del tipo de centro (público, privado concertado y privado no concertado), lo que caracteriza a los centros con clima positivo y ordenado es la alta valoración que el tutor manifiesta acerca de los alumnos.
- A la hora de analizar los centros de Educación Primaria, se observa cómo la participación de las familias en las Elecciones al Consejo Escolar es el principal factor que diferencia a los centros de mejor clima, unido a la valoración positiva, por parte de los tutores, de las reuniones que mantienen las familias con otros miembros del equipo educativo del centro y la sensación de accesibilidad al centro por parte de aquéllas.
- En Educación Secundaria Obligatoria, la baja concentración de alumnos inmigrantes de primera generación marca la diferencia entre los niveles de clima en los centros, uniéndose a este factor la asistencia de las familias a las reuniones del centro.
- Nos gustaría destacar que, variables como la titularidad del centro (salvo en Educación Infantil, que ha sido forzada su inclusión en el modelo) o el nivel socioeconómico de las familias no han resultado factores determinantes en ninguno de los análisis realizados. La condición de inmigrante de primera generación solo aparece como relevante en Educación Secundaria Obligatoria”.

El resto de factores considerados (a excepción de la condición de inmigrante) ofrecen “posibilidades de intervención para la mejora, como, por ejemplo, la importancia del sentimiento de pertenencia al centro, la valoración positiva de las reuniones con los padres en Educación Primaria o la asistencia a reuniones con los tutores en Educación Secundaria Obligatoria. Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D’Alessandro (2013), en su revisión sobre investigaciones de clima escolar, destacan que un clima de centro positivo sostenido en el tiempo se asocia con el desarrollo exitoso de niños y jóvenes, con la prevención efectiva de conductas riesgo, con la promoción de la salud, con el aprendizaje de los alumnos y los logros académicos, con la estabilidad del profesorado, etc. De este modo, existe cierto consenso en la literatura al valorar el efecto positivo del clima en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el presente estudio, el objetivo ha

ido más allá, proponiendo vías de mejora del clima de centro a partir del análisis empírico del impacto de la participación de las familias en dicho clima”.

Por lo tanto, en la investigación queda patente “la necesidad de participar a nivel personal con los tutores de los cursos y de los hijos y que a mayor vinculo de implicación y compromiso de las familias con los centros, mejores resultados”. También, en relación con ello, “que el reto para los próximos años es que las escuelas funcionen realmente de un modo participativo”. Este reto es especialmente importante si se considera que, en muchos sistemas, “las políticas que buscan impulsar la participación vienen impuestas desde arriba, desde las iniciativas de reforma planteadas por la propia administración, y no proceden del arraigo de una verdadera cultura participativa ni de una demanda de quienes componen la comunidad escolar. Se ha constatado ya que las normas no crean por sí mismas la atmósfera de apertura y aceptación que es necesaria para la cooperación efectiva, por lo que resulta necesario crear en los sistemas oportunidades que fomenten la participación. Requisitos esenciales para ello son el diálogo, la transparencia y la consideración de los padres como socios educativos en términos de igualdad. Las modificaciones en la estructura organizativa tradicional de los centros, emprendidas ya por algunos sistemas, pueden facilitar el camino, pero se requiere sobre todo un cambio en la cultura de las escuelas, más lento y difícil de conseguir”.

Como conclusión general, podemos decir, que los estudios muestran que la participación de los padres en la escuela es un tema muy importante; también señalan que eso no quiere decir que en todos los casos los resultados obtenidos manifiestan que la participación sea efectiva.

Otra conclusión a destacar es que la participación en el centro aumenta la implicación de los padres en la educación de sus hijos y el sentido de pertenencia con el Centro. Esto tiene una repercusión muy positiva en todos los ámbitos.

Los estudios ponen de manifiesto la necesidad de incrementar la comunicación entre la familia y la escuela para que la participación sea efectiva y que los profesores y los padres deber ir de la mano, en equipo, en lo referido a la participación y la implicación.

8.2. Síntesis de los estudios 1987-2014

La participación de los padres y de la comunidad circundante en el proceso educativo de los niños constituye una de las "asignaturas pendientes" de nuestro actual sistema educativo. En los artículos y libros examinados se analizan las posibilidades y límites de la participación y su necesidad para una formación integral del alumno.

La idea de participación aparece ya en el concepto originario de escuela como comunidad educativa integrada por profesores, alumnos, padres de alumnos y miembros del entorno implicados en un proceso de perfeccionamiento humano. La comunidad educativa sugiere la idea de un equipo cooperativo con una unidad de propósitos y unos fines comunes, en este caso fines educativos; la alusión a los padres y a los miembros del entorno hace referencia al carácter abierto de esta institución que no queda circunscrita a los agentes directos e inmediatos del proceso formativo y la alusión a la implicación sugiere la idea de corresponsabilidad en una tarea que es compartida y que requiere de la acción sinérgica de cuantos intervienen en ella para que ese proceso de perfeccionamiento humano pueda llevarse a cabo.

La Administración educativa española, destacan los distintos autores, no ha sido ajena a este movimiento generalizado de interés por la calidad constituyéndose en un objetivo fundamental de la educación impulsado por distintas leyes educativas que se plasmarán en propuestas de planes de evaluación y otras medidas que merece la pena destacar.

Entre el conjunto de criterios de calidad que de acuerdo con los documentos anteriores deben orientar el funcionamiento de las instituciones educativas, destacan: la participación de los padres y de la comunidad en el proceso formativo y la satisfacción de las personas que trabajan en la institución educativa.

La participación en un sentido amplio se entiende como un proceso de implicación de personas y grupos, en cuanto sujetos y actores, en las decisiones y acciones que les afectan a ellos o a su entorno. Dentro del sistema educativo, la participación implica la colaboración activa - según los distintos modelos y grados- en el planteamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo de todos los elementos personales que intervienen en dicho proceso.

En todos los estudios aportados se observa que la participación de los padres y de la comunidad circundante se inscribe en el nivel organizativo del centro escolar y en su interacción dinámica con las fuerzas y agentes personales y sociales que conforman la comunidad educativa, cuya gestión y cooperación suele realizarse de forma directa a través de los órganos colegiados de dirección y de las asociaciones de padres y madres de alumnos y otros agentes sociales del entorno.

El interés de los padres en las decisiones y acciones, constituye un derecho y un deber, en la medida en que se establece que padres y madres son los primeros educadores de sus hijos, siendo la escuela colaboradora en esta función esencial de la familia. De esta forma la participación de las familias en la gestión y gobierno de los centros educativos permite potenciar un clima de diálogo y de colaboración entre ambos sistemas en beneficio del rendimiento académico y humano de sus hijos y alumnos.

Queda claro en las investigaciones y experiencias relacionadas, la incidencia positiva que tiene el establecimiento de alianzas de compromiso y colaboración entre familias e instituciones educativas en el mejoramiento de la calidad de la educación.

También queda claro que existen muchos obstáculos a la participación como señalan los distintos autores:

- Resulta sacrificado y al final no compensa (Elejabeitia, 1987).
- Los centros usan formas indirectas para limitar la participación (Elejabeitia, 1987).
- La participación siguen todavía en ocasiones un modelo jerárquico.
- Los padres desconocen muchas cuestiones educativas y de la cotidianidad del centro (Feito, 1992, Garreta, 2008).
- La participación es escasa porque participar puede causar beneficios, pero también perjuicios a los hijos (Feito, 1992).
- Los padres no tienen clara su función en el control y gestión del centro por lo que casi no tienen posibilidades de intervenir (Feito, 1992).
- Los padres no tienen interés en participar (Garreta, 2008).
- Los profesores muchas veces no entienden las peticiones de los padres (Garreta, 2008).

- Los padres tienen miedo a invadir el terreno profesional del profesor (Garreta, 2008).
- Los maestros tienen miedo a que no sea respetado su criterio profesional (Garreta, 2008)

Todo ello nos lleva a un clima de desconfianza, incertidumbre y falta de respeto mutuo que no favorece la participación.

Para facilitar la participación, los diferentes autores sugieren distintas medidas, muchas de ellas relacionadas con la formación (Santos Guerra, 1999; Kñallinsky, 1999; Garreta, 2008; Collet y Tort, 2011); la mejora de la comunicación e información (Santos Guerra, 1999; Kñallinsky, 1999; Consejo Escolar de Cataluña, 2005; Garreta, 2008; Comas et al, 2014). Estos últimos proponen favorecer espacios abiertos de interlocución y diálogo. Otras propuestas son: Equipos directivos fuertes que fomenten la participación y el liderazgo colaborativo (Consejo Escolar de Cataluña, 2005; Comas et al, 2014); recursos y apoyos profesionales a la participación (Martín Bris y Gairín, 2007); compromisos educativos escuela-familia (Luengo y Moya, 2004); propuestas de centros en los que la familia no se contemple como un estorbo sino parte del centro (Collet y Tort, 2011); docentes preparados para establecer vínculos con las familias (Collet y Tort, 2011).

Destacamos el estudio del 2014 del Consejo Escolar del Estado, donde relaciona el buen clima escolar con la mejora del sentimiento de pertenencia de las familias, el aumento de la participación en las elecciones del Consejo Escolar y el desarrollo exitoso de los estudiantes y la estabilidad del profesorado. En dicho informe se señala que la participación de las familias es un elemento importante que impacta en el clima del centro e indirectamente en la mejora de resultados de los alumnos.

La participación de los padres en la institución educativa puede adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades dependiendo del grado de implicación considerado. En el conjunto de los documentos estudiados observamos cinco posibles funciones:

1. Informativo. Constituye el nivel mínimo de participación y se refiere a la disposición por parte de la escuela, de suministrar información clara y precisa

sobre el sentido de la educación para cada uno de los agentes y estamentos del sistema; acerca del Proyecto Educativo del Centro, planes y programas en ejecución; derechos y deberes de cada uno de los actores del sistema; mecanismos formales e informales para la comunicación y coordinación entre los agentes; reglas, normativas y mecanismos de control; proceso educativo y de aprendizaje de los niños, entre otros. Estas constituyen las demandas más recurrentes de los padres. La escuela también informa sobre los cambios y decisiones más importantes que vayan ocurriendo en el año escolar, así como mantiene informados a los padres sobre las situaciones relacionadas con el rendimiento y conducta del niño, particularmente en lo que respecta a sus logros académicos. De los padres se espera iniciativa para demandar esta información y confianza para entregar información relevante a los educadores sobre aspectos relacionados con el crecimiento y desarrollo del niño o bien sobre aquellos cambios o situaciones especiales que ocurran en el grupo familiar y que pueden tener consecuencias sobre el proceso educativo del escolar.

2. Colaborativo. Constituye el nivel más común de participación y se refiere a la cooperación de los padres, en actividades tales como: actos o eventos escolares de carácter social; ayuda en la reparación de infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico; apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos conocimientos, hábitos y valores en el hogar y eventualmente a nivel de aula; disciplina de los niños en el hogar y el centro educativo; ayuda en la gestión administrativa (recaudación de fondos para inversión, etc.).
3. Consultivo. Para este nivel se requiere la puesta en práctica, por la escuela o la asociación de padres, de instancias de consulta sobre diversos temas: programas de innovación, fuentes de financiación complementaria, relaciones para el intercambio de experiencias con otros centros, extensión del asociacionismo mediante federaciones y confederaciones de padres de alumnos, etc. Hay que diferenciar entre aquellas instancias donde la escuela no está obligada a ejecutar las decisiones sugeridas y aquellas otras donde éstas se incorporan al proceso mayor de toma de decisiones de la escuela. Es importante, además, que estos

mecanismo se constituyan sobre la base de opciones abiertas, evitando alternativas predefinidas por las instancias de mayor poder en la escuela.

4. Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos. Incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento de los padres en las instancias máximas de toma de decisiones del centro educativo: Consejo Escolar de Centro, Comisión Económica, Comisión de Convivencia, Comisión de Admisión de Alumnos, etc.
5. Control de eficacia. Este nivel les otorga a los padres, un rol de supervisor del cumplimiento del Proyecto Educativo del Centro y de la gestión de la institución educativa. Requiere de la existencia de los niveles anteriores y de la superación de la percepción, por parte de profesores y directivos, de los padres como una "amenaza" para pasar a considerarlos como interlocutores válidos y con derecho a aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para contribuir al mejoramiento de la escuela.

También encontramos la constatación de que la cooperación entre los diferentes agentes que forman parte de la comunidad educativa: alumnos, educadores, directivos, personal administrativo y de servicios, junto con los padres, madres y miembros de la sociedad circundante constituye un elemento clave en el desarrollo de los procesos educativos y en el cumplimiento de los fines y objetivos de cada institución. La comunidad educativa constituye idealmente una sociedad de miembros interesados en el mejoramiento de la calidad de la educación de los niños.

Las nuevas necesidades de aprendizaje que plantea la así llamada sociedad del conocimiento, en el contexto de un mundo globalizado, son complejas y diversas, por lo cual su satisfacción requiere de acciones y estrategias multisectoriales. Es por ello que se propugnan, a nivel de las instituciones educativas, nuevos estilos de participación y colaboración que comprometan activamente a todos los asociados en la tarea de apoyar a los niños en sus aprendizajes, desarrollo y formación de un proyecto de vida y de un esquema de valores. De aquí la necesidad de las Confederaciones de padres y madres ya que nacen con esta idea de fortalecer las comunidades educativas en tanto que alianzas entre sus miembros constituye un elemento clave en el desarrollo de los procesos

educativos y en el cumplimiento efectivo de las metas de cada institución. La participación de los padres en el sistema educativo debe responder a la convicción de que estos actores son relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación y para el beneficio de los niños.

Sin embargo, para que la gestión sea efectiva deben producirse una serie de cambios en la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas con el fin de aproximarlas a las necesidades reales que en el momento presente tienen planteadas en torno a necesidades de la institución, al entorno a la familia, y de la capacitación de los agentes educativos y necesidades en torno a la estructura para la participación.

Para finalizar llegamos a la conclusión que para que un sistema educativo tenga la corresponsabilidad deseada entre los diferentes agentes educativos, es necesario que escuelas sean concebidas como agentes activos; que se redefinan las funciones de cada uno de los agentes (para no llevar a confusión); que las familias formen parte de la escuela; que se amplien las funciones de las AMPAS; que se vuelva a pensar el sentido de las actividades extraescolares; que se diversifiquen los recursos humanos; que se faciliten la coordinación entre niveles educativos; que se afronten las nueva problemáticas sociales; y que se amplíe la autonomía del centro para entenderla en clave comunitaria. Todo ello puede constituir la base para diseñar proyectos futuros de interrelación entre agentes educativos, en primer lugar, a escala local, y posteriormente a un nivel más general.

III. ESTUDIO DE CAMPO

Introducción

En este apartado, vamos a realizar un estudio de los Diálogos de Educación promovidos por la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres COFAPA.

Empezaremos por repasar la evolución de COFAPA, cómo nace y cómo ha funcionado a lo largo de su corta historia.

Esta primera parte de nuestro estudio está fundamentada en las conversaciones mantenidas con los fundadores y las personas que han estado trabajando en la Confederación y también en el archivo privado de la Confederación. Se han tenido en cuenta documentos de COFAPA, registros y observación directa de la marcha de esta asociación. No existen publicaciones sobre la historia de COFAPA, por lo que esta investigación puede servir como base de cara a la futura redacción escrita de una historia de esta confederación.

Haremos un repaso de las iniciativas llevadas a cabo por COFAPA a lo largo de su existencia y analizaremos cómo es su participación e interlocución institucional. Finalmente, nos detendremos en la iniciativa que consideramos más importante: los Diálogos de COFAPA.

Se ha seleccionado esta iniciativa ya que nos ha parecido relevante por diferentes motivos:

- a) La calidad y cantidad de los participantes
- b) La duración en el tiempo, desde el año 2009 hasta la actualidad.
- c) La facilidad de acceso a los datos, que han sido recogidos a lo largo de los años y mantenidos en el archivo de la Confederación.
- d) La necesidad de dar importancia a esta actividad.
- e) La posibilidad de acceso a la información
- f) La necesidad de evitar que esta actividad fuera olvidada y la inexistencia de previos análisis.

En definitiva, y para sintetizar, nuestra investigación pretende observar y describir la actividad e historia de COFAPA. Así como la actividad estrella, que son los Diálogos de Educación.

Para analizar esta última actividad, hemos realizado un estudio descriptivo y explicativo (Snow y Jhuman, 1994; Sarabia, 1999; Martínez Carazo, 2006, p. 170) de cara a extraer conclusiones para el análisis y fomento de la participación de los padres que es el tercer objetivo específico de nuestra investigación.

Hemos analizado los Diálogos de Educación como si se tratara de un caso único, a pesar de la pluralidad de participantes en los mismos. Yin (1989, p. 23, citado por Martínez Carazo, 2006, p.174) considera apropiado usar el método de estudio de caso para temas que se consideran prácticamente nuevos. Zisenhardt (1989, citado en p.174) decía que el estudio de caso “es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares que examinan o indagan sobre un fenómeno contemporáneo en un entorno real.”

Sin embargo, hay autores que indican que “el prestigio de esta metodología de trabajo” es bajo y no suele considerarse como una buena estrategia para realizar investigación científica (Stoeker, 1991, citado por Martínez Carazo, 1996, p.174), aunque los nuevos estudios de caso no presentan problemas en cuanto a la validez y la fiabilidad de sus resultados

Cherry (1996, citado por Martínez Carazo, p.174) afirma sin embargo que se trata de una:

- Estrategia rigurosa que permite estudiar un tema determinado.
- Estrategia ideal para temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas. En nuestro caso, la teoría existente en el momento de nuestro estudio sería escasa pero no inadecuada.
- Permite estudiar los fenómenos desde diferentes perspectivas.
- Permite obtener un conocimiento mas amplio sobre cada fenómeno, “lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen” (p.175).
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente para la explicación inicial de un fenómeno.

Por este motivo, nos hemos decantado por utilizar este método, que es propio de la metodología cualitativa (Bisquerra, 2004).

CAPÍTULO 9. LA CONFEDERACIÓN DE PADRES Y MADRES

9.1. Historia de COFAPA

Como hemos visto a lo largo de la investigación, resulta clara la importancia del sector de los padres de los alumnos dentro de la comunidad educativa como factor que incide en la mejora de la calidad de la educación impartida en los centros educativos, ya sean públicos o privados. La participación de los padres en todas las tipologías de centro, de gestión pública o privada, está contemplada en la legislación vigente. Tal como se ha comentado, una de las vías habilitadas para hacerla efectiva es la pertenencia y participación en las asociaciones de padres y madres. Esta participación iniciada, en un primer estadio, en los centros tiene un recorrido que termina en las diferentes Confederaciones nacionales. Actualmente en España se encuentran tres Confederaciones Nacionales: CEAPA (aglutina padres y madres de escuela pública), CONCAPA (recoge a los padres y madres de los centros confesionales) y, finalmente, COFAPA (que permite la participación de los padres de escuelas de gestión privada no confesionales).

9.1.1. Los Orígenes de COFAPA

En el año 1999 existen dos Confederaciones de Asociaciones de padres y madres en España. Concretamente son:

CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos) nace en 1929 para promover los intereses de la familia y lograr que sus hijos reciban, en la vida escolar, una formación acorde con sus propias creencias y convicciones. En definitiva, se trata de fomentar la unidad y la participación familia-escuela. A partir de los años 70, con los cambios introducidos en la legislación española y consiguientes repercusiones en el ámbito educativo, la Confederación centra aún más su actividad en la educación y la necesidad de que los padres participen de forma activa en la formación de sus hijos. CONCAPA está inscrita en el Censo del Ministerio de Educación y Cultura según el Real Decreto 1533 del 11 de Julio de 1986 que regula las Asociaciones de Padres de Alumnos. Actualmente cuenta con 51 Federaciones Provinciales que integran las Asociaciones de Padres de Alumnos de los colegios, y en

las que participan unos tres millones de padres. CONCAPA está presente, entre otros, en los siguientes organismos: Consejo General de la Educación Católica – Consejo de Laicos – Consejo Escolar del Estado – Consejos Escolares Autonómicos y Provinciales. – Coordinadora Pro Libertad de Enseñanza – Fundación Pro Derechos de la Familia (PRODEFA) – Plataforma del Menor. En el ámbito internacional, CONCAPA participa en: Groupement International des Associations de Parents d’Eleves de l’Enseignement Catholique (OE-GIAPEC), European Parents Association (EPA), Unión Iberoamericana de Padres de Familia (UNIAPA), Organisation Internationale pour le Developpement de la Liberté d’Enseignement (OIDEL), según consta en la web de la organización www.concapa.org.

CEAPA: Confederación que reúne a las asociaciones de padres y madres de la escuela pública española. Entre 1979 y 1983 CEAPA hace frente a su proceso de legalización y comienza a representar a aquellos padres y madres que demandan la mejora de la educación pública y la consecución de los derechos sociales reflejados en la nueva Constitución, como la universalización de la educación obligatoria y gratuita. En esta época, el sistema educativo atraviesa una fase de transformación, con una amplia construcción de centros escolares de titularidad pública para hacer frente a la alta natalidad precedente, con movilizaciones del profesorado en defensa de sus derechos sindicales y con reacciones de los sectores más conservadores de la sociedad ante los cambios que se estaban produciendo. Entre 1983 y 1988 CEAPA se posiciona ante las huelgas del alumnado y del profesorado de aquel período y reclama una mayor financiación para la escuela pública, reforzando su pensamiento y representatividad en el sector de padres y madres de todo el Estado. En la etapa 1988 y 1992, el Ministerio de Educación pone a disposición de la comunidad educativa un “libro blanco” para la reforma educativa, con el objetivo de que hiciera sus aportaciones para la redacción de una nueva ley, y para el cual CEAPA presenta varias propuestas. Fruto de estos debates será la Ley Orgánica General de Ordenación de Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, que extiende la educación obligatoria hasta los 16 años, al igual que ya existía en el resto de Europa, y establece una educación compensadora de las desigualdades individuales y colectivas. Entre 1992 y 1996, CEAPA critica las carencias en la financiación de la educación pública y denuncia que una nueva ley sobre participación (la LOPEG) recorta las atribuciones de los consejos escolares y da más poder a los

claustros de profesores en el control y gestión de los centros. La Confederación fortalece sus áreas de formación y comunicación, y fija su pensamiento en temas como escuela rural, necesidades educativas especiales, laicismo, jornada escolar, etc. En este período, Francisco Delgado fue presidente de CEAPA. Entre 1996-2000 el presidente fue Carlos Ladrón de Guevara. Entre 2000 y 2004 el gobierno elabora la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que prevé el establecimiento de itinerarios educativos en la ESO, que a la postre significarán la segregación de alumnos por capacidades y clases sociales, recortes en la participación y religión prácticamente obligatoria para todo el alumnado. CEAPA lidera la oposición a estas políticas pues las considera regresivas y coordina su estrategia con otras organizaciones de la Plataforma por la Escuela Pública. Lali Vaquero ocupó la presidencia desde 2000 a 2002, y Maite Pina desde 2002 hasta 2004. Entre 2004 y 2008 Lola Abelló fue la presidenta. En el periodo 2008 y 2011 fue presidente Pedro Rascón Macías. CEAPA mostró su disposición a dialogar sobre propuestas concretas para la mejora del sistema educativo ante el anuncio del Ministro de Educación, Ángel Gabilondo, sobre un Pacto Social por la Educación. Jesús María Sánchez Herrero fue presidente de CEAPA entre 2011 y 2013. Siendo en la actualidad José Luis Pazos el presidente. (Datos extraídos de la página web de la CEAPA: (www.ceapa.es)).

Esta dos Confederaciones se nutren de las asociaciones y federaciones autonómicas de todo el Estado español.

Respecto al asociacionismo europeo, en el año 1985 se funda y pone en funcionamiento una Asociación de Padres de Europa (EPA – European Parents Association). En la fundación de EPA intervienen diversos países como Reino Unido, Alemania, Italia, Portugal y España.

Por parte de España, las Federaciones FAPEL, Federación de Asociaciones de Padres de la Escuela Libre de Cataluña y Baleares; y FAPACE, Federación de Asociaciones de Padres de Centros Educativos, de Fomento de Centros de Enseñanza. Son las dos federaciones que intervienen a través de sus dos representantes: Víctor Guillen Preckler (FAPEL), que era vicepresidente y Ángel Trascasa, por parte de FAPACE que era secretario general.

Las dos personas que se significaron más en el desarrollo de la EPA fueron, por orden de intervención, Domenico Lenarduzzi, más tarde llamado el padre de Erasmus por ser quien impulsó dicho programa; y Mario Visconti primer presidente de EPA, italiano, de origen serbio y presidente de FAES, Federación de padres y madres de centros de gestión privada de Italia. Lenarduzzi en el momento de la constitución de EPA era el representante de Educación de la Unión europea.

En los años siguientes se van añadiendo a la EPA otras Federaciones y Confederaciones de distintos países europeos hasta llegar cerca de las 60 instituciones de toda Europa pues hay países que tienen diversas federaciones y confederaciones de distinto ámbito: social, religioso, público o privado. Con la caída de muro de Berlín en 1992, se incorporaron a EPA las Federaciones y Confederaciones de padres y madres provenientes de los países del Este, como Bulgaria, Polonia, Hungría, siendo esta circunstancia un empuje muy fuerte para que el Parlamento europeo incorporase la voz de los padres a los debates educativos.

A partir de los años 90, los miembros de EPA se reúnen, una vez al año, en una de las ciudades culturales de Europa (nombradas por el Parlamento europeo) y esto permite avanzar en lo que se expresa en la *“Carta de los derechos y deberes de los padres y madres de Europa”* (Anexo III) que ha sido refrendada a lo largo de los años por lo menos en tres ocasiones; Bruselas, Barcelona y Zaragoza.

España, recibió un importante impulso y reconocimiento en la participación de los padres y madres, en EPA durante la Presidencia del español Diego Barroso, presidente de FAPACE, durante los años 2004 a 2009.

En el año 1999, se celebra el encuentro anual de EPA, esta vez en Estocolmo. Los representantes de algunas federaciones españolas, se reúnen para estudiar la situación social, política y educativa del país. Estas federaciones estaban en EPA como representantes de pleno derecho: FAPEL, Federación de Cataluña, FAPACEL, Federación de Andalucía, y FAPACE, Federación de ámbito nacional. En la reunión estas tres federaciones llegan a la conclusión que todas ellas tienen unas características muy similares entre sí pero alejadas de las otras dos confederaciones que existen en 1999, CONCAPA y CEAPA, también presentes en EPA representando a sus respectivos

colectivos. Las diferencias estriba en que FAPEL, FAPACE y FAPACEL son federaciones de asociaciones de padres y madres, los cuales han hecho opción de elección de centros educativos privados con ideario propio cuya titularidad no es de la Iglesia. Por lo tanto se diferencian de la CEAPA en que son privados y de la CONCAPA en que su titularidad no es la Iglesia Católica. Se trata de centros de gestión privada no confesionales.

Esto muestra que en aquel momento hay una realidad de participación, que se aleja de la realidad de las confederaciones existentes en España, por lo que se ve la necesidad de construir una Confederación que dé cabida a las distintas manifestaciones de participación que están poniéndose en marcha gracias a la nueva legislación democrática y vigente a partir de la aprobación de las distintas leyes orgánicas de educación. Aspecto este que ha quedado ya clarificado en la primera parte de la investigación que nos ocupa.

Es en este momento (Estocolmo, 1999) cuando los representantes de FAPACE y FAPEL, deciden iniciar una consulta a nivel nacional y autonómico para ver la posibilidad de constituir una Confederación de asociaciones de padres y madres de alcance estatal que permita una participación más efectiva y más real sin la necesidad de estar representados por terceros que no ven el tema educativo de la misma forma ya que el artículo 27 de la Constitución española permite en el tema del derecho de la educación interpretaciones divergentes.

En 1999, las dos federaciones, impulsadas por sus representantes, Ángel Trascasa (Secretario general de FAPACE) y Antoni Arasan (Presidente de FAPEL) transmiten este pensamiento. Y la ilusión de muchas personas a nivel de toda España consiguen lo que no parecía posible.

Se añaden las federaciones autonómicas de Andalucía, FAPACEL, y la federación del País Vasco, FAPAE, que como federaciones ya existentes conservan sus propios estatutos y singularidad delante de las federaciones y confederaciones que a partir de aquel momento se empiezan a crear en el resto de Comunidades Autónomas, COFAPA Madrid y COFAPA Valencia, Aragón, Asturias, Galicia, Navarra, Castilla y León, Murcia.

De este modo se crea COFAPA Nacional. La constitución de COFAPA fue como se relata a continuación:

Los representantes de FAPACE, federación de ámbito estatal; y los de las federaciones autonómicas de Cataluña, Andalucía y País Vasco, constituidas desde hacía años se reunieron el 21 de octubre de 2000, en Madrid, en el centro educativo Colegio El Prado con la intención de constituir la Confederación de Padres de ámbito estatal, COFAPA. Así lo hicieron, al mismo tiempo que aprobaron los estatutos fundacionales y celebraron su primera Asamblea Constituyente. En este encuentro participaron los representantes de otras federaciones autonómicas recientemente constituidas que se adhirieron a COFAPA ya en este primer acto constituyente, pasando a ser miembros de pleno derecho de COFAPA. Fueron las federaciones de Madrid, Aragón, Valencia, Asturias, Galicia, Navarra, Castilla y León, y Murcia.

Es elegido presidente de la nueva Confederación –Inmaculada Núñez-Lagos Bau (COFAPA Madrid); Secretario General, Ángel Trascasa Temiño (FAPACE); completando la junta como vicepresidentes, los cuatro presidentes de las Federaciones fundadoras: Antoni Arasanz i Mayolas (FAPEL); Diego Barroso Sánchez Lafuente (FAPACE); Antonio Rodríguez-Campra Berbel (FAPACEL) y Antonio López Ruiz (FAPAE). Como Secretario-Tesorero fue elegido Javier Martínez-Ortiz Rey.

El 10 de abril de 2001, el Ministerio del Interior incluyó en su Registro de Asociaciones a COFAPA:

Nº Registro Nacional de Asociaciones	F-2200. Sección 2ª
Nº Registro MECD:	28C0016
Nº C.I.F.	G-83016774

El primer logotipo de la Confederación, aprobado en la primera Junta Directiva celebrada el 19 de abril de 2001 fue:



En esta misma Junta directiva se aprueba el funcionamiento de los órganos de gobierno de la Confederación, que se ha mantenido vigente hasta nuestros días:

- **Asamblea ordinaria**

Según consta en los Estatutos, la Asamblea ordinaria, conviene que se celebre dentro de los 6 primeros meses del año, para que así se pueda aprobar el balance del ejercicio anterior y el presupuesto correspondiente al año en curso, aprobación de cuentas, presentación presupuesto, memoria anual, plan de acción. Conviene celebrar este encuentro anual aprovechando encuentros de las Federaciones miembros (Congresos), y con una total desvinculación e independencia del acto de la Federación

- **Junta Directiva.**

Estatutariamente se marcan dos encuentros anuales. Se propone y aprueba celebrar estos encuentros:

- Momentos antes de la celebración de la Asamblea (primavera).
- Aprovechando la celebración de una reunión del Consejo (Otoño).

- **Consejo.**

Órgano ordinario de gobierno de la Confederación. Se aprueba que bajo la coordinación del Secretario General y formada por el Presidente, el Secretario General, los Vicepresidentes y el Secretario – Tesorero, se reúna con una periodicidad mensual o cuantas veces sea necesario para el funcionamiento de la Confederación.

Desde su fundación, COFAPA ha tenido cuatro presidentes:

Tabla 10: Presidentes COFAPA

AÑO	NOMBRE
2000	Inmaculada Núñez-Lagos Bau
2002	Mariano Calabuig Martínez
2006	Mercedes Coloma Miró
2010	Begoña Ladrón de Guevara Pascual

Fuente: elaboración propia

9.2. Objetivos de COFAPA

COFAPA, es la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos que agrupa las AMPA de numerosas escuelas promovidas por la iniciativa social, así como las de otras asociaciones que apoyan los fines de la Confederación. Apuesta por una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos, se mantiene siempre atenta a la actualidad y participa de manera activa en la mayoría de los foros públicos con el objetivo de dar voz a las familias y poder transmitir la opinión de éstas sobre las cuestiones que más les preocupan.

Entre otros, COFAPA tiene los siguientes objetivos:

1. Los padres tienen el derecho primario a educar sus hijos

Los poderes públicos deben reconocer el derecho y deber primarios que corresponde a la familia sobre la educación de los hijos. Las administraciones públicas tienen una función subsidiaria respecto de la iniciativa de los padres y de la sociedad.

2. Los padres tienen el derecho a elegir escuela

Los padres tienen derecho a elegir escuela para sus hijos, de acuerdo con sus convicciones y preferencias morales, religiosas, filosóficas y pedagógicas, sin más límites que los impuestos por el ordenamiento constitucional: el respeto a los principios

democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (cfr. art. 27, 2 y 3 de la Constitución). La planificación del sistema educativo debe seguir la libre elección del centro escolar que desean los padres para sus hijos, de acuerdo con sus convicciones y preferencias morales, religiosas, filosóficas y pedagógicas.

3. Nadie puede imponer a la familia un modelo único de escuela.

Nadie puede imponer a las familias la escuela pública o la privada; enseñanza laica o fundada en valores religiosos; escuela mixta o de educación diferenciada, porque los padres son los titulares del derecho a elegir el colegio que consideren idóneo para la educación de sus hijos.

4. Defender la existencia de una red plural de centros educativos indispensable para la libertad de enseñanza.

Debe garantizarse una red plural de escuelas, resultado de la libertad de creación y de dirección de centros docentes dotados por su titular de un carácter propio basado en un proyecto coherente, tolerante y respetuoso con los derechos del hombre, que son elegidos libremente por los padres.

5. Facilitar la igualdad de oportunidades. Cada alumno ha de poder desarrollar al máximo sus cualidades y su capacidad de esfuerzo

La equidad e igualdad son presupuestos del derecho a la educación en libertad, pero no debe confundirse con la pretensión de imponer un sistema uniforme de enseñanza: la verdadera equidad no es uniformidad, sino que consiste en atender la diversidad, de modo que cada alumno desarrolle sus cualidades y su capacidad de esfuerzo, aprenda a servir a los demás y a respetar a todos en una sociedad plural y libre.

6. Queremos una educación de calidad, que atienda a cada persona

Es necesaria una educación de calidad que atienda a cada persona y tenga como "objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"

7. La gratuidad de la enseñanza básica es un derecho constitucional y debe seguir a la libre elección de las familias, no a la titularidad pública o privada del centro

El derecho a la gratuidad de la enseñanza básica, garantizado en el artículo 27. 4. ha de ser efectivo: los conciertos, o cualquier otro sistema de financiación, han de seguir la demanda de las familias y responder en su cuantía a los costes reales de la enseñanza. El destino de fondos procedentes de los impuestos de los ciudadanos para hacer posible el derecho a la educación se justifica como consecuencia de la opción libre de los padres al elegir el centro educativo que desean para sus hijos y no por la titularidad pública o privada de la escuela. Por tanto, si un centro de enseñanza primaria o secundaria tiene demanda suficiente y cumple con los requisitos legales exigidos, los poderes públicos deben destinar los fondos necesarios para cubrir el coste real de la enseñanza.

8. Nadie puede obligar a que las convicciones religiosas o filosóficas de las familias queden fuera de la escuela. Los centros deben responder al pluralismo de los ciudadanos.

La aconfesionalidad obliga al Estado y a los poderes públicos a mantenerse neutrales ante las opciones religiosas o agnósticas de los ciudadanos, por lo que serían intolerantes si pretendiesen imponer al conjunto de los ciudadanos una opción laicista, argumentando que algunos no tienen fe religiosa. Nadie puede obligar a que las convicciones de las familias queden fuera de la escuela, sino que se debe hacer posible la existencia de centros que respondan al pluralismo de los ciudadanos y permitan asegurar a las familias el tipo de educación que desean para sus hijos, de acuerdo con sus convicciones.

9. Una educación de calidad exige la colaboración entre familia y escuela

Entendemos que sólo es posible una educación libre y de calidad si los padres toman parte activa en el proceso de formación de los hijos, con una verdadera colaboración entre la escuela y la familia, en el marco del carácter propio del centro, que debe aceptarse por todos como garantía de la coherencia del proyecto docente elegido. Sólo así será posible una educación personalizada que atienda a la diversidad de los alumnos.

10. Reforzar la autonomía y responsabilidad de la dirección de los centros

En este proceso es imprescindible reforzar la autonomía de la dirección de los centros públicos y privados, y mejorar la consideración social y económica de los profesores, que han de contar con los medios necesarios para alcanzar un alto grado de excelencia, ética y profesional.

9.3. Ámbitos de participación de COFAPA

COFAPA tiene dos ámbitos fundamentales de participación:

9.3.1. Participación en los Centros

Este modo de participación es propio del ámbito de las Federaciones que es a quién las APAS se asocian y propiamente quienes prestan esta labor de formación, orientación y representación.

Las APAS, al federarse, dan su representación a la Federación ante las Instituciones educativas autonómicas.

Una de las funciones principales de las Federaciones es ayudar a las APAS en su labor para formar a los padres como primeros educadores. Las Federaciones ofertan sesiones formativas, revistas, Newsletters, libros del mes, páginas webs de contenidos educativos, etc., que ayudan a los padres en su formación.

Las Federaciones dan también servicio asistencial y de orientación a las APAS, tanto administrativa como legislativamente.

Esta participación en los Centros, COFAPA la ha podido materializar dando servicios a todas sus federaciones, por ejemplo, con el convenio firmado con el Banco Popular que ofrece beneficios a las APAS asociadas a las Federaciones que forman COFAPA. Este convenio beneficia a las APAS al abrir las cuentas corrientes y no tener comisiones de ningún tipo de tal manera que no tienen gastos.

También se envía a las Federaciones una Newsletter y un dossier de prensa para que puedan difundir entre sus asociados con noticias actuales del ámbito de la educación

para ayudar a la formación de los padres y estar actualizados en las noticias que les atañen a este respecto.

9.3.2. Participación Institucional Externa

Como Confederación, la participación más importante que realiza COFAPA es la participación institucional en distintos ámbitos y con distinta representación.

COFAPA es miembro del Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales OCTA.

Desde el año 2015, está en el Consejo Escolar de Estado, a través del nombramiento de su presidenta como “Miembro de reconocido prestigio suplente”. Y desde 2016 está en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, con el nombramiento de Asesora a la presidenta de la Confederación.

COFAPA mantiene una relación muy estrecha con CONCAPA, a través de la relación con sus presidentes Luis Carbonel (presidente hasta 2016) y con Pedro Caballero, en la actualidad. Conjuntamente se han llevado a cabo iniciativas en defensa de la libertad de educación.

También han existido encuentros con la CEAPA tanto a nivel autonómico como nacional. Se han tenido reuniones conjuntas con el Ministerio durante la tramitación de la LOMCE.

COFAPA también tiene gran relación con las patronales. Con la CECE, Confederación de Centros de Enseñanza, le relación es muy estrecha ya que es la patronal a la que pertenecen gran parte de los Centros de las APAS que representa COFAPA. Y también con la FERE, que es la patronal de los Centros Religiosos, cuyas APAS están adscritas a CONCAPA.

Además de numerosas iniciativas llevadas a cabo por las cuatro instituciones juntas, CECE, FERE, CONCAPA y COFAPA, cabe destacar la realizada en 2005 en el que se publicó un documento conjunto titulado “*El derecho de los padres a elegir la educación en libertad*”. Dicha publicación fue firmada por ANCEE, CECE, Confederación de Estudiantes CES, Coalición Democrática de Estudiantes, COFAPA, CONCAPA,

Educación y Gestión (EG), FERE Centros Católicos, Sindicato FSIE y el Sindicato Unión Sindical Obrera USO.

Más recientemente, otra importante iniciativa conjunta fue la puesta en marcha en 2015 de la plataforma concertados.edu, cuya finalidad es dar a conocer los beneficios de la educación concertada en España. Dicha plataforma está formada por CONCAPA, COFAPA, FERE y CECE, y se han unido de modo puntual los sindicatos USO y FSIE.

COFAPA ha estado participando en diversos desayunos organizados por Europa Press, la agencia EFE y otras instituciones en los que se trataban temas educativos.

Desde la fundación de COFAPA, se han tenido reuniones y sesiones de trabajo con todos los Ministros que han ocupado ese cargo desde la fundación de COFAPA, Pilar del Castillo, Ángel Gabilondo, José Ignacio Wert y en la actualidad con Iñigo Méndez de Vigo.

Mediante las distintas reuniones y encuentros de la comunidad educativa con la Administración, se han conseguido espacios de diálogo y pluralidad que abren la puerta a posibles negociaciones y pactos para mejorar la educación

El 9 de octubre de 2002 el Secretario General de COFAPA, Ángel Trascasa, intervino en la Comisión de Educación, Cultura y Deporte, dentro de la celebración de comparecencias de personalidades al objeto de informar sobre el proyecto de ley orgánica de calidad de la educación (Nº expediente 219/000419). También participó en la misma Comisión, Antoni Arasanz, como Presidente de Fapel.

COFAPA, ha sido interlocutor en numerosas reuniones durante la tramitación de la LOMCE con el Ministro Wert, y con la Secretaria de Estado, Montserrat Gomendio, quien como veremos más adelante, fue ponente en uno de los Diálogos de COFAPA.

COFAPA ha tenido numerosas participaciones en Congresos como en el Primer Congreso de Educadores Católicos, que se celebró en Lugo el 7 de mayo de 2011, en el que la presidenta impartió la conferencia “El Educador en el S. XXI” y en su posterior coloquio. En mesas redondas como la organizada el 21 de octubre de 2011 por el Diario La Razón con la Consejera de Educación y Empleo, Lucía Figar y en el que debatieron los retos pendientes de la educación española; en el congreso de CECE en el año 2011,

en el Congreso de FAPEL en el año 2010, en el que recibió el Premio Fapel; o en el Congreso Internacional de EPA celebrado en Sevilla en 2016.

9.3.3. Participación Institucional Interna

La participación Institucional de COFAPA no es sólo en entornos generados por otras instituciones, COFAPA también genera institucionalmente foros de participación.

Esta participación podemos agruparla en: publicaciones, jornadas y congresos, premios COFAPA, Newsletter y diálogos de COFAPA

Algunas de las publicaciones que ha realizado COFAPA son:

“La Educación Diferenciada, una opción por la diversidad” 2004. Depósito legal: M-34722-2004.

“El Derecho de los Padres a elegir la educación en libertad” 2005. Depósito legal: B-44367-2005. Como hemos dicho antes, esta publicación fue realizada en colaboración con otras instituciones.

“Libertad gratuidad y financiación de la Educación” 2006. Esta publicación realizada gracias a la colaboración de la Fundación Ábaco y del Grupo Santillana. Los autores fueron: José Luis Martínez, Alfred Fernández, José Antonio Poveda y Mariano del Castillo.

Los Congresos y Jornadas organizados por COFAPA han sido:

El primer congreso organizado por COFAPA fue en noviembre de 2006 y se tituló “Libertad, gratuidad y financiación de la educación”. El congreso estuvo patrocinado por la Fundación Ábaco y el Grupo Santillana.

Bajo el título “Educación en valores: Un compromiso de todos” en marzo de 2008, COFAPA celebró en el Círculo de Bellas Artes de Madrid una jornada, en colaboración con el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, sobre la importancia de los valores y virtudes en la educación de niños y jóvenes. Como ponentes, destacaron el Defensor del Menor, Arturo Canalda y el Magistrado Juez de Granada, Emilio Calatayud, entre otros.

Con el objetivo de analizar la figura del docente en la actualidad y el beneficio que para la sociedad supone fomentar la dignificación de su labor, COFAPA convocó a finales de 2008 a padres, profesores, periodistas, patronal, sindicatos y autoridades de la Administración Pública en la jornada “Respaldo social de la profesión docente”.

Así, el 7 de noviembre de 2008 COFAPA organizó en Madrid este seminario patrocinado por el Banco Santander, la Fundación Ábaco, la Obra Social “La Caixa” y con la colaboración del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, la UNED, Santillana y Vicens Vives, para realizar un análisis de la situación actual que aporte ideas que ayuden al crecimiento del prestigio social del docente. Estructurada en tres ponencias, basadas en un riguroso estudio elaborado por los catedráticos Ramón Pérez Juste, Inmaculada Egido y Jaume Sarramona, contó con interesantes debates en los que participaron los principales representantes de todos los ámbitos educativos. El acto fue clausurado por Carmen Maestro, presidenta del Consejo Escolar del Estado.

En noviembre del 2011 se celebró la Jornada “La conciliación, una prioridad para la Educación” con la entrega de los Primeros Premios COFAPA en ese mismo acto.

El encuentro contó con una importante participación de los agentes sociales de la Educación, entre los que destacan representantes de la Administración, de la patronal, sindicatos, profesores, padres y medios de comunicación. El catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Víctor Pérez Díaz, fue el encargado de inaugurar la jornada y a lo largo de su ponencia propuso una línea de reflexión sobre las relaciones entre familia, escuela, trabajo y sociedad “de forma que profundicemos en la idea de que la familia constituye, no un complemento de nuestro sistema social, sino que se sitúa en el núcleo estructural e incluso cultural de la sociedad contemporánea”.

A continuación, tuvo lugar la mesa redonda en la que, bajo el título ¿Cuánto cuesta conciliar? participaron Roberto Martínez, Director de la Fundación Más familia, como moderador, y María Teresa López, profesora de Hacienda Pública de la Universidad Complutense y Vicepresidenta de la Fundación Acción Familiar; Jaime Pereira, socio Director del instituto de Liderazgo y Director General de Trazo Creativos y David Suriol, periodista y escritor, como ponentes. Durante este debate, quedó de manifiesto que no hay ningún trabajo más importante que el de educar y formar personas. Sobre el

futuro de la conciliación, los ponentes se mostraron optimistas y coincidieron en afirmar que “estaremos mucho mejor siempre que partamos de nuestra propia responsabilidad, ya que cambiaremos las cosas si logramos transformar nuestro propio entorno”.

En la mesa redonda de representantes políticos se debatieron las propuestas sobre conciliación familia trabajo de los principales partidos. Moderada por la periodista Pilar Cernuda, intervinieron Maite Pina, de IU; Ángeles Álvarez, del PSOE, Carlos Aragonés, del PP; Antoni Arasanz, de CIU y M^a Ángeles Lozano, de UpyD. Todos coincidieron en la importancia de apostar por conciliación y su papel en la superación de la crisis actual.

Las conclusiones de la jornada fueron:

1. Es necesario un cambio de mentalidad social, y éste debe ir acompañado por un nuevo marco legal que prestigie la conciliación, que es un bien estratégico para la sociedad.
2. Debemos considerar que las políticas públicas y privadas que contemplan la conciliación de la vida familiar y laboral son una inversión, y como tales deben tener una planificación a largo plazo.
3. Las empresas cada vez son más conscientes de los beneficios de la conciliación para la productividad y eficiencia de sus empleados, y por ello deben ofrecer cauces adecuados para que sea una realidad aceptada.
4. Es responsabilidad de la alta dirección de las empresas formar y sensibilizar a los directivos en una cultura respetuosa con la conciliación.
5. La conciliación se basa en la corresponsabilidad de los padres, y del resto de sus miembros, en el hogar.
6. La conciliación es una actitud, no es rellenar un horario de ocupaciones y responsabilidades.
7. La conciliación es una palanca de éxito escolar de los hijos, ya que se sienten acompañados y valorados en sus responsabilidades.

8. En el marco de la conciliación, los centros educativos deben impulsar una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos.

9. Los menores son los auténticos protagonistas de la conciliación y no debe recaer sobre ellos el peso de las consecuencias de nuestro modelo socio-laboral.

Fue en esta jornada cuando se celebraron los I Premios COFAPA que nacieron con el objetivo de distinguir y reconocer públicamente a aquellos organismos y personalidades que han desarrollado una destacada labor para la mejora de la educación desde diversos ámbitos de actuación. Estos premios se realizan cada dos años.

En la primera edición los premiados fueron:

Ilustración 1: Foto Entrega I Premios COFAPA



Premiados de izquierda. a derecha: D. Antoni Arasan; D. Ignacio Calderón, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD); Dña. Lucía Figar, Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid; Periódico Escuela, Periódico Magisterio, Fundación Telefónica, Colegio Ave María de Málaga, Consejo Escolar del Estado y APA Colegio de Educación Especial Cambrils.

La II Edición de los Premios COFAPA fue en noviembre de 2013 en el Auditorio Maphre de Madrid.

Ilustración 2: Foto Entrega II Premios COFAPA



Premiados de izquierda a derecha: Colegio Monserrat; D. Emiliano Martínez, Fundación Santillana; Diario La Razón, D. Ángel Trascasa, Fundación Atresmedia; Diario ABC; AMPA Colegio Altair; Colegio Veracruz; D. José M^a Alvira, Escuelas Católicas y D. Antonio Rodríguez Campra, CECE.

Y en la III Edición de los Premios COFAPA fue en 2015 y los premiados fueron:

Ilustración 3: Foto Entrega III Premios COFAPA



De izquierda a derecha: Museo Nacional del Prado; Dña. Maria José Olesti, The family Watch; Colegio ASBIBE; Grupo VOCENTO; Fundación Botín; presidenta de COFAPA; AMPA colegio Santa Mónica; D. Luis Carbonel, CONCAPA; Fundación Inocente Inocente; Banco de Alimentos; Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y Jordi Gasull, Película "Atrapa la Bandera".

Otra de las iniciativas que COFAPA ha puesto en marcha en 2009 fueron los Diálogos de Educación, iniciativa que es el objetivo de nuestro estudio de campo por lo que lo trataremos en profundidad en el siguiente apartado.

En síntesis, con el nacimiento de COFAPA, la representación de los padres en España está completa, ya que están representados los padres de la escuela pública, de la escuela de titularidad de la Iglesia y los padres de centros de iniciativa social.

Todos trabajamos por un objetivo común, por lo que las aportaciones son ricas y fructíferas. Es cierto que, siendo el objetivo común, cada una tiene sus características propias que llevan a mostrar una riqueza mayor de lo que son los padres y los centros que eligen para educar a sus hijos.

A lo largo de estos pocos años de historia de COFAPA, hemos señalado su espíritu de dialogo y apertura, su acercamiento a todas las fuerzas políticas y a todos los estamentos sociales, su pluralismo, proactividad y tolerancia. Pero sobre todo, su “lucha” sin descanso a favor del derecho de los padres a participar en la educación de sus hijos, a exigir una educación de calidad para todos, y a ser escuchados como principales responsables de la formación de los futuros ciudadanos.

En las paginas que siguen analizaremos una de las iniciativas mas fructíferas y más prolongadas en el tiempo de las que organiza COFAPA por promover la participación de las familias: Los Diálogos de Educación.

9.4 Los Diálogos de Educación

9.4.1. Objetivos de los Diálogos

Los “Diálogos de Educación” es una iniciativa que se puso en marcha en el año 2009.

Pretende crear un clima de reflexión sobre temas de actualidad que interesen a los padres y a la sociedad en general y muestran lo que puede ser la participación de los padres en la educación, ya que está promovida por padres y participa toda la comunidad educativa.

Con carácter trimestral, un ponente de reconocido prestigio es el invitado que expone en cada convocatoria su visión sobre un tema determinado y posteriormente se da paso a las preguntas y al debate con el público.

Los asistentes a “Diálogos de Educación” son los principales representantes del ámbito de la educación: patronal, sindicatos, padres, profesores, administración pública, la cultura, la empresa, la política, etc. También se invita a los responsables de los principales medios de comunicación.

9.4.2. Estructura

La dinámica de los Diálogos es siempre la misma. Empiezan a las 9:30 de la mañana y acaban sobre las 11:00.

El ponente principal habla unos 45 minutos y durante este tiempo los invitados desayunan repartidos en mesas de 8 a 10 personas.

El ponente está acompañado en la mesa principal por el presidente de COFAPA y por otra persona que es la encargada de moderar el coloquio posterior. Durante la exposición los invitados realizan sus preguntas al moderador, que es el encargado de transmitírselas al ponente al finalizar su exposición.

El presidente de COFAPA dice unas palabras para abrir el diálogo y presentar al ponente y al moderador y cierra el acto al finalizar el mismo.

9.4.3 Ponentes de los Diálogos de Educación (2009-2017)

Tabla 11: Ponentes Diálogos

PONENTE	CARGO	FECHA
D. Juan Manuel de Prada	Escritor y Columnista	Marzo 2009
D. Josep Antoni Duran i Lleida	Portavoz de CIU en el Congreso de los Diputados	Junio 2009
D^a. Carmen Maestro	Presidenta Consejo Escolar del Estado	Octubre 2009
D. Francisco López Rupérez	Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid	Marzo 2010
D^a. Elena Sánchez Caballero	Defensora del Telespectador Radio Televisión Española	Junio 2010
D. Miguel Soler	Director General de Formación Profesional. Ministerio de Educación	Noviembre 2010
D. David Chadwell	Coordinador del Departamento de Educación. Carolina del Sur (EE.UU)	Febrero 2011
D. Mariano Fernández Enguita	Catedrático de Sociología. Universidad Complutense de Madrid	Mayo 2011
D. Juan Antonio Ojeda.	Secretario General de Escuelas Católicas	Octubre 2011
D^a. Irene Rigau	Consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya	Febrero 2012
D^a. Rosemary Salomone	Profesora de Derecho Constitucional y Administrativo St. John's University (NY, EE.UU)	Marzo 2012
D^a. Montserrat Gomendio	Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades	Noviembre 2012
D^a. María José Catalá	Consellera de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana	Marzo 2013

D. Xesús Vázquez	Conselleiro de Cultura, Educación, y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia	Junio 2013
D^a. Talana Bradley	Directora de la Young Women's Leadership School. Brookling. EE.UU	Octubre 2013
D. Pedro Antonio Sánchez	Consejero de Educación, Universidades y Empleo. Comunidad Autónoma Región de Murcia	Enero 2014
D. Salvador Cardús i Ros	Doctor en CC. Económicas y Profesor Titular de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona	Marzo 2014
D. Francisco López Rupérez	Presidente del Consejo Escolar del Estado	Junio 2014
D^a. Linda Sax	Doctora de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA)	Octubre 2014
D. Marcial Marín Hellín	Consejero de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades Castilla-La Mancha	Enero 2015
D. José María Alvira	Secretario General de Escuelas Católicas.	Marzo 2015
D. Alfonso Aguiló Pastrana	Presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza. CECE	Junio 2015
D. Rafael van Grieken	Consejero de educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid	Noviembre 2015
D^a. Carmen Pellicer	Pedagoga, escritora y Directora de la Fundación Trilema	Mayo 2016
D. Ismael Palacín	Director de la Fundación Bofill	Junio 2016
D. Óscar González	Profesor y Director de la escuela de Padres con Talento	Octubre 2016
D^a. Susana Pérez de Pablos	Jefa de Sección del diario El País	Febrero de 2017

Fuente: Elaboración propia

Hasta la fecha, los ponentes invitados representan a todos los sectores de la educación, del ámbito tanto de la escuela pública como privada concertada. Son representantes del mundo de la educación, desde el ámbito del profesorado, la patronal, catedráticos, pedagogos y políticos de distintas ideologías, de tal manera que las exposiciones presentadas han sido muy variadas y complementarias.

De los ponentes invitados a los 27 Diálogos que se han celebrado hasta hoy, 17 han sido hombres (63%) y 10 mujeres (37%); el 15% (4) de ellos han sido extranjeros, siendo el 100% de estos de Estados Unidos.

9.4.4. Invitados

Los invitados a los Diálogos son personas que forman parte de la comunidad educativa, patronales, sindicatos, administración, fundaciones, políticos, medios de comunicación, profesores, directivos de colegios y por supuesto, confederaciones y federaciones de APAS y padres de los colegios.

En los archivos de COFAPA, tenemos el histórico de las personas que han asistido a los Diálogos.

En la siguiente tabla, se realiza el análisis de los asistentes:

Tabla 12: Invitados Diálogos de Educación

N° DIÁLOGO	N° TOTAL DE ASISTENTES	MUJERES		HOMBRES	
			%		%
27°	119	39	(33%)	80	(67%)
26°	106	43	(41%)	63	(59%)
25°	98	44	(45%)	54	(55%)
24°	101	41	(41%)	60	(59%)
23°	113	52	(46%)	61	(54%)
22°	95	43	(45%)	52	(65%)
21°	83	24	(29%)	59	(71%)
20°	85	34	(40%)	51	(60%)
19°	115	67	(58%)	48	(42%)
18°	88	30	(34%)	58	(66%)
17°	91	44	(48%)	47	(52%)
16°	94	37	(39%)	57	(61%)
15°	90	45	(50%)	45	(50%)
14°	77	33	(43%)	44	(57%)
13°	66	20	(30%)	46	(70%)
12°	106	34	(32%)	72	(68%)
11°	78	36	(46%)	42	(54%)
10°	80	33	(41%)	47	(59%)
9°	68	22	(32%)	46	(68%)
8°	64	26	(41%)	38	(59%)
7°	119	45	(38%)	74	(62%)
6°	60	30	(50%)	30	(50%)
5°	57	27	(47%)	30	(53%)
4°	56	31	(55%)	25	(45%)
3°	48	23	(48%)	25	(52%)
2°	62	27	(44%)	35	(56%)
1°	53	25	(47%)	28	(53%)
TOTAL	2272	955	(42%)	1317	(58%)

Fuente: Elaboración propia

Analizando los datos de los asistentes, podemos concluir que la media numérica de personas participantes en a los Diálogos de Educación es de 84 personas.

Otra conclusión que obtenemos viendo los nombres de los asistentes y que utilizaremos para seleccionar la muestra para el cuestionario, es que, siendo muy equilibrado el porcentaje de hombres y mujeres, el número de invitados de carácter estable que asisten son mayoritariamente hombres.

9.4.5. Resumen de los Diálogos

A continuación, realizamos un breve resumen de cada uno de los Diálogos. Estos diálogos se difunden a través de una Newsletter que recoge detalladamente las intervenciones y que se envían a las federaciones y las instituciones para dar difusión de esta actividad.

Para conseguir una mayor difusión, desde el año 2016, se han empezado a grabar en video los desayunos íntegros que se guardan en el archivo particular de COFAPA. De este video, que recoge toda la actividad, se hace un video resumen de unos 3 minutos que se distribuye por las Redes Sociales y se publica en la página web de COFAPA. También se envía a las federaciones para que ellas le den la difusión que consideren oportuna.

En marzo de 2009, COFAPA puso en marcha los diálogos de Educación y en este **I Diálogo** participó como ponente el escritor y columnista **Juan Manuel de Prada**. Bajo el título “Educación y libertad”, el invitado expuso su visión sobre la situación de la enseñanza en nuestro país, destacando el papel que desempeñan los padres en la defensa y recuperación del derecho a una educación de calidad en un ámbito de libertad. Entre las ideas expuestas por el ponente, se destaca que “los padres debemos reconquistar el derecho a educar a nuestros hijos”.

El **II Diálogo de Educación**, celebrado en junio de 2009, tuvo como ponente a **Josep Antoni Duran i Lleida**, Secretario General de CiU y Presidente de Unió Democràtica de Catalunya, quien destacó en su intervención el importante papel desempeñado por la familia en el ámbito educativo. Desde su experiencia política, hizo un detallado repaso de la actualidad en esta materia, destacando en todo momento que los principales

responsables de la educación de los hijos son los padres. También quiso subrayar que la familia es la escuela transmisora de valores y, teniendo en cuenta el estado de la enseñanza en la actualidad, “debe hacer una reflexión profunda sobre su compromiso con sus hijos y con su educación”. Otra de las líneas básicas de su intervención fue la defensa de la libertad de enseñanza, “lo que me da pie a exigir también el derecho de los padres para escoger la formación que quieren para sus hijos, según el artículo 27 de la Constitución española”.

Carmen Maestro, Presidenta del Consejo Escolar del Estado durante la legislatura de José Luis Rodríguez Zapatero con Ángel Gabilondo como ministro de educación, fue la ponente del **III Diálogo de Educación**, que tuvo lugar en octubre de 2009, donde puso de manifiesto la importancia de la familia para solucionar el problema del fracaso escolar. Además, hizo hincapié en que los padres debemos transmitir a los jóvenes la necesidad de seguir estudiando, enriqueciéndose tanto a nivel académico como personal. También señaló que la “educación necesita que entre todos busquemos soluciones y hagamos aportaciones” para ir mejorando día a día y continuó que “no reconocer los avances sería una injusticia con nuestro sistema y con el profesorado”.

Francisco López Rupérez presidente del Consejo escolar de la Comunidad de Madrid durante el gobierno de Esperanza Aguirre en la Comunidad de Madrid con Lucía Figar como consejera de educación, indicó en el **IV Diálogo de educación**, en marzo de 2010, la importancia que el concepto de autonomía escolar está adquiriendo en el ámbito nacional. La autonomía tiene que ver con la gestión de los recursos, de las personas, del currículum, de la admisión de alumnos y de la vida escolar. Destacó también que “sin una comprensión profunda de los fenómenos educativos no acertaremos en la política educativa y si no acertamos en la política, el futuro de la educación no será muy bueno y el futuro del país se verá seriamente comprometido”. También puso de manifiesto cómo se incrementa la implicación de los padres cuanto mayor es la calidad educativa, y que “no hay verdadera calidad sin verdadera equidad”.

En junio del 2010, **Elena Sánchez Caballero**, Defensora del Espectador de RTVE, participó en el **V Diálogo de Educación**, donde destacó que los padres son los principales responsables de la educación de los hijos y que “educar en el consumo responsable de televisión es una obligación más que tenemos”. En este sentido indicó

que la televisión puede ser una herramienta de formación muy interesante pero que necesita de un aprendizaje. “La familia tiene la obligación de alfabetizar a los niños en este consumo. A veces, la solución no es prohibir, sino acompañarles y argumentarles nuestra opinión si creemos que no es un programa adecuado para ellos”.

Miguel Soler, Director General de Formación Profesional del Ministerio durante el gobierno del Partido Socialista, fue el ponente del **VI Diálogo**, celebrado en noviembre de 2010. Soler expuso de una forma clara y detallada la situación de la Formación Profesional en España, con especial atención al importante avance que ha experimentado esta opción académica en los últimos años. Una de las primeras ideas que expuso fue el cambio en la consideración social de la Formación Profesional: “la Formación Profesional no ha estado siempre muy bien valorada en el Sistema Educativo, pero hay que reconocer que se ha producido un avance considerable en la percepción por parte del sector empresarial así como de los alumnos, que ven como su grado de inserción laboral es muy grande”. También dedicó especial atención a la tarea de orientación.

En febrero de 2011 y junto a CONCAPA, COFAPA organizó **VII Diálogo de Educación** con **David Chadwell**, coordinador del Departamento de Educación de Carolina del Sur (EE.UU). En este encuentro, el experto afirmó que “los padres, profesores y políticos han de ser valientes para conseguir una enseñanza adaptada a chicos y chicas”. Además señaló que en el debate sobre resultados académicos es necesario subrayar las diferencias entre sexos “porque los datos así lo indican y, aunque los políticos tienen miedo a los datos, éstos nunca mienten” y apuntó que “los profesores tenemos que tratar este tema en consecuencia y adaptarnos a las necesidades de los estudiantes”.

El Catedrático de Sociología, **Mariano Fernández Enguita** participó en el **VIII Diálogo de Educación**, en mayo de 2011, y destacó la importancia de la implicación de los padres. “Cuánto más terreno hay fuera de la escuela, más importante es la familia”. En opinión del ponente habría que analizar en conjunto dos aspectos importantes del sistema educativo: la igualdad y la equidad. “Equidad en el sentido de dar a cada cual según su esfuerzo y trabajo”. En cuanto a la elección de centro, puso de manifiesto que la conexión entre el colegio y la familia facilita mucho las cosas. “Yo no soy contrario a

poder elegir libremente y creo que hay que mantenerlo, pero es una solución a un problema que hemos creado, ya que todos los centros deberían ser buenos”.

En el **IX Diálogo de Educación**, celebrado en octubre de 2011, el ponente fue **Juan Antonio Ojeda**, Secretario General de Escuelas Católicas. Durante su intervención habló de la Educación “como una tarea que atañe a todos. Cada cual tiene su parte de responsabilidad: empresarios, artistas, gobierno, medios de comunicación”. Señaló que en la relación escuela y familia “es necesario incrementar la comunicación en ambas direcciones. Se requiere colaboración y no confrontación”. A su vez puso de manifiesto la necesidad de estabilizar y complementar la red pública y la red privada concertada. “No debemos infravalorar una red en detrimento de otra. Cada una tiene su importante papel y ambas deben tener igualdad de trato, iguales derechos e iguales deberes”.

La Consellera de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, **Irene Rigau** de CIU, participó en febrero del 2012 en el **X Diálogo de Educación**. Una de las ideas que puso de manifiesto en su ponencia es que “es importante tener clara la complicidad y corresponsabilidad de las familias en la educación”. En este sentido, apuntó que los padres, que son los que educan, tienen que coordinarse con el colegio y poner a sus hijos en condiciones de educabilidad, es decir, en condiciones de ser educados, mientras que el centro debe llevar a cabo la tarea que le corresponde. Para Irene Rigau “cuando un país decide hacer una reforma educativa, si elige bien los puntos clave para mejorar, puede reducir a la mitad el fracaso escolar”.

Rosemary Salomone, profesora de Derecho Constitucional y Administrativo de St. Johns’s University (Nueva York, EEUU), fue la ponente del **XI Diálogo de Educación**, en marzo del 2012, y señaló que la educación diferenciada “ayuda a que los estudiantes eviten los estereotipos, favorece su desarrollo personal y su capacidad de liderazgo, facilita al alumnado un entorno que ayuda a centrarse e interesarse en las tareas académicas, proporciona ayuda a los alumnos con más dificultades, aporta seguridad emocional y amplía sus inquietudes intelectuales”. Para Rosemary Salomone, el éxito de la diferenciada se puede medir, además de por los resultados académicos, por criterios como “el porcentaje de abandono escolar, los resultados de la selectividad, los problema de convivencia y disciplina o por el acceso a las universidades de mayor prestigio”.

La Secretaria de Estado de Educación durante el gobierno de Mariano Rajoy **Montserrat Gomendio** fue la ponente del **XII Diálogo de Educación**, organizado por COFAPA en noviembre de 2012, en el que destacó que el profesor es la clave del sector educativo y que, en este sentido, “hay que garantizar el acceso a los mejores docentes”. También indicó que los incentivos para que los profesores mejoren no deben ser solo económicos sino que debe facilitarse que éstos puedan extender sus prácticas a otros profesores y tengan así un desarrollo profesional con mayores responsabilidades”. Tras repasar los datos más relevantes de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, Montserrat Gomendio puso de manifiesto que “la mayor parte de las debilidades del sistema tiene que ver con los resultados, y que lo importante es un cambio en las reglas de juego, y los recursos no son un factor limitante para mejorar el sistema educativo”.

En marzo de 2013, **M^a José Català**, Consellera de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana durante el gobierno de Rita Barberá, participó como ponente en el **XIII Diálogo de Educación**. Durante su intervención, destacó que “la cultura de la rendición de cuentas y transparencia contemplada en la LOMCE; si las familias disponen de la información oportuna, será más fácil su implicación en el día a día de los centros”, porque en su opinión “no son los centros educativos y los docentes los únicos que deben implicarse para mejorar el rendimiento de los alumnos. Creemos que la familia es el primer agente educativo y el más importante”. En cuanto al reconocimiento de la libre elección de centro, indicó que “facilita la existencia de una auténtica red mixta público privada que garantiza la libertad de elección de las familias, permitiendo a las administraciones educativas programar la oferta tomando en cuenta la demanda social y la situación ya existente”.

El Conselleiro de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, **Xesús Vázquez Pulido**, fue el ponente del **XIV Diálogo de Educación**, que tuvo lugar en junio de 2013. Durante su intervención, destacó que “hay que contar con las familias y el profesorado en el mundo educativo para conseguir el éxito. Las familias son garantes de una educación en libertad”. Afirmó que uno de los objetivos más importantes de su política es la búsqueda de una Educación integradora, justa y solidaria, señalando que la formación de valores y la educación de la voluntad se desarrolla fundamentalmente a través de la familia. Para Xesús Vázquez, “el sistema

educativo es de todos y para todos, por encima de las siglas políticas. Ni la concertada es de un signo ni la pública es de otro. Son de los padres y lo que nos debe interesar son los alumnos y su futuro”.

