

La relación familia-escuela

CON RESPECTO A LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA, CABEN VARIAS RESPUESTAS. EN ESTAS LÍNEAS SE PROPONE UNA QUE, ENUNCIADA BREVEMENTE, CONSISTE EN LO SIGUIENTE: A) NO HAY PARTICIPACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO PORQUE SU SENTIDO ES CONFUSO E IMPROPIO; B) DICHA CONFUSIÓN SE DEBE A UN ERRÓNEO PLANTEAMIENTO DE LA RELACIÓN ORIGINARIA ENTRE FAMILIA Y ESCUELA; C) DICHA RELACIÓN ORIGINARIA TIENE UNA FORMA JURÍDICA DEFINIDA, QUE ES LA DELEGACIÓN.

PALABRAS CLAVE: FAMILIA, ESCUELA, PARTICIPACIÓN, DELEGACIÓN.

THERE ARE MANY POSSIBLE CONCEPTIONS OF HOME-SCHOOL COLLABORATION. THE MODEL PRESENTED HERE HAS THE FOLLOWING FEATURES: A) THERE IS NO PARTICIPATION IN SCHOOLS BECAUSE ITS MEANING IS NOT CLEAR AND IS INAPPROPRIATE IN THAT CONTEXT; B) THE LACK OF CLARITY IS DUE TO AN ERRONEOUS CONCEPTION OF THE REAL BASIS OF THE RELATION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL; C) THE AFOREMENTIONED RELATION HAS A WELL-DEFINED JURIDICAL FORM, IT IS DELEGATED IN NATURE.

KEY WORDS: FAMILY, SCHOOL, PARTICIPATION, DELEGATED AUTHORITY.

HACE CINCO AÑOS, EN su *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo* de 1998, el Consejo Escolar del Estado hacía la siguiente indicación: “recordar a las Administraciones educativas el deber de fomentar la participación escolar en todos los ámbitos. No es suficiente con reconocer el derecho a la participación. En nuestra comunidad educativa este hábito democrático no ha alcanzado todavía los niveles deseados. Por ello consideramos que las Administraciones deben planificar campañas de difusión que contribuyan a un mejor conocimiento del funcionamiento de los órganos de participación, así como a la formación democrática de los diferentes agentes sociales y educativos: alumnos, familias, profesorado, etc.” Se trae a colación este texto pretérito precisamente por el tiempo transcurrido hasta la fecha. Tal vez otras sugerencias de dicho informe hayan sido atendidas, pero no así ésta. Es evidente que ni el llamado “hábito demo-

Nb003

Francisco
Altarejos

Profesor ordinario de
Filosofía de la Educación.
Universidad de Navarra
faltarejos@unav.es

crático” se ha desarrollado respecto a la comunidad escolar, ni se han planificado ni realizado campañas de difusión para un mejor conocimiento de las posibilidades de participación. Y es indiscutible que la participación de los padres de familia en la escuela es escasísima; que el ejercicio de la democracia en el ámbito escolar, al menos, no ilusiona ni mueve de suyo a la acción participativa.

I. EL SENTIDO DE LA PARTICIPACIÓN EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS

La participación de los agentes educativos en la escuela se plantea hoy de un modo impropio porque se concibe sociopolíticamente. Esta perspectiva tiene su razón de ser y su justificación en el marco de la convivencia social, y sin duda que la escuela participa intensamente de esa convivencia; pero hay algo más en ella, que es su finalidad educativa. Precisamente, una de las cosas que se aprenden en la escuela de modo eminente son los usos y reglas de la convivencia social; pero no debe olvidarse que también se aprenden muchas otras cosas...

La finalidad de aprender justifica y da sentido a la escuela. Tamaña obvedad roza el límite de la perogrullada; y sin embargo, parece quedar relegada cuando se propone que la escuela adopte unas formas de participación que no dimanen de su finalidad educativa. Si así fuera se tendría que atender a un elemento radical y originario de la relación educativa: la desigualdad ingénita entre los miembros; desigualdad irrecusable porque se funda en la misma raíz de la educación, en que unos enseñan y otros aprenden. Esto no es una circunstancia o pormenor que pueda postergarse en pro de una finalidad superior. La desigualdad se da respecto al saber, pero este saber –que unos tienen y otros no– es el nexo entre maestros y alumnos en la escuela; por tanto, la desigualdad no es accidental, sino verdaderamente sustancial.

