

# La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades

Antonio Bolívar. Universidad de Granada

## Resumen

El artículo señala algunos de los cambios en la relación de las familias (de ciudadanos a clientes) con los centros escolares, que resitúan el papel de la participación. Se analiza críticamente la baja participación de las familias en los Consejos Escolares y se aboga, además de potenciarlos, por otras formas de participación más allá de la representación, donde las familias, junto con el municipio, se corresponsabilizan de la educación para la ciudadanía.

Palabras clave: Participación, familias, ciudadanía, corresponsabilidad.



Estamos ante algunos cambios sustantivos en el modo como se planteaba y vivenciaba la participación de las familias a comienzos de los ochenta. De la reivindicación de una gestión democrática se está pasando a la preocupación por la calidad; de entender a los padres como cogestores del centro educativo a las familias como clientes. Una ola de pensamiento neoliberal tiende a sustraer la educación de la esfera pública para situarla como un bien de consumo privado. Cuando la educación pública deja de ser una cuestión ideológica de un modo propio de socialización de la ciudadanía, el asunto educativo se torna a qué modos (imitados de los privados) puedan hacerla funcionar mejor o hacerla más rentable. En fin, la lógica de eficiencia (calidad) en la gestión o en la imagen para los usuarios se impone sobre la antigua meta de integración de la ciudadanía. Estos cambios son visibles, por ejemplo, en la cultura de la participación de la comunidad escolar presente en la LODE (1985), a –sin abandonarlos– otro tipo de preocupaciones en la LOPEG (1995). A esta lógica quiso responder la Ley de Calidad de la Educación, como puso de manifiesto, entre otros, Escudero (2002). La actual LOE, además de devolver la capacidad decisoria a los Consejos Escolares, quiere abogar por un planteamiento más comunitario en la educación para la ciudadanía.

Quiero, por eso, analizar algunos de estos cambios, claramente perceptibles, que se están produciendo en la relación de las familias con los centros educativos. Después de más de una década incentivando la participación de las familias, con el neoliberalismo creciente y las demandas

de calidad, así como los propios cambios en la subjetividad de la ciudadanía (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), las familias (particularmente las nuevas “clases medias”) empiezan a considerarse preferentemente “clientes” de los servicios educativos, a los que ellas mismas demandan mayores funciones o, como suele proclamarse ahora, “calidad”. En lugar de ciudadanos activos que –en conjunción con el profesorado– contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos, un amplio conjunto de padres y madres adoptan el papel de consumidor que –como tal– se limita a elegir el centro que más satisface sus preferencias y a exigir servicios, enfrentándose al propio profesorado cuando no se adecua a lo demandado.

Siendo preciso continuar impulsando la participación de las familias, también somos conscientes de que las condiciones actuales no son ya las mismas que hace veinte años, cuando se promulgó la LODE. Un ejemplo significativo, que he señalado en otras ocasiones, es lo que decía una madre malagueña, cuando se encontraba sola votando en las elecciones a Consejos Escolares de 2005, ante la escasez de asistentes: “los padres no vendremos a votar, pero en protestar por todo sí que somos los primeros”. Creo que resume, bastante bien, el cambio producido: los deberes de ciudadanos de muchas familias se han trasmutado en sus derechos como consumidores.

En la situación actual, donde los discursos sobre la calidad amenazan con diferenciar la oferta educativa para tornarla en un bien

de consumo privado, es preciso reforzar la dimensión comunitaria y cívica de la escuela, revitalizando el modelo de gestión democrática de la educación al tiempo que se articulan nuevas iniciativas y líneas de acción, en conjunción con las familias. Frente a la lógica neoliberal de elección de un producto ya elaborado, es preciso reafirmar la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) para hacer del centro un proyecto educativo comunitario.

Los padres y madres: ¿cogestores o clientes?

La LODE (1985) surge –después de la etapa franquista, tras la reivindicación de los movimientos de renovación, vinculada a la demanda de gestión democrática de los centros– con una preocupación por reformular democráticamente el derecho a la educación, entendiendo que la LOECE (promulgada cinco años antes por el Gobierno de la UCD) había roto el “pacto escolar” alcanzado en la elaboración de la Constitución. En aquel momento, por ejemplo, Luis Gómez Llorente y Victorino Mayoral (1981) proponían la gestión democrática, no sólo de la escuela sino de todo el sistema educativo, como un “elemento clave para la configuración de una sociedad auténticamente democrática” (p. 9). Esta gestión democrática está orientada a evitar que “ninguna persona pueda imponer a la comunidad escolar sus criterios ideológicos y pedagógicos. Cada centro debe ser protagonizado por la comunidad escolar respectiva, integrada por padres, profesores, alumnos y personal no docente” (p. 74).

