La Participación De Las Familias En La Escuela Pública

Las Asociaciones De Madres Y Padres Del Alumnado

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA PÚBLICA

LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO

JORDI GARRETA BOCHACA

Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos

Autor:
Jordi Garreta Bochaca
Editores:
CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).
Unidad del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres
y Madres de Alumnos)
Coordinan:
Lola Abelló
Fernando Martín
Pablo Gortázar
Edita:
CEAPA
Puerta del Sol, 4 6º A. 28013 Madrid
Tel. 91 701 47 10. Fax 91 521 73 92.
E-mail: ceapa@ceapa.es
Web: www.ceapa.es
Primera Edición:
Mayo 2008
Isbn:
978-84-691-3530-3
Depósito legal:
M-23974-2008
Diseño Gráfico:
Diseño Chacón
Imprime:
ROELMA, S.L.L.
Junta Directiva de CEAPA:
Lola Abelló, Pedro Rascón, Encarna Salvador, José Antonio Puerta,
Juan José Fornovi, José Pascual Molinero, Francisco Redruello, Fernando Martín,
Adelma Méndez, Juan Antonio Vilches, Antonio López, Fernando Vélez,
Jesús Fernández, José Luis Sánchez, Sara Inés Vega, José Luis Pazos,
Ginés Martínez, Valle Ballano, Francisco Martínez y Rosa Giménez

CEAPA ha sido declarada entidad de Utilidad Pública el
25 de Julio de 1995

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN 9

2. LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA: ¿UNA CUESTIÓN PENDIENTE? 13
2.1. Familia y escuela: cercanías y distancias 18
2.2. La escuela, el profesorado y los progenitores 26

3. EVOLUCIÓN DE LAS LEYES DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA 31
3.1. La Ley General de Educación: un cambio de perspectiva 33
3.2. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación 36
3.3. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo 42
3.4. La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes 44
3.5. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación y la Ley Orgánica de Educación 48

4. EL ASOCIACIONISMO DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS/AS EN ESPAÑA 51
4.1. Las organizaciones de madres y padres de alumnos/as: Confederaciones, Federaciones y Asociaciones 53
4.2. La evolución del movimiento de padres y madres 58
4.3. La CEAPA y las Federaciones autonómicas 61
4.4. La organización autonómica: FAPAC 73
4.5. Las asociaciones de madres y padres de alumnos/as 82

5. LAS ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS/AS EN ESPAÑA 95
5.1. El funcionamiento de las asociaciones de madres y padres de alumnos/as 97
5.2. La participación en las APAs 111
5.3. Las familias y la educación 129
5.4. Diversidad cultural y educación 137

6. CONCLUSIONES 159

7. ANEXO. LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN 167

8. ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS 181

9. BIBLIOGRAFÍA 191

CEAPA

Este trabajo, iniciado tiempo atrás (finales de 2005) con un primer análisis de la legislación existente y finalizado recientemente (septiembre de 2007), ha sido posible gracias a la colaboración de la CEAPA, personalizada entre otros miembros por Lola Abelló y Paco Montañés, a los que agradecemos el interés demostrado y las facilidades dadas para poder desarrollar las diferentes fases del estudio. Esperamos que los resultados obtenidos den pistas para poder seguir dinamizando el movimiento de padres y madres. También mostramos nuestra gratitud a la Fundación Caixa de Sabadell y a la Fundación Jaume Bofill, cuyas becas nos permitieron llevar a cabo la fase de la encuesta, y a la Generalitat de Catalunya, que mediante su programa de financiación a grupos de investigación consolidados, concretamente al que pertenecemos, "Territorio y sociedad", sufragamos otros gastos derivados del resto del trabajo empírico. Por último, agradecer al CIDE y a CEAPA la publicación de sus principales resultados.

1. PRESENTACIÓN

El movimiento de madres y padres de alumnos ha crecido de forma notable en España desde los años setenta y, a pesar de que adolece de problemas, no deja de renovarse ya que está formado por madres y padres que tienen un objetivo prioritario: la mejora de la educación que reciben sus hijos e hijas a través, entre otras cosas, de su implicación en los centros educativos. Pero también es cierto que la implicación, movilización, de las familias en el proyecto escolar se manifiesta, y así debe hacerlo, en diferentes frentes, no sólo en el asociativo. Así el interés por la educación (no siempre coincidente con la obtención de un título o aprobar unas materias) se puede expresar de diferentes formas e intensidades, y todas ellas son legítimas y, a menudo, lógicas.

La experiencia de los progenitores[1], sea en la vida laboral, sea en la escolar, es importante por lo que supone de definición de las actitudes y expectativas que se forman respecto a sus hijos e hijas (no siempre coincidentes) y por lo que representa de definición e implicación en el proyecto educativo/escolar. Pero además de estos factores existen otros que ayudan a definir las relaciones que se mantienen con los centros escolares y con sus profesionales. Estas dinámicas se construyen a partir de la experiencia sociocultural y escolar de los padres y madres, la cual les predispone a unos u otros tipos de relación, pero también intervienen las experiencias (comunicación e información que se recibe o se cree recibir de la escuela) que se van viviendo a lo largo del proceso de escolarización de hijos e hijas. Los citados factores contextuales y dinámicas van definiendo espirales positivas y/o negativas de relación entre familia y la escuela y sus profesionales. Errores de interpretación de mensajes en un determinado momento, por ejemplo inicial, pueden conducir a una espiral negativa de relaciones por la mala predisposición de alguno de los interlocutores y, por tanto, seguir generando situaciones mal interpretadas que llevarán a un distanciamiento cuando no conflicto con algún profesor, con el director, con la escuela. Por otro lado, el encuentro con un profesional que demuestre interés y se comunique bien con la familia puede generar una dinámica positiva de relación que no podía ser esperada teniendo en cuenta la experiencia sociocultural y educativa previa. Hay centros y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos que con su dinámica consiguen superar algunas dificultades.

1. Aunque frecuentemente será utilizado el masculino y el femenino simultáneamente o el neutro, en ocasiones para que la lectura sea más cómoda hemos utilizado los términos padres, alumnos, hijos, etc. en estos casos se deberá entender que es en sentido genérico, si no se indica lo contrario. La utilización del acrónimo APA, en vez de AMPA, es fruto de una decisión asamblearia de los representantes de las Federaciones y Confederaciones asociados a CEAPA.

Las distintas circunstancias van configurando modelos diferentes de relación y lo que para unos puede ser una situación "normal y óptima" para otros es "intolerable". No será el objetivo de este trabajo describir todo este abanico de formas de implicación y relación con la escuela a pesar del interés de hacerlo, sino que nos centraremos en la situación de las asociaciones de madres y padres del alumnado, aunque también es cierto que el abanico de formas de relación aparecerá en diferentes momentos y nos irá mostrando un panorama complejo y que debe ser abordado tomando en consideración las diferentes percepciones existentes y habrá que trabajar con ellas para poder mejorar la relación entre las familias (cada vez más diferentes) y la escuela (que tampoco responde a un único patrón).

Con el presente estudio, fruto de nuestro interés desde hace años por la participación de las familias en los centros escolares, hemos pretendido centrarnos en conocer desde una perspectiva metodológicamente plural –utilizando metodología cualitativa (grupos de discusión) y cuantitativa (encuesta); ver anexo 1– el movimiento de madres y padres de alumnos, fijándonos en el que tiene más asociaciones en este momento, la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA). Este movimiento, que, veremos, ha ido adquiriendo fuerza desde los años setenta, con sus altibajos, cómo no, representa la forma de participación colectiva de la que disponen los progenitores en los centros escolares y a más alto nivel en la administración educativa. Ésta no es la única forma de relacionarse con el centro educativo, como queda dicho, pero sí es la más visible e institucionalizada, por lo que conocer su dinámica organizativa (confederal, federal, asociativa), sus dificultades, sus necesidades… nos va a dar referencia también de cómo se encuentra de salud la relación de las familias con los centros escolares.

El texto se estructura en diferentes capítulos que se inician con algunas reflexiones sobre la relación familia y escuela, breves ya que las hemos desarrollado en otras ocasiones, con la intención de poner de manifiesto las múltiples realidades y dinámicas y la necesidad de tener en cuenta en el trabajo asociativo esta calidoscópica realidad. A continuación presentaremos la evolución del marco legislativo, clave para comprender la evolución del movimiento y la valoración que realizan algunos de nuestros interlocutores sobre su situación. Iniciaremos este análisis con la Ley General de Educación de 1970 –podemos decir que se empieza realmente el desarrollo moderno de este tipo de asociacionismo– hasta la Ley Orgánica de Educación de 2006, que es la que se está desplegando. A continuación, después de presentar el mapa organizacional asociativo (confederativo y federativo) en España, nos detendremos en analizar la evolución del movimiento a través de datos propios obtenidos mediante cinco grupos de discusión realizados con representantes de los

diferentes niveles de la organización (desde representantes en CEAPA a madres y padres que trabajan en asociaciones de centros de infantil y primaria e institutos, pasando por un grupo de discusión con representantes de la federación catalana y otro con los de Lleida provincia). Estos grupos, además, nos introducirán en la dinámica organizativa, las dificultades de movilización de líderes en los diferentes niveles, las resistencias de sus interlocutores a su presencia, etc. Esta exposición de los resultados de la investigación más cualitativa se cerrará con una aproximación a la realidad de la base, el alma del movimiento, y las múltiples realidades que vive, integrada por la fase cuantitativa de la investigación a través de una encuesta a representantes de asociaciones de prácticamente toda España. En este capítulo previo a las conclusiones (y la presentación de la bibliografía y del anexo metodológico) nos acercaremos al día a día de las asociaciones (las funciones que realizan, las demandas de los progenitores, las resistencias de los directores y docentes, las necesidades…), las dificultades de movilización de los padres y las madres, que ocupa una parte importante; las expectativas y actitudes de los progenitores respecto a la escolarización y, finalmente, un tema que nos interesa también desde hace años, las familias de origen inmigrante y gitanos y las APAs (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas[2]).

2. A lo largo del texto, en algunas ocasiones, utilizaremos en las transcripciones de los entrevistados estas siglas aunque no coincidan con la terminología más utilizada en esta publicación, que sería APA, respetando así el uso utilizado por los mismos.

2

LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA: ¿UNA CUESTIÓN PENDIENTE?

Si miramos atrás, la escolarización universal es una invención relativamente reciente y el desarrollo de los sistemas educativos que la hacen posible y la promoción de la implicación de las familias en los centros educativos aún más; por otro lado, esta última no siempre se ha considerado necesaria y, cuando lo es, se lleva a cabo no sin resistencias. De ahí que la relación entre familia y escuela pueda ser vista todavía como una cuestión pendiente (Garreta 2007). Frecuentemente se cree necesario establecer un nuevo contrato entre familias y escuela para reconducir una situación en la que la escuela debe potenciar la implicación, los docentes mantener su derecho a ejercer libremente y los progenitores a defender sus intereses y los de sus hijos e hijas.

Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre familia y escuela. Y esto comporta que el territorio propio de cada institución se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión (Maulin 1997) de los respectivos "espacios". Por ello, Dubet (1997) afirma que existe una paz armada entre escuela y familia y como manifestación de la tensión existente pone en evidencia, como otros, el uso de vocabulario bélico para referirse a esta relación.

Las relaciones entre las familias y la escuela deben ubicarse en un contexto histórico e institucional. Más concretamente, se inscriben en la articulación entre estas dos instituciones que tienen asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados (Montandon y Perrenoud 1994).

"Les travaux de sociologie historique ont bien montré le contrôle de l'Etat sur les familles et la place de l'école comme instrument de ce contrôle de l'Etat sur les familles et la place de l'école comme instrument de ce contrôle (...). Du côté de la sociologie de la famille, après une période fonctionnaliste, le besoin se fait sentir d'étudier les liens de la famille avec son environnement institutionnel (...) et d'examiner les interventions de la famille avec les organisations étatiques comme systèmes d'éducation et de santé publique. Du côté de la sociologie de l'éducation, la crise de l'école a suscité un questionnement renouvelé au sujet de sa place dans la société (...) et de ses liens avec les communautés locales (...). La famille, traditionnellement considérée comme « milieu » de socialisation –notamment pas toutes les études des inégalités devant l'école et des « handicaps culturels »– a peu à peu été reconnue comme acteur disposant d'un espace de jeu (...) et menant des stratégies plus ou moins avisées de scolarisation, voir consommation " (p. 19).

Para C. Montandon y P. Perrenoud (1994) la evolución de la escuela y la familia ha tendido a marcar las distancias entre ellas aunque, por otro lado, algunos cambios

culturales recientes favorecen una mejor relación. Relacionado con la mejora del nivel de instrucción, se observa en determinados países el incremento de la ideología de la participación (social y educativamente entre los diferentes agentes), en línea con la democratización de la sociedad. Además, la actitud de los ciudadanos respecto a los servicios públicos ha evolucionado reivindicando más derechos y comportándose como consumidores, por lo que las instituciones y los profesionales deben rendir cuentas de sus actuaciones[3]. En último lugar hay que considerar que las luchas por la producción y el reparto de la riqueza en las sociedades industriales son menos frecuentes y cada vez más son las cuestiones culturales las movilizadoras de los grupos sociales (Touraine 1984). Entre estos movimientos, los de madres y padres de alumnos adquieren un relevante papel. Las citadas condiciones han favorecido la lenta pero ascendente presencia de las familias en la escuela y la creencia y reivindicación de que con ello se favorece la consecución de los objetivos de la escuela y de las familias respecto a sus hijos e hijas, lo cual no es óbice para que aún nos encontremos lejos de una escuela que reconoce a las familias como partenaires de la escuela y de unas familias que asumen un papel concreto en la relación. Este aspecto, como veremos, no siempre está claro o es bien entendido.

Actualmente, las relaciones entre la escuela y la comunidad son contempladas como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. Según M. San Fabián (1994) permite aproximar la cultura escolar y la familiar, mejorar la necesaria colaboración entre progenitores y docentes y legitimar a los docentes en su profesión. Por otro lado, para A. Mayordomo (1999) existen diferentes razones para participar en la enseñanza: necesidad de extender, definir y profundizar en la democratización de la vida colectiva; necesidad de contribuir al aprendizaje democrático y la adquisición de un sentido de comunidad; necesidad de potenciar la identificación y el compromiso en los objetivos educativos; necesidad de contribuir a mejorar la creatividad y el espíritu crítico de las personas; necesidad de controlar el uso de los recursos educativos, especialmente los financiados con fondos públicos; etc.

3. “Des travaux anglo-saxons ont montré que les écoles n’ont jamais réellement été appelées à informer la communauté, à rendre des comptes, à présenter des résultats. Aux Etats-Unis et à un moindre degré en Grande Bretagne, des lois nouvelles obligent a l’école à une grande transparence. Par exemple les parents peuvent exiger de voir tout ce qui est écrit dans les dossiers de l’école au sujet de leur enfant.
En Europe, on pense que cette conception du rôle de l’école est valable pour les Etats-Unis où, pour diverses raisons historiques et culturelles la tradition veut que les parent s’engagent dans les affaires scolaires. Dans la tradition américaine, tout parent mécontent peut faire valoir ses griefs auprès des commissions scolaires locales ou auprès de la direction de l’école, et cela est considérée tout à fait normal, comme le fait qu’il doit recevoir une réponse satisfaisante. En Grande Bretagne, on observe un mouvement en faveur de la création d’un Conseil de l’Ordre des Enseignants, dont la tâche serait établir un code de conduite, comme c’est le cas en médicine ou en droit. Un tel conseil devrait, selon les promoteurs, rehausser le statut des enseignants.
Certains voient un danger dans cette ouverture d’un système qui était jusqu’alors totalement fermé, Ils pensent que les parents vont réclamer de plus en plus un contrôle sur le curriculum et demander un droit de regard dans d’autres domaines à ce jour réservés aux professionnels” (Montandon y Perrenoud 1994, p. 32).

También para J. Epstein (2001) la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad es clave para la mejora de la educación del alumnado. Pero afirma que cada uno de estos agentes tiene historia y dinámicas propias que hacen que la relación y el efecto educativo sea diferente. Siguiendo la síntesis del trabajo de Epstein realizada por A. Bolívar (2006) se identifican seis tipos de implicación entre familia y comunidad importantes para la mejora de la relación y el aprendizaje del alumnado:

- *"Ejercer como padres: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.*
- *Comunicación: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.*
- *Voluntariado: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.*
- *Aprendizaje en casa: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.*
- *Toma de decisiones: participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.*
- *Colaborar con la comunidad: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como éstos a la comunidad"* (p. 135).

En síntesis, parece dominar la idea de que la educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de éste en la vida escolar. Estos principios son inspiradores de numerosas intervenciones y tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de las familias en la vida escolar. Y no sólo ésta por sí misma, sino por lo que representa de que la familia sienta como propia la escuela –evitando lo que X. Bonal (2003) ha llamado «la alteridad familiar respecto a la escuela», uno de los elementos que considera claves, junto con la «referencialidad de la inserción sociolaboral familiar», para comprender el paso del alumnado por esta institución.

"Como en otros ámbitos de la sociedad, en el mundo de la educación se miran cada vez con más interés la idea del trabajo en red y la puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre los centros de enseñanza y otros agentes presentes en su entorno. No es sólo una moda (aunque también lo sea) sino, ante todo, el resultado de la atracción por las experiencias desarrolladas en otros campos, tal vez particularmente los de la actividad empresarial, la movilización ciu-

dadana y la práctica investigadora, así como de la creciente conciencia de las posibilidades y potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el centro movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosos articulados en redes más amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada" (Fernández Enguita 2007, p. 22).

2.1. FAMILIA Y ESCUELA: CERCANÍAS Y DISTANCIAS

Que la familia es importante para el logro escolar parece fuera de toda duda. Así, S.L. Christenson, T. Rounds, y D. Gorney (1992 cit. García-Bacete 2003) identificaron como importantes en este proceso las expectativas educativas, el clima familiar respecto al aprendizaje, las relaciones que se establecen entre progenitores e hijos e hijas, las estrategias disciplinares y la implicación de los progenitores en el proceso educativo en el seno familiar y en el contexto escolar.

Pero, por otra parte, también se constata que todos los factores arriba enumerados multiplican sus versiones por el calidoscopio de situaciones familiares en que se ha convertido la institución familiar en los últimos años. Aspectos como el cambio de los roles familiares y la atribución de responsabilidad aportan un margen de maniobra impensable en generaciones precedentes. En España, M. Fernández, X.M. Souto y R. Rodríguez (2005) consideran que antes de los sesenta se diferenciaba la escuela por realizar la socialización secundaria y la familia la primaria, pero a partir de los noventa la primera debe realizar ambos roles, ya que, como en otros lugares, la familia ha cambiado profundamente en este periodo de tiempo.

"Coincidimos con la argumentación del profesor Tedesco en las modificaciones que aparecen en el seno de la familia a finales del siglo XX. La socialización primaria llena de afectos y de simbolismo, de tal manera que creaba un mundo infantil a partir de los cuentos, leyendas, narraciones de los adultos, ha dado paso a una pérdida de este mundo simbólico con la entrada del televisor en los hogares familiares, introduciendo al niño en los secretos que antes eran preservados por los adultos: la violencia, el sexo, la incompetencia de los propios adultos (...) El caso de la familia es paradigmático respecto al fracaso de los medios tradicionales de socialización. Si antes de los años sesenta del siglo XX la institución familiar era la responsable de crear unos modelos de referencia de comportamiento (los padres) y difundía unos valores de colaboración y solidaridad de pequeño grupo (la familia extensa) en los

cuales se descubrían los secretos del mundo adulto, a partir de la segunda mitad del veinte los cambios son muy importantes. Tanto en la composición del núcleo familiar (es más pequeño e incompleto) como en los tiempos disponibles para intercambiar informaciones y sentimientos" (pp. 48 y 49)

Para estos autores, las familias han entrado en una nueva situación en la que no tienen criterios claros de socialización y sus hijos e hijas acuden a las aulas con otros objetivos que la sola instrucción, pero también es cierto que han aumentado las desigualdades sociales y se ha incrementado notablemente la diversidad de situaciones de partida.

Esta, en apariencia, mayor posibilidad de participación puede verse no como una oportunidad sino como una imposición, como una obligación no querida, más que como una alternativa de los grupos sociales interesados en la educación puesto que no se ha tomado conciencia de la influencia potencial en la calidad que puede tener el hecho de participar (Fernández Prada 2003). Para F. Fernández algunas familias limitan su participación a la elección de centro, desconociendo el papel que pueden realizar más allá y la incidencia que pueden tener, mientras que otros no conocen los cauces adecuados, las competencias, tareas y responsabilidades. Además existen *"ideas previas acerca del proceso en sí o de unos colectivos sobre otros; informaciones sesgadas, incompletas o incorrectas, derivadas de experiencias iniciales poco afortunadas y prejuicios que desvirtúan el auténtico sentido de la participación"* (p. 49).

Entre las dificultades escuela-familia, uno de los frenos a la mayor interacción entre padres y educadores procede de la diferencia que J. Hohl (1996) ha observado que existe entre los padres reales y el modelo de padres que quiere y que se construye la propia escuela. Centrándose en un colectivo de padres analfabetos (haitianos y salvadoreños) observa que no conocen las reglas ni lo que se esperaba de ellos y, mucho menos, la definición institucional de sí mismos. Ellos, entonces, proyectan sus imágenes preconstruidas y lo que ellos esperan de la escuela, de forma que se encuentran a gran distancia de lo que realmente se les pide y se espera. De esta forma, existe una cierta incomprensión de lo que es la escuela (funcionamiento, estructura, objetivos, etc.), incapacidad de ayudar a los hijos, reducción de la comunicación con el profesorado e incomprensión de las dificultades escolares que tienen sus hijos. *"Face aux difficultés scolaires, l'école s'adresse pourtant fréquemment aux familles pour requérir un soutien direct à l'apprentissage, comme si les parents pouvaient tout 'naturellement' se substituer aux enseignants et réussir là où ces derniers échouent"* (Hohl, 1996).

Así pues, se manifiesta la distancia entre los progenitores tal como son y la imagen que se construye la escuela. Pero este alejamiento entre la visión tecnocrática de la escuela del rol de los padres y las colaboraciones que finalmente realizan no significa que el discurso oficial sea poco importante o que no tenga ningún efecto. Al contrario, contribuye a desarrollar, especialmente en los contextos menos favorecidos, una visión de la familia y de los padres en términos de déficit, de inadecuación y poco interés por la escuela, fundada en imágenes estereotipadas del fracaso escolar. A partir de estos estereotipos se construyen las exigencias que se realizan a los padres. El padre/madre «ideal» tendría que apoyar y ayudar al desarrollo de los objetivos escolares, estar de acuerdo con las normas sociales y culturales... La convicción de que la escuela no tiene nada que hacer si la familia no asume «sus responsabilidades», sobre todo con alumnos con fracaso escolar, procede de estas imágenes estereotipadas que posee el profesorado. Las entrevistas realizadas por J. Hohl a estas familias analfabetas muestran la fractura existente entre las expectativas del profesorado, con su imagen de los progenitores, y estos últimos, preocupados por el éxito escolar y laboral de sus hijos e hijas, y, por otra parte, las condiciones reales cotidianas y las competencias objetivas de estos padres y, en consecuencia, las de sus descendientes[4].

Otro trabajo canadiense nos permite simplificar, a la relación entre el personal de las escuelas y las familias de "comunidades culturales" en cuatro grupos de dificultades en la comunicación escuela-familia (Services aux Communautés Culturelles, 1995). Como se puede ver, algunos no sólo son pertinentes para los progenitores culturalmente diversos:

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por parte de las escuelas para tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, las calificaciones, la agrupación y los problemas de comportamiento).

- Las barreras socioeconómicas: no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.

4. Para estos inmigrantes la misión escolarizadora ha de prevalecer, mientras que la socializadora ha de quedar subordinada. Insisten en la adecuación y la legitimidad de una aproximación autoritaria de los aprendizajes y en la importancia de que cada niño asuma individualmente la responsabilidad de su futuro escolar y profesional.

- Las barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares (no es igual lo que conocen los padres que lo que se encuentran en destino, las divergencias pueden llegar a: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente que en otros países no existe —enfermero, trabajador social...—, programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, rol de la escuela y estatuto del personal docente, etc.); diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa), roles en el seno de la familia (por ejemplo importancia o no de los abuelos), diferencia entre valores educativos privilegiados (sobre el cuerpo, la autoridad y la disciplina).

- Las barreras institucionales: dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

Un trabajo más reciente, realizado por Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek y Bernard Favre (2003), ha analizado cómo se establecen las relaciones entre familias de contextos populares y la escuela. La investigación ha confirmado, como otros estudios, que las actitudes de los progenitores no se deben sólo al origen social y cultural, sino que influye de forma importante la relación que establecen con la institución escolar y con la cultura de ésta, los beneficios que esperan de invertir en escuela y el sentido que le dan. Siguiendo a G. Chauveau (2000) sugieren la existencia de dinámicas, espirales, positivas o negativas, que caracterizan la comunicación entre la escuela y las familias. Concretamente considera importante el contenido didáctico de esta relación, es decir, la relación entre la enseñanza/aprendizaje y el éxito escolar, y el contenido social, es decir, los efectos sobre la movilización y la promoción de los protagonistas de la situación educativa.

"Or ce rapport à l'école ne varie pas sous l'effet isolé de telle ou telle des variables prises en compte (pré-scolarisation de l'enfant, scolarité des parents, leur rapport à l'écrit, leur investissement pédagogique, etc.) mais bien davantage sous l'effet de l'interaction qu'elles entretiennent entre elles (...) Ces différentes variables constituent en quelque sorte un système qui cumule leurs effets, repérables dans le rapport de ces familles entretiennent avec la institution scolaire. Ainsi dans une famille dont l'un des parents au moins garde un bon souvenir de l'école et regrette de n'avoir pu continuer sa formation, on a de plus grandes probabilités à la fois que la

lecture soit valorisée, que l'on s'intéresse au travail de l'enfant, que l'on cherche à le stimuler et que l'école soit fortement investie comme un facteur de mobilité sociale; du même coup ces parents placent souvent leur enfant dans une crèche ou un jardin d'enfants, avec l'intention affichée de le préparer à mieux suivre à l'école. Au contraire, dans une famille où les parents ont eu une expérience scolaire lacunaire et/ou malheureuse, les difficultés de l'enfant sont plus souvent ressenties comme une fatalité incontournable, rendant d'avance l'investissement des parents quasi inutile à leurs yeux; les interactions avec l'enfant autour de livres ou d'histoires racontées sont peu ou moins valorisées, l'école ne fait pas sens ; dans ces familles, il est plus rare que les enfants fréquentent unes institution de la petite enfance et, lorsque c'est le cas, c'est essentiellement dans une perspective de gardiennage et non de préparation à l'école. On a ainsi l'impression d'avoir affaire dans un cas à une sorte de spirale positive et dans l'autre à une spirale négative" (p. 86).

Para Chauveau es necesario superar el análisis de la comunicación familia-escuela sólo en términos de relaciones interpersonales entre progenitores y docentes, hay que introducir que esta relación se da entre instituciones (familia y escuela) con desequilibrio entre ellas. En síntesis, reclama una mirada más sociológica y no tan psicológica. Jaeggi, Osiek y Favre, recogiendo esta idea, creen necesario también poner de manifiesto no sólo las pretendidas necesidades que tienen las familias a nivel de escolarización, recursos culturales, económicos, etc., sino también tener en cuenta las de la institución. Para ellos, la institución escolar confunde informar con comunicar, es decir, a menudo la escuela cree que con dar abundante información a las familias es suficiente. Así puede darse la situación de que la escuela se encuentre satisfecha con la numerosa información que da y, por otro lado, las familias (especialmente populares) no tienen la sensación de tener los elementos necesarios que les permitirían realizar su papel. Se debería pues pensar no sólo en informar sino en comunicar, adaptándose a las diferentes especificidades, de la forma más adecuada para que los padres y las madres asimilen y utilicen estas informaciones. De hecho, constatan que ninguna familia de las entrevistadas se desinteresa totalmente de la escolarización de sus hijos e hijas o es indiferente a la institución, aunque algunas evitan las relaciones con los representantes de la misma debido a la imagen negativa que tienen de ella.

"D'autres phénomènes entrent en jeu dans la communication entre l'école et les parents. Nous l'avons vu, certains parents se sentent parfois, à tort ou à raison, mal considérés par les enseignants ou pas autorisées par eux à travailler avec leur enfant qui risquerait de « tout mélanger ». Le sentiment « d'incompétence éducative » fréquemment éprouvé par les parents de ce milieu (...), s'en trouve renforcé, les dis-

suadant de suivre le travaille scolaire de leur enfant. De plus, ce sentiment d'incompétence (basé sur la méconnaissance de la langue et du système éducatif genevois et/ou sur un passé de mauvais élève) se double souvent un sentiment d'inégalité et de disqualification sociale et culturelle (objectivement fondé et fortement ressenti au plant subjectif) devant les enseignants, que les parents craignent plus ou moins confusément de rencontrer (...); de là leur tendance à l'auto-dévalorisation " (p. 90).

Para estos autores, además de comunicar más que informar, sería necesario acomodar a la dinámica social las reuniones y los encuentros con y de los progenitores. Adaptando el horario de encuentros al laboral, al tiempo que se busca situaciones de relación con otras familias del centro (favoreciendo el conocimiento entre las familias), además de las mismas reuniones de madres y padres, con ello se desarrollaría una dinámica diferente en los centros y con las familias. Las asociaciones de madres y padres del alumnado, que a menudo son dirigidas por personas motivadas y con recursos culturales y capital social, deberían jugar el rol de ponerse al servicio de otras familias que no cuentan con esos recursos ni con ese capital. Más allá de potenciar la red de relaciones entre las familias, la asociación debería jugar un papel "compensatorio" creando un dispositivo de ayuda a la realización de los deberes, apoyo escolar, potenciación de las relaciones entre el centro y otros recursos y servicios del entorno, etc.

En España el trabajo de Rosario Mérida (2002) pone de manifiesto cómo *"en determinados contextos socioculturalmente deprivados las familias experimentan un sentimiento de inferioridad"* (p. 450) que interfiere en sus posibilidades de colaboración y desarrollo de las propuestas que realizan el centro y los docentes. Entre otras cuestiones, también indica que la falta de tiempo es uno de los argumentos más reiterados actualmente para no mantener una relación de más calidad, así como el hecho de que existe una forma de relacionarse establecida que comporta el mantenimiento de unas distancias adecuadas y que en teoría supondría la evitación de conflictos entre las dos instituciones. Como indican otros, entre ellos Pilar Aznar (1998), que la situación no sea la óptima es debido, entre otras cosas, a los cambios estructurales de la familia, de la estructura social y las dificultades para adaptarse a estos cambios, diríamos por ambas partes, comporta que la percepción es que se trata de dos mundos separados donde se realizan diferentes aprendizajes[5]. En línea con los anteriores trabajos citados,

5. Considera que las principales barreras que se deben superar para mejorar la interacción entre familia/escuela son: los prejuicios existentes sobre las funciones que deben hacer familia y escuela; prevención que tienen determinadas familias socioculturalmente deprivadas a establecer relaciones con la escuela y los docentes; creencia entre los profesores de que los progenitores no deben involucrarse en las actividades educativas ya que ellos son los expertos; falta de preparación entre los docentes para facilitar e incentivar la participación de las familias; falta de apoyo administrativo para iniciar y consolidar las interacciones; falta de apoyo social para mantener y estabilizar estas interacciones; y falta de espacio y tiempo para encontrarse, charlar tranquilamente, en resumen, poder establecer lazos y relaciones más fuertes y duraderas.

la autora cree necesario un apoyo institucional a la participación y, siguiendo a J.L. Davies (1987), propone una serie de iniciativas concretas: generar lazos de interrelación entre las familias y creación de una red de apoyo mutuo; extensión de cursos de formación para padres y madres; desarrollo de programas en que profesionales apoyen el trabajo de las familias respecto a la educación de los hijos; creación de estrategias y recursos para apoyar al alumnado perteneciente a familias en riesgo; incentivar la participación de los progenitores en los órganos de la escuela; etc.

Una cuestión a tener muy presente, aparte de la información/comunicación, es la sensibilización de las familias y de los docentes sobre la necesidad de participar y la formación sobre la forma de hacerlo. Para M. Martín et alii (2005) un requisito general y poco atendido es la formación de todos los participantes. Esta formación debe iniciarse con el profesorado, que a menudo tiene una imagen negativa del rol educativo de los padres y que reclama la distancia adecuada para poder desempeñar su profesión (Kñallinsky 1999). Por otro lado, Martín et alii indican que las asociaciones de madres y padres de alumnos han acostumbrado a trabajar en la reivindicación dando poca importancia a la formación de los progenitores. En este trabajo se analiza, a través de un cuestionario a ayuntamientos y a asociaciones de padres y madres de alumnos y entrevistas, la participación en las asociaciones. Concretamente se indica que es baja y aunque se valore por los que la realizan no lo es tanto por los que no participan. Por ello se solicita más reconocimiento, pero también formación, información y apoyo.

Si nos centramos en CEAPA, Ginés Martínez (2004) pone de manifiesto la existencia de un déficit de participación y afirma que los principales motivos de que ésta no sea la óptima (entre ellos, la información y la formación) son: la ausencia de una cultura participativa; el individualismo y la ausencia de pertenencia a una comunidad; la falta de información en la sociedad de la información; la escasa formación sobre participación de los padres y las madres; la existencia de puntos de desencuentro con el profesorado[6]; el desconocimiento que tienen los padres de que existe relación entre participación y éxito escolar; y la falta de apoyo de la administración. Ante esta situación se cree necesario actuar en la siguiente dirección: apertura del centro a la comunidad educativa (institucionalizar un día de puertas abiertas, poner en marcha

6. "Es un hecho constatable la cantidad de puntos de desencuentro que todavía perviven en los centros educativos. En muchos centros no existe la convicción de aceptar que los padres y madres entren en la escuela. Se sigue pensando que son unos intrusos y que invaden un terreno que no les pertenece. Así pues, se producen situaciones en las que los padres y madres juegan un papel testimonial: las programaciones generales se siguen aprobando sin un proceso participativo en su elaboración; juntas directivas de las APAs amañadas por la dirección del colegio para cubrir el expediente de la participación legalmente; excusas y falta de voluntad para acomodar determinados horarios para que padres y madres pueden asistir a reuniones, entrevistas, órganos colegiados; y un largo etcétera" (p. 36).

un plan de mejora del centro para coordinar las acciones que se realicen, planificar tareas conjuntas entre profesorado y familias); dinamización de la participación en la comunidad escolar (elaborar planes de trabajo anuales en el Consejo Escolar para mejorar la participación, realizar seminarios conjuntos familia y profesorado para analizar los obstáculos que existen en esta relación); potenciar la relación familia-escuela (institucionalizar una reunión mensual APA y equipo directivo); fortalecer la participación en el APA (establecer horario semanal en que representantes del APA atiendan las consultas de otros progenitores, mejorar la organización); información y formación de los padres y madres; y generar opinión para cambiar actitudes. Como se observa, las asociaciones de los progenitores parecen convertirse a menudo en la piedra angular de la participación y dinamización de la misma.

Pero, como indica Mariano Fernández Enguita (1995, 2001), el movimiento asociativo de madres y padres de alumnos es un movimiento débil por causas estructurales (relación accidental y puntual de los padres con la escuela; posición dependiente y subordinada respecto a los docentes) e históricas (debilidad y poca tradición de asociacionismo y participación, democratización, de los centros escolares), además de que los padres no acostumbran a saber cuál es su papel en la escuela y nadie hace el esfuerzo para explicárselo, aunque a veces los docentes sí lo hacen pero reduciéndolos al papel de intendencia.

«El movimiento asociativo de los padres de alumnos es en este país, por esencia, un movimento débil, algo en lo que confluyen causas estructurales, inherentes a la relación de los padres con la escuela en cualquier contexto, e históricas, específicas del caso español. Entre las primeras están la relación accidental y pasajera de los padres con la escuela y, sobre todo, entre sí, que dificulta su comunicación y su trabajo en común; su posición subordinada, dependiente y deferente hacia el profesorado, que les hace retraerse a la menor indicación de que se están entrometiendo en su esfera profesional; y, sobre todo, la presunta identidad de intereses entre ellos y la dinámica del gorrón. La identidad de intereses desalienta, en principio, la participación, ya que cada uno espera obtener los mismos beneficios colectivos que los demás pero sin participar en los costes; es decir, se esperan que sean otros padres quienes asistan a los consejos escolares y las múltiples comisiones, busquen y aporten recursos, organicen actividades y servicios y así en más, puesto que los beneficios son indivisibles, pero sin perder tiempo en reuniones, ni pagar cuotas, ni correr el riesgo de una fricción con el tutor del niño; se trata, dicho técnicamente, de bienes públicos o semipúblicos que podemos dejar que sean provistos por los demás. Paradójicamente, como esta posición es moralmente insostenible en público —aunque lo sea, y sin problemas, en privado o en confianza—, la contradicción se sublima arrojando la sombra de la duda, y algo

más, sobre quienes participan en los asuntos comunes, que lo harían por motivos políticos, por mediar, por no tener nada mejor que hacer... La pregunta, como decía El Gallo, es ¿Qué querrán?» (2001, pp. 63-64).

El ya citado texto de A. Bolívar (2006) indica que se están articulando nuevas líneas de actuación entre las familias y las asociaciones de madres y padres del alumnado: mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia (potenciar la información fluida y frecuente; formación a través de las escuelas de padres; potenciación de contactos formales e informales entre docentes y progenitores, etc.); participar en la configuración del centro educativo; prestación de servicios complementarios a la escuela; implicación a nivel municipal; y potenciación de programas educativos comunitarios.

"(...) más allá de la mera representación en órganos formales, para hacer que la democracia funcione, se precisa crear una comunidad cívica entre familias y centros escolares. Mejor aún, estos últimos funcionan si tienen como contexto ecológico dicha comunidad (...) todo induce a pensar que construir la capacidad para desarrollar una implicación de las familias con los centros y que éstos incrementen su capital social requiere alterar la estructura tradicional de las escuelas. Así, el aislamiento de los colegas, las limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, y la falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el desarrollo de una comunidad. La participación no puede oponerse a la efectividad, además de ser un mecanismo de legitimidad basado en los principios democráticos, se justifica por ser un dispositivo para incrementar dicha efectividad, como pone de manifiesto el capital social" (Bolívar 2006, 142).

2.2. LA ESCUELA, EL PROFESORADO Y LOS PROGENITORES

El profesorado está más implicado y «expuesto» con los progenitores que otros administradores, consejeros pedagógicos... y se forma, además de la representación de su rol, una opinión sobre la participación/implicación de las madres y padres de alumnos, la cual no tiene por qué coincidir con la de éstos y que marca la relación que se establece. Si las familias no tienen la misma definición de participación en la escuela que los docentes y a la inversa, es fácil que aparezcan desencuentros, discursos acusadores de unos respecto a los otros, conflictos...

"(...) aunque las relaciones familia-escuela están reguladas desde la administración y forman parte del desempeño profesional de los educadores, todavía dependen

mucho de las actitudes personales de los maestros y de los educadores. No parece una buena alternativa dejar que sean los padres quienes, en último término, concreten la forma que adoptan estos encuentros. La escuela debe ir hacia las familias y llevarlas al contexto escolar y, al hacerlo, ha de asegurar también el respeto a la diversidad de cada microsistema. En demasiadas ocasiones, la escuela ha tratado de asemejar ambos contextos, lo que ha minado los hogares de características contextuales que sólo tienen razón de ser en el ámbito escolar (...) En primer lugar existe la necesidad de establecer un diálogo abierto entre hogares y colegios que la actual forma de realizar los contactos no posibilita. Además, los profesores no poseen una formación adecuada sobre cómo trabajar con las familias. Y, por último, existen pocas oportunidades de mantener contactos personalizados e individualizados en los que las familias sientan que pueden expresar sus inquietudes y necesidades libremente" (López, Ridao y Sánchez 2004 p. 159 y 160).

Una dimensión clave poco estudiada de este desencuentro es la contradicción entre un marco legal que, en teoría, apoya la gestión participativa de los centros escolares y las realidades organizativas concretas de las escuelas (Fernández Enguita 1993). Por una parte, el profesorado debe defenderse de los controles y las presiones de sus empleadores (Administración o propietarios de centros privados) con un discurso de democratización. Pero, por otra, frente a las demandas de sus "clientes" (familias y alumnos), alega su autoimagen de profesionalización en manifiesta contradicción con la actual dinámica de los roles docentes (intensificación, proletarización, aumento de la supervisión…). Atrapados en este doble lenguaje, el que dichos "clientes" sean mayoritariamente alumnos procedentes de grupos sociales desfavorecidos (familias inmigrantes extracomunitarias, gitanos, vecinos de barrios degradados…) puede acabar siendo la gota que colme el vaso de la crisis de identidad de la profesión docente.

Como indica Rosario Mérida (2002), el profesorado se encuentra a menudo en una cultura del trabajo individualista y aislacionista que considera el aula su territorio particular en el que trabajar sin interferencias. Además también se observa que en ocasiones al referirse a la participación de las familias los docentes argumentan que no forma parte de su quehacer cotidiano y que ya tienen mucho trabajo. Los docentes, siguiendo con el mismo estudio, se sienten un poco amenazados por los progenitores ya que algunos padres confunden la participación con el intrusismo profesional cuestionando la calidad de la formación, la validez de las propuestas, etc.

"Si bien es cierto que el profesorado asume sus labores tutoriales y de atención a padres y madres prescritos en nuestra normativa legal, no lo es menos el hecho de

que una implicación más intensa requiere períodos de dedicación más amplios que una hora semanal. Al igual que en otras cuestiones la Administración potencia, a nivel de discurso, las prácticas de participación comprometida entre la familia y la escuela, pero no dota de los recursos espaciales, temporales y económicos necesarios para acometer con posibilidades de éxito estas iniciativas innovadoras, las cuales, en la mayoría de los casos, se realizan gracias a la labor altruista y de concienciación que poseen algunos/as educadores/as" (p. 448).

Además, existe una imagen entre los docentes que distorsiona la relación que podrían mantener con las familias: se trata de la creencia de que determinadas familias se despreocupan por la escolarización de sus hijos e hijas, son ignorantes o no tienen los conocimientos necesarios dada su situación social y cultural.

Recordando trabajos propios (Garreta 2003), mostramos que la responsabilidad de mejorar la comunicación escuela-familia recae, en opinión de los docentes, principalmente en los padres. La participación y/o implicación de los padres en la escuela al parecer de los entrevistados es «excesiva» para el 0,5%, «satisfactoria o notable» para el 25% de los docentes, «suficiente» para el 39,5%, «insatisfactoria o no suficiente» para el 33% e «inexistente» para el 1,5% (el resto no responde a la cuestión). Si concretamos más podemos recordar que en la primaria se participa más que en la secundaria obligatoria (y sigue descendiendo en niveles superiores)[7]. La definición de participación que realizan los docentes consiste en: asistir a reuniones de madres y padres (56%), interesarse por el hijo/a (43,5%) y visitar el centro (19%), participar en las actividades extraescolares que se organizan (23%), ser miembros de la asociación de madres y padres de alumnos (22,5%), asistir a las tutorías (8%) y apoyar la tarea docente en el hogar (3,5%).

Para los docentes, el bajo nivel cultural, el conflicto cultural que plantea la familia a la escuela, la falta de interés y la incomprensión de lo que es y pide el sistema educativo son las principales dificultades de comunicación con las familias. También cabe matizar que en el caso de las familias de origen inmigrado el idioma adquiere una notable importancia. Pero es verdad que no es así en todos los casos, la heterogenei-

7. Quisimos precisar si los progenitores de origen etnocultural diferente participaban igual. Un dato previo es que sólo un 1,5% de los docentes consideraron, sin preguntarlo directamente, que el origen no influye en la participación. Pero también es cierto que un importante porcentaje no lo sabe por no haber tenido experiencia con este alumnado y, por tanto, no saben decir en qué medida participan sus progenitores. Es positivo ver en este caso que la experiencia tiene más relevancia que la representación que se han hecho de estos colectivos. Analizando comparativamente las respuestas, se observó que la participación más alta es la de los padres de origen catalán (recordemos que los docentes de centros de Cataluña), resto del Estado y comunitario. Incluso, a veces, ésta se consideraba excesiva. Siguiendo con la jerarquía obtenida aparecen los de origen latinoamericano, asiático, subsahariano, magrebí y los gitanos. Y es al referirse a los dos últimos donde aparece con más fuerza que es inexistente.

dad es un rasgo que se nos va repitiendo (para profundizar en esto se puede consultar: San Román 1984; Colectivo IOE 1994; Fernández Enguita 1996; Garreta 1999 y 2006 y 2007).

1. OBSTÁCULOS EN LA COMUNICACIÓN ENTRE ESCUELA Y PROGENITORES GITANOS O DE ORIGEN INMIGRADO

Obstáculos	**Gitanos**	**Origen inmigrante**
Bajo nivel cultural de los padres	**46,5**	**28,5**
Conflicto cultural de la familia con la escuela	**43**	**34,5**
Desconocimiento del sistema educativo de los padres	**28**	**38,5**
Falta de interés de los padres	**26**	**11**
Los padres a menudo no comprenden lo que espera de ellos el profesorado	**20**	**18,5**
El profesorado a menudo no comprende lo que quieren y piden los padres	**6**	**4,5**
Currículum escolar poco flexible	**5,5**	**5,5**
Falta de preparación del profesorado	**4,5**	**4**
La escuela no hace bastantes esfuerzos para darse a conocer	**3**	**2,5**
Falta de interés del profesorado	**2**	**1,5**
El idioma	**0**	**39**
No sabe/no responde	**5**	**6**

Es evidente que existe la percepción de que los docentes tienen poca responsabilidad en esta comunicación y que el esfuerzo principal y los cambios los han de hacer las madres y padres que han de asistir más a las reuniones, interesarse e implicarse más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, etc. Como vemos en la tabla anterior en pocos casos se piensa en cambios en la institución escolar, en la práctica el docente, etc.[8]

Como dijo A. Jordán (1995), se puede concluir que hay una disposición de los profesores a reclamar la participación de los padres. Aun así, surge la duda, como A. Jordán apuntaba, de si ésta es de «baja densidad» —por ejemplo, acudir a entrevistas con el

8. Eso sí, entre los docentes que tienen alumnado gitano aparece una mayor sensación de que la escuela no hace bastantes esfuerzos —no el profesorado sino a título individual—, y que los padres tienen bajo nivel cultural y poco interés. En cuanto a los que tienen inmigrantes se puede diferenciar a los que tienen magrebíes, que incrementan la respuesta en el desconocimiento del sistema educativo y la falta de preparación del profesorado —este último hecho también se repite entre los docentes que tienen experiencia con subsaharianos y asiáticos. Por otra parte, los asiáticos, como también los de origen comunitario, se significan por la baja respuesta de que los padres no tienen interés. En último lugar, los de origen comunitario también son los que menos obstáculos crean por el desconocimiento del sistema educativo y el bajo nivel cultural de los padres.

profesor, seguir las orientaciones didácticas de éste...— o de «más nivel» —por ejemplo, coimplicación en la gestión del centro, solicitud de atención en relación con sus necesidades e intereses específicos, fomento de escuelas de padres para su promoción «cultural» y «lingüística»... De los resultados obtenidos hasta aquí, la participación/implicación deseada por los y las docentes se encontraría entre el tipo llamado de «baja densidad», que supondría mayor implicación de las familias en el aprendizaje, y otro que no llegaría a ser de «más nivel» ya que se situaría en la participación en la gestión del centro a través de la asociación de madres y padres de alumnos.

Ciertamente, los progenitores han de dar pasos y hay que trabajar con ellos para aproximarlos a la escuela y darles a conocer el rol que se espera de ellos, etc. Pero también resulta igualmente cierto que los docentes tendrían que aceptar la parte de responsabilidad que les corresponde y tener presente que no todas las familias comprenden lo que se les pide ni tienen las mismas expectativas ni pueden desarrollar el rol esperado. Parte de responsabilidad la tienen las escuelas y facultades que han formado a los docentes y que no han otorgado, generalmente, la importancia que merece esta cuestión. De ahí la necesidad de formación de los docentes en este campo. Y como entre los docentes y entre las familias existen numerosas formas de interpretar la situación también se hace necesario sensibilizar, ambos colectivos, sobre la necesidad de conocer la perspectiva del otro para poder desarrollar un proyecto conjunto y coordinado. Conocer las respectivas expectativas puede contribuir, aunque no siempre, a la evitación de conflictos o lo que hemos llamado “el desarrollo de espirales negativas”. Planteado de esta forma parece difícil pensar que en los próximos años se pueda mejorar la comunicación si no hay un cambio de actitud de los docentes en cuanto a que quizás la responsabilidad es compartida y que no siempre lo que unos entienden como participación idónea es lo que entienden los otros.

3

EVOLUCIÓN DE LAS LEYES DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA

En la legislación educativa y, concretamente, en el articulado dedicado a la participación en los centros escolares o en los documentos e informes oficiales de la administración se evidencia la evolución que ha experimentado el rol de las familias en el sistema educativo español. Aunque los pasos han sido en algún momento tímidos y en otros incluso de retroceso, se ha ido reconociendo la necesidad e interés de que los padres estén representados a través de sus asociaciones en el organigrama de la escuela, especialmente en los Consejos Escolares. Como veremos, esto es más visible en la capacidad de influir en las decisiones que en la presencia misma en los órganos de gobierno de los centros escolares. Así, siendo cierto que el papel otorgado no es precisamente de *partenaires*, a través de un breve análisis de la Ley General de Educación (1970), la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995) y la Ley Orgánica de Educación (2006) mostraremos la evolución que se ha realizado e, implícitamente, lo que aún queda por realizar.

3.1. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN[9]: UN CAMBIO DE PERSPECTIVA

La llamada primera Ley moderna del Estado abogaba por proporcionar oportunidades a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona a la educación. Para comprender mejor la direccionalidad de la misma se hace necesario inscribirla en un contexto de cambio social y legislativo del final del franquismo, aunque no nos detendremos aquí para desarrollarlo.

Antes de dicha reforma, la ley que regía la educación era la Ley Moyano. A pesar de que se fueron introduciendo modificaciones en dicha ley, se creyó necesario elaborar una nueva para afrontar la demanda social de educación y para satisfacer las nuevas exigencias de la sociedad española.

Las bases de la Ley General de Educación se pueden hallar en el estudio que finalizó con el Libro Blanco: "*La educación en España. Bases para una política educativa*". Publicado en febrero de 1969 reúne una síntesis de la situación de la educación en España. El Libro Blanco se elaboró con las aportaciones de agentes sociales que fueron consultados por razones de eficacia de la misma y, a la vez, por intentar procurar un consenso social básico.

La nueva ley dio pasos importantes como lo es el contener disposiciones jurídicas que procuraran mecanismos de autocorrección y de flexibilidad con la intención de

9. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.

optimizar su implementación entre todos los actores involucrados en el proceso educativo. Una de las manifestaciones más claras de esta voluntad la revela la cierta autonomía que se les brinda a los centros para que cada uno desarrolle sus obligaciones teniendo en cuenta la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y la región donde se halle enclavado y de los alumnos a los que está destinado a servir.