Por otra parte, la desigualdad radical también se da entre maestros y padres de familia, no sólo por la dedicación y la competencia en la enseñanza de una ciencia o saber de los profesores, sino también por la mayor responsabilidad educativa de los padres. Así se reconoce jurídicamente en el caso de los menores de edad: se exige responsabilidad a la escuela respecto de las acciones del menor, pero sólo dentro del espacio y del tiempo que le tiene a su cargo; a la familia se le pide responsabilidad en todo tiempo y lugar. Y no sólo hay responsabilidad jurídica; también hay una responsabilidad educativa que detentan los padres de familia y que resulta ampliamente mayor que la exigida a la escuela. La desigualdad entre los miembros de la relación educativa es sustantivamente real. Por eso, concebir la participación desde la igualdad radical del ser humano, en el ámbito educativo es errónea por impropia.

Sin embargo, tal es la concepción que sustenta la perspectiva sociopolítica –la participación desde la igualdad radical–, que si bien es legítima en su ámbito, no tiene por qué serlo fuera de él. Concebir dicha perspectiva

como absolutamente válida y definitiva en cualquier ámbito humano es un reduccionismo que posterga la dimensión *interpersonal* de relación; dimensión que conforma la convivencia, junto con la dimensión sociopolítica. Ésta, por su propia consistencia se ordena a la colectividad; aquélla, a la persona. Y ser persona implica vivir en una colectividad, pero con un rango superior a ella; al menos si se afirma que toda persona es un fin, y nunca un medio, tal y como proponía Kant. Desde esta consideración se avizora la clave para comprender el origen del error: la concepción del Estado moderno, que coloca a la colectividad por encima de la individualidad, negando prácticamente que el individuo sea persona. Y conviene recordar que no sólo es así en los estados totalitarios, sino también en el Estado democrático moderno. Por eso, cuando se asocia la participación a la democracia, se duplica el perjuicio del paradigma sociopolítico; pues se piensa que si no hay participación, no hay democracia. Mas si realmente prevaleciera el sentido pedagógico, o sea, la referencia prioritaria a la finalidad educativa por encima del contexto sociopolítico, se acertaría a valorar debidamente el sentido y alcance de la “participación democrática” en la escuela.

No conviene olvidar a John Dewey en estos asuntos. Pocos como él han trabajado tan esforzadamente por una pedagogía orientada por el ideal democrático, tanto en sus libros como en su actividad pedagógica concreta cuando fue director de la Escuela de Chicago. Para Dewey no cabía duda de que la formación de un cierto carácter o modo de ser constituía la única base posible para propiciar una conducta verdaderamente moral, la cual identificaba sin más con las prácticas democráticas. No obstante, nunca entendió –aun desde esta finalidad sociopolítica– que la relación entre los agentes educativos tuviera que fundarse y realizarse al modo de la participación democrática usual en la sociedad civil. Y debe tenerse presente que J. Dewey no es precisamente un “personalista” en la consideración del ser humano.

No es que la escuela no tenga en cuenta a la persona, pero hay una esencial diferencia respecto a la familia: la escuela tiende propositivamente a la consideración personal del individuo por su finalidad educativa; en cambio, la familia se establece desde la consideración personal de sus miembros de modo natural. Según la definición de Pedro Juan Viladrich, la familia es “el ámbito donde se nace, se crece y se muere como persona”. Respecto a la educación, la tesis clásica no menciona la condición personal del ser humano, pero está presente implícitamente cuando afirma la educación como una prolongación de la generación y la nutrición por parte de los padres, tal y como hace Tomás de Aquino. Obviamente, si el ser humano fuera meramente un ser vivo, pero no fuera persona, bastaría con la generación y la inicial nutrición en la fase de cría, tal como ocurre con los animales.

2. LA FUNDAMENTAL RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: LA DELEGACIÓN

Si se considera a la familia como la principal y originaria responsable y hacedora de la educación de la prole, en cuanto que sus miembros nacen y

crecen en ella como personas, las relaciones de participación con, y en la escuela, cobran un sentido muy diverso de las de participación democrática. Y si se atiende a la finalidad educativa, desbordando y subsumiendo la perspectiva sociopolítica, no cabe otra cosa que fundar la participación en un relación formal que salvaguarde al tiempo la desigualdad de condiciones y de responsabilidades educativas. Esta relación formal debe tener sentido jurídico, pues obviamente existen unos derechos que salvaguardar y unos deberes que concretar.

Respecto al carácter jurídico de una relación interpersonal conviene hacer algunas consideraciones. La primera tiene un sentido *ad hominem*: ciertamente, lo jurídico tiene sustancia *formal*; expresa y regula la forma y el modo peculiar de la relación. Pero que sea una “formalidad” no significa que sea algo superfluo u omisible en la relación. El emotivismo espontáneo e inconsciente que impregna hoy la comprensión de las relaciones humanas lleva a prescindir del valor propio e insustituible de las “formalidades”, o al menos a postergarlas en pro de la supuestamente auténtica y fecunda materia afectiva de la relación. Este juicio proviene del extendido menosprecio de lo intelectual en pro de lo sentimental como motor de las acciones humanas. Sin embargo, estos son prejuicios infundados e insostenibles ante una mínima reflexión: por la razón se eleva el ser humano sobre los demás vivientes, y no cabe dejar de lado la dimensión racional justamente en la ordenación de las relaciones entre humanos.

