

INVESTIGANDO LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO

FERNANDO GIL VILLA
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Uno de los indicadores de la implicación de los padres en la educación de los hijos es su relación con los centros de enseñanza. Utilizando datos de una encuesta financiada por el CIDE en 6 centros de la provincia de Salamanca —de primaria y secundaria—, se observa que una parte importante de padres no visitó el centro donde estudiaba su hijo el año anterior. En los centros privados la frecuencia de visitas es mayor pero el motivo de las mismas suele ser la entrevista solicitada por el tutor más que, por ejemplo, la participación en reuniones de las APAS. Estos datos avalarían la hipótesis de la escasa participación de los padres en general y su tendencia a limitarse a aspectos credencialistas —interés centrado casi exclusivamente en la marcha académica del hijo/a— haciendo poco posible la materialización de la idea de comunidad educativa.

SUMMARY

Through participation at schools, the relation between parents and their children's education is regarded here. Data based in a Salamanca county's sample from Primary and Secondary show that an important part of the parents did not visit the school during the year before. In the case of private centres, the grade of involvement seems to be higher. However, the visits consist on interviews demanded for councilors, rather than meetings of the Students Parents Associations (SPAs). It is possible that the academic achievement be regarded as if it were more important than the contributions to get a wide idea of the scholar community.

1. LA IMPORTANCIA DEL TEMA

Existen varias razones para profundizar en el tema de las relaciones entre la familia y la escuela desde la investigación. Aparte del motivo general del carácter

estimulador que tiene la participación de los padres en los hijos¹, podemos considerar las siguientes:

1. Las familias son actores escolares de gran importancia a la hora de configurar un determinado modelo de comunidad escolar. El derecho de los padres a elegir un determinado tipo de educación para sus hijos está en la base de una serie de mecanismos legales arbitrados para establecer su participación en el modelo educativo que se materializa en el centro elegido.

En este punto es importante analizar los recursos puestos a disposición de los hijos que pueden influir en su educación. La dedicación de recursos —no sólo económicos— incluye la preocupación por no quedar al margen del proceso de aprendizaje que sufre su hijo en el centro, es decir, el esfuerzo puesto en el control de ese proceso —por tanto, en la actividad que se desarrolla cotidianamente en el centro: control sobre los métodos pedagógicos, para evitar que su hijo sufra un trato perjudicial por parte del profesor, y control también de la gestión y organización del centro—.

Los padres de un determinado centro pueden ejercer más o menos presión en este sentido a sabiendas de que la ley lo permite. Hasta cierto punto esa presión significa una concienciación por parte de los padres de que están luchando por hacer efectivos los derechos que la ley les reconoce. Justamente, esa presión puede chocar con determinadas versiones de profesionalización docente, en la medida en que la participación del «cliente» es vista como una injerencia en el ámbito de competencia del experto, a la manera de la relación que se establece en las profesiones liberales². En las entrevistas en profundidad con padres de alumnos esta lectura aparece, al menos en parte, corroborada:

«Yo creo que con un APA sería la forma de que los padres estuviéramos informados, y además, desde el punto de vista de los niños, sería un apoyo que ellos tendrían frente a los profesores, porque esto es una lucha continua del profesor con el niño ¿no? y en la lucha esa, que se vieran apoyados por los padres» (Madre de alumno de B.U.P.)³.

Con todo, la actitud de los profesores con respecto a los padres es ambivalente: de un lado ven su participación —más allá de ciertos límites— como una injerencia o intrusión en su campo profesional, de otro, reconocen, en buena sintonía con la Reforma, que el factor familiar es sumamente importante para

1. El estímulo de los padres es un importante factor a tener en cuenta en la potenciación de las actitudes participativas positivas. En este sentido, la actitud de los padres sirve de ejemplo a los hijos. Como decía un profesor entrevistado «Si los padres pasan, los chicos hacen lo mismo, está claro».

2. ORTEGA, F. y VELASCO, A., *La profesión de maestro*, CIDE, Madrid, 1.991, pág. 28. También, Félix Ortega: «Unos profesionales en busca de profesión», *Educación y Sociedad*, n.º 11, 1.990, pág. 14.