Las directrices de la Ley, de forma resumida, las podemos concretar en los siguientes puntos:

- El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles.
- El Bachillerato Unificado y Polivalente debe permitir el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba. Espera ser gratuito en un futuro.
- En cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrece al alumno posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier momento de su vida de trabajo.
- Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo mediante otorgar mayor importancia a los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades españolas.
- El profesorado se define como el sujeto último responsable de la implementación de la misma.
- El Estado reconoce y garantiza los derechos de la Iglesia católica en materia de educación conforme a lo acordado entre ambas instituciones.

En la temática que a nosotros nos atañe, dicha ley también hacía hincapié en los derechos y deberes de las familias. Todavía con una vocación paternalista, el sistema obligaba a las familias a cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria. A la vez, los padres, y en su caso los tutores o guardadores legales, tenían derecho a elegir los centros docentes.

Dos de las grandes novedades que incorporaba la ley eran, por un lado, desarrollar programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes. Y, por el otro, recogía el compromiso de estimular la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros escolares, poblaciones, comarcas y provincias para establecer los cauces para su partici-

pación en la función educativa[10]. Así lo propone en el punto 5 del quinto título preliminar: *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.*

Aunque exista esta referencia directa a la participación, en el plano práctico poco o muy poco se avanzó. La desaparición del Cuerpo de Directores, una cierta consolidación del Claustro, nuevas funciones del director o la existencia del Consejo Asesor, aunque fueron avances significativos para la democratización de los centros escolares, no lo parecen tanto desde la perspectiva actual. Sigue siendo el director el que maneja todo el poder en el centro, quedando el Claustro y el Consejo Asesor como órganos consultivos o sin apenas capacidad de decisión. Como indica el artículo 60.1 de la Ley General de Educación, "*todo centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de profesores y por el Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado, de entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor*".

El director contaría con dos órganos, el Claustro y el Consejo Asesor, a los que si bien se les asignaban algunas funciones más o menos importantes, no pasaron de ser unos órganos consultivos y de asesoramiento. Es cierto que el Claustro participaba en la elección del Director proponiendo profesores y que se implicaba más en las actividades académicas del centro, pero si tomamos como referencia los niveles de poder, la capacidad de decisión sigue siendo mínima. El Consejo Asesor está formado por "*el Director, tres representantes de la Asociación de Padres de Alumnos y tres representantes de la Comunidad que, por su proyección a título personal o representativo de instituciones locales de carácter social, cultural o profesional, sean designados por el Claustro*" (Decreto de 30 de agosto de 1974), y no disponía de ninguna capacidad decisoria, solamente servía como órgano consultivo. Profesores, alumnos y padres no tienen otro derecho que el de ser oídos o, en el mejor de los casos, asesorar, es decir, carecen de cualquier capacidad decisoria sobre la gestión general del centro. La ley excluyó expresamente a los padres del terreno propiamente educativo al limitar las competencias del consejo asesor a las cuestiones de índole no académica.

10. Para A.J. Pulpillo (1982) la creación y puesta en marcha de las asociaciones de padres de alumnos se hallaría en la Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964 y en sus normas complementarias (Decreto de 20 de mayo de 1965). "Para que un APA se cree, después de que los promotores hayan tomado conciencia de su necesidad y trascendencia, es preciso solicitar su inscripción ante el gobernador civil de la provincia, acompañando acta del acuerdo de su constitución y estatutos por los cuales ha de regirse" (p. 83-84).

3.2. LA LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN[11]

La Constitución española de 1978 quiso combinar la elección y la participación, la libertad de enseñanza y la libertad docente, el derecho a la creación de centros docentes y el control de los fondos públicos (Fernández Enguita 1993). Para este sociólogo, la Constitución, que proclamó el derecho a la participación de los diferentes sectores a este nivel, quedó en bien poco, pero destaca la regulación de la participación que se anticipa en el apartado 7 del artículo 27 cuando se dice que profesorado, progenitores y alumnado intervendrán en el control y la gestión de los centros sostenidos por la administración. Esto fue desarrollado por el gobierno de Unión de Centro Democrático en la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980 que regulaba la composición y competencias de los órganos de participación en los centros públicos dejando una notable libertad a los privados, concertados o no. Pero fue la ley posterior la que ha tenido más amplio y continuado impacto en el tema que nos ocupa.

La LODE, ya en la democracia y con mayoría absoluta del PSOE en las Cortes Generales, es la norma sobre la que se sientan los cimientos fundamentales de la participación de los padres y las madres de los alumnos. Hasta día de hoy, las novedades jurídicas no serán más que cambios, más o menos pronunciados, de las pautas que marcó esta ley.

"*La LODE especificaba, además, los derechos individuales y colectivos de los principales grupos implicados: profesores, padres y alumnos. Las competencias del claustro fueron recogidas en su artículo 45 prácticamente idéntico al artículo 27 de la LOECE*[12] *excepto por cuanto desaparecía cualquier mención directa del reglamento del régimen interior, cuya elaboración asigna la LODE al consejo escolar (que, no se olvide, cuenta con una mayoría de profesores en la práctica totalidad de los centros). Ambas leyes especifican así, con la ayuda de reales decretos posteriores las competencias del claustro en los centros públicos (...) En realidad, la época dorada de la preeminencia del claustro sobre los demás sectores de lo que hoy se llama comunidad escolar (y de la asfixia tanto de éstos como de aquél bajo la losa de la autoridad burocrática) no fue anterior a la LODE, sino anterior a la democracia, la de la Ley General de Educación. Con ésta, por ejemplo, la Administración apenas tenía que "oír" a los órganos colegiados de los centros para nombrar director, pero, si bien en los centros de EGB y FP había que oír al primero. En los centros de EGB, además, la representación de la comunidad en torno del centro era designada por los profesores, y la de los padres, en caso de no haber APA, también.*

11. Ley Orgánica 3-7-1985 núm 8/1985; BOE 4-7-1985, núm 159, p. 21015.
12. Ley Orgánica Estatuto Centros Escolares (LOECE) de 1980 [Nota propia].

La Administración sólo dejaba las migas, pero éstas eran todas para el claustro, que, como los hidalgos de la picaresca española, podía embadurnarse con ellas la barba para aparentar que venía de un banquete" (Fernández Enguita 1993, p. 25 y 28).

Las diferencias más pronunciadas de la LODE respecto a la ley anterior eran consecuencia de la falta de respuesta ante la dualización del sistema con el aumento de los centros concertados y los privados. Así pues, la ley ampara una distinción entre los centros privados, que funcionaban en régimen de mercado, y los sostenidos con fondos públicos. Entre éstos, los privados concertados y los de propiedad pública, que la ley indica que deben impartir la educación obligatoria en régimen de gratuidad. Los cambios que aporta esta ley fueron realmente notables: la libertad de enseñanza, la de cátedra, conciencia y la de creación de centros docentes. Los dos vértices del nuevo sistema son, pues, el pluralismo educativo y la equidad, que debían materializarse en la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo.

Por lo que atañe a la figura de los padres en el proceso educativo, éstos pasan a ser considerados actores de primer orden en el proceso, ganando, por tanto, relevancia. Así lo atestigua, por ejemplo, la libertad de los padres para elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna para sus hijos. O la intervención de los padres, juntamente con los alumnos y los profesores, en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. El tercer y cuarto título de la ley detallaban perfectamente los órganos de gobierno de dichos centros.

En referencia a las asociaciones de padres, que podían ahora organizarse en todos los centros, la nueva ley incorporaba las siguientes funciones:

- Asistir a padres o tutores en todo aquello que concernía a la educación de los hijos pupilos.
- Colaborar en las actividades educativas de los centros.
- Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro.

Dichas asociaciones podían utilizar los locales de los centros docentes para la realización de las actividades que les eran propias[13]. Además, los directores de los centros tenían el deber de facilitar la integración de dichas actividades en la vida escolar.

13.Artículo 9º del Real Decreto 1.533/1986, al que nos referiremos más adelante, indica que:

1. Las asociaciones de padres de alumnos podrán utilizar los locales de los Centros docentes para la realización de las actividades que les son propias, a cuyo efecto los Directores de los Centros facilitarán la integración de dichas actividades en la vida escolar, teniendo en cuenta el normal desarrollo de la misma.
2. A efectos de la utilización de los locales a que se refiere el apartado anterior, será necesaria la previa comunicación de la Junta directiva de la asociación a la dirección del Centro, de acuerdo con lo que disponga el reglamento orgánico del mismo o, en su caso, el reglamento de régimen interior.
3. Los Directores de los Centros públicos, dentro de los medios materiales de que dispongan, facilitarán el uso de un local para el desarrollo de las actividades internas de carácter permanente de las asociaciones constituidas en los mismos, siempre que sea solicitado por éstas.

Las asociaciones, podían promover federaciones y confederaciones (a las que nos referiremos más adelante) de acuerdo con la legislación vigente, y, a su vez, se establecían reglamentariamente las características específicas de las asociaciones de padres de alumnos.

Todos estos puntos novedosos vienen recogidos en los títulos III y IV de la ley. El título III se ocupa de los órganos de gobierno de los centros públicos, y el título IV hace lo propio con los concertados. La estructura y el funcionamiento de unos y otros se inspiran, en coherencia con lo prescrito por el artículo 27.7 de la Constitución, en una concepción participativa de la actividad escolar. En uno y otro caso, y con las peculiaridades que su distinta naturaleza demandan, la participación de la comunidad escolar se vehicula a través del consejo escolar del centro. Además de constituir medio para el control y gestión de fondos públicos, la participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa.

Es también una ley que desarrolla el principio de la participación establecido en el artículo 27.7, como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar. Sobre la base de la regulación conjunta de los derechos y libertades que en materia educativa contiene la constitución, los postulados de programación de la enseñanza y participación son principios correlativos y cooperantes de ayuda a los centros docentes que se contempla en el artículo 27.9.

Pero es el Real Decreto 1.533/1986 de 11 de julio el que indica el régimen de regulación de las Asociaciones de Padres de Alumnos (APA):

Artículo 4º. *Las asociaciones de padres y alumnos se regirán por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación y por el presente Real Decreto en lo referente a sus características específicas, y por la legislación de asociaciones en los aspectos generales que les sean de aplicación.*

Su articulado, más allá de garantizar la libertad de asociación, define lo que consideraba asociación de padres de alumnos:

Artículo 1º. *De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 5º de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, los padres de alumnos tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo.*

Artículo 2º. *A efectos de lo dispuesto en este Real Decreto, se considerarán asociaciones de padres de alumnos las que se constituyan en los Centros docentes, públicos o privados, que impartan enseñanzas de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional.*

Y también indica quiénes pueden ser miembros de estas asociaciones:

Artículo 3º. *Únicamente podrán ser miembros de las citadas asociaciones los padres o tutores de los alumnos que cursen estudios en los Centros docentes a que se refiere el artículo anterior.*

Más concretamente el artículo 5º define las finalidades de las asociaciones. Entre ellas se encuentra:

a. Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.

b. Colaborar en las actividades educativas de los Centros.

c. Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del Centro.

d. Asistir a los padres de alumnos en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros sostenidos con fondos públicos.

e. Facilitar la representación y la participación de los padres de alumnos en los consejos escolares de los Centros Públicos y concertados y en otros órganos colegiados.

f. Cualesquiera otras que, en el marco de la normativa a que se refiere el artículo anterior, le asignen sus respectivos estatutos.

Respecto a su organización se establece la necesidad y proceso de constitución[14], la elaboración de estatutos que la rigen y que deben contener al menos unas determinadas cuestiones[15] e indica que sería el Ministerio de Educación y Ciencia el responsable de censar las que se constituyen y es responsabilidad de la asociación de comunicar su creación y hacer llegar los estatutos al Ministerio (artículo 8).

A nivel organizativo el articulado concreta algo más que la LODE sobre la posibilidad de crear federaciones y confederaciones y cómo éstas deben participar en los Consejos Escolares y en el Consejo Escolar de Estado, en este caso participarán aquellas confederaciones más representativas por el número de padres afiliados en las asociaciones y federaciones, como se indica en el texto:

Artículo 11. *Las asociaciones de padres de alumnos podrán federarse en el nivel local o en ámbitos territoriales más amplios, así como confederarse.*

La constitución de federaciones o confederaciones se comunicará al Ministerio de Educación y Ciencia a los efectos de su inclusión en el censo a que se refiere el artículo 8.

Artículo 12. *La participación de los padres de alumnos en los consejos escolares a que se refiere el artículo 35 de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a al Educación, se realizará a través de las federaciones de asociaciones de padres de alumnos más representativos en la forma que establezcan las disposiciones de organización y funcionamiento de dichos consejos.*

---

14. Artículo 6º. La constitución de las asociaciones de padres de alumnos se efectuará mediante acta en la que conste la voluntad de varios padres o tutores de alumnos de crear una asociación para el cumplimiento de las finalidades a que se refiere el artículo anterior.
15. Artículo 7º. Los estatutos de las asociaciones de padres de alumnos deberán contener, al menos, los siguientes extremos:
    a. Denominación de la asociación, que deberá contener una referencia que la singularice y una indicación al Centro docente en que se constituye.
    b. Finalidades de la asociación, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 5º.
    c. Domicilio, que podrá ser el del Centro docente en el que la asociación se constituye.
    d. Composición y funcionamiento de sus órganos de gobierno, que en todo caso deberán ser democráticos.
    e. Procedimiento de admisión de los asociados. La admisión será en todo caso voluntaria y previa solicitud de inscripción, no pudiendo exigirse más requisitos que el de ser padre o tutor de alumno matriculado en el Centro, abonar, en su caso, las correspondientes cuotas y aceptar expresamente los correspondientes estatutos.
    f. Derechos y deberes de los asociados.
    g. Patrimonio fundacional, recursos económicos previstos y aplicación que haya de darse al patrimonio de la asociación en caso de disolución.
    h. Régimen de modificación de los estatutos.

Artículo 13. *La participación de los padres de alumnos en el Consejo Escolar del Estado se realizará a través de las confederaciones de asociaciones de padres de alumnos más representativas en función del número de padres asociados en cada una de las asociaciones o federaciones integradas en la confederación.*

Artículo 14. *Las entidades objeto de este Real Decreto que se incorporen a otras agrupaciones o entidades de carácter internacional, o adopten denominaciones alusivas a las mismas, deberán comunicarlo al Ministerio de Educación y Ciencia.*

Artículo 15. *El Ministerio de Educación y Ciencia facilitará la constitución de asociaciones, federaciones y confederaciones de padres de alumnos mediante la prestación del asesoramiento técnico que se solicite de sus órganos centrales y provinciales competentes en la materia.*

El Ministerio de Educación y Ciencia fomentará las actividades de las asociaciones, federaciones y confederaciones de padres de alumnos mediante la concesión, conforme a criterios de publicidad, concurrencia y objetividad, de las ayudas que para tales fines figuren en los Presupuestos Generales del Estado. E indica la preferencia para asociaciones constituidas en Centros que atiendan poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables, así como las federaciones o confederaciones que comprendan asociaciones de tal carácter u ostenten más amplia representatividad por razón de la afiliación.

Como podemos ver la Ley General de Educación, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y el Decreto que acabamos de comentar sientan las bases de lo que sería la participación de los progenitores en la escuela y, concretamente, del asociacionismo de madres y padres del alumnado. Para Mariano Fernández Enguita (1992) las anteriores leyes se diferencian por el predominio de dos de los siguientes poderes: burocrático, patrimonial, profesional y comunitario. Aunque los otros no dejaron de estar presentes la Ley General de Educación representa en lo relativo a la gestión de los centros y la participación (casi inexistente) un modelo burocrático-patrimonial ya que:

"*regulaba de forma autoritaria el funcionamiento de los centros públicos y corría un tupido velo sobre el de los centros privados. (...) El poder profesional lo estaba [presente], muy limitadamente, a través de la existencia del claustro y de los privilegios de los profesores de secundaria sobre los de primaria (éstos sólo oídos para el nombramiento del director, y con más competencias reconocidas (...)). El poder comunitario, en fin, se diluía tras la invocación atomística a los padres aislados y se manifestaba apenas en el plano del discurso"* (p. 103).

La LOECE respondería a un modelo patrimonial-profesional por el reconocimiento de los poderes de los propietarios de los centros y la supeditación a éstos de los padres y profesores. Eso sí, ya se reconocían importantes competencias de los claustros y cierta autonomía de los profesores que los situaba en posición ventajosa respecto a progenitores y alumnado.

"*El elemento comunitario se reforzaba a través de la presencia de padres y alumnos en los consejos de dirección y de centro (...) y de sus competencias, pero encontraba obstáculos en la parquedad de éstas y en las formas indirectas o parciales de elección. El elemento burocrático seguía presente a través de la condición de propietario del sector público en sus centros y de su exclusividad como único elemento potencial de contrapeso al poder de los titulares en los centros privados*" (p. 103).

Por último la LODE, que respondería a un modelo profesional-comunitario, vendría a reforzar las competencias de claustros y consejos, por lo que se reforzaría el elemento comunitario. Como indica el sociólogo, la evolución realizada va pareja a la de la sociedad española: del intervencionismo al mercado, del imperio del capital a la aceptación de los derechos de los trabajadores, de la presunción de armonía a la agregación y mediación de intereses, del autoritarismo estatal al reconocimiento de la sociedad civil.

3.3. LA LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO[16]

Una primera impresión es que en la LOGSE de 1990 existe mayor riqueza de léxico al describir las problemáticas que atañen a la educación. Esto pone de manifiesto que, en la década de los noventa, la educación empezaba a ser percibida como una problemática de primer orden en el mundo contemporáneo, cuestión que repercutía en una mayor sensibilización respecto a su papel: *En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales.*

Esta ley subraya el proceso de integración europea que se estaba desarrollando ya que la integración hacia ese nuevo marco debía implicar también a la educación, que además pasaba a ser uno de los pilares básicos de los nuevos valores. La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos situaba ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa,

16. Ley 1/1990 de 3 de octubre (BOE. de 4 de octubre de 1990).

que requería que los estudios y titulaciones atendieran a referencias compartidas y fueran homologables en el ámbito de la comunidad europea a fin de no comprometer las posibilidades de los ciudadanos actuales y futuros.

Para implementar satisfactoriamente estos objetivos, hacía falta satisfacer unas reformas profundas en los contenidos de la educación. La opción tomada fue transformar el sistema para configurar la educación previa a la escolaridad obligatoria, para corregir el desfase entre la finalización de la obligatoria y la edad mínima laboral, etc. Se apuesta en teoría por crear una estructura educativa que resistiese con firmeza el paso de las siguientes décadas. La nueva ley pensaba en la sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, en que la educación sería compartida con otras instancias sociales de transmisión de información y conocimientos. En esta sociedad adquiriría mayor relevancia la capacidad para ordenar críticamente los conocimientos, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes y para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.

Los cambios técnicos introducidos para lograr los fines antes mencionados fueron el establecimiento de una diversidad de modalidades, artes, ciencias de la naturaleza y de la salud, humanidades y ciencias sociales, tecnología. Estos saberes caracterizaban la nueva regulación del bachillerato, al que se accedía tras cuatro años de educación secundaria y que preparaba para la vida activa o para continuar estudios posteriores, fueran los de formación profesional de grado superior o los universitarios. Para acceder a la universidad sería necesario superar una prueba de acceso que valoraba, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos en el bachillerato. Desaparecía, pues, la doble titulación hasta entonces existente al finalizar la Educación General Básica.

Respecto a la función de los padres en el proceso del nuevo marco educativo, la ley subraya su absoluta importancia: *ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres.*

La LOGSE introduce una nueva figura, “el Administrador“, aunque asume el modelo LODE y no inserta más modificaciones. En la realidad esta figura se va a aplicar en los centros de Secundaria, mientras que en los de Primaria no se va a tener constancia de ella.

También, en el desarrollo de dicha ley, se fueron aprobando nuevas disposiciones legales para adaptar la realidad educativa al nuevo contexto que determinbaa. De estas disposiciones, los Reglamentos Orgánicos de los centros de Infantil y Primaria (Real Decreto 819/1993 de 28 de mayo, BOE 19-6-93) y Secundaria (Real Decreto 929/1993 de 18 de junio, BOE 13-7-93) son los que inciden directamente en la gestión y dirección de los centros. Estos reglamentos pretendieron una adecuación de la composición de los Consejos Escolares a los nuevos centros y las nuevas enseñanzas establecidas por la LOGSE. Así, reforzaban la presencia de los padres en los Consejos Escolares de los centros de Primaria, al mismo tiempo que disminuía su tamaño. Mientras en los centros de Primaria desaparecían los alumnos de los Consejos Escolares como un elemento con derecho a voto, en los institutos aumentaba su participación con el fin de garantizar en las deliberaciones del Consejo un conocimiento más directo de sus necesidades, intereses e inquietudes. El Claustro de profesores fue recuperando su protagonismo en los aspectos académicos. Su papel en la elaboración y aprobación de los proyectos curriculares, que vertebran la actividad educativa del centro, era decisivo, y requería del profesorado la máxima participación.

Así, pues, estamos ante una ley ambiciosa en promover cambios técnicos y con un espíritu de reconversión notable. Pero hay que reconocer que los cambios respecto la participación de los padres, desde diferentes esferas, fueron más bien tímidos.

3.4. LA LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES[17]

Esta ley retoma, entre otras cuestiones, la participación con una dimensión enfocada a la mejora del funcionamiento de los centros, sobre todo del Consejo Escolar, y a la mejora de la comunicación con los otros actores principales del sistema educativo para mejorar los puentes de integración entre ambos.

Uno de los contenidos modificados para conseguir tales objetivos era regular la función inspectora y el establecimiento de mecanismos de evaluación. Por otra parte, se hacía hincapié en el deber de extender a todos los centros públicos la adecuada participación, autonomía y organización de los mismos. Por lo tanto, se subrayaba la reafirmación de las garantías para consolidar la participación responsable estableciendo un marco organizativo capaz de asegurar los fines de la reforma y la mejora de la calidad de la enseñanza. Más concretamente, es en el título I de la ley el que trata de la participación en el gobierno de los centros, de la participación en actividades extraescolares y complementarias; de los Consejos Escolares de ámbito inter-

17. LOPEG, Ley Orgánica 20-11-1995, NÚM. 9/1995 (BOE. 21-11-1995).

medio y la autonomía de gestión de los centros públicos. Pero es en el artículo II del capítulo primero (titulado: *Participación en los centros docentes*) donde se especifica más la naturaleza de dicha participación y cómo debe orientarse:

- Se fomentaba la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.
- Los padres podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones.
- A la administración educativa, se le imponía velar para que los diferentes sectores de la comunidad educativa pudieran participar de forma democrática.

En el artículo III, titulado: *participación en actividades escolares complementarias y extraescolares,* también se hacía hincapié en el objetivo de regular y ordenar las diferentes formas de participación y sus diferentes dimensiones. De forma sintética, se puede decir que:

- Se habilita legalmente a las Administraciones Locales para impulsar actividades complementarias y extraescolares para optimizar la inclusión del alumnado en dicha realidad local.
- Se pretende facilitar la participación de los profesores, alumnos y padres en la elección, organización y desarrollo de las actividades escolares complementarias.
- Por último, se capacita a los Consejos Escolares para establecer convenios de colaboración con entidades civiles. En la composición de los Consejos, habrá espacio para un número de padres y de alumnos que hayan sido elegidos por y entre ellos y que no podía ser inferior a un tercio de los componentes (Capítulo 1, Artículo 10, 1.e)

Como podemos contemplar, una de las grandes apuestas de la ley era armonizar la relación entre el centro y su realidad social inmediata para, entre otras cosas, ofrecer un mayor conocimiento para ambos de las necesidades económicas concretas, además de procurar que el sistema educativo se adecuara más a esta realidad social.

Se intentó, pues, reforzar la participación en la vida del centro, principalmente en aquellos casos en los que se había observado que presentaba ciertas carencias, como era el sector de los padres y madres de alumnos. Según se indicaba en la *Exposición de Motivos* de la ley, se apostaba por reforzar las competencias del Consejo Escolar, manteniendo la elección y revocación del director por parte de dicho órgano en los

centros públicos, el ejercicio de una mayor autonomía de organización y gestión y la determinación de las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro.

Por lo que respecta a la composición de los Consejos, se mantenía también el mismo porcentaje de presencia en el Consejo Escolar de los diferentes sectores que había fijado la LODE, si bien se citaba de manera expresa a los representantes de administración y servicios del centro y a los representantes del personal de atención educativa complementaria[18]. Como novedad destacable, la ley contemplaba la posibilidad de que uno de los representantes de los padres y madres de alumnos fueran designados por la asociación con mayor representatividad en el centro. La entrada de la participación en los Consejos, con un umbral de representación de un mínimo del 33% entre padres y alumnos, era otra de las novedades que la ley promulgaba. En todo caso, los representantes del profesorado seguían siendo el sector con mayor presencia en estos órganos. A los alumnos del primer ciclo de ESO se les restringía la posibilidad de participar en la elección de director y para los alumnos de Educación Primaria se admitía su participación en los Consejos Escolares en los términos que quedaran fijados en los reglamentos orgánicos de los centros.

En cuanto a las competencias atribuidas a los Consejos Escolares de los centros concertados, se reforzaba la participación del Consejo en la línea pedagógica global del centro, así como en la elaboración de las directrices para programar las actividades escolares complementarias, extraescolares y los servicios complementarios, debiendo aprobar las aportaciones de los padres para la realización de dichas actividades extraescolares y servicios complementarios, las cuales no podían tener carácter lucrativo.

La LOPEG introdujo modificaciones en la designación de directores en los centros públicos. La elección continuaba siendo competencia de los Consejos Escolares, pero los candidatos debían reunir determinados requisitos y ser acreditados por la Administración educativa para el ejercicio de esta función. Para conseguir dicha acreditación los interesados debían tener una antigüedad de al menos cinco años en el Cuerpo de la función pública docente desde el que se optara a la dirección y haber sido profesor durante un periodo de igual duración en un centro que impartiera enseñanzas del mismo nivel y régimen. A la hora de otorgar la acreditación la Administración debía tener en consideración la experiencia y

18. Asimismo, se abría la composición de los Consejos Escolares a los representantes de las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción de los centros de formación profesional y de artes plásticas y diseño, que debían actuar con voz pero sin voto.

valoración positiva del trabajo desarrollado en el ejercicio de cargos directivos en los centros o la valoración asimismo positiva de la labor docente y organizativa desarrollada previamente. Además, los candidatos, para ser acreditados como directores, debían superar los programas de formación fijados por las administraciones educativas o poseer las titulaciones necesarias relacionadas con la función directiva.

Como se desprende de lo anterior, la LOPEG intentó potenciar el asociacionismo de los padres y madres de alumnos mediante el establecimiento de la presencia de los representantes de la asociación más representativa del centro en su Consejo Escolar. Fueron retocados asimismo aspectos referentes a la presencia en el Consejo de algunos otros sectores representantes de intereses empresariales en el Consejo y a las competencias del mismo[19]. No obstante, estas modificaciones no fueron suficientes para atender convenientemente la desmotivación participativa que se venía observando en algunos sectores.

"*La participación familiar en la escuela no se resiente de la desidia colectiva más de lo que se resiente de sus propios contrasentidos. La cuestión no es la falta de tiempo, de valores o de criterio, sino la falta de un sentido congruente de la misma participación (...) Una primera contradicción es política, puesto que las leyes educativas han convertido el principio de la participación ciudadana en un mero giro retórico. La LODE colocó este principio junto a sus principales objetivos, pero lo coartó en su articulado. Así, su texto evocaba el apoyo constitucional a la participación, pero la reducía a la «programación específica de los puestos escolares de nueva creación», y restringía la participación numérica de las AMPAs en los Consejos Escolares (...) Los trabajos preparatorios de la LOPEGC, por otro lado, indican cómo se ha institucionalizado en el sistema educativo español un concepto de «calidad» que paradójicamente apenas menciona el cliente del servicio (...) Según el texto (p. 19), más calidad significa más participación, pero el aumento de la calidad también depende de la mayor autonomía de los centros, y ésta a su vez depende de una mayor participación (...) El pez de la calidad, por tanto, se muerde la cola, pero la participación es al mismo tiempo boca y cola del pez*" (Rambla 1999, pp. 86-87).

19. La LOPEG comportó la aprobación de dos reglamentos orgánicos en los que se concretaba, entre otras cuestiones sobre el funcionamiento de los centros educativos, las formas de participación de las madres y padres del alumnado de los centros de infantil y primaria (Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, BOE nº 44 de 20 de febrero de 1996) y de los institutos de secundaria (Real Decreto 83/1996 de 26 de enero, BOE nº 45 de 21 de febrero de 1996).

3.5. LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación[20] y la Ley Orgánica de la Educación[21] son las leyes más recientes y que dada su corta vigencia de una y poco despliegue de la otra han tenido poco impacto. Estas dos leyes con dos filosofías políticas de la educación, también han supuesto enfoque diferente cuanto a la participación. Así, la primera, la LOCE, eliminaba las competencias del Consejo Escolar relativas a la dirección y gestión de los centros escolares, relegándolo a un papel secundario. Esta ley establecía un modelo más orientado a la dirección profesional frente a un modelo más participativo. Por su parte, la LOE nacía con la intención de ofrecer un salto notable respecto a las anteriores normas, pero ya desde el anteproyecto pocas fueron sus propuestas creativas. En la redacción aprobada, el Consejo Escolar de los centros públicos vuelve a ser considerado como un órgano colegiado de gobierno de los centros. Su composición se mantiene en los mismos términos que se fijaron en la LOCE, aunque los representantes del alumnado podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar desde el primer curso de ESO, sin que puedan en los dos primeros cursos poder participar en la selección o cese del director. Se mantiene, sin embargo, para los alumnos del tercer curso de Educación Primaria, cuya participación en los Consejos Escolares dependerá de lo que fijen al respecto las administraciones educativas según la legislación anterior. En cuanto a las competencias que se asignan en la nueva norma al Consejo Escolar, estos órganos ven reforzado su papel en la aprobación del proyecto de gestión y la programación general anual, la admisión del alumnado o el régimen disciplinario del alumnado. Una vez constituido el Consejo Escolar, éste deberá designar una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, según lo establecido en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. El Consejo Escolar del centro no recupera la competencia de designar al director ni, en su caso, de destituirlo. Esta designación la llevará a cabo una comisión con representantes de la administración educativa y del centro correspondiente. Al menos un tercio de los miembros de la Comisión deben ser profesores elegidos por el Claustro y otro tercio elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no sean profesores. Se incrementa, por tanto, el peso del centro en la designación del director, disminuyendo la presencia de la administración educativa con respecto a la legislación de la LOCE.

20. LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm 307 de 24/12/2002.

21. LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 de 04/05/2006.

Los requisitos de los candidatos continúan en términos similares a las previsiones de la legislación precedente, aunque en la redacción de la norma se otorga preferencia a los candidatos del profesorado del propio centro y, en su defecto, se valoran las candidaturas de profesores de otros centros. Se refuerzan las competencias asignadas al Consejo Escolar de los centros públicos, atribuyéndole la aprobación y evaluación del proyecto educativo del centro, el proyecto de gestión, las normas de organización y funcionamiento y la programación general anual. El Consejo Escolar ve también reforzada su intervención en el régimen disciplinario del alumnado.

En la Ley Orgánica de Educación se modifican asimismo la composición y las competencias de los Consejos Escolares de los centros privados concertados. En la composición del Consejo Escolar se introduce al concejal o representante del Ayuntamiento donde estuviera situado el centro. Como sucede en los centros públicos, una vez constituido el Consejo Escolar, éste deberá designar una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. El resto de componentes del Consejo permanece inalterado con respecto a la regulación precedente fijada en la LOCE. También los Consejos Escolares de los centros concertados ven reforzadas sus competencias en el proyecto de ley, fundamentalmente por lo que respecta a su participación en la aprobación y evaluación de la programación general del centro, en el régimen disciplinario y en la participación en el proceso de admisión de alumnos. Como se puede deducir de lo anterior: se potencian algunas de las atribuciones del Consejo Escolar y se conserva en términos generales su composición y la relación de fuerzas de los distintos sectores representados en el mismo, tanto en los centros públicos como en los centros privados concertados. Se mantiene, por tanto, el sector del profesorado como el de mayor presencia con respecto al resto de sectores del Consejo.

Inicialmente, se aplicó con un calendario que tendría un ámbito temporal de cinco años a partir de la entrada en vigor de la ley y en que se establecerían la implantación de los currículos de las enseñanzas correspondientes. Para ello, el calendario incluía la extinción gradual de los planes de estudios en vigor y la equivalencia de los títulos académicos. Los objetivos básicos eran para mejorar los resultados en las etapas educativas, reducir el fracaso escolar y promover la equidad del sistema. También se redibujan los requisitos que debían cumplir los centros que atienden a niños menores de tres años.

Aunque no desarrollada, esta ley modifica la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación en lo que respecta a los padres y tutores del alumnado. Tras reconocer los derechos (recibir educación de calidad, elección de centro, recibir for-

mación religiosa o moral según las convicciones, recibir información sobre el progreso de aprendizaje y de integración socioeducativa de los hijos) se refiere a la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los hijos, la participación en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro y a ser oídos en las decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de los hijos. Además se hace referencia a las responsabilidades de los progenitores: adoptar medidas o solicitar ayuda para que sus hijos e hijas asistan con regularidad a clase; proporcionar en la medida de las posibilidades los recursos y las condiciones para el proceso escolar; estimular; participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias para mejorar el rendimiento de sus hijos e hijas; conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo en colaboración con los profesores y los centros; respetar y hacer respetar la normativa de centro, la autoridad y las indicaciones educativas del profesorado; fomentar el respeto por los componentes de la comunidad educativa.

El artículo 119 de esta ley sobre "Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados" establece que se garantizará la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros, concretamente a través del Consejo Escolar. En general se da más protagonismo al Consejo Escolar, al Claustro de profesores y a los órganos de coordinación docente y se pretende favorecer la convivencia en el centro, con las familias e impulsar la colaboración con instituciones y organismos que faciliten la relación del centro con el entorno.

Esta nueva ley puede, con el desarrollo adecuado, representar una mayor corresponsabilidad en las condiciones del aprendizaje ya que, como hemos dicho, se refiere a la participación de los tutores en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a ser oídos en las decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos e hijas.

4

EL ASOCIACIONISMO DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN ESPAÑA

El marco legal que hemos presentado nos indica ya la evolución realizada por el movimiento de madres y padres de alumnos en cuanto a las posibilidades de implicación en los centros educativos, que no quiere decir que sea lo que realmente sucede en ellos como veremos. Desde que la legislación abre la puerta a la creación de las asociaciones se han ido desarrollando diferentes organizaciones, que presentaremos a continuación, y diferentes formas de entender la participación en los centros escolares. De hecho, aunque el referente sea el mismo, el funcionamiento de las asociaciones de base es muy diverso, como también lo es la organización federal y confederal.

4.1. LAS ORGANIZACIONES DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS/AS: CONFEDERACIONES, FEDERACIONES Y ASOCIACIONES

El mapa asociativo actual español responde a las diferentes necesidades que los padres y las madres de alumnos tienen que atender. A continuación nos centraremos en los diferentes niveles de la organización del movimiento de padres y madres: el confederal, el federal y posteriormente, ya presentando resultados de nuestro trabajo empírico, en el asociativo de base.

En el vértice se encuentran las confederaciones, que actualmente se encuentran bipolarizadas: dos grandes asociaciones mantienen posiciones hegemónicas en los órganos de representación. Antes de ver cuál es, a día de hoy, la representatividad en dichos órganos, presentaremos las dos grandes confederaciones que existen: CONCAPA y CEAPA.

CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos). Nacida en 1929 –decana del Estado–, con el objetivo de promover los intereses de la familia y lograr que sus hijos reciban, en la vida escolar, una formación acorde con sus propias creencias y convicciones. Su horizonte de trabajo lo marca el intento de tratar de fomentar la unidad y la participación familia-escuela. A partir de los años 70, y con los cambios introducidos en la legislación española y las consiguientes repercusiones en el ámbito educativo, la Confederación centró aún más su actividad en la educación.

Actualmente cuenta con 51 Federaciones Provinciales que integran a las Asociaciones de Padres de Alumnos de los colegios[22]. La CONCAPA tiene una Comisión Permanente compuesta por un presidente nacional –Luis Carbonel, actualmente–, tres vicepresidentes y un secretario general. La Comisión se reúne una vez

22. Para consultar las federaciones y confederaciones de CONCAPA en el Estado y obtener más información sobre esto se puede consultar: http://www.concapa.org/modules.php?name=Contenido&pa=showpage&pid=7

al mes. El órgano de gobierno es el Consejo Confederal, compuesto por los cargos directivos y un vocal en representación de cada una de las comunidades autónomas, quienes se reúnen cada dos meses. Anualmente realiza un Congreso y varias Asambleas, a lo largo de las cuales se realiza una puesta en común y se desarrollan sus estrategias de actuación. Su eje de actuación es bicéfalo. Por una parte actuación interna y, por la otra, externa. Las primeras, orientadas a la información y formación de sus entidades asociadas, a través de las cuales se presta apoyo en las actividades propias de las federaciones. Las segundas, con las que pretende sensibilizar a la sociedad sobre los valores de la familia y la importancia de la educación. A través de ellas también se quiere participar en todos los ámbitos sociales y colaborar con diversas entidades.

CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos): es una entidad social, no confesional, progresista e independiente, integrada por 45 Federaciones y Confederaciones que, a su vez agrupan a 12.000 Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, de centros públicos de educación no universitaria. Los objetivos de su trabajo están orientados a conseguir una escuela pública de calidad, democratizar la enseñanza y mejorar las condiciones de la infancia. La finalidad de mayor importancia es la de ser órgano de relación y coordinación entre las Federaciones y Confederaciones que la forman, al objeto de potenciar sus respectivas posibilidades de actuación y de facilitar de esta manera la óptima consecución de sus propósitos y fines. Su horizonte es el de proporcionar mayor capacidad de actuación e intervención a las Asociaciones de Padres y Madres del alumnado. Su órgano de gobierno está compuesto la Asamblea General, que es el máximo órgano de representación y decisión de la CEAPA. Está constituida por las Federaciones y Confederaciones miembros de CEAPA y se reúne anualmente en Asamblea General Ordinaria[23]. La Junta Directiva es el órgano de gobierno de la CEAPA. Ejecuta los mandatos de la Asamblea y representa a la Confederación como tal. Está integrada por: presidente/a –actualmente es Lola Abelló–, vicepresidente/a, secretario/a, tesorero/a y una vocal por cada una de las comunidades autónomas.

Desde 1988, CEAPA viene desarrollando diversas actividades dirigidas a aumentar la presencia de los padres y madres en la escuela, a aumentar la calidad de nuestro sistema educativo y a mejorar las condiciones de desarrollo de la infancia y la adolescencia. Enumeramos los ámbitos en los que se vienen desarrollando actividades de forma continua: formación de padres y madres; promoción del asociacionismo; educación para la tolerancia y la convivencia; educación para la salud; educación sexual; prevención de las drogodependencias; sensibilización ante el VIH/SIDA;

23. Para consultar las federaciones y confederaciones de CEAPA en el estado, consultar en: http://www.ceapa.es/

educación para el ocio y el tiempo libre; educación para el consumo; educación medioambiental; educación para la diversidad; educación para la igualdad entre hombres y mujeres (para ampliar ver Pina, Abelló y Martínez 2004; Delgado 2005; Schwartzenberger 2007; Triguero 2007).

Éstas son las dos asociaciones con más relevancia institucional. Lo avala su representación en el Consejo Escolar del Estado. Actualmente, la CEAPA cuenta con dos representantes más –y tiene la mayoría. La primera de ellas tiene siete representantes, y cinco la segunda. A continuación concretaremos los representantes actuales del Consejo Escolar de Estado.

2. PADRES Y MADRES DE ALUMNADO (ENERO 2007) EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO[24]

Dª. Mª Dolors Abelló Planas	CEAPA
Dª Mercedes Díaz Massó	CEAPA
D. Fernando Martín Martínez	CEAPA
Dª Olga Patiño Doval	CEAPA
D. José Antonio Puerta Hernández	CEAPA
Dª Encarna Salvador Muñoz	CEAPA
D. Antonio Soto Blanco	CEAPA
D. Luis Carbonel Pintanel	CONCAPA
Dª Carmen Castells Miró	CONCAPA
D. Eduardo García Amenedo	CONCAPA
D. José Manuel Martínez Vega	CONCAPA
Dª María Isabel Pintos Mota	CONCAPA

No siendo necesario profundizar una a una en toda la organización federativa, utilizaremos como ejemplo Cataluña ya que es la más cercana para nosotros y es un ejemplo de la diversa estructura organizativa existente a pesar de que unas confederaciones y federaciones son más importantes, por el número de representantes, que otras.

El mapa actual del movimiento asociativo en Cataluña se diferencia del español por el hecho de que tiene muchos más matices. Es decir, es más plural en su composición. Si en el anterior hemos visto un mapa bipolar, éste es, sin lugar a dudas, multipolar. Contamos hasta cinco asociaciones diferentes con representatividad en el

24. Consejo ratificado el 16 de Enero de 2007. http://www.mec.es/cesces/inicio.htm

Consell Escolar de Catalunya, muchas de las cuales también están representadas en el Consell Escolar Municipal de Barcelona[25]. Pasemos, pues, a resumir este mosaico de siglas.

1. FAPEL (Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Escoles Lliures de Catalunya). Agrupa a diferentes APAs de numerosas escuelas, promovidas por la iniciativa social y otros tipos de asociaciones que apoyan sus mismas finalidades. Una de sus características más destacadas es la posibilidad de tener asociados centros educativos donde no hay un APA constituida. Sus finalidades más destacadas son trabajar para que los padres puedan escoger la escuela para sus hijos/as y la libertad de enseñanza. Organizar junto con las APAs la mejora de la relación familia y escuela a través de sesiones de trabajo, encuentros... Representar y llevar a cabo acciones ante los poderes públicos en defensa de los padres y madres en la educación. Y, por último, mantener una relación constante y participar en las organizaciones europeas internacionales para intercambiar información e iniciativas. A su vez, es una de las fundadoras de la COFAPA, juntamente con FAPACE, FAPACEL y FAPAPVA, que es la confederación de federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos/as.

2. FAPAES (Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya). Está formada por asociaciones que tienen como única finalidad *"el aprendizaje de enseñar-educar"*. Los objetivos más relevantes son, entre otros: mejorar la calidad de la educación en Cataluña; defender la enseñanza pública –entendiendo tanto la de gestión y titularidad pública como la sostenida con fondos públicos; favorecer que la gestión sea llevada por un cuerpo público y un consejo formado por todos los agentes sociales implicados; mejorar el compromiso, participación y trabajo de los padres; y, por último, establecer los mecanismos necesarios para una total independencia funcional, con la participación de todas las ideologías.

3. FAPAC (Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya). Nacida en 1975 y legalizada tres años más tarde, sigue teniendo, como en sus inicios, unos objetivos que sintonizaban con la época: escuela gratuita y de calidad para todos, estabilidad del profesorado, catalanización y escuela participativa. Actualmente, con 1.678 APAs federadas –1.466 de Educación Infantil y Primaria y 212 de Secundaria–, recoge la mayoría de las asociaciones de padres y madres de escuelas públicas de Cataluña. Su función es ser el órgano de relación y coordinación entre las asociaciones que la integran, con el objetivo primordial de potenciar sus posibilidades de actuación y facilitar la consecución de sus propósitos[26].

25. http://www.bcn.es/cem/
26. La Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) el año 2000 editó los resultados de un estudio sobre las asociaciones de Cataluña

4. CACPAC (Confederació d'Associacions Cristianes de Pares d'Alumnes de Catalunya). Este colectivo se fue configurando cuando, en 1977, el cardenal Jubany creó el Consejo de la Escuela Cristiana de Cataluña. En la actualidad dicha confederación está formada por 434 escuelas (en las que se contabilizan, aproximadamente, 264.000 alumnos/as) de las diferentes etapas y niveles educativos. Fue en el año 2004 cuando cambió su personalidad jurídica, que tenía desde 1977, naciendo la Fundación «Escola Cristiana de Catalunya», que puso en marcha nuevas iniciativas al servicio de las escuelas adheridas a través del CESEC (Centre de Serveis a les Escoles Cristianes). El patronato de dicha fundación está presidido por el arzobispo de Barcelona.

5. FECAPAEE (Federació Catalana d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Educació Especial). Es la federación que representa a los padres y madres de los alumnos/as de educación especial.

Estas federaciones se encuentran representadas en el Consell Escolar de Catalunya que actualmente, la composición del Consell cuenta, para la representación de los padres y madres de alumnos/as, con un representante de cada una de las asociaciones y confederaciones que hemos enumerado. De esta manera, el Consejo Escolar de Cataluña queda compuesto de la siguiente manera:

3. PADRES Y MADRES DE ALUMNADO (DICIEMBRE 2006) EN EL CONSEJO ESCOLAR DE CATALUÑA[27]

Antoni Arasanz i Mayolas	FAPEL
Pere Farriol i Canyelles	FAPAES
Walter Garcia-Fontes Badanian	FAPAC
Mercè Rey i Abella	CACPAC
Eulalia Ullastres i Albert	FECAPAEE

Presentado el panorama asociativo pretendemos profundizar en el asociacionismo a través de una metodología plural. Centrados en la confederación más numerosa, CEAPA, organizamos grupos de discusión en los diferentes niveles de la organización así como diseñamos una encuesta para acercarnos a un mayor número de asociaciones para, más allá de conocer la evolución del movimiento, definir la situación actual (estructura, organización y participación) y los retos de futuro que creen tener ante ellos y que podríamos sintetizar en definir objetivos comunes prioritarios, favo-

27. Consejo ratificado el 12 de diciembre de 2006. http://www6.gencat.net/cec/#1

recer la participación de sus "representados" y, especialmente, de las familias de origen inmigrante e influir y realizar política educativa. Ya en el capítulo siguiente nos centraremos en la base asociativa partiendo de la perspectiva que nos han dado los grupos de discusión a través de una encuesta a representantes de asociaciones de madres y padres de alumnos de gran parte del territorio español.

4.2. LA EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO DE PADRES Y MADRES[28]

El origen del movimiento de padres se sitúa en los últimos años del franquismo cuando por la falta de canales de participación, el movimiento obrero, el vecinal y el educativo se convierten en una plataforma política. A través de estos movimientos reivindicativos populares se canaliza la oposición al régimen en general y en todos aquellos aspectos concretos que afectan a las condiciones de vida de los ciudadanos, entre ellos la educación:

"(...) és a dir, és un procés, en un moment determinat, com que, per condició o per fets reals, no hi ha, que diguem, canals formals de participació, prosperen les associacions de veïns, sobretot en barris i altres llocs, prosperen les associacions sindicals, polítiques, et. i també prosperen tots uns moviments d'associacions de pares i mares de centres educatius que fan tots una tasca, llavors hi ha un grau de participació molt fort".

En esa época las necesidades en el campo educativo son muy importantes. Son años de considerable aumento de la natalidad ("baby boom"), de grandes desplazamientos de población del ámbito rural al urbano, de concentración en las grandes ciudades españolas y sus áreas metropolitanas, etc. A estas necesidades cuantitativas de plazas escolares se une un movimiento por la calidad de la enseñanza y por la recuperación de movimientos de innovación pedagógica y social que apenas pudieron empezar a expresarse en la enseñanza durante la II República y fueron reprimidos por el franquismo. De la confluencia de este movimiento de renovación pedagógica con el movimiento de padres surgen numerosas escuelas privadas pioneras en la renovación pedagógica que tienen una clara voluntad de escuela pública. Éste será el núcleo del movimiento de padres por una enseñanza pública de calidad, laica y gratuita, cuyos objetivos conservan su vigencia hasta hoy.

28. Lo que a continuación se expone es el resultado de un trabajo empírico propio basado en 5 grupos de discusión realizados en Madrid con representantes de la Confederación CEAPA, en Barcelona con representantes de la Federación Catalana, en Lleida con representantes de la Federación de la provincia de Lleida, en Monzón con representantes de una asociación de secundaria obligatoria y en Lleida con representantes de una asociación de madres y padres de alumnos de un centro con alta presencia de inmigrantes. Para ampliar cuestiones metodológicas consultar el Anexo 1. Agradecemos el trabajo realizado por Núria Espinal en la transcripción y primer vaciado de la entrevistas.

"El movimiento de APAs surge durante la transición. Grupos de padres y maestros que se plantean otro tipo de escuela. Pero había un gran eco social en los barrios y en todos los sitios. Las APAs eran más políticas y reivindicativa".

Todos los factores brevemente apuntados hacen que los años setenta sean un momento de gran auge del movimiento de padres, que se consolida y cristaliza estructuralmente a finales de la década o principios de los 80, con la formación de distintas federaciones autonómicas, como FAPAC en Cataluña, y de la Confederación Estatal.

La transición democrática abre vías institucionalizadas de participación y representación política. Los movimientos populares, entre los que se cuentan el de padres o el vecinal, ganan representatividad institucional, pero pierden buena parte de sus líderes, que pasan a formar parte de las diversas administraciones e instituciones. La vía reivindicativa, que había producido resultados importantes, tanto por los logros alcanzados como por la unidad y cohesión que confería al movimiento de padres, se detiene, pasa a un segundo plano o se abandona. Junto a un mayor reconocimiento social e institucional se produce una notable pérdida de vitalidad, ilusión y participación directa. El distanciamiento entre padres y madres, el APA en las escuelas y las federaciones o la confederación comienza a manifestarse en esos años.

"Hi ha el gran avantatge o la gran misèria, al mateix temps la gran desgràcia, diguem de la democràcia, és que correm aquest perill, hi ha un moment en què dius, bueno, ja hem aconseguit teòricament això, les formalitats, per tant, d'alguna manera jo penso que sí que hi ha una certa consciència, més o menys tàcita, de què la gent quan pensa en el terme de l'àmbit educatiu, a qui li correspon? és a dir, correspon representar-lo i executar-lo i ordenar-lo al canal polític, és a dir, jo per pèrdua de temps o perquè m'irrito amb un partit polític, tinc una representació política, on fan les lleis d'educació, al parlament, allà decideixen quantes escoles hi ha... patatim, patatam, aquest canal de participació s'emporta una certa... una certa importància d'una considerable quantitat de gent".

"(...) Han sufrido la misma trayectoria que otros movimientos sociales, que han bajado en picado y ahora parece que vuelve a repuntar." (CEAPA-Valencia)

"Esto no es solamente las APAs, sino en todo el sistema asociativo se ha perdido. Y ahora no hay movimiento de padres. Dicen "no, no, que para esto está el APA"¿Y quién es el APA? Si el APA eres tú que estás afiliao".

