

La participación de la familia en la gestión de los centros educativos

POR
PEDRO ORTEGA RUIZ

En los últimos años, la palabra «participación» se ha convertido, en el campo pedagógico, en la palabra «mágica» llamada a resolver todos los problemas con los que se enfrentan nuestras instituciones educativas. Tema de congresos, conferencias, seminarios, etc., la palabra «participación» se ha querido ver como el distintivo más relevante de la corriente autodenominada «progresista» en el campo de la educación.

Opinamos, sin embargo, que la participación de las familias en la gestión de los centros educativos, siendo urgente y necesaria (y que nosotros defenderemos en estas páginas, si bien por razones distintas a las dadas por dicha corriente «progresista»), no es la panacea de los problemas de la institución escolar, ni en modo alguno puede vincularse, en exclusiva, a dicha corriente educativa, con frecuencia más fundamentada en oportunismos políticos y razones coyunturales, que en sólidos principios pedagógicos y antropológicos.

Decimos que la participación de la familia en la gestión de los centros educativos no es la panacea de los problemas de la institución escolar. Pero también decimos que la participación podría facilitar la superación del aislamiento y separación que sufren nuestros centros educativos respecto de la sociedad; tal participación de las familias podría influir en una mejora cualitativa de la enseñanza, acercando ésta a los intereses y

necesidades reales del educando; posibilitaría el ofrecimiento a los alumnos de modelos «coherentes» de realización personal, tanto por parte de la familia como de los centros educativos; ayudaría a situar y definir mejor la función del profesor; influiría, en último término, en una mejora de la vida ciudadana y en una comprensión mejor del proceso de formación del alumno.

Dicha participación se fundamenta, según nosotros, por encima de cualquier otra consideración, en el derecho irrenunciable de los padres a educar a sus hijos; derecho que no reconoce los límites o parcelaciones arbitrarias introducidas entre educación-instrucción (competencia de los centros educativos) y educación-formación (competencia de la familia), como se desprende de algunas afirmaciones de sociólogos de la educación (1).

A nuestro juicio, tal disociación entre instrucción-educación, que daría origen a distintas competencias, es una falacia que carece de fundamentación seria. Para nosotros, el proceso educativo del individuo (niño y adolescente) es un proceso unitario donde los aprendizajes «instructivos» se inscriben y adquieren sentido y coherencia a la luz de unos principios o finalidades que vertebran y dirigen todo el proceso, sin fisuras, de formación del individuo; de modo que instrucción y educación constituyen dos aspectos indisolubles, en la práctica, de un mismo proceso unitario: la formación del educando. A este respecto, el profesor Castillejo escribe: «Todo aprendizaje es una resultante de una compleja actividad total e integral de la persona (lo que no supone negar que unos ámbitos o dimensiones tengan un papel preponderante sobre otros). Es así que, prescindiendo del grado, en alguna medida toda actividad es “conformativa” del hombre, y, por supuesto, se manifiesta en las distintas dimensiones (según el grado diferenciador de participación en la operación efectuada). Todo lo que se aprende, es producto de una actividad del hombre, y al ser capaz de apropiarse de su propia conducta, la “conforma”, la “construye” como tal. Así pues, resulta que todo aprendizaje es “instructivo” en mayor o menor grado. También todo aprendizaje, siempre es “formativo» en el sentido expresado anteriormente. Pero, será también educativo, cuando la finalidad, y por tanto la intencionalidad, se vinculan e integran en el fin de la educación. En caso contrario, y aun en el límite, podría ser si se quiere antieducativo, incongruente, desver-

(1) Cfr. F. AZEBEDO, *Sociología de la educación*, F. C. E., México, 1969, pág. 156.

tebrador, etc., pero siempre “formativo” porque en todo caso contribuye a “hacerse” la personalidad» (2).

La idea de la participación de la familia en la gestión de los centros educativos no es un fenómeno nuevo que haya irrumpido ahora en nuestros días. La noción y la práctica era ya familiar, con diversos matices, en algunos países, y, aunque no aparecía como algo «institucionalizado» a niveles oficiales, no pocos centros escolares la habían puesto en práctica, en algunos aspectos. Baste recordar: La Escuela Nueva de Boulogne (Francia); la Escuela de la Source (Nueva Escuela Francesa); la Escuela de Winnetka (EE.UU.), fundada por C. Washburne, etc.

No obstante, es en la última década cuando la idea de la participación de la familia en la educación ha cobrado vigor. Se reconoce el derecho de los padres junto a enseñantes, especialistas, alumnos y representantes de asociaciones y grupos a una *intervención* en campos que hasta ahora estaban reservados a la competencia de los enseñantes y de la Administración del Estado. Así se reconoce el derecho: en la determinación de los objetivos educativos; creación y organización de las instituciones educativas; financiamiento y reparto de los recursos; definición de los contenidos; problemas de método y pedagogía; reclutamiento de los enseñantes; remuneraciones; reglamentación de los establecimientos; control de los resultados (3). De una concesión gratuita y benevolente de participación se pasa a un reconocimiento explícito de este derecho: «Es necesario que los padres estén informados de todos los aspectos de la organización escolar, y más concretamente de los de la comunidad educativa a la que pertenecen. Todos los temas deben ser discutidos, salvando las responsabilidades de cada grupo. Los padres deben tener fácil acceso a la escuela, deben ser solicitados para las actividades escolares» (4). Idea de participación que ha debido vencer la resistencia prácticamente de todos los estamentos implicados en la educación. A este respecto, escribe Vanvitti: «Al afrontar la temática relativa a la participación de los padres en la vida de la escuela hay un hecho innegable: esta participación aparece como una de las más contestadas.

»Se combate la presencia de los padres, por usar una terminología aproximada, desde la “derecha”, desde aquellos que piensan que la función educativa de la escuela es una función “sagrada”, que no puede de-

(2) J. L. CASTILLEJO y otros, *Teoría de la educación*, Ed. Anaya, Madrid, 1981, pág. 145.

(3) Cfr. E. FAURE y otros, *Aprender a ser*, Alianza, Madrid, 1973, pág. 143.