Otra consideración sobre la naturaleza y el contenido jurídico de las relaciones humanas es su precedencia respecto de la ley positiva. Es muy elemental, pero a veces se olvida que el derecho funda a la ley, y por eso lo jurídico –la concreción de los abstractos derechos y deberes– antecede a lo legal. Es obvio que los Derechos Humanos preexistían a su Declaración Universal en 1948.

Por último, mediante las consideraciones jurídicas se amparan los derechos y se especifican los deberes. Mediando las distintas responsabilidades educativas de padres y profesores, es muy sensato discernir los derechos y deberes de unos y otros, tanto respecto a los educandos, cuanto respecto a sus mutuas relaciones, sobre todo cuando éstas también son de desigualdad entre ambos por la mayor y menor responsabilidad como agentes educativos.

Históricamente, la escuela surge como institución al servicio de los fines familiares en lo tocante a la educación, que se va extendiendo en la medida en que crece el conocimiento y se diversifican las ciencias y saberes. Al no poder hacerse cargo de su enseñanza, la familia acepta la ayuda de la escuela; de modo análogo a como acepta acogerse a la cooperación con otras instituciones sociales cuando ella sola no alcanza a subvenir sus necesidades. Pero el apoyo en otras instituciones sociales no implica un traspaso o descarga de responsabilidades por parte de los padres de familia, pues esto conllevaría una dejación de derechos y deberes irrenunciables; como son to-

dos aquellos que se derivan directamente de la condición personal de cada miembro de la familia, que es originaria por la generación y el nacimiento de la prole en el seno familiar, y también actualizada y desarrollada en la convivencia cotidiana. Si es así, ¿qué ocurre entonces con las responsabilidades que conciernen a los progenitores?; ¿se comparten?; ¿se pierden?

Hay otra respuesta posible: se delegan. Sin necesidad de recurrir a las definiciones de los juristas profesionales, se puede comprender la naturaleza de la delegación desde la definición que ofrece el diccionario, delegar es “dar una persona a otra la jurisdicción que tiene por su dignidad u oficio, o comisionar a uno para que haga sus veces”; o bien, en una segunda acepción, “delegar es un acto por el cual la autoridad trasmite la capacidad de ejercitar determinadas funciones de las que le corresponden por razón de su oficio a persona distinta de su titular”. Por tanto, y según esto, la delegación se diferencia netamente de otras acciones con efectos jurídicos, como podrían ser las de encargar, enviar o comisionar. En estos casos se detenta siempre y en todo momento la responsabilidad del encargo, el envío o la comisión por parte de quien la establece; por lo tanto, no conlleva una cesión o abandono de la responsabilidad originaria. En el caso de la delegación, tampoco se pierde la responsabilidad originaria, pero eso sí, se comparte con otro según la exigencia de su mejor ejercicio. En efecto, quien tiene una responsabilidad, si la vive justa y plenamente, tiene la obligación de buscar los mejores medios para su cumplimiento. Y en este momento es cuando hay que referirse directamente a las responsabilidades educativas, pues en el ejercicio de éstas se descubre que uno de los medios o recursos –y el más decisivo de todos por otra parte– es la concurrencia de otras personas; esto es, la acción de ayuda que prestan los profesionales de la enseñanza a los padres de familia. El sentido propio de la delegación recta y rigurosamente entendida conlleva unas implicaciones singulares que modulan y especifican la relación familia-escuela. Las más sustantivas de ellas conciernen directamente a la concepción de la participación de las familias en el centro escolar, y son las tres siguientes:

a) la persona que delega lo hace como titular, sin perder la responsabilidad que comporta dicha titularidad; el delegado debe reconocerlo así, pues de lo contrario sería un usurpador;

b) el delegado sólo puede serlo por su capacidad u oficio para ejercer las funciones delegadas; por tanto, si el delegado actúa por oficio, sólo puede ser gobernado por su superior profesional; esto implica una confianza efectiva en el delegado por razón de su oficio.

c) no sólo se delegan las funciones, sino la potestad para ejercerlas; delegar no es decir a otro “haga esto o aquello”, sino “actúe por mí en esto o en aquello”; efectivamente, hay una potestad compartida que permanece por su origen en quien delega, pero se ejerce efectivamente por el delegado.

Desde estas consideraciones pueden entenderse mejor algunos de los aspectos frecuentemente conflictivos en las relaciones familia-escuela, tal como se plantean y se viven hoy.