En los años 80 y primeros noventa se aprecia un considerable descenso de la natalidad, y disminuye la presión demográfica sobre el sistema educativo, pero no se plantea la mejora de la calidad de la enseñanza. Por el contrario, se inicia una estrategia de racionalización económica por la cual muchos de los centros públicos que tenían comedor escolar con cocina propia dejan de ofrecer este servicio. También la disminución de horas lectivas de los profesores es asumida por la administración disminuyendo servicio en las escuelas en lugar de aumentar el número de docentes. Las asociaciones de padres pasan a gestionar servicios como el de comedor y las actividades extraescolares. Estas actividades son expulsadas del sistema educativo y el criterio económico pasa a ocupar un lugar esencial en la organización de las mismas, ya que deben ser financiadas por los padres. Los comedores escolares y las actividades extraescolares de mediodía pasan a ser realizadas, en la mayoría de los casos, por empresas de cátering.

La necesidad de estos servicios hace que las APAs se generalicen, y exista una en cada escuela para poderlos gestionar. También supone para los padres un aliciente para asociarse en el caso de que las actividades se realicen exclusivamente para los miembros del APA. Aunque la necesidad hace que el número de socios de las APAs se amplíe, este incremento coincide en el tiempo con el abandono de objetivos que históricamente habían sido importantes para el movimiento de padres.

El comedor escolar y las actividades extraescolares del mediodía y de la tarde dejan oficialmente de considerarse educativas, y aunque existe un sistema de ayudas económicas para las familias con menos recursos, la introducción de estas actividades de pago abre una brecha importante en la universalidad y gratuidad del sistema público de educación obligatoria español. Efectivamente, se condiciona la realización y la calidad de las mismas a las posibilidades económicas de los padres y a la dedicación casi exclusiva del trabajo de las APAs a la gestión de estos servicios.

A partir de mediados de los 90, con el nuevo impacto de la inmigración, se rompen todas las previsiones respecto a las necesidades educativas. Se produce una enorme presión sobre el sistema de enseñanza, que debe acoger un gran número de alumnos, y al mismo tiempo enfrentar una situación completamente nueva y desconocida hasta ahora en España. Algunos elementos sobresalientes de estos cambios son la matrícula viva, la enorme movilidad, la gran diversidad de culturas que componen el grupo clase y su falta de continuidad, las dificultades lingüísticas, las diferentes maneras de comprender la alimentación, el sueño, la higiene o la salud, la educación o la función de la escuela y de los padres en ésta.

En la actualidad el movimiento de padres se enfrenta a un reto importante, ya que la defensa de una escuela pública, laica, gratuita y de calidad es tan necesaria como cuando surgió el movimiento. Una enseñanza que garantice una educación integradora y de calidad puede ser clave para gestionar la convivencia en una sociedad plural y en cambio constante. Incorporar a este movimiento a todos los padres y madres, con independencia de su origen y condición, con el objetivo común de obtener la mejor educación posible para sus hijos constituye un reto aún mayor.

4.3. LA CEAPA Y LAS FEDERACIONES AUTONÓMICAS

La estructura de las asociaciones de padres y madres está muy consolidada a nivel estatal y en las diferentes comunidades autónomas. Se han convertido en organizaciones importantes y prestigiosas dentro de la estructura actual del movimiento asociativo. A nivel de los centros, estas asociaciones gestionan servicios imprescindibles dentro de la comunidad educativa, como las actividades extraescolares o el servicio de comedor. Por ello forman parte de la estructura organizativa de los centros públicos de enseñanza. Pero a pesar de la importancia organizativa de las APAs, la buena gestión de los servicios no incentiva la participación de los padres, que tienden a inhibirse. En cambio, la respuesta y la participación de los padres parecen incrementarse notablemente en momentos de crisis, donde su actuación puede ser realmente decisiva:

"Y en estos momentos, las asociaciones de padres, tienen una estructura a nivel del Estado, confederación, con una serie de servicios, por ejemplo: página web, por ejemplo de FAPAR, bueno, es como la de cualquier organización importante, que haya, a nivel, de la comunidad autónoma o a nivel, del Estado, la de la confederación."

"O sea, que la evolución de las asociaciones de padres, como movimiento y como peso específico social, creo que ha aumentado muchísimo, muchísimo. Creo, que más, en la escuela pública que en la escuela concertada o en la privada, donde se delega más, en la dirección de los centros la organización de los centros. Tú entras allá y hay un director, que es el que manda, sobre todo, si pagan, es como lo que pasa allí, los padres, si pagan, es como un cliente, no necesitan asociaciones de padres. ¡Oye! que mi niño va mal con esto, se lo dicen al director, y el director dice ¡yo me ocupo! Las asociaciones de padres tienen otra consideración allí."

"Las asociaciones de padres, tenemos, si funcionan, los servicios que das, pues claro, como todo que funciona, hay una cierta tendencia a la inhibición, por parte del que reci-

be el servicio y solamente en momentos de crisis, pues, miran a ver qué pasa, no sé, eh, pero sí funciona, desde luego, pues la gente no se ocupa, no se ocupa, no se ocupa."

"Entonces, es complicado, porque la educación es una cosa que para que funcione bien, cada vez más, es necesario el concurso de toda la comunidad educativa, que dicen ahora que son: el centro, el alumno, la familia y la sociedad. Y claro, pues esa inhibición por parte de algún sector de la comunidad educativa: sea padres, alumnos, pues eso, provoca sobre todo en la escuela pública, quiebras."

La percepción de los representantes de las federaciones en la confederación (CEAPA) presentes en el grupo de discusión sobre la participación de los padres es que si bien es cierto que es mucho menor que en otros momentos históricos, el movimiento de padres nunca ha dejado de existir y realiza un trabajo constante en cada centro educativo del Estado:

"Somos un movimiento que todos los días del año hay un grupo trabajando en todos los centros".

Poner en discusión la legitimidad y la representatividad de este movimiento ha sido un recurso empleado en diversos momentos por determinados organismos estatales o profesionales, que al sentirse amenazados en sus intereses, pretenden no contar con los padres en decisiones importantes que afectan a la educación. La falta de participación de los padres y la poca legitimidad de sus representantes son alguno de los argumentos que arguyen:

"Siempre se ha dicho que había poca participación. Las mentiras reiteradas se convierten en verdades. Y de tanto decir que los padres no participan ni se preocupan por la educación de sus hijos, nosotros mismos nos lo hemos llegado a creer".

"Desde el Estado se ha dicho que no hay participación porque interesaba desprestigiar al movimiento de padres. Somos ciudadanos".

Otro recurso es desalentar a los padres de participar para poder después desprestigiar el movimiento de padres por la poca participación. Una de las argumentaciones empleadas es que los que pertenecen a las APAs y al movimiento de padres defienden intereses particulares o partidarios y no reivindicaciones por necesidades concretas en los centros o por una educación de calidad.

"Muchos padres y madres se han alejado de las AMPAS porque decían que hacían política de partido. Claro que hacemos política. Que hacemos política es un mensaje que se les transmite constantemente en el centro por parte del claustro, de los directores. Y cuanto más pequeño es el municipio peor, porque te conocen y te identifican. Se transmite la visión de que el APA se enfrenta permanentemente, que además tiene un objetivo claro, que tengamos poca fuerza".

"Y te ven ahí y te dicen ¿por qué lo haces? Y dices por todos. Y te dicen no, tú buscas algo".

Un aspecto particular del movimiento de padres y de las APAs es su constante renovación, ya que los padres abandonan el movimiento cuando sus hijos acaban la enseñanza. Esta particularidad presenta aspectos positivos porque supone un flujo constante de nuevas ideas y percepciones y el contacto con una realidad cambiante que exige respuestas acordes. Esta renovación continuada puede suponer un corte en la transmisión de información a los nuevos miembros. La falta de contacto o de acuerdo entre directivas puede hacer que el trabajo y la experiencia acumulada por una junta directiva saliente no repercuta positivamente en la siguiente o que se pueda interrumpir o invalidar un trabajo de años. En algunos casos se buscan soluciones para facilitar esta transmisión, como la formación de los nuevos miembros por parte de los salientes, o la renovación sólo parcial de las juntas para asegurar la continuidad de los proyectos en curso. En otros casos se renueva la directiva completa.

"Hay una cosa que caracteriza a este movimiento, y es que cuando uno está en la asociación de vecinos o lo que sea es diferente, pero en las APAs tenemos fecha de caducidad, que es cuando nuestros hijos acaban. Cambia constantemente, es gente que va pasando y cambia constantemente con las generaciones. Tú haces las cosas de una manera y a lo mejor el siguiente las hace de otra, o no se implica tanto, estamos en continuo cambio. Esto es bueno porque aporta mucha riqueza, pero tiene esta otra historia de que a veces un trabajo de un APA de un tiempo se rompe porque llega otra ejecutiva. Por ejemplo, nosotros en Valencia hacemos hincapié en que uno no se puede ir de un APA sin transmitir todo al nuevo que llega, que sepa que se ha estado trabajando así, que hay cosas a medias que hay que acabar... Y entonces esta transmisión de uno que se va al otro que llega le damos mucha importancia porque es la manera de ir asentando y de ir terminando proyectos".

"Nosotros no, se renueva la junta completa. Y te dicen dónde están los libros y ya está".

Los padres que prestan su colaboración, al ser escasos, deben ofrecer una implicación elevada, por lo que tienden a saturarse en un plazo relativamente corto de tiempo.

"La gente lo deja porque a veces te ocupa más tiempo que un trabajo. Pero si te ocupa mucho tiempo no te impliques tanto, y prolóngalo más en el tiempo, y si no estás en la junta directiva, haz otra cosa. Se nos va perdiendo gente que ha trabajado mucho por esto, porque se han saturado".

La falta de mecanismos adecuados de transmisión de conocimiento, así como de progenitores que quieran y puedan dedicar su tiempo a trabajar voluntariamente en las tareas que se atribuyen a las APAs dificulta la efectividad de estas entidades. En ocasiones la transferencia de información se realiza de una forma tal vez excesivamente personalizada, quizás porque la gestión de algunas juntas también lo es. Otros elementos que contribuyen a esta dificultad pueden ser la ausencia de un protocolo sencillo y claro de actuación así como el contacto directo y la imbricación con las necesidades y opiniones procedentes del contacto directo con los padres:

"Yo este año ya me voy, porque mi hijo no quiere estudiar más. Y estoy buscando gente para enseñarle lo que hago y lo que se puede hacer y no la encuentro. Y estoy muy orgullosa de todo lo que he hecho, y me voy con la pena de que lo que he hecho en estos 18 años, que empecé que no había nada, se va a perder".

Sin unos mecanismos claros de actuación, asesoramiento y coordinación con otras APAs, cada nueva junta debe realizar un esfuerzo enorme para resolver de nuevo por primera vez las mismas cuestiones de siempre, sin poderse beneficiar de la experiencia y los esfuerzos anteriores para avanzar:

"Cuando hablamos de cohesionar el movimiento parece que tenemos que dar una sensación de unidad para que vean que todo el movimiento se lleva bien. Y eso no es así. Este movimiento es capaz de generar mucho capital humano pero le falta saber hacer. El problema de la gente que se va no es que la gente se renueve, sino que la gente que llega tiene que empezar otra vez de cero. Porque aunque le queden los libros, no le queda ni la más mínima instrucción de qué hacer con ellos. Y cuando llevas dos o tres años haciendo cosas que te desmotivan caes en unas jornadas y te dicen, "pero eso es el "17,24"; ¡Y tú llevabas tres años!".

La coordinación entre las APAs es escasa. A nivel social tienen poco prestigio y gozan de la incomprensión o la desconfianza de muchos padres y profesionales que cuestionan la tarea que realizan. Sin embargo, las federaciones y la confederación tie-

nen un reconocimiento social elevado, sin que su falta de contacto o de apoyo con respecto al movimiento que lideran sea un obstáculo para ello.

"Las federaciones y la confederación de asociaciones de padres tienen un gran prestigio y un reconocimiento altísimo. Pero en la base no".

La disociación entre el movimiento de padres y las estructuras que lo representan es considerable, hasta el punto de que parece haber cortes insalvables entre los distintos niveles. En la reflexión de algunos de sus miembros la distancia es tanta que parece que se trata de movimientos asociativos distintos.

En el primer nivel, el paso de las APAs a las federaciones provinciales o autonómicas supone un ruptura, ya que la visión estratégica global y la reflexión sobre el movimiento de padres que se produce en la federación no retorna la base y, por tanto, no es útil para asesorar a las APAs sobre sus problemas cotidianos o para dotarse de perspectivas u objetivos más amplios.

En el segundo nivel, se cuestiona la actuación política de los miembros de las federaciones o la confederación como representantes del movimiento de padres ante organismos estatales, considerando que no es fiel a los intereses de estos movimientos ni representativa de los mismos por la falta de contacto entre los distintos niveles de la pirámide organizativa:

"Yo quería decir que estamos diciendo que somos un movimiento asociativo. Y para mí son dos movimientos. Hay un movimiento que son las AMPAS, y cuando subes a la federación lo notas y cambias el chip. Pero no tenemos herramientas para hacer que los que se quedan en las AMPAS cambien el chip sin dar el paso a la federación. (...) Entonces tenemos 2 movimientos a mi juicio. Y no hemos encontrado la manera que se unifiquen".

"Ha dicho que hay dos movimientos pero yo creo que hay tres. Y el tercero es problemático, porque en España no hay tradición de cultura democrática. Se ha dicho que las federaciones representan al movimiento de padres sin que haya un feed-back, pero es que hay personas que se representan a sí mismas y esto es problemático. Estoy hablando de un tercer nivel, que tenemos que representar al movimiento con el Secretario General de Educación o la ministra, pero con la vista puesta en los padres que van cada día. La base ha de ser fuerte, y tener claro que hacemos política, pero política educativa, y esto lo tenemos que tener claro, y la participación de la que tanto hablamos nos falta a este nivel".

La relación entre las APAs y las distintas federaciones es muy diversa en las diferentes comunidades. En algunas comunidades las federaciones se han organizado y ofrecen información, asesoramiento y formación a las APAs de su territorio. Esta práctica incrementa la fuerza, la capacidad de participación y la representatividad del movimiento de padres en esos territorios. Por el contrario, otras comunidades carecen todavía de ese nivel organizativo amplificado y por ello son más débiles y menos representativas:

"Hay una diferencia abrumadora en las diferentes comunidades entre las federaciones que están organizadas, que dan formación y asesoran, y las que todavía no han dado ese salto. Hay una diferencia abrumadora. Y quizás es a nivel del Estado, que la Confederación tiene que conseguir homogeneizar eso, que esa fuerza que algunas ya han conseguido. Tener el chip de ir hacia abajo".

"Pero eso es la labor de formación y de asesoramiento de las APA y esto es la labor de la federación".

La falta de formación y apoyo es un obstáculo para el trabajo cotidiano de las APAs y dificulta su actuación como representantes delegados por los padres ante la administración. Algunos miembros de CEAPA opinan que en estos casos pueden ser sustituidos por asesores o colaboradores federativos, ya que legalmente no se requiere la presencia de los miembros directivos de un APA concreta, sino de sus representantes. Pero para los miembros de otras federaciones esta sustitución es una delegación problemática y peligrosa que prefieren evitar:

"Yo, por lo que decías de la formación, tenemos un papel que es el asesor federativo o de la asociación, y tenemos los colaboradores federativos, que a ti no te dicen que vaya el presidente o vaya el secretario, sino el representante de la federación o del APA".

"Eso es peliagudo".

Para los representantes de las federaciones los principales objetivos que se deben marcar para los próximos años se sitúan en: definir los objetivos comunes prioritarios, potenciar la participación, realizar política educativa y, en parte a sugerencia de nuestro interés por el tema, potenciar la incorporación de las familias de origen inmigrante en las asociaciones. A continuación nos detendremos en cada una de estas cuestiones.

a. Establecer objetivos comunes por los que luchar

Establecer objetivos claros que conduzcan a mejores condiciones de enseñanza para sus hijos puede unificar a padres y madres de toda procedencia, condición o ideología:

"En Segovia, que no se moviliza ni Dios, por ejemplo con la guerra, que hubo un objetivo común, sí hubieron movilizaciones. Y en las APAs sí hay un objetivo común, una madre puede ser de izquierdas o de derechas, pero tienen un objetivo común que es que sus hijos tengan una educación lo mejor posible, y hasta un límite, pero hay un objetivo que es común".

Junto con los objetivos inmediatos, se establecen otros más amplios respecto a la educación, como la gratuidad o la calidad de la enseñanza que datan del origen del movimiento de padres, aunque su consecución se dilate por decenios, o que hay que ir replanteando y concretando de manera distinta a través del tiempo. Estas reivindicaciones y sus logros, aunque sean parciales, son de todos los padres. La idea de moverse por objetivos planteados a largo plazo que requieren el acuerdo, la colaboración y el relevo de varias generaciones forma también parte de la educación comunitaria:

"Vemos que hoy no nos movemos tanto por realidades concretas, al menos en algunas zonas, como por ideas y conceptos, y luchar por las ideas es muy difícil, sobre todo cuando las metas se logran a muy largo plazo. Por ejemplo, llevamos más de 20 años luchando por la gratuidad y desde septiembre hemos logrado la gratuidad de los libros en primaria. Es acotado, pero es un triunfo, es un logro. Más de 20 años y solamente tenemos una parcela. ¿Qué movimiento asociativo hace algo así?".

"En las APAs de los años setenta nos movíamos por los cristales, porque llovía dentro, y hoy también, pero menos. Somos gente muy diversa, gente de izquierdas e incluso de derecha que si no fuera en el APA se habrían discutido y llegan a ponerse de acuerdo. Y esto es una alegría y tenemos que decirlo y pregonarlo. Y hay APAs que lleva 50 años con una cantidad de gente que ha pasado por allí montando actividades, y sus hijos lo han visto y han visto que era una comunidad que se ponía de acuerdo y hacían cosas. Y eso cala, y hará que cuando sean mayores no sean tan absentistas a meterse en asociaciones por el bien común y trabajar por ello, porque lo han vivido, y lo que tú vives queda".

b. Potenciar la participación

Otro de los retos de futuro es aumentar la participación directa y real de los progenitores. Son los padres y madres quienes deben definir cuáles son sus intereses en relación con la educación de sus hijos y decidir en qué quieren participar y cómo lo deben hacer. Un primer paso para la participación es que el movimiento y sus reivindicaciones reflejen sus necesidades concretas así como objetivos claros que defender. Otro paso imprescindible es establecer canales directos, transparentes y sencillos de participación, para que los objetivos y reivindicaciones de los padres no puedan ser coartados por los intereses corporativos de los profesionales de la enseñanza u otros.

"La cultura ciudadana de la que venimos es de no-participación, porque es más cómodo no participar. Se moviliza más bien por ideas o por necesidades concretas, pero sin ideas no hay movilización".

"Si encima encontramos un ambiente poco propicio por lo menos a que si yo participo me siento protagonista y satisfecho o satisfecha de que de algo ha servido, esto ayuda a participar. (...) Creo que hay muchas barreras (...) Tú vas con toda la ilusión a hacer una propuesta y el profesorado dice que no simplemente por corporativismo. Y las APAs quedan coartadas".

"Hay que luchar por establecer vías de participación que realmente sean fáciles, sencillas y útiles. Y que sus aportaciones no puedan quedar coartadas por las opiniones de otro sector".

Otro aspecto que afecta a la participación es la poca coincidencia de la idea sobre los padres y las familias que prevalece en el sistema educativo español y en cierta medida en el movimiento de padres con la realidad del entorno inmediato donde viven muchos de los niños y jóvenes que actualmente están dentro del sistema educativo. Se parte de una idea de familia que no corresponde a la realidad social española. Por ello no se tienen en cuenta ni las posibilidades ni las necesidades reales de ese entorno. Incrementar la participación y extenderla a todo tipo de familias, sea cual sea su origen, composición o situación socioeconómica constituye un reto importante y una garantía de supervivencia y crecimiento para el movimiento de padres y madres:

"Y otra cuestión es que tenemos que trabajar con una escala grande de familias, que no todas son una madre, un padre y un hijo. Y esto es un problema, pero no todas son así. Y los maestros se refieren a nosotros como si fuéramos la "sagrada familia"

y hay que trabajar con la sociedad de hoy tal como es. Y hay que empezar a publicitar el trabajo que hacemos bien hecho. Y es importante que haya un feed back entre los tres niveles del movimiento".

Otro aspecto importante es la formación de padres para poder formular sus necesidades y organizarse y representarse a sí mismos:

"Un tema tenemos que pensar es la formación de los padres. Si no tienen formación para expresar su propia dinámica… Yo creo que esto es fundamental. De ahí te va a salir qué es el APA, para qué quieres el APA... Eso es la solución".

c. Hacer política educativa

Un reto que se plantea es hacer política educativa desde la óptica y los intereses de los padres y madres de alumnos, y tomar posiciones y partido por las reivindicaciones de este sector. Efectivamente los intereses de los padres son específicos y pueden discrepar de los docentes, del ministerio de Educación o de los sindicatos. La formulación y defensa de estas posiciones puede asegurar que sus aportaciones sean tenidas en cuenta en los aspectos que corresponde, igual que las de los demás estamentos que intervienen en las decisiones que afectan a la educación.

"Yo diría que estamos en un momento que la voluntad educadora del docente está minimizándose. En primaria es diferente, porque siempre ha habido. En secundaria la ha habido de forma individual y se está perdiendo. Y además hay otro matiz que es la tendencia a ser trabajador, no educador, que es distinto. Es lícito pero no es lógico en lo que estamos hablando. El otro factor es que se está imponiendo la actitud de una minoría, que es hacer lo menos posible, que va imprimiéndola a los demás para que al final se extienda de hacer el mínimo posible. Luego hay ahí un déficit también que es de la administración, añadido a unos sindicatos que tendrían que tener un compromiso con la educación".

"Yo quería decir que el movimiento de padres hoy es vital, porque somos padres y madres trabajando desde distintas formas y nivel por la educación. Porque no los partidos políticos, no los sindicatos (...)".

"La base ha de ser fuerte, y tener claro que hacemos política, pero política educativa, y esto lo tenemos que tener claro, y la participación de la que tanto hablamos nos falta a este nivel.(...) Y hay que empezar a publicitar el trabajo que hacemos bien hecho. Y es importante que haya un feed back entre los tres niveles del movimiento".

Las asociaciones de padres y madres deben hacer política educativa y mostrar la parcialidad interesada de las descalificaciones formuladas hacia las APAs, porque lo que pretenden es evitar su participación y la defensa de sus intereses:

"El tema de la comunidad, nosotros somos agentes movilizadores y tenemos que hacer política. Todos los actos de tu vida son hacer política. Nos quitan palabras: nos quitan el femenino, nos quitan el hacer política, nos descalifican diciendo "estás ahí por algo". Tenemos que mostrarles que nosotros tenemos gente de diversos sectores y nos enriquecemos. (...) y empezar a trabajar con estos conceptos política, femenino, que los descalifica la sociedad. Hacer ver que nos descalifican para no dejarnos entrar".

Para algunos, hacer política educativa significa abandonar la gestión de servicios y actividades, que debería prestar la administración, para concentrarse en la reivindicación de mejoras del sistema educativo. Para otros miembros de CEAPA, la gestión de las actividades extraescolares no debe abandonarse porque estas actividades son un primer nivel de contacto del APA con las madres y tal vez el precedente de una colaboración más intensa:

"Porque lo padres que participan un poco de las ideas, no que les interesaba tal actividad y luego se han quedao ahí para ayudar, los que tienen más idea dicen esto de actividades extraescolares hay que quitarlo. Y digo no, porque es donde llegan las madres. Yo empecé haciendo unas máscaras por Carnaval y he terminado en la federación y mira qué interesante. Ahora está pasando que mucha ideología y mucho... Eso en las federaciones y las confederaciones, pero las APAs es un espacio para la colaboración y nosotros lo reivindicamos".

Los miembros activos de las APAs son en su mayoría mujeres, que se encargan de tareas cotidianas en relación con las actividades que no asume el sistema educativo. Si dedican su tiempo y energía a ellas es probablemente porque comprenden su importancia. Establecer una dicotomía entre estas actividades cotidianas y la reivindicación de una enseñanza de calidad y gratuita o cualquier otra reivindicación importante para el movimiento de padres podría ser una inconsecuencia considerable.

d. Inmigración, comunidad educativa y participación

Algunos de los elementos que configuran los discursos respecto de la inmigración son tópicos. Se argumenta la poca experiencia de España en el tema de la inmigración, y la oportunidad de hacerlo mejor que en otros países europeos con una larga experiencia. La integración de los inmigrantes se convierte en una cuestión ideológi-

ca y es un tema que se da por hecho. El racismo que ha regido durante siglos las relaciones con el pueblo gitano se contempla como una excepción sin significado:

"No tenemos realmente cultura de inmigración, no sabemos realmente lo que es la inmigración, a pesar de que estamos escandalizados de la cantidad de inmigrantes que hay en la escuela, no tenemos cultura, tendríamos que irnos a Inglaterra, tendríamos que irnos a Francia y ver lo que es inmigración y lo mal que lo están haciendo sobre todo Inglaterra pero no sabemos realmente. Hemos pasado de un país emigrante a ser un país inmigrante (...) pero muy poquito, todavía. Madrid no, en Madrid....".

"No es tan fácil, somos racistas. La etnia gitana, nosotros no queremos que nuestros hijos vayan, yo la primera me voy a poner, aunque la verdad es que no me encuentro en esas circunstancias porque en nuestros colegio no hay gitanos, pero probablemente me costaría trabajo porque nuestra, nuestra cultura no acepta al gitano".

En su discurso los miembros de CEAPA se declaran favorables a la inmigración y a la convivencia de sus hijos con otros niños de orígenes étnicos y culturales diversos, pero se ve más complicada la presencia de alumnado gitano, dando por supuesto que esta convivencia incide en el nivel académico, pero minimizando la importancia de estos inconvenientes:

"En principio nosotros si tuviéramos que hablar todos estaríamos a favor de la inmigración: No hay ningún inconveniente que nuestros hijos estén con chavales de otras culturas (...) Es verdad que la etnia gitana es algo aparte...".

"A nivel ideológico, ahora a nivel real, nos plantea dificultades, quizás no a nosotros como padres, porque nosotros asumimos que nuestro hijos igual que el nivel baje o suba estamos por encima de estas cuestiones".

"Es decir, la escuela pública, hay familias que retraen su hijos de la escuela pública porque hay diversidad cultural, porque además establecen una pequeña distorsión en la convivencia porque cuanto más variado sea el panorama del aula es más enriquecedor, pero es más trabajoso esas dinámicas, entonces sin recursos especiales, de forma natural, se está aportando una integración que muy dulce, muy sin altibajos sin distorsiones, no voces mal sonantes".

Los miembros de CEAPA consideran que a nivel de la realidad cotidiana de los centros son necesarios una serie de recursos que debería proporcionar la administración para el encaje de la inmigración en la comunidad educativa:

"Pero luego en la realidad cotidiana del centro hay dificultades porque a lo mejor no encajamos, no todos lo vemos de la misma manera y necesitaríamos una serie de recursos que tendría que poner la administración".

Detectan que en la práctica en muchas escuelas se crean tensiones y problemas por la concentración de inmigrantes, y que en estos casos los padres a menudo buscan otro centro donde haya menor proporción en lugar de quedarse a buscar soluciones.

"Eso crea tensiones, y crea problemas y sí que es verdad que haya padres que cuando haya muchos críos así buscan otro centro para sus hijos en vez de quedarse y buscar soluciones. Porque eso [la diversidad cultural] es bueno para sus hijos. Crea problemas en vez de quedarse y buscar soluciones. Porque eso es bueno".

En definitiva, aquellos padres que se preocupan por el nivel de instrucción de sus hijos y se lo pueden permitir los llevan a centros privados concertados, donde hay menos concentración de inmigrantes. Pero no se trata tanto de posiciones en un debate ideológico a favor o en contra de la inmigración, o de la integración o segregación étnica, sino de estrategias familiares en defensa del derecho de sus hijos a la mejor educación posible, ya que, por la situación actual de concentración y falta de recursos, algunos centros no pueden garantizar cierta calidad de la enseñanza.

Situar las cuestiones a nivel real puede permitir buscar salidas satisfactorias. Las diferentes federaciones se plantean algunos problemas que les afectan. La inclusión de las madres inmigrantes en las APAs se ha convertido en una necesidad. Es una cuestión importante para la supervivencia de estas asociaciones porque en algunas zonas de alta concentración los inmigrantes constituyen la gran mayoría de padres en los centros:

"Yo creo que hay un problema que tenemos que... Hay núcleo de habitantes porque se centran allí los habitantes y son la mayoría desde las APAs nos tenemos que plantear cómo integrar a las madres inmigrantes en el APA, claro, porque hay centros que se están quedando ellas y, como no trabajemos eso, se van a quedar ese centro sin APA ese tenemos que empezar a planteárnoslo también porque una cosa que nosotros en Valencia sí que estamos mirando".

Tomando como referente el proceso de integración de gitanos en algunos barrios, y la trayectoria de su participación en los centros, se trata de un esfuerzo largo que involucra a varias generaciones, donde el trabajo invertido en cada una mejora el resultado en la siguiente, para obtener logros apreciables en la tercera generación:

"Yo en mi centro, en el barrio, siempre ha habido alguna familia gitana... y los hijos, la trabajadora social que estaba en el centro hizo mucha mediación con los hijos, que son ahora los padres y eso el fruto se ha visto en la tercera generación, porque la tercera generación los está llevando al colegio sin absentismo, a la hora y al comedor y participan...".

Existe la conciencia de que la repercusión de la inmigración en el sistema educativo, en los alumnos y familias autóctonos y en los alumnos y familias inmigrantes, comporta aspectos mucho más extensos y difíciles de abordar que el tema de la participación y lo trascienden:

"Una, cómo está repercutiendo la inmigración en las aulas, cómo está repercutiendo la inmigración en los propios alumnos inmigrantes, en los padres, es un tema mucho más difícil que hablar de participación, que la participación ya la tenemos interiorizada".

Con respecto a los inmigrantes, se plantea la falta de atención del currículo a las raíces de los inmigrantes y al modo en que esto les puede afectar.

"El problema está en el currículo. Cuando tu país no aparece reflejado en ningún sitio. Cuando no se habla de tu cultura, cuando no se habla de tu país, de tus raíces".

Además, aparece la diferencia de origen y de nivel socioeconómico como factores que inciden de manera determinante en los procesos migratorios y, en consecuencia, en las formas de asentamiento y de escolarización.

"Nosotros en Galicia estamos acogiendo inmigración y básicamente inmigrantes americanos por los barcos de pesca, una inmigración muy estable, muy acomodada, hay chinos y que ésta con todas esas dificultades es cierto que se están escolarizando sólo si la acoge la escuela".

4.4. LA ORGANIZACIÓN AUTONÓMICA: FAPAC

Los cambios políticos se han reflejado en distintas legislaciones que afectan a la organización de la comunidad educativa y a los órganos de representación de los distintos estamentos dentro de la misma. Algunos de estos cambios fueron en la línea de sustraer poder de participación y de decisión a las APAs y a los Consejos Escolares. Aunque pueden afectar a la defensa de los intereses de los padres dentro de la comunidad educativa, en la práctica cotidiana de las APAs estos factores legislativos no parecen ser un factor decisivo.

"Abans les associacions de pares a través del consell escolar elegien els directors, això no ha canviat per a la llei, els directors ja no s'elegeixen em sembla, es seleccionen… vol dir indirectament sí que afecta, és a dir, aquí ha desaparegut un grau de competència, que després s'aplicarà més o menys, però formalment fins fa a la (...) anterior, a les associacions de pares a través del consell escolar que hi participaven, participaven entre els membres d'una escola, els professors d'una escola presentaven el mestre podien participar a elegir o no al director, aquesta és pràcticament la influència que tenien legalment, ara ja no, perquè ara ja és un sistema diferent, per tant, (...) però el treball ordinari… no sé quin efecte poden tenir les… les qüestions diferents, els canvis legislatius es produeixen, jo no tinc gaires criteris".

Una de las funciones de FAPAC es prestar asesoramiento y apoyo a las APAs de los centros educativos federados. El servicio de asesoramiento jurídico en teoría puede asesorar a las APAs en dudas sobre cuestiones normativas. Las APAs utilizando este servicio pueden ofrecer asesoramiento e información a los padres que lo necesiten. Una vez obtenida la información, son los padres quienes deben resolver los problemas individuales en relación con situaciones que afectan a sus hijos.

"Si tinc o no la capacitat… de conèixer la normativa o no, és a dir, com a organització penso que sí, que, que, que… que sí que es pot actuar, actuar si més no, a veure, jo em refereixo si aconseguim (...) tema, és a dir, aquí teòricament, si més no, tenim un servei jurídic, aquesta pot ser la feina de l'AMPA, si estem federats és per quan es planteja un problema poder accedir a la FAPAC, perquè la FAPAC sí que ha de donar, ha d'oferir el servei jurídic per respondre a aquest tema en concret que és una de normativa, clar, jo penso que sí".

Este recurso, aunque existe, no parece quedar muy claro ni siquiera para todos los miembros de la junta de FAPAC. Parece haber una división entre lo que se considera el nivel de las APAs en los centros y las actividades de la federación, que se mantienen por separado incluso en el caso de personas que pertenecen a ambas juntas directivas. Resolver con información contrastada las dudas de los padres sobre cuestiones concretas que afectan a sus hijos sería dar respuesta con un recurso adecuado a una necesidad real, lo cual favorecería sin duda la imagen sobre la utilidad de las APAs.

Limitar la actividad de las APAs a la gestión económica de las actividades extraescolares o del comedor es aceptar explícitamente que estas actividades queden fuera del sistema educativo gratuito y de la gestión de la administración. Supone también que estos servicios, gestionados por cáterings y realizados por personas sin formación,

tengan un coste bastante elevado para los padres. Esta interposición no siempre es interpretada como un buen servicio por los padres, algunos de los cuales creen tener razones para pensar que si las APAs se encargan de la gestión es porque les interesa.

"Jo, darrerament, poso dos exemples, he intervingut a nivell d'AMPA en problemes puntuals, eh!... sense ficar-me massa però, aviam, la meva tasca a FAPAC d'alguna manera també m'obligava, coneixedor de certes normatives i tal pues a donar-le una orientació, eh!.(...) vaig aconsellar també a dos mares, que tenien un problema puntual (...) i és clar, venien a donar... a demanar, pues el suport de l'AMPA, (...) les actuacions que t'afecten com a pare, has de defensar-la tu mateix, mai l'AMPA, una altra cosa és que fos un problema generalitzat, no?".

"Quina és la nostra tasca? quina és exactament la nostra tasca? aviam, jo... les comentava a aquestes mares, mira, en primer lloc, jo no sóc cap llicenciat en dret, per tant, sóc un pare como tu i no tinc per què sapiguer quina normativa diu això o allò, en aquest cas, tinc... tinc una idea, més que res per la meva tasca a la FAPAC, val? (...) però m'estàs demanant un assessorament a mi, que sóc exactament igual que tu... o sigui, què pots fer tu com a pare, dins d'un AMPA, donar assessorament d'aquest tipus, no, la nostra parcel•la queda molt, molt, molt, molt concretada, molt reduïda al tema d'activitats extraescolars perquè fins a... a que les administracions no facin aquesta tasca... malauradament la hem de fer nosaltres, més que res, per defensar la nostra butxaca... el tema del menjador, tu te imaginas una empresa de serveis, ahí, tot el dia sense el control de l'AMPA (...)".

A pesar de que el movimiento de padres tiene prestigio, resulta difícil concretar la participación real y directa. La participación a nivel federativo es aún más improbable, en parte por la dedicación que requiere:

"En este momento el problema más grande es el de la participación, en este momento el movimiento de padres tiene buena salud, es un movimiento que tiene mucho prestigio, mediáticamente es un movimiento poderoso, estamos solicitados en todos los foros, medios de comunicación, etc. Pero el problema más grande es la participación real de los padres y madres, los padres participan en su AMPA, posiblemente no tanto como antes, están colaborando y demás, pero les cuesta mucho llegar a participar en la Federación. (...) La gente de estas AMPA trabajan mucho en su AMPA, pero cuesta mucho de llevarlos a la Federación, claro, hacen tanto en su AMPA que les cuesta mucho, esto son muchas reuniones, mucha dedicación y no están dispuestos a dar más horas al voluntariado".

Otro aspecto que dificulta la participación en la federación es que requiere una reflexión sobre la estructura del movimiento trascendiendo lo cotidiano. Probablemente otro problema es que la reflexión que se supone realiza la federación no es compartida con los centros ni tampoco conduce a liderar acciones concretas para la solución de los problemas reales que afectan a los padres:

"Yo creo que eso tiene una explicación, porque las personas que trabajan en su AMPA realizan un trabajo muy concreto, gestionan las necesidades de su AMPA en concreto y en ningún momento reflexionan sobre el movimiento, porque este momento de reflexionar sobre los problemas del movimiento de padres lo dejan para la Federación y como no reflexionan no pueden llegar a la Federación, porque la Federación es reflexión, desde aquí no trabajamos los problemas concretos de una AMPA, reflexionamos sobre los problemas de la estructura del movimiento".

Otra percepción es que estamos en un momento de poca participación social en todos los ámbitos. En el momento actual la participación en los centros tiende a ser muy reducida. Y se hacen diversas menciones sobre la percepción negativa que hay sobre las APAs en muchos centros. El orden de prioridades de la mayoría de los padres no contempla dedicar parte de su tiempo al trabajo voluntario en beneficio de la comunidad. Los que realizan este trabajo se sienten bajo sospecha frente al resto porque se consideran acusados de actuar por intereses particulares o partidistas:

"Jo sóc nou, més o menys, en el món aquest, de la participació en el tema educatiu i... quan els hi, bueno quan els hi dic als companys, als amics que m'he ficat en aquest món... tots, tu estàs boig? a veure, d'on treus el temps, què treus a canvi, no, és com si, com, si és a canvi d'algo".

"També el materialisme que hi ha avui en dia, sobretot això de què es veu malament, o sigui, si et fiques en el comitè de l'empresa perquè a veure, més o menys, escolta'm és el mateix pertànyer al comitè de l'empresa, jo pertanyo... bueno, a algo sense ànim de lucre... (...)... és algo voluntari, no?... però ho faig per als meus i pels que m'envolten una mica, no? tampoc està ben vist això avui en dia dels sindicats, és com si tot això, el que sigui la participació en qualsevol àmbit de la vida social, no està ben vista, no està ben vista per la gent que tens al voltant, que si jo ho veig amb aquests comentaris del principi d'aquesta nova etapa, doncs, això és el que em diuen, escolta'm, i on t'has ficat, d'on treus el temps, què treus a canvi, vull dir... escolta'm, és que... a veure, potser que molt... no? vull dir, informació sobretot".

"És un reflex de la societat, vull dir, sembla que no està ben vist la participació avui en dia, avui en dia, en cap àmbit, no? o sigui, en el moviment social… antigament, clar, fa vint anys, tot era lluita per algo que no hi havia, sembla que tot estigués ja… guanyat, no?".

"No, suposo que els altres pares, mares tenen altres prioritats, que no sigui aquesta, de dedicar un temps lliure que tens tu, a la teva casa, de deixar coses per fer coses pel tema d'això, això molta gent no ho entén, es pensen que estàs allí perquè pilles algo, aquello de…, no? estàs ahí per algo".

El valor de la educación en la sociedad ha cambiado en el sentido de que si antes los estudios garantizaban el acceso a una buena situación profesional y social, en la actualidad parece que ha dejado de ser así. La preocupación por la trayectoria educativa de los hijos en la enseñanza pública no garantiza en absoluto el éxito ni simplemente el acceso a una vida mejor para ellos tal como es el deseo de muchos padres. Por una parte porque las posibilidades de ascenso social han disminuido para amplios sectores sociales y porque el grado de acceso a la educación no obligatoria ha disminuido para los sectores más humildes. Por otra parte, el nivel de estudios no es ya un elemento suficiente para asegurar una trayectoria ascendente. Todos estos factores pueden tener un peso en la inversión de tiempo y energía que las familias dedican a la participación en la escuela cuando ésta pierde valor en sus estrategias de reproducción social:

"Fa vint anys, portar el meu nano a un bon institut i que aconseguís el títol, del… llavors de BUP, era quasi garantia segura de què anava o podia anar a la universitat, si se'n sortia de la universitat era quasi garantia bastant segura, fins fa molt poc i encara hi ha un sector que creu que aquella garantia és segura, d'això que se'n diu de l'ascensió social, canvi social o una qualificació social, el problema d'avui dia és… (...) hi ha una certa desesperança de què… no necessàriament l'escola, és a dir, el procés educatiu (...) perquè si, en el fons les coses totes les fem per aconseguir alguna cosa, si jo no tinc una certa idea que és molt útil, que té una certa importància utilitària, el món de l'educació… també és més difícil que hi pugui perdre el "temps", per entendre'ns".

"Fa que sigui una preocupació més o també al revés, és a dir, el tipo que dèiem en el món materialista que vivim fa que en moltes famílies el temps dedicat a pagar les hipoteques, el cotxe, la casa, la casa de segona residència i els tres mòbils dels tres fills fa que… clar, és veritat, pel pare i la mare no el tenen aquest temps, eh… o no volen dedicar-ne més perquè gasten molt temps".

Para algunos representantes de FAPAC, una de las causas que explicaría la disminución de la participación tras los años de la transición es el establecimiento de canales de representación política. Así, muchos ciudadanos y padres aceptan que los temas educativos deben ser tratados en los organismos que entienden sobre ellos y pueden tomar decisiones. La solución de los problemas de la educación se delega en los representantes parlamentarios. Algunas de las reivindicaciones históricas del movimiento de padres por la escuela pública de calidad, gratuita y laica, se pierden, se diluyen o quedan aparcados durante años, sometidos a cambios políticos y coyunturas.

Por ello, aunque la participación de los padres en las APAs de los centros es relativamente reducida, a este nivel concreto y cotidiano es más fácil obtener su colaboración para realizar actividades concretas, que conseguir que se interesen por los niveles más elevados y generales de la organización autonómica, probablemente porque perciben este ámbito como más "político":

"Hi ha més participació en l'àmbit immediat de l'escola, per qüestió d'immediatesa del treball, però aquesta espècie de reflex del que ja és més a nivell estructural, la participació, que la gent conegui els centres, les famílies, que fa la FAPAC, en altres nivells, altres entitats, la FAPAC, davant del consell escolar a Catalunya, davant del departament, això que vagi pujant considerablement… i costa una mica…. costa, vull dir, arrancar el moviment aquest".

Por otra parte, se cita la circunstancia de que organizaciones como partidos, sindicatos y otras organizaciones sin ánimo de lucro han solucionado el problema de la falta de trabajo voluntario retribuyendo económicamente a sus representantes. Aunque rechazan esta solución porque en su opinión va en detrimento de la independencia, consideran que el tener miembros dedicados profesionalmente a la entidad asegura una mayor eficiencia de la organización en cuanto a su capacidad de actuación, convocatoria o renovación de cargos:

"De totes maneres hem de pensar en una qüestió, pensa que d'alguna manera els sindicats, les organitzacions polítiques, els partits polítics han hagut d'acabar, de que si han de donar algo per tenir gent, és a dir, si nosaltres ens queixem d'aquesta qüestió…. els sindicats què fan? què han aconseguit?, em sembla molt bé i molt legítim… alliberar… els membres dels sindicats (...) i a les estructures… alguns fa anys que… han alliberat també (...) en detriment de la independència dels sindicats, en aquest cas".

"no, no, no ho hem de prendre com a model però si com a comparació, (...) S'ha de renovar càrrecs aquí, no? això sí es planteja en certs àmbits laborals, a nivell sindicat no hi ha cap problema, és a dir als instituts, a l'educació hi ha una persona, hi ha un mestre que té reducció de mitja jornada o reducció de tota la jornada com a representant sindical (...) Em sembla que l'any passat era un representant pel cent per cent de l'empresa".

La experiencia negativa de este tipo de vinculaciones experimentada hace valorar la independencia de sus miembros así como su vinculación directa al movimiento de padres de Cataluña, y las características de renovación y caducidad del mismo:

"Nosotros ya tenemos en el Estado experiencias de padres del movimiento liberados, y que se han agarrado a la silla porque están cobrando buen sueldo de la Consejería de Educación correspondiente, con el peligro que implica el control y la manipulación política de estas personas que están a sueldo de la administración. Por eso yo defiendo que para estar dentro del movimiento tenemos que estar en una APA y en otras organizaciones del voluntariado, eso no pasa. Conocemos ejemplos de asociaciones del voluntariado, de personas que están situadas en los puestos de responsabilidad de estas asociaciones y que no tienen ningún contacto con las bases de su movimiento. (...) tenemos una renovación continuada y la caducidad, producida por la obligación estatutaria de que para estar en todo el movimiento tenemos que estar en una AMPA, eso es una cosa muy buena, que da una legitimidad a las personas que están representando en la federación a las AMPAS. Si quieres llegar a la CEAPA en Madrid, que es la cúspide del movimiento de padres, a la vez tienes que estar en la Junta directiva de tu AMPA".

La FAPAC se relaciona en desventaja con la administración o con los sindicatos que tienen mayor capacidad organizativa y poder. Esta descompensación afecta a la consideración que tiene la administración acerca del movimiento de padres y sus representantes, así como a la posición subordinada de los intereses de los padres respecto a los corporativos o de la administración en cualquier tipo de negociación:

"L'administració també, quina consideració té respecte de la funció que fa una federació de pares, respecte a la funció que fan els sindicats, ah, jo ho tinc clarissim, és a dir, la diferència és que els sindicats poden agafar, convocar demà una vaga i paren les escoles i toquen els collons i el que és clar mai faran els pares és convocar una vaga per tocar els collons perquè és clar...".

"Però llavors... és així de descarat, és a dir, algunes de les negociacions que es produeixen a vegades, no sols en aquest nivell, els sindicats tenen molta força en l'àm-

bit educatiu estrictament parlant, entre altres coses per això, tanta, és a dir, ells tenen alliberats per aquest àmbit i respecte a la resta de la taula de negociació hi han una altra part que és la dels pares que no tenen res (...) que no tenen res alliberat, vas a una reunió, que et reuneixes amb la X, que al dia següent no treballa".

Una propuesta de la FAPAC a los sindicatos sería que éstos incluyan en sus reivindicaciones el derecho de todos los padres y madres trabajadores a disponer de unas horas para asistir a reuniones en relación con la educación de sus hijos, igual que disponen de tiempo para ir a votar o al médico:

"Els sindicats també haurien de ser prou valents per reivindicar per tots els pares i mares treballadors que igual que hi ha unes hores que tenen dret per anar a votar quan hi ha eleccions, que tens unes hores, no sé que… al cap del mes tinguis una hora o dues hores o les que sigui, que es negociïn però com una qüestió laboral el dret a que si jo… em crida el tutor, el tutor no em digui, escolti és que jo plego a les sis, vostè si no pot venir a les quatre… bueno, vaig a veure el tutor del meu fill, això és tan important com anar al metge,¿sí o no?".

"Una de les formes que ha d'adoptar per mi l'estatut dels treballadors, permís per anar al metge, permís per no sé què… doncs, un dels permisos hauria de ser per anar… a veure els mestres… per l'educació dels nostres fills".

"Jo en algun un moment que ho havia tingut bastant clar últimament … de… d'equiparar el sindicat, o sigui el dret de hores sindicats al fet de tenir una hora, en el tema de l'AMPA, eh, vull dir, això jo crec que equivaldria, la llei no vol participar però sí pot treure un pessic que podria ser al beneficiar-se mínimament a poder anar a una reunió amb un paper a l'empresa, dient, escolta'm, jo tinc el dret com si fos una hora sindical".

Retomando el tema clave de la participación se considera prioritaria la estructuración desde la base, partiendo de los delegados de cada clase, imbricando la participación en el Consejo Escolar y el APA con sus comisiones de trabajo en una sola red de información y participación que se mantenga en contacto directo con todos los padres a través de los delegados de clase.

"En el cas del meu centre, són tots els pares delegats de classe, una de les tradicions que hi ha en el meu centre és que a cada classe, hi ha dos pares delegats o mares evidentment, majoritàriament … jo diria que estem… fifti, fifti entre pares i mares allà i, precisament, la importància que es dóna al fet de què en la junta de l'AMPA arri-

ba la informació del consell escolar directament pels pares que estan al consell escolar, que a vegades, en molts casos són membres de l'AMPA, doncs tot això dóna importància, en principi, fa que la gent tingui interès en ser a l'AMPA, en ser a les reunions, les reunions mensuals d'AMPA en aquest centre són a vora 17 persones, això ens fa notar, doncs que realment la gent té ganes de participar i a més a més la gent que hi va no hi va només per escoltar sinó que té coses per explicar, perquè hi ha comissions de treball, tothom té més o menys una assignació feta respecte al (...) col•lectiu de pares, llavors quan parlem de participació, una de les coses que jo sempre dic, és que la participació no és una cosa que... que només per dir-la ja surti, si no que realment és una feina d'anys, i sobretot, de donar a entendre, de traspuar...".

La participación no es una cuestión de voluntarismo benévolo, sino de intereses y de voluntad de poder decidir realmente en las cuestiones que afectan dichos intereses. Para ejercer ese poder realmente es necesaria una estructura abierta que conecte a todos los padres desde el aula hasta el nivel más elevado de representación con un objetivo común. Por el contrario, al alejarse de los intereses o necesidades reales de todos los padres, circunscribirse en gestionar actividades o servicios para los socios, o cristalizar en estructuras cerradas o muy personalistas, la participación decae y el movimiento pierde sentido y, por ello, participación y fuerza. Estos fenómenos parecen ser independientes de los cauces oficiales de participación establecidos legalmente. Leída en esta clave, la evolución del movimiento de padres cobra sentido y ofrece lecciones útiles para el presente:

"La participació no és una cosa que... que només per dir-la ja surti, sinó que realment és una feina d'anys, i sobretot, de donar a entendre, de traspuar... que bé, la participació té sentit si hi ha un poder o una voluntat de poder... decidir, sobre les coses, en el moment que pares i mares podem ser decisius en alguna cosa en els centres escolars, la participació va en augment, en el moment en què... aquest poder doncs, desapareix o no se li dóna importància o en tot cas no és ben aprofitat per part de pares i mares... no és aprofitat per pares i mares de la manera que es podria aprofitar és quan llavors la participació doncs, clar, va minvant i amb el temps, és quan s'arriba a aquestes situacions, a vegades, d'algunes juntes d'AMPA que conec, són els quatre que es reuneixen en una junta i prou i res més, la feina que tenen per agafar gent per fer coses puntualment, llavors jo penso que la participació, tal i com està el marc legal. Mmm... té molt, hi ha molt de camí per fer però és un camí que ens hem de guanyar els pares, que als anys 70 se'l van saber guanyar i als anys 80 ens el van adormir i als anys 90 ens el van matar, jo penso que és qüestió de què... ens vam adonar que no és una qüestió que hagi de venir posada des de fora, ni que ens hagin de dir que... sinó que ens l'hem de guanyar".