(4) CONSEIL DE L'EUROPE, documento extracto del Simposio sobre: «La participation dans l'enseignement et l'education á la participation», Bruselas, 18-24 de noviembre de 1973, pág. 11.

caer en el contacto con los "profanos" y los incompetentes. También la combaten los inseguros, más o menos conscientes, que temen no tener éxito al motivar y justificar sus elecciones didácticas, en las cuales se han encerrado como defensa. Se combate también en la escuela de "izquierda", de la izquierda laica y marxista que sólo ve en la figura del padre un hecho biológico y una competencia imprecisa, si no llega a identificarla con el "trabajador", con el "antifascista comprometido", con el exponente de la realidad ambiental. La combaten los estudiantes que ven, y no siempre injustificadamente, en la intervención de los padres el riesgo de un peso de los adultos sobre sus cabezas. La combaten, finalmente, muchos enseñantes seriamente comprometidos, como resultado de algunas malas experiencias en sus contactos con los padres, caracterizadas por deseos corporativistas, por formalismo mental, por acusaciones genéricas o por la consciencia de la difícil gobernabilidad de una situación nueva, en una realidad que escapa de una seria intervención racionalizadora o programática» (5).

Es claro que los intereses y las expectativas de los diversos participantes en el proceso educativo, con frecuencia, son divergentes; pero el planteamiento de la participación no puede limitarse a la mera satisfacción de las demandas e intereses particulares de unos miembros frente a las reivindicaciones de otros. Desde esta óptica la participación en el proceso educativo se volvería, a nuestro juicio, estéril. Se trata, por el contrario, de un enriquecimiento del acto educativo, de la relación pedagógica maestro-alumno y del desarrollo de todas las personas implicadas en la educación (6). Se trata de una co-operación en un proyecto común educativo que supera todas las formas de lucha social o de predominio de intereses, buscando la conjugación de esfuerzos en una tarea común. La participación no garantiza, es preciso reconocerlo, la ausencia de conflictos, por otra parte lógicos en cualquier empresa humana, pero puede promover la capacidad de asumirlos y la búsqueda de soluciones (7).

A pesar de todo, puede decirse con certeza que, no obstante las resistencias que conlleva una reforma de este tipo de la institución escolar, y que pudiera parecer irrealizable e ilusoria en el momento actual, el movimiento en este sentido de participación en el proceso educativo irá en aumento (8).

(5) L. VANVITTI, «I genitori nella scuola», en *Donna e Società*, núm. 31, septiembre 1974, págs. 33-34.

(6) Cfr. J. J. SÁNCHEZ DE HORCAJO, *La gestión participativa en la enseñanza*, Ed. Narcea, Madrid, 1979, pág. 45.

(7) Cfr. *Ibidem*.

(8) Cfr. E. FAURE y otros, *Aprender a ser*, ob. cit., pág. 144.

En España la idea de la participación de los padres en los centros educativos ha tardado tiempo en abrirse paso y ocupar un puesto destacado en las preocupaciones de los implicados en la enseñanza. Los distintos movimientos de renovación de la escuela española, con frecuencia, se han limitado al campo de la aplicación de nuevas técnicas de enseñanza, que con ser urgentes y necesarias para nuestra escuela, no postulaban, a nuestro juicio, un cambio sustancial en la concepción de la misma, al representarlas desgajadas de los principios teóricos donde aquéllas se enmarcan y tienen todo su sentido y eficacia. Reconocemos, sin embargo, la gran aportación de estos movimientos a un cambio *cualitativo* de la enseñanza en nuestro país, en circunstancias históricas difíciles, sin apoyo apenas de la Administración. Quizá, en tales circunstancias era cuanto se podía hacer. Pensamos que una participación *efectiva* de la familia en la gestión de los centros educativos no es posible fuera del marco de un sistema democrático y plural de la vida ciudadana. La estructura escolar suele reflejar con bastante fidelidad la estructura social de la que forma parte (9). De ahí que resulte utópico propugnar un modelo de escuela basado en la participación de la familia y de otras instituciones o grupos sociales en el marco de un sistema socio-político que no sea plural y democrático, donde se impongan los intereses de grupos o los intereses del Estado. La escuela suele reflejar también, en cuanto subsistema del sistema social, las finalidades y objetivos de éste, que no son otros que su continuidad y afianzamiento. Y para ello emplea, consecuentemente, los medios más adecuados para la consecución de dichos fines. Es el modo propio de funcionamiento de todo sistema.

Pero, ¿qué es lo que justifica una participación de los padres en la gestión de los centros educativos? ¿De dónde les viene este derecho?

Ante todo, debo aclarar que sólo intento justificar el derecho de los padres a una intervención directa en *todo* el proceso de formación de sus hijos; intervención que se sitúa *también* dentro del recinto escolar. En modo alguno es nuestra intención entrar o polemizar en la cuestión del derecho del Estado a una intervención en la educación de los ciudadanos. Tan sólo queremos afirmar aquí los derechos de la familia en este proceso.

La concepción de muchos padres que consideran la escuela como un servicio público de la que ellos son simples usuarios, y en la que delegan sus derechos y deberes de educadores, reservándose el derecho de exigir

(9) Cfr. A. J. COLOM, *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1979, págs. 142-150.

al final del período escolar de su hijo un niño preparado y formado, está superada, si bien el comportamiento de muchos padres responde a esta visión de la escuela.

Tal concepción de la escuela como «delegada» de los padres en la educación de sus hijos habría que atribuirle, entre otras razones, a la imposibilidad de la familia de hoy de dar a los hijos una educación sistemática adecuada a las exigencias actuales. Por muchas razones: *a)* complejidad de la vida social; *b)* aumento del acervo cultural a transmitir a las jóvenes generaciones; *c)* los cambios rápidos y profundos de la sociedad de nuestro tiempo donde los conocimientos válidos hoy se revelan anticuados e insuficientes mañana; *d)* existencia de familias anormales desde el punto de vista biológico, psicológico o moral; *e)* el creciente trabajo de ambos cónyuges fuera de casa que hace difícil la atención continua de los hijos; *f)* facilitar a los niños una adecuada integración social, etc. (10).

Para nosotros, la misión educadora de la familia (padres) es una función *no delegable*, de la que no se puede abdicar, aunque sí es participable; irrenunciable, en cuanto tal, por parte de los padres, y no transferible en su totalidad a otras instituciones o al Estado, excepto en casos de evidente necesidad, como la anormalidad biológica, psíquica o moral de los padres.