En primer lugar, puede comprenderse que la participación de los padres de familia en la escuela no puede reducirse a la participación en las asociaciones de padres y madres en cada centro escolar. Las APAs son la forma participativa derivada de la perspectiva sociopolítica; esto es, como transposición de las formas de participación democrática en la sociedad civil. Pero no es la forma de participación propia de los padres de familia, pues no dimana de su derecho educador; no se corresponde ni se ajusta a la delegación que pueden y deben ejercer. Como consecuencia primera –y que puede ser decisiva para la mejora de las relaciones actuales–, se desprende que los padres de familia no pueden participar en el gobierno de la escuela, en ningún aspecto o grado de implicación. Esto contradice de plano la esencia de la delegación y es impropio de quien delega, pues tras compartir la responsabilidad, no cabe una intromisión en el ejercicio del delegado. Los padres de familia, como titulares de la educación, pueden conceder o revocar la delegación; pero no pueden inmiscuirse en el ejercicio de las funciones propias del delegado, es decir, de la escuela, pues estaría impidiendo que ésta “hiciera sus veces, o actuara por los padres”. Por la misma razón, los padres de familia no pueden ni deben participar en la gestión de los medios de la escuela; esto corresponde a los profesores, a través del órgano establecido para la administración de los recursos materiales.

En suma, la delegación ayuda a preservar los derechos tanto de padres de familia, como de profesores, y también a precisar sus deberes. En cuanto a los padres, un derecho esencial como tales es mantener la titularidad de la educación de sus hijos; pero ello no implica capacidad para intervenir directamente en el gobierno de la escuela. Como se ha dicho, tal actitud contradice el ejercicio de la delegación, pero también es una violación del derecho a la autonomía profesional de los docentes; ser titular de la educación no conlleva la potestad de decisión sobre la enseñanza de las ciencias o saberes. El acto de delegar no transmite la responsabilidad, sino también la potestad; el delegado no es un títere, lacayo o *longa manus* de quien le delega.

Por otra parte, y trascendiendo el marco de las relaciones familia-escuela en su concreción operativa, el concepto de delegación ofrece luces para comprender mejor aspectos del universalmente reconocido derecho a la educación. Pues para poder delegar verdaderamente, se precisa poder elegir efectivamente. Y cuando no existe esa posibilidad, realmente no hay libertad de elección, con lo cual tampoco puede haber delegación. La primera responsabilidad del ejercicio efectivo del derecho a la educación corresponde al Estado, y no se salda solamente dotando puestos escolares de modo que haya uno para cada niño. Es preciso que también exista una mínima posibilidad de elección para los padres de familia respecto a la escuela para sus hijos; es decir, que puedan escoger a quién o a qué escuela delegan. El llamado “criterio de zonificación” –los niños acuden a la escuela que les corresponde según la zona de la residencia familiar– niega *de facto* el derecho a la delegación de los padres de familia y pone en entredicho el derecho a la educación.

Acaso se piense que una tal propuesta es inviable por la ingente cantidad de recursos y el aumento insoportable de la financiación que requeriría. Pero esto es un juicio en el vacío mientras el asunto no se haya estudiado objetivamente, lo que hasta ahora, no se ha hecho. Podría ocurrir que bastara con una planificación y administración distintas a las actuales, que sólo tienen como objetivo “un niño, una plaza”, con lo cual los criterios de decisión son irremediabilmente cuantitativos.

Realmente, la mayor y decisiva dificultad no es de orden económico o político, sino de rango antropológico y ético: la falta de confianza generalizada en las relaciones humanas. ¿Estarían los profesores dispuestos a configurar la escuela de manera que pudiera propiciar efectivamente la titularidad educativa de los padres de familia? ¿Serían éstos capaces de respetar y afirmar la autonomía profesional de los profesores en la toma de decisiones respecto al modo de desarrollar la enseñanza? ¿Aceptaría el Estado que no tiene la mayor y principal responsabilidad educativa, y estaría dispuesto a promover concretamente el derecho y el ejercicio de la delegación por los padres de familia? Y, por último, aunque no menos importante: ¿aceptarían padres de familia y profesores la responsabilidad compartida de educar, sin derivarla hacia la administración política, o sea, hacia el Estado?

Seguramente, el desarrollo debido para la relación familia-escuela, no depende tanto de las estructuras participativas democráticas, cuanto de la voluntad de responsabilizarse de los ámbitos educativos propios; lo cual acaso podría realizarse mediante la conciencia y el ejercicio de la delegación por parte de los padres de familia, y su aceptación por los profesores. Para ello, la primera y necesaria condición operativa es la recuperación de la mutua confianza, pues sin ella no sólo es impracticable la delegación, sino que es materialmente imposible la educación.■