Veinte años después, las preocupaciones son, más bien, cómo lograr incrementar la calidad de la educación. Con discursos y prácticas diversas, a menudo contradictorias, estamos ante un pensamiento neoliberal que, bajo lemas como la descentralización-autonomía y elección por los clientes de la oferta educativa, recorre la política educativa y curricular de los países occidentales. Así, en lugar de un producto uniforme o estandarizado manufacturado por el Estado, en función de una autonomía, se impele a que los centros puedan ofrecer diferentes productos (proyectos educativos) a elegir por los potenciales clientes, generando de este modo una calidad en función de la supervivencia en el mercado. La educación, especialmente en las clases medias y altas, está empezando a considerarse un servicio, en el que se puede “invertir”, dentro de este mundo competitivo (Torres, 2001).

Diversos estudios sociológicos (Pérez Díaz y otros, 2001) ponen de manifiesto, como constata Meil (2006: 92), contra la queja habitual de los docentes de la falta de apoyo de los padres y su escasa implicación en el proceso educativo de la escuela, que “los padres en la actualidad, como en el pasado reciente, siguen concediendo, en general, una gran importancia a la educación formal de sus hijos”. Si bien los cambios sociales han motivado una pluralización de formas de vida familiar, en todas ellas la educación sigue importando mucho y hay, por ello, una implicación de las familias en la educación de sus hijos. La cuestión no es ésta, sino los modos de

implicación, el papel de cada uno de los agentes y el valor que otorgan.

El sentido de la endémica falta de relación del profesorado con las familias está, de modo imperceptible, mudándose: si un profesionalismo clásico o liberal la imposibilitaba (no intervención de las familias en ámbitos que se consideraban de competencia profesional exclusiva); ahora –con la creciente mentalidad de “cliente”– los padres exigen determinados servicios educativos que los enfrentan con lo que los profesores o centros pueden dar (Bolívar, 2006). Mientras tanto, por el bien de ambos, hay que plantearse qué modos de articulación son posibles y deseables, pues también es verdad que “alegando servir a sus clientes, los profesionales se han distanciado con demasiada frecuencia de esos mismos clientes” (Hargreaves, 1999).

En la última década, desde la LOPEG (1995), estamos pasando de la participación en la gestión a la autonomía de los centros, que posibilite mecanismos de mercado (demanda y elección) para generar la calidad deseada. De este modo los centros escolares están progresivamente siendo requeridos para dotarse, en primer lugar y declarar públicamente después, los valores que como organizaciones pretenden promover, de modo que pueda servir de elemento diferenciador, necesario para la elección por los potenciales clientes. Se trata, de este modo, de incrementar la autonomía de los centros, impeler a que tengan una personalidad propia, desregular la educación, dar a conocer los proyectos educativos, para que elijan los potenciales clientes, y que sea la propia supervivencia en el mercado –más allá de reformas e innovaciones– el mecanismo generador de la calidad de enseñanza. En fin, casi sin darnos cuenta, se está pasando de ser la escuela pública una “institución identificadora” (que contribuye a construir una identidad ciudadana común) a ser una institución “de servicios”, que se ofrece, en un cuasi- mercado, a elección por los potenciales clientes.

Por su parte, la Administración educativa que, no lo olvidemos, conserva el “monopolio de la educación legítima”, debe supervisar que la autonomía no de lugar a que determinados centros, en el ejercicio para planificar, desarrollar y evaluar su propio currículum, tomaran opciones educativas que en sí mismas o por sus consecuencias violaran algunos valores (igualdad en el acceso a la educación, discriminación, elitismo, etc.) que solidariamente no aseguran el derecho a una igualdad en la calidad educativa. En tales casos la administración, en el ejercicio de dicho monopolio de legitimidad, debe intervenir para preservar un bien público en la sociedad. Al fin y al cabo el Estado tiene la responsabilidad de establecer un sistema educativo que garantice a todos los ciudadanos el derecho a la misma calidad educativa. El reforzamiento de la autonomía escolar, paralelamente, exige que sea preservado el papel regulador de la Administración educativa con el fin de evitar que pueda dar lugar a una segmentación del sistema de enseñanza, perder la necesaria coherencia en sus principios, la equidad del servicio prestado o la democratización en su funcionamiento (Gómez Llorente, 2006).

La participación en el contexto actual

Sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar en los Consejos Escolares han ido poniendo de manifiesto, de modo reiterado, además de la baja participación de los padres y madres, el papel más bien formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de participación. La “gestión democrática” de la enseñanza, reivindicación al final de la dictadura y comienzos de la etapa democrática, se entendió en la LODE como una estructura formal de representación (Consejos Escolares) por estamentos (padres, alumnos, profesores y dirección), que la experiencia ha mostrado –como han recogido los Informes del Consejo Escolar del Estado– no promueve suficientemente la participación efectiva.

Sin duda, se precisa la representación de los distintos sectores, pero el aprendizaje de los valores democráticos no acontece por la participación estamental en un órgano de representación; si no se dan otros procesos paralelos a generar desde el centro y la comunidad. Hoy tenemos que repensar en qué medida esta representación por estamentos, y la sobrerregulación de sus funciones, al tiempo que transferir un modelo de representación política a un institución educativa, ha malogrado algunos propósitos y esperanzas.

Sin cerrar los ojos a la realidad, hemos de reconocer que las expectativas suscitadas en su momento en los Consejos Escolares no se han cumplido. Los datos de participación de las familias en las elecciones de la última década deben preocuparnos. Según Comunidades Autónomas suelen rondar en torno al 13-15 %, incluyendo a todos los niveles educativos y a la pública y la concertada; lo que hace que a nivel de Secundaria en la enseñanza pública los porcentajes sean irrisorios. Sin duda los Consejos Escolares no funcionan todo lo bien que debieran (Santos Guerra, 1997) y es preciso tomar medidas para que ésta sea más efectiva (delimitar posible conflicto de competencias entre padres y profesores, incrementar las condiciones para la participación de las familias así como su representatividad, acabar con el formalismo de las estructuras y los procesos de participación utilizados, etc.). En parte los déficits de participación en los centros escolares reproducen los de la participación política y ciudadana en el ámbito social.

Más allá de una democracia limitada a la representación (“definición mínima de la democracia” la llama Norberto Bobbio), que provoca por sí misma apatía y desinterés, en lugar de atribuirle al déficit de cultura participativa, otro tipo de democracia deliberativa en la que trabajar juntos es posible, abriendo nuevos espacios de interacción y experiencias compartidas. Por eso, como señala Salvador Giner (2005) desde una apuesta por una ciudadanía republicana, esta desafección a la participación actual, en lugar de expresar apatía, expresa la necesidad de otras formas

de participación cívicas, más comunitarias. Otros tipos de participación son posibles, es asunto de promoverlos. Y es que la democracia, como expuso magistralmente Dewey en su *Democracia y Educación*, es más un estilo moral y modo de vida comunitario, que una forma de Gobierno: “Una democracia, más que una forma de gobierno, es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente”. Haber limitado la democracia en los centros a los Consejos Escolares, ha dado lugar a olvidar estas otras dimensiones más fundamentales. Así, la implantación legislativa de una gestión democrática de los centros escolares en España no ha alterado sustancialmente la cultura organizativa de los centros, ni ha supuesto un mayor control de las condiciones laborales y curriculares por parte de los agentes educativos.

Un modelo de democracia que no es fruto de un esfuerzo por un trabajo compartido se convierte en burocrático y formalista. Si las funciones de los órganos colegiados se limitan a aprobar asuntos burocráticos o rutinarios, requeridos puntualmente por la Administración o dirección, la participación se diluye en reuniones formalistas, acabando por sentirse como una sobrecarga y pérdida de tiempo. Y es que –como señalaba– más que una estructura formal ya dada, es algo a aprender en las relaciones diarias y a fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él. Un planteamiento más amplio, referido a la Educación para la Ciudadanía, lo hemos realizado en un libro reciente (Bolívar, 2007), siguiendo las propuestas del Proyecto Atlántida de “Educación y cultura democrática”.