La misión educadora de los padres se funda y viene exigida por su misma *paternidad*. Para Santo Tomás los padres tienen el *deber* de la educación de sus hijos, por tanto también el *derecho*, si se les reconoce una tendencia o inclinación natural al perfeccionamiento de su obra; la procreación de la prole. Esta tendencia a completar y perfeccionar su obra es afirmada cuando dice: «El matrimonio está principalmente establecido para el bien de la prole, que consiste no sólo en engendrarla, para lo cual no es necesario el matrimonio, sino además en promoverla al estado perfecto, porque todas las cosas tienden a llevar sus efectos a la perfección» (11). Para Santo Tomás, los padres no sólo engendran al hijo, sino que por naturaleza tienden a perfeccionarlo o educarlo, ya que todo ser tiende a llevar su obra a la perfección; y la perfección de la prole es su misma educación, en cuanto ésta supone el desarrollo de todo lo humano que hay en el individuo; de todas sus potencialidades.

El engendrar «humanamente» a los hijos no se limita ni agota en la sola concepción en el nacimiento físico del nuevo ser. El niño venido al

(10) Cfr. L. A. LEMUS, *Pedagogía. Temas Fundamentales*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973, pág. 309.

(11) STO. TOMÁS, *In IV Sent.*, dist. 39, q. 1, ad 2, Ed. Marietti, Italia, 1965.

mundo no está todavía en posesión de aquellas capacidades efectivas que le permitan existir y obrar verdaderamente en cuanto *hombre*. La generación, de suyo, produce necesariamente un individuo indigente, inmaduro en la especie humana. Por otra parte, no hay existencia y vida *humana auténtica* donde no exista la capacidad habitual del uso consciente de las facultades *específicamente* humanas, que permitan la afirmación de la personalidad humana en cuanto tal y la práctica de la *profesión humana*, de la auténtica libertad (12).

Si la misión de los padres en relación con sus hijos acabase con el nacimiento físico de éstos y no se extendiera también al campo educativo-formativo de los mismos, es decir, a su nacimiento *humano*, la inclinación natural específica humana de los padres a engendrar una persona humana se vería bruscamente truncada, mutilada en algo que le es propio: llevar a la perfección humana su obra natural.

Y aquí radica, a nuestro juicio, la responsabilidad auténtica educativa de los padres. No la entendemos ni sola, ni primeramente como la respuesta a unos derechos de los hijos, ni tampoco como un estricto deber de justicia. Pensamos que es ante todo un *acto moral* que lleva a un compromiso continuo de dar vida o engendrar *humanamente* a los hijos hasta que éstos lleguen a la madurez humana. Y aquí radica el fundamento de los derechos educativos de los padres frente a los hijos y a la sociedad. Es el derecho a vivir con plenitud su personal e inalienable vocación *humana* en cuanto «engendradore» o dadores de vida en un sentido totalmente humano; es el derecho a ejercer la *profesión humana* cumpliendo lo mejor posible el oficio de padres (13).

Cuanto acabamos de afirmar supone superar una concepción estrictamente biológica como interpretación del hombre y de su existencia, que sitúa las actividades de éste al mismo nivel de las operaciones del animal, en tanto que respuestas fijas a necesidades orgánicas y a exigencias de adaptación a su medio. Entre las operaciones del animal y las del hombre no habría diferencia sustancial alguna, sino tan sólo de grado, debido a la mayor complejidad de las mismas.

Para nosotros, la conducta del hombre es radicalmente distinta de la del animal, fundada en una naturaleza *también* distinta. La naturaleza del hombre no le asegura a éste las respuestas a los estímulos, ya que carece en absoluto de una estructura orgánica especializada y adaptada para un medio determinado. Por su no-adaptación rígida a un medio; por su carencia de instintos que le aseguren las respuestas fijas a los

(12) Cfr. P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, PAS-Verlag, Zürich, 1967, pág. 269.

(13) Cfr. *Ibidem*.

estímulos y con ello la misma supervivencia, el hombre se ve constantemente abocado a la acción, a la praxis, a «elaborarse» a sí mismo y encontrar en sí mismo como su propia obra la existencia como tarea (14).

Para *suplir* estas deficiencias o carencias orgánicas, el hombre se ve obligado a crearse una «segunda naturaleza», construyendo constantemente formas de cultura como formas distintas de vida y de realización personal, en respuesta a las múltiples necesidades de su vida cotidiana. Y estas formas de vida que adopta según el medio; la capacidad de dominio sobre la propia existencia, de autodeterminación en su obrar, no prefijado en su comportamiento, lo revelan como ser-en-el-mundo, pero capaz de *trascender* la opacidad existencial y el *relativo* determinismo biosociológico de no obrar independientemente, pero sí por «encima» cualitativamente de los puros esquemas rígidos espacio-temporales, de obrar racionalmente, previsoriamente, a la luz de ideas abstractas y universales (15), de tal modo que pensar en el futuro y vivir en él constituye una parte necesaria de la naturaleza del hombre. El espacio, específicamente humano, es el espacio abstracto, por contraposición al espacio de acción que se halla centrado en torno a intereses y necesidades inmediatos, y que es propio de los animales (16).

De aquí que el hombre se defina como un «ser de proyectos» que no solamente se siente impulsado a hacer, a actuar para seguir existiendo, sino que tiene que hacer «por algo». Cuando actúa; cuando hace «algo», no sólo es el «ejecutor» material de sus actos, sino también el «autor» del *proyecto* que con ellos quiere realizar (17). De aquí que la *finalidad* o el proyecto sea inseparable de los actos humanos, es decir, conscientes y libres.

Y nadie es más responsable de un acto y de sus consecuencias que el autor consciente y libre del mismo. En este sentido afirmamos la responsabilidad *primera* de los padres en la educación de sus hijos y el derecho inviolable a la misma, como una consecuencia de su paternidad *humana* y una exigencia de su vocación a ser hombres.

El derecho de la familia a una participación en la gestión de los centros y una participación efectiva en el proceso educativo de sus hijos, viene además *exigido* por la influencia decisiva que la familia ejerce en la configuración de la personalidad del niño. Investigaciones recientes (Kozloff, 1979) ponen de manifiesto hasta qué punto una determinada

(14) Cfr. A. GEHLEN, *El hombre*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1980, pág. 38.