3. Fuente: GIL VILLA, F. Y OTROS, *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, CIDE, Madrid, 1.992 (Investigación). El material empírico de que se sirve este artículo procede de esta investigación.

conseguir objetivos académicos tanto desde un punto de vista puramente funcional —por el retraso y «fastidio» en el ritmo de aprendizaje que causan los retrasados por efecto del «handicap» cultural que arrastran— como desde un punto de vista democrático —es necesario aproximarse y conocer las condiciones familiares de cada alumno para evitar que el «fracaso escolar» esté sesgado socialmente—.

2. En segundo lugar, la participación de los padres es clave porque al ser un sector que se encuentra fuera de la relación pedagógica, objetivo central de la organización escolar, su participación hace ver a profesores y alumnos la posibilidad de trascender aquella relación, enriqueciéndola con otros espacios de convivencia que rebasen los estrictamente académicos. De ahí que la implicación de los padres en el centro sea, probablemente, una de las pocas vías que posibilitan la apertura del centro de enseñanza a la comunidad en la que está inserto, contribuyendo así a una mayor dinamización cultural del tejido social. De esta forma observamos en modelos educativos como los que se dan en los países nórdicos, por citar un solo ejemplo, que la estructura y el funcionamiento del sistema educativo tienden a diversificarse y a mezclar de un modo flexible los distintos tipos de educación, formal, no formal y de adultos.

Tal es el caso de Dinamarca, donde el concepto de Educación General se convierte en un concepto fundamental para desarrollar, dando lugar a la materialización de la escuela como centro cultural⁴.

Por otra parte, la familia constituye el modelo explícito o implícito en el objetivo de la consecución de la comunidad escolar o educativa. Esto se observa claramente en el caso de los centros privados religiosos, donde el ideario —Carácter Propio— suele girar alrededor de la idea del centro como familia unida en la que reina la armonía y el consenso entre las generaciones que conviven *intramuros*. En los centros públicos esta connotación está obviamente menos desarrollada. Allí el concepto de la comunidad escolar se encuentra más difuminado. No obstante, la idea de que el contenido de este concepto debe pasar por la interacción entre dos

4. Allí, una ley sobre «Folkeoplysning», de 1.991, regula las actividades educativas que quedan al margen del sistema educativo formal y en el que se mezclan asociaciones juveniles y deportivas con la educación de adultos —la que no tiene que ver directamente con la formación ocupacional—. Véase los documentos: *The School as a Local Cultural Centre in Denmark. Evaluation of a Development Work y Beyond Limits. Development of the School as a Local Cultural Centre in Denmark*, ambos editados por el Centro Danés para el Desarrollo e Investigación de la Educación de Adultos en 1.989 y 1.991 respectivamente. Tratar de convencer a los colegios de que se abran a la comunidad y se conviertan en centros culturales plantea problemas de resistencia entre padres, profesores y gestores políticos que tratan de resolverse en un ambicioso proyecto nacional de investigación abierto por el Parlamento Danés en 1.987: *Development Programme for the Danish Folkeskole* (escuelas públicas municipales que atienden el 90% de la educación obligatoria —7/16 años—) and *the School as a Local Cultural Centre*. El proyecto consta de varias fases y cuesta 400 millones de Coronas Danesas (aprox. 6.600 millones de pts.) implicando a 1/5 de todos los Folkeskoles (27.000 usuarios en 1.990, media de 100 por centro).

generaciones, con todo lo que ello implica, apunta a que la dinámica comunitaria en la escuela podrá compararse con la dinámica de las interacciones familiares. Recordemos que la familia es para Weber —quien partía de la distinción establecida por Tönnies entre *Gemeinschaft* y *Gesellschaft*— la institución básica de la comunidad⁵.