El papel fundamental del APA dentro del sistema escolar debe ser participar en el proyecto educativo de cada centro. Una estructura organizativa abierta puede darle capacidad de expresar las posiciones de los padres respecto a todas aquellas cuestiones que afectan a la educación de sus hijos y el poder de defenderlas. Plantear este proyecto con claridad puede ser un aliciente para la participación responsable de los padres:

"A ver, yo en la última asamblea conseguí catorce personas para la cuenta de un IES, yo considero que es un exitazo y me dicen alguna vez, Milagros, te vamos a ser sinceros, nos vamos a meter en la junta porque es que te veíamos, todo lo que decías y dice, ésta se lo tiene que estar pasando muy bien y nosotros nos lo estamos perdiendo, digo, así, que vamos a entrar a ver qué es lo que hay... porque, claro, el AMPA la vemos más bien que es una cosa lúdica, digo, no, es que hay mucho más, lúdica no es, es más... es la que participa dentro del proyecto del centro, que participa con el centro, yo creo que... como no empecemos a vender el producto de esta manera, yo a las fiestas las dejo para la cola".

Todos los elementos mencionados pueden reconducir el movimiento de padres y madres y encauzar la participación de las nuevas generaciones, que se muestran más abiertas a ello, después de una larga etapa de desmotivación:

"el que es porta és no pensar per res en les demés i... anar tirant en endavant tu i els teus quatre i a més a més la família lo més agrupada possible i s'ha acabat, no? jo diria que estem ja de retorn una mica, d'això... hi ha d'haver un terme mig, evidentment que... no serà mai, com va ser la represa després del franquisme, doncs, el moviment social, de pares i mares, però sí que penso que... que podem anar treballant de manera que... que sigui algo més del que ha arribat a ser en un moment donat d'escassetat en quant a participació, no? i la prova està en què les noves generacions de pares i mares que pugen... es van interessant... poc o molt... n'hi ha... n'hi han... el que passa és que les hem d'anar buscant...".

4.5. LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS/AS

Como primera aproximación a la realidad más concreta de las asociaciones e introducción a la perspectiva más cuantitativa de nuestro estudio, a continuación nos detendremos en los principales resultados de la fase cualitativa del estudio (grupos de discusión) centrados en las AMPA al margen de lo dicho hasta el momento. Como ya apuntamos, es el nivel base de la estructura y, de hecho, el que la sustenta. La implicación de los padres y madres en el proyecto de escuela, así como el diálogo colec-

tivo entre la escuela y las familias se concreta a nivel organizativo en las asociaciones de padres y madres de alumnos.

El objetivo de las APAs es planificar las actividades que permitan la consolidación de un movimiento de padres y madres para conseguir una mejor calidad de la enseñanza a partir de la implicación en el proyecto educativo de los centros y de gestionar conjuntamente con éstos algunas actividades.

Las funciones y actividades de la asociación de padres y madres se concretan de manera distinta en cada centro de acuerdo con el proyecto educativo del mismo. De manera general, entre sus funciones se cuentan:

a. Promover la intervención de los padres y madres en la gestión del centro, eligiendo delegados de clase que permitan una participación más directa a las familias.

b. Programar y realizar actividades propias de la asociación, para alumnos y para padres, organizando la adquisición colectiva y la distribución de los medios necesarios para la educación que vayan a cargo de los padres. Entre estas actividades se encuentran la gestión del comedor y las actividades extraescolares.

c. Cooperar en las actividades educativas oyendo e informando al Consejo Escolar en lo que se refiere a la participación en actividades extraescolares.

En muchos centros la organización de actividades extraescolares y el control del servicio de comedor ocupa buena parte de los esfuerzos de las APAs, aunque se limita al control de los precios que fijan las empresas de cátering y al cobro de las cuotas a los padres, sin intervenir en la calidad de la nutrición o la adecuación de las actividades que se realizan en el horario no lectivo hasta el inicio de las clases por la tarde. En zonas donde el tema de las ayudas de comedor es polémico, a las APAs les resulta particularmente arduo conseguir que los padres paguen la parte que les corresponde por este servicio.

"El comedor del [centro X], claramente que se encargue el Departamento de Educación y si los padres no pagan, que los cobre el Departamento de Educación, ¿por qué nos tenemos que encargar los padres de cobrar? (...) Y ahora hablamos del tema Becas de Comedor".

El criterio de reparto de las ayudas de comedor es un tema polémico que suscita discrepancias y enfrentamientos entre distintos sectores de padres. Para nuestros interlocutores no hay un criterio de derecho universal a beca en caso de que los ingresos familiares estén por debajo de un límite establecido claro y conocido por la comunidad. Por el contrario, las ayudas de comedor se otorgan por un criterio similar a la beneficencia, repartiendo los recursos disponibles entre las familias más necesitadas, de manera que, al aumentar el número de necesitados, baja el nivel de ingresos con el cual es posible acceder a una ayuda. Con el impacto de la inmigración, que tiende a concentrarse en escuelas de zonas degradadas, muchas familias autóctonas que gozaban de ayudas de comedor o de libros las han dejado de percibir, no porque su situación económica haya mejorado, sino porque hay otras familias, en muchos casos inmigrantes, que se encuentran en una situación aún más precaria:

"-A mí como me las deniegan, no opino.
-¿Te las deniegan?
-A mí me las han denegado y ¡jode un montón! La de comedor y de libros desde cuarto.
-Si te las han denegado será por algo, tendrás ingresos.
-Tengo los mismos ingresos que estos últimos años y me la han quitado, para qué coño me la quitan para dársela a un...
-Si te las habían dado, es porque igual han bajado el tope.
-Sí, en primero, segundo y tercero, y en cuarto se las dan a los otros...
-Claro que hay gente más necesitada, mucha más gente más necesitada".

Efectivamente, las APAs se han convertido en muchos casos en empresas gestoras de cátering, de monitores de actividades extraescolares de mediodía o de tarde y otros servicios, situándose como intermediarias entre los padres y la administración. La desconfianza y el descontento que crea la competencia por las ayudas de comedor entre los padres no beneficia en absoluto en la realización de las otras tareas que se atribuye a las APAs ni en la integración o la unidad entre diferentes sectores de los padres.

La energía y dedicación de los miembros de las APAs a estas tareas les apartan de la dinamización del movimiento de padres o la articulación de una red participativa e integradora para velar por sus intereses dentro de la comunidad educativa o en otras instancias. Para algunos miembros de la federación es necesario abandonar la gestión de unos servicios, que al fin y al cabo son educativos, a la administración y pasar a concentrarse en los objetivos más importantes:

"Lo que tenemos que tener claro es que en los centros hay mucha diversidad, y en este momento a veces, tenemos centros, que hay más personal de la AMPA, paga-

dos por el AMPA, que por el Departamento de Educación. Eso no es normal, lo normal es que muchas de estas cosas, que hace el AMPA, nosotros nos tenemos que dedicar a la escuela de padres, a participar en el Consejo Escolar, a tener delegados de padres en todas las clases. Resumiendo, debemos dejar de ser una empresa para convertirnos más en una asociación más participativa en la vida del centro y la gestión de servicios que la realice la administración. (...) Hemos de dejar de ser unas empresas de servicios".

Desde el APA o desde las federaciones, tampoco se contempla dar asesoramiento en temas normativos, o en situaciones que se consideran particulares o personales, aunque éstas afecten individualmente a muchos padres o alumnos. En caso de conflicto de intereses las APAs no parece que puedan ni consideren ofrecer a los padres implicados ningún tipo de apoyo o mediación. Tal vez porque lo consideran fuera de las competencias de las APAs. Habitualmente los padres no suelen acudir al APA por problemas que se consideran personales en el sentido que afectan a determinados alumnos. Posiblemente la descartan porque consideran que no les va a ser de ninguna utilidad y van a encontrarse solos y aislados ante cualquier problema que les preocupe o les afecte:

"Sí, sí, sent un símptoma molt particular, d'un problema molt concret d'una família, és relaciona molt amb l'equip directiu, ara, si un problema hi ha de… dos components, pues serà millor anar amb una societat que no tu sol. (...) El que passa és que aquí s'hauria de definir molt bé, jo això, mai, aquestes coses que plantegeu ara, aquesta relació individual (...) ja… però jo dic… per mi no és un problema, no ho encararia dins el concepte de participació en el sentit de participació diguem que surt a les dades, és a dir, la relació que tinc individualment amb una família i l'escola no crea… és a dir, per mi la participació en el sentit més ample que hi han aquí té sentit si crea un valor afegit a les relacions entre… estructurals a les relacions entre l'escola i les famílies, la relació personal per lo que sigui, per problema o no problema concret entre una escola, el tutor o lo que sigui i els pares, bueno és una relació, no és problema, no està… no és una qüestió de participació".

"Sí, però demostra que quan hi ha un problema puntual amb el nano… la família descarta la via de l'AMPA".

Un factor determinante de la participación y el movimiento de padres es la relación existente entre el APA, el claustro de profesores y el equipo directivo de los centros. Cuando todos estos estamentos colaboran estrechamente en buena sintonía y se apoyan unos a otros, se crea una dinámica más favorable a la participación de los padres,

ya que éstos se sienten motivados por una diversidad de estímulos y perciben que se valora su dedicación. En momentos críticos para la comunidad educativa la colaboración permite superar problemas, abordar objetivos y obtener logros que de otro modo no habrían sido posibles:

"No lo sé, la realidad si, por lo menos lo que conozco yo, la realidad es que, si va el APA a protestar les hacen más caso. (...) La experiencia que tengo de Aragón, es que íbamos siempre, la dirección y el APA, la dirección provincial, el equipo A, Fuenteovejuna todos a una. (...) Cuando la guardería famosa, estamos todos ahí... (...) aquí se hizo el instituto... nuevo y los padres con el tractor... eso ahora es impensable...".

"Y que cuando a un equipo directivo le interesa sacar adelante su centro, le interesa que estén los padres con ellos, sabes, Porque si hay una crisis, pues, se puede mandar una carta a 1.200 padres, claro, que sólo por volumen, aunque responda, solamente el 10%, el volumen es mayor y la repercusión es mayor".

Por el contrario, los centros donde no existe esta confluencia son menos favorables a las dinámicas participativas.

La estructura de los centros y el talante de los equipos directivos pueden condicionar severamente la participación de los padres en la escuela. Esta actitud también puede ser más o menos favorable y apoyar o dificultar el trabajo del APA. Aunque la actividad de las APAs está recogida por la ley, la diversidad de situaciones existentes en los centros educativos hace que sus posibilidades de actuación y resultados sean distintos:

"Tenemos el mismo derecho a estar en el centro que los maestros y profesores, ellos están haciendo su trabajo y nosotros el nuestro. Por ese motivo en ningún momento podemos cuestionarnos lo que estamos haciendo allí, ni ellos no lo pueden cuestionar. La escuela o el instituto son públicos y nuestra participación en el centro está recogida por ley".

Uno de los problemas es que a veces los equipos directivos pueden aceptar la intervención de las APAs en aspectos como la organización de fiestas o algunas actividades, pero son reacios a permitir su actuación en otros asuntos que afectan al colectivo de padres, o bien no contemplan de manera adecuada al APA en sus protocolos de actuación. Mantener aislados e individualizados algunos problemas es quitarles trascendencia y hacer más manejable una situación para gestionarla, pero esta estrategia elusiva se aleja también de las posibles soluciones satisfactorias a los conflictos:

"Però hi ha un problema de fons, aquí hi ha un problema de fons, però, molt fort. A veure, a vegades l'estructura que té l'escola, encara més… a la primària és que molts directors o directores això de l'AMPA, aún, encara no ho tenen clar, o sea, què passa? que és el millor hablar família por família que no fer… no, no, dirigeix-te a l'AMPA, que l'AMPA ja es dirigirà… seria el camí correcte, no? (...) hi ha molts directors que això de l'AMPA ho té d'una manera que "me forman las festas i me fa això, però el altre no, el altre ja ho diré jo", no? i veu cada família por família, pum, pum, pum, pum i va… i va passant los problemes, no se solucionen res, però van passant, van passant, van passant, res… quan te'n dones compte ja estàs fora de l'escola porque vas a secundària, no?".

"Alguns problemes que són individuals, llavors imagina't potser s'haurien de tractar com un problema col•lectiu, llavors intervé la participació, és a dir, alguns conflictes que es poden produir que es queden en l'àmbit del tutor, pare, mare o del director, pare i mare, potser seria interessant que en abstracte fossin col•lectius, per què? per evitar-los per altres vegades, llavors que sigui un problema de participació".

Desde la percepción de las APAs, la reticencia de los equipos directivos o los profesores podría deberse a que piensan que las asociaciones van a fiscalizar su trabajo, tratar de conculcar sus derechos laborales o a injerirse en asuntos que no son de su competencia.

"Porque ellos piensan de que vamos a controlar, a fiscalizar. Nosotros trabajamos nuestro horario y ellos trabajan su horario".

En algunos centros con una tradición de colaboración entre la asociación de padres y los enseñantes, las APAs sienten que en la actualidad hay una mayor distancia y lamentan que actualmente la colaboración sea menos estrecha. Las APAs se sienten utilizadas por los equipos directivos, que han requerido su colaboración y apoyo para algunos asuntos en beneficio de la comunidad educativa, como pagar materiales extra, reivindicar mejoras en los centros o defender los intereses de los profesores ante la administración, pero son reacios a la participación de las APAs en otros aspectos:

"Sí que es verdad, que nos utilizan muchas veces, para reivindicar cosas para el centro, cosa que no podemos negarnos porque formamos parte de la comunidad educativa del mismo y se supone que si se reivindican cosas, éstas son para beneficio del centro".

"Aparte de pagar ordenadores e impresoras, hemos dado la cara ante la administración cada vez que ha convenido, hemos dado la cara por ellos, eso es muy boni-

to, porque ellos no se atreven, porque son trabajadores, es así. Pero ahora muchas veces dan la sensación de que estorbamos".

"Yo me acuerdo que hace unos años que en las juntas de las AMPA en la reunión, estaba el equipo directivo. Ahora es más independiente, el equipo directivo no está en la junta. Estaba presente dentro de la junta y era una cosa más que de padres solos, a medias, el equipo directivo y los padres juntos".

Las APAs tienen representación en el Consejo Escolar, junto con el resto de sectores que componen la comunidad educativa. Aunque su aportación es decisiva en lo que respecta a las actividades de las que actualmente se las hace responsable, su poder de intervención o de decisión en otros aspectos, que también se podrían considerar dentro de sus funciones, es mucho más modesta. Las APAs representan al sector más numeroso dentro de la comunidad educativa, pero son el que peor representado queda si se llega a votaciones. Por ello, los resultados de votaciones dentro de los Consejos Escolares, si se llegan a producir, dan resultados inversos a los que se producirían si esas mismas cuestiones se sometieran a votación entre los padres, como por ejemplo en qué franja horaria se aplica la sexta hora, o si las actividades extraescolares y el comedor forman parte del sistema educativo:

"Hay cosas muy desagradables, la participación de los padres, igual que en los consejos escolares municipales, somos cuatro padres y 655.000 maestros, y que vamos de Capitán Trueno, cuando vamos a los consejos escolares. Los consejos escolares de centro, 4 padres y 800 maestros, con el equipo directivo, el PAS, que come de la mano del equipo directivo".

"¿Qué pasa? Que a la hora de aprobar algo importante, ni pinchamos, ni cortamos y cuando digo yo que vamos a aprobar algo, por consenso, no, no por votación, por urna".

"Eso de las votaciones, sí que es verdad, hay que intentar no llegar a votaciones. Si votamos perderá uno y ganará otro. Y eso no puede ser".

Respecto a la participación de los padres en los centros y en las APAs, una primera realidad a tener en cuenta es que quienes intervienen cotidianamente en las actividades de las APAs en los centros educativos son mayoritariamente mujeres:

"Hem canviat, han canviat perquè al principi del moviment de AMPAS, de APAs, que abans eren APAs tots eren homes, tot això ha canviat (...) se va anar ficant les dones, se van ficant més i ara pràcticament són el cent per cent de les AMPAS".

Por el contrario, en las juntas o cargos de las federaciones predominan los hombres. Esta primera división de género puede ser interpretada de muchas maneras. Pero es indudable que expresa la desconexión existente entre las APAs y las federaciones. Por otra parte, si los hombres tienden a concentrarse en los lugares donde creen que es posible tomar decisiones importantes, su escasa presencia en las APAs parece confirmar el poco poder de decisión real con el que estas asociaciones cuentan actualmente dentro de las comunidades educativas:

"Parlant de les associacions, de les ampes dels centres, aquesta dada és molt important, és a dir, aquí parlarem tots homes, però la majoria de vegades que hi han actes a les escoles… bueno les que jo conec solen predominar les dones als homes (...) però clar, llavors també és molt curiós, però quan pugem aquí a les aules, a les reunions aquí tots som homes".

Por otro lado, la participación de los padres y madres en los centros educativos no es homogénea. Se tiende a participar más cuando los hijos son más pequeños, durante los cursos más bajos de la educación infantil y primaria, cuando hay un contacto constante entre los componentes del grupo clase, para irse distanciando a medida que los niños crecen y el contacto con el resto del grupo y con el centro es menos cotidiano. Pero cuando se han establecido canales de comunicación entre los padres, cierto hábito y una estructura participativa, ésta tiende a conservarse y es relativamente más fácil que participen también en la enseñanza secundaria, aunque en menor proporción:

"Yo creo que lo que mejor funciona es el tema de los delegados de curso, no es por decir, es la relación personal, que los miembros de la junta tengamos y los delegados tengan con sus otros padres. Porque, claro, mucha gente, no sabe lo que hacemos, ni que existimos, ni que se hace nada, nadie se lo ha dicho, tampoco se ha preocupado".

"Y luego, como todo hay que forjarlo, cuanto antes mejor, la participación hay que forjarla en primaria, que es donde tienes acceso al grupo. Que en secundaria, no hay canales de comunicación con las familias, tenemos que crearlos, pero como no los tenemos estructurados, entonces hay que forjar ese movimiento asociativo en primaria, en secundaria, no hay canales de comunicación con las familias. El que participa en primaria en secundaria suele participar".

"Hay muchísimas más dificultades en llegar a las familias en secundaria que en primaria, secundaria es sálvese quien pueda, llegan los niños aquí y sálvese quien pueda.(...) Entonces, junto a esa parte positiva de la evolución de las asociaciones

de padres y el peso específico social, que tienen, sin embargo, las dificultades que en secundaria son enormes, en primaria no tanto, porque los padres van en buscar a los hijos, y hay una mayor relación entre el centro, el alumno y todo el mundo. (...) Se preocupa todo el mundo, mucho más de la infancia, pero, incluso a nivel social, la adolescencia es una cosa, que, como es tan independiente, la adolescencia, pues claro, es muy difícil, en todos los aspectos. Claro es muy difícil a todo y a todos".

"Es que en secundaria no se hace nada para los padres. (...) Que no se hace nada, para los padres, a nivel lúdico, quiero decir, se hace a nivel educativo, se hace la cosa propiamente escolar, pero a nivel lúdico, no. (...) No sé yo, creo, porque yo, todavía no encuentro mi sitio aquí, a lo mejor lo encuentro, cuando me tenga que ir".

Esta dinámica de participación puede llegar a invertirse en los centros donde se han incorporado recientemente un gran número de inmigrantes. En un caso que hemos detectado, la participación de los padres y el número de socios de las APAs es mayor en los cursos superiores de primaria, donde todavía no predominan los alumnos de origen inmigrante, mientras que en los primeros cursos de educación infantil los inmigrantes constituyen casi la totalidad de los grupos y es más difícil la implicación en el APA de los padres:

"A ver son los mayores, porque es lo que decimos aquí, empiezas con él (lee la lista de alumnos de P•3...), todos extranjeros y te van a sexto (vuelve a leer la lista de alumnos...) todos estos son los que ya vienen pagando de años atrás, son los mayores en sexto de 27 alumnos, son 16 que son de la APA. Pero de estos, de P3 hay cuatro. (...) Aquí años atrás, era así, de P3 eran casi todos".

La participación de las familias en las APAs presenta diferencias importantes que dependen tanto de las dinámicas presentes en cada centro como del entorno donde se sitúa. Ya se ha visto que la colaboración entre los distintos estamentos de la comunidad educativa producen sinergias muy favorables a la participación en todos los ámbitos y a la consecución de objetivos importantes para la comunidad.

En cuanto al entorno, parece que el papel de las APAs tiende a ser más activo en las escuelas situadas en zonas de tejido social diversificado, donde una parte de los padres dispone de tiempo, capacidad y voluntad para participar con la escuela y el APA en la organización de actividades.

Pero hay escuelas en entornos menos favorables que consiguen la implicación de los padres y su ayuda, de manera que el esfuerzo común repercute directamente en la

realización de las actividades y en la reducción del coste de las mismas. La supresión de las cuotas evita que los padres declinen asociarse al APA por motivos económicos y también la distinción entre socios y no socios para la realización de actividades que de ello podría derivarse, asegurando así la igualdad de derechos y obligaciones entre todos los padres de la escuela. En este caso ser padre significa automáticamente ser socio, y participar no es un acto de voluntarismo, sino que repercute directamente en la obtención de mayores beneficios:

"Sí, bueno, es que la comunidad de aprendizaje fue como si se nos abriera, en ese centro, una oportunidad, porque tenía muy mala prensa, era como un gueto, fue abrirlo, abrirlo a la calle, a todos los profesionales que quisieran participar (...) pero claro socialmente ¿a qué colegio llevas a tus hijos? y tú decías ¡al Costa! ¡y veías que hacían unas caras!, ¡así!, e incluso la propia familia, he oído decirme, yo, no iré a buscar a tus hijos, ¡yo no me voy a juntar con los gitanos, en la puerta! (...) Fue un voluntariado y una cosa, y lo cierto, es que no es que haya cambiado la imagen total, también es que ahora, se ha repartido más. (...) ¡Mucho, muchísimo! ¡Muchísimo! En principio, había más gente en lista de espera para hacer actividades que... En la asamblea que convocamos (...) que estaba lleno. Como una motivación, no sé cómo decirte ...

(...) Un colegio con la trayectoria que tenía, de equipos directivos inmovilistas y luego de repente viene uno con ganas de cambiar un poco el tema y entonces ya se implicó con las familias. Y estabas o dentro o fuera. (...) El equipo de todas formas influyó mucho, ¡eh!".

"Quiero decir, los padres si los profesores convocan cualquier cosa siempre hay muchísima más participación que si se convoca desde fuera del centro. (...) Bueno no, entonces la convocatoria fue del la APA, claro que en conveniencia con el equipo directivo".

En otras escuelas solamente participa en el APA una parte muy reducida de los padres y madres. Se organizan actividades solamente para los socios del APA, que representan una minoría dentro de la totalidad de familias de la escuela. Estas APAs se gestionan de manera muy personal y aislada respecto al resto de padres, en parte por la falta de voluntarios que se incorporen a las juntas directivas, que permanecen sin cambio ni renovación durante años. Por la precariedad de recursos, y su óptica reducida, las actividades que organizan revierten muy escasamente en la dinamización del resto de progenitores, en relación con los cuales existe un clima de exclusión y cierta desconfianza mutua.

"Lo haces por los niños, porque por los padres no haríamos nada, porque todo es criticable y todo es, no se inmiscuyen y no nos dan ideas, no nos ayudan nada. (...)En la rifa de la cesta, la rifa que hacíamos antes, decían que siempre tocaba a alguna de la APA, nosotras hemos pagado igual. (...) Ahora para carnaval, hemos hecho la circular ésta (la enseña físicamente) y la repartiremos para cada niño, a cada socio de APA repartiremos un tiquet de esto, que es para la merienda, lo haremos el día 16 de cinco a siete horas o cuando acabemos (...)".

En algunos centros la ruptura entre los padres socios del APA y los no socios es total. Éstos son casi en su totalidad inmigrantes recientes. El reclutamiento, cuando se realiza, es casi por coacción con la ayuda del director. El APA no se plantea ningún acercamiento a ellos, puesto que no son socios, ni tampoco ofrecer algún tipo de facilidades si alguna madre de origen inmigrante se interesa:

"No, de fiestas no, bueno eso se ha hecho a nivel de colegio, a final de curso del año pasado, se hizo lo de las comidas típicas de cada país. Pero fue por clase. (...) A ver es que ya no están apuntados al AMPA, primero se tendrían que coger y luego...".

"Entró uno nuevo, y gracias al director, que le hizo pagar el APA. Porque el director no les obliga, pero casi. (...) gracias a eso (...) Lo que pasa que el año pasado entró una... árabe y tal como entró se fue, no sé por qué (...) Pensábamos que si entra una arrastrará a las de su... Me parece que fue cuando le dijimos que... Tenía que dar ejemplo, tenía que pagar el AMPA. Entones dijo que no. Y hacer guardia, que cuando se hace extraescolares, al mediodía y a la tarde de cinco a siete, nos quedamos responsables".

Los Planes Educativos de Entorno[29] u otras actuaciones en el mismo sentido suponen una buena alternativa para la organización de actividades extraescolares en este tipo de escuelas donde las APAs no funcionan bien ni pueden dar una respuesta adecuada a las necesidades existentes.

La poca participación en las APAs, o su inexistencia, en algunos centros donde hay una elevada concentración de inmigrantes, probablemente, está en relación con las situaciones precarias en las que viven que no les permiten dedicar tiempo a la relación con la escuela de sus hijos, o a su diferente percepción de la relación de la familia con la misma. Pero ésta no es la única razón para no participar en ciertas APAs, y a veces no hacerse socio puede ser una decisión operativa y consecuente con las

29. Iniciativa que pretende coordinar la acción educativa más allá del ámbito escolar dinamizando e implicando instituciones, entidades y asociaciones en las actividades de los centros educativos y al revés www.xtec.es/lic/entorn/

estrategias y los intereses de estas familias. Por otra parte es frecuente que estos padres carezcan de las competencias sociales que en nuestra sociedad se consideran básicas, por lo cual no es esperable que intervengan o se relacionen con la escuela de la manera que se ha establecido como normal, y a la que buena parte de los padres autóctonos tampoco responden. Su aparición en las comunidades escolares reestructura por completo el panorama de la comunidad educativa:

"Es que irá bajando, si no se hace nada, bajará la participación y el número de socios del AMPA, tenemos que pensar que en un colegio de este tipo, con una mayoría de familias de origen inmigrante, cuesta mucho más la participación y que se hagan socios de una AMPA, que desconocen, no saben para qué sirve y además les cuesta un dinero".

"Yo estoy en una AMPA de 570 alumnos y tengo en la Junta Directiva 4 padres. (...) y tengo 297 alumnos, de otros lugares, de la periferia, sur norte, China, hemisferios y alrededores. Los padres de estos alumnos no colaboran porque quieren trabajos, quieren pelas y la sociedad y la administración no les da facilidades, esa es mi opinión".

"Estos padres no participan porque tienen otras prioridades, la vivienda, el trabajo y los papeles".

"Estos padres no hablan español y no saben de qué va el tema. El otro día pregunté a una madre qué curso hacía su niño y no tenía ni idea ni del curso ni de la maestra, no se preocupan de la educación de sus hijos".

Al parecer de una parte de nuestros interlocutores, para los inmigrantes de origen africano, asiático o latinoamericano la llegada a España supone el acceso al Estado del bienestar del que han oído hablar en sus países o de cuya existencia les informaron aquellos que les enrolaron en la aventura de la emigración. Creen que acceden a países donde el derecho a la sanidad y a la educación obligatoria son universales para garantizar la igualdad de oportunidades en estos aspectos tan básicos para la vida humana y para la convivencia y la cohesión social de las sociedades avanzadas. Por ello les resulta extraño que les cueste tan cara la enseñanza en un sistema que se reclama gratuito. Uno de los problemas que se plantean es tal vez su incomprensión de la necesidad y la conveniencia de pagar una cuota y dedicar horas al trabajo voluntario en un sistema educativo que se les dice que es gratuito:

"No participan porque vienen con la lección aprendida en su país, primero que cuando se habla de dinero, de pagar, una cuota, saben mejor que nosotros que en España no se paga nada ni por educación ni por la sanidad. Es culpa de las mafias".

Otro problema es cómo convencer a los padres autóctonos que debe darles igual que en el aula de su hijo haya matrícula viva todo el año, que se pueda dar la situación de que más de la mitad de la clase sea de muy diversa procedencia y apenas hable español porque se incorpora a los niños al nivel que les corresponde por edad, para que se adapten, pero que debe preocuparse por la educación de su hijo, y hacer que tenga expectativas acerca de las posibilidades de futuro profesional y laboral que la educación recibida le va a abrir, y que además debe participar en la escuela, pero sin tratar de poner fin inmediatamente a esta situación. Hasta ahora la opción que han tenido los padres sometidos a estas circunstancias ha sido sentirse tratados como racistas por plantear este problema o sentirse afortunados pero insolidarios si podían permitirse cambiar a sus hijos a escuelas privadas o públicas donde no hubiera tanta concentración de inmigrantes recién llegados:

"Te viene un chaval de 8 años, no sabe nada de español, no sabe hablar y lo metes en una clase de cuarto, con 22 niños, el problema es que él sube muy poco y los demás bajan mucho. En el comedor hacemos 28 menús".

Retomar el movimiento de padres por una enseñanza pública de calidad, laica, gratuita y realmente integradora puede ser una de las opciones de las APAs para recobrar vida y participación.

5

LAS ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN ESPAÑA

Este capítulo lo dedicaremos a presentar los principales resultados de la encuesta realizada a responsables de las asociaciones que, con 594 cuestionarios[30] respondidos, nos acerca a las que creímos principales cuestiones para definir la situación y actual del movimiento asociativo y sus potencialidades. La encuesta, como se indica en el anexo metodológico, fue autocumplimentada por los encuestados y abarca prácticamente toda España (sólo existe alguna laguna ya que no fue posible implicar algunas federaciones). Las preguntas realizadas, que iremos exponiendo a continuación, nos acercan al funcionamiento (funciones que realizan, peticiones que reciben de los progenitores, relación con los centros escolares, dificultades que tienen a nivel organizativo, de funcionamiento y de participación, etc.), a la participación (aproximándonos a los factores que creen que influyen en ésta y definiendo los progenitores más activos y los menos, además de presentar qué hacen para favorecer esta participación), a la relación familia-escuela (expectativas y obstáculos en la relación) y, finalmente, a un tema que nos interesa desde hace años que es cómo se vive la cada vez más evidente diversidad cultural. Todo ello completa el retrato realizado desde la perspectiva cualitativa y antecede a las conclusiones de todo el informe.

5.1. EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS/AS

Los presidentes, vicepresidentes, secretarios…, es decir, los representantes de las asociaciones entrevistados nos revelan, de nuevo, cuáles son las principales funciones del APA, que, por orden de consenso, son: participar en el consejo escolar, organizar de actividades extraescolares, organizar actividades para los propios padres, colaborar con la federación de APAs, participar en el programa general del centro y organizar escuelas de padres, entre otras que quedan recogidas en la página siguiente:

4. FUNCIONES DE LAS APAS

	%
Participar en el consejo escolar del centro	**94,9**
Organizar actividades extraescolares para alumnos	**87,9**
Organizar actividades para padres	66,5
Organizar escuelas de padres	44,8
Informar a padres de los conflictos entre padres y profesores o centro	53,9
Participar en el programa general del centro	60,1

30. Queremos agradecer a Lluís Samper, Núria Llevot, Fidel Molina, Dolors Mayoral, Teresa Climent, Miquel Angel Essomba, Rafael Torrubia y Paco Montañés el haber discutido con nosotros el diseño del cuestionario y haber realizado aportaciones que han mejorado este trabajo.

Participar en la admisión de alumnos	20
Participar en la elección del director	32,3
Colaborar en las salidas programadas del centro	49,2
Colaborar con otras APAs	52,5
Colaborar con federaciones de APAs	64,8
Editar boletín / revista informática	2
Socialización de libros de texto	1,9
Distribuir libros o materiales	2,5
Acogida matinal	2,4
Colaborar con el ayuntamiento	5,6
Colaborar con otras instituciones	5,4
Reivindicar mejoras en el centro	1,5
Organizar/gestionar comedor…	3
Otras	1,5
No sabe/No responde	1,2

El análisis por comunidades autónomas[31] refleja que no hay variación en la enumeración de las principales funciones, pero encontramos algunas pequeñas diferencias en su valoración:

- En Andalucía hay una significativa mención a la baja en el hecho de considerar que el APA tiene que participar en el consejo escolar o que tiene que organizar actividades extraescolares.

- En Cataluña encontramos también menos atención a las funciones que corresponderían a la organización de las escuelas de padres y la colaboración con la federación de APAs.

- En cambio, en Canarias hay una gran consideración en colaborar en las salidas programadas.

- Y en la Comunidad Valenciana también hay una valoración significativamente superior en la participación de la elección del director del centro.

31. Presentaremos, sólo los resultados de las comunidades autónomas de mayor peso en la muestra, aunque disponemos del resto.

Relacionado con la respuesta dada respecto a qué demandas realizan principalmente las familias (que presentamos a continuación), más allá de la participación en el Consejo Escolar que los padres y madres no solicitan a las APAs como se muestra a continuación en la tabla, las principales funciones son la organización de actividades para alumnado y familias y la resolución de situaciones más o menos conflictivas que van surgiendo. Resulta cuando menos curioso que uno de los motivos de reactivar las asociaciones tiempo atrás, como es la organización y gestión del comedor, casi no ha sido mencionado. Así como la demanda de mejoras en los centros.

Sobre las demandas que reciben de los progenitores**,** los padres y madres priorizan ante todo que se organicen actividades para los alumnos del centro (70%), seguido por el tema de los conflictos, es decir, el hecho de estar informado, de la mediación y resolución de determinadas cuestiones o de pedir información sobre diferentes conflictos o situaciones que se han desarrollado en el centro (59%) y la organización de actividades para padres (22%), entre otras, como podemos ver en la siguiente tabla:

5. DEMANDAS AL APA POR PARTE DE LOS PROGENITORES

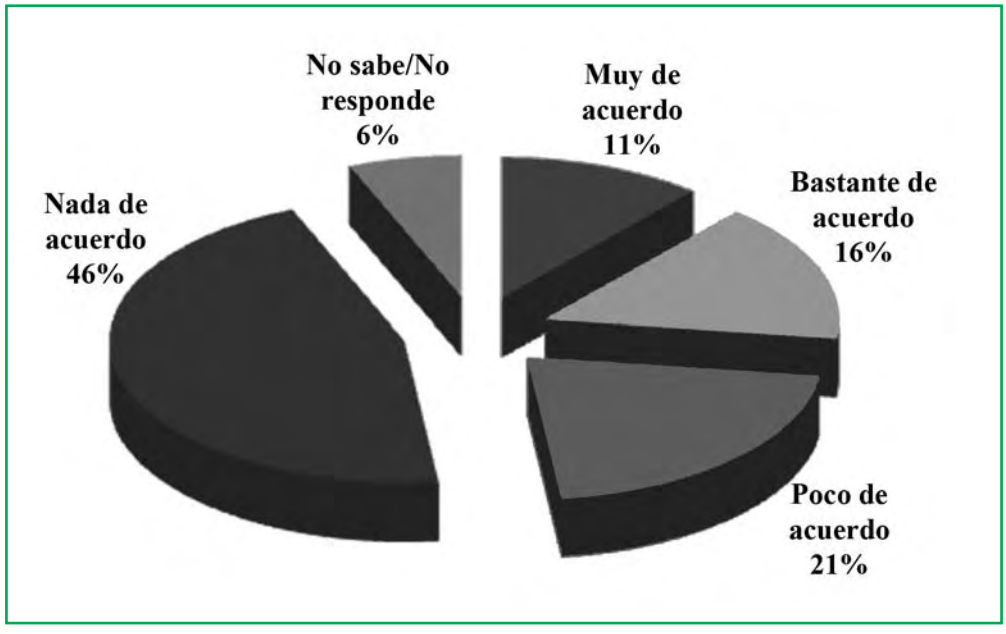
		ESTUDIOS IMPARTEN CENTRO			ALUMNADO EN EL CENTRO		
	TOTAL	Infantil Primaria	Infantil Primaria ES0	ESO Post obligato-ria	Menos de 250	250 a 500	Más de 500
Actividades extraescolares para alumnos	69,9	**79,3**	**78**	43	**77,5**	**72**	57
Actividades para padres	22,6	21,7	26,8	25,2	22,5	22,2	23
Informar sobre conflictos dados en el centro	21,5	20,2	29,3	24,3	21,1	19,1	**26,7**
Informar de conflictos en los que se han visto personalmente implicados	33,3	30	34,1	**45,8**	34,4	28,4	**42,2**
Pocas o ninguna/ buena oferta	0,8	1	-	-	1,4	0,9	-
Creación/mejora comedor transporte	1,7	1,7	-	1,9	1,4	1,8	2,2
Socialización/distrib. textos	0,3	0,5	-	-	0,5	0,4	-
Mejora instalación/equipamiento	2,9	2,5	7,3	2,8	1,8	4	2,2
Mediar conflictos que surgen	3,5	2,7	4,9	7,5	2,8	2,7	**6,7**
Mejora de personal docente	2,2	1,5	9,8	2,8	1,4	2,7	3
Informar a los padres	1,9	1,5	-	3,7	0,5	1,8	4,4
Pocas o ninguna motivación	4	3,4	2,4	5,6	2,3	4,9	5,2
No sabe /No responde	6,6	4,9	4,9	9,3	5	6,7	5,9

Si analizamos el cuadro anterior, vemos que en función de la enseñanza impartida en el centro y en función del número de alumnos del centro, la demanda de los padres se centra más en las actividades para los alumnos de menor edad y en tener información sobre situaciones concretas y conflictos surgidos en los centros con enseñanzas superiores y con mayor número de alumnos. Por comunidades autónomas, la demanda de los padres se centra básicamente en los mismos puntos.

Por otro lado creímos importante conocer si se consideraba o no que existe resistencia, por parte de los profesionales del centro, equipo directivo y entre el profesorado, en la participación de los padres y de las madres en los centros escolares.

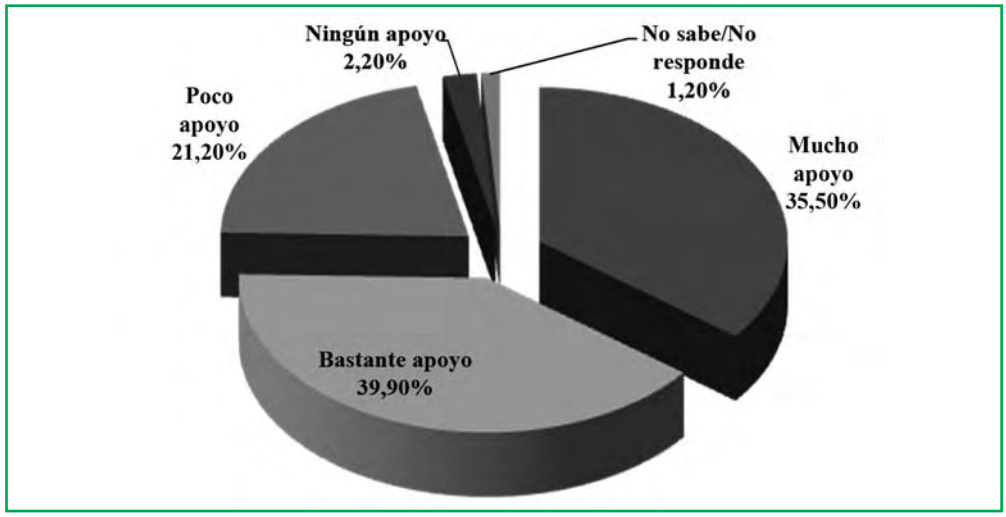
En primer lugar analizamos la resistencia por parte del equipo directivo, de una escala del 1 al 4, nos encontramos con una media de 1,92 sobre 4. Si analizamos los porcentajes, más de un 65% están poco o nada de acuerdo con que existe esta resistencia:

1. EXISTENCIA DE RESISTENCIAS POR PARTE DEL EQUIPO DIRECTIVO A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS ESCOLARES



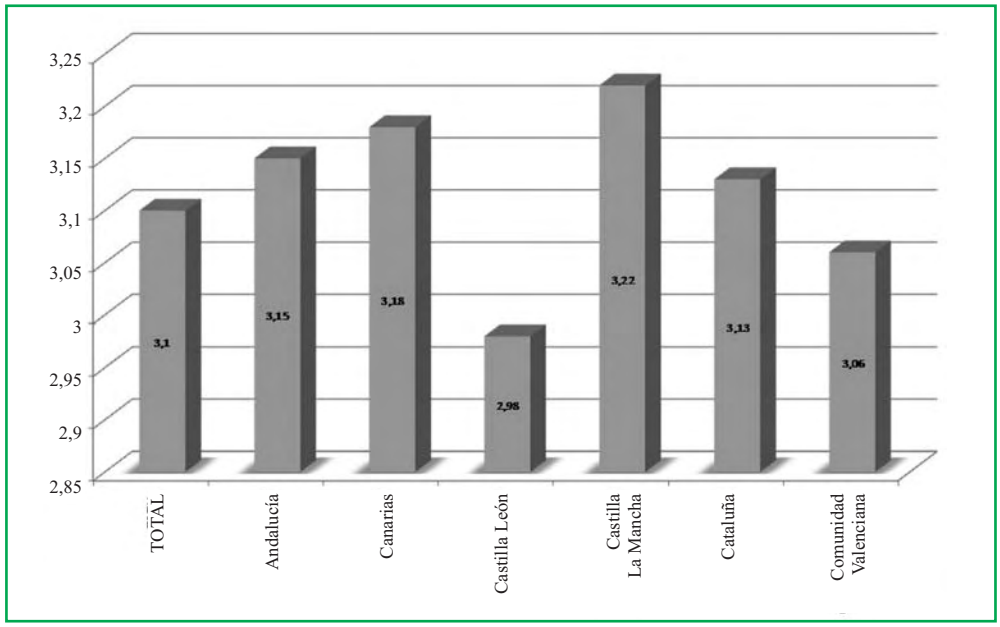
Preguntando de otra forma, el 75% de las APAs consideran que tienen “bastante” o “mucho apoyo” por parte de la dirección del centro. La puntuación media es de 3,1 sobre 4 puntos.

2. APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO



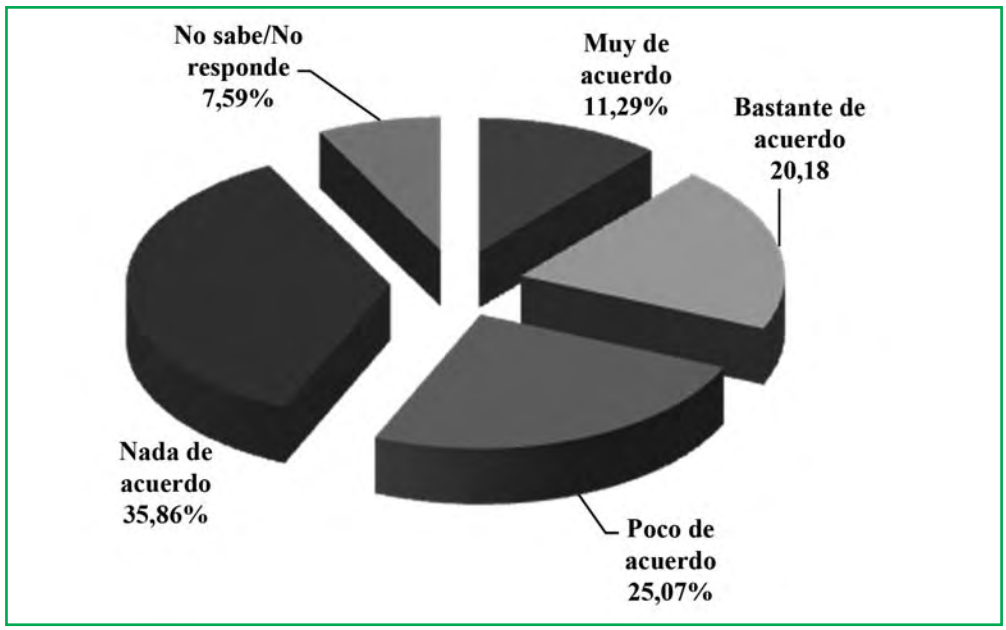
Las medias analizadas por comunidades autónomas reflejan perfectamente que hay apoyo por parte de la direcciones de los centros a las APAs. Recordemos que estamos valorando sobre una escala del 1 al 4, donde el valor 1 corresponde a no recibir "ningún apoyo" y el 4 "mucho apoyo".

3. APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS



Por parte del profesorado encontramos que hay un poco más de resistencia. Analizando las puntuaciones absolutas vemos que sube al 2,07 sobre 4, y en porcentajes vemos que más de un 30% están muy o bastante de acuerdo en que hay resistencia entre el colectivo docente a que los padres participen más en los centros.

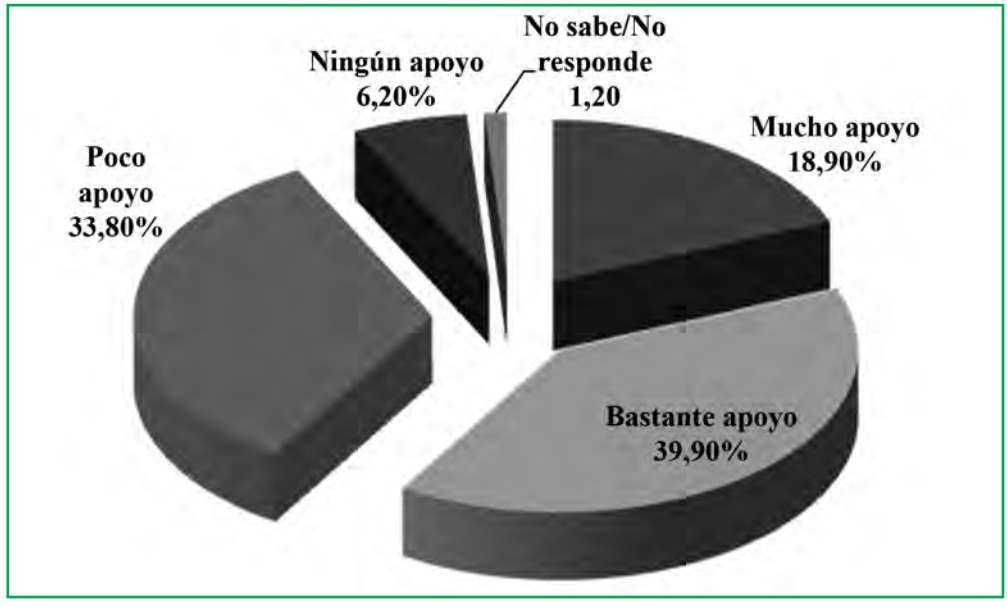
4. EXISTENCIA DE RESISTENCIAS POR PARTE DEL PROFESORADO A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS ESCOLARES



No se encuentran diferencias significativas si se analizan por separado las opiniones de las diferentes comunidades autónomas sobre estas dos últimas preguntas.

Nuevamente, preguntando si "reciben apoyo de los profesores del centro" se percibe mayor distancia ya que la media sería 2,72 sobre 4 puntos (situándose, por tanto, entre el "poco apoyo" que representa un 2 y el "bastante apoyo" un 3), no llegando al 60% los que consideran que tienen bastante o mucho apoyo y un 40% consideran que tiene poco o ningún apoyo.

5. APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE EL PROFESORADO



En este apartado las diferencias son significativas en función de los estudios que imparte el centro. En los centros de educación infantil y primaria encontramos mayor porcentaje de apoyo por parte de los profesores, en cambio, en niveles postobligatorios el poco apoyo llega casi al 50% y la media en los centros de ESO y postobligatoria expresa esta menor sensación de apoyo del profesorado en los niveles superiores. Esta misma correlación la encontramos en centros según el número de alumnos, como podemos ver en la siguiente tabla:

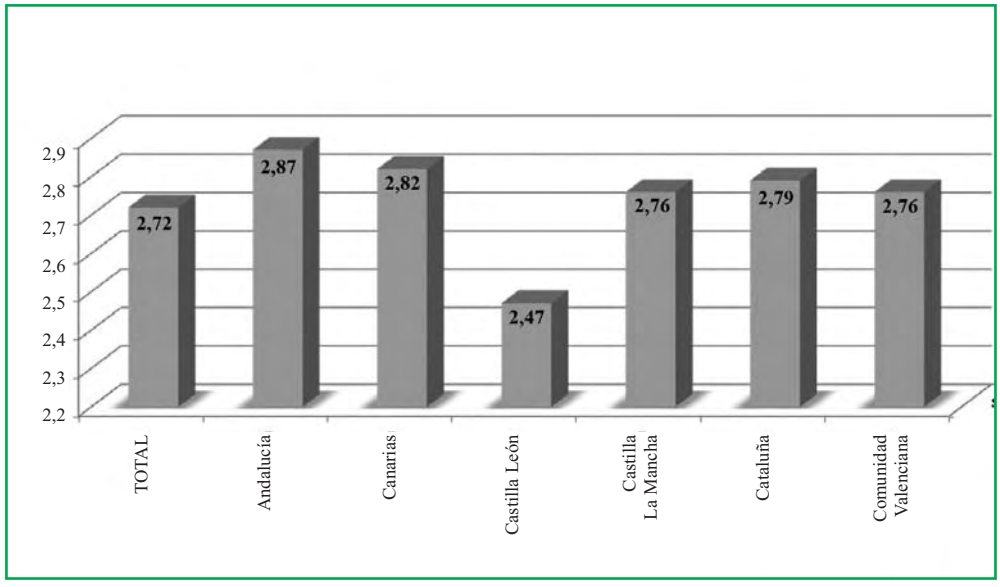
6. APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE EL PROFESORADO EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO Y EL NÚMERO DE ALUMNOS/AS

		ESTUDIOS IMPARTEN CENTRO			ALUMNADO EN EL CENTRO		
	TOTAL	Infantil Primaria	Infantil Primaria ES0	ESO Post obligatoria	Menos de 250	250 a 500	Más de 500
TOTAL	**594**	**406**	**41**	**107**	**218**	**225**	**135**
Mucho apoyo	18,9	19,7	24,4	9,3	25,7	17,3	8,9
Bastante apoyo	39,9	42,6	36,6	35,5	42,2	40,4	37
Poco apoyo	33,8	31	34,1	46,7	24,3	35,1	47,4
Ningún apoyo	6,2	5,7	4,9	7,5	6,4	5,8	5,9

No sabe / No responde	1,2	1	-	0,9	1,4	1,3	0,7
Media	2,72	2,77	2,8	2,47	2,88	2,7	2,49
Desv. Típica	0,84	0,83	0,87	0,77	0,87	0,82	0,74

En las medias por comunidades autónomas podemos decir que encontramos también diferencias significativas, un apoyo mayor por parte de los profesores en la Comunidad de Andalucía y, por el contrario, un menor apoyo en Castilla León:

6. APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE EL PROFESORADO DEL CENTRO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS



Siendo sintéticos y como también aparece a continuación (pero no como una de las principales dificultades de funcionamiento), la relación con la dirección parece ser más fluida que con los docentes. De hecho los cargos ya conllevan la relación e interlocución con el APA.