(15) Cfr. P. BRAIDO, *Filosofía dell'educazione*, ob. cit., pág. 54.

(16) Cfr. J. ESCAMEZ, *La formación de hábitos como objetivos educativos*, Secretariado de Publicaciones, Univ. de Murcia, 1981, pág. 111.

(17) Cfr. *Ibíd.*, pág. 116.

estructura familiar influye en el comportamiento de los niños y acentúa los problemas de un niño difícil, especialmente en el seno de la familia «nuclear» (18). Las mismas relaciones entre los esposos pueden resultar condiciones favorables que originen la aparición de unas determinadas conductas o problemas específicos en los niños. Porter y O'Leary (1980) han demostrado que la hostilidad manifiesta entre los esposos tiene una correlación positiva con muchos problemas comportamentales en los niños (19).

Comunmente se admite, y de ello se ha escrito mucho en los últimos años, que la organización de la personalidad depende de la estructura cognitiva y motivacional que se adquiere en función de los climas familiares y del entorno humano que envuelve la vida del niño en sus primeros años de vida y de las específicas estructuras escolares (20).

Es a través de la familia por la que el ambiente que rodea al niño y aun la misma escuela, puede influir en él de una manera motivante, persistente y personalizada, facilitando así la constitución de una personalidad que favorezca el desarrollo cognoscitivo y la liberación funcional de sus potencialidades (21). El mismo comportamiento del niño en la escuela viene fuertemente condicionado por las reglas, normas y pautas de comportamiento que ha interiorizado en el seno de su familia. Modos de conducta que le facilitarán su integración a la disciplina escolar o le obligarán a un reaprendizaje de unos nuevos comportamientos (22). Y aun el problema del rendimiento académico, basado en la adquisición de unos determinados conocimientos, por el que la sociedad de hoy se muestra tan preocupada, depende mucho del nivel socio-cultural de las familias y del clima educativo familiar al que los niños pertenecen (23). Hoy es admitido, por todos que los distintos códigos lingüísticos que las familias de los niños hablan están en la base de un desigual rendimiento escolar (24). Asimismo un distinto nivel de aspiraciones, en función de las

(18) Cfr. M. A. KOZLOFF, *A Programm for Families of Children with Learning and Behavior Problems*, Wiley, N. York, 1979, págs. 8-38.

(19) Cfr. B. PORTER and K. D. O'LEARY, «Marital discord and childhood behavior problems», in *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1980, 8, págs. 287-295.

(20) Cfr. O. J. HARVEY, D. E. HUNT and H. M. SCHROEDER, *Conceptual Systems and Personality Organization*, Wiley, N. York, 1961.

(21) Cfr. M. YELA, «Familia y nivel mental», en *Familia, diálogo recuperable*, obra en colaboración, dirigida por Rof Carballo, J., Ed. Karpos, Madrid, 1976, pág. 327.

(22) Cfr. G. M. BLAIR, R. S. JONES y R. H. SIMPSON, *Psicología educacional*, F. C. E., México, 1979, págs. 77-82.

(23) Cfr. M. GILLY, *El problema del rendimiento escolar*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1978, págs. 193-219.

(24) Cfr. B. BERNSTEIN, *Class, codes and control*, Paladin, London, 1973, páginas 43-60.

distintas clases y nivel de cultura de las familias deberá repercutir en el rendimiento escolar de los niños (25).

De las investigaciones y estudios citados fácilmente puede deducirse que la institución escolar no opera sobre individuos «vírgenes», libres de toda influencia, de los que sea posible esperar unos mismos niveles de asimilación de contenidos y un mismo comportamiento e ideal de vida. La escuela, es preciso recordarlo, en ningún caso parte de cero en su labor educativa. El niño lleva consigo todo un bagaje de cultura que se traduce en normas, costumbres, valores, actitudes, etc., que inconscientemente ha ido interiorizando en el marco de sus relaciones en la familia y en el grupo o comunidad humana a la que pertenece. Influencias que, como señalan los distintos autores, son decisivas en la configuración de su personalidad y acompañan al individuo toda su vida.

Aspectos éstos que en modo alguno pueden ser ignorados en las relaciones entre escuela y familia si se intenta una educación auténtica de los niños, y vienen a apoyar, a nuestro juicio, el derecho de los padres a una participación efectiva en el proceso educativo de sus hijos, aún en el recinto escolar.

Consideramos que no es ésta una cuestión vana, sobre todo en nuestros días y entre nosotros, cuando en aras de unos supuestos principios pedagógicos y unos derechos pretendidamente exclusivos, en función de unos determinados intereses socio-políticos y una determinada concepción del hombre, se propugna la exclusiva competencia del Estado en la educación de los hijos, marginando los derechos inalienables de los padres a una participación *efectiva* en la educación de sus hijos (también en el recinto escolar, puesto que el proceso educativo es indivisible en tiempos y espacios), pudiendo proponer los objetivos educativos y aquel proyecto de realización humana que desean para sus hijos de acuerdo con los valores, creencias, concepciones del hombre y del mundo que aquéllos sustenten.

También está superada la idea de la escuela como única institución transmisora de cultura y educación en la que los maestros eran considerados como los únicos responsables y artífices de todo el proceso formativo de los alumnos. Tal concepción choca con la realidad de los hechos. Hoy la escuela aparece como una institución más que concurre con otras instituciones sociales en la tarea de instruir y educar a las jóvenes generaciones.

En el fondo de dicha tendencia y práctica aún frecuente, late una

(25) Cfr. A. BANDURA y R. WALTERS, *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madrid, 1974, págs. 170-194; Cfr. W. MISCHEL, *Personalidad y evaluación*, Ed. Trillas, México, 1977, págs. 176-188.

concepción errónea de la educación. Se identifica el proceso educativo con la adquisición de unos determinados conocimientos o desarrollo del individuo en el ámbito cognoscitivo; olvidando otros ámbitos igualmente importantes para la formación de la persona: nos referimos a los ámbitos afectivo y psicomotriz. Son estos ámbitos a los que la escuela apenas si toma en consideración, especialmente el afectivo. «Las tendencias del mundo moderno científico-técnico, la práctica universal de los centros docentes en su nivel primario, medio y superior, y las mismas exigencias de las familias parecen clamar por el cultivo preferente de la información sobre la formación» (26). En el fondo, lo que se busca y pretende es una verdad operativa. El «homo sapiens» como ideal formativo ha cedido ante el empuje irresistible del «homo faber», cantado sin escrúpulos por el pragmatismo y más o menos clandestinamente por casi todas las corrientes pedagógicas recientes (27).

De aquí que la familia apenas cuente, en la práctica, a la hora de establecer un plan de trabajo escolar para sus hijos, ya que la mayoría de ellas apenas si pueden colaborar en los objetivos que la escuela, de hecho, persigue: la adquisición de unos conocimientos en función de un puesto de trabajo.

Si los centros educativos se proponen el desarrollo integral del hombre, no vemos cómo puedan llevarlo a cabo sin la participación de la familia, ya que valores, comportamientos, actitudes, etc., del niño, dependen estrechamente del clima educativo familiar que éste percibe, como demuestran las investigaciones antes citadas. De otro modo, los modelos de realización personal o de conducta que la institución escolar proponga a los niños, pueden resultar totalmente «extraños» para éstos, y al no encontrar el apoyo o soporte de la familia o entorno humano donde se desenvuelve la vida del niño, la acción educativa de los centros educativos resulte estéril o no del todo satisfactoria.

Hasta aquí hemos intentado justificar el derecho de los padres a una intervención efectiva en el proceso educativo de sus hijos, sin limitaciones ni parcelaciones artificiales del mismo. Concebimos el proceso de educación de los niños como algo *unitario* tendente a desarrollar *todas* las potencialidades humanas del individuo que excluye cualquier planteamiento de carácter dualista o consideración de competencias exclusivas. En la justificación de este derecho de los padres a la participación en la educación integral de sus hijos, nos hemos fundado en razones aportadas por la antropología, así como en investigaciones recientes en

(26) R. MARÍN IBÁÑEZ, *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Ed. Miñón, Valladolid, 1976, pág. 196.

(27) Cfr. *Ibidem*.

el campo de las ciencias psico-socio-pedagógicas, que ponen de relieve la influencia decisiva de la familia en el proceso de configuración de la personalidad del individuo, así como en su comportamiento en la escuela, rendimiento escolar y nivel de aspiraciones.

Pero hasta qué punto son los padres conscientes de este *derecho* a participar en la gestión de los centros educativos?

En una reciente investigación realizada por nosotros (1981) sobre las «relaciones entre familia y escuela en el proceso educativo del niño» en la región murciana, en una muestra de 970 familias con hijos en la segunda etapa de E. G. B. (estatal), tomando como variables independientes el nivel de ingresos económicos familiares, nivel de estudios y tipo de población (rural, urbana y obrera), los datos nos aportan los siguientes resultados:

¿Quiénes piensa usted que son los responsables de la marcha de la escuela?

	N.º	%
— Sólo los profesores	70	7,21
— Principalmente los profesores, pero con la colaboración de los padres de alumnos	512	52,78
— Profesores y padres en un plano de igualdad	210	21,64
— Principalmente los padres, pero con la colaboración de los profesores	40	4,12
— Asociaciones de vecinos	7	0,72
— Asociaciones de vecinos, padres y profesores	120	12,37
— No contestan	11	1,13
TOTALES	970	99,97

De estos datos se desprende que las familias, mayoritariamente, reconocen de distinto modo su responsabilidad en la marcha de la escuela. Así, el 52,7 por 100 de las familias afirman su responsabilidad en el funcionamiento del centro, aunque reconociendo el protagonismo de los profesores.

Es importante, asimismo, destacar que sólo un 7,2 por 100 de las familias por nosotros encuestadas afirman la responsabilidad «exclusiva» de los profesores en la gestión de los centros educativos. Aparece claro, a nuestro juicio, el rechazo a una «delegación» de responsabilidades en la educación de los hijos por parte de las familias, al menos a nivel teórico.

Los padres se inclinan abiertamente por una fórmula de «compartir» responsabilidades en el funcionamiento de la escuela, ya sea en un plano de igualdad con los profesores (21,6 %), ya sea en colaboración con los mismos (52,7 %). Sólo un 7,2 por 100 defiende la gestión «exclusiva» de los centros escolares por parte de los profesores; y un 0,7 por 100 por las asociaciones de vecinos. Del mismo modo los padres se pronuncian sólo en un 4,1 por 100 por una responsabilidad principal por parte de ellos en la marcha del centro escolar.

La incorporación de las asociaciones de vecinos con profesores y padres en las responsabilidades de la escuela defendida por un 12,3 por 100 de las familias, es un dato, a nuestro juicio, relevante, ya que puede significar el comienzo de una apertura de la institución escolar a la vida real y a las preocupaciones y problemas reales de la comunidad donde la escuela está inserta.

Ahora bien, esta responsabilidad es desigualmente compartida por las distintas variables en estudio:

Si atendemos a la variable «ingresos económicos familiares» los resultados son los siguientes:

Variable: Ingresos económicos bajos (B), medios (M) y altos (A).

	(B)	(M)	(A)
— Sólo los profesores	6,79	8,2	9,63
— Principalmente los profesores con la colaboración de los padres	49,06	52,3	63,85
— Profesores y padres en un plano de igualdad	22,41	21,28	19,27
— Principalmente los padres, pero con la colaboración de los profesores	6,11	4,1	2,4
— Asociaciones de vecinos	1,18	1,02	—
— Asociaciones de vecinos, padres y profesores	14,43	13,07	4,81

De la simple lectura de estos datos se deduce que las familias de *mayores* ingresos económicos tienden a acentuar más la responsabilidad de los profesores en la gestión de los centros escolares. Así el 63,8 por 100 de las familias de ingresos altos se inclina por la opción: «principalmente los profesores, pero con la colaboración de los padres» en la gestión de la escuela, frente al 52 por 100 y 49 por 100 de las familias de ingresos medios y bajos, respectivamente. Análogos resultados se obtienen en la

opción: «Sólo los profesores», como puede verse en el cuadro arriba expuesto.