Educación para una ciudadanía activa y participativa requiere pasar de una concepción de democracia formalista, procedente del ámbito político, a una concepción distinta de comunidad democrática de aprendizaje, en modos deliberativos, apropiada a una organización que se define como “educativa”. Como ha escrito San Fabián (1994: 20):

La democracia debería aprenderse en todos los ámbitos de actividad del Centro. La participación en el Consejo Escolar no es el fin de la democracia escolar. Los ámbitos más apropiados para el ejercicio y aprendizaje de la participación son aquellos en los que se desarrolla la cotidianidad, esto es, los alumnos en el aula, los padres en la relación tutorial y los profesores en sus relaciones con los colegas y directivos. La naturaleza democrática de la interacción diaria es tan importante como la participación en estructuras formales.

El modelo de participación en Consejos Escolares, progresivamente ha ido languideciendo, por lo que revitalizarlo no puede ir por aumentar las posibilidades de que los padres voten por Internet, como propone alguna administración educativa; más radicalmente supone un cambio de la “cultura organizativa de participación” en la vida cotidiana de las escuelas. Son precisas nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a estar cubierta la representación

formal o celebrar las oportunas reuniones. Por una parte, la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro y, por otra, cuando los problemas aumentan de modo que la escuela sola no puede con ellos, se impone –más que nunca– la colaboración mutua entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía (Redding, 2007). También, por el lado del profesorado, esto requiere, paralelamente, redefinir el ejercicio profesional a nivel individual y como colectivo en modos que, en lugar de enemigos de las familias, pudieran confluír en aliados políticos. Para esto, el modelo de profesional autónomo se ha tornado inservible y el de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias (Hargreaves, 1999; Bolívar, 2006).

#### Familia y escuela: llamadas a trabajar en común

¿Cual es el papel de las familias, en este contexto? Como señala Barroso (1998) depende del papel que se prime en su relación con la escuela: a) como responsables legales de la educación de sus hijos debe poder participar, a nivel individual o colectivo, en supervisar el proceso educativo. Este papel conduce a una participación individual o “corporativa”, ligada a la idea de información, rendimiento de cuentas o de control. Por el contrario, b) entendidos como coeducadores, se requiere la implicación de las familias para articular las prácticas escolares con el necesario apoyo de la familia. Esta segunda perspectiva, por su parte, conduce a una participación social y cívica, entendida como solidaridad o corresponsabilización. Si bien ambos papeles, con sus propias estructuras y modalidades, para revalorizar la participación conviene primar la segunda.

Desde una perspectiva comunitaria, por ejemplo, cabe retomar la autonomía, como se reclamaba en las primeras propuestas (Gómez Llorente y Mayoral, 1981), para convertir el centro escolar en expresión de los valores y preferencias de la propia comunidad local. La elección estaría basada en la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores); no en la elección de un producto ya ofrecido, sino en la concepción, planificación y diseño de cómo se quiere que sean estas opciones. Desde un desarrollo del currículum basado en la escuela, la elección no consiste tanto en la capacidad del potencial consumidor de escoger entre varios productos, es –más bien– la capacidad para participar y contribuir a construir colegiadamente el diseño del centro y tipo de educación deseado. Esto supone, igualmente, resituar el papel de las familias, al girar la participación en la gestión a la contribución activa en el diseño de la escuela que desean, precisamente para no resignarse al papel de consumidores del producto que más les guste.

Si bien –en más ocasiones de las deseables– hay experiencias no del todo positivas, por no haber delimitado los respectivos ámbitos de responsabilidad y decisión, es preciso superar recelos mutuos, en unas nuevas percepciones y miradas, para organizar espacios y tiempos de relación y asesoramiento (Redding, 2007). Cuando hay quejas de que los

padres no colaboran suficientemente o que les falta interés, también hay que preguntarse si desde los propios centros se hace todo lo que se puede en esta dirección. Que los padres se impliquen más o menos depende también de los propios centros escolares.

Inicialmente, sin duda, hay un conjunto de obstáculos, más perceptivos que objetivos, que impiden la colaboración y el trabajo conjunto: el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias, en parte debido a la desconfianza –contra las evidencias– sobre lo que pueden aportar en la mejora de la educación; por su parte, los padres no siempre participan cuando son inducidos, debido –entre otros– al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer. Es preciso romper las fronteras de territorios separados, cuando de lo que se trata es del objetivo común de educación de la ciudadanía. Construir una “cultura de participación” supone reconocer por todos los miembros de la comunidad escolar que la participación es un valor esencial para educar a una ciudadanía activa, informada y responsable.