2. TRES CONTEXTOS EN LA INVESTIGACIÓN

Con la finalidad de obtener una primera información sobre estos temas hemos utilizado una encuesta a padres de alumnos del último curso de E.G.B., B.U.P. y F.P.1. de varios centros de la provincia de Salamanca⁶. Concretamente se establecieron tres focos o ámbitos de atención —dedicación de recursos, al margen de los gastos económicos propiamente dichos—: el centro de enseñanza, la familia y otros contextos culturales.

En la segunda parte de este artículo nos centraremos en el primero de estos ámbitos, dejando para otra ocasión el resto. Pero antes, conviene aclarar la interrelación de los tres contextos desde un punto de vista teórico. Uno de los autores que más ha trabajado en este sentido es J. S. Coleman, el cual considera la atención de los padres a la educación de los hijos como un aspecto clave en su socialización. Elabora un concepto de «capital social» a través del cual quiere dar cuenta, precisamente, de la cantidad de *inputs* socializadores que reciben los niños y los adolescentes. La fuente primera de capital social es, desde luego, la familia. Pero además existe una fuente comunitaria —contexto donde se mueve la familia— y escolar —en la medida en que el colegio constituye una *comunidad* que rebasa las relaciones académicas y proporciona la posibilidad del contacto socializador de la generación adulta y la no adulta⁷. Ahora bien, una serie de circunstancias harían pensar a Coleman que en las sociedades avanzadas la familia tiende a desinteresarse por los hijos, a disminuir su capital social. En la sociedad que M. Bell llamó posindustrial la familia pasaría de ser una unidad de producción a ser una unidad de consumo. La propia reducción de los límites de la familia al núcleo de padres e hijos —frente al viejo modelo multigeneracional—, junto al hecho de que el Estado planifica ahora todo el ahorro familiar y lo redistribuye más tarde entre sus

5. Entre los parámetros clásicos que podrían aplicarse a la comunidad escolar están el hecho de producirse la interacción entre los actores en un contexto limitado —escuela—, cierta estructura social que posee algunas de las características típicas de la estructura social rural —como el conocimiento recíproco de los actores, una posible relación de amistad entre ellos y por consiguiente la posible existencia de afecto y solidaridad como cemento aglutinante de la integración— y un sentimiento de pertenencia al centro como organización —espíritu de comunidad—.

6. GIL VILLA, F. Y OTROS, *Op. cit.*

7. Un artículo clave es «Schools and communities» (*Chicago studies*, vol. 28, n.º 9, 1.989). Un resumen de sus teorías y una reflexión sobre su aplicación a España puede verse en Fernando Gil Villa: *¿Escuela pública o escuela privada?*, Amarú, Salamanca, 1.992, pp. 139-144.

ciudadanos cuando se jubilan, harían que los hijos pudiesen ser considerados como una inversión problemática, sobre todo si tenemos en cuenta que cada vez está más en desuso la idea de la perpetuación del honor de la familia a través de ellos. Si a esto unimos fenómenos recientes como la pérdida de autoridad de los padres tras la eclosión de las generaciones masivas de los años sesenta y la incorporación de la mujer al trabajo, amén de otros de carácter más difuso, como el individualismo o el «narcisismo» contemporáneos, podremos deducir que «la familia consentirá inversiones menos grandes en sus hijos, les exhortará menos a obtener buenos resultados escolares y les atará menos a los objetivos de la escuela»*.

Tras esta breve composición del marco de investigación y teórico podemos pasar a observar los primeros resultados de la investigación que hemos realizado en la provincia de Salamanca y que nos sirve de base para este artículo.

3. VISITAS DE LOS PADRES AL CENTRO DE ENSEÑANZA

Una primera pista sobre la participación de los padres en la vida de los centros la tenemos en las elecciones al Consejo Escolar. Efectivamente, desde 1.986 es escasa, por debajo del 30% incluidos los centros privados concertados⁸, hecho que ha sido comentado en varias investigaciones⁹. No obstante, las elecciones, y las reuniones del propio Consejo son sólo un motivo para ir al centro, una forma de participación en las actividades que en él se realizan. Lo primero que debemos averiguar es el número de veces que los padres acuden al colegio o instituto.