Asimismo, las familias de ingresos altos son más reticentes a una participación de las asociaciones de vecinos en la gestión de la escuela en unión de padres y profesores. En efecto, el 4,8 por 100 de estas familias de ingresos altos se pronuncia en tal sentido, frente al 14,4 por 100 y 13 por 100 de las familias de ingresos bajos y medios, respectivamente.

Si atendemos a la variable: tipo de población: rural (R), obrera (O) y urbana (U), los resultados son los siguientes:

	(R)	(O)	(U)
— Sólo los profesores	6,69	6	9,06
— Principalmente los profesores, pero con la colaboración de los padres	47,36	45,2	59,66
— Profesores y padres en un plano de igualdad	23,92	24,39	18,61
— Principalmente los padres, pero con la colaboración de los profesores	5,98	5,59	3,57
— Asociaciones de vecinos	0,95	1,2	0,95
— Asociaciones de vecinos, padres y profesores	15,07	17,6	8,11

Como puede observarse por los datos aportados, las familias de población *urbana* acentúan más la responsabilidad de los profesores en la gestión de los centros escolares y se muestran menos dispuestas o favorables para las fórmulas de participación en dicha gestión.

En cuanto a la variable «nivel de estudios», los resultados son los siguientes: Sin estudios (SE), estudios primarios (EP), bachiller elemental (BE), bachiller superior (BS) y estudios universitarios (EU).

	SE	EP	BE	BS	EU
— Sólo los profesores	8,18	7,46	7,14	2,85	9
— Principalmente los profesores, pero con la colaboración de los padres	45,68	48,43	56,34	67,14	68,83
— Profesores y padres en un plano de igualdad	25,86	22,04	20,63	18,57	16,88

— Principalmente los padres, pero con la colaboración de los profesores	4,74	6,07	3,17	4,28	1,29
— Asociaciones de vecinos ...	1,72	0,86	0,79	—	1,29
— Asociaciones de vecinos, pa- dres y profesores	13,79	15,1	11,9	7,14	2,59

De los datos expuestos en este cuadro, se deduce que las familias de *mayor nivel* de estudios tienden a acentuar más la responsabilidad de los profesores en la gestión de la escuela. Así el 68,8 por 100 de las familias de estudios universitarios y el 67 por 100 de las de bachillerato superior se inclinan por la opción: «principalmente los profesores, pero con la colaboración de los padres», frente al 45,6 por 100, 48,4 por 100 y 56,3 por 100 de las familias sin estudios, estudios primarios y bachiller elemental, respectivamente. Análogos resultados se obtienen en la opción: «profesores y padres en un plano de igualdad». Así el 25,8 por 100, 22 por 100 y 20,6 por 100 de las familias sin estudios, estudios primarios y bachiller elemental, respectivamente, se inclinan por dicha opción, frente al 18,5 por 100 y 16,8 por 100 de las de bachiller superior y estudios universitarios, respectivamente. Análogos resultados se obtienen en la opción: «Asociaciones de vecinos, padres y profesores», como puede verse en el cuadro arriba transcrito.

Hay discrepancia estadísticamente significativa al nivel de confianza del 5 por 100 en las tres variables en estudio en cuanto a la responsabilidad de las familias en la marcha de la escuela.

¿Por qué este comportamiento tan desigual? Aunque sea preciso subrayar las preferencias de las familias, en general, por fórmulas de compartir responsabilidades en la gestión de la escuela, ya sea en un plano de igualdad con los padres, ya como colaboradores de los mismos, sorprende, sin embargo, que las familias de *mayor nivel* de estudios e ingresos económicos, que suelen coincidir con las de población urbana, se muestren menos favorables a las fórmulas de participación en la gestión de la escuela. Podría esperarse, quizá, que las familias de mayor nivel de estudios se mostrasen más favorables a fórmulas más participativas en la gestión de la escuela. Sin embargo, no ha sido así. Las causas de tal actitud habría que buscarlas, a nuestro juicio, en las posiciones globales más conservadoras que las familias de mayor nivel de estudios e ingresos económicos tienden a adoptar; lo que les lleva a tomar posiciones más conservadoras respecto de la escuela. Quizás tal actitud se deba, en parte, también a un mayor conocimiento de la realidad de la escuela en estas familias; lo que les lleva a mostrar cierta desconfianza por fór-

mulas o soluciones «nuevas y distintas» al problema escolar. Quizás también se deba al conocimiento de las posibilidades escasas de participación de no pocas familias, dado el carácter complejo a todos los niveles que presenta la escuela actual, que exige una mínima preparación para una participación eficaz; quizá a los posibles conflictos que podrían surgir en el seno de la escuela con fórmulas que diesen mayor iniciativa y poder de gestión a las familias. Por todo ello, pensamos, se inclinan por fórmulas de cierto equilibrio de responsabilidad entre profesores y padres en la gestión de la escuela.

Los resultados *globales* obtenidos en nuestra investigación sobre la participación familiar en la gestión de los centros escolares, concuerdan sustancialmente con los obtenidos por L. Macario y S. Sarti en su investigación «Scuola e famiglia» (28) sobre una muestra de 254 padres, realizada en 1969-70, si bien referida a la segunda enseñanza, y en poblaciones de tipo rural y urbano. En efecto, el 53,7 por 100 de las familias encuestadas destacan la responsabilidad principal de los profesores en la gestión del centro educativo, pero con la colaboración de los padres; en un segundo plano, con un 24,6 por 100, señalan la responsabilidad por igual de padres y profesores. Sólo un 5,7 por 100 asigna esta responsabilidad exclusivamente a los profesores.

Nuestros resultados *globales* sobre la participación familiar en la gestión de los centros escolares *no* concuerdan, sin embargo, con los obtenidos en un *estudio piloto* realizado en la Universidad de Southampton (Inglaterra) por J. Lynch y J. Pimlott, bajo el título «Parents and Teachers», en 1976 (29). La muestra del «estudio piloto» comprende 45 padres de tres colegios estatales: Colegio I (clase obrera cualificada); colegio II (clase social baja-emigrantes), y colegio III (clase social alta). En dicho estudio, la mayoría de los padres entrevistados se muestran en desacuerdo a tomar parte en la dirección de los centros. He aquí los resultados:

— Los padres deberían ser miembros de los órganos rectores del colegio:

	<i>Colegio I</i>	<i>Colegio II</i>	<i>Colegio III</i>
— De acuerdo	36,4	28,7	40,9
— En desacuerdo	60,7	68,0	57,2
— No contestan	2,9	3,4	1,8

(28) Cfr. L. MACARIO y S. SARTI, *Scuola e famiglia*, PAS-Verlag, Zürich, 1971, pág. 97.

(29) Cfr. J. LYNCH y J. PIMLOTT, *Padres y profesores*, Ed. Anaya, Madrid, 1979, pág. 83.

— Los profesores deberían ser miembros de los órganos rectores del colegio:

— De acuerdo	50,4	47,8	53,2
— En desacuerdo	53,7	44,9	53,4
— No contestan	5,9	7,3	3,4

Los autores de este estudio interpretan la escasa voluntad de participación de los padres en la dirección de los centros escolares en el sentido de que las familias temen que otros padres interfieran en la educación de sus hijos; o quizá, a causa de la falta de comprensión de lo que podía significar la participación, hay dudas importantes por parte de la mayoría de los padres respecto a aquellos otros que son miembros del equipo directivo y apoyan más claramente la función directiva por parte de los profesores. Este resultado puede estar influenciado, en opinión de los autores del estudio, por el hecho de que la inmensa mayoría de los padres entrevistados decía estar satisfecha con los resultados del colegio y la mayoría de los niños parecía, en opinión de sus padres, estar a gusto en el colegio (30).

Quizá habría que atribuir el papel preponderante que no pocas familias asignan a los profesores en la gestión de la escuela a que éstas identifican en la *instrucción* la función exclusiva o principal de la institución escolar, reservando el papel de *educar* a los padres. Para otras, se trataría de encontrar fórmulas de *cooperación* entre escuela y familia, en la formación de sus hijos, teniendo en cuenta la influencia decisiva que una determinada estructura familiar desempeña en la formación de la personalidad del niño y la necesidad de contar con la ayuda de profesores o personas preparadas para la tarea de la educación integral del niño, de acuerdo con las exigencias de la sociedad de hoy.

Abordamos ahora el último punto de este trabajo: Cómo contempla nuestra legislación escolar la participación de la familia en la gestión de los centros educativos? Obviamente no pretendemos hacer un estudio exhaustivo al respecto. Sólo intentamos indicar los puntos más esenciales.

La Ley General de Educación (L. G. E.) de 1970, recoge muy precariamente los derechos de los padres a una participación en la gestión y control de los centros educativos. Y es lógico que así fuese dadas las características del sistema político, a la sazón, en el gobierno del país.

La L. G. E. en su artículo 5,2, dice: «La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuen-

(30) Cfr. *Ibidem*.

cia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria, ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les brinden para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los centros docentes». Y en el 5,3 añade: «Los padres, y en su caso los tutores o guardadores legales, tienen derecho a elegir para los menores e incapacitados los centros docentes entre los legalmente establecidos y a ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo.»

De los textos legales no se desprende un efectivo control de los padres de la gestión de los centros, ni tampoco una participación efectiva en el proceso educativo de sus hijos dentro del centro escolar. El derecho a ser «informados» periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo, no implica una posibilidad de intervención activa en ese proceso, de tal modo que éste sea un proyecto común de padres y profesores. Normalmente ese derecho queda limitado a la comunicación periódica del rendimiento escolar de los niños a los padres a través de boletines informativos. Por otra parte, el «hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria», recuerda más funciones de «inspección» que de corresponsabilidad en la tarea diaria del centro escolar. Quizá el alcance y sentido de todo el artículo 5,2 lo dé el «coadyuvar a la acción de los centros docentes». Se trataría de ayudar y facilitar la labor educativa de los centros, como de alguien que está «fuera» y no interviene, de hecho, en la planificación y elaboración de unos programas y actividades en función de unos determinados objetivos educativos. Semejante ayuda, parece enmarcarse en una concepción de la escuela y de la educación que apunta prioritariamente a desarrollar en el niño su capacidad intelectual y facilitarle la mayor cantidad posible de información. Creemos que no contempla otros aspectos *también* muy importantes para la educación del niño, donde la «ayuda» o colaboración de la familia se hace imprescindible. Nos recuerda el papel de los profesores como «delegados» de la familia en la misión de formar al niño, más que colaborador necesario de aquella en esta misión.

La L. G. E., en su artículo 5,5, prevé la participación de las familias en la educación de sus hijos a través de las Asociaciones de Padres de Alumnos. Dice así: «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». Y en el artículo 57 de la misma L. G. E. se dice: «Se establecerá la par-

ticipación y coordinación entre los órganos de gobierno de los centros docentes y los representantes de las asociaciones de padres de alumnos, cuando se trata de centros de educación preescolar, General Básica y Bachillerato...».

Sin embargo, hemos de decir que, a pesar del laudable propósito del legislador en favor de la participación de la familia en la vida y gestión de los centros escolares, tal participación y coordinación efectivas entre los órganos de gobierno de los centros docentes y las asociaciones de padres de alumnos, nunca llegó a regularse, según lo dispuesto en el artículo 57 de la L. G. E. Dicha regulación se haría más tarde en la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, dando cumplimiento al artículo 27 de la Constitución Española de 1978.

La Constitución Española de 1978, en su artículo 27,7, dice así: «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». Según la Constitución, profesores, padres y alumnos podrán intervenir en el control y gestión de los centros docentes estatales. Pero, ¿qué alcance tiene esta intervención? ¿Qué niveles debe alcanzar la participación de los padres en la gestión de la escuela? ¿En qué campos es posible, conveniente o necesaria tal participación? Tales interrogantes se clarifican en la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, donde se regula la participación de las familias en la gestión y control de los centros docentes. En efecto, el artículo 16 de la L. O. E. C. E. dice así: «Los profesores, los padres, el personal no docente 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 establecidos por la presente ley». Como se ve es una repetición del artículo 27 de la Constitución, con el añadido del «personal no docente».