En octubre de 2013, la **XV** edición de los **Diálogos de Educación** se celebró con la participación de **Talana Bradley**, Directora de la escuela pública femenina "Young Women's Leadership School" de Brooklyn. Talana Bradley señaló que una de las máximas de su centro es la igualdad de oportunidades y que en poco más de cinco años cientos de chicas, en su mayoría afroamericanas e hispanas de zonas especialmente deprimidas de EE.UU, han cumplido su sueño de llegar a la universidad. Otra de las claves del éxito de este modelo educativo es la implicación del profesorado. En el Young Women's Leadership School todos los trabajadores están implicados en el proyecto. Igualmente importante es el contacto directo entre el profesorado y la familia. “Los padres son nuestros aliados, sin ellos no tendríamos alumnas. Nuestro papel es de servicio, pero al mismo tiempo ellos son responsables de algunas cosas como firmar los deberes de las niñas y las notas. Necesitamos una buena comunicación constante con las familias”.

Pedro Antonio Sánchez, Consejero de Educación, Universidades y Empleo de la Región de Murcia, fue el ponente del **XVI Diálogo de Educación** en enero de 2014. Durante su intervención, destacó las posibilidades de mejora que conlleva la LOMCE y anunció el diseño y puesta en marcha de una nueva asignatura de enriquecimiento curricular que fomentará la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y el emprendimiento en las aulas. También dirigió la atención de los asistentes hacia la urgencia de dedicar más tiempo a nuestros hijos y cuidar la calidad de esa atención. “Sería bueno volver a impulsar programas y espacios de reflexión conjunta y puntos de encuentro entre escuela y familia”. En su opinión, la responsabilidad sobre la Educación no puede recaer exclusivamente en la escuela sino que “es una tarea compartida entre centros educativos, instituciones, medios de comunicación, sociedad en general, y especialmente la familia”.

Salvador Cardús, Profesor Titular de Sociología en la Facultad de Políticas y Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, reunió a destacados miembros de la comunidad educativa en el marco del **XVII Diálogo de Educación**, organizado por

COFAPA en marzo de 2014. Este ponente manifestó que el contacto con los padres es lo que le ha permitido conocer las principales preocupaciones por la Educación, destacando que no considera útil la visión catastrofista a la hora de analizar y participar en el debate educativo. “No comparto el tremendismo tan extendido en la actualidad y además ese pesimismo no está apoyado en la realidad empírica”. Para Cardús, las leyes educativas “no son determinantes para que la educación funcione”. Así, en España existen las mismas leyes en todas las Comunidades Autónomas, sin embargo, en PISA no todas obtienen los mismos resultados”. Es necesario, “huir de la retórica y cambiar la percepción negativa sobre la educación”.

En junio de 2014 tuvo lugar el **XVIII Diálogo de Educación**, en el que participó como ponente **Francisco López Rupérez**, esta vez como Presidente del Consejo Escolar del Estado con José Ignacio Wert en el ministerio. Es el único ponente que ha repetido, esto fue promovido ya que se estaba desarrollando la nueva ley de educación, y al estar en el Consejo Escolar del Estado, sus explicaciones eran muy importantes para la comunidad educativa. Su ponencia destacó, entre otras ideas, que la inversión social, política y económica en educación es una prioridad colectiva, y que los pilares fundamentales del sistema son el profesorado, la dirección, la escuela y el hogar; que a largo plazo la formación sigue siendo fundamental y que hay una clara necesidad de “ganar el futuro” en el sentido de acelerar la evolución espontánea. También señaló que aunque la preocupación por la educación es creciente, “necesitamos una mayor convergencia y cooperación en el ámbito de la sociedad civil para fijar bien las metas y trabajar por ellas con la mayor eficacia posible”. Para López Rupérez, sin una buena comprensión de los fenómenos relacionados con la educación “es poco probable que se acierte en las políticas”. En este sentido, “el profesorado es la variable esencial y con un mayor impacto en la formación de los alumnos.

En el **XIX Diálogo de Educación**, celebrado en octubre de 2014, la ponente invitada fue **Linda Sax**, Doctora de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), que expuso su estudio sobre la brecha de género que existe en las carreras universitarias STEM (Ciencias, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas, por sus siglas en inglés) y la aportación del modelo “single-sex” a la educación de las mujeres. Según los datos aportados por Linda Sax, la educación diferenciada favorece: 1) El compromiso académico. 2) El interés de las mujeres por el ámbito sociopolítico. 3) Alta participación

en la universidad en los órganos de gobierno. 4) Mayor confianza en habilidades matemáticas e informáticas. Y 5) Mayor interés en acceder a carreras de Ingeniería. Basándose en sus observaciones, también señaló que “las escuelas de educación diferenciada que yo he visitado para mis investigaciones han sido muy progresistas a la hora de promover la igualdad de género y a la hora de promover a las mujeres como líderes en todos los campos”.

En enero de 2015 tuvo lugar el **XX Diálogo de Educación** con **Marcial Marín Hellín**, Consejero de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Castilla-La Mancha del Partido Popular, como ponente. Durante su conferencia señaló que “invirtiendo mejor en la educación, profesores y alumnos se consiguen mejores resultados” así como que la LOMCE “es la hoja de ruta necesaria para tratar de solucionar el abandono prematuro y disminuir el tanto por cien de la población que ni estudia ni trabaja. Además la evaluación que propone es necesaria ya que los resultados, que no son excluyentes, sirven para orientar a alumnos y profesores y ver dónde fallan”.

José M^a Alvira Duplá, Secretario General de Escuelas Católicas, fue el ponente del **XXI Diálogo de Educación**, que se desarrolló en marzo de 2015, donde hizo un repaso de la situación actual de la educación en nuestro país, haciendo hincapié en la escuela concertada católica, a la que representa. “Muchos padres eligen hoy la educación católica de sus hijos, no sólo por el carácter religioso, sino por la oferta integral de proyecto educativo que ofrecen los centros católicos. Además, abogó por un Pacto Educativo en nuestro país y pidió un diálogo sereno y sin enfrentamiento. A su vez, reclamó que se prestigie la labor del profesorado así como el reconocimiento para el papel que desempeñan los titulares de los centros, “cuya acción está siempre al servicio de la sociedad”.

El presidente de CECE, **Alfonso Aguiló Pastrana**, participó como ponente en el **XXII Diálogos de Educación**, en junio de 2015 y abordó el tema de la “Enseñanza y Equidad”, subrayando de manera muy especial el papel que ha desempeñado la enseñanza privada y concertada para conseguir mejores cotas de equidad con la universalización de la educación. Además, destacó que “el régimen de conciertos facilita la igualdad y la pluralidad. No se puede avanzar en la equidad sino se potencia la calidad. Para reforzar la libertad debe existir una oferta variada de modelos que las

familias, libremente, y en igualdad de condiciones, puedan escoger”. En su opinión, “Debe haber evaluación y debe haber transparencia en esa evaluación. La evaluación, bien hecha, sin ideología, sin política, sin intereses ocultos, es una herramienta”, concluyó. También reivindicó una educación pública, privada o concertada de calidad, plural, en equidad y libre de ideologías e instó a los poderes públicos a crear “un marco que incentive una enseñanza con calidad y equidad”.

En noviembre de 2015 COFAPA celebró el **XXIII Diálogo de Educación** con el actual Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, **Rafael van Grieken**, que resaltó las grandes líneas de actuación de su departamento: Diálogo abierto y permanente, defensa acérrima de la libertad de elección de las familias y alcanzar acuerdos educativos “que deben estar liderados por los docentes, que son los que están en el aula y que son el principal pilar educativo. De forma especial, defendió la libertad de los padres para elegir el centro que deseen, “frente a los que quieren imponer un único modelo de educación”. También comentó otro de sus objetivos: avanzar en la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la innovación pedagógica. A lo largo de su intervención destacó la importancia de la educación Concertada ya que “es un privilegio para los madrileños”.

Carmen Pellicer, pedagoga, escritora, directora de la Fundación Trilema y coautora del “Libro Blanco de la Profesión Docente”, fue la ponente invitada al **XXV Diálogo de Educación**, que COFAPA celebró de mayo de 2016. Durante su intervención, destacó algunos de los aspectos más notables del Libro Blanco, al que consideró borrador sobre el que “poder empezar a trabajar para mejorar la profesión”. Para la experta, los profesores son “un puntal indispensable que necesita fortalecerse para poder hacer fuertes nuestras escuelas”, teniendo siempre presente que el aula es el centro del cambio educativo que en este momento se necesita. Además, precisó que toda reforma debe abordarse desde múltiples puntos y abarcando diferentes aspectos que al final definen al sistema como un todo global. Otra de las ideas planteadas es que “para cambiar la educación de un país hay que cambiar muchos elementos como otorgar más autonomía a los centros u ofrecer más libertad a los directores”.

En junio de 2016, celebramos especialmente **XXV Diálogo de Educación**, con **Ismael Palacín**, Director de la Fundación Bofill. Habló de la Innovación como el imperativo en

la Educación del siglo XXI y en la Sociedad del Conocimiento, destacando el deseo sincero de las familias españolas por la aplicación de nuevos métodos en la escuela. Además, señaló que evaluaciones internacionales, como el caso de PISA, muestran la necesidad de mejora académica de nuestro país así como un elevado índice de repeticiones de Europa y la necesidad de invertir más para prevenir ese fracaso. También destacó que el aprendizaje debe estar centrado en el alumno, que el esfuerzo automotivado del alumno es condición esencial para el aprendizaje y que la excelencia y la equidad son compatibles”.

Óscar González, profesor de Primaria, escritor y director de la Escuela de Padres con Talento, fue el ponente del **XXVI Diálogo de Educación**, que se celebró en octubre de 2016. Durante su intervención puso de manifiesto la urgente necesidad de que familia y escuela actúen como un auténtico equipo, destacando que “si queremos cambiar la educación debemos pasar a la acción”. Para el profesor, hay muchas iniciativas y proyectos que se están llevando a cabo en centros escolares españoles que son muy interesantes y que obtienen muy buenos resultados, pero a los que, sin embargo, no se les da voz; “hace falta una mayor interacción entre los agentes educativos para sacar estos programas a la luz y que más centros puedan beneficiarse de estas buenas prácticas”.

En febrero de 2017, la invitada al **XXVII Diálogo de Educación** fue **Susana Pérez de Pablos**, Jefa de Sección del diario El País especializada en educación y autora de un libro de educación titulado “El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos”. Durante su intervención, desarrolló muchos de los temas que aborda en su libro, en el que destaca la importancia de que las familias se impliquen más en la educación. Subrayó la desorientación que muchos padres sienten ante las cuestiones educativas, lo que afecta negativamente al rendimiento de sus hijos. Además, hizo especial mención al papel de las Nuevas Tecnologías en la educación actual y a la necesidad de mejorar los hábitos de estudio con técnicas que contribuyan a mejorar el rendimiento. La ponente se mostró a favor de los deberes siempre y cuando estos se estructuren de manera racional y requieran un tiempo razonable.

En síntesis, las distintas exposiciones de los ponentes, han sido a lo largo de estos años, muy clarificadoras en los distintos temas que se han tratado y desde los distintos puntos

de vista de los protagonistas. Han disertado políticos de distintos partidos, sociólogos, pedagogos, profesores; personas de distintas ideologías, de distintas tendencias y puntos de vista, pero siempre, en un tono de diálogo y acercamiento.

Las experiencia de estos diálogos nos dice que es posible hablar de educación, de Educación con Mayúsculas, como dijo José María Alvira, dejando de lado la política y la ideología y teniendo en cuenta solo a la importancia de la educación de los niños y jóvenes respetando la libertad y la pluralidad.

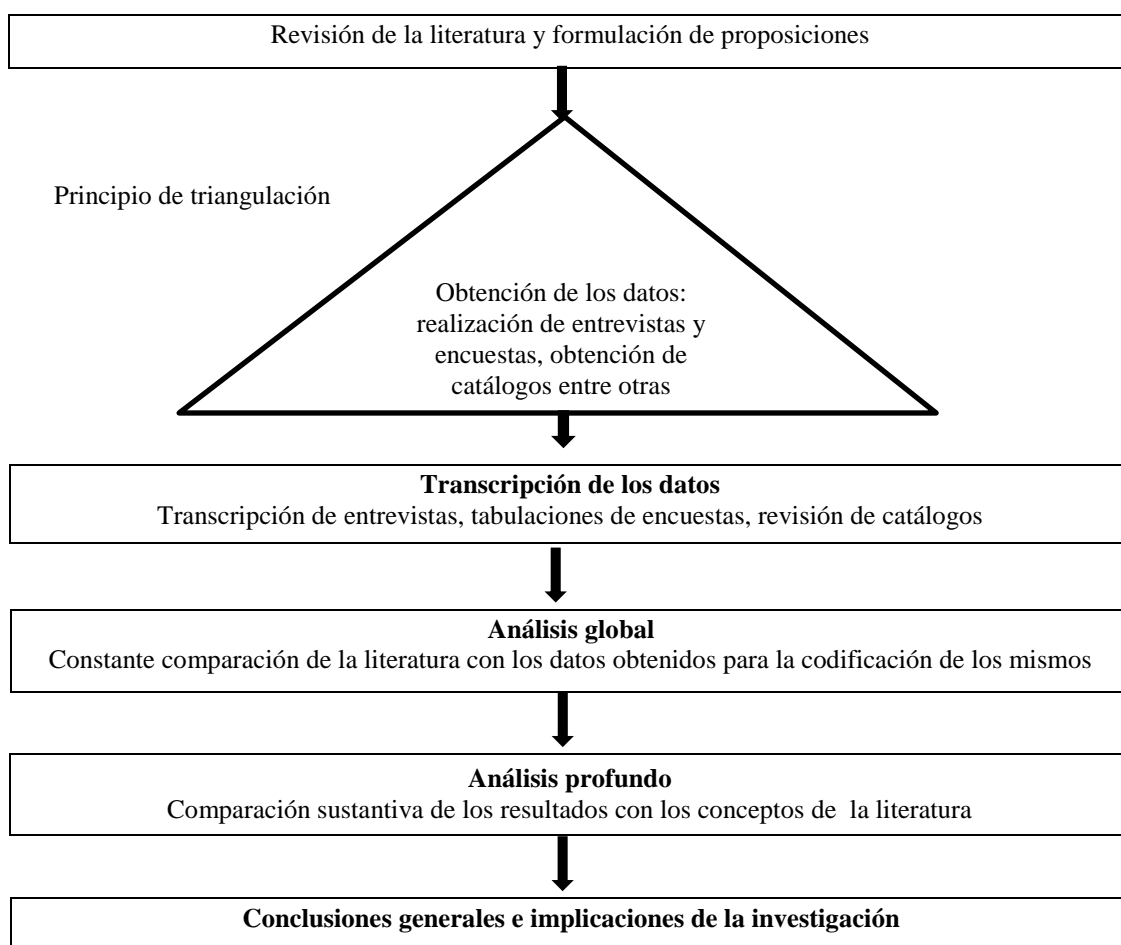
Los diálogos han fomentado la participación de los padres, profesores y otros grupos de la sociedad civil en su calidad de asistentes; y la participación de los demás estamentos relacionados con la educación de manera que se han podido tratar los temas que preocupan a las familias, a los profesionales de la educación y, en general, a todos los ciudadanos.

CAPÍTULO 10. ESTUDIO DE CAMPO sobre los Diálogos de Educación

10.1. Metodología del estudio de campo

Como puede observarse en la tabla referida al procedimiento metodológico (ver ilustración 4), en la fase preparatoria de esta investigación hemos llevado a cabo un estudio bibliográfico de las publicaciones sobre participación de los padres en la educación. En esa fase hemos estudiado cómo está contemplada y normativizada en las legislaciones desde los Derechos Humanos, hasta las leyes educativas actuales, no sólo en España sino también en Europa

Ilustración 4: Procedimiento metodológico de la investigación



Fuente: Basada en Shaw (1999, p.65)

Hemos realizado a continuación un estudio de la Confederación COFAPA, cómo está organizada su participación institucional y cuáles son sus objetivos como Confederación basándonos en la documentación disponible.

Por último hemos analizado los Diálogos de Educación teniendo en cuenta los datos que existen en el archivo privado de la Confederación: quiénes han sido los ponentes, temas tratados y quienes han sido los invitados.

El informe que hemos realizado sobre COFAPA y los diálogos, ha sido posteriormente leído y revisado por protagonistas directos de la historia de COFAPA, concretamente Ángel Trascasa y Mariano Calabuig, que como hemos señalado, antes fueron de las primeras personas que impulsaron la Confederación; y Rosa Belda que es la Directora de Comunicación de COFAPA desde 2008. De esta manera hemos podido triangular la información y completarla.

Estos tres grandes temas se han materializado en un marco teórico y conceptual que ahora concretaremos realizando un estudio de campo basado en una experiencia concreta que resulta significativa (Rodríguez Gómez, et al, 1996, p.66). Si en las primeras partes de este estudio las fuentes de información básicas han sido las leyes, informes, libros y artículos; en esta parte práctica hemos recurrido a testimonios, cuestionarios y preguntas vitales.

Los objetivos de nuestro estudio de campo se hallan enunciados en el objetivo específico 3 de la tesis. Se trata de: “Mostrar un ejemplo de participación de las familias en la Confederación COFAPA a través de la actividad Diálogos de Educación”. Y “extraer conclusiones para el análisis y fomento de la participación de los padres en la educación de sus hijos”.

Para realizar este estudio hemos optado por una metodología cualitativa y un método que es el estudio de caso. Según Bisquerra (2004, p.309) “el estudio de caso es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas”. En nuestra investigación, el fenómeno sería la

participación de los padres en COFAPA, y el caso único la participación en los Diálogos de Educación.

Para desarrollar el objetivo se proponía analizar los 27 Diálogos de Educación organizados por COFAPA desde el año 2009 hasta el año 2017. Estos 27 diálogos se han considerado, a efectos de esta investigación, como un caso único y así se va a estudiar.

Los instrumentos de investigación han sido el cuestionario, la observación participante y las entrevistas. Los instrumentos se han seleccionado teniendo en cuenta el tipo de información que se buscaba (Bisquerra, 2004), y a continuación vamos a considerar sus características.

Una vez expuesto en qué consisten los diálogos, sus asistentes y ponentes, se ha procedido a pasar un cuestionario, previamente redactado y validado, a las personas que más asiduamente han asistido a esta actividad organizada por COFAPA. El cuestionario es una técnica de obtención de la información en la investigación educativa que se enmarca dentro de la metodología cuantitativa y tiene el propósito básico de “definir operativamente los fenómenos en medidas estandarizadas, válidas y fiables que, posteriormente, se analizarán a través de algún programa estadístico” (Bisquerra, 2004, 82). Nuestro cuestionario tenía unas preguntas de respuesta cerrada siguiendo la escala Likert, y otras de respuesta abierta que han sido objeto de análisis cualitativo.

En la elaboración del cuestionario hemos intentado seguir las normas de validez, fiabilidad y objetividad que ha de tener toda investigación científica. Cada vez más, los científicos sociales consideran necesario ampliar la variedad de fuentes de datos y métodos de investigación en el estudio de un fenómeno o problema específico. Para ello recurren a la triangulación, definida en su momento por Denzin (1970) y cada vez más extendida (Stake, 2005) pues permite aumentar la validez de los resultados y mitigar los problemas de sesgo.

Efectivamente, las estrategias de triangulación tienen entre otros objetivos, el control de la subjetividad del entrevistador aumentando la credibilidad y la validez de los resultados. La triangulación es un proceso de verificación que pretende aumentar la

validez al incorporar varios métodos de investigación y distintos puntos de vista a la vez (Yeasmin y Ferdousour, 2012).

Por este motivo, la información obtenida del cuestionario, se ha triangulado con la obtenida de entrevistas informales que se han podido mantener con los miembros de la muestra, quienes en todos los casos nos han corroborado y ampliado sus contestaciones; y con expertos conocedores de la historia de COFAPA como Ángel Trascasa y Antoni Arasanz. La cercanía a los sujetos que formaron la muestra hizo que surgieran estas entrevistas no estructuradas en torno a las preguntas del cuestionario, pues la investigación cualitativa se suele desarrollar en un contexto de interacción personal.

En este sentido, el tipo de triangulación utilizada según las propuestas de Aguilar y Barroso (2015, p. 74) sería la triangulación metodológica, que consiste en la aplicación de distintos métodos dentro de la misma investigación, obteniendo de esta manera mayor información y de una manera contrastada facilitando de esta forma la comprensión de la investigación y la lógica de los datos obtenidos en esta.

La información resultante de los cuestionarios y entrevistas también se ha contrastado con todos los datos de la propia organización extraídos del archivo documental y con las propias observaciones de la investigadora como participante en los eventos.

Como ya hemos dicho, la investigación en Ciencias Sociales establece en un marco de interacciones personales (Rodríguez Gómez, 1996) entre una unidad social, en este caso los “Diálogos” y una investigadora o investigador. Como resultado, las interacciones van variando y el investigador ha de ir adoptando diferentes roles. En nuestro caso, la investigadora ha sido a la vez participante, organizadora, entrevistadora, evaluadora, observadora, y observador participante, respectivamente.

- Participante porque ha participado en el 100% de los diálogos.
- Organizadora porque ha organizado prácticamente todos los diálogos, 24 de 27.
- Entrevistador porque ha enviado la encuesta y ha realizado las entrevistas posteriores.
- Evaluador: porque ha analizado los datos y ha valorado los diálogos y la participación en los mismos.

- Observadora externa: porque ha realizado un análisis e interpretación de los significados de los diálogos a través de los cuestionarios y porque en este tipo de método de investigación el observador investigador “no puede permanecer distante del fenómeno social que le interesa (Shaw, 1999, citado por Martínez Carazo, 2006, p.172).
- Observador participante: porque ha estado presente en los diálogos.

La implicación de la investigadora no significa que no exista objetividad en los planteamientos, pues se ha intentado el análisis más objetivo de los datos. Un análisis que se ha realizado intentado no asumir compromisos ideológicos o funcionales con las personas y situaciones objeto de estudio.

La investigadora, en este caso, ha sido un “instrumento para la recolección de datos, lo cual le permite acercarse al fenómeno y ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes en la realidad social” (Martínez Carazo, 2006, p. 172).

10.2. Diseño y aplicación del cuestionario

Una vez definida la metodología utilizada, pasamos explicar el diseño del instrumento que vamos a aplicar para obtener los datos que buscamos: el cuestionario.

Según McMillan y Shumacher (2005, p. 237) las razones por las que el cuestionario es la técnica más ampliamente utilizada y en nuestro caso la que nos parece mas adecuada, serían que:

- “Es relativamente económico.
- Incluye las mismas preguntas para todos los encuestados.
- Puede asegurar el anonimato.
- Normalmente es fácil de puntuar.
- Proporciona tiempo para que los sujetos piensen las respuestas.”

Para la elaboración del cuestionario, hemos seguido las etapas que estos mismos autores señalan:

- Justificación,
- Definición de objetivos,
- Escribir los ítems,
- Revisar los ítems,
- Construir el formato general,
- Pre-test
- Revisión.

10.2.1. Planificación del cuestionario:

10.2.1.1. Justificación

Utilizamos el cuestionario porque como hemos dicho anteriormente, es una herramienta que nos permite obtener los datos de la muestra de una manera fiable y objetiva.

Vamos a plantear una serie de preguntas que van a ser valoradas de 1 a 5 y después, en cada apartado se realiza una pregunta abierta en el que la persona justificará con sus palabras lo valorado anteriormente. Esto nos permite obtener más datos de cada sujeto abriendo la posibilidad de la triangulación al mantener con ellos entrevistas no estructuradas basándonos en el cuestionario.

10.2.1.2. Definición de objetivos

Los objetivos que buscamos con la elaboración del cuestionario y el análisis de sus datos responde al tercer objetivo de esta investigación que es dar a conocer una propuesta de participación positiva promovida por padres en la que está implicada toda la comunidad educativa.

A través del cuestionario recogeremos los datos directamente de las personas que mas han asistido a estos Diálogos y que por lo tanto son la fuente directa para medir la percepción y la realidad de lo que los Diálogos han supuesto para ellos.

10.2.1.3. Muestra

Como expone Ruiz Olabuénaga (2012) podemos identificar dos tipos de selección de muestra: el probabilístico y el muestreo intencional. El muestreo intencional es muy utilizado en la investigación cualitativa, que es la que nosotros vamos a emplear. Es aquel en el que el investigador selecciona a la muestra en función de los criterios de la investigación. En nuestro caso, el cuestionario va dirigido a aquellas personas que, después de analizar los datos de asistencia, han asistido a un mayor número de Diálogos (más del 50%) de tal manera que su visión sobre la actividad es lo más completa posible. También es importante que esta muestra contemple a toda la comunidad educativa ya que para la validez de las conclusiones es importante.

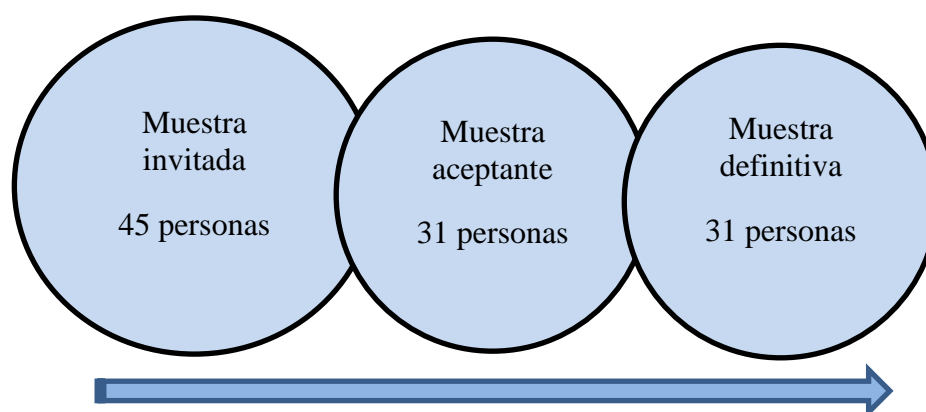
Los participantes en nuestro estudio, como señalaban Rodríguez Gómez y otros (1996) no se han seleccionado al azar hasta conseguir un número adecuado, sino que se han elegido uno a uno de acuerdo con los criterios de la investigación. En este caso, se trataba de hallar personas que hubiesen asistido por lo menos al 50% de los diálogos. En este tipo de selección, como señalan los mismos autores, se produce una contrastación continua porque los datos aportados por un informante se comparan íntimamente con los aportados por el resto de participantes en el estudio.

Se han identificado los informantes clave y a ellos se han dirigido las preguntas de investigación.

La muestra la obtenemos del análisis de las bases de datos archivadas respecto a los asistentes a los Diálogos.

Una vez analizados los datos, la muestra seleccionada fue de 45 personas a los que consideramos informantes críticos por su nivel de conocimiento y participación en los diálogos. Obteniendo respuesta de 31 personas, todas las respuestas fueron válidas y por lo tanto la muestra aceptante coincide con la muestra definitiva.

Ilustración 5: Ciclo del cuestionario



Fuente: Elaboración propia en base a la muestra

Creemos que esta muestra puede considerarse suficiente para obtener los datos que deseamos pues es casi un 69% de la muestra invitada, aunque obviamente nos hubiera gustado contar con mayor número de participantes. También pensamos que la muestra es “adecuada” porque puede dar respuesta a las necesidades teóricas del estudio y porque, a nuestro parecer añadir información no cambiaría el sentido de las respuestas. Según el principio de “Saturación de la teoría” de Eisenhardt (1991, p.620) se han de elegir casos en la muestra teórica hasta que no se pueda obtener más información a través de la incorporación de casos adicionales. En ese momento, según Glaser y Strauss (1967) se debe detener el proceso de recolección de información. En este mismo sentido, Lincoln y Guba (1985, p.204) recomiendan la selección de la muestra hasta “el punto de la redundancia”. Pensamos que nuestra información ha llegado a este punto.

10.2.2. Elaboración del cuestionario

El cuestionario ha sido de elaboración propia, ya que no hemos hallado otro tipo de cuestionario relacionado con la participación de los padres.

Las preguntas que hemos elaborado son de tres tipos: unas se relacionan con la importancia y necesidad que el sujeto da a la participación de los padres y cuál es su percepción.

Hay otras preguntas que van en la línea de analizar lo que para los asistentes han sido los Diálogos de COFAPA.

Y una tercera línea de preguntas es de futuro, en el que se les pregunta por qué tipo de ponentes les parecen más interesantes para invitar en próximos Diálogos.

Cada pregunta tiene dos tipos de cuestiones, una responde a una escala valorativa Likert de 1 a 5 en el que el 1 es “Nada de acuerdo” y el 5 es “Totalmente de acuerdo” y después, un “por qué” en el que la persona explica cual es el motivo que le lleva a valorar con una escala u otra.

Partiendo de estas premisas, elaboramos el cuestionario. Después de comprobar que las preguntas respondían a los objetivos de nuestra investigación quedó redactado así:

Borrador Cuestionario:

Posibles preguntas para el cuestionario:

- 1. ¿Cree necesario un foro informativo y/o formativo promovido por padres y con participación de toda la comunidad educativa?**

Subraya la respuesta

- a. Sólo función informativa
- b. Sólo función formativa
- c. Las dos funciones, informativa y formativa

Por qué _____

Puntúa de 1 a 5 según siendo el 5 completamente de acuerdo y 1 nada de acuerdo

- 2. ¿Consideras relevante la presencia de toda la Comunidad educativa en los Diálogos de COFAPA promovidos por padres?**

(Entendemos como Comunidad educativa a todos los sectores que intervienen y están representados en la educación de los hijos: padres (pública y privada), profesores, directores, patronales, administración, etc.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Por qué _____

- 3. ¿Después de asistir asiduamente a los Diálogos de Educación, ha cambiado tu percepción sobre la necesidad de la participación de los padres en el diálogo educativo?**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Por qué _____

- 4. COFAPA promueve la participación de los padres mediante un diálogo continuo que se manifiesta a través de la unidad familia-escuela fundamentada en la libertad y la comunicación. ¿Consideras que los Diálogos responden a este objetivo?**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Por qué

- 5. ¿Piensas que los ponentes internacionales enriquecen y animan el diálogo en la Comunidad educativa?**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Por qué _____

- 6. ¿Piensas que es necesaria una participación activa de los padres en las organizaciones educativas a nivel nacional e internacional?**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Por qué _____

- 7. La participación de los padres se apoya sobre los derechos que tienen los padres a la elección de centro, a estar informados de la vida colegial y poder participar en ella. De estos derechos (individuales y colectivos), ¿en cuáles piensas que deberíamos insistir más en los Diálogos de COFAPA?**

- a. Derecho a la elección de centro
- b. Derecho a conocer la marcha académica, evaluación, orientación y todo lo referente al proceso de aprendizaje de los hijos en el centro educativo.
- c. Derecho a la información sobre la organización del sistema escolar en general y del centro en particular; los criterios de admisión o sus propios derechos.
- d. Derecho a la participación de los padres en las estructuras formales del sistema educativo (AMPA, Consejo escolar de centro, Consejo escolar autonómico, Consejo escolar del Estado)

8. Valora de 1 a 5 el tipo de futuro ponente para los diálogos de COFAPA:

- a. Políticos
- b. Patronal
- c. Sindicatos
- d. Pedagogos
- e. Administración
- f. Otros, cuales...

9. ¿Crees necesario que en un pacto nacional de Educación se tenga en consideración la participación de los padres?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Por qué _____

10. ¿Piensas que los representantes de los padres deben participar en la elaboración del futuro Pacto educativo y, por tanto, poder hacer aportaciones que contemplen los derechos del niño y de las familias?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Por qué _____

Como ya hemos desarrollado anteriormente, los encuestados fueron seleccionados entre las personas que habían asistido a los diálogos en un porcentaje mayor (mas del 50%). Buscando que toda la comunidad educativa estuviera representada.

Fue enviada a un total de 45 personas, habiéndose obtenido contestaciones de 31 personas.

10.2.3. Validación del cuestionario

Cuando el borrador del cuestionario estuvo terminado debíamos validarlo.

Como señala Martin Arribas (2004, p.27) ha de comprobarse:

“si el cuestionario elaborado, y por lo tanto los ítems elegidos, son indicadores de lo que se pretende medir. Se trata de someter el cuestionario a la valoración de investigadores y expertos, que deben juzgar la capacidad de éste para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir”.

En nuestro caso, la validación la hicimos a través de jueces, enviándosela a 10 expertos externos:

- Vicenç Llorca Berrocal. Doctor en Comunicación Social en la Universidad Pompeu Fabra.
- Valentí Feixas Sibila. Doctor en Pedagogía de la Universidad Ramón Llull de Barcelona.
- Nuria Aris Redó. Investigadora y miembro del Comité Científico del Programa de Doctorado: Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnología. Vicedecana de la Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja.
- José Manuel Vera Santos. Catedrático de Derecho Constitucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Rey Juan Carlos.
- Pere Alavedra Ribot. Catedrático E.T.S Ingeniería Industrial de Barcelona Departamenteo Enginyeria de Projectes i de la Construcció. Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)

- Antoni Arasanz Mayolas. Doctor en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas. Departamento de Formación del Profesorado. Universidad Internacional de Valencia.
- Celia Camilli. Doctora en Educación. Profesora de Métodos de Investigación en la Universidad Complutense de Madrid.
- Gloria Gratacós. Doctora en Educación. Profesora de Organización Escolar. Centro Universitario Villanueva.
- Luis Manuel Martínez. Doctor en Educación. Coordinador del Grado de Educación primaria de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.
- Joan Mateo. Presidente del Consejo Superior de Evaluación de Catalunya. Catedrático de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

La validación la realizamos en función de tres criterios:

1. ¿Sobra algún ítem?
2. ¿Falta algún ítem?
3. ¿La redacción de los ítems es correcta?

La carta que enviamos a los profesores que han validado la entrevista fue la siguiente:

“Estimada/o

Soy Begoña Ladrón de Guevara, presidenta de COFAPA, Confederación de Asociaciones de Padres De Alumnos de colegios de iniciativa social, de ámbito nacional.