Cuando preguntamos a los padres si visitaron el centro donde estudia su hijo-a el curso pasado, el 70% contesta afirmativamente y el 26% negativamente. Ese porcentaje negativo, sin embargo, crece cuando la pregunta es menos directa:

*. COLEMAN, J. S. y HUSÉN, T., *La inserción de los jóvenes en un sociedad en cambio*, Madrid, Narcea, 1.989, pp. 91-92. Un resumen de sus teorías y una reflexión sobre su aplicación a España puede verse en Fernando Gil Villa: *¿Escuela pública o escuela privada?*, Amarú, Salamanca, 1.992, pp. 1.

⁸. Consejo Escolar del Estado: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1.991-92*, pp. 28 y 31.

⁹. ELEJABEITIA TAVERA, C. y COLABORADORES (1.987): *La comunidad escolar y los centros docentes: Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la Ley —Consejos Escolares de Centro— como en los informales de la vida del centro*, CIDE, Madrid, 1987 (Investigación); Rafael Feito: «CONCAPA Y CEAPA: Dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza», *Educación y Sociedad*, n.º 9, Madrid, 1.990; M. Fernández Enguita: *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, Barcelona, 1.992.

Nunca	32,6%
Una vez	10,5%
Dos veces	18,0%
Tres veces	11,6%
Cuatro veces	6,6%

Tabla 1 Frecuencia con la que visita el centro de enseñanza de su hijo-a.

Como puede observarse, el número de familias que no visitan el centro nunca es el 32,6%, superior por tanto al 26% que había contestado negativamente en la pregunta anterior. A partir de la cuarta visita, las frecuencias disminuyen considerablemente. Estos datos sintonizan con los de Inés Alberdi quien señala, en una encuesta a escala nacional, que más de la mitad de los padres o madres entrevistados no ha ido «nunca» o ha ido «una o dos veces» al centro escolar del hijo durante todo el curso pasado¹⁰.

De los padres que van al centro donde estudian sus hijos, son los clientes del sistema de enseñanza privado los que lo hacen más frecuentemente.

	PÚBLICO	PRIVADO
Una vez al año	19,4	8,4
Dos veces al año	30,6	19,3
Tres veces al año	18,8	14,5
Cuatro veces al año	10,0	9,6
Cinco o más veces	21,3	48,2
TOTAL	65,8	34,2

Tabla 2. Frecuencia con la que visita el centro de enseñanza de su hijo-a según el tipo de centro.

¹⁰. ALBERDI ALONSO, I., *El gasto en educación y la participación de los padres y las madres en la tarea educativa*, FIES, 1.987 (Investigación). La muestra de Inés consta de 1.400 sujetos entrevistados en 7 ciudades españolas de más de 500.000 habitantes, cuyos hijos cursaban 7.º y 8.º de E.G.B., 1.º y 2.º de B.U.P. y F.P.

Alrededor de la mitad —49%— de los padres clientes del sistema público que visitaron el centro de enseñanza de sus hijos, sólo lo hicieron en una o en dos ocasiones, y el 21,3% lo hicieron más de cinco veces. Esos porcentajes se invierten prácticamente en el caso de los padres cuyos hijos estudian en centros privados religiosos. También Inés Alberdi encuentra que «los contactos entre los padres y el centro escolar son más frecuentes en los centros privados subvencionados, más aún en el caso de los privados religiosos, y en mucha menos medida en los centros públicos»¹¹.

El siguiente paso era averiguar, entre los que habían ido alguna vez al centro durante el curso pasado, a qué habían ido.

Consejo Escolar	13,8%
Reuniones A.P.A.	18,2%
Entrevista Tutor	51,9%
Entrevista Profesor	24,3%
Entrevista Director	10,2%
Entrevista Jefe Estudios	5,5%
Entrevista Psicólogo	1,1%
Fiesta del Centro	3,9%
Actos Religiosos	5,8%
Actividades Deportivas	1,9%
Reuniones de Padres	12,7%
Conferencias, Cine	4,9%
Otras Actividades	5,8%

Tabla 3. Motivo/s de la visita/s de los padres al centro.