En nuestras experiencias, centros escolares que, inicialmente, han roto las barreras apostando por establecer alianzas y acuerdos con las familias, han descubierto la importancia para su propia labor (apoyo, mejora del aprendizaje de los alumnos, incremento de la moral de los profesores y de la reputación positiva la escuela por la comunidad). Hemos constituido en los centros escolares equipos de ciudadanía, conformados por una parte docente (equipo directivo, coordinación de áreas y orientación) y no docente (representantes del alumnado, familias y municipios), con un coordinador general. En último extremo, conseguir una sintonía y colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado, con su propios momentos de ilusión y crisis, que tienen que ser remontados.

#### Una apuesta comunitaria

En un escenario educativo ampliado, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Se requiere actuar de modo corresponsable entre familia, escuela y comunidad, como acción conjunta compartida. El “Proyecto Atlántida”, en paralelo a otros movimientos de renovación como “Comunidades de Aprendizaje”, se ha caracterizado por hacer una propuesta para ampliar la acción educativa y campos de actuación con las familias y el municipio o barrio. Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Escuela-Familia, servicios sociales y municipales están llamados a recorrer un camino compartido. Las Asociaciones Madres y Padres deben ser una palanca para articular mejor la comunidad y el sistema educativo. A su vez, la mayor autonomía a los centros y, especialmente, la tendencia a una mayor descentralización educativa a los municipios debe

realizarse con nuevas formas de participación que configuren “ciudades educadoras”.

En un libro reciente (Bolívar, 2007), de acuerdo con los principios y experiencias del “Proyecto Atlántida”, hemos defendido que, en el contexto de cambios actuales, no es sólo en el currículum donde hay que centrar los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la comunidad, si queremos resituar la enseñanza en la sociedad actual. En una sociedad de la información que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en la comunidad donde hay que situar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, conexasarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales.

Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Como dicen los teóricos del capital social, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas (Putnam, 2002). Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

El stock de capital social viene dado por el sistema de redes, basadas en la confianza mutua, que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutuo. Las redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a la incrementar el stock de capital social en sus respectivos contextos. Establecer lazos de confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela. Como afirmaba el propio Putnam en un libro anterior “construir capital social no es fácil, pero es la llave para hacer funcionar la democracia”.

## Referencias bibliográficas

- BARROSO, J. (1998): *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. Disponible en (Biblioteca virtual)
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2006): “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”, *Revista de Educación*, núm. 339, pp.119-146.
- BOLÍVAR, A. (2007): *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- ESCUADERO, J.M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?*. Barcelona, Ariel.
- GINER, S. (2005): “Ciudadanía pública y sociedad civil republicana”, *Documentación Social*, 139, pp. 13-34.
- GOMEZ LLORENTE, L. y MAYORAL, V. (1981): *La escuela pública comunitaria*. Barcelona, Laia.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2006): “El riesgo de privatización encubierta”, *Cuadernos de Pedagogía*, 362 (noviembre), pp. 92-97.
- HARGREAVES, A. (1999): “Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna”, en Fundación Santillana: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. XIII Semana Monográfica. Madrid, Santillana, pp.181-188.
- MEIL, G. (2006): *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- PÉREZ DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C. y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundación “la Caixa”.
- PUTNAM, R.D. (2002): *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona, Galaxia Gutemberg.
- REDDING, S. (2007): “Familias y centros escolares”, en Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.): *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- SAN FABIAN, J.L. (1994): “La participación”, *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (febrero), 18-21.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (1997): *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en los Consejos Escolares de Centro*. Madrid, Escuela Española.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.

**Antonio Bolívar** (abolivar@ugr.es). Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sus principales líneas de trabajo e investigación son: educación para la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación de profesores, innovación y desarrollo del currículum; sobre las que ha publicado más de una veintena de libros y de un centenar de artículos. Es miembro fundacional del Proyecto “Cives” de la Liga de la Educación y la Cultura Popular y, actualmente, trabaja en el equipo coordinador del Proyecto “Atlántida” de Educación y Cultura Democrática