Estoy realizando mi tesis doctoral sobre la participación de los padres en la escuela, que llevará por nombre “La participación de los de los padres en la educación, una propuesta práctica”, dirigida por la Doctora Mireia Tintoré, de la Universidad Internacional de Cataluña (UIC). Una parte de la investigación pretendo centrarla en el estudio de los Diálogos de COFAPA, iniciativa que comenzamos en el año 2007 y de la que ya llevamos 25 ediciones.

Entre otras cosas pretendo realizar una entrevista a una muestra de personalidades y Padres/Madres que han asistido a la práctica totalidad de los Diálogos, para estudiar, por un lado, cómo han podido influir en su percepción sobre la participación de los padres en la escuela, y por otro, en qué medida este evento ha favorecido el diálogo entre toda la comunidad educativa.

Te quería pedir, por favor, una valoración del cuestionario que quiero emplear para las entrevistas a las personas que han participado en los Diálogos. En esta valoración te agradecería que me indicaras si sobra o falta algo, y si las preguntas que planteo están bien redactadas y se interpretan correctamente.

Muchas gracias de antemano por tu colaboración.

Un cordial saludo,

Begoña Ladrón de Guevara Pascual”

Los comentarios de los jueces, se han tenido en cuenta prácticamente en su totalidad, para la redacción final del cuestionario, tal y como se explica a continuación:

En general, las respuestas de los jueces fueron positivas, dando por válido el cuestionario. Los jueces expertos en métodos de investigación, apuntaban que era mejor poner todas las preguntas en la escala de 1 a 5 de tal manera que se obtuvieran los

resultados de un modo uniforme y que no se hiciera la pregunta abierta “por qué”. A esta apreciación, tomamos en consideración la primera observación, poniendo todas las preguntas con la escala de 1 a 5, excepto la pregunta 1 que la mantuvimos con la escala propuesta inicialmente. Decidimos mantener el “por qué” en cada una de las preguntas ya que la información que nos aporta es muy importante para nuestra investigación.

Otro juez manifestó que había que definir que entendíamos por 1 y qué por 5, y así lo hicimos:

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por otro lado, cambiamos el modo de expresar las preguntas 8 y 9 de tal manera que se pudiera valorar cada uno de los ítems.

Finalmente el cuestionario quedó de la siguiente manera:

Cuestionario:

1. ¿Cree necesario un foro informativo y/o formativo promovido por padres y con participación de toda la comunidad educativa?

No lo creo necesario	Lo creo necesario pero sólo con función informativa	Lo creo necesario pero sólo con función formativa	Lo creo necesario con las dos funciones, informativa y formativa
----------------------	---	---	--

Por qué

Puntúa de 1 a 5 según siendo el 5 completamente de acuerdo y 1 nada de acuerdo

2. ¿Consideras relevante la presencia de toda la Comunidad educativa en los Diálogos de COFAPA promovidos por padres?

Entendemos como Comunidad educativa a todos los sectores que intervienen y están representados en la educación de los hijos: padres (de la escuela pública y de la privada), profesores, directores, patronales, administración, etc.)

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

3. ¿Después de asistir asiduamente a los Diálogos de Educación, ha cambiado tu percepción sobre la necesidad de la participación de los padres en el diálogo educativo?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

4. COFAPA promueve la participación de los padres mediante un diálogo continuo que se manifiesta a través de la unidad familia-escuela

fundamentada en la libertad y la comunicación. ¿Consideras que los Diálogos responden a este objetivo?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

5. ¿Piensas que los ponentes internacionales enriquecen y animan el diálogo en la Comunidad educativa?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

6. ¿Piensas que es necesaria una participación activa de los padres en las organizaciones educativas a nivel nacional e internacional?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

7. La participación de los padres se apoya sobre los derechos que tienen a la

elección de centro, a estar informados de la vida colegial y a poder participar en ella. De estos derechos (individuales y colectivos), ¿en cuáles piensas que se debería insistir más en los Diálogos de COFAPA?

a. Derecho a la elección de centro

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

b. Derecho a conocer la marcha académica, evaluación, orientación y todo lo referente al proceso de aprendizaje de los hijos en el centro educativo.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

c. Derecho a la información sobre la organización del sistema escolar en general y del centro en particular; los criterios de admisión o sus propios derechos.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

d. Derecho a la participación de los padres en las estructuras formales del sistema educativo (AMPA, Consejo escolar de centro, Consejo escolar autonómico, Consejo escolar del Estado)

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

8. ¿Crees necesario que en un pacto Nacional de Educación se tenga en consideración la participación de los padres?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

9. ¿Piensas que los representantes de los padres deben participar en la elaboración del futuro Pacto Educativo y, por tanto, poder hacer aportaciones que contemplen los derechos del niño y de las familias?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

10. Valora de 1 a 5 el ámbito profesional de los futuros ponente para los diálogos de COFAPA:

e. Políticos

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

f. Patronal

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

g. Sindicatos

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

h. Pedagogos

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

i. Administración

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

j. Otros, cuales...

Una vez incorporadas las sugerencias de los jueces, aplicamos el cuestionario utilizando la herramienta de Google Forms que fue enviado por correo electrónico en el mes de diciembre de 2016 a los encuestados.

10.2.4. Aplicación del cuestionario

El cuestionario se envió por correo electrónico en el mes de diciembre de 2016 a 45 personas de las que han asistido a un 50% o más de los Diálogos. Diez de las personas que han contestado el cuestionario han asistido al 98% de ellos. El cuestionario no era anónimo, lo primero que preguntamos era el nombre y el cargo que ostenta, solo una persona lo ha dejado en blanco por lo que no aparece en la lista. Las personas que nos han respondido son:

Tabla 13: Respuestas recibidas

NOMBRE	CARGO	SECTOR
Jorge Sainz	Secretario General de Universidades	Administración
José Manuel Prats	Presidente de FAPEL	Confederación Padres
Marisa Madrid Mateo	Secretaria de Comunicación FEUSO – Madrid	Sindicatos
Juan Antonio Perteguer	Director Colegio	Directivos Colegio
Luis Carbonel Pintanel	Presidente Fundación Proforpa. CONCAPA	Confederación Padres
Fernando Ruiz Retamar	Secretario General Fapacel	Confederación Padres
Álvaro Muelas Plaza	Profesor Centro Universitario Villanueva	Profesor
Antonio Amate	Secretario General FEUSO	Sindicatos
Araceli Barea Vitores	Directora centro educativo	Directivos Colegio
Antoni Arasanz Mayolas	Vicepresidente Fundación Acción Educación	Fundaciones
Nacho San Román Sobrino	Director colegio	Directivos Colegio
Antonio Milán Fitera	Subdirector de Padres del Colegio de Fomento Aldovea	Directivos Colegio

Ángel Trascasa Temiño	Ex-Secretario General de FAPACE y del Foro Español de la Familia	Confederación padres
Rosa Belda	Directora Comunicación	Confederación padres
Jesús Pueyo Val	Secretario General de FSIE	Sindicato
Alfonso Aguiló	Presidente CECE	Patronal
Antonio Marcial Marín Hellín	Secretario de Estado de Educación, FP y Universidades	Administración
José María Alvira Duplá	Secretario General de Escuelas Católicas	Patronal
Mariano Bailly Bailliere De Tro	Ex Director Grupo Educativo Coas	Patronal
Pedro Badia	Miembro del sindicatos CCOO	Sindicato
Mariano Calabuig	Presidente del Foro de la Familia	Confederaciones de Padres
Francisco López Rupérez	Ex Presidente del Consejo Escolar del Estado.	Administración
Gloria Casacuberta Gratacós	Directora Área Educación y Psicología C.U. Villanueva	Profesora
Emiliano Martínez	Vicepresidente Fundación Santillana	Fundación
Olimpia García Calvo	Responsable de Comunicación de CONCAPA	Confederación de Padres
Antonio Rodríguez-Campra Berbel	Ex Presidente de CECE	Patronal
Rafael Carbonell Peris	Presidente Consejo Escolar Comunidad de Madrid	Administración
Rocío Mata Mesa	Madre	Padres

Pedro López Algora	Secretario General de Fomento de Centros de Enseñanza	Patronal
Xavier Gisbert da Cruz	Presidente Asociación Enseñanza Bilingüe	Administración

10.3. Resultados del estudio de campo

En este apartado, analizaremos los resultados del cuestionario que enviamos a los sujetos. El análisis de datos es una de las tareas más atractivas dentro del proceso de investigación, tal y como comentan Rodríguez Gómez y otros (1996, p.22) “Los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que dé cuenta de la realidad estudiada”

Los resultados son fruto de las preguntas cerradas del cuestionario y también de los “por qué” que los sujetos han expresado. También tendremos en cuenta, como manifestamos en la explicación metodológica, las entrevistas no estructuradas, que después de realizar el cuestionario hemos tenido con alguno de las personas, pudiendo así profundizar en las respuestas.

10.3.1. Análisis de resultados del cuestionario

Después de recoger todos los cuestionarios, pasamos a sistematizar y analizar los datos obtenidos.

Para este análisis utilizaremos la hoja Excel que la herramienta de Google Forms elabora a partir de los cuestionarios recibidos. Hemos optado por esta herramienta ya que se trata de una muestra pequeña y un cuestionario no excesivamente largo que no requieren programas más sofisticados. Posteriormente, hemos procedido a reducir los datos o resumirlos para que la información fuera más manejable y abarcable (Rodríguez Gómez, 1996, p. 25) para ello hemos recurrido a la selección de los términos que más se han repetido en las respuestas a los “por qué” por parte de los participantes, creando

una serie de “códigos” o “categorías” que hemos comparado entre sí y relacionado con los conceptos que están más presentes en la bibliografía anteriormente estudiada.

Podemos afirmar que existe fiabilidad en los datos ya que los procedimientos de obtención de los mismos pueden ser repetidos obteniendo unos resultados muy similares. La validez del cuestionario se basa, como ya se ha visto, en que se ha realizado una revisión formal del contenido por diez expertos.

El resumen del análisis de los datos es el siguiente:

Análisis de los datos de la pregunta 1

Tabla 14: Pregunta 1

1. ¿Cree necesario un foro informativo y/o formativo promovido por padres y con participación de toda la comunidad educativa?	
No lo creo necesario	0%
Lo creo necesario pero sólo con función informativa	0%
Lo creo necesario pero sólo con función formativa	6,5 %
Lo creo necesario con las dos funciones, informativa y formativa	93,5 %

Se ha podido determinar la respuesta por la que se han decantado más los participantes en el estudio. Está claro que los participantes consideran que un foro que sea a la vez formativo e informativo es muy necesario. En este sentido la respuesta coincide con estudios sobre la participación citados anteriormente (Santos Guerra, 1999; Kñallinsky,, 1999; Consejo Escolar de Cataluña, 2005; Garreta, 2008; Collet y Tort, 2011)

Haciendo el análisis de los “por que” las palabras más repetidas son:

Participar
Padres
Información
Formación
Educación
Colaboración

Destacamos algunos de los comentarios recibidos para entender mejor los por qué:

“Hay pocos eventos que cubran esa necesidad.” (Sujeto 16)

“La participación activa de las familias es clave en la mejora de la educación de sus hijos” (sujeto 17)

“Porque los padres son una parte importante de la comunidad educativa y para que ésta funcione todos sus integrantes han de estar informados y recibir formación para hacer que su participación sea efectiva.” (Sujeto 26).

En la siguiente tabla recogemos los por qué de todos los sujetos, aquellos sujetos que no han respondido a esta cuestión está en blanco en la tabla.

Tabla 15: Respuestas pregunta 1

SUJETO	RESPUESTA 1
1	La educación debe ser la aportación de todos los involucrados, por lo tanto su aportación y aprendizaje mutuo es necesario.
2	La cohesión de los actores del sistema debe visibilizarse y tener una puesta en escena que permita escucharse los unos a los otros, en un entorno no formal.
3	Los padres son los principales educadores y por tanto es imprescindible su participación
4	Porque los centros estamos para ayudar a las familias en la educación de sus hijos
5	Tanto para conocer los últimos avances en formación reglada como para conocer las distintas formas para colaborar con la escuela y en la familia en la formación integral de nuestros hijos.
6	En educación lo más habitual es discutir, no dialogar. El debate educativo está sumamente ideologizado y hacen falta foros en los que se pueda aprender de expertos o buenas experiencias y contrastar pareceres y puntos de vista.
7	En la actualidad es muy necesario la implicación de todos los estamentos educativos, siendo los principales protagonistas los estudiantes
8	Porque los padres tienen un papel en la enseñanza que debe desarrollarse en este tipo de actividades
9	Porque en lo referente a educación es conveniente que los padres promuevan foros sobre lo que piensan en todo lo referente a la educación de sus hijos.
10	A pesar de que está establecido en las leyes la participación de los padres y madres en todas sus acepciones, a menudo, hay sectores de la comunidad educativa que se olvidan de este sector (padres/madres). Una de las funciones de este foro es precisamente hacer visible el sector y, al mismo tiempo, mantener estas dos funciones, formativa e informativa, de cara a las mismas AMPAS que son la primera línea de la participación
11	Hasta ahora las convocatorias han sido de patronales, editoriales, medios de formación, etc. Esta es la forma de visualizar el papel activo que los representantes de los padres han de tener en todos los foros educativos: los de discusión, los de innovación, los políticos, etc.

12	Porque los padres son parte fundamental de la comunidad educativa, y tienen mucho que aportar.
13	Ser promovido por los padres es una manifestación primigenia y auténtica de que finalmente en España los padres empiezan a tener la participación y el protagonismo que les corresponde en el ámbito educativo. Sentar en este foro a los representantes de toda la comunidad educativa es la base y el inicio de la intercomunicación necesaria entre ellos para abordar cualquier reforma de calado y la mejora del sistema educativo español. Informativo, porque el que no conoce carece de autoridad para opinar e intervenir; y formativo, porque el que no quiere aprender y mejorar no está capacitado para participar.
14	Los padres necesitamos formarnos permanentemente en nuestra función como tales y qué mejor manera que hacerlo de la mano de los expertos en la materia y sobre los temas que más nos conciernen
15	Los padres son los principales responsables de la educación de sus hijos luego cualquier iniciativa que permita aportar desde su punto de vista y mejorar la educación es positiva
16	Hay pocos eventos que cubran esa necesidad.
17	La participación activa de las familias es clave en la mejora de la educación de sus hijos
18	Me parecen importantes los foros de diálogo entre los agentes que intervienen en la educación de los alumnos/hijos, como un medio que propicie la colaboración mutua. Creo que para las funciones informativas pueden utilizarse otros medios.
19	Porque los padres son los primeros y principales responsables de la educación de sus hijos, para realizar bien esta tarea necesitan estar bien informados y formados. Son conocimientos específicos que hay que adquirir.
20	
21	
22	
23	Porque los padres son una parte importante de la comunidad educativa y para que ésta funcione todos sus integrantes han de estar informados y recibir formación para hacer que su participación sea efectiva.
24	De alguna manera ambas funciones se mezclan, si hubiera que precisar más, yo diría que la principal función del foro sería la de participar en la visión y dirección de los retos educativos.
25	
26	Es una ayuda a la comunidad escolar
27	
28	Porque no podemos tener como referencia sólo lo que pasa en prensa, debemos oír a los protagonistas de la educación, y además de diferentes tendencias
29	
30	Son los primeros educadores

31	<p>En educación, el papel de los padres es fundamental. Y hoy más que nunca los padres necesitan estar informados de todos los temas que afecten a la formación de sus hijos y a ellos como responsables de su formación.</p> <p>La formación es un tema más complejo. Es muy útil, pero en una segunda fase y con objetivos concretos. Ahora lo importante es conseguir que la información fluya de manera adecuada.</p>
-----------	---

Análisis de los datos de la pregunta 2:

Tabla 16: Pregunta 2

2. ¿Consideras relevante la presencia de toda la Comunidad educativa en los Diálogos de Cofapa promovidos por padres? Entendemos como Comunidad educativa a todos los sectores que intervienen y están representados en la educación de los hijos: padres (de la escuela pública y de la privada), profesores, directores, patronales, administración, etc.		
	Nº Respuestas	%
5 Totalmente de acuerdo	30	96,7 %
4 Muy de acuerdo	1	3,3 %
3 Indiferente	0	0 %
2 Poco de acuerdo	0	0 %
1 Nada de acuerdo	0	0 %

Está claro que sí lo consideran muy relevante. Haciendo el análisis de los “por qué” las palabras más repetidas son:

Visibilidad
Todos
Padres
Diálogo

“Hay que entender y estudiar la educación desde todos los puntos de vista para poder mejorar en todos sus ámbitos.” (Sujeto 3).

“Porque si están todos presentes será más fácil trabajar unidos.” (Sujeto 12)

Las respuestas de todos los sujetos a esta pregunta son:

Tabla 17: Respuestas pregunta 2

SUJETO	RESPUESTA 2
1	No se puede excluir a ningún participante en el mundo educativo, sino cualquier aprendizaje sería parcial.
2	Es un entorno no formal donde podemos coincidir bajo temas informativos y formativos comunes. Los padres somos padres independientemente del tipo de colegio que elijamos y queremos lo mejor para nuestros hijos. Hay unas líneas maestras en las que todos coincidimos y debemos potenciarlas para, en primer lugar ser conscientes de ello, y en segundo lugar, para avanzar en esa cohesión dejando más de lado la ideología o detalles organizativos o pedagógicos.
3	Hay que entender y estudiar la educación desde todos los puntos de vista para poder mejorar en todos sus ámbitos.
4	Todos influyen en la educación
5	Porque permite un mayor acercamiento y diálogo entre los diferentes sectores, lo que posibilita una visión más amplia de la problemática educativa y, consiguientemente, un mejor entendimiento facilitando la cooperación mutua.
6	
7	Para alcanzar una educación de calidad
8	Cuanto más amplia es la participación de la comunidad educativa, más efectivo es el objetivo de la actividad.
9	Porque hay que decir a todos los sectores lo que los padres piensan respecto a la responsabilidad más importante que tienen: la educación de sus hijos.
10	El nivel participativo de los "diálogos" es muy alto y gracias a ello se obtiene una relación con los otros sectores de la comunidad educativa que de otra forma no existiría. Por otra parte, con este estilo de participación se obtienen beneficios de diálogo, participación y comunicación que repercuten directamente en el sistema educativo: sociedad, familia y escuela producen a través de foros como el que nos ocupa una mejora social evidente por el intercambio continuo que sólo busca la mejora de la educación.
11	Hace que Cofapa tenga una visibilidad que de otra forma es muy difícil que tenga.
12	Porque si están todos presentes será más fácil trabajar unidos.
13	Toda mejora educativa que se precie sólo puede hacerse a partir del diálogo entre los componentes de la comunidad educativa. Hasta ahora ha sido poco frecuente en España ver sentados en la misma mesa, con afán constructivo a estos representantes; más bien se ha venido viviendo y sufriendo el ataque y los dardos de unos contra otros, cargándose recíprocamente las responsabilidades propias de cada uno en este ámbito.
14	Todos sumamos y podemos aportar mucho en estos foros desde las funciones concretas que desempeñamos en la comunidad.

15	La denominación de comunidad educativa lo explica por si solo los diferentes actores que protagonizan la educación no pueden funcionar como entes independientes por lo que cuanto más compartan y cuanto más actúen coordinados y en la misma línea los resultados serán más eficaces y eficientes.
16	
17	Hay q conocer todos los puntos de vista y sacar puntos de común acuerdo para avanzar
18	En primer lugar, esa presencia tiene un valor de signo: expresa el deseo común de trabajar todos en lo importante, que es la educación de los niños y jóvenes. Permite, por otra parte, escuchar aportaciones interesantes de personas que tienen algo que decir en el ámbito educativo, y dialogar sobre ellas.
19	Porque además de tener la deportividad de escuchar cuestiones relevantes relacionadas con el mundo educativo, es un lugar de encuentro que favorece el dialogo y el entendimiento entre los representantes de los distintos sectores.
20	
21	Precisamente porque son todos los agentes sociales. Aunque se debería hacer más divulgación entre las asociaciones de padres. Sobre todo en los colegios público, incluso a apas de colegios individualmente.
22	Porque debe estar más implicada en los análisis y las soluciones a los problemas de la educación.
23	Porque sin la participación de todos es muy difícil saber los intereses y buscar formas de colaborar hacia la obtención de los objetivos comunes. Creo que así es más fácil luchar para evitar la ideologización de la educación.
24	Es una tarea y un desafío que a todos compete
25	Para tener una visión completa de la situación
26	Porque las soluciones han de ser de todos y para todos
27	
28	Porque no puedes tener un criterio si no oyes a todos los que tienen que opinar
29	
30	Cualquier momento de encuentro y conocimiento es positivo
31	En los Diálogos de COFAPA es un acierto contar con la presencia de sectores de toda la comunidad educativa. La educación es labor de todos y a la comunicación hay que añadir transparencia. El debate solo es posible si todo el mundo dispone de información adecuada.

Análisis de los datos de la pregunta 3:

Tabla 18: Pregunta 3

3. ¿Después de asistir asiduamente a los Diálogos de Educación, ha cambiado tu percepción sobre la necesidad de la participación de los padres en el diálogo educativo?		
	Nº Respuestas	%
5 Totalmente de acuerdo	13	41,9 %
4 Muy de acuerdo	7	22,6 %
3 Indiferente	6	19,4 %
2 Poco de acuerdo	0	0
1 Nada de acuerdo	5	16,1 %

En esta pregunta, las respuestas están muy repartidas.

Cabe resaltar en esta pregunta y después de analizar los “por qué”, que los sujetos que han contestado que no están nada de acuerdo con el enunciado, lo hacen porque ya consideraban importante la participación de los padres por lo que no ha cambiado su percepción.

“Ya era consciente antes. Y me reafirma en ello.” (Sujeto 2)

“Porque ya lo tenía” (Sujeto 22)

Si bien esta misma explicación la encontramos en sujetos que han contestado con un 5:

“En realidad se ha reafirmado mi convicción de que los padres han de asumir y ejercer el protagonismo que les corresponde” (Sujeto 6).

“Siempre me ha parecido necesaria la participación de los padres en el dialogo educativo.” (Sujeto 19)

Por lo tanto, la aparente dispersión de respuestas no es tal y existe mayoría que piensa que sí ha cambiado su percepción sobre la necesidad de participar después de asistir a los diálogos. Pero por lo que se desprende del análisis de las respuestas largas, este cambio es en el sentido de estar más convencidos de la necesidad de participar. Por lo

tanto un cambio muy positivo que contrasta con los datos de escasa participación en España que señala Vega en su estudio de 2012.

Algunas de las palabras que más se repiten:

Familia
Padres
Fundamental
Participación

Todos los por qué a la pregunta 3:

Tabla 19: Respuestas pregunta 3

SUJETO	RESPUESTA 3
1	He sido siempre un convencido de su necesidad.
2	Ya era consciente antes. Y me reafirma en ello.
3	Ya tenía esa percepción sobre la importancia de los padres antes. Yo también soy madre.
4	Siempre he pensado que la participación de los padres es fundamental
5	Porque permite visualizar la importancia que tiene contar con las familias - verdaderos protagonistas- para lograr la mejor educación.
6	En realidad se ha reafirmado mi convicción de que los padres han de asumir y ejercer el protagonismo que les corresponde
7	Los padres son un eslabón fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes
8	Comparto la iniciativa desde el principio, mi percepción inicial se ha consolidado.
9	Ha cambiado porque con los diálogos de educación se llega a ámbitos donde no llegaría la voz de los padres.
10	Se ha demostrado, cuando se ha producido la posibilidad de participar, que este es uno de os sectores que más se implica en todas las instituciones educativas y de todo nivel (consejos escolares municipales, autonómicos, del estado, en Europa, etc. Sólo hace falta ver la relación de participantes en "diálogos" para comprender la importancia de este foro para todo el sistema.
11	El enfoque de las mesas suele acabar con una reflexión sobre el papel de los padres y la necesidad de hacer equipo con todos (profesores, directivos, medios...) Que ayuda a darse cuenta de ese papel de las asociaciones de padres como interlocutores necesarios en todo debate.

12	Porque los diálogos de educación me han ayudado a darme cuenta de que para conseguir una verdadera educación integral y personalizada de los alumnos es esencial implicar a los padres en el proceso de aprendizaje.
13	Porque los padres han asumido su responsabilidad indelegable, también en este ámbito del diálogo educativo; porque los sindicatos, patronales y autoridades educativas empiezan a considerar a los padres como "mayores de edad" y preparados para intervenir en este diálogo. Y porque sin la intervención de los padres el diálogo educativo quedaría tan cojo o más como si en el mismo no intervinieran los profesores-sindicatos, las patronales o los representantes de la administración.
14	Los padres podemos aportar mucho al debate educativo porque nuestra visión es mucho más práctica y "pegada" al terreno.
15	Sin restar ningún mérito a lo conseguido por los desayunos de COFAPA, ya estaba convencido con anterioridad de la necesidad de participación de los padres
16	Siempre ayuda escuchar razones.
17	Recoges de primera mano sugerencias y críticas constructivas
18	No ha cambiado básicamente mi percepción, ya que considero que los padres deben participar en el diálogo educativo. En todo caso, los diálogos han servido para afianzar esa convicción.
19	Siempre me ha parecido necesaria la participación de los padres en el dialogo educativo.
20	He entendido mejor la importancia que tiene el papel de la familia como elemento de colaboración imprescindible en el trabajo docente.
21	No ha cambiado mi percepción. La mayoría de los asistentes son patronales y profesionales. Los padres deben de ser activados
22	Porque ya lo tenía
23	Sí ya que se han tratado temas desde la perspectiva de distintos integrantes de la comunidad y las preguntas permiten vislumbrar los intereses de éstos.
24	No ha cambiado. Se percibe tanto la necesidad como el valor práctico de ese dialogo
25	No ha cambiado mi percepción porque siempre he pensado que los padres son los primeros educadores y, por tanto, su participación es absolutamente necesaria
26	Igual anterior
27	
28	Porque ahora veo la educación no solo como madre, ahora veo la perspectiva del profesor, del directivo, de la administración.
29	
30	Lo tenía claro antes de asistir
31	Mi percepción no ha cambiado en absoluto. Siempre he considerado fundamental la participación de los padres en el dialogo educativo. Mi asistencia a los Diálogos de COFAPA ha reforzado mi convencimiento.

Análisis de los datos de la pregunta 4:

Tabla 20: Pregunta 4

4. Cofapa promueve la participación de los padres mediante un diálogo continuo que se manifiesta a través de la unidad familia-escuela fundamentada en la libertad y la comunicación. ¿Consideras que los Diálogos responden a este objetivo?		
	Nº Respuestas	%
5 Totalmente de acuerdo	22	71%
4 Muy de acuerdo	6	19,3 %
3 Indiferente	3	9,7 %
2 Poco de acuerdo	0	0 %
1 Nada de acuerdo	0	0 %

La gran mayoría de encuestados cree que los diálogos favorecen la unidad familia-escuela fundamentada en la libertad y la comunicación.

Es este sentido siguen las propuestas de Kñallinsky (1999) quien sugiere crear contratos familia-escuela para mejorar la implicación de los padres en los centros.

Analizando las explicaciones, observamos que los encuestados hacen referencia a la importancia de la participación de los padres y de que es importante promover esta participación:

“COFAPA ha conseguido evidenciar lo importante que resulta que las familias se impliquen, eligiendo libremente el modelo educativo que desean para sus hijos y cómo se debe educar a estos en libertad a través del diálogo.” (Sujeto 5).

Las palabras que más se repiten en los por qués:

Padres
Participación
Diálogo
Libertad

De nuevo, recogemos las respuestas largas en una tabla:

Tabla 21: Respuestas pregunta 4

SUJETO	RESPUESTA 4
1	Si, se abren a los participantes nuevos conceptos y visiones que facilitan el conocimiento y por lo tanto la libertad.
2	Seguro que con la elección de ponentes concretos (más técnicos y profesionales), que respondan a un plan específico de información y formación, y no tanto a vaivenes políticos (que son seguramente necesarios y positivos).
3	Es manifiesta esa intención en todas las convocatorias.
4	Por su propia definición de "diálogos" y por su contenido
5	Cofapa ha conseguido evidenciar lo importante que resulta que las familias se impliquen, eligiendo libremente el modelo educativo que desean para sus hijos y cómo se debe educar a estos en libertad a través del diálogo.
6	
7	Porque tienen en cuenta en todo momento tanto a las familias como a todos los integrantes de la escuela
8	Porque el formato facilita la participación. Y la participación es necesaria para evitar largas ponencias magistrales.
9	Siempre se insiste en este punto, bien en la presentación, en la conclusión. Se dialoga, pero no se impone.
10	La libertad en los diferentes proyectos educativos que han nacido del diálogo de los distintos sectores que se agrupan alrededor de un centro educativo producen a través de la comunicación vivenciada una mejora ante la problemática de dejadez que se observa en ciertos ámbitos de la sociedad. Este es uno de los objetivos fundacionales que Cofapa impulsó a partir del año 2000.
11	Es un tema que está siempre presente
12	Por la pluralidad que demuestran en los ponentes que invitan. Personalidades de distintos ámbitos profesionales y con visiones diferentes de la educación han aportado sus experiencias personales, que reflejan en su conjunto una riqueza de opiniones muy interesante.

13	Creo que sí; y ello hace un gran bien al sistema educativo español. Aún falta un largo recorrido para que la participación de los padres en el ámbito educativo sea responsable, proporcionada, ajustada a la naturaleza de las cosas; y para que los profesores y centros educativos acepten esta participación con espíritu constructivo y dialogante.
14	Siempre queda patente en estos diálogos la necesidad de ir de la mano de la escuela y que sólo así podremos conseguir los objetivos propuestos.
15	De forma reiterada esta ha sido una idea que se ha dejado patente en todos los desayunos organizados. La unidad familia-escuela ha sido el eje vertebrador de estos actos y ha sido el mensaje nítido que se ha trasladado por parte de Cofapa
16	Explicando las razones se acaban entendiendo mejor.
17	Porque además de necesario, es un derecho constitucional.
18	Los diálogos ayudan a alcanzar ese objetivo, pero entiendo que cumplen también otras finalidades.
19	Creo que se podría insistir más en la necesidad de ese diálogo continuo entre la familia y la escuela, con ejemplo y planteamientos concretos que sirvan de referencia.
20	Es un foro plural con temas de máxima actualidad y muy pedagógico.
21	Porque no van padres y los que van son los de siempre
22	Por su alcance limitado
23	Sí puesto que se han tocado temas de la participación de los padres desde puntos de vista distintos muy complementarios. Esto ayuda a mejorar la comunicación y la libertad en temas educativos.
24	Los diálogos a los que he asistido abordan también otras perspectivas
25	Sí, porque en las conferencias intervienen desde los diversos sectores educativos y los padres y sus representantes pueden preguntar
26	Igual anterior
27	
28	
29	
30	Es su razón de ser, si no respondieran a ese objetivo estarían de más
31	Una buena relación familia-escuela es vital para el funcionamiento de ambas instituciones que no pueden más que beneficiarse mutuamente.

Análisis de los datos de la pregunta 5:

Tabla 22: Pregunta 5

5. ¿Piensas que los ponentes internacionales enriquecen y animan el diálogo en la Comunidad educativa?		
	Nº Respuestas	%
5 Totalmente de acuerdo	19	61,4 %
4 Muy de acuerdo	7	22,5 %
3 Indiferente	5	16,1 %
2 Poco de acuerdo	0	0 %
1 Nada de acuerdo	0	0 %

Analizando los por qué observamos que los que han contestado 4 manifiestan que apenas han ido a Diálogos con ponentes internacionales, aunque consideran que es importante.

Aunque existe una cierta dispersión en las respuestas, la mayoría de los sujetos manifiesta que los ponentes internacionales enriquecen el diálogo teniendo en cuenta que vivimos en un mundo globalizado.

Pero también señalan que lo importante no es sólo el ponente y su nacionalidad, sino el tema, el enfoque, la oportunidad del contenido.

“No estamos aislados, nuestros jóvenes compiten en un mundo global y por lo tanto interrelacionado. Distintos países han probado distintas medidas y su conocimiento nos sirve de guía y aprendizaje.” (Sujeto 1).

Las palabras destacadas en esta pregunta son:

Referencias

Globalizado

Experiencias

Y la totalidad de las respuestas:

Tabla 23: Respuestas pregunta 5

SUJETO	RESPUESTA 5
1	No estamos aislados, nuestros jóvenes compiten en un mundo global y por lo tanto interrelacionado. Distintos países han probado distintas medidas y su conocimiento nos sirve de guía y aprendizaje.
2	Debemos ampliar la visión del mundo. La educación puede llegar a ser algo endogámico y airearse y escuchar a padres o profesionales de otros sistemas es positivo.
3	Por supuesto. Podemos ver la visión de los diferentes sistemas educativos y enriquecernos con todos ellos.
4	Porque estamos en un mundo cada vez más global
5	Porque permiten conocer las distintas visiones y experiencias educativas que tienen lugar en otros países lo que permite incrementar nuestra propia formación.
6	Ofrecen posiciones fuera del debate, visiones menos "marcadas" que facilita que muchas personas escuchen con menos prejuicios.
7	Si, debido a que conocer el sistema educativo internacional enriquece y ayuda a los profesionales de la educación española a analizar y estudiar nuestro sistema español.
8	En general son unos platas que hablan en inglés. Seleccionar buenos ponentes no es fácil ni barato.
9	Porque le dan más nivel a los diálogos y porque es conveniente en el mundo globalizado que estamos, que escuchemos a expertos de otros países.
10	No sólo enriquecen sino que son necesarios para aportar otras visiones sobre la educación que no siempre están al alcance de todos los sectores educativos
11	Necesitamos tener referencias externas que nos ayuden a valorar lo bueno que tenemos y a querer mejorar lo que en otros sitios funciona mejor.
12	Porque las experiencias internacionales enriquecen el diálogo educativo. Especialmente ayudan a dar un enfoque distinto a algunos debates que en nuestro país están muy ideologizados.
13	Por supuesto. Los ponentes internacionales nos ayudan a valorar dimensiones que mejoran su sistema educativo y son referencia de modelos a emular.
14	Aportan otra visión y experiencias que, en la mayoría de casos, pueden servir en nuestro país. Los resultados positivos siempre son un ejemplo
15	La nacionalidad no es tan importante lo es el tema, la originalidad, el enfoque, la oportunidad del momento, el contenido, expuesto, ..
16	Hay que tener todos los puntos de vista.
17	Conoces las experiencias de éxito para poderlas importar.