Pero la cuestión fundamental que nos interesa abordar aquí es si la presente ley *posibilita* una intervención *efectiva* de los padres en el control y gestión de los centros docentes. A nuestro juicio, creemos que sí (*). A través del articulado del Estatuto de Centros, se contempla la participación de los padres en los órganos de dirección de los centros docentes. Así el artículo 18 del Estatuto señala los cauces de participación de los padres cuando dice:

(*) Sólo queremos decir, entiéndase bien, que dicho Estatuto *puede* permitir una participación eficaz de la familia en la gestión de los cultos educativos. En modo alguno ha de entenderse dicha afirmación en el sentido de que aceptamos tal Estatuto en todo su articulado. Incluso en cuanto a la participación de las familias, tal como la contempla el artículo 18, 2, c, hacemos nuestras reservas.

1. En cada centro docente existirá una asociación de padres de alumnos de la que podrán formar parte todos los padres o tutores de los escolares matriculados en aquél, a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del mismo; reglamentariamente se determinará la forma de constatar la representación de la asociación en los órganos colegiados del centro.

2. Las asociaciones de padres de alumnos, respetando el reglamento de régimen interior y, cuando lo hubiese, el ideario del centro, asumirán las siguientes finalidades:

a) Defender los derechos de los padres en cuanto concierne a la educación de sus hijos.

b) Elegir sus representantes y participar activamente en los órganos colegiados del centro.

c) Colaborar en la labor educativa de los centros docentes y de una manera especial en las actividades complementarias y extraescolares.

d) Orientar y estimular a los padres respecto a las obligaciones que les incumben en relación con la educación de sus hijos.

e) Elaborar, desarrollar o modificar, junto con el claustro de profesores, el reglamento de régimen interior del centro.

A nuestro juicio, el artículo 18 restringe demasiado los cauces de participación de los padres en la gestión y control de los centros docentes cuando los limita a «una sola asociación» de padres de alumnos. El Tribunal Constitucional, en sentencia del 20-2-81 («B. O. E.») declara inconstitucional el artículo 18,1 de la L. O. E. C. E., por entender que no se puede obligar a los padres a asociarse, ya que el derecho de asociarse es libre en cuanto a su ejercicio; ni tampoco se puede obligar a asociarse en una sola asociación para poder participar en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos de la Administración, como señala la Constitución Española en el artículo 27,7. El derecho de asociación, reconocido por la Constitución en su artículo 22,1, comprende no solo en su forma positiva el derecho de asociarse, sino también en su forma negativa el derecho de no asociarse.

Asimismo, nos parece ver en el artículo 18,2 C, a propósito de colaborar con la escuela «de una manera especial en las actividades complementarias y extraescolares», ciertos residuos de participación familiar que sitúan a ésta fuera del marco de una auténtica participación responsable en el proceso educativo del niño. A nuestro juicio, la «colaboración especial» no se debe limitar ni enmarcar principalmente en las actividades «complementarias y extraescolares», sino que debe dar-

se, sobre todo, en el tratamiento de los problemas específicos de cada niño, en el desarrollo de actitudes positivas, pautas de comportamiento, apropiación de valores, etc., por parte del niño, que faciliten la realización de un proyecto de vida personal y una adecuada integración social. Aspectos que resultan difíciles de conseguir sin una eficaz colaboración entre escuela y familia. Aquí se debería dar, a nuestro juicio, una colaboración «especial».

En el artículo 26 del Estatuto de Centros Escolares se especifican los miembros componentes del Consejo de Dirección. En él se prescribe la presencia de cuatro representantes elegidos por la asociación de padres de alumnos. Entre las funciones más importantes que competen a dicho Consejo destacamos las siguientes:

1. El Consejo de Dirección aprueba o no el Reglamento de régimen interior.
2. Aprueba el plan de administración de los recursos presupuestarios y supervisa la gestión económica ordinaria del centro.
3. El Consejo define los principios y objetivos educativos a los que habrá de atenerse toda la actividad educativa del centro.

Por último, el artículo 28, referido a la composición de la Junta Económica, contempla también la presencia de tres representantes elegidos por la Asociación de Padres de Alumnos, cuyas funciones vienen especificadas en el artículo 26,2e, referentes a la aprobación y elaboración del presupuesto del centro.

A nuestro juicio, la L. O. E. C. E. permite una participación efectiva de la familia en el control y gestión de los centros docentes. Podría significar su adecuado uso un instrumento muy útil para revitalizar la escuela y hacer intervenir más directamente a las familias en *todas* las responsabilidades del centro.

Sin embargo, no abrigamos muchas esperanzas de que así suceda, al menos a corto plazo. Una buena legislación no conlleva una aplicación *efectiva* de la misma. A nivel teórico (de la ley), la familia dispone de cauces para participar en la gestión de la escuela. La práctica es otra bien distinta. De los datos obtenidos en nuestra investigación, a la que antes hemos hecho referencia, se desprende que la mayor colaboración de las familias con la escuela se refiere a «ayuda económica» con un 40,93 por 100, y sólo un 17,63 por 100 a «colaborar en responsabilidades del centro». Por otra parte, si la participación de la familia en la gestión de la escuela se realiza a través de las asociaciones de padres de alumnos, éstas, a juicio de las familias encuestadas en nues-

tra investigación, funcionan deficientemente para un 34,33 por 100. O simplemente no funcionan para un 11,55 por 100.

Creemos que la actual participación de la familia en la gestión de la escuela no se sitúa a los niveles que marca el Estatuto de Centros Escolares. Es decir: participar en la elaboración de los principios y objetivos educativos que orientarán la actividad educativa del centro.

A nuestro juicio, la ausencia participativa de la familia actual en la escuela es debida a un tipo de educación recibida, caracterizada por la pasividad, sumisión, disciplina y obediencia, enmarcada en un contexto socio-político determinado. Quizá también a una deficiente preparación en no pocas familias y a una errónea concepción de la educación, que les lleva a esperarlo todo de la escuela.

No creo que pueda esperarse una participación de la familia distinta a la actual, sin un esfuerzo por parte de la misma escuela en incorporar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, a través de entrevistas personales, reuniones de estudio por grupos, jornadas de convivencia de padres de alumnos y profesores, conferencias, etc. La iniciativa, a mi juicio, dadas las circunstancias actuales de muchas familias, debe venir de la escuela.

Y por último, creo que la participación de las familias en la gestión de la escuela tomará más peso y vigor cuando la práctica democrática de participación en la vida ciudadana alcance niveles más altos y se consolide por el uso entre nosotros. La participación en la gestión de la escuela no es algo distinto a la participación en la vida ciudadana.