Dado que los padres que respondieron al cuestionario podían haber ido al centro más de una vez —pero no ninguna— por distintos motivos, el porcentaje total no tiene que sumar 100. La tabla anterior se lee pues de esta forma: de los padres que fueron al centro alguna vez, sólo menos del 20% asistieron a alguna reunión de la Asociación de Padres de Alumnos. La única razón general, si por ello enten-

¹¹. ALBERDI, I., *op. cit.*, p. 15.

demostramos que motiva a más del 50% de las visitas, es la entrevista con el tutor. Esto indica que los padres están más que nada motivados por el aspecto puramente académico del centro. En principio, tanto la vida asociativa, como la convivencia a través de actividades extraescolares se resienten fuertemente según estos datos.

Es interesante observar los diferentes motivos de las visitas al centro donde cursan estudios los hijos según se trate de centros públicos o privados.

	PÚBLICO	PRIVADO
Consejo Escolar	8,2	27,9
Reuniones A.P.A.	14,8	26,9
Entrevista Tutor	45,5	68,3
Entrevista Profesor	19,8	35,6
Entrevista Director	5,8	21,2
Entrevista Jefe Estudios	4,7	7,7
Entrevista Psicólogo	0,4	2,9
Fiesta del Centro	1,6	9,6
Actos Religiosos	1,9	15,4
Actividades Deportivas	1,2	3,8
Reuniones de Padres	9,3	21,2
Conferencias, Cine	4,7	5,7
Otras actividades	3,9	10,6

Tabla 4. Motivo/s de la visita/s de los padres según tipo de centro.

De acuerdo con esta especificación, podemos decir algo más acerca de ese mayor número de visitas que hacen los padres de alumnos de centros privados. Esa mayor frecuencia se centra prácticamente sólo en las entrevistas con el tutor y con el profesor. Pero a la hora de ir al centro para entrevistarse con el psicólogo —psicopedagogo—, para participar en la fiesta del colegio o en conferencias, cine y otras actividades, estos mismos padres son más pasivos. Incluso cuando se trata de participar en actividades religiosas, donde cabría esperar una mayor afluencia, dado el carácter religioso de los centros privados estudiados, la inmensa mayoría —más del 80%— se abstiene.

De aquí se deduce una conclusión fundamental, a saber: del hecho de que los padres de alumnos de centros privados visiten a la institución escolar más frecuentemente no se puede deducir directamente una mayor participación de este colectivo. Más bien la mayor afluencia sólo aumenta la tendencia general, observada en los centros públicos, a implicarse los padres en la educación de los hijos —en el ámbito del centro de enseñanza— sólo en lo que tiene que ver con la marcha académica de los mismos. La participación, en la medida en que se puede hablar de la misma, se produce sólo en la vertiente pragmática del racionalismo instrumental, esa que contempla la enseñanza escolar como un puro medio para la consecución por parte del hijo de un título académico.

Tratándose de centros privados religiosos el corolario de esta conclusión es claramente negativo: no existen muchos rastros de la comunidad educativa basada en el modelo familiar que los documentos —Carácter Propio— de estos centros se proponen como objetivo prioritario, y para la cual, la participación de los padres en las actividades no académicas del centro es fundamental¹².

Ahora bien, el valor de las conclusiones que se deducen de estos datos es relativo. Hasta cierto punto, la falta de participación en el centro no es un indicador suficiente para hablar de falta de dedicación de recursos a la enseñanza y, en general, a la socialización de los hijos. Aquella falta de participación podría venir dada por la falta de costumbre o por la percepción de las actividades del centro como un ámbito de competencia del profesorado, expertos en los que se deposita la confianza. Podría igualmente ser compensada por la atención a la educación de los hijos en la familia y en otros contextos culturales.

¹². A la misma conclusión llegan otras investigaciones que se han centrado más en el tema. Véase, Fernando Gil Villa: *¿Escuela pública o escuela privada?*, Amarú, Salamanca, 1.992, pp. 139 y ss.