18	Creo que no he estado en ningún diálogo con un ponente extranjero, pero lógicamente su participación contribuye a abrir perspectivas.
19	Para cuestiones monográficas creo que sí.
20	Aportan perspectivas y experiencia aprovechables para nuestro sistema educativo.
21	Se ve qué pasa en otros sitios. Lo que ocurre es que son como nosotros. Hay que traer con otras opiniones
22	Depende del ponente y del tema
23	Por supuesto! Lo que pasa en otros lugares suele ser bastante similar a lo que pasa aquí y abre perspectivas y formas de ver y abordar temas muy parejos.
24	En la búsqueda de mejoras para la educación hay que mirar más allá de nuestra realidad. Algunas experiencias pueden ayudarnos sobremanera.
25	Porque aportan experiencias de cómo están llevando a cabo sus proyectos educativos en otros países
26	Porque muchos problemas educativos y sus soluciones son globales
27	
28	Creo que el ponente internacional da una visión distinta pero está a años luz de su aplicación en España
29	
30	Mayoritariamente sí; también depende de su personalidad y capacidad expositiva
31	Los ponentes internacionales suelen cumplir una función importante, normalmente más relacionada con la voluntad de imagen exterior que con los temas tratados. No obstante, teniendo en cuenta que la educación no es "exportable" suele resultar de mayor utilidad las aportaciones de ponentes nacionales, normalmente conocedores de la temática a tratar en cada caso.

Análisis de los datos de la pregunta 6:

Tabla 24: Pregunta 6

6. ¿Piensas que es necesaria una participación activa de los padres en las organizaciones educativas a nivel nacional e internacional?		
	N° Respuestas	%
5 Totalmente de acuerdo	27	87,1 %
4 Muy de acuerdo	3	9,7 %
3 Indiferente	1	3,2 %
2 Poco de acuerdo	0	0 %
1 Nada de acuerdo	0	0 %

La respuesta a la participación activa de los padres en organizaciones educativas a nivel nacional e internacional es muy positiva aunque los datos reales de participación desdican esta afirmación (Feito, 1992; Vega, 2012).

Analizando las respuestas abiertas, encontramos que el sujeto 8 que ha respondido con un 3 manifiesta: “Creo que los foros internacionales son casi todos de profesores. Las familias lo tienen más complicado por la disponibilidad de personas y tiempo para atenderlos.” Por lo que entendemos que lo considera importante pero que hay condicionantes que lo hacen difícil.

Las palabras que podemos considerar claves en esta pregunta son:

Primeros

Educadores

Padres

Participación

Y la totalidad de las respuestas se presentan a continuación:

Tabla 25: Respuestas pregunta 6

SUJETO	RESPUESTA 6
1	Por lo anterior
2	Los padres debemos reivindicar constantemente nuestro rol de primeros y principales educadores, de acuerdo con todas las declaraciones y tratados de derechos humanos y educación. Un papel activo en ellas nos permite ser protagonistas de la reivindicación y nos legitima ante nuestros políticos y decisores.
3	Son los padres los principales educadores.
4	Porque son los primeros responsables de la educación
5	Resulta indispensable y se hace preciso que los gobiernos la faciliten y potencien, tanto para conseguir una sociedad civil más formada y participativa, como por las ventajas formativas que se derivan para los padres y los hijos.
6	Sin los padres no es posible realizar avances sólidos y duraderos en educación. Si los padres no participan y no se les escucha, no se puede pretender que presten todo su apoyo.
7	Es fundamental y clave. Sin su apoyo es prácticamente imposible que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a buen puerto con la misma calidad que si participan activamente los padres.
8	Creo que los foros internacionales son casi todos de profesores. Las familias lo tienen más complicado por la disponibilidad de personas y tiempo para atenderlos.
9	Porque son los primeros responsables.
10	No solo es necesaria sino que es imprescindible. Muchas veces han sido los padres los impulsores de movimientos que han conseguido mejores sociales, económicas y de todo tipo. Esto siempre se ha producido desde la defensa de la legalidad y advirtiendo al sector político y social que en este país se debe ver la educación desde los derechos y deberes que aporta el artículo 27 de la constitución española
11	Es la única forma de que luego se les pida opinión en los momentos cruciales. Sin querer tendemos a pensar que los que saben de educación son los directivos y profesores, y con ese enfoque la educación queda coja. Falta muchas veces la riqueza de opinión de los padres. Arroja siempre una luz que es nueva e imprescindible.
12	Porque su voz debe ser tenida en cuenta para que el trabajo de esas organizaciones sea verdaderamente eficaz. Si se permite la participación de los padres más fácilmente podrán caminar unidos familia y escuela.
13	Claro. Además creo que es condición necesaria, sine qua non, para que estas organizaciones educativas tengan una visión general, panorámica y completa de la realidad del sistema educativo en el que ellas quieren influir, amén de interlocutor necesario para cualquier reforma o mejora que se quiera abordar.

14	Los padres somos parte fundamental de la comunidad y no se entendería su ausencia o participación meramente testimonial. Debemos ser activos siempre, por la cuenta que nos trae.
15	Reitero lo dicho al principio los padres son los máximos responsables de la educación de sus hijos luego carecería de sentido que no pudieran formar parte de organismos participativos relacionados con la misma su participación es necesaria.
16	Porque su papel es decisivo.
17	Los profesores necesitan del apoyo y la colaboración de los padres para complementar la educación de sus hijos.
18	Me parece importante su participación por su condición de primeros y principales educadores de sus hijos. No obstante, no es fácil encontrar un medio de participación que recoja el sentir de un colectivo tan amplio y variado como son "los padres de alumnos"; es ahí donde estriba la debilidad de la representación de los padres en los ámbitos educativos. Creo que la participación de los padres debe darse, fundamentalmente, en el propio centro educativo y en la relación directa con quienes intervienen más directamente en las tareas educativas (profesores, tutor, directivos). Me parece más importante esta participación que la que pueda darse de manera asociativa.
19	Porque su influencia y peso a la hora de elaborar leyes educativas debe ser muy importante para salvaguardar sus derechos como educadores y los de sus hijos.
20	Sin la familia no hay educación integral de las personas
21	Porque son los educadores de sus hijos. El problema es que antes hay que despertarles. Por lo menos en España
22	Porque le corresponde
23	Sí, porque los padres son los principales educadores de sus hijos y si son los responsables han de poder participar para luego poder exigir que cumplan con su papel.
24	Son coautores de la educación y en alguna manera receptores de sus efectos
25	Porque enriquece la visión de lo que se hace en otros países y porque da a los padres una repercusión mayor en el ámbito nacional e internacional
26	Son los primeros responsables educativos
27	
28	Porque el cliente de la educación son nuestros hijos
29	
30	Son los primeros responsables de la educación de sus hijos; las demás instituciones son colaboradores delegados.
31	La opinión de los padres es importante y, siempre que el objetivo sea contribuir a mejorar la educación, su voz debe estar presente.

En el análisis de los datos de la pregunta 7:

Tabla 26: Pregunta 7

7. La participación de los padres se apoya sobre los derechos que tienen los padres a la elección de centro, a estar informados de la vida colegial y poder participar en ella. De estos derechos (individuales y colectivos), ¿en cuáles piensas que deberíamos insistir más en los Diálogos de Cofapa?		
a. Derecho a la elección de centro	4,6	25/31
b. Derecho a conocer la marcha académica, evaluación, orientación y todo lo referente al proceso de aprendizaje de los hijos en el centro educativo.	4,2	18/31
c. Derecho a la información sobre la organización del sistema escolar en general y del centro en particular; los criterios de admisión o sus propios derechos.	3,8	10/31
d. Derecho a la participación de los padres en las estructuras formales del sistema educativo (AMPA, Consejo escolar de centro, Consejo escolar autonómico, Consejo escolar del Estado)	4,3	19/31

El derecho a la elección de centro es el que se señala en primer lugar, seguido del derecho de participación en las estructuras, el derecho a conocer la marcha académica de los hijos y, por último, el derecho a la información sobre el sistema escolar y el centro.

Analizando los por qué y viendo las respuestas numéricas, los sujetos consideran que el derecho fundamental que incide en la participación es el de elección de centro, así lo vemos según lo expuesto por el sujeto 19 como ejemplo: “La elección del centro es primordial porque permite la coherencia entre los criterios de la familia y de la escuela en los aspectos fundamentales del proceso educativo de los hijos, y corren tiempos en los que este derecho no está plenamente reconocido ni amparado.”

Cabe destacar el “por qué” del sujeto 31 que hace alusión a una de las cuestiones de esta tesis que es el concepto de participación y como se entienden cosas distintas: “En la pregunta D, el término "participación" debería ser especificado ya que no todo el mundo entiende lo mismo. Por lo tanto la respuesta es 5, con las oportunas reservas”.

A continuación, la tabla muestra la totalidad de las respuestas.

Tabla 27: Respuestas pregunta 7

SUJETO	RESPUESTA 7
1	Creo que son los ámbitos más relevantes de las asociaciones de padres,
2	Creo más importante hacer hincapié en los derechos fundamentales, y de ahí hacia abajo: implicación, participación, información.
3	Me parece que todos los temas interesan a los padres.
4	Creo que lo primero es la libertad de elegir y luego la transparencia del centro frente a las familias
5	Es preciso incidir en la necesidad de que las familias se impliquen en las estructuras por la escasa participación que existe actualmente.
6	
7	Cuanto más conocimiento e implicación tengan los padres en el centro escolar, considero que mucho mejor para la educación de sus hijos, siempre respetando al citado centro escolar.
8	
9	Porque cuánto más informados más influirán.
10	En primer lugar porque no se puede entender la educación sin tener en cuenta los derechos y deberes de los niños/as y, por descontado de sus padres. Para no ser muy extenso en la respuesta sugiero leer el artículo 13 de pidesc (pacto internacional de los derechos económicos, sociales y culturales) que se deriva del artículo 26 de la DUDH (declaración universal de los derechos humanos). A partir de ahí (año1999 - pacto firmado por el gobierno de España) todos los documentos, leyes, convenios y todo tipo de normativa nacional e internacional defiende los derechos de los padres que aquí se han expuesto
11	Creo que son necesarias todas, pero la primera y la cuarta necesitan un mayor apoyo para que de verdad se lleven a la práctica.
12	Todos son temas interesantes, pero enriquecen más el diálogo educativo debatir aquellos aspectos en los que los padres tienen una participación más activa.
13	Porque los derechos referidos en los apartados a) b) y c) son irrenunciables. Sin embargo los derechos referidos en el apartado d) son muy mejorables y de necesaria revisión.

14	Son pilares fundamentales para el desarrollo adecuados de la participación de los padres.
15	Los dos primeros derechos, siendo fundamentales, han sido ya objeto de mucha información desde mi punto de vista (como padre) habría que mejorar el conocimiento de los padres del sistema en general y su participación en el mismo a través del Ampa y los consejos escolares remarcando lo positivo de estos órganos de participación y la necesidad de una mayor implicación de las familias en los mismos.
16	Tienen el mismo o más derechos que los demás agentes.
17	La implicación ha de ser total e integral.
18	En cierto modo lo he explicado en la respuesta a la pregunta 6. Me parece más importante la relación directa y personal de los padres con quienes intervienen en la educación de su propio hijo que la participación asociativa.
19	La elección del centro es primordial porque permite la coherencia entre los criterios de la familia y de la escuela en los aspectos fundamentales del proceso educativo de los hijos, y corren tiempos en los que este derecho no está plenamente reconocido ni amparado.
20	Las familias aportan una visión y una experiencia muy importantes a la hora de tomar decisiones que afectan a la marcha del centro en particular y del sistema educativo en general
21	Los padres son educadores de sus hijos. No son los profesionales de la gestión educativa. La gestión se debe dejar en manos de los profesionales. Los padres podrían dar opiniones y ser informados. Pero no tienen mucho más que decir en la gestión de centros, ni en salarios de profesores. A excepción de algo que les pueda afectar directamente a su vida, como puede ser una diferente interpretación del artículo 27 de la cee entre diferentes autonomías.
22	Por su carácter fundamental
23	Creo que en todos. Quizá el menos importante, aunque también, desde mi punto de vista, es el tercero por ser aspectos más concretos del centro escolar y creo muy importante el tema de la autonomía de la gestión en los centros
24	Son coautores de la educación y en alguna manera receptores de sus efectos
25	Considero que lo fundamental es el derecho de los padres a la libertad de elección de centro y a la participación en las estructuras formales del sistema educativo, mientras que la marcha académica y los criterios de admisión son temas más individuales, aunque no por ello poco importantes

26	
27	
28	
29	
30	O los padres participan o no sirve de nada lo de primeros responsables de la educación de sus hijos
31	En la pregunta D, el término "participación" debería ser especificado ya que no todo el mundo entiende lo mismo. Por lo tanto la respuesta es 5, con las oportunas reservas.

Análisis de los datos de la pregunta 8:

Tabla 28: Pregunta 8

8. ¿Crees necesario que en un pacto nacional de Educación se tenga en consideración la participación de los padres?		
	Nº Respuestas	%
5 Totalmente de acuerdo	27	87 %
4 Muy de acuerdo	4	13 %
3 Indiferente	0	0 %
2 Poco de acuerdo	0	0 %
1 Nada de acuerdo	0	0 %

Analizando los datos, las personas encuestadas consideran claramente que es importante que en un pacto de Educación participen los padres, como muestra lo expresado por el sujeto 25: “Porque en caso contrario es imposible que se llegue a un Pacto, ya que los padres son los primeros educadores y los responsables de sus hijos”. Las respuestas a esta pregunta también permiten inferir que los padres son partidarios de que se produzca el pacto nacional de educación.

Las palabras claves que encontramos en los por qué podemos decir que son:

Pacto
Comunidad Educativa
Fundamental

Y las respuestas completas son las siguientes:

Tabla 29: Respuestas pregunta 8

SUJETO	RESPUESTA 8
1	Las familias son las principales involucradas.
2	Somos los primeros y principales educadores según todas las declaraciones de derechos, tratados, constitución, leyes orgánicas y estatutos. Obviar al primer y principal actor y responsable deslegitima un pacto.
3	No se puede olvidar nunca a los padres en la educación.
4	Porque son los principales responsables de la educación de sus hijos
5	Las familias son los verdaderos destinatarios de la educación y, a menudo, las grandes olvidadas. Se hace necesario contar con ellas, incluso a nivel evaluativo para conseguir mejorar constantemente la calidad educativa.
6	Insisto en que sin los padres no es posible lograr avances duraderos y consistentes.
7	Porque los padres son protagonistas de la educación de sus hijos
8	Es evidente que las familias tienen una perspectiva esencial del proceso educativo. Además son los portadores del derecho a la educación de sus hijos. Algo tendrán que decir.
9	Porque los padres son los responsables y hay que escucharles, lo que piensan de la educación de sus hijos.
10	La respuesta viene implícita en la respuesta a la cuestión planteada n. 7. Sin la participación de los padres, como ya se ha demostrado en anteriores ocasiones, no puede haber pactos. Sería como una silla sin una pata (se cae y no se sostiene)
11	Si no no será un pacto nacional de educación.
12	Porque el pacto debe reunir a todos los agentes de la comunidad educativa si pretende ser eficaz y duradero.
13	Viene deducido de lo que vengo manifestando. Tan necesario y condición "sine que non" que si los padres no intervienen el pacto saldrá castrado y abocado al fracaso.
14	Porque somos coprotagonistas en la educación de nuestros hijos. No se entendería un pacto sin la participación de los padres.

15	Un pacto por la educación debe contemplar a los distintos protagonistas del hecho educativo: padres, alumnos, profesionales, titulares, administraciones,... La suma de todos ellos y no la exclusión de algunos responderá efectivamente a un auténtico pacto
16	Porque su papel es muy importante.
17	Un pacto debe tener en cuenta a todos los agentes de la comunidad educativa.
18	Me parece necesaria que se tenga en cuenta la voz de los padres, por motivos obvios y con las salvedades que he indicado respecto a la capacidad de las diferentes asociaciones de representar al colectivo "padres".
19	Por ser los principales y primeros responsables de la educación de sus hijos.
20	No hay pacto sin las familias. No hay pacto sin implicar al conjunto de la comunidad educativa. Integrar a las familias supone dar un giro de 180 grados al contenido típico de un pacto.
21	Como decimos en el foro y también: primero el pacto social (asociaciones de padres) y luego refrendan y ayudan los partidos políticos
22	Por su condición de protagonistas principales
23	Por supuesto, solo es posible la mejora de la educación si los principales responsables están implicados y participan en el pacto educativo que ha de establecer los mínimos compartidos por todos.
24	Pienso que debe tomarse en consideración aunque tal vez el peso principal del pacto debe recaer en los actores institucionales
25	Porque en caso contrario es imposible que se llegue a un pacto, ya que los padres son los primeros educadores y los responsables de sus hijos
26	Son los primeros responsables educativos
27	
28	
29	
30	Por lo mismo que lo anterior
31	Evidentemente, la voz de los padres debe ser oída.

Análisis de los datos de la pregunta 9:

Tabla 30: Pregunta 9

9. ¿Piensas que los representantes de los padres deben participar en la elaboración del futuro Pacto educativo y, por tanto, poder hacer aportaciones que contemplen los derechos del niño y de las familias?		
	Nº Respuestas	%
5 Totalmente de acuerdo	25	80,7 %
4 Muy de acuerdo	5	16,1 %
3 Indiferente	0	0 %
2 Poco de acuerdo	1	3,2 %
1 Nada de acuerdo	0	0 %

Parece que los padres sí deben participar en la elaboración del pacto según señalan las respuestas.

Es de destacar por qué que a esta pregunta da el sujeto 20 que en el porqué de la pregunta anterior dijo: “No hay pacto sin las familias. No hay pacto sin implicar al conjunto de la comunidad educativa. Integrar a las familias supone dar un giro de 180 grados al contenido típico de un pacto.” Y sin embargo, a esta pregunta la valora con un 2 y lo justifica diciendo: “No creo que un pacto educativo deba garantizar los derechos del niño y de las familias. Ya hay leyes, y no pocas, con rango orgánico que contemplan estos derechos”.

El resto de los sujetos consideran que no puede haber pacto sin las familias y que estas deben defender los derechos de las familias y de los niños.

Las palabras clave:

Pacto

Familia

Imprescindible

Los encuestados señalan las siguientes razones:

Tabla 31: Respuestas pregunta 9

SUJETO	RESPUESTA 9
1	Las familias son las principales involucradas.
2	Por la misma razón anterior.
3	Es fundamental y si no estuvieran el pacto carecería de uno de los principales agentes educativos y lo hará inválido.
4	Por lo mismo
5	Porque las familias son colaboradores esenciales e imprescindibles en el proceso formativo para conseguir la mayor calidad posible y pueden aportar con su colaboración, además de un ejemplo para los hijos, múltiples facetas que permiten enriquecer el proceso.
6	
7	Considero importante conocer sus puntos de vista
8	Por las mismas razones de antes.
9	
10	Esperemos que los políticos no se olviden de este aspecto vital no solo para el sistema sino también para el futuro social del país
11	Porque tienen una visión complementaria sobre la realidad de las aulas y, sobre todo, la finalidad de la escuela está en ayudarles a ellos y eso es difícil si no se les escucha.
12	Porque sus aportaciones enriquecerán el contenido del pacto.
13	Tanto que cuando a principios de los años 2000 la comunidad educativa europea se planteó los grandes retos educativos que tenían que afrontar en los próximos años, dentro de un amplísimo análisis, encontraron tres graves situaciones -indicadores alarmantes- que decidieron abordar de inmediato, en primer lugar, con carácter preferente. Aquellos tres indicadores se referían al fracaso escolar, la violencia en la escuela y la incomunicación padres y profesores. Iniciados los procesos de trabajo, tras analizar la situación general y la naturaleza de estos tres alarmantes indicadores, convinieron: que era imposible erradicar el fracaso escolar y la violencia en la escuela sin abordar y resolver primero la incomunicación profesores-escuela/padres.
14	Nuestra labor es tan importante que debemos expresar aquellas cuestiones que nos preocupan y que son esenciales para la educación de nuestros hijos.

15	Lo mismo que he respondido en la pregunta anterior. El enfoque y visión que los padres tienen de lo que debe ser la educación de sus hijos debe estar presente en cualquier debate, negociación y acuerdo sobre este tema.
16	Por la misma razón.
17	Es necesario e imprescindible.
18	Valen aquí las consideraciones hechas en la pregunta anterior. Por otra parte, creo que sus aportaciones no deben contemplar sólo la defensa de "los derechos del niño", como si las demás partes intervinientes no los fueran a tener en cuenta.
19	Las aportaciones de los padres pueden ser distintas de las que hagan otros estamentos y muy necesarias
20	No creo que un pacto educativo deba garantizar los derechos del niño y de las familias. Ya hay leyes, y no pocas, con rango orgánico que contemplan estos derechos
21	Es imprescindible. Son los educadores de sus hijos, no el Estado y, menos los partidos políticos
22	Por idéntica razón
23	sí pero como un miembro más de la comunidad escolar para evitar que la familia se inmiscuya en temas que son absolutamente concernientes a la forma de gestionar un centro. Para ello la información es importante y la pluralidad también de manera que cada familia pueda elegir el centro que más se adecue a sus convicciones.
24	Los derechos de alumnos y familias son de imprescindible atención. No obstante, pienso que debe tomarse en consideración aunque tal vez el peso principal del pacto debe recaer en los actores institucionales
25	Por lo mismo que en la pregunta anterior
26	son los representantes de los protagonistas (los alumnos)
27	
28	
29	
30	Igual que las dos anteriores
31	Si por participar se entiende hacer aportaciones, por supuesto.

Análisis de los datos de la pregunta 10:

Tabla 32: Pregunta 10

10. Valora de 1 a 5 el ámbito profesional de los futuros ponente para los diálogos de Cofapa:	
a. Políticos	3,93
b. Patronal	3,54
c. Sindicatos	3,32
d. Pedagogos	3,71
e. Administración	3,85

Viendo los promedios, observamos que realmente se consideran importantes los invitados de todos los ámbitos de la educación, hay una varianza pequeña.

Ordenándolos según las valoraciones de los sujetos, podemos decir que según su criterio el orden sería:

Políticos
Administración
Pedagogos
Patronal
Sindicatos

Analizando las propuestas que han hecho sobre qué personas les gustaría que vinieran, las propuestas son: Profesores, padres y madres (Presidentes de AMPAs etc...). Profesionales del derecho. Activistas por los derechos humanos. Empresarios que den visión de futuro. Directores de centro. Alumnos. Personas del ámbito de la Iglesia. Personas de prestigio del mundo de la cultura con planteamientos humanistas. Expertos.

El análisis de las respuestas largas que se presentan en la siguiente tabla, permitirá la mejor organización de futuros diálogos:

Tabla 33: Respuestas pregunta 10

SUJETO	RESPUESTA 10
1	
2	Padres y madres de otras experiencias locales, nacionales o internacionales. Profesionales del derecho, activistas por los derechos humanos.
3	Directamente padres de familia (Presidentes de AMPAs etc...)
4	Personas que puedan dar testimonio de buenas prácticas
5	
6	Padres, asociaciones de padres y otras personas que tengan buenas prácticas de participación o logros importantes en la mejora del sistema educativo
7	Profesores, orientadores escolares, psicólogos
8	Cualquiera que pueda aportar algo que no sea lo mismo de siempre.
9	Empresarios. Altos cargos, que nos digan el perfil de la personas que seleccionan.
10	Empresarios que den visión de futuro
11	
12	Psicólogos, profesores universitarios del mundo de la educación (no solo pedagogos), maestros, profesionales del mundo de la comunicación infantil y juvenil, profesionales que se dediquen a la educación comparada (que expliquen bien los resultados de PISA, por ejemplo), etc.
13	Representantes de los padres de alumnos.
14	Expertos en la materia en general y todos aquellos que hayan desarrollado experiencias positivas en el ámbito, tanto en nuestro país como fuera de él.
15	
16	Expertos en sociología, economía de la educación, etc.
17	Profesores, Directores de centro, expertos educativos, alumnos.
18	Del ámbito de padres; de la Iglesia.
19	Personas de prestigio del mundo da la cultura con planteamientos humanistas
20	Docentes con experiencias innovadoras en sus centros
21	Asociaciones de padres y de la Sociedad Civil
22	Reputados expertos
23	expertos en educación en la práctica
24	Otros más que puedan ofrecer una reflexión sobre las características aconsejables para la formación y capacitación que deben adquirir los estudiantes para su mejor desenvolvimiento personal, social y profesional en el mundo en el que van a vivir.
25	padres, orientadores, psicólogos, etc. (todos los que intervienen en la educación)

26	
27	Colectivos que desarrollan "buenas prácticas", especialmente en materia de participación en la vida escolar; organismos internacionales (ejemplo, OCDE).
28	
29	
30	
31	Expertos, profesores, directores

10.4 Informe Final y Conclusiones del estudio de campo


Una vez analizados los resultados, procedemos a la elaboración del informe final de este “estudio de caso situacional” que se centra en estudiar un acontecimiento desde el punto de vista de los que han participado en el mismo (Rodríguez Gómez, 1996, p. 23). El objetivo del informe es describir, evaluar y conseguir mayor comprensión de un caso particular (Stakey, 1994).

Nuestro caso particular son los Diálogos de Educación, que desde nuestro punto de vista, son un ejemplo excelente para entender el objeto de estudio, la participación de los padres.

Siguiendo a Shaw (1999), el proceso de análisis inductivo que hemos seguido para la elaboración del informe es:

Tabla 34: Proceso de Análisis Inductivo

Análisis en sitio En el lugar, cuando se recolectan los datos
Transcripción de los datos Transcripción y análisis inicial de las entrevistas y notas de campo del cuestionario
Foco del análisis Comparación constante de los temas que emergen y codificación de la información
Análisis profundo de la información Comparación sustantiva de los encuentros con los conceptos establecidos en la literatura
Presentación del análisis al grupo de investigadores Obtención del consenso y seguridad en la comprensión del análisis
Elaboración de la tesis / Informe



Fuente: Shaw (1999)

Hasta el momento, hemos llevado a cabo el análisis de los resultados. Vamos a realizar ahora nuestro informe final, partiendo de las preguntas que realizamos a la muestra y tomando una respuesta genérica que recoge el sentir mayoritario de los sujetos.

Siguiendo el mismo Cuestionario podemos concluir que:

Cuestionario RESUMEN:

1. ¿Cree necesario un foro informativo y/o formativo promovido por padres y con participación de toda la comunidad educativa?

No lo creo necesario	Lo creo necesario pero sólo con función informativa	Lo creo necesario pero sólo con función formativa	Lo creo necesario con las dos funciones, informativa y formativa
----------------------	---	---	--

Por qué:

Creo necesario un foro formativo e informativo ya que los padres son los primeros educadores y tienen que estar formados e informados para hacer su labor de la mejor manera posible.

Puntúa de 1 a 5 según siendo el 5 completamente de acuerdo y 1 nada de acuerdo

2. ¿Consideras relevante la presencia de toda la Comunidad educativa en los Diálogos de COFAPA promovidos por padres?

Entendemos como Comunidad educativa a todos los sectores que intervienen y están representados en la educación de los hijos: padres (de la escuela pública y de la privada), profesores, directores, patronales, administración, etc.).

1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Indiferente	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
----------------------	----------------------	------------------	---------------------	----------------------------

Por qué

Lo considero muy relevante porque los padres tienen que estar presentes y ser visibles para la comunidad educativa. Son necesarios foros de debate en los que poder hablar de los temas que nos preocupan a todos.

3. ¿Después de asistir asiduamente a los Diálogos de Educación, ha cambiado tu percepción sobre la necesidad de la participación de los padres en el diálogo educativo?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

Siempre he considerado que los padres son los primeros educadores y que tienen que poder participar en el diálogo educativo. Por lo tanto creo que los diálogos me han reafirmado en esto que ya pensaba.

4. COFAPA promueve la participación de los padres mediante un diálogo continuo que se manifiesta a través de la unidad familia-escuela fundamentada en la libertad y la comunicación. ¿Consideras que los Diálogos responden a este objetivo?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

COFAPA ha conseguido con los diálogos hacer visible la unión familia escuela promoviendo un lugar de encuentro de toda la comunidad educativa.

5. ¿Piensas que los ponentes internacionales enriquecen y animan el diálogo en la Comunidad educativa?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

Creo que los ponentes internacionales enriquecen el diálogo ya que nos presentan realidades más allá de las fronteras nacionales. Esto es especialmente importante en este momento en el que vivimos en un mundo globalizado.

6. ¿Piensas que es necesaria una participación activa de los padres en las organizaciones educativas a nivel nacional e internacional?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

Los padres como primeros educadores deben estar presentes en las organizaciones educativas a todos los niveles para que estén informados y ellos puedan aportar sus puntos de vista.

7. La participación de los padres se apoya sobre los derechos que tienen a la elección de centro, a estar informados de la vida colegial y a poder participar en ella. De estos derechos (individuales y colectivos), ¿en cuáles piensas que se debería insistir más en los Diálogos de COFAPA?

Primero: Derecho a la elección de centro

Segundo: Derecho a la participación de los padres en las estructuras formales del sistema educativo (AMPA, Consejo escolar de centro, Consejo escolar autonómico, Consejo escolar del Estado).

Tercero: Derecho a conocer la marcha académica, evaluación, orientación y todo lo referente al proceso de aprendizaje de los hijos en el centro educativo.

Cuarto: Derecho a la información sobre la organización del sistema escolar en general y del centro en particular; los criterios de admisión o sus propios derechos.

8. ¿Crees necesario que en un pacto Nacional de Educación se tenga en consideración la participación de los padres?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

Creo fundamental la presencia de los padres en un futuro pacto de educación ya que son los primeros educadores y con su presencia ratifican dicho pacto.

9. ¿Piensas que los representantes de los padres deben participar en la elaboración del futuro Pacto Educativo y, por tanto, poder hacer aportaciones que contemplen los derechos del niño y de las familias?

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por qué

Los padres deben participar en la elaboración del pacto ya que está en juego la educación de sus hijos y la de las generaciones futuras.

10. Valora de 1 a 5 el ámbito profesional de los futuros ponente para los diálogos de COFAPA:

- a. Políticos 5
- b. Administración 4
- c. Pedagogos 2
- d. Patronal 3
- e. Sindicatos 1
- f. Otros, cuales... Directivos de colegio, Presidentes de fundaciones, padres y madres, etc.

En definitiva, los participantes en nuestro estudio consideran necesario que exista un foro promovido por padres, con participación de toda la comunidad educativa, y que adopte funciones formativas e informativas (preguntas 1 y 2).

Esta necesidad expuesta en el cuestionario, coincide con la mayoría de estudios e informes realizados sobre participación en España en los últimos treinta años: Feito (1992), Santos Guerra (1999), Kñallinsky (1999), Consejo Escolar de Catalunya (2005), Garreta (2008), Collell y Tort (2011), Comas y colaboradores (2014).

Asimismo, esta respuesta señalada por los participantes en el estudio coincide muy especialmente con las palabras de Santos Guerra (1999) cuando indica que “si no hay comunicación no puede haber participación”. Y concuerda también con las opiniones de los padres europeos, especialmente los españoles y portugueses Vega (2012), quienes manifiestan que es difícil participar en la escuela porque muchos padres no entienden la jerga educativa y porque les falta formación en el tema de la participación.

Los participantes en la investigación consideran que su asidua asistencia a los Diálogos de Educación les ha hecho valorar todavía más la necesidad de que los padres participen en el diálogo educativo, por lo tanto han cambiado sus percepciones en el sentido de una mayor valoración de esta actividad como promotora de conversaciones y contactos entre todos los miembros de la comunidad educativa y los padres, primeros responsables de la educación de sus hijos (pregunta 3).

Las respuestas indican que libertad, comunicación y unión familia- escuela son tres elementos especialmente promovidos por los Diálogos de Educación. Estos tres conceptos dan respuesta a las preocupaciones de Kñallinsky quien, en 1999, proponía mejorar la participación de los padres en España comunicando mejor el mensaje, favoreciendo una colaboración realista entre familia y escuela, y formando mejor a los padres implicados en la escuela. Parece que los Diálogos están contribuyendo a este objetivo.

Asimismo, el hecho de que las personas que han respondido al cuestionario piensen que los Diálogos promueven el compromiso educativo familia- escuela es un elemento de satisfacción respecto a la actividad promovida por COFAPA pues en su momento

Luengo y Moya (2008) ya indicaron que el compromiso educativo entre la familia y la escuela supone un nuevo concepto de participación (pregunta 4).

En esta tarea de formación y comunicación, la presencia de ponentes internacionales pone de manifiesto la necesidad de mejorar la participación de los padres a nivel global. Las respuestas indican que los ponentes internacionales enriquecen el diálogo, especialmente si el tema y contenido son relevantes; nosotros añadiríamos que sería bueno aumentar la presencia y variedad geográfica de este tipo de ponentes, en aras a una mayor visibilidad del problema y a darse cuenta de que el tema de la participación es un tema global, no adscrito a ninguna cultura en particular (pregunta 5).

Una de las preguntas más interesantes del cuestionario hace referencia a si es necesaria la participación activa de los padres en las organizaciones educativas a nivel nacional e internacional. Pese a la respuesta aplastante en un sentido afirmativo, la realidad de la participación activa es muy otra (quizás no en los padres de la muestra pero sí a nivel general), tal como muestran las investigaciones e informes a las que hemos tenido acceso. Así, Elejabeitia indicaba en 1987 que uno de los principales obstáculos a la participación era que resultaba sacrificada y al final no compensaba. Por su parte, Feito (1992) señalaba que la participación de los padres (en el control y gestión de los centros) era mínima y caracterizada por la atonía y la inoperancia. Martín Bris y Gairín, veinte años más tarde que Elejabeitia, determinan que el grado de participación de los padres sigue siendo bajo pero que existe interés, preocupación y deseo de apoyar las iniciativas.

Como solución a esta necesidad de fomentar la participación activa, Mario Martín Bris y Joaquín Gairín (2007) señalaban que es necesario dar recursos a los padres para que puedan participar. Y el informe de Vega (2012) indicaba que algunos países, como por ejemplo Portugal, piden que se adopte una legislación laboral para que los padres puedan implicarse en los órganos de los centros. Si la situación es ésta y los padres no tienen clara su participación a nivel de centro educativo, podemos pensar que todavía será necesario más apoyo y facilidades si se trata de participar en organizaciones de nivel nacional o internacional. Por lo tanto, un elemento muy importante a tener en cuenta a partir de éste cuestionario, es cómo vamos a potenciar la participación activa de los padres en la educación (pregunta 6).

La siguiente pregunta también resulta de enorme interés pues se pide a los participantes en la investigación que señalen en qué derechos debería insistir más COFAPA a través de sus Diálogos de Educación. Destaca en primer lugar el derecho a la elección de centro, seguido por el derecho a participar en las AMPAs y Consejos Escolares de distinto nivel. En tercer puesto se sitúa el derecho a conocer los aspectos relacionados con la educación y formación de los hijos y en último lugar, el derecho a la información sobre la organización del sistema escolar y sobre el propio centro.

Esta clasificación es particularmente significativa pues ratifica lo que Martín Bris y Gairín ya habían observado en 2007, que los padres quizás no participan pero tienen interés en participar. Las respuestas de nuestro estudio en 2017 muestran que los padres tienen una postura muy proactiva y generosa respecto a los derechos educativos, preocupándose en primer lugar el derecho a elegir centro (relacionado con el derecho a crear centros), y en segundo término el derecho a participar activamente en los órganos dispuestos a tal fin, no sólo en el centro sino hasta un nivel estatal. Otra cosa es que luego circunstancias como la disponibilidad o capacidad personal limiten el ejercicio de ese derecho. De ahí la necesidad de formar a los padres y de mejorar las leyes que regulan la participación en el sentido de dar facilidades a los padres que desean tomar parte activa en los centros escolares (pregunta 7).

Las preguntas 9 y 10 hacen referencia a la presencia de los padres en el caso de la elaboración de un Pacto Nacional de Educación. Por descontado, los participantes en los Diálogos de Educación se muestran partidarios de dicha participación, y más concretamente de participar con aportaciones que contemplen los derechos de los niños y las familias. Consideran relevante el poder participar dado que un pacto nacional sería importante no sólo en el momento presente y para las actuales generaciones, sino también para las generaciones futuras (preguntas 9 y 10).

Finalmente, las respuestas a la última pregunta del cuestionario son también respuestas “de futuro”. A la pregunta sobre cuál debería ser el ámbito profesional de los futuros ponentes de los Diálogos de Educación, se señala, por este orden, que: políticos, personas de la administración (técnicos), personas de la patronal, pedagogos y sindicatos. Conocer estas opiniones es importante para la organización de los futuros

diálogos y también porque de alguna manera indican por dónde pueden ir las expectativas respecto al cambio educativo.

A continuación, pasaremos a desarrollar las conclusiones de este trabajo en general y del trabajo de campo en particular.

CONCLUSIONES

Entendemos que participar en la escuela supone un principio de corresponsabilidad que empieza por la implicación en la educación de los propios hijos e hijas para ir alcanzando mayores cuotas de presencia en el centro educativo y en el entorno; y no sólo de presencia sino de capacidad de iniciativa, de audiencia, de propuesta y de incidencia en la toma de decisiones. Se puede participar a título individual o en asociación con el resto de familias, o haciendo red y creando organizaciones de tercer nivel, con el objetivo de lograr mayor influencia en la gestión del sistema educativo y en la definición de las políticas educativas.

Para entender y fomentar esa participación, hemos realizado este estudio del cual analizaremos ahora las conclusiones.

Empezamos recordando cual es el objetivo principal de la investigación: “analizar el derecho a la participación de los padres en la educación, y conocer el estado de la participación de las familias en los centros docentes privados españoles”.

Conocer el estado de la participación significa saber cómo se desarrolla dicha participación en el estado español, y también conocer en qué leyes y derechos se fundamenta dicha participación.

Para ello, y para dar respuesta al objetivo específico 1 (“conocer la legislación y el estado actual referido a la participación de las familias en la escuela privada europea”) hemos hecho un estudio de la legislación vigente europea y española. La Declaración Universal de los Derechos Humanos nos ha servido como marco legislativo a partir del cual se han analizado las legislaciones propias de cada país europeo y las de España en particular.

Analizando las normas y tratados a los que se adhieren los países europeos hemos comprobado la ausencia generalizada dentro de los países de la Unión europea, de un enfoque basado en los derechos, tanto en el campo de la participación de los padres como en los sistemas educativos en general. Este aspecto perturba la participación desde un punto de vista legal ya que a pesar de haber firmado tratados internacionales, en

muchos países, al redactar las leyes educativas se olvidan de ello, lo que repercute negativamente en la colaboración legal entre familias y centros educativos.

Estudiando las Leyes españolas y cómo estas reconocen implícita o explícitamente la participación de los padres en la educación de sus hijos, hemos visto que la legislación educativa otorga un lugar estratégico al asociacionismo de madres y padres, lo que le permite ser un vínculo natural entre las familias y la institución escolar, pero también le abre espacios que le permite contribuir en la articulación y aprovechamiento de las potencialidades educativas del territorio.

También hemos visto qué se entiende por participación y que tipos de participación existen. Podemos concluir que el objetivo de la participación distingue si la actuación que se lleva a cabo se vincula a objetivos personales e individuales, el bien del propio hijo; o si la acción pretende una mejora colectiva, que normalmente implica una actuación conjunta con otros y se vincula a objetivos compartidos o colectivos. A veces una acción individual, como ser delegado o delegada de los padres y madres de la clase, tiene un efecto colectivo sobre el conjunto del alumnado y las familias. El objetivo describe el sentido último de la participación.

El tipo de acción llevada a cabo se refiere a la intensidad de la participación: desde una participación muy puntual y pasiva, hecha individualmente, como asistir a la reunión informativa de inicio de curso; hasta el nivel de acción que requiere un trabajo en equipo, o incluso en red, y que parte de la iniciativa propia de las familias, como puede ser, por ejemplo, el hecho de impulsar un proyecto de cocreación que remodele a fondo los espacios exteriores del escolar.

De este modo hemos llegado a profundizar en el segundo objetivo específico de la tesis que era “describir cómo es la participación de las familias en las escuelas privadas y privadas concertadas en España”. Cómo está organizada la participación institucional en España.

Para conseguir este objetivo, por una parte hemos analizado las investigaciones que sobre este tema se han llevado a cabo en España desde el establecimiento de la democracia; por otra parte, hemos analizado el entramado de instituciones creadas en

España para favorecer la participación centrándonos especialmente en la confederación COFAPA, base de nuestro trabajo de campo.

Respecto a las investigaciones académicas, hemos analizado los estudios publicados durante la democracia, y, más concretamente, desde el estudio de Elejabeitia en 1987 hasta el análisis elaborado por el Consejo Escolar del Estado en 2014. Este período de producción científica ha coincidido con un buen momento de desarrollo del asociacionismo de los padres españoles en la educación.

Los estudios muestran una realidad compleja: por un lado, los expertos constatan – desde los primeros años hasta el final del período estudiado – que la participación en España es escasa y los obstáculos son muchos. Las dificultades se relacionan especialmente con las incomprensiones mutuas entre el colectivo de las familias y el colectivo profesional (problemas de lenguaje y de interpretación de lenguaje, problemas de comunicación). También se indica en los estudios que es necesario formar a las familias en aspectos relacionados con la participación educativa, y se reclama favorecer espacios abiertos de interlocución y diálogo ya que los Consejos escolares no son los únicos espacios de participación aunque sean prescriptivos y necesarios (Comas et al., 2014).

También podemos concluir señalando que se advierte una cierta evolución en las publicaciones, desde el escepticismo y desánimos iniciales respecto a las posibilidades de participación de los padres (las investigaciones de los años 80s y 90s hablan sobre todo de dificultades), hasta un mayor optimismo en el momento presente, en el que se señalan muchas ventajas de la participación y en el que todos los autores consideran que la participación de los padres es necesaria y que, aunque es todavía escasa, existe interés y preocupación por parte de los padres (Martín Bris y Gairín, 2007).

En lo que se refiere a las ventajas de la participación, ya en su momento Kñallinsky (1999) aseguraba que quienes son capaces de participar experimentan un gran crecimiento personal al entrar en contacto con otras personas que tienen el mismo interés (en este caso el interés por la mejora de la educación), y además ayudan a mejorar la actividad educativa del centro, lo que influye en la educación de sus hijos. Posteriormente, el Consell Escolar de Catalunya (2005) dio una buena valoración a las

AMPAs como instrumentos de participación e indicó que en muchos centros privados los padres participan de forma activa, y en centros públicos se realizan propuestas comprometidas y también existen numerosos ejemplos de participación. Más recientemente, el Consejo Escolar del Estado (2014) señala que la participación de las familias impacta en el clima del centro y en la mejora de los resultados de los alumnos. Además, un buen clima escolar se relaciona con la estabilidad del profesorado, con el aumento del sentimiento de pertenencia de las familias respecto al centro y con el aumento de la participación en las elecciones al consejo escolar. Todo esto son buenas noticias como conclusión a los estudios académicos sobre la participación de los padres en España.

En lo que se refiere a la práctica de la participación en España, podemos concluir diciendo que la red de asociaciones y confederaciones que se ha ido creando es representativa de todos los tipos de escuelas: privadas, privadas concertadas, laicas, religiosas, o públicas. Se ha analizado específicamente la confederación COFAPA y se ha explicado su historia y evolución, haciendo hincapié en el hecho de que esta confederación vino a cubrir un hueco existente en el asociacionismo educativo de los padres en España.

Finalmente, el tercer objetivo específico era “mostrar un ejemplo de participación de las familias en la confederación COFAPA a través de la actividad ‘Diálogos de Educación’. Y extraer conclusiones para el análisis y fomento de la participación de los padres en la educación de sus hijos.”

Los Diálogos son una muestra de participación institucional que busca momentos de encuentro de la comunidad educativa para favorecer las conversaciones, el hallazgo de intereses y preocupaciones comunes y, en definitiva, el acercamiento entre todos los agentes implicados en la educación.

Las conclusiones del análisis de esta actividad que se han reflejado en el informe final de nuestro estudio de campo permiten asegurar que los padres aprecian este tipo de iniciativas. Al mismo tiempo, nuestro estudio nos da ideas sobre cuál ha de ser el modo de proceder a partir de ahora, lo que nos lleva a sugerir algunas propuestas para mejorar la participación de los padres en la educación. Estas propuestas pueden aplicarse en

cualquier país europeo, siempre teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada contexto:

Las principales propuestas de nuestra investigación son las siguientes:

- Establecer a nivel europeo dispositivos que reflejen las expectativas y las opciones de los padres, por ejemplo, a través del Eurobarómetro.
- Concebir nuevas fórmulas de participación de las familias: ampliar el derecho de voto en el ámbito educativo según el modelo de democracia directa, favorecer la creación de escuelas gestionadas, en algunos aspectos, directamente por los padres, establecer nuevas fórmulas de gobernanza, y la implantación progresiva de las comunidades de aprendizaje.
- Poner en práctica una campaña pública para sensibilizar a los padres respecto a la participación dentro del marco de los mecanismos actuales, para promover una “ciudadanía activa” en este campo.
- Mejorar la comunicación y la interacción entre los padres y las instancias educativas en todos los niveles de la enseñanza y en todos los ámbitos geográficos (centro educativo, ámbito local, territorial, autonómico y nacional) e impulsar el establecimiento de colaboraciones asegurando las condiciones necesarias de orden legal, financiero y organizativo para la realización práctica de estos objetivos.
- Promover y desarrollar la formación continua de los padres con el fin de ayudarles a ejercer su papel educador en una sociedad en constante evolución, a ser más conscientes de sus responsabilidades y, también, para hacer asegurar una mayor coherencia en los mensajes que se establecen entre la familia y la escuela.
- Mejorar la formación de los futuros profesores en lo que se refiere a las relaciones escuela/familia.

- Proponer soluciones para poder ejercer mejor las tareas de la familia en lo referente a la compaginación del trabajo profesional y la conciliación familiar, incluyendo la posibilidad de participar en los centros educativos.
- Aumentar la transparencia del funcionamiento de los centros educativos con el fin de abrirlos al diálogo para que de esta forma aumente la participación de los padres, adoptando horarios y métodos de dinámica de grupo más flexibles para facilitar esta participación.
- Promover debates televisados sobre la educación, subrayando principalmente las responsabilidades educativas de padres, madres y educadores.
- Seguir impulsando la participación institucional a través de COFAPA y el resto de asociaciones y confederaciones para que la voz de todos los padres se pueda escuchar cada vez más.
- Conseguir que las tres grandes confederaciones que representan toda la propuesta educativa de España, estén presentes y puedan hacer oír su voz en todas las instituciones.
- Seguir impulsando los Diálogos de Educación y tener en cuenta las aportaciones de las personas que hemos encuestados: profesores, padres y madres (Presidentes de AMPAs etc...), profesionales del derecho, activistas por los derechos humanos. Empresarios que den visión de futuro. Directores de centro, alumnos, personas del ámbito de la Iglesia, personas de prestigio del mundo de la cultura con planteamientos humanistas.

Como hemos expuesto, existen frenos en la relación familia-escuela que deben ser superados y aunque la implicación en la escolarización de los hijos e hijas no es sólo participar desde la perspectiva organizativa, es cierto que es uno de los aspectos claves de la misma. Reforzar el movimiento con la incorporación de un mayor número de familias, favorecer la democracia interna y la expresión de los intereses reales de las familias, regresar a la construcción de redes de relación más fuertes sin dejar de lado las funciones actuales de las asociaciones... son aspectos clave para el desarrollo de un movimiento de familias que debe fijar su objetivo en conseguir una educación de

calidad para sus hijos e hijas, es decir, regresando a la reivindicación sin olvidar la necesaria gestión de servicios.

El nuevo escenario obliga a sustituir la capacidad de decidir por un asociacionismo fuerte e implicado con el que se pueda contar a la hora de tomar decisiones. Las instituciones son fuertes en la medida en que lo son también las organizaciones y personas que forman parte. La articulación organizativa de la comunidad educativa es imprescindible en cualquier tipo de escuela, ya sea pública o privada, ya que la LOMCE deja las grandes decisiones que afectan a la identidad de los centros, como es la aprobación de los proyectos educativos, en poder de unas direcciones más externas que se encuentran en tránsito.

Podemos decir para concluir, algunas pautas o acciones más concretas que consideramos mejorarían y favorecerían la participación de las familias, favoreciendo la unión familia-escuela. Con estas actuaciones pondremos el punto y final a las conclusiones de esta investigación.

- Establecimiento de canales para el intercambio de información útil, completa, oportuna entre institución educativa y los padres.
- Promoción del desarrollo de diversas modalidades de participación de los padres en la institución educativa, en distintas instancias y no sólo en los niveles informativo y colaborativo.
- Facilitación del trabajo de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos: que cuenten, en lo posible, con un lugar físico definido; asegurar que sus directivas sean representativas y su funcionamiento democrático; que tengan control sobre el destino de los recursos que aportan, etc.
- Fomento de una participación más igualitaria, de hombres y mujeres. Incentivo de la participación de los padres en diversas instancias. Asignación de tiempo y recursos especiales para los educadores que trabajan con padres. Creación de mecanismos para la incorporación de padres, en los procesos formales de aprendizaje de sus hijos, tales como trabajo en el aula, confección de material didáctico, sistema de apoyo al aprendizaje fuera del aula y otros.

- Creación de mecanismos para la incorporación de padres en los procesos de gestión de la institución educativa, tales como decisiones financieras, de infraestructura y equipamiento, etc.
- Fijación de las reuniones de padres en horarios que faciliten la asistencia y participación activa de la mayoría de las familias.
- Mejora de la estructura, contenido y dinámica de las reuniones de padres.
- Organizar las reuniones en torno a temas de interés para los padres, abarcando aspectos relacionados con los procesos de crianza y educativo de niños y niñas y orientarlos acerca de cómo pueden continuarlos en el hogar.
- Formación de alianzas y redes de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos con otras asociaciones de padres de la comunidad, con el fin de apoyarse, aprender unos de los otros, compartir recursos, etc.
- Creación de vínculos de las comunidades educativas con organizaciones comunitarias y otras instituciones locales que aporten sus puntos de vista y propuestas al enriquecimiento y cumplimiento del Proyecto Educativo de Centro.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

No podemos acabar este estudio sin señalar sus limitaciones y cuál podría ser el enfoque futuro de investigaciones similares relacionadas con la participación.

Somos conscientes de que este estudio analiza un caso único de participación y por lo tanto sus conclusiones no son generalizables ni a otros casos ni a otros contextos de participación. Sin embargo, sí que ilustran aspectos destacados de la participación de los padres de las escuelas privadas españolas.

También hemos de señalar la quizás excesiva implicación de la investigadora en el hecho que analiza. Si bien es cierto que esto puede suponer una carga de subjetividad, también es verdad que añade al estudio un plus de conocimiento interno de la situación que no es nada desdeñable.

Respecto a la prospectiva de esta investigación, podemos apuntar diversas líneas de investigación futuras:

1. Estudiar cómo está organizada la formación de padres en los distintos ámbitos de participación. Profundizar en los temas importantes en los que se puede desde COFAPA aportar la formación necesaria para sus Federaciones.
2. Evaluar la participación de los padres entre escuela pública y concertada y analizar las diferencias que existe.
3. Analizar como se plantea en las nuevas corrientes pedagógicas la participación de los padres.
 - a. La teoría de Rubik de la Fundación Trilema (Carmen Pellicer)
 - b. Educación XXI
 - c. Comunidades de Aprendizaje
 - d. Home Schooling
 - e. Escuela Waldorf
4. Investigar los cauces de comunicación entre las Confederaciones Europeas y la EPA, teniendo en cuenta la importancia de las familias en el Parlamento Europeo.

5. Seguir implusando los Diálogos cómo lugar de encuentro e intercambio de opiniones promovido por padres y seguir analizando los resultados para completar el presente estudio.

BIBLIOGRAFÍA

ABELLÓ, L. (2008). Las madres y los padres. En R. Miralles Lucena (coord.), *¿Quién manda en la escuela?*, pp. 95-112. Madrid: Wolters Kluwer.

ABRAMOVICH, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo.

AGUILAR, S. y BARROSO, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, pp. 73-88. Extraído el 4 de diciembre de 2016 en <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

AKKERMANS, H. y DE GROOF, J. (1997). Education Law and Policy in an Urban Society. *Yearbook of the European Association for Education Law and Policy*, 2. Den Haag.

ALBERDI, I. (1987). *El gasto en educación y la participación de los padres y las madres en la tarea educativa*. Madrid: FIES.

ALEGRE, M. A. y COLLET, J. (2007). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.

ALTHUSSER, L. (1977). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. La filosofía como arma de la reacción*. México: Siglo XXI (8ª ed.).

ÁLVAREZ VÉLEZ, M. I. (2006). El derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos: contenidos y limitaciones. En M. I. Álvarez, y A. Berástegui, *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*, pp. 49-64. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

ALZINA, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.

ANAYA, G. (1979). *Qué otra escuela: análisis para una práctica*. Madrid: Akal.

- ANZIEU, D. (1977). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (coords.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARAJÄRVI, P. (1992). *The Universal Declaration of Human Rights: a commentary*. Oslo: Scandinavian University Press.
- ARASANZ, A. (2009). *L'educació en drets humans i la seva pràctica*. Universidad Internacional de Catalunya. Barcelona. Tesis Doctoral no publicada.
- ARASANZ, A. y ALFEREZ, A. (2014). *L'educació en drets humans i la seva pràctica*. Barcelona: Edicions 62.
- ASHWORTH, J., PAPPS, J. y THOMAS, B. (1988). *Increased Parental Choice?* Londres: IEA Education Unit.
- ASKEW, S. y ROSS, C. (1991). *Los chicos no lloran*. Barcelona: Paidós.
- ASUA BATARRITA, B. (2000). Organización social, organización educativa. En P. Fermoso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la educación*, pp. 197-214. Valencia: Nau Llibres.
- AZDOUZ, R. (1995). Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique. *Cahier, 9. Éducation Interculturelle*. Quebec: Ministère d'Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- BARBA, J.J., GONZALEZ-CALVO, G. y BARBA MARTIN, R. A. (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación educación. *Magis, Revista Internacional en Educación*, 7 (14), 125-140.
- BARKER, E. (1906). *The political thought of Plato and Aristotle*. New York: G. P. Putnam's sons.

- BARTHES, R. (1970). *Elementos de semiología*. Madrid: Comunicación/Alberto Corazón.
- BASTIANI, J. (1987). *Parents and teachers. Perspectives on home-school relations*. Windsor: N. F. E. R. Nelson.
- BATESON, G. (1984). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1999). El aparato escolar y la reproducción. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación*, pp. 97-104. Barcelona: Ariel Referencia.
- BECERRIL RUIZ, D. (2004). Nuevas formas familiares. *Portularia*, 4, 219-230.
- BECHER, R. (1986). *Parents and schools*. En ERIC ED 269137. Clearing-house on Elementary and Early Childhood Education. Universidad de Illinois.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- BELTRÁN, M. (1979). *Ciencia y Sociología*. Madrid: CIS.
- BENAVENTE, A (2006). La construction d'une vision qui intègre les objectifs, les processus et les résultats et le dialogue politique en tant qu'outil stratégique pour des changements éducatifs. UNESCO – BIE.
- BENAVIDES, S. (2008). *El largo camino hacia la paz*. Barcelona: Editorial UOC.
- BERNAL, J. L. (1995). La dirección en la LOPEGCE, ¿un cambio necesario? En *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*, pp. 31-39. Granada: Forum Europeo de Administradores de la Educación de Andalucía.
- BERGLUND, S. (2002). El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal. *CDC*, 19 (50), 129-151.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel Sociología.

- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- BISQUERRA, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLAUG, M. (1987). Education Vouchers. It all depends on what you mean, in Edouard Elger. *The Economics of Education and the Education of an Economist*. Londres: Dotesios Printers Ltd.
- BLAUG, M. (1991). *An introduction to the Economics of Education*. Londres: Gregg Revivals.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- BOGDAN, R. y TAYLOR, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BOGDANOWICZ, M. (1994). *Rapport General sur la participation des parents aux systèmes scolaires dans les douze pays de la Communauté Européene*. Commission des Communautés Européennes.
- BOLÍVAR, A. (1998). *¿Cómo mejorar los centros educativos? Estrategias para su desarrollo e innovación*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOTÍA, A. B. (2007). La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades. *Participación educativa*, (4), 60-64.
- BOTT, E. (1990). *Familia y red social*. Madrid: Taurus Humanidades.

- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, P. (2001). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona abierta*, 94/95, pp. 83-87.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI (2ª ed.).
- BOZAL, V. (1977). *Una alternativa, para la enseñanza*. Madrid: Centropress.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1990). El yo transaccional. En J. Bruner y H. Haste (eds.), *La elaboración del sentido*, pp. 81-95. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BRUYN, S. (1966). *The human perspective in Sociology: the methodology of participant observation*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- BURGENMEIER, A. (1990). *Plaidoyer pour une économie sociale*. Paris: Economica.
- BUSH, T. (1988). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Pub.
- CABELLO, S. A., y MIRANDA, J. G. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 1(7), 28-47.
- CALERO, J. y BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- CALVO, J. (2004). *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas*. Granada: Consejo

Escolar de Andalucía.

CANALES, M. y PEINADO, A. (1998). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 288-316. Madrid: Síntesis.

CARABAÑA, J. (1999). La pirámide educativa. En M. Fernández Enguita (comp.), *Sociología de la Educación*, pp. 721-738. Barcelona: Ariel Referencia.

CARAZO, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso. *Pensamiento y gestión*.

CARDEÑO VÁZQUEZ, J. (2009) La participación de la familia en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, 16. Extraído el 22 de enero de 2017 en csifrevistad@gmail.com

CARNEIRO, R. (1999). Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. *Actas del Congreso Barcelona: pel coneximent 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 no publicada.

CARR, W. (1993). El currículum en y para una sociedad democrática. En P. Ortega y J. Sáez (eds.), *Educación y Democracia*, pp. 55-72. Murcia: Cajamurcia.

CASTRO, M., EXPÓSITO, E., LIZASOAIN, L., LÓPEZ, E. y NAVARRO, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Consejo Escolar del Estado (Edit.), *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 167-195. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CERVERA, J. M. y ALCÁZAR, J. A. (1995). *Las relaciones padres-colegio*. Madrid: Palabra.

CHAPMAN, A. (1998) Violation du droit à l'éducation, Document de base présenté lors de la journée de débat général du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, 30/11/98, E/C. 19/12/1998, p. 2.

CHARLOT, B. (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.

CHAUVEAU, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: Retz.

CHAUVEAU, G. y ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1992). Relations école-familles populaires et réussite au C. P. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 5-18.

CHENAUX, J-PH. (1993). *La subsidiarité et ses avatars*. Lausanne: Centre Patronal.

CHRISTENSON, S. L. y SHERIDAN, S. M. (2001). *Schools and families*. Nueva York: Guildford Press. CICOUREL, A. (1974). *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. Nueva York: Free Press.

CLAPAREDE, E. (1953). *L'école sur mesure*. París: Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.

COHEN, A. (1988). *Early education: the parent role*. Londres: PCP Education Series.

COLE, M., y WAKAI, K. (1984). *Cultural Psychology and Education*. Genève: UNESCO.

COLECTIVO IOÉ (1994). La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela, 2. Madrid. Extraído el 13 de febrero de 2016 en <http://es.scribd.com/doc/22937843/Colectivo-Ioe-Hijos-de-inmigrantes-marroquies-en-la-escuela-1996>

COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

COLEMAN, J. S. (1987). Families and schools. *Educational researches*, 16 (6), 32-38.

COLEMAN, J. S. (1997). Social capital in the creation of human capital. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells, *Education: culture, economy and society*, pp. 80-95. Oxford University Press.

COLEMAN, J. S. y HOFFER, T. (1987). *Public and private High Schools. The impact of Communities*. New-York: Basic Books, Inc. Publishers.

COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal.

COMELLAS, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

COMISIÓN EUROPEA. (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. COM (96), 471 final.

COMISIÓN EUROPEA. (2001a). *Libro blanco sobre la gobernanza*. COM (01), 428 final.

COMISIÓN EUROPEA. (2001b). *Realizar el espacio europeo de la educación y del aprendizaje permanente*. COM (01), 678 final.

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES. (1998). *Observación general al artículo 13 del Pacto*. Ginebra, HHRI/GEN/1/Rev.4.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2004). *Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. EDUC 43.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. (2011). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 2009/2010*. Ministerio de Educación. Extraído el 17 de febrero de 2015 en <http://www.educacion.gob.es/dctm/cee/publicaciones/informes/informe20092010.pdf?documentId=0901e72b80d9b2db>

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación. Extraído el 24 de mayo de 2016 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2003). *Activitats, setembre 2001-agost 2002*. Generalitat de Catalunya.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. (2000). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

COOMANS, F. (1995). Clarifying the Core Elements of the Right to Education, in *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights*, Netherlands Institute of Human Rights, SIM 18, Utrecht.

COOMONTE, A. V. (2000). Historia de la Sociología de la Educación: Los tres clásicos. En P. Feroso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 25-43. Valencia: Nau Llibres.

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

DAHL, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.

DARLING-HAMMOND, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching y America's Future.

DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). Extraído el 2 de junio de 2016 en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>

DAUDET, Y. et SINGH, K. (2001). *Le droit à l'éducation: analyse des instruments normatifs de l'UNESCO*. UNESCO, Paris.

DÁVILA, A. (1998). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 69-83. Madrid: Síntesis.

DAY, S. (1991). Roles and relationships in qualitative research on teachers' thinking: A reconsideration. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5), 537-547.

- DE GROOF, J. (1994). Subsidiarity and education. Aspects of Comparative Educational Law. Acco, Leuven/Amersfoort.
- DE QUEIROZ, J. M. (1992). Le désintérêt scolaire des parents. *Psychologie Scolaire*, 39.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A., y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELBRÜCK, J. (1998). The Right to education as an International Human Right. *German YB Int'l L.*, 35, 92.
- DELLEY, J-D. (1994). *Quand l'esprit d'entreprise vient à l'Etat*. Lausanne: Domaine Public.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.
- DENZIN, N. K. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. London: Butterworths.
- DESLANDES, R. (2004). *Observatoire international de la réussite scolaire*. Laval: Université de Laval.
- DÍEZ, J. J. (1982). *Familia-escuela, una relación vital*. Madrid: Narcea.
- DOMINGO BUGEDA, S. (1994). La participación de los padres en los centros educativos. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Familia. Santiago de Compostela.
- DRAE. Diccionario de la Real Academia Española, vigésimo segunda edición (www.rae.es).
- DRISCOLL, M. E., y KERCHNER, C. T. (1999). The implications of social capital for schools, communities and cities: Educational administration as if a sense of place mattered. En J. Murphy & K. S. Louis (eds.), *Handbook of research on Educational Administration*, second edition, pp. 385-404. San Francisco: JosseyBass.
- DUBET, F. (1997a). *École, familles le malentendu*. Paris: Les Editions Textuel.

DUBET, F. (1997b). La laïcité dans les mutations de l'école. En Wieviorka, M. (Dir.) *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, pp. 85-112. Paris: La Découverte.

DURKHEIM, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Alcán.

EIDE, A. (1992). *The universal declaration of Human Rights: a commentary*. Oslo: Scandinavian University Press.

EISENHARDT, K. M. (1991). Better stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic. *Academy of Management review*, 16(3), 620-627.

ELEJABEITIA, C. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes*. Madrid: CIDE.

ELZO, J. (2006). La educación familiar en un mundo en cambio. En M. I. Álvarez Vélez y A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*, pp. 1-21. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

EMERSON, R. M. (1983). *Contemporary Field Research*. Boston: Little, Brown.

EPSTEIN, J. L. (1987). Parent involvement, what research says to administrators? *Education an Urban Society*, 19 (2), 119-136.

EPSTEIN, J. L. (1988). School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15 (1-2), 99-126.

EPSTEIN, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers practices and involvement. En S. B. Silvern (ed.), *Advances in reading/language research: Literacy though family, community and school interaction*, 5, pp. 261-276. Greenwich, CT: JAI Press.

EPSTEIN, J. L. (1995). School/family/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.

EPSTEIN, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing*

educators and improving schools. Boulder CO: Westview Press.

EPSTEIN, J. L. (2004). *Föräldrar och skola (Parents and School)*. Orebro: Orebro University (unpublished).

ERT (European Round Table). *Une éducation européenne; vers une société qui apprend. Rapport de la Table Ronde des Industriels Européens*, Bruxelles.

ESCAYOLA, E. (2003). *Padres y educadores: un encuentro singular*. En C. Alfonso et al., *La participación de los padres y las madres en la escuela*, pp. 73-78. Barcelona: Graó.

ETZIONI, A. (2000). *La tercera vía hacia una buena sociedad*. Madrid: Minima Trotta.

EURYDICE. (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Union Europea*. Bruselas, Eurydice.

FAVRE, B. y MONTANDON, C. (1989). *Les parents dans l'école*. Ginebra: Service de la Recherche Sociologique.

FEITO, R. (1992). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.

FEITO-ALONSO, R. (2004). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Niño y Dávila.

FERIR, G. (1980). *La participación en materia de educación en Europa*. Madrid: OEI.

FERNÁNDEZ, A. (2003). *Le droit à être (homme). Le droit à l'éducation comme droit cultural*, en A. Fernández et R. Trocme, *Vers une culture des droits de l'homme*. Genève, Diversités.

FERNÁNDEZ, A. y JENKNER, S. (1995). *Declaraciones y convenios internacionales sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza* Info Verlag. Frankfurt: OIDEL.

FERNÁNDEZ, A. y NORDMANN, J. D. (1998). *Droit à l'éducation: état des lieux et perspectives*. Nations Unies, Conseil Economique et Social.

FERNÁNDEZ, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (ed.), *La relación familia-escuela*, pp. 13-32. Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós Educador.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (1981). *Marxismo y positivismo en el socialismo español*. Centro de Estudios Constitucionales.

FERNÁNDEZ PRADA, F. (2003). Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto? En C. Alfonso et al., *La participación de los padres y las madres en la escuela*, pp. 45-60. Barcelona: Graó.

FLAQUER, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.

FOISY, G. (1980). Pourquoi les parents ne veulent-ils participer? *Education Canada*, 20 (4), 267-277.

FONTAINE, N. (1996). *La liberté d'enseignement. Guide Juridique de l'enseignement privé associé à l'Etat par contrat*. Paris: UNAPEC.

FRANCO MARTÍNEZ, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares*. Madrid: Escuela Española.

FROMM, E. (1993). *El arte de escuchar*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- FUCHS, E. (1993). *Towards Freedom in Education*. Francfort : Info Verlag.
- FURMAN, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-235.
- GADAMER, H. G. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa Argentina.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. (2000). La colaboración entre centros educativos. *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis, pp. 177-202.
- 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. (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: Diputación de Barcelona, Área de Educación, 20 de febrero (documento policopiado).
- 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, pp. 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, pp. 101-120.

GAIRIN, J. (2007). Autonomía de centros, ¿hasta cuándo? *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 66-69.

GAIRÍN, J y DARDER, P. (1994). *Organización de centros educativos*. Praxis: Barcelona.

GALLIMORE, R. y GOLDENBERG, C. (1993). Activity settings of early literacy: Home and school factors in children's emergent literacy. En E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (eds.), *Context for learning sociocultural dynamics in children's developmental*. Nueva York: Oxford University Press.

GARCÍA CHECA, P. (1991). *Los padres en la comunidad educativa*. Madrid: Castalia.

GARCÍA HOZ, V. y MEDINA RUBIO, R. (1986). *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid: Rialp.

GARCÍA REQUENA, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Archidona: Aljibe.

GARCÍA SELGAS, F. J. (1998). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 493-528. Madrid: Síntesis.

GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.

GARRETA, J. (2008a). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.

GARRETA, J. (2008b). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid: CIDE/CEAPA. Extraído el 19 de octubre de 2016 en www.ceapa.es

GARRETA, J. (2010). La participación de las familias en la escuela. En R. Feito (coord.), *Sociología de la Educación Secundaria*, 3, pp. 47-65. Barcelona: Graó.

GARRETA, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Ajuntament de Lleida.

GARRETA, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 71, 101-124.

GARRETA, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 71-85.

GARRETA, J., y LLEVOT, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (ed.), *La relación familia-escuela*, pp. 9-12. Lleida: Universidad de Lleida y Fundación Santa María.

GARRETA, J. y LLEVOT, N. (2011). Immigrants families and the school in Spain: dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 4, 47-67.

GARRETA, J., LLEVOT, N. y BERNAD, O. (2010). *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

GENTO PALACIOS, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.

GETTINGER, M. y GUETSCHOW, K. W. (1998). Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 38-52.

GIL FLORES, J. (2009). Hábitos y actitudes de la familia hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.

GIL VILLA, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.

GIL VILLA, F. (2000). Sociología del profesorado. En P. Fermoso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 215-232. Valencia: Nau Llibres.

- GIMÉNEZ RODRÍGUEZ, S. (2000). Los agentes de socialización. En P. Feroso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 105-120. Valencia: Nau Llibres.
- GIROD, R. (1981). *Politiques de l'éducation; l'illusoire et le possible*. Paris : PUF.
- GLASMAN, D. (1992). Parents ou familles: critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pedagogie*, 100, 19-33.
- GLASER, B., y STRAUSS, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. *Chicago, EEUU: Aldine*.
- GLENN, C. (1989). *Choice of Schools in Six Nations: France, Netherlands, Belgium, Britain, Canada, West Germany*. U. S. Department of Education.
- GLENN, C. (1994). *La liberta di scelta della scuola nei paesi occidentali, in scuola: una questione di scelta*. Bari: Convegno internazionale.
- GLENN, C. (1995). *Educational freedom in eastern Europe*. Washington: Cato Institute.
- GLENN, C. (1999). *The ambiguous embrace: government and faith-based schools and social agencies*. Boston University.
- GLENN, C. y DE GROOF, J. (2002). *Finding the rights balance: freedom and accountability in education*. Utrecht: Lemma.
- GOENECHEA PERMISÁN, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993). *El profesorado en la España actual*. Madrid: SM.
- GRANT, K. B. y RAY, J. A. (2013). *Home, school and community collaboration*. London: Sage.

GRAVES, L. N. (1992). Cooperative learning communities: context for a new vision of education and society. *Journal of Education*, 174 (2), 57-79.

GREENWOOD, G. y HICKMAN, C. (1991). Research and practice in parent involvement: implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.

GREIMAS, A. J. (1973). *En torno al sentido. (Ensayos semióticos)*. Madrid: Fragua.

GRELE, R. J. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral, quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y fuente oral*, 5, 106-127.

GROLNICK, W. S., BENJET, C., KUROWSKI, C. O., y APOSTOLERIS, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.

GROLNICK, W. y SLOWIACZEK, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

GROSS ESPIEL, H. (2008). *Los derechos humanos: derecho constitucional y derecho internacional. Estudio sobre derechos humanos*. Caracas (Venezuela): Editorial Jurídica Venezolana.

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies: studies in international sociolinguistics*, 1. New York: Cambridge University Press.

GUTIÉRREZ, A. M. V., DÍEZ, E. R., NALDA, F. N., MIRANDA, J. G., ARNAU, J. A. M., y BLANDINI, M. (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela: un enfoque innovador para una educación de calidad*. Madrid: Wolters Kluwer.

HABERMAS, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.

HABERMAS, J. (1994). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.

- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983). *Etnography*. London: Tavistock.
- HANHART, S. (1993). *Moins d'Etat et plus d'éducation, in L'avenir de l'éducation publique*. Berne: Peter Lang.
- HANHART, S. (1994). *Financement public de l'éducation: problèmes politiques et économiques*. Genève: Université de Genève.
- HARDING, H. (1988). *Management Appreciation*. London: Pitman.
- HARGREAVES, A. (1999). Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna. En F. Santillana, *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea educativa*, pp. 181-188. Madrid: Santillana.
- HEYNEMAN, S. P. (1997). Economic growth and the international trade in education reform. *Prospects*, 27 (4), 501-530.
- HOMBRADOS, M. I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*. Málaga: Aljibe.
- HOXBY, C. M. (1994). *Does competition among public schools benefit students and taxpayers*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève: Analyse du.
- IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI (2ª ed.).
- IBÁÑEZ, J. (1988). Cuantitativo/Cualitativo. En R. Reyes (ed.), *Terminología científico-social*, pp. 218-233. Barcelona: Anthropos.
- ILLICH, I. (1976). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE). (1998). *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ISSÓ GARCÍA, D. (2012). La participación de las familias en la escuela pública española. Departamento de Sociología de la Universidad de Granada. Tesis doctoral no publicada.

JAEGGI, J. M., OSIEK, F. y FAVRE, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la Recherche en Éducation.

JENCKS, J. (1970). *Education vouchers: a report on financing Elementary Education by grants to parents*. Cambridge: Center for The Studies of Public Policy.

JENSEN, K. B. (1993). Erudición humanística como ciencia cualitativa: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas. En K. B. Jensen y Jankowski (eds.), *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, pp. 27-57. Barcelona: Bosh.

JEREZ MIR, R. (2000). Sociología del sistema educativo español. En P. Feroso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 177-196. Valencia: Nau Llibres.

JEYNES, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.

JEYNES, W. H. (2014). A meta-analysis: the relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50 (4), 1-37.

JIMÉNEZ, J. J. (2000). Historia de la Sociología de la Educación española. En P. Feroso Estébanez y J. Pont Vidal (Eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 45-62. Valencia: Nau Llibres.

JUIDÍAS BARROSO, J. (2004). *Temario para la preparación de oposiciones*. Sevilla: MAD.

KANT, I. (1994). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.

KANT, I. (2004). Tratado de Pedagogía. *Revista Educación Hoy*, 159. Bogotá.

KATZ, D. (1983). A theory of qualitative methodology: the social science system of analytic fieldwork. *Contemporary Field Research*, 127-128. Boston: Little, Brown.

KELLAGHAM, T., SLOANE, K., ÁLVAREZ, B., y BLOOM, B. S. (1993). *The home environment and school learning. Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass.

KÑALLINSKY, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas, servicio de publicaciones.

LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.

LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.

LANGOUËT, G. y LÉGER, A. (1991). *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris : Editions Publidix.

LATIESA, M. (1991). La pluralidad metodológica: una aplicación en el campo de la investigación educativa. El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos, pp. 83-106. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

LEITCH, L. y TANGRI, S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66 (2), 70-74.

LENOIR, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié y L. Pinto, *Iniciación a la práctica sociológica*, pp. 57-102. México: Siglo XXI.

LERENA, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

LEWIN, K. (1935). *Principles of topological psychology*. New York: Mc Graw-Hill.

LINCOLN, Y. S., y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.

LINDESMITH, A. (1947). *Opiate addiction*. Bloomington: Principia Press.

- LLEDÓ, E. (1997). El origen de las humanidades. En C. Nieto Blanco (ed.), *Saber, sentir, pensar*, pp. 239-251. Madrid: Debate.
- LLEVOT, N. y BERNAD, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-70.
- LÓPEZ FUENTES, R. (Coord.). (2010). Introducción a la innovación docente e investigación educativa. Universidad de Granada. Extraído el 21 de abril de 2016 en http://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/Introduccio%C%81n%20a%20la%20Innovacio%CC%81n%20Docente.pdf
- LÓPEZ LARROSA, S. (2009). *La relación familia-escuela: guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.
- LÓPEZ LINARES, R. (1995). La participación de los padres y su incidencia en la gestión de los centros educativos. En *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*, pp. 113-142. Granada: Forum Europeo de Administradores de la Educación de Andalucía.
- LÓPEZ VERDUGO, I., RIDAO RAMÍREZ, P. y SÁNCHEZ HIDALGO, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- LUENGO, F. y MOYA, J. (2008). *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A. (2000). Sociología de la educación permanente y continua. En P. Feroso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 273-290. Valencia: Nau llibres.
- LYNCH, J. y PIMLOTT, J. (1979). *Padres y profesores*. Madrid: Anaya.
- LYNCH, J. y PIMLOTT, J. (1995). *Collaborate or compete?* Londres: Falwer Press.
- MACBETH, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relation*. Oxford: Heinemann Educational.

- MACHARGO SALVADOR, J. (1997). Expectativas y realidades en las relaciones padres-profesores. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar. Benalmádena (España).
- MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (coords.). (1977). *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona: Ariel.
- MARSHALL, C., & ROSSMAN, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- MARTÍN, E. y SOLÉ, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación, 2*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- MARTÍN ARRIBAS, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesion, 5* (17), 23-29.
- MARTÍN BRIS, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros educativos*. Madrid: Universidad de Alcalá-MEC.
- MARTÍN BRIS, M. (2004a). 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. (2004b). Las fuentes de poder en instituciones educativas: una propuesta de análisis. En VV. AA., *Micropolíticas y gestión escolar. Organización y gestión educativa, 4* (7-8). Madrid: Praxis-Feae.
- MARTÍN BRIS, M. (2005a). *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. (coord.). (2005b). La participación social en educación. Monográfico. *Temáticos Escuela, 15*, 4-5.
- MARTÍN BRIS, M. et al. (2002). *Planificación de centros educativos: organización y calidad*. Madrid: Praxis-Escuela Española.

MARTÍN BRIS, M. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59 (1) , 113-151.

MARTÍN CRIADO, E. (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos, pp. 187-212. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

MARTÍN HOLGADO, J. H. (2006). Del paidocentrismo al adultocentrismo en las relaciones padres-hijos. En M. I. Álvarez Vélez y A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*, pp. 92-114. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2), 171-175.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1994). La educación formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. *Revista Complutense de Educación*, 5 (1), 233-248.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. y PÉREZ-HERRERO, M. H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 231-246.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (coord.). (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.

MARTINO, A. (1994). *Economia di mercato fondamento delle libertà politiche*. Roma: Borla.

- MASON, P. (1997). *Independent Education in Western Europe*. Londres: Isis.
- MAULINI, O. (1997). La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La Revue des Echanges*, 15 (4), 3-14.
- MAUSS, M. y FAUCONNET, P. (1971). *Essais de sociologie*. París: Éd. de Minuit.
- MAYORAL, V. y GÓMEZ-LLORENTE, L. (1982). Los padres y la escuela (APAS). *Cuadernos de política sectorial*, 7. Madrid: Grupo Socialista de Educación, PSOE.
- McMILLAN, J. H., y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.
- MEC. (1988). *Funcionamiento de los consejos escolares. Curso 1986-1987*. Madrid: Servicio Central de Inspección Técnica de Educación.
- MEC. (1992). *El sistema educativo español, 1991*. Madrid: Servicio Central de Inspección Técnica de Educación.
- MEDINA RUBIO, R. (1988). Estructura y naturaleza de la participación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (181), 475-490.
- MEDINA RUBIO, R. et al. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Madrid: Rialp.
- MEGÍAS QUIRÓS, I. (2006). Padres-docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. En M. I. Álvarez Vélez y A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*, pp. 151-169. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MEHEDI, M. (1999). *El contenido del derecho a la educación*. Naciones Unidas.
- MEIL LANDWERLIN, G. (1999). *La postmodernización de la familia española*. Madrid: Acento.
- MERLLÍE D. y PINTO, L. (1999a). Educación y cultura en Max Weber. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación*, pp. 72-82. Barcelona: Ariel Referencia.

- MERLLÍE D. y PINTO, L. (1999b). Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación*, pp. 701-720. Barcelona: Ariel Referencia.
- MEYER-BISCH, P. (1993). *Les droits culturels, une catégorie sous-développée des droits de l'homme*. Fribourg (Suisse): Editions Universitaire.
- MEYER-BISCH, P. (1998). L'éducation aux droits de l'homme et aux nouvelles citoyennetés (citoyennetés sociales, économiques et culturelles), in R. Reichenbach et F. Oser (éd.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz*, Fribourg, Ed. universitaires.
- MEYER-BISCH, P. (2009). *La qualité de l'éducation : l'accomplissement d'un droit culturel dans l'indivisibilité des droits de l'homme*. Friburgo, Universidad de Friburgo (Suiza).
- MEYER-BISCH, P. (2002). Proposition et Recommendations en Organisation Internationale de la Francophonie, *Diversité et droits culturels*, pp. 213-221. Paris, Organisation Internationale de la Francophonie.
- MICHEL, A. (1987). *Fuera molde*. Barcelona: La Sal-Unesco.
- MIR, C. (coord.). (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- MIRO I ARDÉVOL, J. (2008). *El fin del bienestar y algunas soluciones políticamente incorrectas*. Madrid: Ciudadela Libros.
- MONNIER, R. y POURTOIS, J. P. (1987). *Relations école-famille. Formation des maîtres*. Bruselas: Labor.
- MONTANDON, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Ginebra: Service de la Recherche Sociologique.
- MONTANDON, C. y PERRENOUD, P. (dir.). (1994). *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible?* Berne: Lang.

- MORAL, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI*, 19 (1), 159-177.
- MORIN, E. (2002). Une mondialisation plurielle, *Le Monde*, 25-3-2002.
- MUNN, P. (Ed.). (1993). *Parents and schools: customers, managers or partners?* Paris: Routledge.
- MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1998). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 177- 224. Madrid: Síntesis.
- NIETO BEDOYA, M. (2000). Sociología del currículum. En P. Feroso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 233-252. Valencia: Nau Llibres.
- NOWAK, M. (2005). *Derechos humanos. Manual para parlamentarios*. Ginebra: Ediciones ONU.
- OCDE. (1992). *Dépenses publiques, coûts et financement de l'éducation: analyse des tendances 1970-1988*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1994). *L'école: une affaire de Choix*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1995). *Regards sur l'Education, les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2001a). *Des citoyens partenaires*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2001b). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000*. Santillana. Extraído el 23 de octubre de 2016 en http://www.eduteka.org/pdfdir/Pisa2000_Informe.pdf
- OFFE, C. y WIESENTHAL, T. (1992). Dos lógicas de acción colectiva. En C. Offe, *La gestión política*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE. (1995). *Indicateurs de l'enseignement suisse*. Berne.

OIDEL. (1995). *Rapport sur l'Etat de la liberté d'enseignement dans le monde*. Genève.

OLIVER VERA, C. (2010). La relación familia-escuela. Una cuestión pendiente de solución. En C. Oliver Vera (coord.), *Familia y escuela en la tarea común de educar: un modo de superar la incomunicación*, pp. 29-42. Barcelona: Davinci.

OLMSTED, P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221-231.

ORTÍ, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural, la entrevista abierta y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*, pp. 153-185. Madrid: Alianza.

OSBORNE, A. y GAEBLER, T. (1993). *Reinventing Government*. New York: Plume Book.

OZER, E. M y BANDURA, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (3), 472-486.

PALACIOS, J. y PANIAGUA, G. (1993). *Colaboración con los padres. Materiales para la reforma de la Educación Infantil*. Madrid: Col. Cajas Rojas. MEC: Dirección General de Renovación Pedagógica.

PAREDES ALONSO, J. (1988). *La España liberal del siglo XIX*. Madrid: Anaya.

PAREJA, E. y GUILLEN, A. (2007). La carta de Derechos Humanos emergentes: una respuesta de la sociedad civil a los retos del siglo XXI. En *Naturaleza y alcance de los derechos emergentes: la carta de Derechos Humanos emergentes y el derecho a la renta básica de ciudadanía*, Institut de drets humans de Catalunya, pp. 4-36. Barcelona.

- PARELLADA, C. (2003). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. En C. Alfonso et al., *La participación de los padres y madres en la escuela*, pp. 15-26. Barcelona: Graó.
- PARRA, J., GARCÍA, M. P., GOMARIZ, M. A. y HERNÁNDEZ, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En *Consejo Escolar del Estado. La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 127-148. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PARSONS, T. (1976). Las clases como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación*, 242.
- PATEMAN, C. (1970). *Participation and democratic theory*. London: Cambridge University Press.
- PATERMAN, C. (1979). *Participation and Democratic Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- PEÑA CALVO, J. V. (2000). Clases sociales y educación. En P. Feroso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 65-82. Valencia: Nau Llibres.
- PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PÉREZ TESTOR, C. (2006). La familia y el aprendizaje por la experiencia. En M. I. Álvarez Vélez y A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*, pp. 83-91. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- PETRAS, J. (1996). El informe Petras. *Ajoblanco*, 3, 13-82.
- PIAGET, J. (1972). *Où va l'éducation*. Paris: UNESCO.

PINTO, L. (1993). Experiencia vivida y exigencia científica de objetividad. En P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié y L. Pinto, *Iniciación a la práctica sociológica*, pp. 13-56. México: Siglo XXI.

PLOWDEN & DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (1967). *Children and their Primary Schools: a report*. Research and Surveys. HM Stationery Office. Extraído el 2 de marzo de 2016 en www.educationengland.org.uk/documents/plowden/

PNUD. (1997). *La bonne gouvernance et le développement humain durable*.

POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del show business*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

POURTOIS, J. P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris: PUF.

POURTOIS, J. P. (1991). *Innovation en éducation familiale*. Bruselas: De Boeck Université.

POURTOIS, J. P. y DESMET, H. (1994). Relations école-famille. *Realités Familiales*, 32, 28-31.

POURTOIS, J. P. y DESMET, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: Presses Universitaires de France.

PUELLES BENITEZ, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

PULPILLO, A. J. (1982). *La participación de los padres en la escuela: estudio pedagógico y legal*. Madrid: Escuela Española.

PUTNAM, R. D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, I. (2005). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.

- RADL PHILIPP, R. y SANTOS REGO, M. A. (2000). Sociología del lenguaje. En P. Fermoso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 157-176. Valencia: Nau Llibres.
- REBOLLO, O. y MARTÍ, J. (2002). *Eines per a la participació ciutadana. Bases, mètodes i tècniques*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- RECIO, F. (1998). Análisis del discurso y teoría psicoanalítica. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 481-492. Madrid: Síntesis.
- REPÁRAZ, C., y NAVAL, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias.
- REQUENA, A., CARRERO, V. y SORIANO, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Colección Cuadernos Metodológicos, 37, CIS.
- REY MANTILLA, R. (2006). La relación de la familia y el colegio. En M. I. Álvarez Vélez y A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*, pp. 139-150. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- RICOEUR, P. (1991). *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro.
- RIDAO, I. (1993). Acción educativa de la familia y la escuela: un difícil encuentro. *Bordón*, 45 (2), 133-142.
- RIU, F. (1988). *Todos tienen derecho a la educación*. Madrid : CGEC.
- RIVAS BORREL, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 559-574.
- ROBERT, J. (1994). *Droits de l'Homme et Libertés Fondamentales*. Paris: Ed Montchrétien.

RODRÍGUEZ, S. G. (2000). Los agentes de socialización. En P. Fermoso Estébanez y J. Pont Vidal (eds.), *Sociología de la Educación*, pp. 105-120. Valencia: Nau Llibres.

RODRÍGUEZ COARASA, C. (1998). *La libertad de enseñanza en España*. Madrid: Tecnos.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, S. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

ROMERO, M. J. (2010). *Familia y escuela*. Sevilla: Wanceulen.

RUBIO CARRACEDO, J. (1998). Democracia participativa: la construcción de la ciudadanía activa y del espacio público democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 12-18.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 5ª edición. Bilbao: Universidad de Deusto.

SALAZAR, G. (2003). *Ferías Libres: Espacio Residual de Soberanía Ciudadana*. Chile: Ediciones del Sur.

SALOMON, A. y COMEAU, J. (1992). *L'école et la famille: ensemble ou chacun de son côté?* Éducation Canada: Automne.

SAMPAIO, D. (1995). Los nuevos padres. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación Familiar. Oporto: 1-3 de mayo.

SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1994). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 70-71.

SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? *Revista de Educación*, 309, 195-215.

SÁNCHEZ, M. E. (1991). La participación educativa y su relación con la motivación, iniciativa y satisfacción en el trabajo. *Educación y Sociedad*, 8, 85-104.

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).

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1979). *La gestión participativa de la enseñanza*. Madrid: Narcea.

SANMARTÍN, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel Antropología.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En *Volver a pensar la educación, I*. Congreso Internacional de Didáctica, pp. 128-141. Fundación Paideia.

SANTOS GUERRA, M. A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54.

SANTOS GUERRA, M. A. (Coord.). (1999). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Archidona: Aljibe (2ª ed.).

SANTOS GUERRA, M. A. (2001). *Organización y gestión escolar*. Barcelona: Cisspraxis.

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. (2003). *Arte y parte. Construir la democracia en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

SANTOS GUERRA, M. A. et al. (2005). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de centros escolares*. Santander: Gobierno de Cantabria.

- SANTOS REGO, M. A. y LORENZO MOLEDO, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- SARRAMONA, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Aula Práctica*. BARCELONA: CEAC Planeta.
- SCHULTZ, T. (1999). La inversión en capital humano. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación*, pp. 85-96. Barcelona: Ariel Referencia.
- SENNETT, R. (1991). *La conciencia del ojo*. Barcelona: Versal.
- SHAW, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2 (2): 59-70.
- SHEEHAN, J. (1973). *Education Finance*. London: G. Allen and K. Ltd.
- SMITH, M. S. (1986). Education Reform in the United States. Documento de trabajo de la OCDE en *El papel vital de los profesores*. Roma: Basic Books.
- STAKE, R. E. (2005). Qualitative case studies. In: N.K. Denzin, (Ed); Y. S. Lincoln, (Ed) (2005). *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed., (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publication Ltd.
- STERN, M. (1999). *Unique Minds Program*. New York: Unique Minds Foundation Inc.
- SUE, R. (2002). Un système politique en retard sur la société civile. *Transversales*, 2, 25-31.
- SZÉLL, G. (1997). Formación continuada y educación para la participación democrática. Ponencia presentada en el X Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Sociología, Comité R10 sobre Participación y Autogestión. Las Palmas de Gran Canaria: 25-28 de junio.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

- TESTONI, I. (1995). *Genitori e insegnanti quasi perfetti. Il rapporto scuola-famiglia dal punto di vista di genitori e insegnanti*. Milán: Giuffrè.
- THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S., y HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- TOMASEVSKI, K. (1999). *Informe a la Comisión de Derechos Humanos* (E/CN.4/1999/44).
- TOMASEVSKI, K. (2000). *Informe a la Comisión de Derechos Humanos* (E/CN.4/2000/6).
- TOMASEVSKI, K. (2002). *Informe a la Comisión de Derechos Humanos* (E/CN.4/2002/60).
- TOMASEVSKI, K. (2004). *Informe a la Comisión de Derechos Humanos* (E/CN.4/2004/45).
- TORCAL, M. y MONTERO, J. R. (2000). La formación y consecuencias del capital social en España. *Revista Española de Ciencia Política*, 1 (2), 79-121.
- TORRALBA, F. (2015). *Pasión por educar*. Barcelona: Edelvives.
- TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES SÁNCHEZ, M. (2004). *El capital social en las asociaciones de madres y padres: formación, desarrollo e institucionalización*. Granada: Universidad de Granada.
- TOURAINÉ, A. (1984a). *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*. Paris: Fayard.
- TOURAINÉ, A. (1984b). Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 25, 3-19.
- TRILLA, J. (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, 44-48.
- TSCHORNE, P., VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1992). *Padres y madres en la escuela: una guía para la participación*. Barcelona: Paidós (3ª ed.).

- TURNER, R. H. (1953). The quest for universals in Sociological research. *American Sociological Review*, 18, 604-611.
- TZANAKIS, M. (2013). Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory: Empirical evidence and emergent measurement issues. *Educate*~, 13(2), 2-23.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI. Madrid: UNESCO/Santillana.
- UNESCO. (2001). *Proyecto de declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Conferencia General, 31, C/44.
- UNESCO. (2002). *Rapport mondial de suivi sur EPT*. París: UNESCO.
- URRA, J. (2009). *¿Hay alguien ahí?* Madrid: Ediciones Pirámide.
- VALERO, J. M. (1989). *La escuela que yo quiero*. Buenos Aires: Gram.
- VALLES, M. S. (2005). El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas. *REIS*, 110, 91-114.
- VALLES, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- VAN DIJK, T. (Coord.). (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- VARELA, J. (1999). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. En M. Fernández Enguita (com.), *Sociología de la Educación*, pp. 739-746. Barcelona: Ariel Referencia.
- VEGA, A.; RAYA, E.; MUÑOZ, J.A.; NAVARIDAS, F. Y GIRÓ, J. (2011). *La participación de los padres en el ámbito escolar. Un enfoque innovador para una educación de calidad*.

http://consejoscolar.educacion.navarra.es/attachments/article/358/resumen_espanol_de_f.pdf>

VEGA-HAZAS, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

VERÓN, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

VIDAL XIFRÉ, M. C., Y ARBÓS BERTRÁN, A. (2000). Evolució, concepte i fonaments de la recerca educativa. In J. Mateo Andrés, y M. C. Vidal Xifre (Eds.), *Mètodes d'investigació en educació* (2o ed., pp. 5-70). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

VILA, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En C. Alfonso et al., *La participación de los padres y madres en la escuela*, pp. 27-38. Barcelona: Graó.

VILLALTA, M., TSCHORNE, P. y TORRENTE, M. (1987). *Los padres en la escuela: una guía para la participación*. Barcelona: Laia (1ª ed.).

VILLARRUEL, F. A. y LERNER, R. M. (1994). Development and context and the context of learning. En F. A. Villaruel & R. M. Lerner (eds.), *Promoting community-based programs for socialization and learning. New Directions for Child Development Number 63/Spring 1994*, pp. 3-10. San Francisco: Jossey-Bass.

VIÑAO FRAGO, A. (1985). Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas. *Educación y sociedad*, 3, 129-150.

VOLOSHINOV, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

WALKER, J. M. T. y HOOVER-DEMPSEY, K. V. (2008). Parent involvement. En T. Good (ed.), *21st Century Education: A referente handbook*, pp. 382-392. Thousand Oaks: Sage Publications.

- WEBER, L. (1991). *L'Etat, acteur économique: analyse économique du rôle de l'Etat*. Paris: Economica.
- WEBER, M. (1968). *Economy and Society*. Nueva York: Bedminster Press.
- WEISS, D. H. (1986). *How to be a Successful Manager*. New York: AMACOM.
- WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, H. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.
- WINDISH, U. (1990). *Speech and reasoning in everyday life*. Cambridge: University Press.
- WISEMAN, J. (1969). Vouchers for Education. In M. Blaug, *Economics of Education* 2, Penguin Books, Bungay.
- WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Ed. Crítica.
- WOLFENDALE, S. (1983). *Parental participation in children's development and education*. Londres: Gordon and Breach Science Publishers.
- WORLD BANK. (1995). *Priorities and Strategies for Education*. Washington.
- WORLD BANK. (1997). *L'Etat dans un monde en mutation. Rapport sur le développement dans le monde*. Washington.
- WORLD UNIVERSITY SERVICE. (1995). Academic Freedom 3. Education and Human Rights. Genève.
- YACUZZI, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación* (No. 296). Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios.
- YEASMIN, S. y FERDOUSOUR, K. (2012). "Triangulation" research Method as the tool of social science research. *BUP Journal*, 1 (1), 154-163.
- YIN, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

YIN, R. K. (1994). Case study research: design and methods. Applied social research methods series, 5. *Biography*, Sage Publications, London.

ZIMMERMAN, D. H. y WIEDER, D. L. (1970). Ethnomethodology and the problem of order: Comment on Denzin. En J. Douglas (comp.), *Understanding Everyday Life*, pp. 285-295. Chicago: Aldine.

ZNANIECKI, F. (1934). *The Method of Sociology*. Nueva York: Farrar & Rinehart.

LEGISLACIÓN (por orden cronológico).

ALFONSO X EL SABIO. *Las Siete Partidas*. Extraído el 26 de febrero de 2016 en <http://www.vicentellop.com/TEXTOS/alfonsoXsablo/las7partidas.pdf>

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1869. Extraído el 11 de mayo de 2016 en http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1869.pdf

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1876. Extraído el 16 de mayo de 2016 en http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1876.pdf

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931. Extraído el 19 de mayo de 2016 en http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1931.pdf

LEY DE CONGREGACIONES RELIGIOSAS DE 1933. Extraído el 21 de junio de 2016 en <http://www.segundarepublica.com/index.php?id=75&opcion=6>

LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1945. Extraído el 13 de junio de 2016 en <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>

LEY DE ASOCIACIONES 191/1964, de 24 de diciembre. Publicado en BOE el 28/12/64, pp. 17334 a 17336. Extraído el 11 de abril de 2016 en <http://civil.udg.es/normacivil/estatal/persona/pj/L191-64.html>

DECRETO NORMAS COMPLEMENTARIAS DE LA LEY DE ASOCIACIONES 1440/1965, de 20 de mayo. Publicado en BOE el 07/06/65, pp. 8145 a 8149. Extraído el 11 de abril de 2016 en http://asociaciones.org/index.php?option=com_content&task=view&id=117&Itemid=51

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA 14/1970, de 4 de agosto, con la modificación establecida por LEY 30/1976, de 2 de agosto. Publicado en BOE el 06/08/1970, pp. 12525 a 12546. Extraído el 15 de abril de 2016 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

DECRETO SOBRE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO 1911/1974, de 11 de julio. Publicado en BOE el 17/07/1974, pp. 14858 a 14859. Extraído el 26 de abril de 2016 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1974-1141

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978. Extraído el 23 de mayo de 2016 en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html

LEY ORGÁNICA POR LA QUE SE REGULA EL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES 5/1980, de 19 de junio. Publicado en BOE el 27/06/1980, pp. 14633 a 14636. Extraído el 29 de mayo de 2016 en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

REAL DECRETO POR EL QUE SE REGULA EL PROCEDIMIENTO DE CONSTITUCIÓN DE LOS ÓRGANOS COLEGIADOS DE GOBIERNO DE LOS CENTROS PÚBLICOS PREESCOLARES, COLEGIOS, INSTITUTOS DE BACHILLERATO E INSTITUTOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL 2762/1980, de 4 de diciembre. Publicado en BOE el 24/12/1980, pp. 28388 a 28390. Extraído el 12 de junio de 2016 en: <http://vlex.com/vid/colegiados-preescolares-institutos-15510060>

REAL DECRETO 2268/1982, de 12 de agosto, por el que se modifican los artículos uno, once y trece del Real Decreto 2762/1980. Publicado en BOE el 15/09/1982, pp. 24893 a 24893. Extraído el 12 de junio de 2016 en <http://vlex.com/vid/once-trece-colegiados-preescolares-15511990>

LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE) 8/1985, de 3 de julio. Publicado en BOE el 4/7/1985, pp. 21015 a 21022. Extraído el 18 de junio de 2016 en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

REAL DECRETO POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO DE NORMAS BÁSICAS SOBRE CONCIERTOS EDUCATIVOS 2377/1985, de 18 de diciembre.

Publicado en BOE el 27/12/1985, pp. 40552 a 40556. Extraído el 19 de junio de 2016 en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-26788>

REAL DECRETO POR EL QUE SE REGULA EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO 2378/1985, de 18 de diciembre. Publicado en BOE el 27/12/1985, pp. 40556 a 40558. Extraído el 19 de junio de 2016 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1985-26789

REAL DECRETO POR EL QUE SE REGULAN LAS ASOCIACIONES DE PADRES DE ALUMNOS 1533/1986, de 11 de julio. Publicado en BOE el 29/07/1986, pp. 26858 a 26859. Extraído el 2 de julio de 2016 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1986-20181

REAL DECRETO SOBRE DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS 1543/1988, de 28 de octubre. Publicado en BOE el 26/12/1988, pp. 36127 a 36130. Extraído el 5 de julio de 2016 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1988-29297

LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre. Publicado en BOE el 4/10/1990, pp. 28927 a 28942. Extraído el 3 de mayo de 2016 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

REAL DECRETO POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 929/1993, de 18 de junio. Publicado en BOE el 13/07/1993, pp. 20985 a 21000. Extraído el 29 de junio de 2016 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1993-18163

LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES 9/1995, de 20 de noviembre. Publicado en BOE el 21/11/1995, pp. 33651 a 33665. Extraído el 3 de julio de 2016 en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE) 10/2002, de 23 de diciembre. Publicado en BOE el 24/12/2002, pp. 45188 a 45220. Extraído el 9 de julio de 2016 en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. Publicado en BOE el 04/05/2006, pp. 17158 a 17207. Extraído el 11 de julio de 2016 en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

DECRETO POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LAS ESCUELAS INFANTILES DE SEGUNDO CICLO, DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA Y DE LOS CENTROS PÚBLICOS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL 328/2010, de 13 de julio. Publicado en BOJA el 16/07/2010. Extraído el 17 de julio de 2016 en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/ordenacion/ROC/DECRETO_RO_primaria

ORDEN POR LA QUE SE REGULA LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS INFANTILES DE SEGUNDO CICLO, DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA Y DE LOS CENTROS PÚBLICOS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, ASÍ COMO EL HORARIO DE LOS CENTROS, DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO, de 20 de agosto de 2010. Publicado en BOJA el 30/08/2010. Extraído el 17 de julio de 2016 en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/169/d/2.html>

CORRECCIÓN DE ERRORES AL DECRETO 328/2010. Publicado en BOJA el 05/11/2010. Extraído el 17 de julio de 2016 en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/216/d/2.html>

ANEXOS

ANEXO I: DERECHOS HUMANOS Y SU DESARROLLO NORMATIVO

En el presente anexo he querido exponer un análisis del Derecho a la Educación en función de su presencia en los tratados internacionales. Así he hecho una recopilación de los tratados internacionales (presentados cronológicamente) reproduciendo sólo los artículos que hacen referencia al derecho y la calidad de la educación (recordamos que la calidad de la educación contiene por definición la participación de la familia en todos los ámbitos que le son propios).

Inicio esta recopilación con la aclaración de unos glosarios que son usuales en el lenguaje de los Derechos Humanos pero no son, a veces, usados con el mismo significado en el ámbito de la comunidad educativa.

Glosario de términos básicos²⁰

- Tratado: es un término genérico que incluye todos los instrumentos vinculantes en relación al derecho internacional, sea cual sea su designación formal, concertados entre dos o más personas jurídicas internacionales. Aunque, en este sentido, las convenciones, los acuerdos, los protocolos, etc., pueden constituir tratados, normalmente este término se utiliza para designar instrumentos de cierta importancia y solemnidad. La aplicación del término tratado, en sentido genérico, significa que las partes se proponen crear derechos y obligaciones exigibles en virtud del derecho internacional.

- Declaración: es un acuerdo celebrado por escrito entre dos o más estados, los efectos jurídicos son menores a los tratados o convenciones, ya que las declaraciones no son jurídicamente vinculantes; sin embargo, pueden jugar un papel cardinal en la creación de tendencias internacionales. [Declaración Universal de los Derechos Humanos - Universal Declaration of Human Rights Declaración de los Derechos del Niño - Declaration of the Rights of the Child]

- Pacto: acuerdo celebrado por escrito entre dos o más Estados, regido por el derecho internacional y de cumplimiento obligatorio para aquellos que lo ratifican. También se

²⁰ Fuente principal de las definiciones: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)

utiliza la expresión convención o tratado internacional [Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales - International Covenant donde Economic, Social and Cultural Rights]

- Convención: se utiliza generalmente para los tratados multilaterales formales con un amplio número de partes. Están regidas por el derecho internacional, y es de cumplimiento obligatorio por las partes que la ratifiquen. El término convención se puede utilizar indistintamente para hacer referencia también a pacto (convenio) y tratado (treaty), para indicar un acuerdo internacional. [Convención sobre los Derechos del Niño - Convention on the Rights of the Child]

Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, y se trata de una recopilación de treinta artículos donde se subrayan los Derechos Humanos considerados básicos y que se aplican sin excepción a todos los seres humanos. Respecto el Derecho a la Educación, este documento hace referencia a su artículo 26, y en menor medida, en el artículo 18:

Artículo 18

“Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia”.

Artículo 26

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debería ser gratuita, al menos en el concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos".

Del planteamiento de los artículos 18 y 26 de la DUDH se deducen los objetivos de la educación, las condiciones de igualdad, calidad de la educación, la elección de centro educativo, la participación y, finalmente, los derechos y libertades de pensamiento, religión o creencia en relación a la educación en relación a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que cito a continuación por ser materia propia del objetivo de la investigación.

Objetivos de calidad de la educación en el marco de los Derechos Humanos²¹

-Asegurar el pleno desarrollo de la personalidad humana, el sentido de su dignidad y la capacidad física y mental hasta el máximo de sus posibilidades

- Promover el respeto a la identidad, cultura, idioma y los valores de uno mismo, de sus progenitores y de los demás

Condiciones de igualdad y no discriminación en la educación²²

- Asegurar el acceso a la educación sin discriminación

²¹ (Fuentes: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Artículo 26; Declaración de los Derechos del Niño (1959), Principio 7; Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza(1960), Artículo 5; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Artículo 13; Convención de los Derechos del los Niños (1989), Artículo 29; Declaración i programa de acción de Viena (1993), (.33) i D.79.)

²² Fuentes: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Artículo 26; Declaración de los Derechos del Niño (1959), Principio 7; Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), Artículos 3 y 4; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Artículo 13; Convención de los Derechos del Niño (1989), Artículos 18 y 28; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), Artículo 24

- Educación primaria: la educación debe ser obligatoria y asequible a todos y todas gratuitamente al menos en las etapas elementales, fundamentales o básicas
- Educación secundaria, técnica o profesional, debe ser generalizada, estar disponible y ser accesible a todos y todas, adoptando medidas progresivas para impartir educación gratuita y asistencia financiera en todos los casos de necesidad
- Educación Superior: el acceso a la educación superior debe ser igual para todos, en función de los méritos o capacidades de cada uno, por tantos medios como sea posible y la instauración progresiva de su gratuidad
- Proseguir activamente en el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza e implantar un sistema adecuado de becas y otros tipos de ayudas.
- Hacer que todos los niños tengan acceso y dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales
- Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar
- Asegurar que los hijos - los padres y madres de los y las que trabajan - tengan derecho a beneficiarse de servicios destinados al cuidado de los niños

Calidad de la educación en el marco de los Derechos Humanos²³

- Mantener en todos los centros públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en lo referido a la calidad de la enseñanza proporcionado
- Asegurar un sistema de educación inclusiva, ajustando los programas educativos a las necesidades individuales de los niños

La elección de centros educativos en el marco de los Derechos Humanos²⁴

²³ Fuente: Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), Artículo 4; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Artículo 13; Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), Artículo 45; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), Artículo 24.

- Elección de modelo educativo: los padres y madres o tutores y tutoras legales tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación que recibirán sus hijos
- Elección de centros: los padres y madres o tutores legales tienen el derecho de escoger por sus hijos establecimientos educativos distintos de los mantenidos por los poderes públicos, mientras respeten las normas mínimas fijadas por las autoridades competentes

Derechos y libertades de pensamiento, religión o creencia en relación a la educación en el marco de los Derechos Humanos²⁵

- Elección de la formación religiosa: los padres y madres o tutores y tutoras legales tienen la libertad de dar a sus hijos o hijas la educación religiosa y moral de acuerdo con sus convicciones
- No se debe obligar a ningún individuo o grupo a recibir una instrucción religiosa incompatible con sus convicciones.

Declaración de los Derechos del niño

La Declaración de los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, con la intención de asegurar una protección a todos los niños con respecto a sus derechos y libertades. En esta declaración, el Derecho a la Educación aparece en su principio 7:

Principio 7:

“El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales.

²⁴ Fuentes: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Artículo 26; Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), Artículo 5; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Artículo 13.

²⁵ Fuentes: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Artículo 18; Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), Artículo 5; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Artículo 13; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), Artículo 18; Convención de los Derechos del Niño (1989), Artículo 30.

Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza

La Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza fue adoptada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el 14 de noviembre de 1960, para hacer frente a las discriminaciones y diferencias de trato y fomentar la igualdad de oportunidades en el marco de la enseñanza. En cuanto al Derecho a la Educación, toman especial relevancia los artículos 2 y 5 del documento:

Artículo 2

“En el caso de que el Estado las admite, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención:

- a. La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de Enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificada, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes;
- b. La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionan una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a esos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ello proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobada, particularmente para la enseñanza del mismo grado;

c. La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado”.

Artículo 5

“1. Los Estados Partes en la presente Convención convienen:

a. En que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz;

b. En que debe respetarse la libertad de los padres o, en su caso, de los tutores legales, 1.º de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que puedan fijar o aprobar las autoridades competentes, y 2.º de dar a sus hijos, según las modalidades de aplicación que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; en que, además, no debe obligarse a ningún individuo o grupo a recibir una instrucción religiosa incompatible con sus convicciones;

Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) es un tratado multilateral que reconoce derechos de segunda generación y establece mecanismos para su protección y garantía. Fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966 pero no entró en vigor hasta el 3 de enero de 1976. Las partes firmantes de este documento se comprometen a trabajar para la concesión de los derechos económicos, sociales y culturales de las personas. El Derecho a la Educación se contempla en su artículo 13, la disposición más extensa del pacto y considerado el artículo más exhaustivo sobre el derecho a la educación de toda la

litigación internacional sobre los Derechos Humanos (Comité de DESC. Observación general núm. 13, 1999: 1); en menor medida, el artículo 14 del PIDESC también hace referencia el Derecho a la Educación:

Artículo 13

“1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”.

Artículo 14

“Todo Estado Parte en el presente Pacto que, en el momento de hacerse parte en él, aún no haya podido instituir en su territorio metropolitano o en otros territorios sometidos a su jurisdicción la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación progresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos”.

Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos

Del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos fue acordado el 16 de diciembre del año 1966 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y no entró en vigor hasta el 23 de marzo de 1976; España no lo ratificó hasta el 27 de julio de 1977. Este pacto se pretende reconocer la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, según consta en el Preámbulo de este documento. El Derecho a la Educación no forma parte del conjunto de derechos civiles y políticos, pero el pacto hace una breve referencia en su artículo 18:

Artículo 18

“1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias

de su elección, así como la libertad de manifestar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza.

Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño fue adoptada el 20 de diciembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. La Convención considera niño todo individuo menor de 18 años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicada, haya alcanzado antes la mayoría de edad. Se convirtió en una ley de obligatoriedad internacional en septiembre de 1990. Por lo tanto, tiene carácter vinculante para los Estados que la han firmado, que son todos los del mundo excepto dos (Estados Unidos y Somalia). Los artículos que hacen referencia al Derecho a la Educación son el 14, 18, 28, 29 y 30:

Artículo 14

“1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás”.

Artículo 18

“1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.

3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas”.

Artículo 29

“1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”.

Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migrantes y de sus Familiares

Esta convención tiene por su contenido una especial significación, fue adoptada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 1990, y supone el reconocimiento de los derechos de los trabajadores migrantes, relacionando directamente migración y Derechos Humanos. Así, recoge y amplía el catálogo de sus derechos y libertades, tanto de los que se encuentran en situación regular como los que están en situación irregular, así como de sus familiares.

Artículo 30

“Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo”.

Artículo 45

“1. Los familiares de los trabajadores migratorios gozarán, en el Estado de empleo, de igualdad de trato respecto de los nacionales de ese Estado en relación con:

- a) El acceso a instituciones y servicios de enseñanza, con sujeción a los requisitos de ingreso y a otras normas de las instituciones y los servicios de que se trate;
- b) El acceso a instituciones y servicios de orientación y capacitación vocacional, a condición de que se cumplan los requisitos para la participación en ellos;
- c) El acceso a servicios sociales y de salud, a condición de que se cumplan los requisitos para la participación en los planes correspondientes;
- d) El acceso a la vida cultural y la participación en ella.

2. Los Estados de empleo, en colaboración con los Estados de origen cuando proceda, aplicarán una política encaminada a facilitar la integración de los hijos de los

trabajadores migratorios en el sistema escolar local, particularmente en lo tocante a la enseñanza del idioma local.

3. Los Estados de empleo procurarán facilitar a los hijos de los trabajadores migratorios la enseñanza de su lengua y cultura maternas y, cuando proceda, los Estados de origen colaborarán a esos efectos.

4. Los Estados de empleo podrán establecer planes especiales de enseñanza en la lengua materna de los hijos de los trabajadores migratorios, en colaboración con los Estados de origen si ello fuese necesario”.

Declaración y programa de acción de Viena

La Declaración y programa de acción de Viena se aprobó el 25 de junio de 1993 durante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos. En este tratado se hace referencia al derecho a la educación en su punto I.33, y una importante mención de la Educación en Derechos Humanos en sus puntos II.D.78, II.D.79, II.D.80, II.D.81 y II.D.82.

I.33

“La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reitera el deber de los Estados, explicitado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos, de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos. En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional. La Conferencia observa

que la falta de recursos y las inadecuaciones institucionales pueden impedir el inmediato logro de estos objetivos”.

Desde las Naciones Unidas

Desde la Organización de las Naciones Unidas y los organismos internacionales dependientes se trabajan constantemente los derechos humanos, mediante la elaboración de informes evaluativos, la creación de materiales y la organización de debates, jornadas y conferencias con expertos y representantes de ONG.

Respecto al Derecho a la Educación, podemos encontrar múltiples y variados documentos que hacen aportaciones. Todas estas aportaciones, sin embargo, se centran en una misma línea discursiva, muy ligada al discurso de la ONU y muy vinculada al mensaje y concepto de Derecho a la Educación que podemos encontrar en los tratados internacionales de Derechos Humanos. De todos modos, es oportuno señalar, en términos generales, las principales aportaciones que se realizan desde las diferentes instituciones y organismos para establecer el criterio sobre el Derecho a la Educación desde las Naciones Unidas.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) son un conjunto de compromisos adoptados por todas las naciones del mundo, orientados al desarrollo y a la mejora de la vida humana en todo el planeta. Esta iniciativa de carácter global se inició en septiembre del año 2000 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, donde se aprobó la Declaración del Milenio, que identifica valores, preocupaciones y principios relacionados con el desarrollo.

Sobre la base de esta declaración se estableció un conjunto de objetivos cuantificables, con los correspondientes indicadores numéricos internacionalmente convenidos a partir de los cuales se puede evaluar el progreso general.

La educación, además de ser el objeto de desarrollo del segundo ODM, es considerada como una de las herramientas más importantes para la consecución de los otros objetivos. Por ejemplo, el Secretario General de las Naciones Unidas Kofi A. Annan, en la Guía general para la aplicación de la Declaración del Milenio (ONU, 2001), apuntaba: “la educación proporciona conocimientos que pueden ayudar a las familias a

salir de la pobreza absoluta y a conservar la salud de su comunidad. En particular, cuando la sociedad facilita mediante la educación la potenciación del papel de las niñas, Incide de manera singular en su vida cotidiana y la de sus familias” (ONU, 2001, p.3).

El concepto de educación en la esfera de los derechos humanos y en pro de los derechos humanos se define en diversos instrumentos internacionales, en conjunto, los instrumentos de la ONU y la UNESCO, principalmente, ofrecen una definición clara del concepto de educación y todos los derechos que comporta, sobre el que ha convenido la comunidad internacional.

Según las disposiciones de estos instrumentos, la educación desde la perspectiva de los derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en el ámbito educativo, como:

- Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; y, por último,
- Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre.

La educación y la información de los derechos humanos pueden hacer a las personas más conscientes de sus derechos y mejor preparados para defenderlos. Mejor informados, en particular de los medios que existen en el plano internacional para su defensa, los particulares, los grupos, las organizaciones no gubernamentales, pueden informar, pero la escuela es fundamental en esta tarea. Este es el mensaje de los expertos y que queda reflejado aquí. También se nos hace un llamamiento sobre el papel de las personas a título particular y se nos dice que no nos podemos dedicar solamente a la participación en el control de la aplicación de los textos. El individuo debe llevar a cabo el papel de potente estimulante por los Estados para con la práctica y uso de los derechos que le confieren los tratados y leyes internacionales.

En definitiva, finalidad y objetivo mismo de los derechos humanos, el individuo debe participar él mismo activamente en su elaboración, en la aplicación, y su promoción. Está en juego, sencillamente, su propia existencia.

ANEXO II- INDICADORES DE LOS PAÍSES ESTUDIADOS

Indicadores del derecho de información

1. ¿Qué informaciones se ponen a disposición de los padres y, entre ellas, cuales son las que se ponen a su disposición de modo obligatorio?

- criterios de admisión
- organización del sistema escolar
- proyecto del centro (si existe)
- organización escolar
- valoración de la escuela

Con el primer indicador marca cuáles son las informaciones transmitidas a los padres y cuáles deben serlo de modo obligatorio. Se establecieron 5 categorías con las informaciones que parecen indispensables para que los padres puedan comprender el sistema escolar, la filosofía y las competencias del centro escolar, así como los derechos y deberes, de los padres y de sus hijos. Este indicador puede variar de 0 hasta 75 puntos como máximo. Cada categoría puede tener la nota 0 si no se ha transmitido ninguna información relativa a su temática; 5 si la información es transmitida pero no tiene un carácter obligatorio y 15 si la información transmitida tiene que serlo obligatoriamente.

Indicador 1 máximo 75 puntos

2. ¿Está la información sobre la escuela adaptada a las características de los padres de los alumnos?

Este indicador permite saber si la información está adaptada y por consiguiente si puede llegarle al mayor número posible de personas, y a la vez si la pueden entender los destinatarios. Si tal fuera el caso, este hecho reflejaría una fuerte determinación de tomar en cuenta los derechos y deberes de los grupos migrantes o minoritarios, con una voluntad deliberada de integración (al nivel escolar, por lo menos). Si la información es la misma para todo el mundo y no se ha hecho ningún esfuerzo para llegar a tantos padres como fuera posible y, en particular, a las familias con riesgo, no se concederá punto alguno. Si, en cambio, se ha traducido la información a varios idiomas, crearon

mecanismos destinados a hacer llegar dicha información a las familias con riesgo de exclusión, atribuiremos 10 puntos. Si ambas condiciones (información traducida en varios idiomas + mecanismo para informar a las familias con riesgos) han sido respetadas, atribuiremos 25 puntos.

Indicador 2 máximo 25 puntos

Indicadores del derecho de elegir

1. ¿Existe un panorama diversificado de proyectos escolares?

Para que los padres tengan efectivamente el derecho de elegir la educación que desean dar a sus hijos y para que la oferta sea múltiple, es preciso que exista una diversificación bien definida de proyectos de centros. En el estudio, han atribuido un valor máximo de 50 puntos a este indicador cuando la oferta es realmente diversificada y de 0 punto cuando no existe diversidad alguna. También queda prevista la posibilidad de una situación intermedia, valorada en 25 puntos, cuando la diversidad es poco significativa (por ejemplo, cuando sólo se puede elegir entre escuela pública y escuela confesional).

Indicador 1 máximo 50 puntos

2. ¿Existen medidas de financiación que permitan a los padres elegir escuelas distintas de las creadas por los poderes públicos?

El segundo indicador se refiere a un tema políticamente muy sensible, pues atañe a las subvenciones destinadas a las escuelas privadas. Aun otorgando subvenciones prácticamente todos los Estados a este tipo de escuelas, el tema sigue siendo controvertido. Se considera que si se da a los padres una posibilidad de elegir en un panorama diversificado de proyectos educativos, ésta no debería limitarse por razones financieras. Se atribuyeron 50 puntos cuando el hecho de acudir a escuelas “otras que [las] de los poderes públicos” no les causaban gastos suplementarios a los padres; 25 puntos cuando los gastos iban por una parte a cargo del Estado y por otra a cargo de las familias; 10 puntos cuando las subvenciones estaban atribuidas de modo irregular o demasiado parcial y 0 punto cuando todos los gastos debían ser asumidos por las

familias.

Indicador 2 máximo 50 puntos

Indicadores del derecho de recurso

1. ¿Existen mecanismos que permitan ejercer el derecho de recurso y en que ámbitos?

- Admisión
- Medidas disciplinarias
- Evaluación
- Derecho de participación
- Decisiones de los órganos de participación

Este indicador debe mostrar primero si existe este derecho y luego cuales son los ámbitos que cubre. Sin embargo, los investigadores decidieron no determinar el tipo o nivel del recurso de que se trate (en el interior de la escuela, en el ámbito del sistema educativo o en el judicial). Queremos determinar, simplemente, si existe un mecanismo de recurso que permita a los padres plantear de modo oficial su oposición frente a una decisión. Por lo que al derecho de recurso se refiere, consideran que debería poder ejercerse en los 5 ámbitos arriba indicados. Para este indicador, atribuiremos 12 puntos por campo que ofrezca una posibilidad de recurso y 0 si no existe ninguna posibilidad.

Indicador 1 máximo 60 puntos

2. ¿Son eficaces los mecanismos de recurso?

- ¿Existe un plazo que la instancia más cercana deba respetar?
- ¿Deben ser motivadas las respuestas?

En lo que concierne los mecanismos de recurso, parece indispensable saber no solamente si existen tales mecanismos, sino también si, de hecho, es posible recurrir sin verse perjudicado por la ausencia de respuesta o por una respuesta tardía. Es por esto por lo que, primero, hay que saber si la instancia más cercana a la cual los padres pueden recurrir impone un plazo que respetar. Y, luego, si las respuestas tienen que ser motivadas. De esta manera pretenden sacar a la luz la eficacia de los mecanismos de

recurso. Para este indicador se atribuyeron 20 puntos si la instancia más cercana tiene que respetar un plazo que no perjudique al demandante y 0 si no se indica ningún plazo o si éste perjudica al alumno, también 20 puntos suplementarios si las respuestas dadas por los mecanismos de recurso son motivadas y 0 punto si no lo son.

Indicador 2 máximo. 40 puntos

Indicadores del derecho de participación

1. ¿Existen órganos de participación de los padres y cuáles son sus competencias en los diferentes niveles (nivel de establecimiento/nivel regional/nacional)?

Con el primer indicador, pretenden saber a qué nivel se sitúa la participación de los padres y cuáles son las competencias que se les atribuye. En efecto, consideran conveniente que los padres puedan tomar decisiones a todos los niveles –desde la concepción de las políticas educativas hasta la evaluación del sistema—. Sin embargo, existen algunos países tales como Suiza y Bélgica, por ejemplo, que sólo poseen dos niveles. Como sus regiones (cantones o comunidades) poseen entera soberanía en materia de educación obligatoria, no existe ninguna estructura formal de participación de los padres al nivel nacional. Para la atribución de puntos actuaron del modo siguiente: cada nivel (nivel del establecimiento/nivel regional/nivel central) puede obtener como máximo 20 puntos cuando al órgano de participación le es concedida una autonomía total, sin intervención externa; 10 puntos se otorgan cuando el órgano de participación tiene la posibilidad de decidir pero su autonomía es limitada; 5 puntos cuando es consultado pero la autoridad toma las decisiones ; y ningún punto cuando no existe órgano de participación. En los países en los cuales sólo existen dos niveles, por razones de carácter político como las que más arriba se indican, ase atribuyen 30 puntos cuando la autonomía del órgano de participación es total, 15 puntos cuando el órgano puede decidir, pero está limitada su autonomía; 5 puntos cuando sólo se le consulta, y ninguno cuando no existe tal órgano. Este indicador reviste una gran importancia ya que gracias a él se puede determinar a qué nivel se sitúa la participación de los padres y, por otra parte, saber en qué medida son valorados y aceptados con un poder decisorio más o menos fuerte. Así es como este indicador tiene por sí solo 60% de la ponderación del derecho de participación.

Indicador 1 máximo 60 puntos

2. ¿En los órganos de participación, cual es el tipo de representación prevista para los padres en cada nivel (minoritaria, paritaria, mayoritaria)?

En cuanto a la representación de los padres en los órganos de participación, parece importante medir su peso. Es por esto por lo que no ha sido atribuido ningún punto cuando la representación en los órganos de participación es minoritaria o cuando no existe tal órgano de participación; se atribuyen 5 puntos cuando la representación es paritaria y 10 puntos cuando es mayoritaria. Esto es válido en los tres niveles, o sea el del establecimiento, el de la región y por fin el nivel nacional o central. Se obtiene así un valor máximo de 30 puntos para los países que poseen tres niveles y 20 puntos para los países que poseen dos niveles. La división por tres o dos, según los casos permite obtener un máximo de 10 puntos.

Indicador 2 máximo 10 puntos

3. ¿Recoge el Estado regularmente la opinión de los padres?

Por lo que al tercer indicador se refiere, intentan poner en evidencia el interés que el Estado tiene por la opinión de los padres. Lo que importa en este caso es saber si el Estado recoge regularmente o no la opinión de todos los padres. Por lo tanto, no se atribuye ningún punto cuando no se recoge la opinión de los padres; otorgan 10 puntos cuando lo es, pero sólo cada cinco años o menos frecuentemente todavía y, 15 puntos, cuando se recoge con intervalos regulares de menos de cinco años.

Indicador 3 máximo. 15 puntos

4. ¿Existe mecanismos de formación de los padres?

Finalmente, el último indicador que trata de la existencia de un dispositivo de formación de los padres, debe ser revelador del compromiso del Estado en cuanto a la participación de los padres se refiere. Dicho indicador les permitiría comprender mejor el sistema educativo, estar en condiciones de seguir y evaluar más acertadamente las necesidades de sus hijos y, por ende, tomar parte en las decisiones que se toman en el establecimiento, en la región y hasta en el nivel nacional. Se otorgaron 15 puntos

cuando el Estado lleva a cabo semejante dispositivo de manera regular y lo financia también; 10 puntos cuando existe una oferta de formación, sin que el Estado la proponga o sin ser sistematizada, y ningún punto cuando no existe oferta alguna.

Indicador 4 máximo 15 puntos

Conclusiones y recomendaciones

El estudio ha puesto de relieve la necesidad de instaurar a nivel europeo dispositivos que reflejen las expectativas y las opiniones de los padres, a través del Eurobarómetro, por ejemplo, para permitir la creación de indicadores más cercanos a la realidad. Ciertamente que esta falta de información no es específica de la participación de los padres; concierne al conjunto de los sistemas educativos europeos: el Consejo Europeo en su publicación Marco Estratégico Educación y Formación 2020, ha expresado su preocupación por este hecho. Así, el Consejo ha indicado que deseaba: “una cooperación fluida valiéndose de formas nuevas y transparentes de creación de redes, no sólo entre las instituciones pertinentes de la UE, sino también con todos los interesados que puedan hacer una aportación notable en cuanto a la concepción, aplicación y evaluación de políticas”.

El estudio constata que en los países de la Unión existe una ausencia generalizada de un enfoque fundamentado en los derechos, tanto en el ámbito de la participación de los padres, como en el sistema educativo en general. La visión que actualmente prevalece es esencialmente, la de las necesidades de escolarización y de cohesión social.

En los países europeos, la gobernanza democrática de los sistemas educativos se ha vuelto normativa desde 2010, cuando el Consejo de Europa adoptó la Carta de la Educación para la Ciudadanía Democrática. Dicha Carta menciona expresamente a los padres.

Hay que diseñar nuevas fórmulas o nuevos métodos de participación de los padres: ampliar el derecho al voto en el ámbito educativo, según el modelo de democracia directa suiza; devolver la gestión de los centros a los padres mismos, de la misma manera que las “grant maintained schools” inglesas; favorecer la creación de escuelas directamente administradas por los padres; desarrollar nuevas fórmulas de gobernanza

como las charter schools, así como las comunidades de aprendizaje. Se podrían también desarrollar proyectos de participación fundamentados en la idea de un contrato o pacto de formación entre escuela y familia, que determinara cuales son los derechos y deberes respetivos de las partes implicadas en el sistema educativo.

Podría ser igualmente útil establecer una campaña pública europea para incitar a los padres a participar dentro del marco de los mecanismos actuales, con miras a promover “una ciudadanía activa” en este ámbito.

Derecho de información

El nivel de informaciones disponibles en los países objeto de la investigación es bastante elevado (entre 70 y 100 puntos sobre 100) y cubre todos los aspectos del sistema. Sin embargo, a la hora de hacer la investigación, encontraron lagunas relativas a las evaluaciones de los centros, en particular, por lo que se refiere al acceso a los resultados (encuestas internacionales y nacionales). Este hecho parece difícilmente compatible con la posibilidad de elegir la escuela

Esta situación parece también difícil de conciliar con el Marco estratégico 2020 que requiere de la cooperación europea resultados claros y visibles, que deberían presentarse, revisarse y difundirse periódicamente de manera estructurada. Por lo que es necesario crear nuevas herramientas que faciliten la comunicación entre la escuela y la familia, fortaleciendo los más eficaces mecanismos actuales.

Derecho de elegir

Con miras a dar a los padres la posibilidad de elegir, proponemos que se haga efectiva la gratuidad del sistema escolar obligatorio a través de la creación de estructuras tributarias y/o financieras que ayuden a las escuelas “otras que las de los poderes públicos”. Este derecho de elegir es el único derecho nombrado de modo explícito por los instrumentos internacionales y regionales de los derechos humanos, así como por la Carta de los derechos fundamentales.

Con miras a favorecer el derecho de elegir, los poderes públicos deberían promover la diversidad en el sistema educativo público y “otro”, en particular a través de la autonomía de los centros y la financiación de proyectos piloto.

Derecho de recurso

El derecho de recurso existe en todos los Estados y a todos los niveles. Sin embargo, la complejidad legal que existe en casi todos los países permite suponer que su efectividad es baja. En varios países se ha mencionado la necesidad de encontrar salidas a los conflictos por otros medios. Proponen por lo tanto crear, o fortalecer en donde existen, el papel desempeñado por los mediadores entre docentes y padres.

Derecho de participación

La complejidad de las normas y de los procedimientos administrativos que atañen a la escuela, constituye un obstáculo importante a la participación. La jerga educativa es igualmente una importante barrera. En la mayoría de los casos, para poder desempeñar un papel eficaz en un órgano participativo, los padres están obligados de convertirse casi en “profesionales de la participación”.

Por otra parte, habría que invertir más en la formación de los padres para promover su participación en la vida escolar y la gestión de los centros. La adaptación de la legislación del trabajo al derecho de participación de los padres en la enseñanza obligatoria es prioritaria, en la medida de lo posible, así como el hecho de celebrar las reuniones de los órganos en momentos en los cuales los padres puedan estar fácilmente disponibles.

Por fin, como indica A. Benavente (2006) “Los responsables políticos saben qué entre sus decisiones y las prácticas concretas, hay numerosos obstáculos, y también mediaciones, entre los cuales la acción de los actores y de los socios educativos y sociales (...)”. En el caso de la educación, las reformas sólo tendrán éxito si se movilizan la voluntad, los saberes y los poderes de todas las partes.

Los cambios en educación requieren que se articulen políticas públicas, que se movilice la voluntad de todos los actores interesados, a todos los niveles sociales y que se articulen objetivos con estrategias flexibles, adecuadas y continuas. Para Benavente, A (2006), “el diálogo político aparece, tanto al nivel de la definición de los objetivos y de las estrategias como al nivel de la acción concreta y del establecimiento de variados responsables implicados, como una imprescindible herramienta para que se quiera, que

se sepa y que se pueda construir la calidad educativa”. (A. Benavente, 2006, p. 5)

ANEXO III: CARTA DE LOS DERECHOS Y RESPONSABILIDADES DE LOS PADRES EN EUROPA

Preámbulo

Criar a los niños es un signo de esperanza y demuestra que la gente deposita su confianza en el futuro y cree en los valores transmitidos a las nuevas generaciones.

Por consiguiente, la responsabilidad de los padres ante sus hijos constituye la piedra angular insustituible de la sociedad. Los padres no deben ser los únicos en soportar esta responsabilidad, ni en la Europa de hoy ni en la del futuro. El personal dedicado a la educación les ayuda en esta tarea, los centros y los grupos sociales les respaldan y los servicios públicos les ofrecen ayuda material y asesoramiento.

Muchas personas en la sociedad contribuyen a la crianza de los hijos, de modo que estos no crecen aislados, sino en medio del mundo real. Por lo tanto, la crianza va más allá de la educación, pero es casi imposible sin los esfuerzos realizados en la escuela. El mutuo respaldo y el mutuo respeto ante la responsabilidad de los padres y de las escuelas es la "conditio sine qua non" para criar a los niños en nuestra época.

Las esperanzas de mucha gente en la Europa occidental y del este se basan en una nueva cooperación en nuestro continente, lo que conduce a una mayor unidad y una identidad común. Los jóvenes de hoy serán ciudadanos de la Europa del futuro, cada uno con sus propias raíces espirituales y culturales, con sus propias capacidades y expectativas. Para ellos y para nosotros pedimos una Europa democrática, que continúe considerando su pluralismo como una fuente de inspiración.

La educación y la escolarización en Europa deberían concentrarse en este objetivo.

Si queremos alcanzar esta meta, los padres deben trabajar juntos: en las escuelas, con las escuelas, y también a escala europea y en las asociaciones nacionales. Nuestros objetivos consisten en una mutua inspiración y crecimiento orientados hacia la solidaridad europea.

EPA considera que este es su "ser o no ser". Pero se necesita todavía algo más.

En Europa, los padres deberían disfrutar del derecho de contar con el respeto ante su primordial responsabilidad de educadores de la juventud. Esto significa el respeto de sus deberes como padres y el énfasis en su tarea de principales educadores de sus hijos, con la ayuda en sus esfuerzos educativos del personal docente y de la sociedad en su conjunto.

EPA desea formular esta filosofía en una declaración de principios denominada "Derechos y deberes de los padres en Europa". Solicitamos a la Comisión Europea y al Consejo de Ministros, al Parlamento Europeo y al Consejo de Europa que respalden esta Carta y participen con nosotros en su aplicación.

Derechos y deberes de los padres en Europa:

1 Los padres tienen el derecho de criar a sus hijos sin discriminaciones por motivo del color de su piel, orígenes étnicos, nacionalidad, creencias, sexo o situación económica.

Los padres tienen el deber de criar a sus hijos en aras de la mutua responsabilidad y de un mundo humano.

2 Los padres tienen el derecho del reconocimiento de su primacía como educadores de sus hijos.

Los padres tienen el deber de criar a sus hijos de manera responsable y no desatenderlos.

3 Los padres tienen derecho al pleno acceso de sus hijos al sistema educativo en base a sus necesidades, capacidades y méritos.

Los padres deben comprometerse como socios de la escuela en la educación de sus hijos.

4 Los padres tienen derecho de acceso a toda la información de la escuela relativa a sus hijos.

Los padres tienen el deber de proporcionar a la escuela de sus hijos toda la información pertinente orientada al logro de los objetivos educativos para cuyo alcance trabajan en común.

5 Los padres tienen derecho a elegir la educación más acorde con sus convicciones y con los valores que asuman en la crianza de sus hijos.

Los padres tienen el deber de realizar opciones con conocimiento de causa y conscientemente en cuanto a la educación que sus hijos deben recibir

6 Los padres tienen derecho a que el sistema educativo respete sus raíces espirituales y culturales en la educación impartida a sus hijos.

Los padres tienen el deber de criar a sus hijos respetando y aceptando al prójimo y sus convicciones.

7 Los padres tienen el derecho de influir en la política aplicada por la escuela a sus hijos.

Los padres tienen el deber de comprometerse personalmente con la escuela de sus hijos, considerada como elemento fundamental de la comunidad local.

8 Los padres y las asociaciones de padres tienen el derecho de ser activamente consultados acerca de la política de educación adoptada por las autoridades públicas a todos los niveles.

Los padres deben poseer organizaciones representativas democráticas a todos los niveles que les representen a ellos y a sus intereses.

9. Los padres tienen derecho a la asistencia material del sector público para superar los obstáculos financieros de acceso a la educación de sus hijos.

Los padres tienen el deber de dedicar su tiempo y comprometerse personalmente a sus hijos y a su escuela respaldando sus esfuerzos para alcanzar los objetivos educativos.

10. Los padres tienen derecho a obtener una educación de alta calidad por parte de las autoridades públicas competentes.

Los padres tienen el deber de ayudarse mutuamente para mejorar sus aptitudes como educadores principales y como socios en las relaciones existentes entre el hogar y la escuela.