Ante la pregunta de cuáles son las principales dificultades del funcionamiento de las APAs en línea con lo anteriormente expuesto, aparece en primer lugar la baja participación en las reuniones (85%); en segundo lugar, con un 55%, la baja participación de los padres en las actividades organizadas y, en tercer lugar, con un 40%, la baja inscripción en el APA, seguido por la baja participación en las escuelas de padres y por el bajo o insuficiente apoyo de los propios profesores.

7. MAYORES DIFICULTADES DE FUNCIONAMIENTO DE LAS APAS

	%
Baja inscripción de las familias en el APA	39,6
Baja participación de los padres en las reuniones convocadas	85,5
Baja participación de los padres en las actividades organizadas	55,6
Baja participación en las escuelas de padres	35,5
Insuficiente apoyo de la dirección	17,5
Insuficiente apoyo de los profesores	24,9
Poco alumnado	1,2
Demasiado alumnado	0,5
Poco interés en la educación de los hijos	2,4
Falta de motivación padres	8,8
Insuficiente apoyo económico	5,2
Falta de tiempo representantes	2,5
Poca relación con el equipo docente	2,4
Otras	3,4
Ninguna	1,2
No sabe / No responde	2,4

Por comunidades autónomas, no hay diferencias a la hora de nombrar las principales dificultades de funcionamiento, ya que el orden de dificultades se mantiene en casi todas ellas. En Cataluña, por ejemplo, las 3 primeras dificultades se mantienen. Comparte el tercer lugar el "poco apoyo por parte del profesorado" y pasando a quinto lugar la baja participación en las escuelas de padres.

Con la intención de profundizar en determinados aspectos se preguntó, con respuesta abierta y múltiple, sobre las principales necesidades, tanto de organización y de funcionamiento como de participación**.** Inicialmente encontramos que alrededor de un 8% dice que no hay ninguna necesidad, y otro 20% de entrevistados no contesta o no sabe cuáles son las principales necesidades, como veremos en las tablas siguientes.

Concretamente, hablando de las *necesidades de organización* el 31% dice que hace falta mayor motivación; le sigue un 16% que centra la necesidad en el interés por asumir cargos, y con el mismo porcentaje, la necesidad de mejorar los espacios físicos donde están ubicadas las APAs.

8. NECESIDADES DE ORGANIZACIÓN DE LAS APAS

	%
Ninguna	7,7
Más información de las funciones, límites	5,2
Formación para llevar el APA	6,9
Más motivación en el APA	**31,3**
Falta de tiempo miembros APAs	7,6
Interés asumir cargos	**16,3**
Mayor afiliación	3,9
Colaboración Ayuntamiento	3,9
Colaboración otras instituciones	4,5
Insuficiente apoyo económico	8,9
Mejor espacio físico	**16**
Más apoyo por parte del centro	2,5
Otros	2,2
No sabe / No responde	**19,9**

Aunque una repuesta minoritaria, cuando realizamos las entrevistas documentales previas (y los grupos de discusión ya presentados) se hace especial hincapié en la necesidad de formación de las familias en relación a la gestión de una asociación ya que no siempre se encuentran las personas más preparadas para llevarlas y los que no lo están tanto no tienen porqué quedar excluidos. A continuación transcribimos fragmentos de dos de estas entrevistas donde se expresa esta necesidad, entre otras:

"Para mejorar la organización, se necesita más formación y mayor financiación. En líneas generales, la asociación funciona bien aunque con alguna deficiencia a nivel de formación, pero en ello estamos. Con el equipo directivo hay buena relación. Hay bastante participación en las actividades que realizamos desde el inicio en ella hasta el día de hoy, colaboran los padres en las actividades que planteamos aunque queda un sector de padres que no participan y en ello vamos encaminados".

"A nivel de organización, necesitamos tener conocimientos actualizados sobre la administración y funcionamiento del sistema educativo, y también tener tiempo y voluntad para dedicar a la organización (...) Para mejorar el funcionamiento de nuestra asociación hay que hacer propuestas e implicarse por parte de las familias asociadas y hacer propuestas también por los organizadores".

Por comunidades autónomas, vemos que el primer lugar lo mantiene la falta de motivación, y los segundos y terceros lugares se alternan según las comunidades entre los que no saben, los que responden el interés por asumir cargos y los que dicen que no hay necesidades:

9. NECESIDADES DE ORGANIZACIÓN DE LAS APAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	**Andalucía**	**Canarias**	**Castilla León**	**Castilla La Mancha**	**Cataluña**	**Comunidad Valenciana**
Ninguna	7,7	**15,4**	10,6	1,9	6,5	9,1	4,8
Más información de las funciones, límites	5,2	2,6	9,1	9,4	8,7	5,1	3,2
Formación para llevar el APA	6,9	8,5	6,1	5,7	4,3	4	6,3
Más motivación en el APA	31,3	33,3	**43,9**	30,2	**15,2**	26,3	36,5
Falta de tiempo miembros APAs	7,6	6	-	9,4	2,2	**15,2**	1,6
Interés asumir cargos	16,3	12	**6,1**	15,1	13	18,2	**25,4**
Mayor afiliación	3,9	6	-	1,9	4,3	3	6,3
Colaboración Ayuntamiento	3,9	11,1	1,5	1,9	2,2	1	-
Colaboración otras instituciones	4,5	**8,5**	4,5	5,7	4,3	1	-
Insuficiente apoyo económico	8,9	12	9,1	17	-	7,1	6,3
Mejor espacio físico	16	14,5	13,6	18,9	17,4	15,2	11,1
Más apoyo por parte del centro	2,5	1,7	4,5	-	2,2	-	-
Otros	2,2	2,6	1,5	3,8	2,2	5,1	-
No sabe / No responde	19,9	15,4	19,7	20,8	**37**	17,2	22,2

Por otro lado, referente a las *necesidades de funcionamiento*, el 25% continúa afirmando que falta motivación, seguido por un importante 23% que desconoce las necesidades de funcionamiento o no nos contesta, y, por último, un 12% que considera que falta apoyo económico.

10. NECESIDADES DE FUNCIONAMIENTO DE LAS APAS

	%
Ninguna	9,6
Más información funciones, límites	4,7
Formación para llevar el APA	6,2
Más motivación en el APA	**25,4**
Mayor dedicación de tiempo	7,9
Interés por asumir responsabilidades	8,4
Necesidad recursos humanos	3,9
Más implicación en actividades	4,9
Mejora equipo informático	3,9
Insuficiente apoyo económico	**12,3**
Mejor espacio físico	6,1
Necesidad otro material/equipo	4,5
Necesidad trabajar cómodamente	8,9
Mejora comunicación con padres	4,9
Mejora relación con el centro	5,6
Otros	4,5
Poca trayectoria	1,5
No sabe/No responde	**23,2**

Como poníamos de manifiesto en el análisis de los grupos de discusión parece que existe la necesidad de mejorar la comunicación del APA con las familias y aunque en la tabla anterior sea citada por un porcentaje pequeño de los encuestados parece ser un aspecto en el que es necesario trabajar. En las entrevistas documentales previas a la elaboración del cuestionario en muchas de ellas apareció esta cuestión como relevante, veamos, por ejemplo, la siguiente cita textual de una de ellas:

"Necesitamos mayor participación e implicación de los padres, ya que así se podrían organizar mayor número de actividades y al mismo tiempo habría más repercusión de la Asociación. Se debe favorecer la comunicación con los padres, asociados o no, ya que los alumnos en una gran mayoría no entregan las comunicaciones a los padres y hacerlo por correo supone un gran desembolso económico que no repercute en la participación. No hay conciencia de que la participación de los padres es una herramienta básica en la educación. En las reuniones semanales de

nuestra asociación apenas nos reunimos los miembros de la Junta Directiva, lo que nos dificulta a la hora de tomar decisiones y llevar a cabo actividades".

Por comunidades autónomas las diferencias aún son menores que al referirnos a las necesidades de funcionamiento globales, sólo destacamos el incremento de porcentaje de los que en la comunidad andaluza dicen que no hay ninguna dificultad y, en Cataluña, que el tercer lugar en el ranking de necesidades de funcionamiento es una mayor necesidad de tiempo para dedicarlo a las APAs como podemos apreciar en la siguiente tabla:

11. NECESIDADES DE FUNCIONAMIENTO DE LAS APAS EN FUNCIÓN DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Ninguna	9,6	**14,5**	13,6	-	6,5	10,1	9,5
Más información funciones, límites	4,7	6,8	10,6	5,7	2,2	3	3,2
Formación para llevar el APA	6,2	11,1	3	9,4	2,2	7,1	3,2
Más motivación en el APA	25,4	23,9	24,2	32,1	19,6	22,2	23,8
Mayor dedicación de tiempo	7,9	6,8	4,5	9,4	4,3	**13,1**	7,9
Interés por asumir responsabilidades	8,4	9,4	10,6	9,4	8,7	10,1	4,8
Necesidad recursos humanos	3,9	3,4	-	1,9	2,2	8,1	3,2
Más implicación en actividades	4,9	3,4	3	9,4	2,2	4	4,8
Mejora equipo informático	3,9	4,3	1,5	3,8	4,3	6,1	1,6
Insuficiente apoyo económico	12,3	10,3	10,6	11,3	15,2	8,1	11,1
Mejor espacio físico	6,1	6,8	4,5	3,8	4,3	8,1	6,3
Necesidad otro material/equipo	4,5	5,1	1,5	5,7	6,5	4	3,2
Necesidad trabajar cómodamente	8,9	7,7	13,6	9,4	6,5	8,1	6,3
Mejora comunicación con padres	4,9	1,7	9,1	1,9	4,3	5,1	4,8
Mejora relación con el centro	5,6	5,1	4,5	1,9	2,2	3	4,8
Otros	4,5	3,4	1,5	9,4	6,5	6,1	1,6
Poca trayectoria	1,5	7,7	-	-	-	-	-
No sabe/No responde	23,2	18,8	22,7	24,5	30,4	24,2	31,7

Y para finalizar esta referencia a las necesidades, nos centraremos en *la participación*, encontramos que casi el 50% considera que hace falta mejorar la implicación con el APA; le sigue el desconocimiento, con casi un 22%, y aumentar la participación en las actividades con un 18,5%:

12. NECESIDADES DE PARTICIPACIÓN EN LAS APAS

	%
Ninguna	6,7
Mejorar la implicación APA	**46,1**
Mejorar implicación alumnado	3,5
Mejorar implicación centro	6,1
Incrementar asistencia actividades	**18,5**
Incrementar asistencia reunión	15,8
Mejorar inscripción en APA	2,4
Motivar que los padres se impliquen	14
Falta tiempo (consolidación)	5,9
Insuficiente apoyo económico	2,4
Otros	1,9
Formación/información padres	2,5
No sabe/No responde	**21,9**

Como vemos, las diferencias en las necesidades de participación entre comunidades autónomas son aún menores. Más allá de que Andalucía aumenta la respuesta de que no existe ninguna necesidad de participación, Castilla-León y Canarias se diferencian por el incremento de la necesidad de "mejorar la implicación" en el APA y muy inferior en Castilla-La Mancha. A continuación se concreta el resto de resultados:

13. NECESIDADES DE PARTICIPACIÓN EN LAS APAS EN FUNCIÓN DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	**Andalucía**	**Canarias**	**Castilla León**	**Castilla La Mancha**	**Cataluña**	**Comunidad Valenciana**
Ninguna	6,7	**12,8**	6,1	5,7	2,2	9,1	-
Mejorar la implicación APA	46,1	42,7	53	56,6	32,6	42,4	42,9
Mejorar implicación alumnado	3,5	4,3	6,1	3,8	2,2	-	3,2

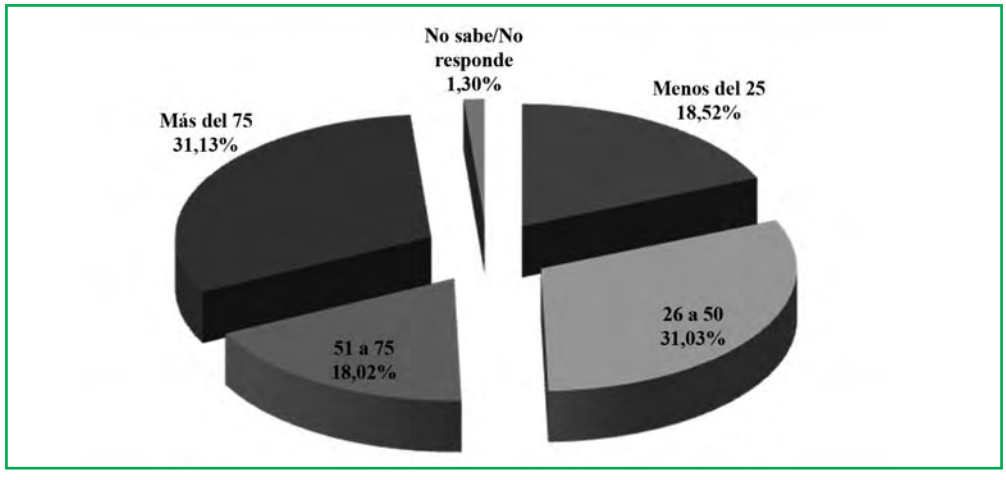
Mejorar implicación centro	6,1	2,6	7,6	9,4	-	4	9,5
Incrementar asistencia actividades	18,5	18,8	18,2	20,8	19,6	15,2	14,3
Incrementar asistencia reunión	15,8	17,1	16,7	18,9	15,2	13,1	14,3
Mejorar inscripción en APA	2,4	4,3	1,5	7,5	2,2	-	3,2
Motivar a los padres impliquen	14	15,4	12,1	17	2,2	14,1	12,7
Falta tiempo (consolidación)	5,9	7,7	6,1	7,5	2,2	4	6,3
Insuficiente apoyo económico	2,4	3,4	1,5	5,7	-	2	1,6
Otros	1,9	0,9	-	3,8	2,2	3	-
Formación/información padres	2,5	3,4	1,5	3,8	-	1	-
No sabe/No responde	21,9	15,4	22,7	18,9	37	23,2	27

5.2. LA PARTICIPACIÓN EN LAS APAS

En las líneas anteriores se ha empezado a poner de manifiesto la existencia de dificultades procedentes de la baja participación. Una de las preguntas realizadas a nuestros entrevistados recogía datos reales de participación en diferentes niveles de la organización, sea de inscripción, de asistencia a las reuniones o de participación en las actividades que organizan.

Vemos que, en el 31,13% de los centros, el porcentaje de inscripción en el APA supera el 75% de las familias del centro, pero otro 31% tan sólo tienen una inscripción del 26 al 50% de las familias, y un importante 19% de los centros tienen una inscripción inferior al 25%, tal como vemos en el gráfico:

7. INSCRIPCIÓN EN EL APA



Una lectura más clara de los datos nos la da la media de inscripción que existe en las APAs, que es del 57,5% de las familias del centro. Algo más de la mitad. Este dato estaría incompleto si no diferenciamos internamente, pues son los centros de titularidad pública donde se reduce (57% respecto al 62% de los privados) y, como venimos indicando, son los centros con niveles inferiores donde la inscripción es mayor (representa el 61% en los de infantil y primaria y el 43% en los de secundaria obligatoria y postobligatoria). Por otro lado, los centros que tienen población de origen inmigrante reducen la media de inscripción (58% respecto al 69% en los centros sin esta población).

La tabla siguiente nos confirma que, en función de los estudios que se imparten en el centro, la inscripción en el APA varía. En los centros donde se imparten estudios inferiores el número de familias inscritas aumenta. Así, la movilización es superior en la infantil, se reduce en la primaria y va siguiendo este camino decreciente en los siguientes niveles. A continuación presentamos las segmentaciones en función de los estudios impartidos en el centro y el número de alumnos.

14. INSCRIPCIÓN EN EL APA EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO

	ESTUDIOS IMPARTEN CENTRO		
	Infantil Primaria	**Infantil Primaria ES0**	**ESO Post obligatoria**
Menos del 25	13,5	29,3	**32,7**
26 a 50	29,8	24,4	35,5
51 a 75	**20,2**	4,9	15,9
Más del 75	**35,2**	39	15
No sabe/No responde	1,2	2,4	0,9
Media	61,02	55	43,23
Desv. Típica	29,8	36,12	26,77

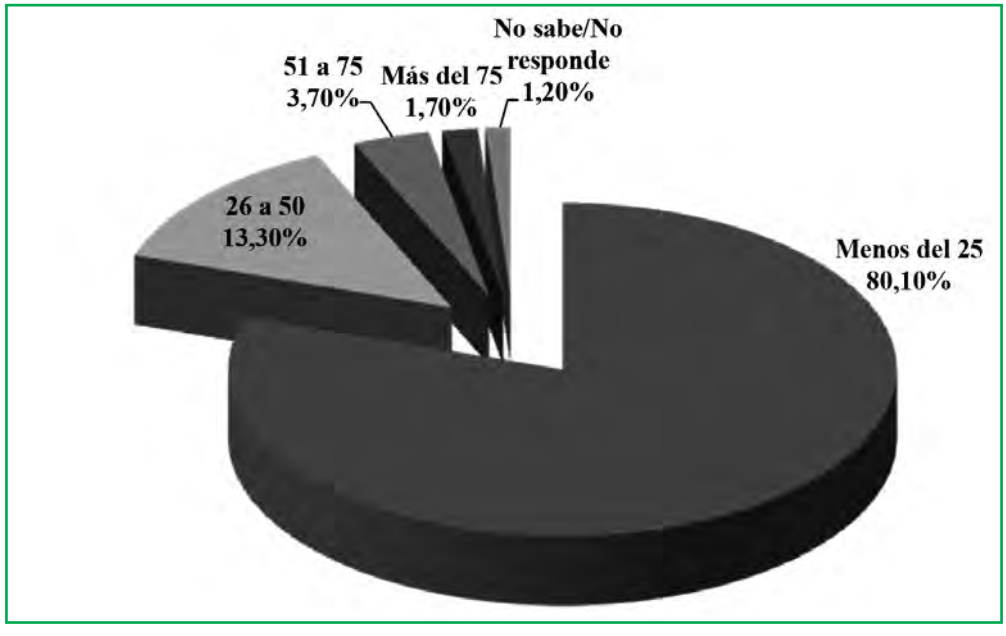
En cuanto al porcentaje de inscripción por comunidades, vemos grandes diferencias. En Andalucía es bajo y ostensiblemente alto en Cataluña y la Comunidad Valenciana:

15. MEDIA DE LA INSCRIPCIÓN EN EL APA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Media	57,44	**48,22**	48,84	51,83	55,35	**73,77**	**66,08**
Desv.Típica	34,16	27,92	33,58	24,04	32,09	27,42	57,5

Si analizamos la *participación*, vemos que las familias participan muy poco *en las reuniones* organizadas por el APA. Veamos el gráfico del porcentaje de participación:

8- PARTICIPACIÓN EN LAS REUNIONES ORGANIZADAS POR EL APA



Recurriendo, de nuevo, a la media que resulta más clarificadora: el porcentaje de familias que asisten a las reuniones es del 18,3%. Diferenciando la muestra hallamos otra vez que en los centros de titularidad privada el porcentaje aumenta (22,5% respecto al 18,2% de los públicos), se reduce en los centros que imparten ESO y Postobligatoria (13,8%) y es menor en los centros con presencia de inmigración (17,8% en comparación con los que no tienen, donde representa el 29,2%).

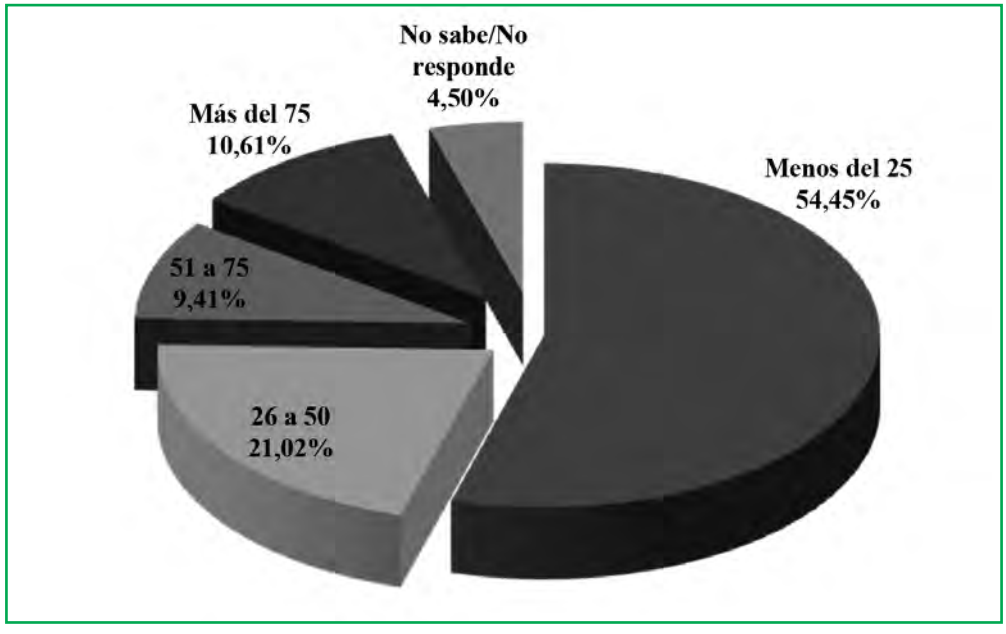
Presentado de otra forma[32]:

16. PARTICIPACIÓN EN LAS REUNIONES ORGANIZADAS POR EL APA EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO

	ESTUDIOS IMPARTEN CENTRO		
	Infantil Primaria	**Infantil Primaria ES0**	**ESO**
Postobligatoria			
Menos del 25	79,3	70,7	**87,9**
26 a 50	14,3	14,6	9,3
51 a 75	3,7	7,3	0,9
Más del 75	1,5	4,9	1,9
No sabe/No responde	1,2	2,4	-
Media	18,99	23,95	13,82
Desv. Típica	17,69	21,54	14,78

Analizando, en cambio, *la participación* de las familias *en las actividades que organiza el APA*, el porcentaje aumenta notablemente.

9- PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR EL APA



32. Por comunidades autónomas no aparecen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la participación de los padres en las reuniones del APA. La participación media es de 18,30%, con una desviación típica del 17,67%.

La media se sitúa en el 32% y con menor distancia por titularidad de centro (32% en las públicas y 33,7% en las privadas) se mantiene la reducción en los centros de ESO y Postobligatoria (13,5%) y en los centros con presencia de inmigrantes (32,5% respecto al 38,5% entre los que no tienen).

17. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR EL APA EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO

PARTICIPACIÓN	ESTUDIOS IMPARTEN CENTRO		
	Infantil Primaria	Infantil Primaria ES0	ESO
Postobligatoria			
Menos del 25	46,3	46,3	**86,9**
26 a 50	**25,4**	22	5,6
51 a 75	**11,1**	12,2	3,7
Más del 75	**13,3**	17,1	-
No sabe/No responde	3,9	2,4	3,7
Media	36,88	38,4	13,55
Desv. Típica	27,97	30,25	15,01

Por comunidades autónomas sólo podemos destacar que, en Cataluña, la media de familias que participan en las actividades del APA es significativamente superior al resto de comunidades.

18. MEDIA DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR EL APA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Media	31,98	30,53	29,11	32,72	28,72	**36,63**	30,24
Desv.Típica	27,64	28,08	30,67	26,41	25,66	29,08	28,55

Pero ¿qué se entiende por participar? Para aproximarnos a la definición que realizan los representantes asociativos de "participar" les preguntamos "¿qué entiende por participación de los padres en la escolarización de sus hijos/hijas? ¿Qué deben hacer éstos? Encontramos primero que los padres deben ir a las reuniones (92,4%); en

segundo lugar, hacer el seguimiento de sus hijos (90%); en tercero, asistir a la tutorías (85,5%) y participar en las actividades organizadas (77,4%) entre muchas otras. Si nos centramos en lo que hacen las APAs vemos que la asistencia a actividades y la inscripción se citan en alto porcentaje. Siendo muy baja la respuesta de implicarse en la organización de las mismas. Estas mismas características son compartidas en todas las comunidades autónomas.

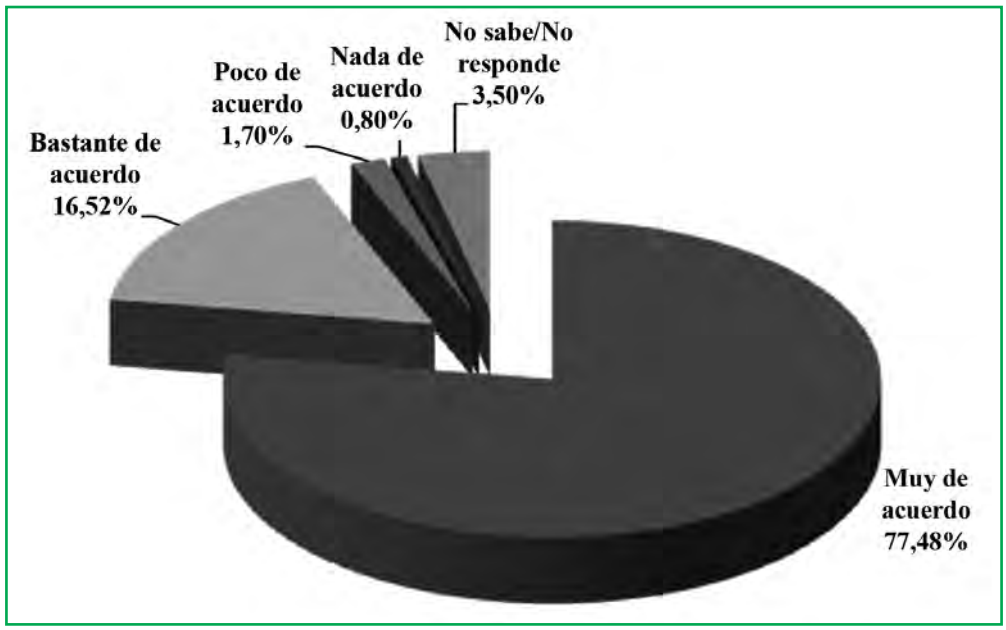
19. DEFINICIÓN DE PARTICIPACIÓN

	%
Inscripción de las familias en la asociación	73,6
Participación de los padres en las reuniones	**92,4**
Participación de los padres en las actividades	77,4
Participación de las familias en la escuela de padres	55,7
Asistir a las tutorías	**85,5**
Seguimiento evolución hijos/as	**89,6**
Apoyar trabajos de hijos/as	77,6
Implicarse en el APA	3,4
Implicarse cargos APA	1,7
Seguir a familias desde escuela	3,7
Potenciar relación con escuela	7,1
Asistir a charlas para formarse	0,3
Información del funcionamiento de la escuela	2,9
Implicación familias educación	5,2
Mejoras APA o en el centro	5,2
Participar elección Consejo Escolar	2,7
Reforzar papel del docente	1,3
Hacer hijos sean puntuales....	0,7
Otros	2
No sabe /No responde	1

Si nos centramos ahora en dos de los subapartados anteriores, donde implicarse en el APA no supera el 4% e implicarse en los cargos no llega al 2%, entendemos la afirmación ampliamente confirmada con más de un 93% y con una puntuación media de 3,77 sobre 4 que manifiesta que "*las asociaciones funcionan gracias a unos pocos que dedican parte de su tiempo a esta actividad de voluntariado*". Esta percepción

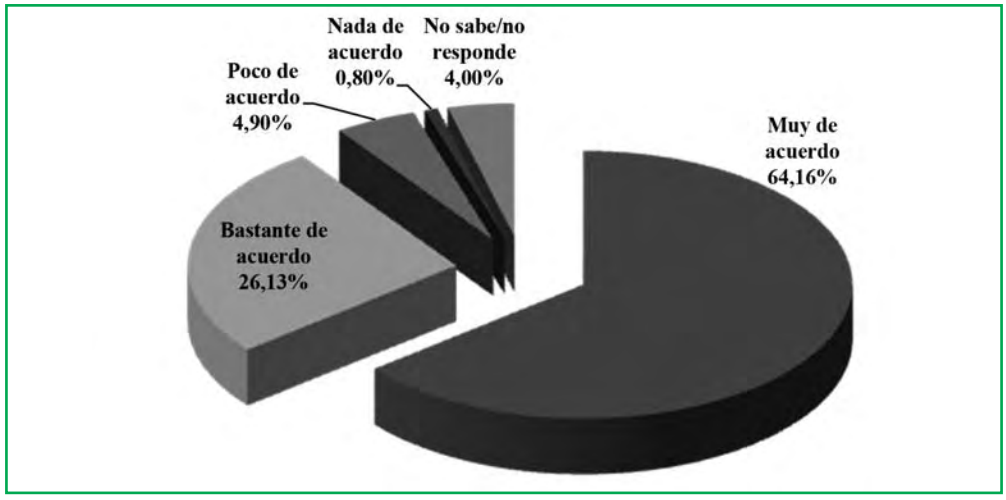
se confirma en todas las comunidades autónomas ya que esta segmentación no presenta diferencias significativas, lo cual nos indica que la respuesta no es homogénea.

10. GRADO DE ACUERDO CON LA FRASE: "*Las asociaciones funcionan gracias a unos pocos que dedican parte de su tiempo a esta actividad de voluntariado*"



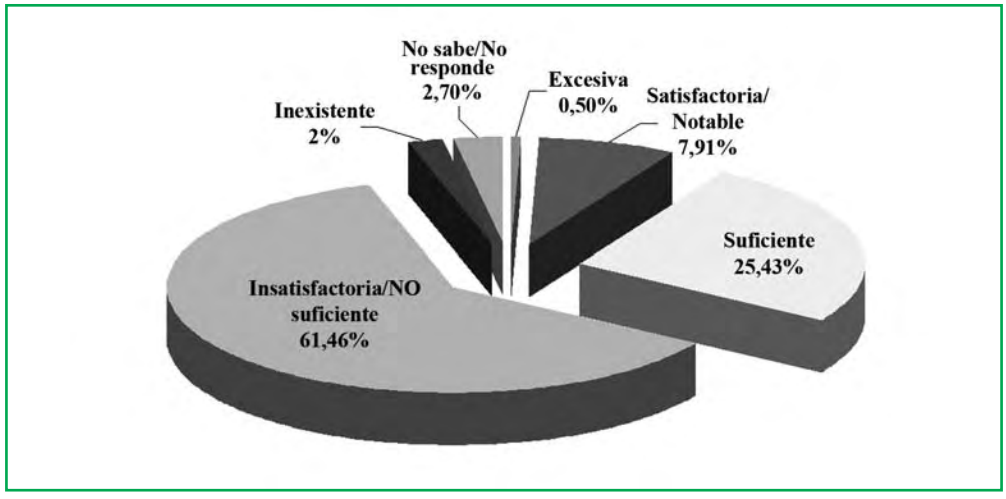
Y, por otra parte, también con una puntuación media de 3,6 sobre 4, más de un 90% está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación "*el buen funcionamiento de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos favorece el buen funcionamiento del centro escolar*". Como en el caso de la frase anteriormente testada, no existen diferencias significativas en el análisis por comunidades autónomas y todos ellos presentan una media parecida: Andalucía tiene una media de 3,67, Cataluña 3,54, Canarias 3,66, la Comunidad Valenciana un 3,68 sobre 4.

11. GRADO DE ACUERDO CON LA FRASE: "*El buen funcionamiento de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos favorece el buen funcionamiento del centro escolar*"



Pero a pesar de este papel relevante que se otorga, tal como venimos apuntando, la satisfacción por la participación de los padres está suspendida: un 2,42 sobre una puntuación de 5 en relación con lo que se ha apuntado de que unos pocos son los que dinamizan y se responsabilizan de la asociación[33]. Más del 60% de la muestra está insatisfecha con la participación de los padres como vemos en el siguiente gráfico:

12- VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS



33. Construida otorgando el valor de 5 a la participación excesiva, de 4 a la satisfactoria/notable, de 3 a la suficiente, de 2 a la Insatisfactoria/no suficiente y de 1 a la inexistente.

La satisfacción en función de los estudios que imparte el centro y del número de alumnos vuelve a estar en la misma línea que antes, es decir, en los centros con menor número de alumnos y en los que se imparten estudios de infantil y primaria, la satisfacción es ligeramente mayor que en los centros que imparten estudios de ESO y postobligatorios y los que tienen mayor número de alumnos. Como presentamos sería donde la participación es menor.

20. VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO Y EL NÚMERO DE ALUMNOS/AS

VALORACIÓN PARTICIPACIÓN		**VALORACIÓN PARTICIPACIÓN**			**VALORACIÓN PARTICIPACIÓN**		
	TOTAL	**Infantil Primaria**	**Infantil Primaria ES0**	**ESO Postobligatoria**	**Menos de 250**	**250 a 500**	**Más de 500**
Excesiva	0,5	0,7	-	-	0,9	0,4	-
Satisfactoria/notable	7,9	8,1	14,6	3,7	**11,5**	7,1	4,4
Suficiente	25,4	**29,1**	26,8	10,3	**32,1**	23,6	18,5
Insatisfactoria/no suficiente	61,4	58,4	53,7	**80,4**	50	66,2	**70,4**
Inexistente	2	2	-	2,8	2,8	0,9	2,2
No sabe/No responde	2,7	1,7	4,9	2,8	2,8	1,8	4,4
Media	2,42	2,46	2,59	2,15	2,57	2,39	2,26
Desv. Típica	0,69	0,71	0,75	0,52	0,77	0,66	0,58

Por comunidades autónomas tampoco encontramos ninguna diferencia significativa entre ellas, Andalucía tiene una media de 2,45, Cataluña 2,51, Canarias 2,35, la Comunidad Valenciana un 2,39...

21. MEDIA DE LA VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	**Andalucía**	**Canarias**	**Castilla León**	**Castilla La Mancha**	**Cataluña**	**Comunidad Valenciana**
Media	2,42	2,45	2,35	2,43	2,32	2,51	2,39
Desv.Típica	0,69	0,73	0,7	0,77	0,64	0,7	0,64

¿A qué se debe esta desigual participación? ¿Cuáles son los aspectos que se valoran, qué influye en una mayor o menor participación? Según nuestro estudio los motivos son: el insuficiente interés de los progenitores con un 80%, seguido por su no disponibilidad (59%) y su nivel de estudios (58%) así como sus insuficientes expectativas educativas (46%) entre otros, como vemos en la tabla siguiente.

22- MOTIVOS DESIGUAL PARTICIPACIÓN EN EL APA

	%
Nivel de formación	**58,1**
Nivel socioeconómico	20,4
Origen geográfico	13,3
Número de hijos	10,6
Expectativas educativas	46,1
Interés	**80,6**
Disponibilidad	**59,6**
Creencia y valoración participación social	3,2
De la conciencia de hacerlo	3,7
De la apertura del centro	1
De la información del centro	2
Otros	2,2
No sabe/No responde	1,2

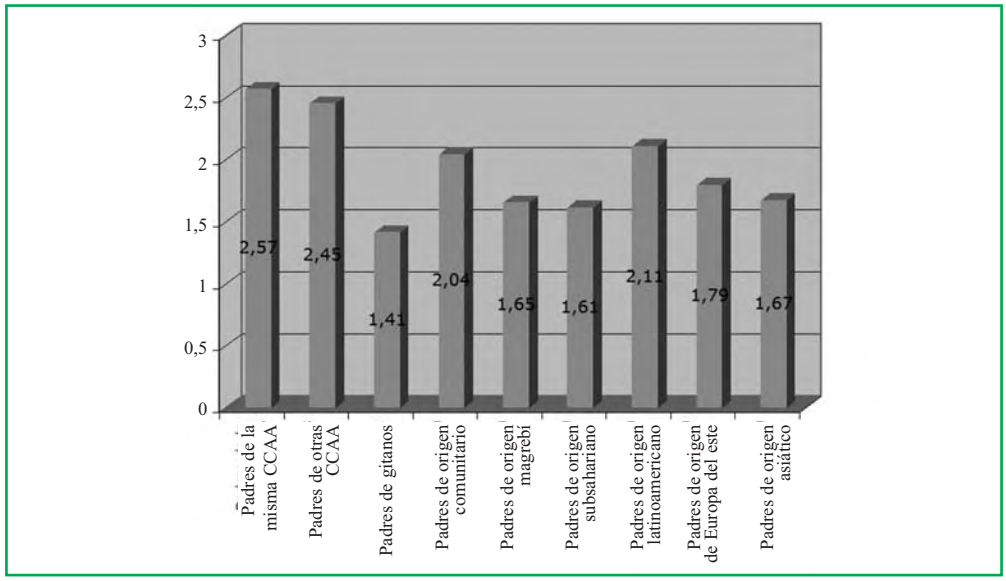
Por comunidades autónomas, nos damos cuenta de que hay diferencias significativas en los aspectos que justifican una poca participación. Los motivos principales son los mismos, pero, por ejemplo, en Cataluña se menciona más frecuentemente el nivel socioeconómico y el origen geográfico en comparación con otras comunidades. Por otro lado, en la Comunidad Valenciana también se incrementa respuesta al nivel socioeconómico, además de en el número de hijos. A continuación presentamos los resultados segmentados por comunidades autónomas, como siempre las de mayor peso en toda la muestra.

23. MOTIVOS DESIGUAL PARTICIPACIÓN EN EL APA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Nivel de formación	58,1	65	60,6	47,2	58,7	56,6	54
Nivel socioeconómico	20,4	18,8	15,2	11,3	15,2	**28,3**	**30,2**
Origen geográfico	13,3	12,8	6,1	1,9	6,5	**21,2**	19
Número de hijos	10,6	9,4	12,1	3,8	6,5	14,1	**19**
Expectativas educativas	46,1	41,9	40,9	43,4	54,3	51,5	47,6
Interés	80,6	76,9	81,8	86,8	80,4	77,8	85,7
Disponibilidad	59,6	53	**71,2**	62,3	56,5	58,6	57,1
Creencia y valoración participación social	3,2	3,4	1,5	5,7	2,2	1	3,2
De la conciencia de hacerlo	3,7	5,1	4,5	1,9	2,2	4	3,2
De la apertura del centro	1	0,9	-	-	2,2	2	1,6
De la información del centro	2	2,6	1,5	1,9	2,2	1	1,6
Otros	2,2	1,7	6,1	-	-	2	-
No sabe/No responde	1,2	0,9	1,5	-	2,2	3	-

Como venimos sugiriendo, la participación es desigual y la relacionan con unos u otros motivos. Una de las cuestiones que nos interesaban era ver si el origen geográfico, poco citado en la tabla anterior, era más relevante de lo que nos decían e introducirnos en el tema de la inmigración. Para ello preguntamos cómo definirían la participación de diferentes familias. Esta implicación queda definida por el gráfico siguiente, el cual recoge la media en una escala de 5 puntos, donde el 5 corresponde a una "excesiva participación"; el 4 a una "notable participación"; el 3 es el valor que define una "suficiente participación"; el 2, una "insuficiente o no suficiente participación", y el 1 indica una "participación inexistente". Todos los colectivos de padres suspenden en participación en línea con lo presentado, aunque unos participan más que otros. A pesar de todo, los que participan más son los autóctonos, seguidos por los de origen latinoamericano y comunitario. En la cola de la participación encontramos al colectivo gitano, seguido por el subsahariano, el magrebí y el asiático.

13. VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL ORIGEN FAMILIAR



Diferenciando entre los que tienen y los que no cada una de estas procedencias en su centro, detectamos que lo dicho respecto a los magrebíes, asiáticos y europeos del Este no varía, mientras que sí lo hace al referirse a los comunitarios y los subsaharianos y latinoamericanos que mejoran, dentro de la puntuación otorgada, posiciones. Es decir, aumenta en participación corrigiendo la visión anterior más estereotipada. Por otro lado, los gitanos, que recordemos son los que se sitúan como el exponente más negativo, aún reducirían más la participación a parecer de los que tienen a estas familias al compararlos con los que no los tienen. Estos resultados, basados en información de representantes asociativos que tienen estas procedencias o minoría gitana en sus centros, nos indican que las familias de origen comunitario (2,25) serían más participativas, seguidas, a poca distancia, por las latinoamericanas (2,17), europeas del Este (1,82), subsaharianas (1,79), magrebíes (1,69) y, por último, gitanas (1,40). De esta forma, más allá de las impresiones los encuestados nos confirman que los diferentes orígenes tienen diferentes niveles de implicación.

En el análisis por comunidades autónomas, según la tabla resumen, nos percatamos de que los padres de la comunidad canaria se implican significativamente menos que la media estatal y así, en cambio, en Cataluña hay una significativa mayor implicación por parte de los padres autóctonos. Y, por otro lado, si nos referimos a los padres del alumnado de origen magrebí, en Cataluña se implica mucho menos que en el resto de las comunidades.

Por lo que respecta a la implicación de los padres de los alumnos subsaharianos encontramos, en complación al resto, una mayor participación en la comunidad andaluza. También de forma comparada entre las Comunidades Autónomas, en Canarias se da una mayor implicación de los padres latinoamericanos; y en la Comunidad Valenciana el colectivo de padres de origen asiático parecen implicarse más que en el resto de comunidades autónomas estudiadas. Con los otros padres no se encuentra diferencia alguna por comunidades.

24. DEFINICIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL ORIGEN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
PADRES COMUNIDADES AUTÓNOMAS							
Media	2,57	2,48	**2,36**	2,4	2,51	**2,77**	2,73
Desv.Típica	0,7	0,65	0,69	0,71	0,55	0,73	0,76
PADRES OTRAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS							
Media	2,45	2,34	2,26	2,23	2,29	2,56	2,54
Desv.Típica	0,86	0,9	0,79	0,76	0,9	0,81	0,85
PADRES GITANOS							
Media	1,41	1,5	1,36	1,4	1,27	1,3	1,53
Desv.Típica	0,61	0,59	0,48	0,62	0,55	0,61	0,67
PADRES ORIGEN COMUNITARIO							
Media	2,04	2,11	2,04	1,76	1,84	2,07	2,22
Desv.Típica	0,88	0,93	0,81	0,83	0,83	0,82	0,9
PADRES ORIGEN MAGREBÍ							
Media	1,65	1,69	1,89	1,52	1,62	**1,47**	1,77
Desv.Típica	0,75	0,77	0,81	0,67	0,7	0,62	0,67

PADRES ORIGEN SUBSAHARIANO							
Media	1,61	**1,89**	1,56	1,22	1,5	1,44	1,94
Desv.Típica	0,76	0,88	0,61	0,42	0,67	0,59	0,83
PADRES LATINOAMERICANOS							
Media	2,11	2,16	**2,4**	1,89	1,84	2,16	2,23
Desv.Típica	0,83	0,7	0,93	0,9	0,77	0,78	0,91
PADRES ORIGEN EUROPA DEL ESTE							
Media	1,79	1,96	1,75	1,58	1,9	1,78	1,8
Desv.Típica	0,8	0,85	0,68	0,7	0,91	0,76	0,76
PADRES ORIGEN ASIÁTICO							
Media	1,67	1,81	1,44	1,5	1,33	1,59	**2**
Desv.Típica	0,8	0,71	0,61	0,96	0,47	0,79	0,92

Y ¿cómo mejorar la situación descrita? Casi un 27% no sabe o no contesta sobre cómo podrían mejorar la participación de los padres. Las propuestas, muy dispersas, para mejorar van desde la concienciación de los padres (en línea a la demanda de mayor participación de determinadas familias), hasta una mayor comunicación padres/profesores, pasando por dar más importancia a los progenitores, más participación social… Como vemos en la tabla siguiente, otro aspecto importante parece ser la información: dar más información sobre el funcionamiento del centro (14,3%), dar más información a los padres sobre lo que es el APA (12,8%) y mejorar la que da el APA sobre lo que se hace (10,3%). En síntesis, se pone de manifiesto que la información que se da es insuficiente y/o no se comunica de la forma adecuada ya que parece no llegar a sus destinatarios o a una parte de ellos.

25. ACTUACIONES POSIBLES PARA MEJORAR PARTICIPACIÓN

	%
No es necesario hacer nada	1,3
Difícil mejorarla	8,1
Participación social (padres/alumnos)	15,2
Concienciar a los padres	**16,5**
Organizar actividades conjuntas	10,8
Más información APA	10,3

Más información a padres sobre APA	12,8
Información funcionamiento centro	14,3
Importancia progenitores	15,2
Comunicación profesores del centro	15,8
Otros	4,7
Conciliación de horarios	7,2
Actuaciones dirigidas inmigrantes	2,5
Escuelas de padres y actividades	8,8
Recursos económicos, materiales	2,5
No sabe /No responde	**26,8**

Del análisis por comunidades autónomas sobre qué se puede hacer para mejorar la participación de los padres, vemos que la comunidad andaluza valora significativamente por encima del resto de las otras comunidades ofrecer a los padres más información de las APAs, así como hacer escuelas de padres y otras actividades. En Castilla León destacaría por encima de la media el hacer un trabajo de concienciación a los padres y en Cataluña consideran que no es muy necesario ni dar más información del APA ni informar a los padres sobre ellas.

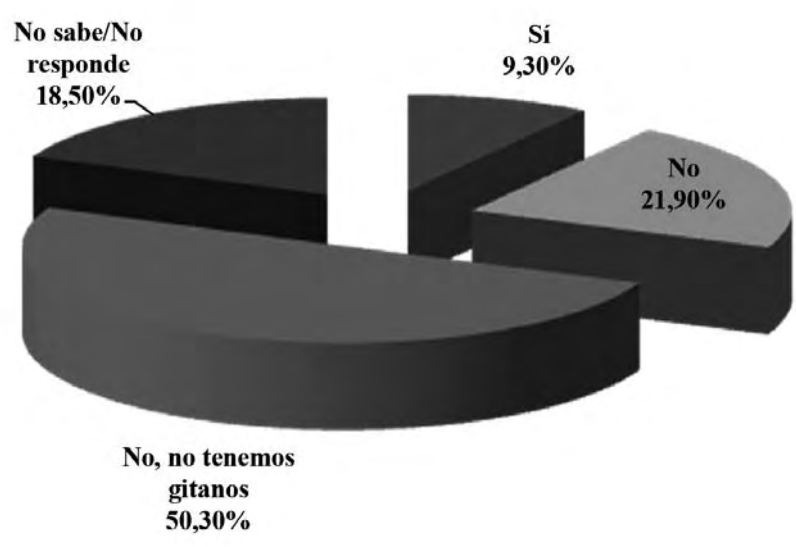
26. ACTUACIONES POSIBLES PARA MEJORAR PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	**Andalucía**	**Canarias**	**Castilla León**	**Castilla La Mancha**	**Cataluña**	**Comunidad Valenciana**
No es necesario hacer nada	1,3	1,7	-	3,8	2,2	1	-
Difícil mejorarla	8,1	9,4	7,6	3,8	13	4	11,1
Participación social (padres/alumnos)	15,2	17,1	16,7	15,1	10,9	16,2	14,3
Concienciar a los padres	**16,5**	17,1	18,2	**28,3**	15,2	15,2	14,3
Organizar actividades conjuntas	10,8	8,5	9,1	7,5	8,7	11,1	11,1
Más información APA	10,3	**17,9**	6,1	13,2	4,3	**4**	7,9
Más información a padres sobre APA	12,8	13,7	12,1	20,8	8,7	**6,1**	9,5
Información funcionamiento centro	14,3	10,3	16,7	17	17,4	9,1	15,9
Importancia progenitores	15,2	13,7	12,1	22,6	17,4	10,1	12,7
Comunicación profesores del centro	15,8	11,1	22,7	13,2	19,6	17,2	11,1

Otros	4,7	**0,9**	3	3,8	8,7	5,1	6,3
Conciliación de horarios	7,2	6,8	7,6	3,8	8,7	5,1	11,1
Actuaciones dirigidas inmigrantes	2,5	1,7	3	-	2,2	2	3,2
Escuelas de padres y actividades	8,8	**17,9**	4,5	9,4	4,3	4	4,8
Recursos económicos, materiales	2,5	3,4	-	3,8	2,2	1	3,2
No sabe /No responde	**26,8**	27,4	21,2	20,8	28,3	**35,4**	31,7

Más específicamente quisimos conocer las actuaciones al margen de propuestas, que se han llevado a cabo para favorecer la participación de los progenitores gitanos e inmigrantes. En el primer caso tan sólo un 9,3% del total lo ha hecho, este porcentaje aumenta hasta el 20% en los centros que tienen alumnos de este colectivo, dato que es el que tenemos que tomar como relevante.

14. ACTUACIONES REALIZADAS PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS



Del citado 20%, las actuaciones realizadas han sido básicamente, y en línea con lo anteriormente citado, informativas y las entrevistas con los padres. Y ya con menor proporción el trabajo con y desde las asociaciones de gitanos y la organización de jornadas y/o semanas culturales.

27. ACTUACIONES REALIZADAS PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS

	%
Ninguna específica	9,1
Es difícil (actitud)	3,6
Informar sobre APA	12,7
Informar sobre centro	**25,5**
Entrevistas con familias	**23,6**
Proyectos concretos	9,1
Trabajos con asociaciones gitanas	**14,5**
Mediador	3,6
Trabajador coordinado asistentes sociales	10,9
Jornadas, semanas interculturales	**14,5**
Plan de acogida	3,6
Otras	7,3
No sabe/No responde	12,7

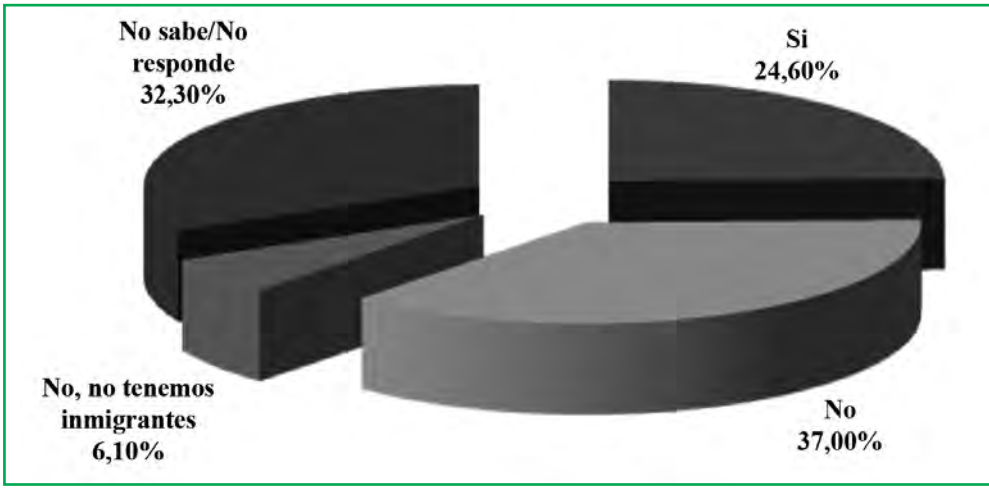
Encontramos pocas diferencias entre comunidades autónomas en la respuesta a la pregunta de haber hecho o no actuaciones para favorecer al colectivo de progenitores gitanos, eso sí, destacan Canarias por el hecho de no tener en sus aulas alumnos de este colectivo y Castilla León, que dicen no hacer actuaciones concretas para este colectivo.

28. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	**Andalucía**	**Canarias**	**Castilla León**	**Castilla La Mancha**	**Cataluña**	**Comunidad Valenciana**
Sí	9,3	7,7	**1,5**	22,6	10,9	22,6	9,5
No	21,9	25,6	**6,1**	**35,8**	**6,5**	35,8	17,5
No, no tenemos gitanos	50,3	47,9	**78,8**	**30,2**	47,8	30,2	47,6
No sabe/No responde	18,5	18,8	13,6	11,3	**34,8**	11,3	25,4

Por otro lado, los centros que han hecho alguna actuación para favorecer la participación de los progenitores del alumnado de origen inmigrante aumentan hasta casi el 25% del total, porcentaje que sólo aumenta en un 2% si se analizan sólo los centros que tienen alumnos de este colectivo.

15. REALIZACIÓN DE ACTUACIONES PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN INMIGRADO



Las actuaciones realizadas han sido también de carácter informativo del APA y del centro y sobre todo la organización de jornadas y/o semanas culturales, que se ha convertido en un recurso frecuentemente utilizado en las escuelas que quieren tener en cuenta a su alumnado de diversas procedencias y que quieren implicar a las familias de origen inmigrante en actividades del centro. También es cierto, como hemos indicado en otras ocasiones (Garreta 2003 y 2006), que también puede ocultar que no se puede, se quiere o sabe ir más allá.

29. ACTUACIONES REALIZADAS PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN INMIGRADO

	%
No son necesarias	1,4
Ninguna	0,7
Ninguna específica	9,6
Es difícil (actitud)	0,7
Informar sobre APA	**26**

Informar sobre centro	**26**
Entrevistas con familias	9,6
Proyectos concretos	9,6
Trabajos con asociaciones de inmigrantes	1,4
Mediador	6,2
Trabajador coordinado asistente social	4,1
Jornadas, semanas interculturales	**36,3**
Plan de acogida	2,7
Otras	8,2
Aula de acogida/clase idiomas	8,9
No sabe/No responde	7,5

El trabajo para favorecer la participación del colectivo de progenitores inmigrantes, que se incrementa en líneas generales en comparación con lo que se hace con el colectivo gitano, encontramos que sólo en Cataluña llega al 33%, el resto está alrededor del 25%.

30. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN IMMIGRADO EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	**Andalucía**	**Canarias**	**Castilla León**	**Castilla La Mancha**	**Cataluña**	**Comunidad Valenciana**
Sí	24,6	20,5	19,7	28,3	23,9	**33,3**	28,6
No	37	44,4	31,8	39,6	**19,6**	29,3	30,2
No, no tenemos gitanos	6,1	7,7	6,1	5,7	8,7	4	-
No sabe/No responde	32,3	27,4	42,4	26,4	**47,8**	33,3	41,3

5.3. LAS FAMILIAS Y LA EDUCACIÓN

Este tema, que nos ha interesado desde hace tiempo en sus diferentes vertientes (por ejemplo ver Garreta 1994, donde analizamos las expectativas educativas de las familias de origen inmigrante, o 2007, donde nos acercamos desde diferentes perspectivas y autores a la relación familia-escuela), estaría centrado en este caso en aproximarnos primero a analizar los motivos por los que los progenitores eligen centro escolar, las

expectativas y las características que influyen en éstas, los obstáculos en la relación familia-escuela y las actuaciones que se deberían hacer para mejorar esta relación.

Si analizamos los motivos que han llevado a los padres a elegir el centro donde estudian sus hijos/as encontramos que los criterios principales son la proximidad al domicilio de residencia (79,5%) y del trabajo (21%), seguido por la referencia que les han dado otros padres (35,2%) y los servicios que ofrece el centro (31,6%). Destacamos que una cuarta parte de la muestra no ha tenido la opción de escoger el centro porque no había otro centro en su municipio de residencia, por lo que no ha habido elección, siendo muy significativo con centros que sólo imparten la enseñanza obligatoria, desde infantil a ESO.

De la tabla siguiente, además de lo dicho, destacaríamos la importancia que se da a la información recibida por otros padres para tomar la decisión de elegir centro escolar. Como también apareció en la fase de grupos de discusión la imagen que se divulga de los centros escolares es un factor clave en la elección de centro, y la llegada de alumnado de origen inmigrante y, especialmente, su concentración supone la estigmatización del centro.

31. CRITERIOS FAMILIARES PARA LA ELECCIÓN DE CENTRO

		TIPO DE CENTRO		ESTUDIOS IMPARTEN CENTRO		
	TOTAL	Público	Concertado Privado	Infantil/ Primaria	Infantil/ Prima-ria ES0	ESO/ Post obli-gatoria
Proximidad al domicilio familiar	79,5	79,8	80	81	65,9	81,3
Proximidad centro de trabajo	21	21,1	20	22,9	12,2	15,9
Serv. ofrece centro	31,6	31,8	-	36,7	39	15
No hay otro en el municipio	25,9	26,4	-	26,4	43,9	16,8
Conocido plan educativo	14,3	14	60	12,6	7,3	20,6
Referencia de otros padres	35,2	35,3	40	34,7	29,3	37,4
Propaganda hecha por el centro	6,6	6,7	-	4,7	4,9	13,1
Cuestión lingüística	0,8	0,9	-	1,2	-	-
Es el que toca	1,9	1,9	-	1,5	-	4,7
Infraestructura, equipamiento…	2,2	2,2	-	2,2	4,9	1,9
Prestigio del centro	3,5	3,6	-	3,4	2,4	4,7

Otros	3	3,1	-	2,2	-	7,5
Presencia o no de inmigrantes	0,3	0,3	-	0,5	-	-
Tipo de centro	1,3	1,4	-	1,2	-	1,9
No sabe/no responde	0,7	0,3	-	0,5	-	-

Para conocer las expectativas que tienen los padres sobre la educación y/o escolarización de sus hijos se preguntó: ¿qué características influyen en las expectativas educativas, es decir, en lo que esperan los padres de la escolarización de los hijos/hijas? Las respuestas han sido contundentes, en primer lugar el nivel de formación que tienen los padres (79%), en segundo lugar el interés (63%) y en tercer lugar las propias expectativas educativas (54%), entre otras, como podemos ver en la tabla. Es decir, aunque el nivel socioeconómico aparece, las cuestiones culturales y, específicamente, las educativas se consideran definitorias.

32. CARACTERÍSTICAS QUE INFLUYEN EN LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS PADRES Y MADRES

	%
No influyen	0,5
Nivel de formación	**79,6**
Nivel socioeconómico	34
Origen geográfico	16,3
Número de hijos	12,5
Expectativas educativas	**53,9**
Interés	**63,1**
Disponibilidad	26,1
Expectativas laborales	0,5
Otras	1,2
No sabe/No responde	6,9

Analizando este apartado diferenciando entre comunidades autónomas, encontramos que no sólo coinciden en porcentajes, sino también en el orden de mayor a menor. Sólo difiere Canarias, donde el origen geográfico (25,8%) es significativamente más valorado en comparación con el resto de las comunidades.

Estas expectativas educativas al parecer de los entrevistados varían en función de los colectivos. Las más altas se atribuyen a la población de la misma comunidad autónoma (77,9%), siguiendo por los padres procedentes de otras comunidades (43,3%)

y les siguen los padres de países comunitarios (24,4%), latinoamericanos, los de Europa del Este, los del colectivo asiático, magrebí, los subsaharianos y en último lugar los padres del colectivo gitano.

Si volvemos a las comunidades autónomas, encontramos otra vez que coinciden en porcentajes, y también en el orden. En este apartado sólo difiere la Comunidad Valenciana, que en segundo lugar baja significativamente el colectivo de padres de otras comunidades (34,9%).

Más concretamente al preguntar sobre las *expectativas más bajas* encontramos que los colectivos no se invierten en el mismo orden, como sería de esperar y como podemos ver en esta tabla comparativa. Los que serán considerados con expectativas menores son, en este orden: gitanos, inmigrantes de origen magrebí e inmigrantes de origen subsahariano.

33- ATRIBUCIÓN DE EXPECTATIVAS POR ORÍGENES Y MINORÍA

COLECTIVO CON EXPECTATIVAS EDUCATIVAS MÁS ALTAS		COLECTIVO CON EXPECTATIVAS EDUCATIVAS MÁS BAJAS	
	%		%
Padres de la comunidad autónoma	77,9	Padres gitanos	47,6
Padres de otras comunidades autónomas	47,3	Padres de origen magrebí	36,2
Padres países comunitarios	24,4	Padres de origen subsahariano	22,1
Padres latinoamericanos	20,2	Padres latinoamericanos	13,3
Padres de Europa del Este	18,7	Padres origen asiático	7,9
Padres origen asiático	8,2	Padres de Europa del Este	7,6
Padres de origen magrebí	6,2	Padres de la comunidad autónoma	3,2
Padres de origen subsahariano	4,4	Padres de otras comunidades autónomas	2,2
Padres gitanos	3,4	Padres países comunitarios	2,0
Depende de otros factores	7,4	Depende de otros factores	7,4
Otros	0,2	Otros	0,3
No lo sabe	1	No lo sabe	2,2
No responde	9,9	No responde	24,1

En lo que se refiere al análisis del colectivo con expectativas más bajas, sí que encontramos diferencias en función de la comunidad autónoma. Canarias es la comunidad que presenta más diferencias estadísticamente significativas, donde el colectivo sub-

sahariano lidera el ranking de los que tienen expectativas menores, seguido por el colectivo magrebí y, en tercer lugar, el colectivo gitano. Por otro lado, en Cataluña sólo podemos apreciar que es el colectivo magrebí el que lidera significativamente el ranking, seguido de cerca por el colectivo gitano.

34. ATRIBUCIÓN DE EXPECTATIVAS MÁS BAJAS POR ORÍGENES Y MINORÍA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Padres de la comunidad autónoma	3,2	4,3	9,1	5,7	2,2	1	-
Padres de otras comunidades autónomas	2,2	3,4	3	1,9	2,2	3	3,2
Padres gitanos	47,6	54,7	**24,2**	45,3	50	44,4	44,4
Padres países comunitarios	2	3,4	1,5	1,9	2,2	3	1,6
Padres de origen magrebí	36,2	36,8	28,8	18,9	39,1	**48,5**	38,1
Padres de origen subsahariano	22,1	19,7	**31,8**	9,4	21,7	29,3	27
Padres latinoamericanos	13,3	12	16,7	15,1	15,2	19,2	12,7
Padres de Europa del Este	7,6	9,4	10,6	9,4	8,7	3	9,5
Padres origen asiático	7,9	9,4	**15,2**	-	6,5	12,1	6,3
Depende de otros factores	7,4	7,7	15,2	13,2	-	7,1	6,3
Otros	0,3	-	-	-	-	-	-
No lo sabe	2,2	2,6	3	1,9	-	1	-
No responde	24,1	28,2	31,8	20,8	30,4	17,2	25,4

Una de las cuestiones que más nos interesaban era detectar los principales obstáculos existentes en la comunicación entre el centro escolar y las familias. Las respuestas dadas por nuestros entrevistados indican que la falta de interés de los padres y el desconocimiento del sistema educativo son los dos grandes obstáculos para la comunicación entre la escuela y las familias. La tabla siguiente muestra también que los profesores no comprenden lo que quieren los progenitores y el profesorado muestra poco interés. Otras respuestas con menor porcentaje pueden verse en la tabla siguiente. Pero, en síntesis, podemos ver que aparece la actitud y el desconocimiento de las familias y su incomprensión y poco interés por la mejora de la relación con principales barreras en la comunicación.

35. OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES

	%
Ninguno	0,5
Desconocimiento sistema educativo	**46,1**
Escuela no se da a conocer	19,7
Falta interés padres	**65,3**
Falta interés profesorado	26,9
Conflicto cultural	12,1
C.V. escolar poco flexible	9,3
Bajo nivel cultural padres	13,8
Falta preparación profesorado	8,4
Padres no comprenden profesor	**39,7**
Profesores no comprenden padres	6,6
El idioma	1,2
Poco apoyo autoridad docente	3
Distancia profesores y padres	1
Poca flexibilidad horarios	2,5
Falta concreción papel padres	1
Desconocer servicios centro	0,5
Otros	1,5
No sabe/No responde	2,7

Por comunidades autónomas, sólo encontramos diferencias significativas en la falta de interés por parte de los padres de la Comunidad Canaria (77,3%) y en Cataluña, donde se reduce la respuesta de desconocimiento del sistema educativo (31,3%) y sube, significativamente, la incomprensión de los profesores ante los padres (12,1%). En una encuesta anterior (Garreta 2003) hallamos que entre los docentes de Cataluña los principales obstáculos eran atribuidos a las familias y en pocas ocasiones se responsabilizaba al centro y a sus profesionales.

36. OBSTÁCULOS EN LA COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTES Y PROGENITORES DE ORIGEN INMIGRANTE

Obstáculos	**Encuesta a docentes (2003)**	**Encuesta a representantes asociativos (2006)**	
		Progenitores	**Progenitores de origen inmigrante**
Bajo nivel cultural de los padres	**28,5**	**13,8**	**18,4**
Conflicto cultural de la familia con la escuela	**34,5**	**-**	**23,4**
Desconocimiento del sistema educativo de los padres	**38,5**	**46,1**	**42,4**
Falta de interés de los padres	**11**	**65,3**	**32,5**
Los padres a menudo no comprenden lo que espera de ellos el profesorado	**18,5**	**39,7**	**24,6**
El profesorado a menudo no comprende lo que quieren y piden los padres	**4,5**	**6,6**	**11,6**
Currículum escolar poco flexible	**5,5**	**9,3**	**5,4**
Falta de preparación del profesorado	**4**	**8,4**	**10,3**
La escuela no hace bastantes esfuerzos para darse a conocer	**2,5**	**19,7**	**10,8**
Falta de interés del profesorado	**1,5**	**26,9**	**9,4**
El idioma	**39**	**-**	**30,5**
No sabe/no responde	**6**	**2,7**	**13**

Ambos trabajos nos indican que existen obstáculos de comunicación y que para los docentes y los representantes asociativos (se debería profundizar más de lo que lo hemos hecho constatando que existen diferentes formas de relacionarse las familias de origen inmigrante con la escuela y que la cuestión de la comprensión de la lengua y de los respectivos papeles son claves; Garreta, Palaudàrias, Serra, Samper, Llevot *et alii* 2005) el origen de las distancias no es la misma; si para los primeros se trata más de cuestiones lingüísticas y culturales, los segundos son más diversos en su argumentación e implican, aunque no en idéntica medida, a familia y escuela. Aunque aparezca tímidamente al referirse a progenitores inmigrantes, cuando el foco no es la inmigración, se hace más evidente que la escuela, la organización, no potencia toda la participación que predica. De hecho, como vemos en nuestra encuesta a representantes asociativos cerca de una tercera parte y una cuarta parte de los entrevistados estaría de acuerdo con que existe resistencia a su participación entre docentes y directores, respectivamente.

Cuando preguntamos qué actuaciones podríamos hacer para mejorar la relación entre la familia y la escuela nos encontramos con un importante y significativo 32,7% que

no sabe o no nos responde. Aparte de esta elevada falta de respuesta aparece la importancia de la sensibilización sobre participación de los padres (35.5%), la necesidad de hacer más actividades que favorezcan la relación entre padres y profesionales (30%)[34] y, luego, la información sobre el funcionamiento del centro (16,2%). Parece, pues, prioritaria la necesidad de incentivar la participación de las familias y la mejora de la relación con los docentes, que como hemos indicado anteriormente no siempre están predispuestos a una relación fluida con las familias. A continuación se presentan los resultados con mayor detalle:

37. ACTUACIONES NECESARIAS PARA MEJORAR LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

	%
Es bueno	1,5
Difícil mejorarla	1
Educar para participación social	7,6
Actividades conjuntas padres/hijos	12
Más información de las APAs	5,2
Más información padres sobre APA	7,2
Información funcionamiento centro	**16,2**
Sensibilizar sobre la importancia de la participación de los padres	**35.5**
Más actividades padres profesional	**29,3**
Otros	5,2
Favorecer horarios	4,5
Actividades dirigidas a famílias de origen inmigrante	2,9
Escuela de padres	6,7
No sabe/no responde	**32,7**

Concretando más, las propuestas procedentes de entrevistados de las diferentes comunidades no varían en esencia, respetando las tres primeras actuaciones: la importancia de la participación de los padres, hacer más actividades padres/profesionales y, en tercer lugar, mejorar la información sobre el funcionamiento del centro. Sólo destacaríamos que aunque la mayoría no sabe o no nos contesta, hecho que indica la necesidad de pensar más en propuestas de trabajo, en la comunidad andaluza se da mucho menos y en cambio se produce un incremento significativo en la comunidad valenciana.

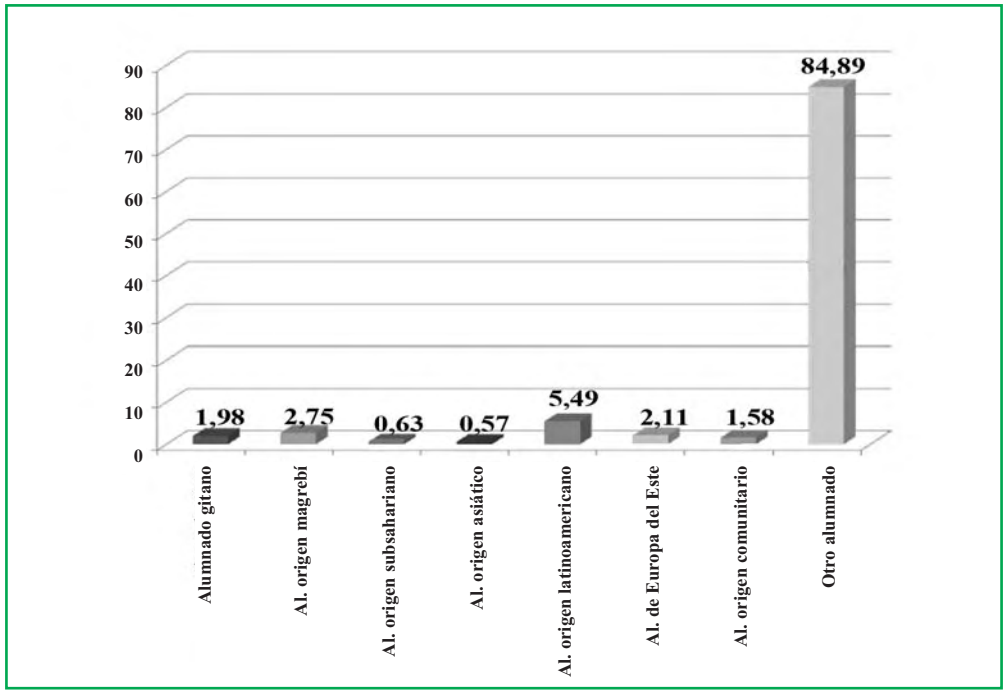
34. En las entrevistas documentales previas al diseño del cuestionario este aspecto también fue mencionado en diferentes ocasiones: "És necessària més implicació dels mestres en activitats que participen les famílies". "Trobar espais a l'escola de diàleg entre els alumnes, pares i professors, informals, però d'escoltar i percebre les inquietuds de tots els sectors".

5.4. DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

La diversidad cultural en los centros escolares ha sido uno de los temas que hemos trabajado, desde una perspectiva sociológica, con más interés estos últimos años (Garreta 2003, 2006) y a la que también hemos dedicado un espacio. De ahí que apareciera en los grupos de discusión y lo tuviéramos en cuenta en el momento de diseñar el cuestionario que cumplimentron los representantes del APA. Tomando en cuenta este interés, en este apartado se analizará la presencia y percepción de la influencia de los diferentes colectivos de orígenes territoriales diferentes, primero desde una visión más general, para poder entrar en cada uno de los colectivos principales que pueden estar presentes en los centros escolares.

Si analizamos el perfil de los alumnos de los centros a los que representan nuestros entrevistados, hallamos que los colectivos de inmigrantes representarían una media del 15%, el alumnado de origen latinoamericano el más presente, con un 5,49%; seguido del procedente del Magreb (2,75%) y de Europa del Este (2,11%). Además, como puede verse en el siguiente gráfico, encontramos casi un 2% de población gitana, entre otros.

16. PERFIL DEL ALUMNADO DE LOS CENTROS EN QUE SE HA ENTREVISTADO A REPRESENTANTES DEL APA.



En cuanto a la presencia de alumnado de origen extranjero aparecen diferencias significativas en función del origen de los alumnos y en relación a la comunidad autónoma donde residen. Vemos, por ejemplo, que en Cataluña hay un volumen significativo de alumnado de origen magrebí, subsahariano y latinoamericano en relación a la media estatal. En cambio, la comunidad canaria destaca por la ausencia de alumnado gitano y un mayor porcentaje de latinoamericano y, especialmente, de origen comunitario. En la Comunidad Valenciana es significativa la proporción de alumnado de la Europa del Este. Como podemos apreciar en esta tabla resumen:

38. PERFIL DEL ALUMNADO DE LOS CENTROS EN QUE SE HA ENTREVISTADO A REPRESENTANTES DEL APA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	TOTAL	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Alumnado gitano	1,98	1,47	**0,16**	**3,85**	1,85	1,85	2,67
Alumnado origen magrebí	2,75	2,22	1,24	2,11	1,76	**4,62**	3,33
Alumnado origen subsahariano	0,63	0,66	1,02	0,38	0,37	**1,24**	0,29
Alumnado origen asiático	0,57	0,74	0,96	0,47	0,27	0,63	0,37
Alumnado origen latinoamericano	5,49	3,81	**7,88**	3,74	3,56	**7,48**	5,47
Alumnado de Europa del Este	2,11	2,02	2,14	2,43	1,27	1,92	**4,49**
Alumnado origen comunitario	1,58	2,45	**5,08**	0,21	0,54	1,82	1,1
Otro alumnado	84,89	86,64	81,53	86,81	90,39	80,43	82,27

Por lo que respecta a *los motivos que lleva a las familias de origen inmigrante a ir a un centro o a otro*, siguiendo con lo anteriormente citado, encontramos que la mayoría elige el centro por la proximidad al lugar de residencia (un 68%), seguido por no haber tenido más opciones ya que es el único centro (18,5%).

39. MOTIVOS PRESENCIA ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRADO

	%
Por lugar de residencia	**67,8**
Algunos de otros barrios	**15,3**
No tocaría pero son llevados	6,1
Comisión escolarización	1,9
Elección familiar	1,3

Escuela privada / concertada no acoge	0,5
Bachillerato o ciclos ofrecidos	0,3
Otros	1
Es el único que hay	**18,5**
No hay inmigrantes	3,7
No sabe/No contesta	4,5

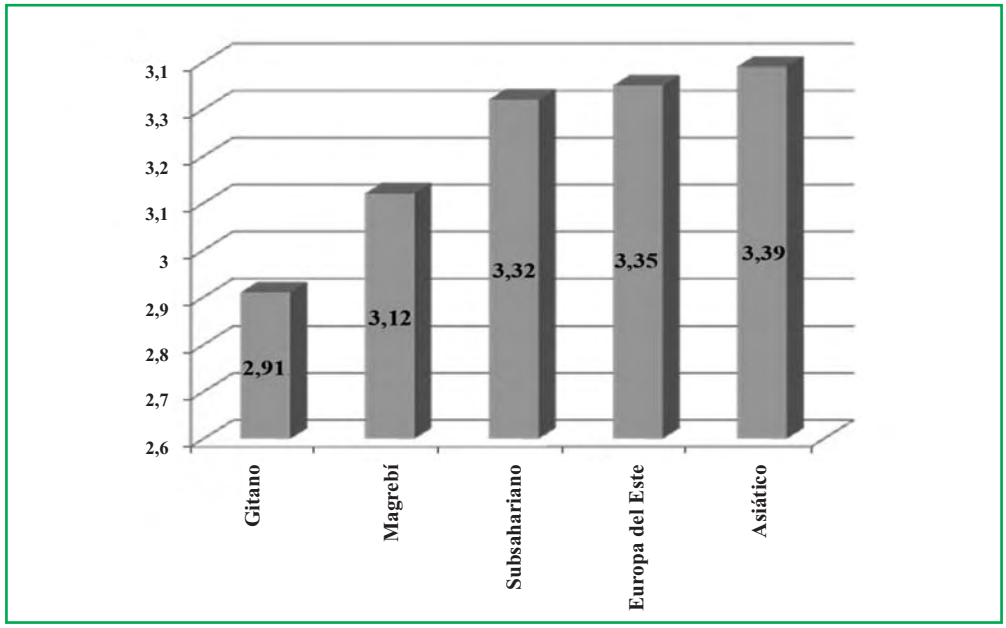
Si se analiza por qué un 15,3% de los alumnos van a otro barrio que no les corresponde, nos encontramos que el motivo principal es que les toca, por no existir otras vacantes o bien por ser una elección de los propios padres.

40. MOTIVOS PARA DESPLAZAR EL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRADO

	%
Es el que toca	**41,7**
Prestigio del centro	8,3
Elección familiar	**22,2**
Escuela privada/concertada no acoge	13,9
Faltan plazas en su barrio	**27,8**
Viven en barrios concentrados	8,3
Próximo al trabajo de los padres	11,1
Otros	5,6
No sabe / No responde	8,3

Otra de las cuestiones interesantes es la percepción que tienen los representantes del APA sobre la influencia que ejerce la presencia de familias y alumnado de diferentes orígenes en la escuela. Ha sido analizada a partir de diferentes preguntas a las que se debía responder con una escala del 1 al 5, donde el 5 es una influencia "muy positiva", el 4 "positiva", el 3 no hay una influencia ni positiva ni negativa, es decir, "neutra", el 2 representa una influencia "negativa" y el 1 es "muy negativa". Siguiendo este cálculo, como se indica en el gráfico siguiente, es el colectivo gitano el menos valorado y el que se considera que su influencia tiende a ser negativa. En segundo lugar se encuentran, a poca distancia, las personas de origen magrebí. En sentido contrario, hay una ligera tendencia a valorar más positivamente la influencia de los colectivos de subsaharianos, los de Europa del Este y los asiáticos. Eso sí, no llega en ningún caso a la media de 4, que representaría la influencia positiva, y se encuentra más cercana a la neutralidad.

17. INFLUENCIA QUE EJERCE LA PRESENCIA DE FAMILIAS Y ALUMNADO DE DIFERENTES ORÍGENES Y MINORÍA GITANA EN LA ESCUELA



Por comunidades autónomas, vemos que en Andalucía se valora más negativamente la influencia de todos de los colectivos de inmigrantes que en el resto de las otras comunidades, siendo Canarias donde la valoración de influencia de la inmigración, en general, es más positiva. En el resto de las comunidades no aparecen diferencias significativas.

41. INFLUENCIA QUE EJERCE LA PRESENCIA DE FAMILIAS Y ALUMNADO DE DIFERENTES ORÍGENES Y MINORÍA GITANA EN LA ESCUELA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
INFLUENCIA GITANOS							
Media	2,91	2,78	**3,56**	2,94	2,65	2,91	2,91
Desv.Típica	0,94	0,88	0,93	1	1,07	0,76	0,82

INFLUENCIA ORIGEN MAGREBÍ							
Media	3,12	**2,89**	3,37	3,07	3,27	2,97	3,11
Desv.Típica	0,81	0,73	0,84	0,81	0,78	0,82	0,81
INFLUENCIA ORIGEN SUBSAHARIANO							
Media	3,32	**3,08**	3,44	3,46	3,27	3,27	3,35
Desv.Típica	0,69	0,53	0,85	0,5	0,77	0,6	0,59
INFLUENCIA ORIGEN EUROPA							
Media	3,35	3,21	3,47	3,32	3,36	3,26	3,4
Desv.Típica	0,7	0,61	0,73	0,77	0,76	0,64	0,67
INFLUENCIA ORIGEN ASIÁTICO							
Media	3,39	**3,17**	3,44	3,46	3,5	3,26	3,39
Desv.Típica	0,71	0,67	0,87	0,5	0,98	0,66	0,58

Profundizando más en la imagen que tienen de la diversidad, quisimos conocer cuáles creían que eran los principales beneficios y las principales dificultades de esta presencia. Los principales beneficios de la inmigración en la escuela son, según los encuestados, la posibilidad de eliminar los prejuicios (75%), seguido por la posibilidad de un mayor conocimiento entre culturas (73%) y, en tercer lugar, servir de modelo, un ejemplo de la diversidad cultural existente en la sociedad (66%), entre otros. En todas las comunidades autónomas se mantienen las tres primeras posiciones.

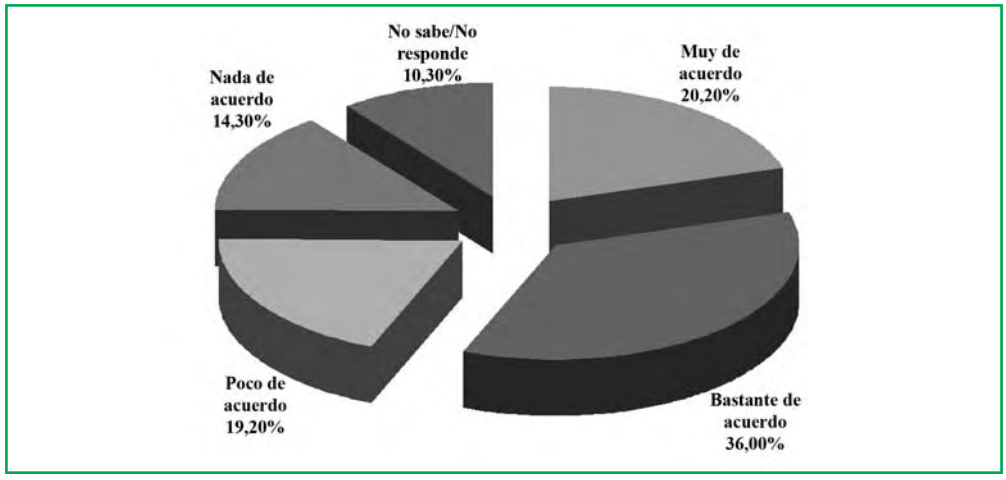
Por el contrario, las principales dificultades que se enumeran es que comporta ralentización del aprendizaje de la clase (58%), resulta difícil la comunicación con los padres (47%) y supone sobrecarga de trabajo para el profesorado (41%), entre otras. También en este apartado se mantienen las tres primeras posiciones en todas las comunidades autónomas. Veamos la tabla comparativa entre los principales beneficios y las principales dificultades que comporta la diversidad cultural en la escuela.

42. APORTACIONES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CENTRO

PRINCIPALES BENEFICIOS		PRINCIPALES DIFICULTADES	
Ninguno	2,9	Ninguno	11,8
Ser un ejemplo de la diversidad	**66,5**	**Ralentización aprendizaje**	**58,1**
Permitir conocimiento mutuo	**72,4**	Conflictos/problemas disciplina	32
Eliminar prejuicios	**75,4**	Problemas de higiene	15,8
Tolerancia y respeto cultural	3,7	**Difícil comunicación padres**	**47,5**
Convivir con diversidad	3,7	Ir a centro no div. cultural	28,5
Beneficios y problemas	0,2	**Sobrecarga de profesorado**	**41,1**
No tenemos diversidad	0,2	Faltan recursos	3,2
Otros	2,2	Concentración	1
No responde	5,2	No tenemos diversidad	0,7
		Otros	2,4
		No sabe/No responde	5,4

Sobre la sensación de que la diversidad cultural conlleva más sobrecarga para los docentes, quisimos verificar si existía entre los representantes asociativos (como años atrás lo hicimos con los docentes de Cataluña; Garreta 2003). Para detectar si existe esta percepción se preguntó el grado de acuerdo o desacuerdo con la frase: "El incremento de la diversidad cultural en las aulas supone aumentar peso en la carga que ya soporta el profesorado". Los resultados obtenidos, que presentamos en el gráfico siguiente, indican un cierto acuerdo. Más concretamente la media es de 2,69 sobre 4; donde la puntuación de 4 significa "muy de acuerdo" y el 1 "nada de acuerdo".

18. GRADO DE ACUERDO CON: "El incremento de la diversidad cultural en las aulas supone aumentar peso en la carga que ya soporta el profesorado"



Diferenciando la respuesta por comunidades autónomas encontramos que sólo destaca Cataluña por encima de las otras comunidades en el momento de valorar el aumento de carga para el profesorado con un 3,11 y una desviación típica de 0,93. Tal y como apuntábamos en 2003 esta percepción existe en esta comunidad autónoma.

43. GRADO DE ACUERDO CON: "El incremento de la diversidad cultural en las aulas supone aumentar peso en la carga que ya soporta el profesorado" EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Media	2,69	2,69	2,46	2,59	2,41	**3,11**	2,86
Desviación Típica	0,99	0,94	0,89	1	1,16	0,93	1,04

Si anteriormente nos fijamos en los principales obstáculos que dificultan la comunicación entre la familia y la escuela, para profundizar en lo que sucede con las familias gitanas e inmigradas se preguntó sobre cuáles son para y con estas familias las dificultades de comunicación. En primer lugar se cita, con un casi 37%, la falta de interés de los propios padres, seguido por los que mencionan el conflicto cultural, el bajo nivel cultural y el desconocimiento del sistema educativo.

Pero ésta es una fotografía global, al analizar comparativamente los centros que tienen o no tienen alumnado gitano, destacan los primeros por diferencias muy significativas por la elevada respuesta (65%) en la falta de interés de los padres, seguido por el conflicto cultural y el bajo nivel cultural de los padres, como podemos ver en el siguiente cuadro:

44. OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES GITANOS EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA DE ALUMNADO GITANO

	CENTROS		
	TOTAL	**Con gitanos**	**Sin gitanos**
Ninguno	0,3	0,9	-
Desconocimiento sistema educativo	**21,4**	**31**	**10,7**
Escuela no se da a conocer	7,2	9,3	3,2
Falta interés padres	**36,7**	**64,6**	**12,5**

Falta interés profesorado	6,2	8,4	4,3
Conflicto cultural	**27,1**	**41,2**	**13,2**
C.V. escolar poco flexible	3,4	4	2,1
Bajo nivel cultural padres	**24,2**	**37,6**	**10**
Falta preparación profesorado	6,4	8	3,9
Padres no comprenden profesorado	13,3	18,6	6,4
Profesores no comprenden padres	5,6	6,6	2,8
El idioma	1,9	2,7	0,4
Poco apoyo autoridad docente	0,2	-	-
Distancia profesores y padres	0,8	0,4	0,7
No hay gitanos en el centro	36,9	3,1	71,2
Otros	1,7	3,1	1,1
No sabe/No responde	6,1	3,5	2,8

Estos obstáculos, aunque se mantienen los 4 primeros, varían en orden de prioridad y también en porcentaje según la comunidad autónoma que analizamos, como indica la siguiente tabla.

45. OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES GITANOS EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	**Andalucía**	**Canarias**	**Castilla León**	**Castilla La Mancha**	**Cataluña**	**Comunidad Valenciana**
Ninguno	0,3	-	-	-	-	-	-
Desconocimiento sistema educativo	21,4	**32,5**	**10,6**	22,6	21,7	19,2	15,9
Escuela no se da a conocer	7,2	9,4	9,1	11,3	8,7	2	11,1
Falta interés padres	36,7	44,4	**21,2**	37,7	39,1	30,3	33,3
Falta interés profesorado	6,2	6	7,6	3,8	10,9	2	4,8
Conflicto cultural	27,1	**18,8**	**13,6**	35,8	23,9	32,3	30,2
Currículo escolar poco flexible	3,4	4,3	1,5	1,9	4,3	1	1,6
Bajo nivel cultural padres	24,2	23,9	16,7	24,5	28,3	24,2	19
Falta preparación profesorado	6,4	6	3	5,7	13	3	6,3
Padres no comprenden profesorado	13,3	15,4	9,1	15,1	10,9	9,1	17,5
Profesores no comprenden padres	5,6	6	4,5	5,7	8,7	1	6,3
El idioma	1,9	0,9	3	1,9	-	4	1,6

Poco apoyo autoridad docente	0,2	-	1,5	-	-	-	-
Distancia profesores y padres	0,8	1,7	-	1,9	-	-	-
No hay gitanos en el centro	36,9	35,9	**57,6**	**20,8**	32,6	39,4	39,7
Otros	1,7	-	4,5	1,9	2,2	2	-
No sabe/no responde	6,1	2,6	7,6	9,4	15,2	6,1	6,3

En segundo lugar preguntamos por los obstáculos que dificultan la comunicación entre la escuela y los progenitores y alumnado de origen inmigrado. Se cita, con un 42%, el desconocimiento del sistema educativo y, seguidamente, con un 32,5%, el escaso interés de los padres. El idioma aparece en tercer lugar, a diferencia de al referirnos a los gitanos que no aparecía, y es considerado un obstáculo importante para la comunicación entre la escuela y las familias de alumnado de origen inmigrante (30%). Como podemos observar en la tabla siguiente, estos obstáculos son citados principalmente por los representantes de asociaciones que tienen en sus centros familias inmigradas.

46. OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES INMIGRANTES EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA DE ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRADO

		CENTROS	
	TOTAL	**Con inmigrantes**	**Sin inmigrantes**
Desconocimiento sistema educativo	**42,4**	**44,3**	**5,4**
Escuela no se da a conocer	10,8	10,6	5,4
Falta interés padres	**32,5**	**33,6**	**5,4**
Falta interés profesorado	9,4	10,2	2,7
Conflicto cultural	**23,4**	**23**	**5,4**
Currículo escolar poco flexible	5,4	5,3	-
Bajo nivel cultural padres	18,4	17,2	8,1
Falta preparación profesorado	10,3	9,6	5,4
Padres no comprenden profesorado	**24,6**	**25,5**	**5,4**
Profesionales no comprenden padres	11,6	11,5	2,7
El idioma	**30,5**	**32,3**	**10,8**
Poco apoyo al docente	0,2	-	-
Distancia profesores y padres	0,7	0,4	-
Falta concreción papel padres	0,2	0,2	-

Falta de tiempo de los padres	0,8	0,9	-
Desconocer servicios centro	0,5	0,4	-
No hay inmigrantes en centro	6,2	3	54,1
Ninguno	0,7	0,9	-
Otros	1,3	1,3	2,7
No sabe /No responde	13	11,7	18,9

Si diferenciamos, como venimos haciendo, entre aquellas comunidades autónomas más representadas en la muestra, observamos que los obstáculos más citados se mantienen en prácticamente todas, eso sí con algún incremento y disminución significativa. Por ejemplo, el desconocimiento del sistema educativo es significativamente superior en la comunidad andaluza, pero inferior en Cataluña. El conflicto cultural, en cambio, en Cataluña, tiene una mayor respuesta que otras comunidades, mientras que el idioma en la Comunidad Valenciana la incrementa. A continuación pueden verse los resultados segmentados por comunidades autónomas.

47. OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES INMIGRANTES EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	**Andalucía**	**Canarias**	**Castilla León**	**Castilla La Mancha**	**Cataluña**	**Comunidad Valenciana**
Desconocimiento sistema educativo	**42,4**	**51,3**	36,4	34	45,7	**33,3**	46
Escuela no se da a conocer	10,8	7,7	9,1	17	15,2	6,1	12,7
Falta interés padres	**32,5**	31,6	31,8	26,4	34,8	39,4	31,7
Falta interés profesorado	9,4	6	10,6	5,7	13	9,1	7,9
Conflicto cultural	**23,4**	18,8	22,7	20,8	26,1	**37,4**	23,8
C.V. escolar poco flexible	5,4	3,4	3	3,8	10,9	1	6,3
Bajo nivel cultural padres	18,4	17,9	18,2	11,3	21,7	22,2	14,3
Falta preparación profesorado	10,3	9,4	10,6	17	10,9	5,1	9,5
Padres no comprenden profesorado	**24,6**	**15,4**	22,7	22,6	23,9	28,3	27
Profesionales no comprenden padres	11,6	7,7	16,7	7,5	13	7,1	7,9
El idioma	**30,5**	32,5	21,2	28,3	30,4	37,4	**41,3**
Poco apoyo al docente	0,2	-	1,5	-	-	-	-
Distancia profesores y padres	0,7	0,9	-	-	-	-	-
Falta concreción papel padres	0,2	-	-	-	-	-	1,6

Falta de tiempo de los padres	0,8	0,9	-	-	2,2	-	1,6
Desconocer servicios centro	0,5	-	-	1,9	2,2	1	-
No hay inmigrantes en centro	6,2	6,8	9,1	5,7	8,7	3	3,2
Ninguno	0,7	-	-	-	-	2	-
Otros	1,3	1,7	1,5	1,9	-	2	-
No sabe /No responde	13	12,8	**21,2**	13,2	15,2	11,1	7,9

Como hemos ido apuntando, aunque el discurso de las APAs es favorable a la diversidad, aparecen dificultades considerables que nos indican la existencia de problemas para incorporarla. Por ello es interesante conocer cómo se ha abordado esta cuestión desde las APAs. Así, centrando en qué actuaciones se han realizado para trabajar la diversidad cultural vemos que, aunque casi un 25% de los encuestados las desconocen, las principales actividades que se han hecho son las jornadas o semanas culturales para sensibilizar respecto a la diversidad cultural, acciones para incrementar la participación de los padres y potenciar el contacto con las familias de diversos orígenes… como vemos en la tabla:

48. ACTUACIONES REALIZADAS POR EL APA PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL

	%
Adaptar menús según religión	15,3
Sensibilidad respecto a la diversidad cultural	**26,3**
Formar a los padres sobre el tema	12,1
Incrementar participación padres de origen inmigrante	**25,3**
Participación de los padres gitanos	7,7
Incrementar el contacto con la familias de diferente origen	**23,9**
Informar sobre el APA	0,7
Informar/formar sobre centro	1
Otras	1,5
No tenemos	3,9
No es necesario	3,5
Ninguna	11,6
No respuesta satisfactoria	1,2
Ninguna específica para todos	0,5
No sabe/No responde	22,9

Destacamos que, entre comunidades, las actuaciones que hacen las APAs varían como podemos ver en la tabla comparativa, donde en casi todas ellas hay algunas diferencias significativas en los porcentajes y en las actividades. Otra vez el porcentaje medio de los que no saben o no contestan es muy elevado, alrededor del 23%.

49. ACTUACIONES REALIZADAS POR EL APA PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Adaptar menús según religión	15,3	**9,4**	9,1	7,5	6,5	**32,3**	**25,4**
Sensibilidad ante la diversidad cultural	**26,3**	28,2	33,3	17	15,2	26,3	31,7
Formar a los padres sobre el tema	12,1	15,4	12,1	11,3	13	13,1	4,8
Incrementar participación padres de origen inmigrante	**25,3**	23,1	28,8	17	23,9	27,3	23,8
Participación de los padres gitanos	7,7	8,5	**1,5**	11,3	10,9	6,1	7,9
Incrementar el contacto con la familias de diferente origen	**23,9**	18,8	28,8	15,1	23,9	31,3	27
Informar sobre el APA	0,7	-	-	3,8	-	-	1,6
Informar/formar sobre centro	1	0,9	-	1,9	-	1	1,6
Otras	1,5	1,7	-	-	2,2	1	3,2
No tenemos	3,9	2,6	6,1	5,7	4,3	3	1,6
No es necesario	3,5	2,6	4,5	3,8	2,2	3	3,2
Ninguna	11,6	10,3	4,5	**26,4**	19,6	6,1	7,9
No respuesta satisfactoria	1,2	-	-	1,9	-	2	1,6
Ninguna específica para todos	0,5	0,9	1,5	-	2,2	-	-
No sabe/No responde	**22,9**	**34,2**	22,7	18,9	19,6	21,2	17,5

En la misma dirección preguntamos sobre las actividades que se han organizado desde el centro para trabajar el tema de la diversidad cultural. En primer lugar aparece que han hecho una adaptación del Proyecto Educativo de Centro (30%), seguido de la organización de jornadas y semanas culturales (24%). Hay que decir que un 25% no sabe o no responde a la cuestión.

50. ACTUACIONES DEL CENTRO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL

	%
Adaptar proyecto educativo	**29,6**
Adaptar proyecto curricular	21,7
Adaptar áreas conocimiento	19,4
Jornadas/semanas interculturales	**24,1**
Elaborar plan acogida alumnado	21,7
Mejorar plan acogida alumnado	15,8
No respuesta satisfactoria	0,2
Aula de refuerzo lingüístico	0,3
Clase de refuerzo extraescolar	3,2
Aula acogida	7,9
Informar sobre APA	2,7
Informar sobre el centro	1
Ninguna	1,3
No tenemos	0,8
No es necesario	0,7
No sabe/No responde	**24,6**

Como es lógico, estas actividades aumentan especialmente en los centros que tienen alumnado gitano y de origen inmigrante, tal como podemos ver en la tabla:

51 ACTUACIONES DEL CENTRO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA-AUSENCIA DE ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRADO Y GITANO

	CENTROS			
	Con gitanos	**Sin gitanos**	**Con inmigrantes**	**Sin inmigrantes**
Adaptar proyecto educativo	34,5	23,8	30,2	8,1
Adaptar proyecto curricular	28,8	15,7	23	2,7
Adaptar áreas conocimiento	21,7	17,1	20,4	2,7
Jornadas/semanas interculturales	24,8	21,4	23	21,6
Elaborar plan acogida alumnado	26,1	17,1	22,3	5,4
Mejorar plan acogida alumnado	15,5	14,6	15,7	5,4
No respuesta satisfactoria	0,4	-	0,2	-

Aula de refuerzo lingüístico	0,4	0,4	0,2	2,7
Clase de refuerzo extraescolar	4	2,1	3,2	-
Aula acogida	7,5	8,2	7,9	8,1
Informar sobre APA	-	4,6	1,7	13,5
Informar sobre el centro	1,3	1,1	1,3	-
Ninguna	1,3	1,4	1,5	-
No tenemos	1,8	0,4	1,1	-
No es necesario	1,3	-	0,6	-
No sabe/No responde	18,1	31	23,8	43,2

Así mismo también encontramos diferencias por comunidades. Por ejemplo, en Cataluña hay un trabajo importante tanto en la elaboración de planes de acogida (38,4%), como en su mejora (26,3%), frente a Castilla-La Mancha y Castilla-León, donde el porcentaje para la mejora de los planes de acogida es mucho menor (4,3 y 5,7% respectivamente). La comunidad de Castilla-La Mancha destaca también por su bajo porcentaje en organizar semanas culturales o jornadas (6,5%), al contrario que, por ejemplo, Andalucía, que incrementa notablemente este tipo de actuaciones (36,8%).

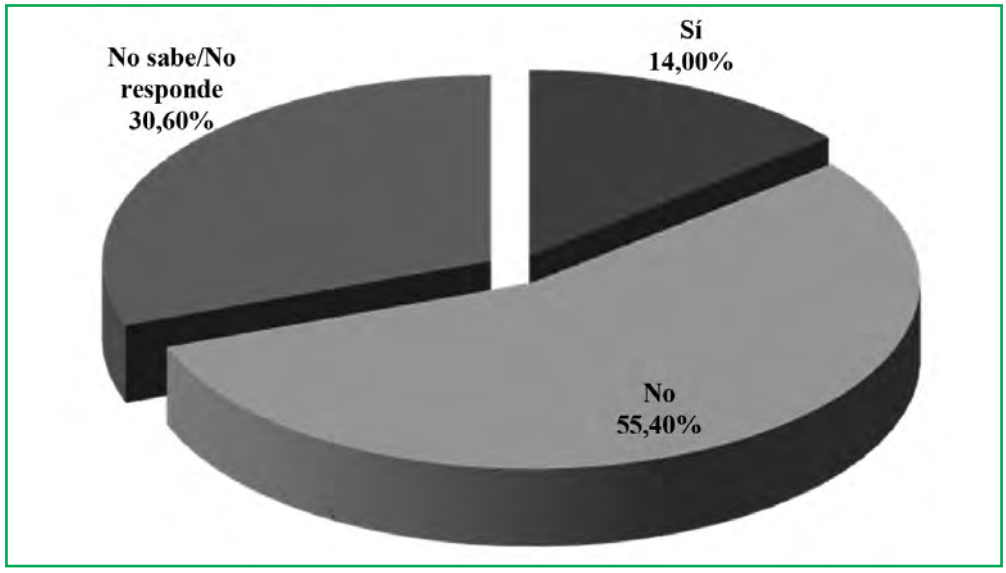
52. ACTUACIONES DEL CENTRO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	**Andalucía**	**Canarias**	**Castilla León**	**Castilla La Mancha**	**Cataluña**	**Comunidad Valenciana**
Adaptar proyecto educativo	29,6	30,8	27,3	32,1	26,1	25,3	38,1
Adaptar proyecto curricular	21,7	28,2	**10,6**	18,9	26,1	21,2	22,2
Adaptar áreas conocimiento	19,4	23,9	18,2	17	15,2	17,2	22,2
Jornadas/semanas interculturales	24,1	**36,8**	30,3	17	**6,5**	25,3	27
Elaborar plan acogida alumnado	21,7	17,1	16,7	13,2	17,4	**38,4**	30,2
Mejorar plan acogida alumnado	15,8	15,4	18,2	**5,7**	**4,3**	**26,3**	19
No respuesta satisfactoria	0,2	-	-	-	-	-	-
Aula de refuerzo lingüístico	0,3	0,9	-	-	-	1	-
Clase de refuerzo extraescolar	3,2	5,1	1,5	3,8	4,3	2	-
Aula acogida	7,9	5,1	7,6	7,5	10,9	4	6,3
Informar sobre APA	2,7	0,9	6,1	3,8	4,3	2	-

Informar sobre el centro	1	-	-	-	-	2	1,6
Ninguna	1,3	-	-	1,9	2,2	1	3,2
No tenemos	0,8	-	-	1,9	-	-	1,6
No es necesario	0,7	0,9	-	-	-	3	-
No sabe/No responde	24,6	22,2	28,8	26,4	30,4	22,2	22,2

Analizando ahora el uso de recursos para la integración, especialmente el *uso del mediador* en los centros educativos, nos damos cuenta de que sólo un 14% han hecho uso de este recurso, y más de un 30 % lo desconoce.

19. UTILIZACIÓN DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL



El uso de mediador presenta diferencias por comunidades autónomas, siendo Catalunya (23,2%) y Madrid (23,1%) donde es mayor y Canarias (7,6%) y Asturias (8,7%) donde es menor.

Del 14% de media estatal que ha hecho uso del mediador, podemos decir que éste ha sido utilizado con familias originarias de Marruecos, seguido con gitanas y, en tercer lugar, originarias de Europa del Este. En lo que se refiere a Cataluña nos damos cuenta que baja, significativamente, la mediación con gitanos y sube de forma importante con marroquíes, como vemos en la tabla siguiente:

53. COLECTIVOS CON LOS QUE SE HA REALIZADO MEDIACIÓN INTERCULTURAL

	% medio	Cataluña
Gitanos	**39,8**	13
Marroquíes	**50,6**	**73,9**
Argelinos	9,6	17,4
Gambianos	1,2	4,3
África subsahariana	1,2	4,3
Latinoamericanos	6	4,3
Europeos del Este	**12**	4,3
Chinos	6	8,7
Otros	3,6	4,3
No sabe/No responde	3,6	-

Este recurso se ha valorado, en general, como útil ya que más del 65% dice que es "muy útil" o "bastante útil" en comparación con el 20% que lo ha valorado como "poco" o "nada útil". Además es en los centros donde hay un mayor número de alumnos donde la experiencia es significativamente mejor considerada.

54. UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS/AS EN EL CENTRO

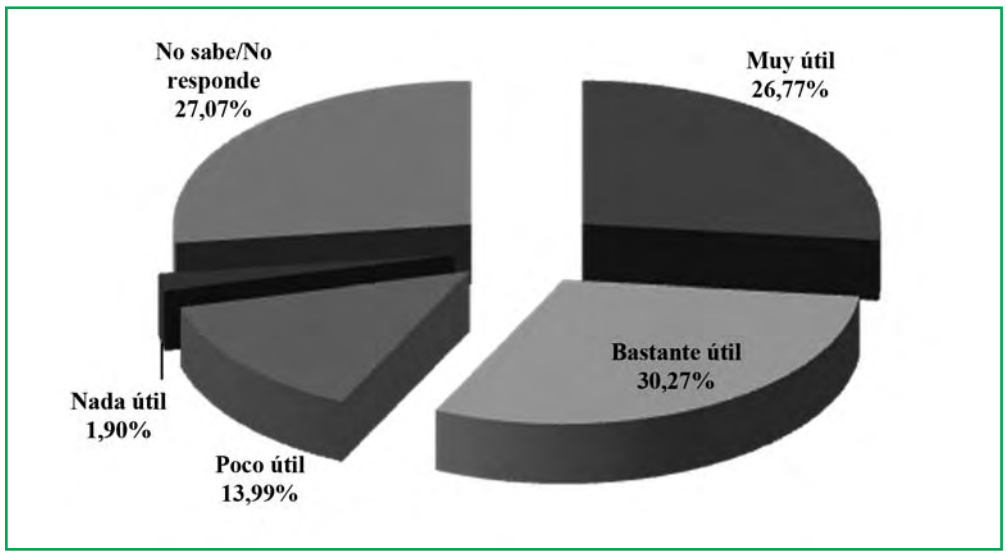
		ALUMNADO EN EL CENTRO		
	TOTAL	**< 250**	**250 a 500**	**> 500**
Muy útil	**33,7**	25,9	28,2	**64,3**
Bastante útil	**32,5**	25,9	41	14,3
Poco útil	20,5	25,9	20,5	14,3
Nada útil	1,2	3,7	-	-
No sabe/No responde	12	18,5	10,3	7,1
Media	3,12	2,91	3,09	3,54
Desv. Típica	0,82	0,92	0,74	0,75

Los mediadores pueden realizar diferentes tareas, por ello quisimos ver cuáles eran las mejor vistas entre nuestros entrevistados. Así, ante la pregunta de si sería útil que un mediador explicara a la familia lo que es la escuela, su funcionamiento, el rol de los profesores y lo que éstos piden a los padres, la respuesta varía sensiblemente en fun-

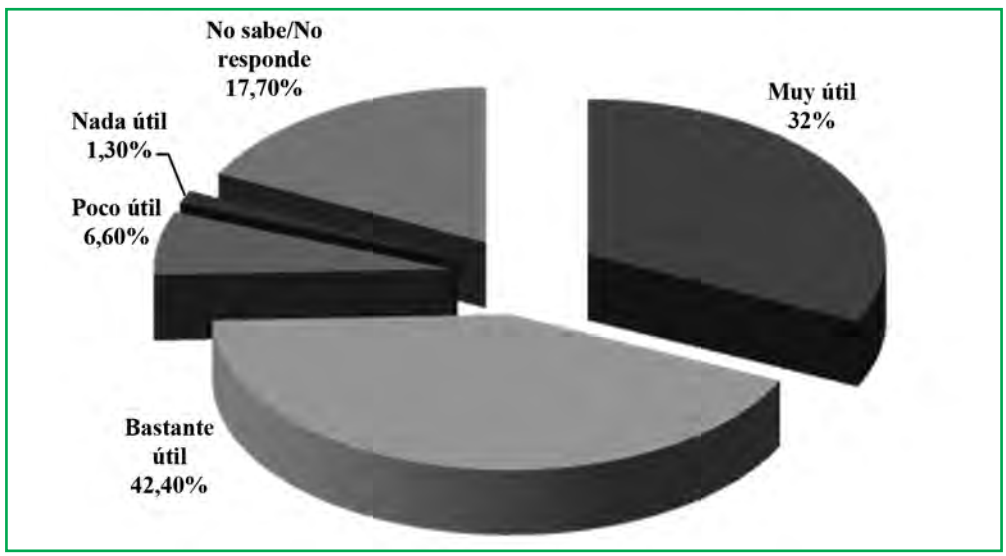
ción de si nos referimos a familias gitanas o de origen inmigrante. Como indican los gráficos siguientes, pasamos del 57% que considera útil (mucho o bastante) el trabajo del mediador al referirnos a gitanos a un 64,4% que lo valoraría útil para inmigrantes.

20. UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA LAS FAMILIAS

GITANOS



INMIGRANTES



Más específicamente, por comunidades autónomas, encontramos que, sobre la anterior pregunta, la media de utilidad de una comunidad a otra y de un colectivo a otro varía. En Canarias se da una valoración muy positiva que tenga esta actuación con gitanos y, en cambio, en Cataluña la puntuación baja significativamente en los dos casos. Veamos la tabla comparativa, en que se parte de una puntuación sobre 4, donde el 1 corresponde a una valoración de "nada útil", el 2 "poco útil", el 3 "bastante útil" y el 4 "muy útil".

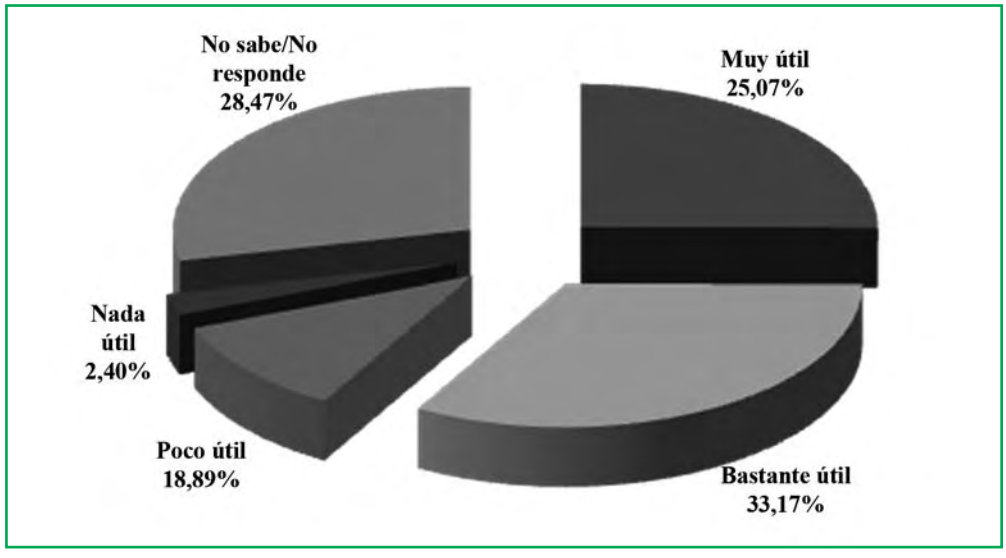
55. UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA LAS FAMILIAS EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Valoración sobre que el mediador explique a los gitanos la escuela							
Media	3,12	3,11	**3,38**	3,25	3,3	**2,94**	3,21
Desviación típica	0,8	0,89	0,72	0,75	0,73	0,81	0,68
Valoración sobre que el mediador explique a los inmigrantes la escuela							
Media	3,28	3,18	3,44	3,44	3,37	**3,14**	3,36
Desviación típica	0,68	0,82	0,58	0,55	0,55	0,78	0,55

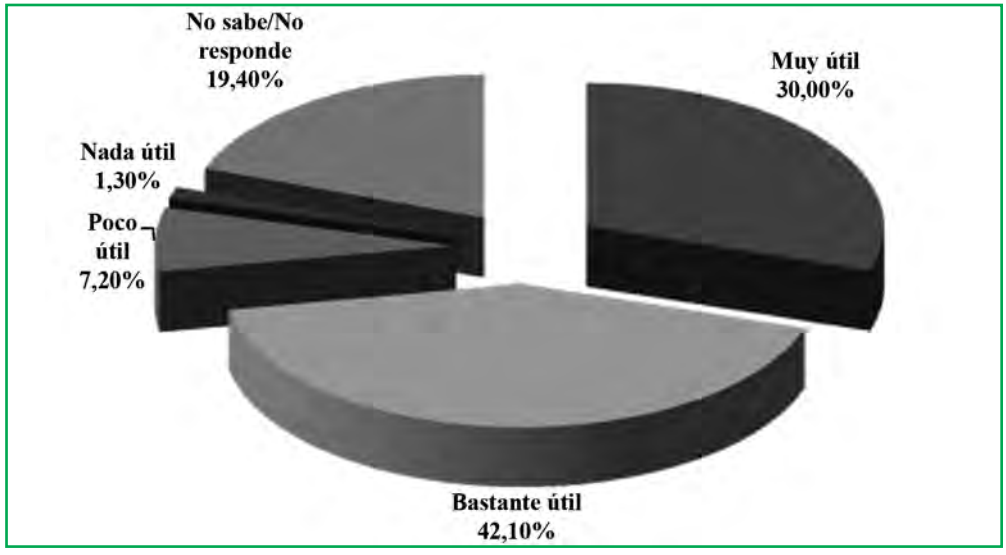
Por otro lado, en relación a la utilidad del mediador para el trabajo cotidiano del profesorado (que ofrezca una aproximación de la cultura, dé explicaciones sobre la posición de estas familias, de los motivos de comportamiento…) encontramos que también varía sensiblemente en función del colectivo. En este caso, pasamos de un 58% que verían el trabajo del mediador "muy útil" o "bastante útil" con los gitanos a un 72,1% con los inmigrantes.

21. UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA EL TRABAJO DEL PROFESORADO

GITANOS



INMIGRANTES



Por comunidades autónomas, encontramos que sobre esta pregunta la media de utilidad de una comunidad a otra y de un colectivo a otro también varía. En Cataluña

encontramos una utilidad significativamente menor al referirnos a gitanos que en otras comunidades. Por lo que respecta a familias de origen inmigrante no hallamos diferencias estadísticamente significativas. La tabla comparativa expone estos resultados considerando que el valor 1 corresponde a "nada útil", el 2 "poco útil", el 3 "bastante útil" y el 4 "muy útil".

56. UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA EL TRABAJO DEL PROFESORADO EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Total	Andalucía	Canarias	Castilla León	Castilla La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana
Valoración sobre que el mediador explique la cultura de los gitanos a los maestros							
Media	3,13	3,13	3,30	3,23	3,24	**2,90**	3,28
Desviación típica	0,79	0,86	0,64	0,8	0,83	0,80	0,68
Valoración sobre que el mediador explique la cultura de los inmigrantes a los maestros							
Media	3,25	3,23	3,29	3,33	3,39	3,14	3,35
Desviación típica	0,68	0,84	0,64	0,63	0,56	0,71	0,59

Inicialmente, ante la pregunta de sobre qué le pediría que hiciera a un mediador para mejorar el funcionamiento de un centro escolar, encontramos que las cuatro respuestas más frecuentes son: explicar el sistema educativo a los padres (72,6%), facilitar el conocimiento entre culturas (71%), explicar a los padres lo que piden los profesores (61,6%) y luchar contra el absentismo (59,4%), entre otras[35].

57. PETICIONES QUE REALIZARÍA A UN MEDIADOR INTERCULTURAL

	%
Explicar el sistema educativo a padres	72,6
Explicar qué piden profesores	61,6
Explicar qué quieren los padres	53,2
Facilitar el conocimiento entre culturas	71

35. Por comunidades autónomas, las cuatro primeras funciones se mantienen en todas ellas, sin que haya diferencias significativas en los porcentajes.

Luchar contra el absentismo	59,4
Participar en las actividades del APA	1,2
Traducir	0,5
Concienciar sobre educación	1,5
Enseñar cultura de aquí	1,3
Organizar actividades interculturales	1,2
Otras	2,9
Mediar	0,5
Seguimiento/apoyo alumnos	0,7
No sabe/No responde	8,9

6

CONCLUSIONES

La familia ha diversificado considerablemente su estructura y su rol y, a esta diversidad, hay que añadirle la que conlleva la llegada de familias de origen inmigrante que no responden, precisamente, a una única cultura, forma de entender la educación y, por el tema que tratamos, la relación con la escuela y los docentes. Por otro lado, la escuela, aunque responda a un único modelo, es también diversa ya que lo son sus profesionales, sus dinámicas internas, sus relaciones con el contexto, etc. De ahí que cualquier intervención de mejora de las relaciones deba partir de una diagnosis muy concreta de la situación de cada centro educativo para detectar qué factores (de la institución, de las familias, de los docentes, del APA…) están definiendo la situación.

Partimos de la idea de que la experiencia previa y actual de estas familias, sea escolar, laboral…, propia (o adquirida a través de otros), es importante por lo que supone de definición de las actitudes y expectativas que se conforman respecto a la escolarización de sus hijos e hijas, y además existen espirales positivas y negativas en la comunicación que también van configurando las diversas formas de encarar esta relación. Como hemos indicado, nuestros interlocutores creen que la colaboración entre la comunidad educativa produce sinergias favorables que pueden arrastrar a las familias (o sinergias negativas que pueden desincentivar). De todo ello se desprende la diversidad de formas de interactuar que creemos que existen y la importancia que otorgamos a la institución escolar y al APA, ya que más allá de las diferencias entre las familias (de por sí importantes), el modo como son acogidas y la relación que se va construyendo define las dinámicas de relación que se dan en los centros educativos. Mientras unos van a centros donde la participación de estas familias es valorada o cuando menos requerida, otros no son recibidos de la misma forma. Todo ello conduce a lo que hemos llamado espirales positivas y negativas, que vendrían a enriquecer la perspectiva de que la participación de las familias en la escuela se halla condicionada a sus niveles culturales, económicos, expectativas, etc. Además, el marco general es importante.

La legislación española ha ido dando pasos, en unos momentos más que en otros, hacia el reconocimiento de la implicación de las familias en la escolarización de sus hijos e hijas, aunque siempre manteniendo la relación de desequilibrio de poder en la negociación y limitando el reconocimiento de su papel. La forma más visible, aunque no la única (ya que a menudo olvidamos otras formas de implicación no tan acordes con la organización pero también importantes) de participación en el proyecto escolar de los hijos e hijas y en la escuela es a través de la organización de madres y padres de alumnos, que, desde 1964 con la Ley de Asociaciones y, especialmente, la Ley General de Educación de 1970, que hacía hincapié en los derechos y los deberes de las familias y la necesidad de constituir estas asociaciones, se ha ido desarro-

llando. Como nos han indicado los representantes de CEAPA, esos años el movimiento se refuerza por la necesidad de potenciación de una enseñanza pública de calidad, laica y gratuita y por la búsqueda de canales de participación de los últimos años del franquismo. Posteriormente, durante la transición democrática se abren vías institucionalizadas de participación y representación política y el movimiento de padres gana representatividad institucional, aunque se frena la vía reivindicativa que había producido resultados importantes años atrás y que cohesionaba el movimiento de madres y padres. Junto a un mayor reconocimiento social e institucional se produce una notable pérdida de vitalidad, ilusión y participación directa. El distanciamiento entre padres, el APA en las escuelas y las federaciones o la confederación comienza a manifestarse en esos años.

En los años 80 y primeros noventa, aunque se reduce la presión demográfica sobre el sistema educativo, no se plantea la mejora de la calidad de la enseñanza y se inicia una estrategia de racionalización económica por la cual las APAs pasan a tener un papel importante y que lleva a que se multipliquen al tener que gestionar servicios como el de comedor y las actividades extraescolares, reduciendo no obstante su papel reivindicativo. Además, en 1985 durante el gobierno del Partido Socialista Obrero Español, se aprueba la Ley Orgánica de Derecho a la Educación, que sienta los cimientos de la forma de participación de las familias de los años siguientes.

Es a partir de mediados de los 90 (momento en que se aprueba la LOPEG, que insiste en la importancia de la participación de las familias y, especialmente, en la participación en el funcionamiento de los centros a través de las asociaciones) cuando el impacto de la inmigración rompe todas las previsiones respecto a las necesidades educativas y se produce una enorme presión sobre el sistema de enseñanza y los olvidados objetivos de calidad, gratuidad, laicidad recuperan su razón de ser. En este contexto, los principales retos de futuro a los que se refieren los representantes asociativos son: la potenciación de la participación, especialmente, incorporando a las familias de origen inmigrante, la definición de objetivos comunes prioritarios y realizar e influir en la política educativa.

Pero de nuestros datos se desprende que, aunque sea una prioridad la incorporación de las familias y, especialmente las de origen inmigrante, parece presentarse como una tarea difícil. La baja participación del conjunto de padres, menor entre las familias de origen inmigrante, es el escollo principal a superar, además las distancias y resistencias son numerosas. Potenciar la participación de todas las familias, promover espirales positivas, mejorar la información y, particularmente, la comunicación, y sensibilizar respecto a la necesidad de participación y formar sobre cómo hacerlo a las fami-

lias y al profesorado son las prioridades para conseguir algo que parece comúnmente aceptado: la reducción de las distancias entre dos instituciones que en lugar de colaborar en un proyecto común a menudo vigilan sus respectivos "espacios".

Así para el movimiento de madres y padres la defensa de una escuela pública, laica, gratuita y de calidad es tan necesaria como cuando surgió. Incorporar a este movimiento a todos los padres y madres, con independencia de su origen y condición, con el objetivo común de obtener la mejor educación posible para sus hijos constituye hoy el mayor reto y más cuando la participación dificulta su desarrollo y es, sobre todo, en momentos de crisis cuando se activa.

Además, la baja participación y no representatividad han sido argumentos utilizados para desanimar a las familias y desprestigiar el movimiento. A menudo aparecen comentarios en los mismos centros sobre que los que pertenecen al APA defienden intereses particulares o partidarios y no reivindican necesidades concretas de los centros o una educación de calidad. También, los niveles más elevados de la estructura organizativa han visto cuestionada su legitimidad y su representatividad, sobre todo por parte de organismos estatales o profesionales que han sentido amenazados sus intereses.

El APA socialmente tiene poco prestigio y goza de la incomprensión o la desconfianza de muchos padres (aunque sean conscientes de que alguien lo debe hacer y que su papel es importante) y profesionales que cuestionan la tarea que realizan, aunque, por otro lado, las federaciones y la confederación tienen un reconocimiento social elevado, sin que su falta de contacto o de apoyo con respecto al movimiento que lideran sea un obstáculo para ello. La disociación entre el movimiento de padres y las estructuras que lo representan es considerable, hasta el punto de que parece haber cortes insalvables entre los distintos niveles. En la reflexión de algunos de sus miembros la distancia es tanta que parece que se trata de movimientos asociativos distintos. Aunque también es cierto que la relación entre las APAs y las distintas federaciones es muy diversa y hay federaciones que organizan y ofrecen información, asesoramiento y formación a las APAs, hecho que incrementa la fuerza, la capacidad de participación y la representatividad del movimiento en su territorio. Por el contrario, otras carecen todavía de ese nivel organizativo amplificado y por ello son más débiles y menos representativas. Uno de los aspectos que se debe trabajar especialmente es recobrar el prestigio del APA y la relación/colaboración entre toda la estructura organizativa.

Uno de los puntales del movimiento y, a su vez, una de sus debilidades es su continua renovación. Constantemente entran familias y salen otras, un flujo de nuevas

ideas y percepciones y el contacto con una realidad cambiante que exige respuestas acordes. Pero la renovación continuada comporta el peligro de que la experiencia acumulada no se transmita, que no se forme a los entrantes en aspectos clave para que la renovación sea positiva. De hecho, la falta de mecanismos adecuados de transmisión de conocimiento, así como de padres o madres que quieran y puedan dedicar su tiempo a trabajar voluntariamente en las tareas que se atribuyen a las APAs y que haya algunos que no lo hacen ya que se benefician igual que haciéndolo (son los que Fernández Enguita ha llamado "gorrones") dificulta su efectividad. En ocasiones la transferencia de información se realiza correctamente, otras veces de una forma tal vez excesivamente personalizada, (quizás porque la gestión de algunas juntas también lo es) y también existen renovaciones parciales o completas que comportan importantes pérdidas de información. Esto nos lleva a creer que es una prioridad articular procedimientos realistas para mejorar este proceso. Por ejemplo, es necesario difundir un protocolo sencillo y claro de actuación, apostar por el asesoramiento entre APAs y la mayor coordinación con otras APAs de forma que se pueda cooperar para mejorar lo que se hace, cómo y por qué. Pero para ello hay que vencer resistencias. Como hemos podido ver, en ocasiones no sólo las familias son responsables de que su participación sea baja. Existen dinámicas en determinadas APAs que no sólo no favorecen, sino que dificultan que se impliquen nuevos miembros, sobre todo aquellos que no "son bien recibidos".

De nuestros datos obtenemos que la participación de los padres y madres en los centros educativos es claramente mejorable: inscripción en el APA (57,5%), asistencia a actividades (32%) y asistencia a reuniones (18,3%). Y tampoco es homogénea. Se tiende a participar más cuando los hijos son más pequeños, durante los cursos más bajos de la educación infantil y primaria, cuando hay un contacto constante entre los componentes del grupo clase, para irse distanciando posteriormente a medida que los niños crecen y el contacto con el resto del grupo y con el centro es menos cotidiano. Pero también es cierto que cuando se han establecido canales de comunicación entre los padres, cierto hábito y una estructura participativa, ésta tiende a conservarse y es relativamente más fácil que participen también en la enseñanza secundaria, aunque siempre en menor proporción.

Además, como hemos observado de los datos presentados, es desigual por procedencias, niveles socioculturales, socioeconómicos… De lo que se desprendre que hay que incrementar la participación y extenderla a todo tipo de familias, sea cual sea su origen, composición o situación socioeconómica, ya que es lo que garantizará su supervivencia y crecimiento, además de la citada representatividad. La mejora de la participación y generalización al conjunto de las familias debe hacerse desde la base ("en

la puerta de la escuela" que puede servirnos de metáfora de la necesidad de regresar a potenciar el alma del movimiento, la participación y la relación entre las familias) aprovechando y construyendo relaciones personales (redes) que, de hecho, son la estrategia más habitual y efectiva de captar nuevos cargos, personas que se impliquen. La relación personal, la explicación de qué se hace y para qué se hace, sensibilizar de que los "gorrones" no favorecen al centro y a su alumnado es la estrategia más efectiva. Estrategia a menudo olvidada y, eso sí, lenta. Pero por otra parte efectiva y que supone ir erradicando la imagen negativa de que "algo sacarán a nivel personal los que se apuntan al APA" para mostrar que los beneficios son o deben ser globales.

La participación no es una cuestión de voluntarismo benévolo, sino de intereses y de voluntad de poder decidir realmente en las cuestiones que afectan dichos intereses. Para ejercer ese poder, poco reconocido a las familias desde la institución escolar, realmente es necesaria una estructura abierta que conecte a todas las familias desde el aula hasta el nivel más elevado de representación con un objetivo común. Por el contrario, al alejarse de los intereses o necesidades reales, circunscribirse en gestionar actividades o servicios para los socios, o cristalizar en estructuras cerradas o muy personalistas, la participación decae y el movimiento pierde sentido y, por ello, participación y fuerza. La evolución del movimiento de padres cobra sentido y ofrece lecciones útiles para el presente. Las APAs se han convertido en muchos casos en empresas gestoras de cátering, de monitores de actividades extraescolares de mediodía o de tarde y otros servicios, situándose como intermediarias entre los padres y la administración. La energía y tiempo de los miembros de las APAs dedicado a estas tareas les apartan de la dinamización del movimiento de padres o la articulación de una red participativa e integradora para velar por sus intereses dentro de la comunidad educativa o en otras instancias.

La estructura de los centros y el talante de los equipos directivos pueden condicionar severamente la participación de los padres en la escuela. Esta actitud también puede ser más o menos favorable y apoyar o dificultar el trabajo del APA. Aunque la actividad de las APAs está recogida por la ley, la diversidad de situaciones existentes en los centros educativos hace que sus posibilidades de actuación y resultados sean diferentes. La reticencia de los equipos directivos o, especialmente (como hallamos en la encuesta), de los profesores podría deberse a que piensan que las asociaciones van a fiscalizar su trabajo, tratar de conculcar sus derechos laborales o injerirse en asuntos que no son de su competencia.

Pero además de lo dicho, la participación de las familias en las APAs presenta diferencias importantes que dependen tanto de las dinámicas presentes en cada centro

como del entorno donde se sitúan. Existen centros, APAs, comunidades educativas, en que la dinámica positiva impregna las relaciones e implica a aquellos que en otras circunstancias no lo harían. Ahora bien, esta participación puede llegar a invertirse en otros centros con dinámicas diferentes y donde se han incorporado recientemente un gran número de inmigrantes. La llegada de estas familias supone reestructuraciones (a nivel de las familias y docentes ya que algunos optan por abandonar estos centros), incertidumbres, miedos… entre unos y otros, sobre todo en el inicio de estos procesos. Y, evidentemente, tiene su efecto en las asociaciones. De hecho la participación de las familias y el número de socios de las APAs se reduce en aquellas asociaciones que se encuentran en centros con presencia de familias de origen inmigrante.

Como hemos expuesto, existen frenos en la relación familia-escuela que deben ser superados y aunque la implicación en la escolarización de los hijos e hijas no es sólo participar desde la perspectiva organizativa, es cierto que es uno de los aspectos claves de la misma. Reforzar el movimiento con la incorporación de un mayor número de familias, favorecer la democracia interna y la expresión de los intereses reales de las familias, regresar a la construcción de redes de relación más fuertes sin dejar de lado las funciones actuales de las asociaciones… son aspectos clave para el desarrollo de un movimiento de familias que debe fijar su objetivo en conseguir una educación de calidad para sus hijos e hijas, es decir, regresando a la reivindicación sin olvidar la necesaria gestión de servicios.

7

ANEXO

LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Metodológicamente en el trabajo se distinguen en tres fases: una teórica y de análisis de la legislación existente, otra cualitativa (grupos de discusión) y una cuantitativa (encuesta) que cuenta con una subfase de realización de entrevistas documentales para el diseño del cuestionario. A continuación nos detendremos en presentar la segunda y tercera fases ya que en éstas es necesario desarrollar mayor detalle cómo se ha trabajado.

LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

La segunda fase de la investigación, a través de metodología cualitativa, nos ha permitido la comprensión del fenómeno desde la subjetividad de los protagonistas. Siendo conscientes de que es necesario profundizar (a través de interlocutores que conozcan bien la asociación y el papel que realiza) para superar la descripción básica que aporta la fase cuantitativa, pero también por su potencial, realizamos cinco grupos de discusión con representantes de los diferentes niveles de la organización de las asociaciones de madres y padres de alumnos.

Para Ibáñez (1979) el grupo de discusión es un grupo simulado (conjunto artificial de personas que se han reunido para representar un sector de la comunidad) y manipulable (la dinámica grupal es conducida siguiendo los objetivos de la investigación por el moderador). En nuestro caso no se trataba de grupos totalmente artificiales ya que organizamos grupos de discusión con personas que deben trabajar, en los diferentes niveles de la organización de CEAPA, juntas y tomar decisiones. Estos grupos, que detallamos a continuación, sí que fueron guiados por un moderador que planteaba de forma muy general las cuestiones a tratar. Hay que decir que en la mayoría de casos la dinámica del grupo hacía que no fuera necesario ni plantearlos ya que surgían. Los documentos obtenidos de la transcripción de los grupos fueron la base para realizar el análisis de contenido que se inscribe dentro de lo que se ha convenido en llamar métodos documentales (ver Bardin 1986, Marshall y Rossman 1989, García, Ibáñez y Alvira 1989, Remy y Ruquoy 1990, Ander-Egg 1993, Ortí 1993, Navarro y Díaz 1994, Taylor y Bogdan 1994, Valles 2002, Losada 2003, Ruíz Olabuénaga 2003, Valles 2005...) y que ha dado lugar a las páginas anteriores.

Nuestro trabajo empírico consistió en la realización de los citados cinco grupos de discusión e implicaron un total de 38 personas de los diferentes niveles de la organización de CEAPA, desde los representantes en la confederación hasta los de asociaciones de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y otro de un Instituto de Educación Secundaria (IES), pasando por los niveles de organización intermedios federativos. La intención era conocer la dinámica de estos niveles y poner de mani-

fiesto la evolución, la situación actual y las necesidades del movimiento de madres y padres en España. A continuación concretamos el perfil de los grupos de discusión:

- El primero de los grupos de discusión se realizó en Barcelona el 21 de abril de 2006 con representantes de la Federación de Cataluña. Concretamente asistieron diez personas, además del moderador, que representaban asociaciones de diferentes puntos del territorio catalán. Fueron 9 hombres y una mujer, con diferente experiencia en el asociacionismo de madres y padres de alumnos. Muchos con dilatada experiencia debido a que habían representado a las familias por diferentes hijos/hijas en su centro, aunque otros eran de reciente incorporación. La duración del grupo se acercó a las dos horas.

- El segundo grupo de discusión se realizó en Madrid el 23 de abril de 2006 y estuvo formado por miembros de CEAPA representantes de diferentes federaciones de España. Concretamente, participaron diez personas y duró aproximadamente una hora y media. Siete eran mujeres y el resto hombres y todos contaban con años de experiencia de gestión en el movimiento.

- El tercer grupo se organizó y realizó con miembros de la Junta de la Federación de Cataluña de Lleida el 14 de noviembre de 2006. Participaron seis personas, de las cuales tres eran hombres y tres mujeres que tenían diversa experiencia en la gestión de las asociaciones. Concretamente, algunas llevaban años de trabajo e implicación y otras se habían incorporado recientemente. El grupo tuvo una duración aproximada de dos horas.

- El cuarto grupo se realizó el 14 de enero de 2007 en un centro de infantil y primaria de la ciudad de Lleida con una elevada presencia de alumnado de origen inmigrante y con poca participación de las familias en el APA. Concretamente, la asociación se reduce a tres mujeres que llevan tiempo en la gestión. Ambas situaciones hicieron que consideráramos interesante realizar este grupo. Además participó un representante de la Federación de Lleida que ayudó a clarificar la situación que vive este centro. La duración del grupo fue de poco más de una hora.

- El quinto grupo de discusión se realizó el 8 de enero de 2007 en un instituto de secundaria de Aragón con cierta tradición de participación de los padres en el APA, sobre todo por la continuidad de lo que venían haciendo en el centro de primaria. En el grupo participaron nueve personas, siete mujeres y dos hombres, y su duración fue de hora y tres cuartos.

Como se ha podido comprobar en las páginas anteriores, donde se analiza lo obtenido en estos grupos, nos hemos apoyado en la transcripción de fragmentos literales de los discursos de los implicados, aunque para garantizar el anonimato no hemos indicado el perfil (acrónimo) de la persona.

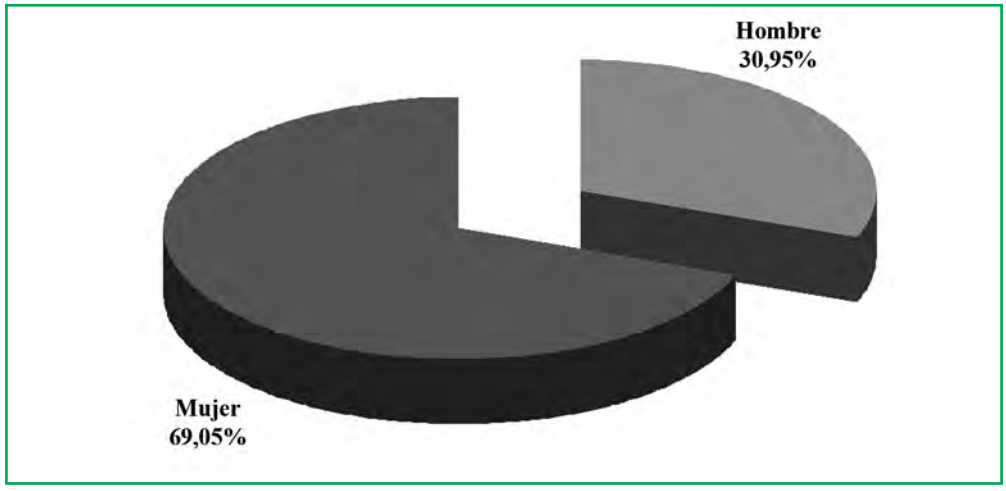
LA ENCUESTA

Con el objetivo de conocer mejor la situación, las necesidades y los retos de futuro de las asociaciones y como complemento de lo anteriormente presentado diseñamos y llevamos a cabo otra fase de la investigación consistente en una encuesta, concretamente utilizando un cuestionario semiestructurado como instrumento de recogida de la información que sería autocumplimentado por presidentes y otros representantes conocedores del APA. Esta fase cuantitativa de la investigación se inició con la realización de diez entrevistas documentales para ayudarnos a diseñar el cuestionario, fueron entrevistas a representantes de asociaciones de madres y padres de alumnos de diferentes poblaciones de Cataluña y Aragón, junto con otros especialistas. Teniendo muy presentes sus limitaciones, nos decidimos por este tipo de cuestionario ya que parecía que podríamos superar la principal: el retorno de los cuestionarios. El interés demostrado por las mencionadas asociaciones, expresada a través de CEAPA, para llevar a cabo el estudio cuajó en el compromiso de facilitar la realización del trabajo empírico. En la práctica no fue posible obtener respuesta de todas las federaciones y entrevistamos a un total de 594 personas, que, como se ve al presentar la muestra, no son representativas de todas las comunidades autónomas aunque sí de la mayoría. Teniendo en cuenta que existen 11.200 asociaciones en España, la muestra resultante, en el caso más desfavorable $p = q = 50\%$ y con un grado de confianza del 95,5%, presenta un error muestral del ± 4. Posteriormente al trabajo de campo se realizó un análisis estadístico de la información a través de frecuencias verticales, horizontales y absolutas (ver: Bisquerra 1989; Visauta 1989; García Ferrando 1992; Ander-Egg 1993; Domínguez y López 1996; Alvira 2004; Cea d'Ancona 1996 y 2004; Presser 2004; Presser, Couper *et alii* 2004; Díaz de Rada 2005; entre otros) aplicando pruebas de significación estadística. A continuación profundizaremos en la muestra con la que hemos trabajado. Hay que decir que el trabajo empírico se realizó entre los meses de septiembre de 2005 y febrero de 2006.

Por lo que se refiere al sexo de nuestra muestra, encontramos que los hombres representan un 30% y las mujeres un 70%[36], como se puede observar en el gráfico y respondiendo a que en la base hay un porcentaje mucho mayor de mujeres que de hombres.

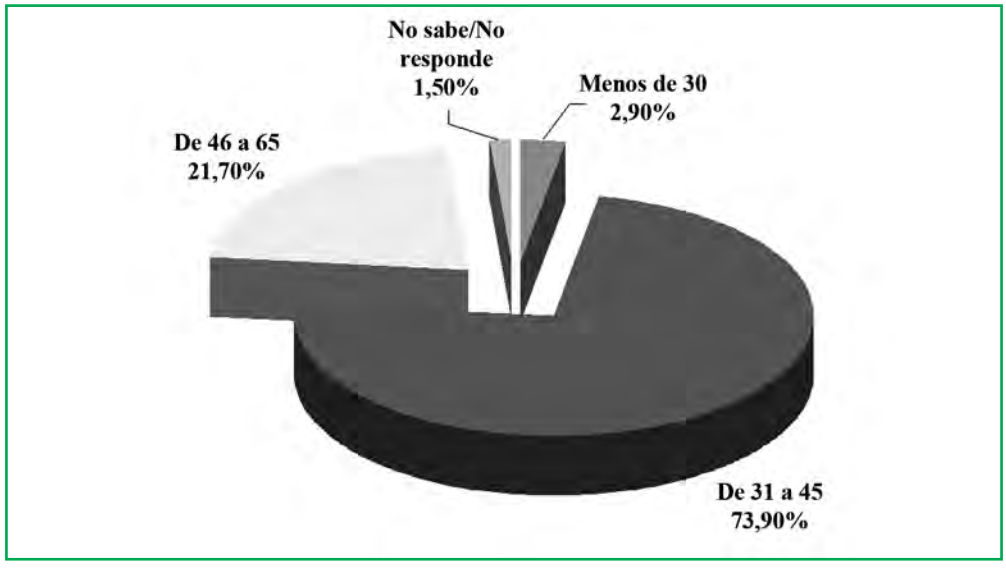
36. Analizando los datos por comunidades autónomas, nos damos cuenta de que en Cataluña el porcentaje de participación no varía ni respecto al resto de comunidades, ni ante la media estatal. En Cataluña la participación ha sido del 38,4% de hombres sobre un 61,6 de mujeres. En cambio, sí que hay un porcentaje significativo de una mayor participación de la muestra por parte del colectivo femenino en la comunidad de Canarias, con un 83,3% sobre el 16,7% de participación por parte de los hombres.

22. SEXO DE LOS ENCUESTADOS/AS



En cuanto a la edad, encontramos que casi el 74% de la muestra tiene una edad comprendida entre los 31 y 45 años, hay un 21% de edades comprendidas entre los 46 y 65 años, no llegando al 3% los padres menores de 30 años que participan en las juntas de las APAs. La media de edad se sitúa en 41,28 años.

23. EDAD DE LOS ENCUESTADOS/AS



Encontramos diferencias significativas en función de los estudios que se imparten en los centros, siendo el colectivo de 31 a 45 años los más representados en los centros donde se imparte infantil y primaria. Y por otro lado tenemos a los padres mayores de 45 años, que son más representativos en los centros donde se imparte ESO y enseñanza postobligatoria, tal y como podemos apreciar en la tabla siguiente:

58. EDAD DE LOS ENCUESTADOS/AS EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO

		ESTUDIOS QUE IMPARTEN EN EL CENTRO		
	TOTAL	**Infantil Primaria**	**Infantil Primaria ESO**	**ESO Postobligatoria**
Menos de 30	2,9	3,4	2,4	0,9
De 31 a 45	73,9	**81,5**	82,9	46,7
De 46 a 65	21,7	13,1	14,6	**52,3**
No sabe/No responde	1,5	2	-	-
Media	41,28	39,91	39,32	46,13
Desv. Típica	6,04	5,26	7,21	5,84

Así mismo encontramos diferencias significativas según el tamaño:

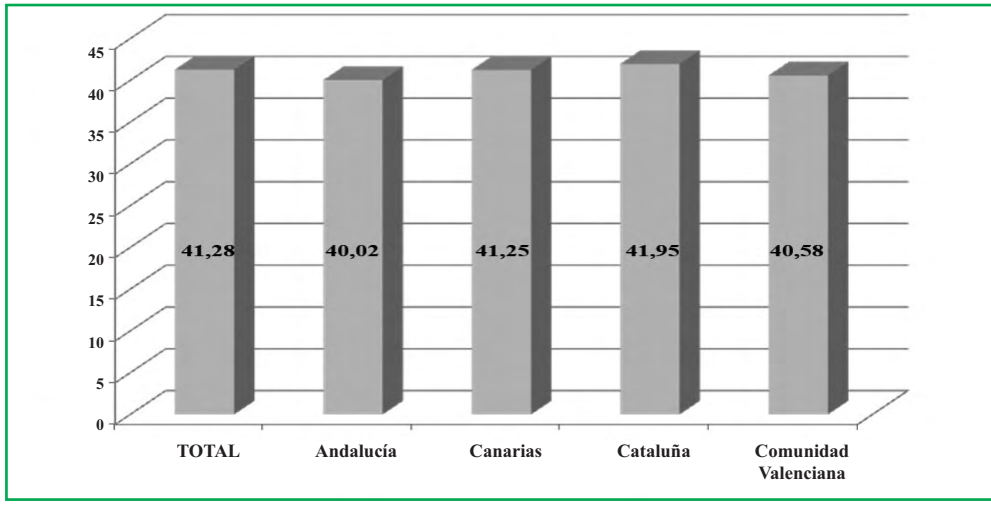
59. EDAD DE LOS ENTREVISTADOS/AS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNADO DEL CENTRO

EDAD		ALUMNADO EN EL CENTRO		
	TOTAL	**Menos de 250**	**250 a 500**	**Más de 500**
Menos de 30	2,9	5	0,9	2,2
De 31 a 45	73,9	**81,2**	**80,9**	54,1
De 46 a 65	21,7	12,4	16,9	**41,5**
No sabe/No responde	1,5	1,4	1,3	2,2
Media	41,28	39,53	40,79	44,42
Desv. Típica	6,04	5,38	5,29	6,41

Analizando los grupos de edad que han participado en la muestra, por sus comunidades autónomas, no se aprecia ninguna diferencia significativa. Por ejemplo, en Cataluña es del 72,7% en el grupo de edad intermedio de 31 a 45 años y del 25,3% en el grupo de 46 a 65 años y no hay representatividad en los padres menores de 30 años.

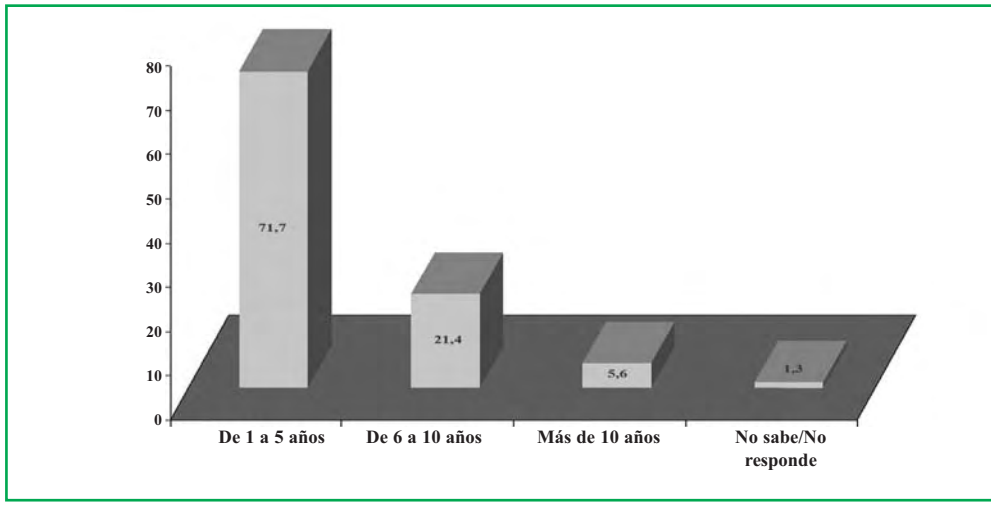
En cuanto a la media de edad vuelve a ser muy similar en todas las comunidades autónomas como muestra el siguiente gráfico:

24. MEDIA DE EDAD DE LOS ENCUESTADOS/AS EN FUNCIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA



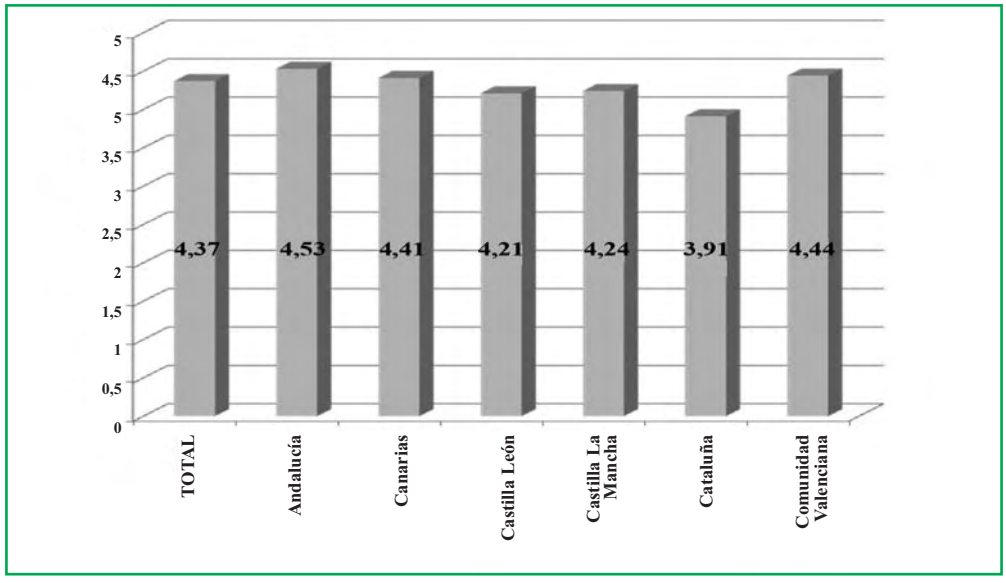
El período medio durante el cual las personas entrevistadas han tenido o tienen responsabilidades en el APA supone unos 4,37 años, siendo el intervalo de 1 a 5 años cuando hay una mayor dedicación (72%), como indica el gráfico:

25. AÑOS DE LOS ENCUESTADOS/AS CON RESPONSABILIDADES EN EL APA



Por comunidades autónomas, no hay ninguna comunidad que destaque por tener una media muy inferior o superior a la media estatal, sólo podríamos diferenciar un poco la comunidad catalana, como podemos apreciar en este gráfico sobre la dedicación media en diferentes comunidades:

26. AÑOS DE LOS ENCUESTADOS/AS CON RESPONSABILIDADES EN EL APA EN FUNCIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA



En relación a los cargos que han sido ocupados en el APA, nos encontramos que el 60% de nuestra muestra, una mayoría, han desempeñado el cargo de presidente, seguido por el de vocal.

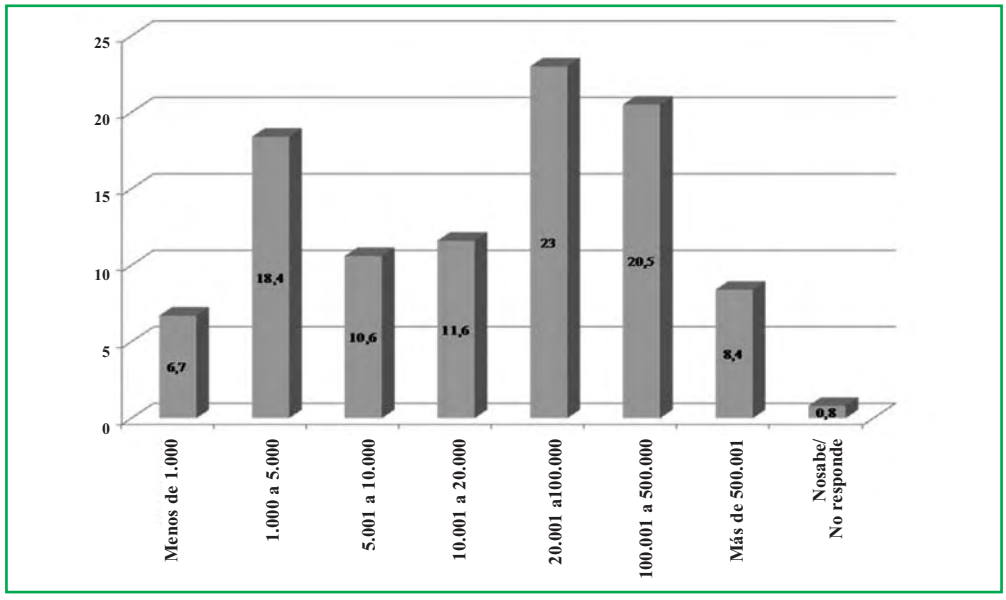
60. CARGOS OCUPADOS POR LOS ENCUESTADOS/AS

	%
Presidente/a	**60,6**
Vicepresidente/a	17,3
Tesorero/a	16
Vocal	**45,1**
Secretario/a vicesecretario/a	17,5
Otros	2,9
Ninguno	0,2
No contesta al apartado de los años	5,1
No sabe/No contesta	1,3

Si hablamos de los cargos que han desempeñado nos encontramos con pequeñas diferencias, por ejemplo, la participación por parte de los presidentes ha sido mucho menor en Canarias que en el resto de comunidades autónomas; en cambio, en Cataluña, han participado menos vicepresidentes que en otras comunidades y en Andalucía ha habido mucha menor representación de secretarios o administrativos.

Casi el 50% de la muestra pertenece a centros situados en poblaciones con menos de 20.000 habitantes, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

27. HABITANTES DE LA POBLACIÓN DE UBICACIÓN DEL CENTRO AL QUE REPRESENTAN LOS ENCUESTADOS/AS



Como diferencias más significativas encontramos que sólo en la comunidad andaluza la participación de ciudades con menos de 10.000 habitantes ha sido casi del 45% y, en sentido inverso, es Cataluña la comunidad donde la participación de ciudades mayores de 50.000 habitantes llega casi al 55% de la participación en la muestra.

Sobre la participación en la encuesta por comunidades autónomas, que responde a la población de APAs existente[37], encabeza el ranking la comunidad de Andalucía (19,7%), seguida por la de Cataluña (16,7%), Canarias (11,1%) y Comunidad Valenciana (10,6%), siendo mucho menor en el resto de comunidades autónomas:

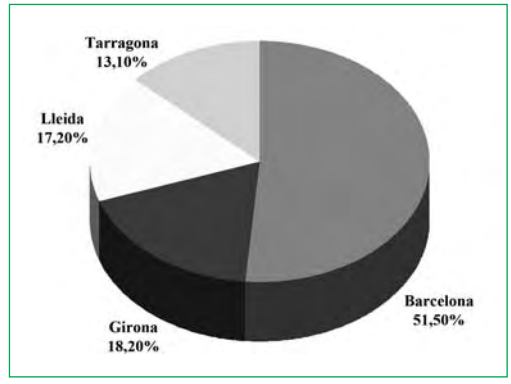
37. El cálculo de la muestra se realizó tomando en consideración la población de APAs en las comunidades autónomas representadas en este estudio.

61. COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN LAS QUE SE HA REALIZADO ENCUESTAS

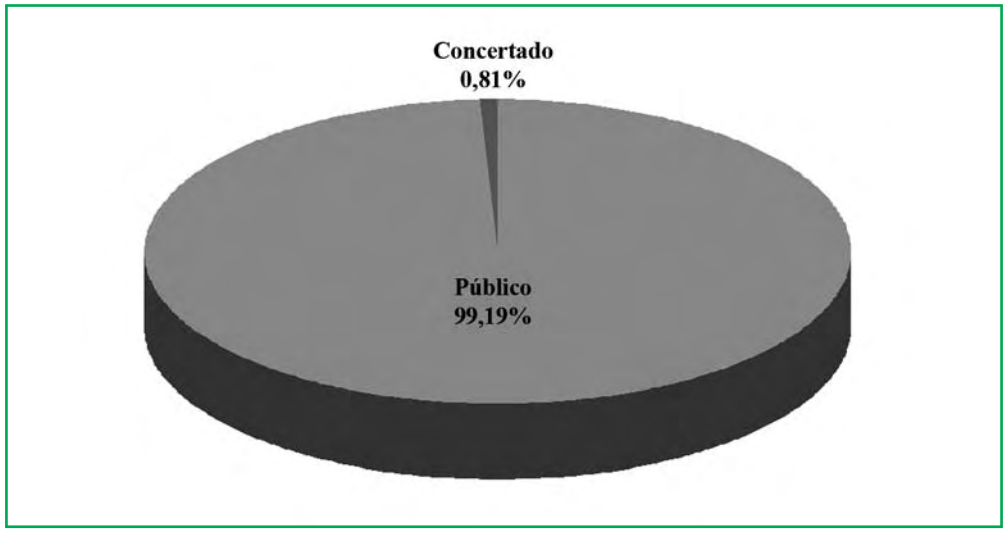
	%
Aragón	4
Asturias	3,9
Andalucía	**19,7**
Baleares	1,3
Canarias	**11,1**
Cantabria	1,9
Castilla León	8,9
Castilla La Mancha	7,7
Cataluña	**16,7**[38]
Extremadura	3,9
Galicia	0,3
Madrid	6,6
Navarra	1,9
La Rioja	1,5
Comunidad Valenciana	**10,6**

Para finalizar este perfil de la muestra, quisimos conocer la titularidad de la escuela en la que se encuentra el APA, el tamaño del centro, los estudios que imparte y la procedencia residencial del alumnado. La respuesta por parte de la escuela concertada ha sido menor al 1%, lo cual se debe a que CEAPA es una confederación que aglutina especialmente escuelas públicas.

38. Si analizamos Cataluña, vemos que la participación por demarcaciones provinciales la encabeza Barcelona con más del 50% y el resto de las tres provincias se reparten el pastel con un porcentaje muy similar, como nos muestra el siguiente gráfico:



28. TITULARIDAD DE LOS CENTROS A LOS QUE REPRESENTAN LOS ENCUESTADOS/AS



Los centros de 251 a 500 alumnos, seguidos por los de 101 a 250 alumnos, son los que han tenido una mayor participación en nuestra muestra según apreciamos en la tabla:

62. ALUMNADO DEL CENTRO AL QUE REPRESENTAN LOS ENCUESTADOS/AS

	%
Menos de 100	11,1
De 101 a 250	**25,6**
De 251 a 500	**37,9**
De 501 a 750	14
De 751 a 1.000	4,5
Más de 1.000	4,2
No sabe/No responde	2,7

La mayoría de los centros participantes imparten educación infantil y primaria, seguidos por los centros de ESO. La participación de los centros donde se imparten estudios superiores ha sido, como vemos, mucho menor:

63. ESTUDIOS QUE IMPARTE EL CENTRO AL QUE REPRESENTAN LOS ENCUESTADOS/AS

	%
Educación Infantil	**76,4**
Educación Primaria	**77,3**
Enseñanza Secundaria Obligatoria	29
Bachillerato	19,2
Formación Profesional	11,8
Ciclos formativos	1,5
Programa Garantía Social	1
Otros	1
No sabe/No responde	0,7

8

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

1- OBSTÁCULOS EN LA COMUNICACIÓN ENTRE ESCUELA Y PROGENITORES GITANOS O DE ORIGEN INMIGRADO. 29

2- PADRES Y MADRES DE ALUMNADO (ENERO 2007) EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. 55

3- PADRES Y MADRES DE ALUMNADO (DICIEMBRE 2006) EN EL CONSEJO ESCOLAR DE CATALUÑA. 57

4- FUNCIONES DE LAS APAS. 97

5- DEMANDAS AL APA POR PARTE DE LOS PROGENITORES. 99

6- APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE EL PROFESORADO EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO Y EL NÚMERO DE ALUMNOS/AS. 103

7- MAYORES DIFICULTADES DE FUNCIONAMIENTO DE LAS APAS. 105

8- NECESIDADES DE ORGANIZACIÓN DE LAS APAS. 106

9- NECESIDADES DE ORGANIZACIÓN DE LAS APAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 107

10- NECESIDADES DE FUNCIONAMIENTO DE LAS APAS 108

11- NECESIDADES DE FUNCIONAMIENTO DE LAS APAS EN FUNCIÓN DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 109

12- NECESIDADES DE PARTICIPACIÓN EN LAS APAS. 110

13- NECESIDADES DE PARTICIPACIÓN EN LAS APAS EN FUNCIÓN DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 110

14- INSCRIPCIÓN EN EL APA EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO. 112

15- MEDIA DE LA INSCRIPCIÓN EN EL APA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 113

16- PARTICIPACIÓN EN LAS REUNIONES ORGANIZADAS POR EL APA EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO. 114

17- PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR EL APA EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO. 115

18- MEDIA DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR EL APA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 115

19- DEFINICIÓN DE PARTICIPACIÓN. 116

20- VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO Y EL NÚMERO DE ALUMNOS/AS. 119

21- MEDIA DE LA VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 119

22- MOTIVOS DESIGUAL PARTICIPACIÓN EN EL APA. 120

23- MOTIVOS DESIGUAL PARTICIPACIÓN EN EL APA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 121

24- DEFINICIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL ORIGEN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 123

25- ACTUACIONES POSIBLES PARA MEJORAR PARTICIPACIÓN. 124

26- ACTUACIONES POSIBLES PARA MEJORAR PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 125

27- ACTUACIONES REALIZADAS PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS. 127

28- REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 127

29- ACTUACIONES REALIZADAS PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN INMIGRADO. 128

30- REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN IMMIGRADO EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 129

31- CRITERIOS FAMILIARES PARA LA ELECCIÓN DE CENTRO. 130

32- CARACTERÍSTICAS QUE INFLUYEN EN LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS PADRES Y MADRES. 130

33- ATRIBUCIÓN DE EXPECTATIVAS POR ORÍGENES Y MINORÍA. 132

34- ATRIBUCIÓN DE EXPECTATIVAS MÁS BAJAS POR ORÍGENES Y MINORÍA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 133

35- OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES. 134

36- OBSTÁCULOS EN LA COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTES Y PROGENITORES DE ORIGEN INMIGRANTE. 135

37- ACTUACIONES NECESARIAS PARA MEJORAR LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA 136

38- PERFIL DEL ALUMNADO DE LOS CENTROS EN QUE SE HA ENTREVISTADO A REPRESENTANTES DEL APA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 138

39- MOTIVOS PRESENCIA ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRADO. 138

40- MOTIVOS PARA DESPLAZAR EL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRADO. 139

41- INFLUENCIA QUE EJERCE LA PRESENCIA DE FAMILIAS Y ALUMNADO. DE DIFERENTES ORÍGENES Y MINORÍA GITANA EN LA ESCUELA EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 140

42- APORTACIONES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CENTRO. 142

43- GRADO DE ACUERDO CON: “El incremento de la diversidad cultural en las aulas supone aumentar peso en la carga que ya soporta el profesorado” EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 143

44- OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES GITANOS EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA DE ALUMNADO GITANO. 143

45- OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES GITANOS EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 144

46- OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES INMIGRANTES EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA DE ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRADO. 145

47- OBSTÁCULOS COMUNICACIÓN ESCUELA-PADRES Y MADRES INMIGRANTES EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 146

48- ACTUACIONES REALIZADAS POR EL APA PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL. 147

49- ACTUACIONES REALIZADAS POR EL APA PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 148

50- ACTUACIONES DEL CENTRO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL. 149

51- ACTUACIONES DEL CENTRO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA-AUSENCIA DE ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRADO Y GITANO. 149

52- ACTUACIONES DEL CENTRO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 150

53- COLECTIVOS CON LOS QUE SE HA REALIZADO MEDIACIÓN INTERCULTURAL. 152

54- UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNADO EN EL CENTRO. 152

55- UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA LAS FAMILIAS EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 154

56- UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA EL TRABAJO DEL PROFESORADO EN FUNCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 156

57- PETICIONES REALIZARÍA A UN MEDIADOR INTERCULTURAL. 156

58- EDAD DE LOS ENCUESTADOS EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL CENTRO. 173

59- EDAD DE LOS ENTREVISTADOS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS/AS DEL CENTRO. 173

60- CARGOS OCUPADOS POR LOS ENCUESTADOS/AS. 175

61- COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN LAS QUE SE HA REALIZADO ENCUESTAS. 177

62- ALUMNADO DEL CENTRO AL QUE REPRESENTAN LOS ENCUESTADOS 178

63- ESTUDIOS QUE IMPARTE EL CENTRO AL QUE REPRESENTAN LOS ENCUESTADOS. 179

GRÁFICOS

1- EXISTENCIA DE RESISTENCIAS POR PARTE DEL EQUIPO DIRECTIVO A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS ESCOLARES. 100

2- APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO. 101

3- APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 101

4- EXISTENCIA DE RESISTENCIAS POR PARTE DEL PROFESORADO A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS ESCOLARES. 102

5- APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE EL PROFESORADO. 103

6- APOYO RECIBIDO POR EL APA DESDE EL PROFESORADO DEL CENTRO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 104

7- INSCRIPCIÓN EN EL APA. 111
8- PARTICIPACIÓN EN LAS REUNIONES ORGANIZADAS POR EL APA. 113
9- PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR EL APA. 114
10- GRADO DE ACUERDO CON LA FRASE: "*Las asociaciones funcionan gracias a unos pocos que dedican parte de su tiempo a esta actividad de voluntariado*". 117
11- GRADO DE ACUERDO CON LA FRASE: "*El buen funcionamiento de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos favorece el buen funcionamiento del centro escolar*". 118
12- VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS. 118
13- VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL ORIGEN FAMILIAR. 122
14- ACTUACIONES REALIZADAS PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS. 126
15- REALIZACIÓN DE ACTUACIONES ARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN INMIGRADO. 128
16- PERFIL DEL ALUMNADO DE LOS CENTROS EN QUE SE HA ENTREVISTADO A REPRESENTANTES DEL APA. 137
17- INFLUENCIA QUE EJERCE LA PRESENCIA DE FAMILIAS Y ALUMNADO DE DIFERENTES ORÍGENES Y MINORÍA GITANA EN LA ESCUELA. 140
18- GRADO DE ACUERDO CON: "El incremento de la diversidad cultural en las aulas supone aumentar peso en la carga que ya soporta el profesorado" 142
19- UTILIZACIÓN DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL. 151
20- UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA LAS FAMILIAS. 153
21- UTILIDAD CONFERIDA A LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA EL TRABAJO DEL PROFESORADO. 155
22- SEXO DE LOS ENCUESTADOS/AS. 172
23- EDAD DE LOS ENCUESTADOS/AS. 172
24- MEDIA DE EDAD DE LOS ENCUESTADOS/AS EN FUNCIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA. 174
25- AÑOS DE LOS ENCUESTADOS/AS CON RESPONSABILIDADES EN EL APA. 174
26- AÑOS DE LOS ENCUESTADOS/AS CON RESPONSABILIDADES EN EL APA EN FUNCIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA. 175
27- HABITANTES DE LA POBLACIÓN DE UBICACIÓN DEL CENTRO AL QUE REPRESENTAN LOS ENCUESTADOS/AS. 176
28- TITULARIDAD DE LOS CENTROS A LOS QUE REPRESENTAN LOS ENCUESTADOS/AS. 178

9

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T. (2004). *Educación intercultural. La ilusión necesaria*. [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646].

AGUADO, T.; ÁLVAREZ, B.; BALLESTEROS, B.; GIL, I.; HERNANDEZ, C.; MALIK, B.; MATA, P.; DEL OLMO, M.; SÁNCHEZ, MF; TELLEZ, JA (2003). Proyecto Inter. Análisis de necesidades. Programa Comenius, Comisión Europea [www.uned.es/interproject].

ALVIRA, F. (2004) *La Encuesta: Una Perspectiva General Metodológica.* Madrid. CIS.

ANDER-EGG, E. (1993): *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo. (Primera edición 1987).

APPLE, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. Barcelona, Paidós/MEC.

APPLE, M. y JUNGK (1990). "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control del aula" *Revista de Educación* nº 291, pp. 149-172.

ARCHER, L. y FRANCIS, B. (2005). "They never go off the rails like other ethnic groups': teachers' constructions of British Chinese pupils' gender identities and approaches to learning" *British Journal of Sociology of Education* Vol 26, nº 2, pp. 165-182.

AZNAR, P. (1998). "Interacción en contextos educativos: la relación familia-escuela" *Revista de Ciencias de la Educación* nº 174, pp. 205-216.

BANKS, J.A. (1986). "Race, Ethnicity and Shooling in the United States: Past, Present and Future". En BANKS, J.A. y LYNCH, J. (Edit.). *Multicultural Education in Western Societies*. New York: Praeger, 30-50.

BANKS, J.A. y LYNCH, J. (1986). *Multicultural Education in Western Society*. Londres, Boston, Sydney, Toronto, Holt, Rinehart and Winston.

BARBADILLO, P. (1997). *Extranjería en la España contemporánea. La evolución de los setenta a los noventa*. Madrid, CIS.

BARCÍA-BACETE, F.J. (2003). "Las relaciones escuela-familia: un reto educativo" *Infancia y Aprendizaje* 26 (4), pp. 425-437.

BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid, Akal Universitaria.

BECKER, H.S. (1952). "Social-class variations in the teacher-pupil relationship". En COSIN, B.R., DALE, I.R., ESLAND, G.M., MACKINNON, D. y SWIFT, D.F. (Edit): *School and Society*. London, Roudledge and KEgan Paul, pp. 107-113.

BERGER, P.L. y BERGER, B. (1981). *Sociology: a Biographical Approach*. Armonds woth, Penguin.

BERNSTEIN, B. (1970). "Education cannot compensate for society". En COSIN, B.R. et alii (Edit): *School and Society. A Sociological Reader*. London, Routledge & Keagan Paul Ltd, pp. 64-70 [1980, Second Edition].

BERTAUX-WIAME, I. (1993). "Las historias de vida como técnica de acercamiento a la realidad social". En MARINAS, J.J. y SANTAMARINA, C. (Edit.) *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate, pp. 267-282.

BESALÚ, X. (2004). "La formación inicial en interculturalidad". En JORDÁN, J.A. (Edit): *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, Catarata, pp. 49-92

BISQUERRA, R. (1989): *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. Vol. II*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

BLAIR, M. (2002). "Effective School Leadership: the Multi-ethnic context" *British Journal of Sociology of Education* 23, nº 2, pp. 179-191.

BOLÍVAR, A. (2006). "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común". *Revista de Educación* nº 339, pp. 119-146.

BONAL, X. (Dir) (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència.* Barcelona, Octaedro.

BRUNER, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid, Alianza.

BURBULES, C. y TORRES, C.A. (Edit.) (2000). *Globalización and Education Critical Perspectives*. Londres, Roudledge.

CALVO BUEZAS, T. (1990). *El racismo que viene*. Madrid, Tecnos.

CALVO BUEZAS, T. (2001). *Inmigración y universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios.* Madrid, Editorial Complutense.

CÁMARA, G. (1983). "El adoctrinamiento en la escuela del franquismo. Nacional-catolicismo y textos escolares 1936-1951". En IGLESIAS, J. (Edit.): *Infancia y sociedad en España.* Jaén, Hesperia, pp. 159-200.

CARBONELL, F., FORMARIZ, A. y DARDER, P. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la divisió cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Editorial Mediterrània.

CASTELLS, M. (1996). *The rise of the network society*. Cambridge, Blackwell.

CATANI, (1982). *Tante Suzanne*. París, Edit. Du Meridien.

CEA D'ANCONA, M.A. (1996): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* Madrid: Síntesis.

CEA D'ANCONA, M.A. (2002). "La medición de las actitudes ante la inmigración: evaluación de los indicadores tradicionales de "racismo"" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* nº 99, pp. 87-112.

CEA d'ANCONA, Mª A. (2004) *Métodos de encuesta. Teoría y Práctica, Errores y Mejora*. Madrid, Síntesis.

CHAUVEAU, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris, Retz.

CHECA, F. (2002). "Las historias de vida en el estudio de las migraciones interiores". En VVAA *Las migraciones a debate.* Barcelona, Icaria, pp. 347-383.

CHRISTENSON, S.L. ROUNDS, T. y GORNEY, D. (1992). "Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success". *School Psychology Quarterly*, 7, pp. 178-206.

CIDE (2000). *El sistema educativo español*. Madrid, CIDE.

CLARK, M. y DIGBY, A.D. (1999). "Multicultural, Intercultural and Global Initiatives in Teacher Preparation" *Education and Society* 17, nº 1, pp. 7-24.

CLAY, J. y COLE, M. (1992). "Euroracism, Citizenship and Democracy: the role of teacher education" *Studies in Sociology of Education* vol 2, nº 1, pp. 75-88.

COLECTIVO IOE (1995). *Discursos de los españoles sobre los extranjeros*. Paradojas de la alteridad. Madrid, CIS.

COLECTIVO IOE (1995a). "Extraños, distintos o iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros" *Revista de Educación* nº 307, pp. 17-51.

COLECTIVO IOE (1996). *La educación intercultural a prueba.* Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.

COLECTIVO IOE (1997). *La diversidad cultural y la escuela*. Madrid, Informe de investigación [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=806].

COMISIÓN EUROPEA (1998). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea.* Bruselas. Comisión Europea.

CONSEIL DE L'EUROPE (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.

CONSEIL DE L'EUROPE (1989). *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.

COULBY, D. (2006). "Intercultural education : Theory and practice" *Interucltural Education* Vol 17, nº 3, pp. 245-257.

CRIADO, M.J. (2001). *La línea quebrada. Historias de vida de migrantes.* Madrid, Consejo Económico y Social.

DAVIES, J.L. (1987). "Parent involvement in the public schools" *Education an Urban Society* vol. 19, nº 2.

DELGADO, F. (2005). "Escuela pública: el reto de CEAPA para el siglo XXI" *PadresMadres de alumnos/alumnas* nº 83, pp. 44-46.

DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (edit.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Currículum. Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992b). *Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993). *Currículum. Educació infantil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació infantil i primària. Modificacions i adaptacions del currículum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1996). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1996b). *Educació Secundària Obligatòria. Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2001). *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DÍAZ DE RADA, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid, CIS.

DIEHM, I. (1992). "L'educació intercultural en la formació inicial dels mestres". En PUIG, G. (Coord): *Recerca i educació interculturals*. Barcelona, La Llar del Llibre, pp. 185-194.

DOMÍNGUEZ AMORÓS, M. y LÓPEZ ROLDÁN, P. (1996): "La construcció de tipologies: procés i tècniques d'anàlisis de dades" en *Revista de Sociología nº 48.* Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 31-39.

DUBET, F. (1997). "La laïcité dans les mutations de l'école". En WIEVIORKA, M. (Dir): *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat.* Paris, Ed. La Découverte, pp. 85-112.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1996). "Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes" *Lien social et politiques* nº 35, pp. 109-124.

ESTRUCH, J. (2005). "Los departamentos didácticos: del funcionamiento burocrático a la mejora constante de la calidad". En DE VICENTE, F.: *El profesorado y los retos del sistema educativo actual.* Madrid, MEC, pp. 83-104.

FEDERACIÓ d'ASSOCIACIONS de PARES d'ALUMNES de CATALUNYA (FAPAC) (1998). *Què és un APA?: el seu funcionament*. Barcelona, FaPaC.

FEDERACIÓ d'ASSOCIACIONS de PARES d'ALUMNES de CATALUNYA (FAPAC) (1998a). *Què és un APA?: l'organització*. Barcelona, FaPaC.

FEDERACIÓ d'ASSOCIACIONS de PARES d'ALUMNES de CATALUNYA (FAPAC) (2000). *Estudi sobre les APA de Catalunya: les APA a la fi del Mil·lenni*. Barcelona, FAPAC.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). "Poder y participación en el sistema educativo". En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós, pp. 91-105.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Madrid, Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid, Ariel.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona, Ariel.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). "Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad". En GARRETA, J. (Edit). *La relación familia-escuela*. Lleida, Universidad de Lleida, pp. 13-32.

FERNÁNDEZ PRADA, F. (2003). "Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?. En VVAA *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona, Graó, pp. 45-59.

FERNÁNDEZ, M., SOUTO, X.M. y RODRÍGUEZ, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona, Octaedro.

FERRAROTI, F. (1981). *Vite di periferia*. Milan, Mondadori.

FERRAROTI, F. (1991). *La historia de lo cotidiano*. Barcelona, Península.

FLITNER, E. (1992). Les immigrés et l'école en Allemagne. *Revue Française de Sociologie*, 33-48.

FOSTER, P. (1992). "Equal Treatment and Cultural Difference in Multi-ethnic Schools: a critique of the teacher ethnocentrism theory" International *Studies in Sociology of Education* Vol 2, nº 1, pp. 89-103.

GARCÍA CASTAÑO, J. *et alii* (2005). *Inmigración y escuela: la diversidad cultural en el sistema educativo andaluz.* Granada, Informe de Investigación, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

GARCÍA FERRANDO, M. (1992): "La encuesta". En GARCÍA FERRANDO, J., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza Universidad Textos, 141-170 (Primera edición 1986).

GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (comp.) (1989). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Universidad Textos.

GARCÍA PAREJO, ISABEL; PÉREZ MILANS, MIGUEL; PATIÑO SANTOS, ADRIANA (2006). "La educación intercultural en las aulas multiculturales de la Comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica, en actas del *XXIV Congreso Internacional de Educación Intercultural (UNED)*, 18-21 de marzo.

GARRETA, J. (1994). "Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes" *Papers. Revista de Sociología nº 43*, pp. 115–122.

GARRETA, J. (1999). *La integració en l'estructura social de les minories ètniques*. Lleida: Universitat de Lleida.

GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural.* Madrid, CIDE.

GARRETA, J. (2004). "El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural" *Revista de Educación* nº 333, pp. 463-480.

GARRETA, J. (2006). "Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education" *International Journal of Intercultural Relations* Vol 30, nº 2, pp. 261-279.

GARRETA, J. (2006a). *La participación de los progenitores en las instituciones escolares: realidades e imágenes.* Barcelona, Fundació Caixa Sabadell [no publicado].

GARRETA, J. (Edit.) (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida, Universitat de Lleida y Fundación Santa María.

GARRETA, J. TERRÉN, E. y ALCALDE, R. (2005). "El desarrollo de la educación intercultural en Cataluña y Galicia". En SOLÉ, C. e IZQUIERDO, A. *Integraciones diferenciadas: migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*. Barcelona, Anthropos, pp. 300-313.

GARRETA, J., PALAUDÀRIAS, J.M. SERRA, C., SAMPER, L., LLEVOT, N. *et alii* (2005). *La relació família d'origen immigrant i l'escola: realitats i imatges. Informe de investigación proyecto.* Proyecto ARIE-2004. Generalitat de Catalunya [no publicado].

GILLBORN, D. (1992). "Citizenship "Race" and the Hidden Curriculum" *International Studies in Sociology of Education* Vol 2, nº 1, pp. 57-74.

GIROUX, H. y PURPEL, D. (Edit) (1983). *The Hidden Currículo and Moral Education.* Berkeley, McCatchan Publ. Corporation.

GRUGEON, E. y WOODS, P. (1990). *Educating All. Multicultural Perspectives in the Primary School*. London, Routledge.

GUNDARA, J.S. (2002). "Educación para la diversidad social intercultural y ciudadana en la Unión Europea". En MUÑOZ, M y GRAÑERAS, M. (Edit.): *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad.* Madrid, CIDE, pp. 29-46.

HARGREAVES, A. (2001). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata [1996, primera edición].

HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead and Philadelphia, PA Open University Press.

HERNÁNDEZ, M., MARZO, A. y RODRÍGUEZ, J. (1999). *Gitanos i educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (no publicado).

HOHL, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En Gagnon, F., McAndrew y Pagé, M. *Pluralisme, citoyenneté & éducation*. París/Montreal: Harmattan, 337-348.

HOHL, J. (1996a). Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC)* nº 35, 51-62.

HOHL, J. y NORMAND, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. En McANDREW, M. y GAGNON, F. *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. París/Montreal, Harmattan, 169-179.

JAEGGI, J.M., OSIEK, F. y FAVRE, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Géneve, Service de la Recherche en Education.

JORDÁN, A. (Coord.), CASTELLA, E. y PINTO, C. (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya-Proa.

JORDÁN, J.A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.

JORDÁN, J.A. (1998). "El professorat davant l'educació intercultural". En SIERRA, J.A. (Coor): *Multiculturalisme i educació*. Barcelona, Proa pp. 93-122.

JULIANO, D. (1993). "Migración extracomunitaria y sistema educativo: el caso latinoamericano". En PROVENSAL, D. (Coord): *Migraciones, segregación y racismo*. Santa Cruz de Tenerife, FAAEE, pp. 85-96.

KÑALLINSKY, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela.* Las Palmas, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas.

LAWN, M. y GRACE, G. (Edit) (1987). *Teachers: the culture and politics of work*. Londres, Falmer Press.

LAWN, M. y OZGA, J. (1988). "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores" *Revista de Educación* nº 285, pp. 191-215.

LE MÉTAIS, J. (2002). "Síntesis introductoria". En MUÑOZ, M y GRAÑERAS, M. (Edit.): *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad.* Madrid, CIDE, pp. 9-26.

LEEMAN, Y. y LEDOUX, G. (2003). "Preparing teachers for intercultural education" *Teaching Education* Vol 14, nº 3, pp. 279-291.

LEEMAN, Y. y REID, C. (2006). "Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands" *Compare*, Vol. 36, nº 1, pp. 57-72.

LERENA, C. (1982). "El oficio de maestro" *Sistema* nº 40-51, pp. 79-102.

LÓPEZ REILLO, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado.* Tenerife, Cabildo de Tenerife.

LÓPEZ, I. RIDAO, P y SÁNCHEZ, J. (2004). "Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos" *Revista de Educación* nº 334 pp. 143-163.

LOSADA LÓPEZ, J.L. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid, Thomson.

LUCIAK, M. (2006). "Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states" *Intercultural education* Vol 17, nº 1, pp. 73-80.

MacLEAN, R. (1992). *Teacher's Career and Promotion Patterns*. London, Falmer Press.
MARCHESI, Á. *La reforma de la Educación Secundaria: la experiencia de España*. http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09a02.htm

MARCHESI, A. y PÉREZ, E.M. (2004). *La situación profesional de los docentes*. Madrid, CIE-FUHEM.

MARSAL, J.F. (1972). *Hacer la América.* Barcelona, Ariel.

MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. London, Sage.

MARTÍN, M. *et alii* (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Alcalá, Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

MARTÍNEZ CERÓN, G. (2004). "La participación de los padres y madres, elemento nuclear del proyecto de CEAPA" *PadresMadres de Alumnos/as* nº 78, pp. 31-38.

MATTHEWS, J. (2002). "Racialised Schooling, "Ethnic Success" and Asian-Australian Students" *British Journal o Sociology of Education* 23, nº 2, pp. 193-207.

MAYORDOMO, A. (Coord.) (1999). *Estudios sobre participación social en la enseñanza.* Castelló, Diputació de Castelló.

McANDREW, M. (1989). *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais.* Montreal: Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.

McANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

McCARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid, Morata [1993].

MÉRIDA, R. (2002). "Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la escuela de madres y padres" *Revista de Ciencias de la Educación* nº 192, pp. 441-467.

MÉRINO, J. y MUÑOZ, A. (1998). "Ejes del debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural" *Revista Iberoamericana de Educación* nº 17 [http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17.htm].

MERTON, R.K. y KENDALL, P. (1946). "The focused interview" *American Journal of Sociology* Vol 51, pp 541-547.

MILES, M. y HUBERMAN, A.M. (1988). *Qualitative Data Análisis*. London, Sage.

MILES, R. (1993). *Racism after "race relations".* Londres, Routledge.

MILLS, C. W. (1964). *La imaginación sociológica*. México, Fondo de Cultura Económica.

NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1994). "Análisis de contenido". DELGADO, M. y GUTIÉRREZ, J. (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid, Síntesis, pp. 177-224.

OBLINGER, H. (1981). Eltern und Familien als Einflussfaktoren. *Die Shcule in der Gesellschaft*. Donawoerth, Veriag Ludwig Auer.

OGBU, J. y MATUTE-BIANCHI, M. (1986). "Understanding sociocultural factors in education: knowledge, identity and school adjustments". En CALIFORNIA STATE DEPARTAMENT OF EDUCATION (Edit.): *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles, California State University, pp. 73-142.

OMI, M. y WINANT, G. (1994). *Racial Formation in the United States*. Nueva York, Routledge [1986, original].

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1992). "Educación intercultural y democracia". En ORTEGA, P. y SAEZ, J. (Coord): *Educación y democracia*. Murcia, Caja de Murcia, pp. 73-116.

ORTÍ, A. (1993). "La perspectiva cualitativa en la investigación social: el grupo de discusión y la entrevista abierta como prácticas concretas" en *Curso de Verano-UNED* (Departamento de Sociología). Ávila 26-30 de julio [no publicado].

OUELLET, F. (2001). *La formation interculturelle en éducation*. Sherbrooke, Service de formation interculturelle de la Université de Sherbrooke [no publicado].

OULLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris, L'Harmattan.

PALAUDÀRIAS, J.M. (1998). *Educació i integració en el cas de la comunitat marroquina a Girona. Una anàlisi entre el país d'origen i el d'assentament.* Girona, Universitat de Girona [tesi doctoral, no publicada].

PALAUDÀRIAS, J.M. (2005). "Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña". En LLEVOT, N. (Edit.): *La educación intercultural: discursos y prácticas.* Lleida, Universitat de Lleida, pp. 9-18.

PENEFF, J. (1990). *La Méthode Biographique*. Paris, Armand Colin.
PINA, M. ABELLÓ, L. y MARTÍNEZ, G. (2004). "CEAPA, presente y futuro" *PMadres de Alumnos/as* nº 78, pp. 39-41.

POZO, J. y MARTÍNEZ, L. (2004) *Informe correspondiente a la red de centros educativos de la Comunidad de Madrid.* Madrid, Área de Acción Social de FETE-UGT [www.aulaintercultural.org].

PRAT, J. (Coord.) (2004*). I... això és la meva vida.* Barcelona, Generalitat de Catalunya.

PRESSER (2004) (Edit.). *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires,* New York, John Wiley & Sons.

PRESSER, S; COUPER, MP; LESSLER, JT; MARTIN, E; MARTIN, J; ROTHGEB, JM; SINGER, E. (2004). "Methods for Testing and Evaluating Survey Questions." *Public Opinion Quarterly,* 68 (1): 109-130.

PUJADAS, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS.

PULPILLO, A.J. (1982). *La participación de los padres en la escuela (estudio pedagógico y legal)*. Madrid, Editorial Escuela Española.

RAMBLA, X. (1999). "¿Por qué las familias no participan en la escuela? *Cuadernos de Pedagogía* nº 274, pp. 86-89.

RÉMY, J y RUQUOY, D. (1990). *Méthodes d'analyse de contenu en sociologie.* Bruxelles, Publications des Facultés Universitaires Sant Louis.

RIST, R. (1970). "Social Class and teacher expectations: the Self-Fulfilling Prophecy in ghetto education" *Harward Educational Review* nº 40, pp. 441-451.

RUÍZ OLABUÉNAGA, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.

SAMPER, L. (1996). "Etnicidad y curriculum oculto. La construcción social del otro por los futuros educadores". En SOLÉ, C. (Edit): *Racismo, etnicidad y educación intercultural.* Lleida, Universidad de Lleida pp. 63-100.

SAMPER, L. (2005). "Más allá de la oposición entre teoría y experiencia". En LLEVOT, N. (Edit.): *La educación intercultural: discursos y prácticas.* Lleida, Universitat de Lleida, pp. 137-243.

SAMPER, L., GARRETA, J. y LLEVOT, N. (2001). "Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane" *Revue des Sciences de l'Éducation* Vol. XXVII, nº 3, pp. 543-568.

SAN FABIÁN, M. (1994). "La participación" *Cuadernos de Pedagogía* nº 222, pp. 18-21.

SAN ROMÁN, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

SCHWARTZENBERGER, P. (2007) "Participación ciudadana y democracia" *PadresMadres de alumnos/alumnas* nº 91, pp. 18-19.

SENNET, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.

SERRA, C. y FEU, J. (1998). "Conceptos y actuaciones frente a la diversidad cultural. Los maestros de la provincia de Girona ante el reto de la interculturalidad". En GARCÉS, R. (Coord): *VI Conferencia de Sociología de la Educación*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 69-82.

SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1995). *Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu*

scolaire multiethnique. Cahier nº 9. Éducation Interculturelle. Quebec: Ministère d'Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux.

SKUTNAAB-KANGAS, T. (1990). "Legitimating or deslegitimating new forms of racism. The role of the researchers" *Journal of Multilingual and Multicultural Development* vol 11, nº 1-2, pp. 77-100.

STOLKE, V. (2001). "Fonamentalismes culturals" *Àmbits* nº 18, pp. 39-43.

SZCSEPANSKI, J. (1978). "El método biográfico" *Papers. Revista de Sociología* nº 10, pp 229-256.

TAGUIEFF, P.A. (1987). *La force du préjugé : essai sur le racisme et ses doubles*. Paris, La Découverte.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de* investigación. Barcelona, Paidós.

TERRÉN, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña, Universidad Da Coruña.

THOMAS, W.I.y ZNANIECKI, F. (1958). *The Polish Pasant in Europe and America*. Nueva York, Dover Pub (ed. Orig. 1918-1920).

TODD, R. (1991). *Education in a Multicultural Society*. London, Cassell.

TOURAINE, A. (1984). Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique. *Revue Française de Sociologie* nº XXV, pp. 3-19.

TRIGUERO, P. (2007). "Participación y consejos escolares" *PadresMadres de alumnos/alumnas* nº 91, p. 20.

VALLES MARTÍNEZ, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid, CIS.

VALLES, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación* social. Madrid, Síntesis.

VALLES, M.S. (2005). "El reto de la *calidad* en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas". *Revista*

Española de Investigaciones Sociológicas, 110, 91-114.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985). *El aprendiz de maestro*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

VASQUEZ, A. (1984). "Rápido y bien. Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa" *Infancia y Aprendizaje* nº 26, pp. 95-109.
VEREDAS, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid.* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas [no publicado].

VISAUTA, B. (1989): *Técnicas de investigación social.* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

WIEVIORKA, M. (1997). "Racism in Europe: unity and diversity". En GUIBERNAU, M. y REX, J. (Edit): *The ethnicity Reader. Nationalism, Multiculturalism and Migration.* Cambridge, Polity Press, pp. 291-302.

ZEROULOU, Z. (1988). La réussité scolaire des enfants d'immigrés. *Revue Française de Sociologie* XXIX-3.

ZORBAUGH, H.W. (1929). *The Gold COST and the Slum: a Sociological Study of Chicago's Near North Side*. Chicago, University of Chicago Press.

PUBLICACIONES DE CEAPA

LISTADO DE FEDERACIONES Y CONFEDERACIONES

Revista P/Madres de Alumnos

Publicación bimensual, con una tirada de 12.300 ejemplares, que incluye en sus páginas información de interés para padres y madres sobre temas educativos, sociales, familiares y trata todas aquellas cuestiones relacionadas con los derechos de la infancia.

Temas de Escuela de Padres y Madres

Carpeta Uno

1. La televisión
2. Educación especial e integración escolar
3. Defensa de la Escuela Pública
4. Las escuelas de padres y madres
5. Educación para el ocio y el tiempo libre
6. Los padres y madres ante los temas transversales
7. Educar para la tolerancia

Carpeta Dos

8. Educación, participación y democracia
9. Infancia y educación infantil
10. Educación sexual
11. Técnicas para la dinamización de APAs
12. Sociología de la educación
13. Educación para el consumo
14. Orientación y tutoría

Carpeta Tres

15. Los centros educativos y su entorno
16. Juegos y juguetes
17. Prevención de las drogodependencias
18. Las actividades extraescolares
19. Planificación de actividades y programas
20. La familia: espacio de convivencia y socialización
21. Educación no Sexista
22. Ante el racismo: la educación intercultural

Colección Informes

1. El reparto del trabajo doméstico en la familia. La socialización en las diferencias de género
2. Nuevos consumos juveniles de drogas. Aportaciones desde el papel de intermediación social de las apas
3. Manual de legislación educativa. Instrumento de trabajo de las APAs y consejeros escolares de la escuela pública
4. Los padres y madres ante el consumo de alcohol de los jóvenes
5. Los padres y madres ante la prevención de conductas problemáticas en la adolescencia
6. Los estilos educativos de las familias españolas y el consumo de drogas en la adolescencia
7. La participación de las familias en la escuela pública. La asociaciones de padres y madres de alumnado

Colección Cursos

1. Las APAs, la participación y la gestión de los centros educativos
10. La prevención de las drogodependencias: Nuevos retos y perspectivas
13. La educación sexual, un marco para hablar de los afectos
14. Construyendo salud. Promoción de habilidades parentales
15. Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres
16. Construyendo Salud. Promoción de habilidades parentales. Manual para el monitor
17. Aprendiendo en familia. Prevención del conflicto familiar en el marco de la igualdad de oportunidades
18. Educación Sexual desde la familia. Infantil y Primaria
19. Educación Sexual desde la familia. Secundaria
20. Construyendo un mundo mejor con nuestros hijos e hijas. Manual para monitores
21. Construyendo un mundo mejor con nuestros hijos e hijas. Manual para padres y madres
22. Habilidades de comunicación familiar. Ampliación del programa Construyendo Salud
23. Coeducación. Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas
24. Educación para el consumo.
    Materiales para trabajar el consumo desde la perspectiva de género
25. Habilidades para trabajar con grupos e impartir cursos de formación

Colección Herramientas

1. La tutoría, un marco para las relaciones familia-centro educativo
2. Los comedores escolares
3. Cómo poner en marcha escuelas de padres y madres
4. La financiación de las APAs. ¿De dónde sale el dinero?
5. Educación física y deporte en la edad escolar
6. La violencia contra las niñas: el abuso sexual
7. El alcohol en casa
8. Las APAs ante el alcohol y otras drogas
9. La alimentación en edad escolar
10. Tareas domésticas: hacia un modelo de responsabilidades compartidas
11. La educación desde las familias monoparentales
12. La gestión democrática de centros educativos para padres y madres
13. Orientación profesional desde la familia. Construyendo alternativas no tradicionales
14. Las drogas en la E.S.O.: propuestas educativas para madres y padres
15. Prevención del sida en los niños y los adolescentes. Guía para padres y madres
16. La tutoría, un marco para la prevención en secundaria
17. Ocio y escuela. Ámbitos de intervención para las asociaciones de padres y madres
18. Apuntes de educación sexual. Sobre la sexualidad de niños y niñas con discapacidad
19. Las dificultades de vivir una vida apresurada. Reflexiones en torno a nuestro uso del tiempo
20. Los padres y madres ante las drogas. Propuestas educativas
21. La escuela en el medio rural
22. Educar en la corresponsabilidad. Propuestas para la familia y la escuela

Colección Aprende y Educa

1. ¿Hablamos de sexualidad con nuestros hijos e hijas?
2. ¿Educamos igual a nuestros hijos e hijas?
3. ¿Cómo elegir los juguetes?
4. ¿Saben usar Internet o los videojuegos?
5. ¿Por qué es tan importante la educación infantil?
6. ¿Es adecuada la alimentación en los centros escolares?

Colección Experiencias

1. Primer Concurso de Experiencias Educativas
2. Segundo Concurso de Experiencias Educativas
3. Tercer Concurso de Experiencias Educativas
4. Cuarto Concurso de Experiencias Educativas
5. Quinto Concurso de Experiencias Educativas
6. Sexto Concurso de Experiencias Educativas
7. Actividades realizadas por las APAs para prevenir el consumo de drogas
8. Séptimo Concurso de Experiencias Educativas

Otros títulos

- Los retos de la educación ante el siglo XXI. Congreso de educación de CEAPA (CEAPA/Editorial Popular, 1995)
- La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades. Congreso de CEAPA sobre necesidades educativas especiales (CEAPA/Edit. Popular. 1996)
- ¿50 años de Derechos Humanos? Guía para padres y madres comprometidos
- Educación para la salud: la alimentación y la nutrición en edad escolar
- El papel de la familia y las APAs ante los problemas del medio ambiente
- ¿Cómo promover la participación de las mujeres y las familias inmigrantes en la escuela?
- Recomendaciones para mejorar la alimentación de la familia
- Manual del Consejero Escolar
- Alcohol. Cannabis
- Television y familia. Recomendaciones
- Manual de APAS. Democracia participativa
- Y tú, ¿te apuntas a romper con el machismo?

Federaciones y Confederaciones que integran CEAPA

CEAPA es una Confederación de ámbito estatal que está integrada por Federaciones y Confederaciones de ámbitos provincial y autonómico. A continuación ofrecemos un directorio de las organizaciones provinciales, regionales y autonómicas de APAs de la Escuela Pública.

FAPA ALBACETE
C/ Zapateros, 4 4ª Planta
02001 Albacete
Tel: 967 21 11 27 | Fax: 967 21 26 36
Web: www.albafapa.com
Email: fapa@albafapa.com

FAPA ALICANTE
C/ Redován, 6
03014 Alicante
Tel: 96 525 26 00 | Fax: 96 591 63 36
Web: http://www.fapagabrielmiro.es/
Email: fapa@fapagabrielmiro.es

FAPACE ALMERIA
C/ Arcipreste de Hita, 26
04006 Almería
Tel: 950 22 09 71 | Fax: 950 22 28 31
Email: fapace@fapacealmeria.org.

FAPA ARAGÓN (FAPAR)
San Antonio Abad, 38 (Antiguo C.P. Rosa Arjó)
50010 Zaragoza
Tel: 976 32 14 30 - 976 46 04 16 | Fax:
Web: www.fapar.org/
Email: fapar@fapar.org

FAPA ASTURIAS
Plaza del Riego, 1 1º E
33003 Oviedo
Tel: 98 522 04 86 | Fax: 98 522 90 97
Web: www.fapamv.com/
Email: fapa@fapamv.com

FAMPA ÁVILA
Apdo. de Correos, 60
05080 Ávila
Tel: 920 25 27 10 | Fax:
Web: www.fampa.org
Email: fampa@fampa.org

COAPA BALEARS
Gremio Tintoreros, 2
Polígono Son Castelló
07009 Palma de Mallorca
Tel: 971 20 84 84 | Fax: 971 75 18 63
Web: www.fapamallorca.org/
Email: info@coapabalears.org

FAPA BENAHOARE
C/ Doctor Santos Abreu, 48
38700 Santa Cruz de la Palma
Tel: 922 42 06 90 | Fax: 922 41 36 00
Email: faipalma@terra.es

FAPA BURGOS
Apdo. de Correos, 562
09080 Burgos
Tel: 947 22 28 58 | Fax: 947 22 78 99
Email: fapabur@wanadoo.es

FEDAPA CÁDIZ
Colegio Adolfo de Castro
C/ Guadalmesi, s/n
11012 Cádiz
Tel: 956285985 | Fax: 956285989
Email: info@fedapacadiz.org

FAPA CANTABRIA
C/ Cisneros, 74 Desp. 3
39007 Santander
Tel: 942 23 94 63 | Fax: 942 23 99 00
Email: fapacantabria@yahoo.es

FAPA CASTELLÓN
Carrer Mestre Caballero, 2
12004 Castellón
Tel: 964 25 42 16 | Fax: 964 25 03 60
Web: webs.ono.com/fapacs
Email: fapacs@ono.com

FAPA CATALUÑA "FAPAC"
C/ Cartagena, 245 ático
08025 Barcelona
Tel: 93 435 76 86 | Fax: 93 433 03 61
Web: www.fapac.net/
Email: fapac@fapac.net

FAPAES CATALUÑA
Pere Verges, 1 8-14
08020 Barcelona
Tel: 93 278 21 43 | Fax: 93 278 12 97
Web: www.fapaes.net/
Email: fapaes@fapaes.net

FAPA CEUTA
Apdo. de Correos 477
51001 Ceuta
Tel: 956518850 | Fax: 956512479
Email: fapaceuta@hotmail.com

FAPA CIUDAD REAL
C/ Pozo Concejo, 8
13004 Ciudad Real
Tel: 926 22 67 29 | Fax: 926 22 67 29
Web: www.fapaciudadreal.com/
Email: alfonsoxelsabio@teleline.es

FAPA CÓRDOBA "Ágora"
C/ Doña Berenguela, 2
14006 Córdoba
Tel: 957 40 06 42 | Fax: 957 40 06 42
Email: fapacordoba@fapacordoba.org

FAPA CUENCA
Avda. República Argentina, 10, 2º dcha.
16004 Cuenca
16004 Cuenca
Tel: 969 21 31 50 | Fax: 969 21 31 50
Email: fapacuenca@hotmail.com

FREAPA EXTREMADURA
Apdo. de Correos, 508
06080 Badajoz
Tel: 924 24 04 53 | Fax: 924 24 02 01
Web: www.freapa.com
Email: freapa@freapa.com

FAPA FUERTEVENTURA
C/ Pino, s/n Barrio Majada Marcial
Centro de Educación Ocupacional
35600 Puerto del Rosario (Fuerteventura)
Tel: 928 868 614 | Fax: 928 868 614
Email: fimapafuer@hotmail.com

CONFAPA GALICIA
Apdo. de Correos, 620
15080 La Coruña
Tel: 981 20 20 02 | Fax: 981 20 19 62
Web: www.confapagalicia.es/
Email: confapa@confapagalicia.es

FAPA GOMERA
García, 8
38830 Agulo-Gomera
Tel: 922 14 61 08 | Fax: 922 14 61 08
Email: fapagarajonay@telefonica.net

FAPA GRAN CANARIA "Galdós"
Avda. 1º de Mayo, 22, 1º dcha.
35002 Las Palmas de Gran Canaria
Tel: 928 38 20 72 | Fax: 928 36 19 03
Web: www.fapagaldos.org
Email: fagaldos@teleline.es

FAPA GRANADA "Alhambra"
Camino de Santa Juliana s/n
18007 Granada
Tel: 958 13 83 09 | Fax: 958 13 17 64
Email: info@fapagranada.org

FAPA GUADALAJARA
Edificio IES Aguas Vivas
Avda. de Beleñia, 9
19005 Guadalajara
Tel: 949 88 11 06 | Fax: 949 88 11 12
Email: fapagu@teleline.es

FAPA HIERRO
Apdo. de Correos, 36
38911 Frontera - El Hierro
Tel: 922 55 00 10 | Fax: 922 55 14 70
Email: fapahierro@yahoo.com

FAPA HUELVA
Av. Andalucía, 11 A, Bajo.
21004 Huelva
Tel: 959 26 12 03 | Fax: 959 26 12 03
Email: fapahuelva@msn.com

FAPA JAÉN "Los Olivos"
Apdo. de Correos, 129
23700 Linares
Tel: 953 65 06 25 | Fax: 953 69 71 99
Email: flosolivos@telefonica.net

FAPA LANZAROTE
José Antonio, 86, 2ºB
35500 Arrecife de Lanzarote
Tel: 928 80 00 89 | Fax: 928 80 20 44
Email: fapalanzarote@telefonica.net

FELAMPA LEÓN "Sierra-Pambley"
C/ Francisco Fernández Díez, 28
APTDO. DE CORREOS, 705 - 24080 LEON
Tel: 987 21 23 20 | Fax: 987 21 23 20
Web: www.felampa.org
Email: felampa@felampa.org

FAPA MADRID
"Francisco Giner de los Ríos de Madrid"
Reina Mercedes, 22
28020 Madrid
Tel: 91 534 58 95 - 91 553 97 73
Fax: 91 535 05 95
Web: www.fapaginerdelosrios.es/
Email: info@fapaginerdelosrios.es

FDAPA MÁLAGA
C/ Hoyo Higuerón, 3
CEIP Félix Rodríguez de la Fuente
29009 Málaga
Tel: 952 042 623 | Fax: 952 042 671
Web: www.fdapamalaga.org/
Email: info@fdapamalaga.org

FAPA REGIÓN DE MURCIA "Juan González"
C/ Puente Tocinos
1ª Travesía-Bajos Comerciales
30006 Murcia
Tel: 968 23 91 13 | Fax: 968 24 15 16
Web: www.faparm.com/
Email: faparm@ono.com

FAPA NAVARRA "Herrikoa"
Juan Mª. Guelbenzu, 38 bajo
31005 Pamplona
Tel: 948 24 50 41 | Fax: 948 24 50 41
Web: www.herrikoa.net/
Email: herrikoa@herrikoa.net

FAPA PALENCIA
C/ Obispo Nicolás Castellanos, 10, 5º
34001 Palencia
Tel: 979 74 15 28 | Fax: 979 70 22 61
Email: pelices@alerce.pntic.mec.es

FAPA RIOJA
C/ Calvo Sotelo, 3 3º Dcha.
26003 Logroño
Tel: 941 24 84 80 | Fax: 941 24 84 80
Email: faparioja@hotmail.com

FAPA SALAMANCA
Apdo. de Correos, 281
37080 Salamanca
Tel: 923 12 35 17 | Fax: 923 22 36 55
Email: fapahelmantike@inicia.es

FEDAMPA SEGOVIA
Apdo. de Correos 581
40080 Segovia
Tel: 921 44 45 87 | Fax: 921 44 45 87
Web: http://fedampasegovia.unlugar.com
Email: fedampasegovia@hotmail.com

FAPA SEVILLA "Nueva Escuela"
Ronda Tamarguillo s/n
Edif. Deleg. Prov. Educación
41005 Sevilla
Tel: 95 493 45 68 | Fax: 95 466 22 07
Web: www.fapasevilla.com/
Email: fapa@fapasevilla.com

FAPA SORIA
C/ Caro, s/n - Trasera C.P. Las Pedrizas
42001 Soria
Tel: 975 22 94 24 | Fax: 975 22 94 24
Email: fapaso@sissoria.com

FAPA TENERIFE (FITAPA)
Col. E.E. Hno. Pedro
Carretera del Rosario km. 4
38010 Santa Cruz de Tenerife
Tel: 922 66 25 25 | Fax: 922 65 12 12
Web: www.fitapa.org/
Email: fitapa@fitapa.org

FAPA TOLEDO
Apdo. de Correos, 504
45600 Talavera de la Reina
Tel: 925 82 14 79 | Fax: 925 82 14 79
Email: fapatoledo@terra.es

FAPA VALENCIA
C/ Denia, 6, puertas 1 Y 2
46006 Valencia
Tel: 96 373 98 11 | Fax: 96 333 00 77
Email: fapa-valencia@hotmail.com

FAPA VALLADOLID
Avda. Ramón Pradera,16 Bajo-Local,3
47009 Valladolid
Tel: 983 343 519 | Fax: 983 343 519
Email: fapava@terra.es

FAPA ZAMORA
Apdo. de Correos, 508
49080 Zamora
Tel: 980 52 47 01 | Fax: 980 52 47 01
Email: fapazamora@telefonica.net

CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS