

La participación en la escuela vista por los inspectores

The school participation seen by inspectors

Xavier Pelegrí Viaña¹

Resumen

En la investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria”, realizada en las Comunidades autónomas de Aragón, Baleares, La Rioja y Cataluña, se contó con las aportaciones de algunos inspectores de centros educativos. La figura del inspector o inspectora, tiene una particular idiosincrasia al ser, por una parte, un experto en el sistema educativo no involucrado en la dinámica ordinaria de la escuela y, por otra, representar un papel jerárquico y de control con especial influencia en la mejora de los aspectos de calidad educativa.

En este artículo, pues, se analizarán los aspectos más importantes que aportaron dichos agentes del sistema educativo respecto a la importancia que ellos otorgan a la participación de las familias en los centros escolares, tratando de subrayar su particular visión y consideraciones al respecto, desde su posición privilegiada.

Palabras clave

Inspector, participación, escuela, familia.

Abstract

In the research “Families and schools. Speeches and daily practices on participation in compulsory education” held in the autonomous regions of Aragón, the Balearic Islands, La Rioja and Catalonia, counted on the contributions of some inspectors of schools. The figure of the inspector has a particular idiosyncrasy to be, on the one hand, an expert in the education system is not involved in the ordinary dynamics of the school and, on the other, represent a hierarchical and control paper with special influence on the improving aspects of educational quality.

This article, therefore, the most important aspects that provided such agents of the educational system regarding the importance they attach to the participation of families in schools, trying to highlight their particular view and considerations in this regard, will be analyzed from privileged position.

¹ Universidad de Lleida; xpelegri@geosoc.udl.cat. Grup de recerca Anàlisi Social i Educativa (GRASE), Departamento de Geografía y Sociología.

Key words

Inspector, participation, school, family

Recibido: 03-05-2016
Aceptado: 29-06-2016

Introducción

En el proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria”, que fue realizado en las Comunidades autónomas de Aragón, Baleares, La Rioja y Cataluña, se contó con las contribuciones de las respectivas inspecciones autonómicas de los centros educativos². En el transcurso de las 36 etnografías que se realizaron en los centros escolares, se contempló en cada caso la posibilidad de contar con el inspector o inspectora que correspondiera, según disponibilidad para ser entrevistado/a³.

La figura del inspector es, sin duda, la que tiene un mayor peso a nivel oficial de todos los profesionales relacionados con la enseñanza y externos a los centros docentes. Cuando hablamos de profesionales externos en el contexto de nuestra investigación, nos referimos a un amplio conjunto de agentes que realizan funciones complementarias a la que es genuina del sistema educativo: trabajadores/as sociales, educadores/as sociales, psicólogos/as, pedagogos/as, psicopedagogos/as, agentes lingüísticos de interculturalidad y cohesión, promotores/as escolares, e integradores/as sociales. Dichos agentes en su conjunto fueron objeto de estudio en otros textos (Mata, Travería y Pelegrí, 2016) (Pelegrí, Mata y Julià Travería, 2016).

Pero mientras los técnicos de la orientación psicopedagógica y de la atención social tienen claramente un papel auxiliar y de ayuda a las familias y al profesorado en pos de la mejor integración del alumnado en el sistema educativo, los representantes de la inspección tienen un carácter más singular y, hasta cierto punto, ambivalente. Su particular idiosincrasia les viene de ser, por una parte, profesionales expertos en temas educativos al servicio de los centros, y por otra, encarnar en dichos centros un papel jerárquico y de control como representantes de la administración educativa. Por lo tanto, el interés en su visión sobre el tema de la participación escolar, estaba plenamente justificado en la investigación así como su exposición diferenciada.

La aparición de la opinión de los inspectores en este estudio, aun no siendo generalizada, la podemos considerar suficientemente significativa por el peso específico que representa. De las cuatro comunidades autónomas que conformaron la investigación original, se recogió la opinión e información de los inspectores en ocho etnografías de dos comunidades: Aragón (4 centros, que representan el 50% de las realizadas) y Catalunya (4 centros, que suponen el 33,33% del total de etnografías realizadas). En las otras, por diversas razones, no se tuvo acceso a la inspección.

La inspección y la participación

La participación ha sido contemplada en las leyes de educación, sobre todo a partir de la Constitución de 1978, que aborda esta cuestión tanto en su artículo 27.5: “Los poderes públicos garantizan el derecho

2 Ficha técnica: Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MEC), con la referencia (EDU2012-32657) realizado en los años 2014-15 por 16 investigadores de las universidades de Zaragoza, Islas Baleares, La Rioja y Lleida.

3 Usaremos a partir de ahora el masculino como genérico de ambos géneros.

de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”, como en el 27.7: “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. Sin embargo, la primera ley que desarrolló este artículo, la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), era escasamente favorable a la participación, y tampoco la Ley orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que estableció la estructura formal de representación en los Consejos escolares por estamentos (padres, alumnos, profesores y dirección), trajo consigo *el esperado entusiasmo participativo de la comunidad escolar y muy especialmente de los padres* (Feito, 2011: 12).

Con la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) y la Ley Orgánica de Educación (LOE) –con mayorías socialistas– y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) –con mayoría del PP– se introdujeron pequeños cambios que no alteraron la escasa participación. Finalmente, con la última Ley de educación de 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se diferencian dos órganos colegiados de participación: el Claustro (profesorado) y el Consejo Escolar. En ella se afirma que la Administración garantizará la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar.

La participación ha sido entendida, a partir de los textos normativos, de formas diferentes. Por una parte, se interpreta como el derecho y la libertad de los padres para elegir el centro escolar de preferencia (habitualmente privado) de acuerdo a su ideario. Otra forma, que es la que aquí adoptamos, incide en los procesos de interacción de los integrantes de la comunidad educativa para la efectividad de la función educadora y la gobernanza de los centros. Así, Feito (2014) sostiene que *las tres leyes reguladoras de la participación aprobadas por la derecha (LOECE, LOCE y LOMCE) han potenciado la elección del centro al tiempo que han reducido las competencias del Consejo Escolar de centro. Por el contrario, las leyes aprobadas por la izquierda, muy especialmente la LODE (restaurada con la LOE) trató de impulsar a este órgano colegiado* (2014: 55). Este mismo autor también analiza las propuestas habidas sobre quienes deben tener derecho a participar en los centros educativos y las razones que lo justifican (Feito, 2011: 12 y ss).

La participación es pues, un término recogido ampliamente en toda la normativa y literatura educativa. Pero, como sostiene Molina *Los vaivenes provocados por las numerosas leyes orgánicas pueden provocar daños como la pérdida de ilusión y fe en el sistema [...] Ahora bien, si valoramos que la participación de toda la comunidad escolar es fundamental en el proceso educativo del alumnado, debemos impulsar actuaciones que hagan efectivo ese objetivo* (Molina, 2014: 9).

Más allá de la legislación, el concepto de participación analizado por los expertos, presenta también múltiples acepciones y connotaciones. Por ejemplo, Garreta (2013) defiende que hay que diferenciar la *relación familia-escuela y la participación de las familias en la escuela* que en ocasiones se mezclan y confunden. La primera es la mera interacción de las familias con los profesionales de los centros, mientras que la participación supondría la implicación en un proyecto o causa relacionada con la dinámica educativa del centro (Garreta, 2013: 105).

De manera similar, Feito afirma que *hay, como mínimo, dos maneras de entender la participación de las familias en la escuela. Una sería la individual, según la cual los padres acuden a la escuela básicamente para escuchar al profesor, hablarle sobre su hijo y, ocasionalmente, hacer alguna propuesta. La segunda, que presupone la primera, es decidir sobre los asuntos generales del centro escolar, desde la elaboración democrática de las normas de convivencia a la aprobación de la programación general anual* (Feito, 2014: 54).

También se podrían distinguir dos tipos de participación: formal e informal (Llevot y Bernad, 2015). La primera a partir de los lugares y tiempos prescritos y la segunda que aprovecha los resquicios de cualquier relación humana para interactuar. Pateman (1970, citado por Fernández Enguita, 1993: 163), desde un sesgo más político, distingue tres tipos de participación: la plena, cuando se comparte el poder y se participa en él individualmente; la parcial consiste en que se puede influir en las decisiones, pero no compartirlas; y la pseudo-participación que consiste en que aquellos temas sobre los que se cree participar ya han sido decididos previamente.

En cuanto a la importancia de la participación de las familias en la escuela, como demuestran muchos autores (Garreta, 2013, 2015; Bolívar, 2006), el grado y la calidad de la relación, beneficia tanto a las familias como al profesorado y al alumnado. Estas relaciones entre los sectores de la comunidad educativa son considerados indicadores de calidad en un centro educativo (Molina, 2014).

Garreta, de la mano de otros autores, aporta algunos argumentos a favor de la implicación de las familias como: los efectos positivos sobre los resultados escolares y sobre el comportamiento de los menores; beneficios para, su propio desarrollo de competencias específicas relacionadas con la escolarización de sus hijos; para el profesorado, el incremento de la sensación de eficacia y satisfacción personal; y para el funcionamiento del centro, ya que enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento (Garreta J., 2015). Por lo tanto, Bolívar sostiene que *Frente a la lógica neoliberal de elección de un producto ya elaborado, es preciso reafirmar la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) para hacer del centro un proyecto educativo* (Bolívar, 2006: 126).

Garreta, Llevot y Bernad, (2011) destacan los siguientes seis factores que, a partir de un estudio etnográfico realizado en Cataluña, pueden influenciar en la mayor o menor participación de las familias: 1) Los espacios del centro y su entorno; 2) la organización del centro; 3) los canales de comunicación y su eficacia; 4) la actitud y las expectativas de las familias; 5) la gestión y funcionamiento del AMPA; y 6) la dinámica de trabajo y las actitudes de los docentes. Según veremos, algunos de estos factores, se manifiestan igualmente en la concepción aportada por los inspectores.

Pero las bondades de la participación no están exentas de contradicciones y deficiencias como corresponde a un ámbito tan complejo como este. La realidad educativa actual muestra dificultades para hacer efectiva la participación de las familias en los centros, como ponen de manifiesto, entre otros, autores como Collet y Tort (2011), Feito (2011), Bolívar (2006) y Garreta (2008). Gomila y Pascual (2015) hacen una extensa recopilación de dichos desencuentros y concluyen que *Los reproches a la falta de interés de los padres sigue siendo una constante en el discurso de muchos profesores, hasta el punto de ser asumido por las mismas familias, pero todavía hay poco planteamiento sobre, por ejemplo, el funcionamiento de los canales de comunicación, la adecuación de estos, o cómo se lleva a cabo realmente esta comunicación* (2015: 100).

Como dice Feito, la participación no se reduce al mero ritualismo formalista de la constitución y sucesivas reuniones del consejo escolar de centro y sus correspondientes comisiones. Va mucho más allá, buscando fórmulas de implicación del alumnado, del profesorado, de padres y madres y de gentes del entorno que sobrepasan los límites de lo establecido en la ley –y, en ocasiones, planteando conflictos con ella–. (Feito, 2010: 25). *Participar no es solo tomar parte en los procesos de adopción de decisiones –cosa que de ni lejos ocurre, en el caso de padres y alumnado, en el actual modelo de participación– sino que es además, y sobre todo, colaborar en el hecho educativo, contribuir a la conformación del currículum, entrar en las aulas, trabajar codo con codo con el profesorado, aportar recursos, vincular la educación con el entorno* (Feito, 2010: 38).

Mejorar la educación también significa repensar las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad (Escudero y Moreno, 2012). Estos autores argumentan que *Al lado de discursos y llamadas a la responsabi-*

lidad de los poderes públicos, va a ser necesario concentrar esfuerzos en analizar en qué y cómo, en concreto la inspección, haya de participar en dinámicas de mejora y de la autonomía necesaria, tomando nota de lo ya hecho, de la realidad corriente y de trayectos por recorrer (2012: 12). Por consiguiente, entendemos que la Inspección de Educación debería considerar la promoción de la participación entre sus funciones cuando realiza el seguimiento de los centros. De hecho, su trabajo se centra, no solo en la supervisión y la evaluación de las acciones, sino en ayudar a coordinar la ejecución de propuestas de mejora de los propios centros y de la zona escolar (Silva, 2013).

Ya la LOGSE, que regula la función inspectora, señala que la Inspección tendrá encomendadas las siguientes funciones (art. 61): *Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa*. Posteriormente, la LOPEG, en el Título cuarto, trata de la inspección de educación y regula el ejercicio de la supervisión e inspección por las administraciones públicas (Mayorga, 1999).

La LOE, en su artículo 151, dictamina las funciones de la Inspección educativa, entre las cuales, al efecto que nos ocupa, cabe subrayar: a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden; c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran; y f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones. En este aspecto, llama la atención que la LOMCE, no haya hecho ninguna modificación ni referencia a la inspección educativa (López Menéndez, 2014).

Así pues, como la participación puede considerarse un elemento que integra el funcionamiento de los centros, además de un derecho de la comunidad educativa, consideramos plenamente justificada la responsabilidad de los inspectores de velar para que aquella se cumpla.

Escudero y Moreno (2012), analizan en qué y cómo la inspección ha de participar en las dinámicas de mejora y autonomía de los centros, y abogan por *el intento de articular y coordinar mejor, en ese espacio compartido, las tareas y el quehacer de los inspectores con otros profesionales [...] buscar alianzas tanto dentro como fuera de los centros y zonas* (2012: 13). La Inspección Educativa interviene en muchas actuaciones cuya responsabilidad es compartida con los centros desde un planteamiento complementario y, en este caso, como agente dinamizador que *suscita la implicación de las familias* (Silva, 2008).

De acuerdo con Secadura *La Inspección moderna tendría que reenfocar su ámbito de prioridad e intervención, donde los objetos fundamentales de la evaluación, o de la constatación, sean los elementos del Sistema escolar, en su dimensión amplia de globalidad; y no tanto la materia, el aula, el profesorado, o el centro, abordados desde enfoques de singularidad*. Por ello argumenta que *El modelo teórico sería el de supervisión como proceso de desarrollo (el conjunto del sistema escolar es más importante que la parte); en contraposición a otros modelos como el clínico (que mira hacia el profesorado); o el de producción (que mira hacia el Centro)* (Secadura, 2012: 2).

A la vista de lo anterior, concluiríamos que en la relación de Inspección y participación, como afirma Camacho *hay una infravaloración y un provecho escaso del potencial de la Inspección educativa como institución y de los inspectores como agentes de mejora de la calidad educativa porque no tienen un planteamiento apropiado centrado en la mejora sustantiva de la calidad educativa en los centros docentes* (Camacho, 2015).

¿Qué dicen los inspectores de las familias?

En el transcurso de las etnografías para la investigación, varios inspectores fueron preguntados sobre aspectos del centro (o centros a su cargo) que se habían seleccionado, sobre su entorno y demás características demográficas. Por lo general, quienes respondieron pusieron de relieve aspectos importantes para formar un marco interpretativo más completo de la participación de las familias en los centros escolares. Seguidamente vamos a desgranar algunas de estas aportaciones.

Alguno de los inspectores subrayaba la importancia que tiene la participación en el centro, situándola al mismo nivel que los propios resultados académicos. Participación que, según se deduce de sus palabras, se concibe en su sentido más amplio, tanto por los sujetos y colectivos implicados como por el contenido substantivo de dicha participación, que trasciende incluso el aprendizaje de los propios contenidos curriculares:

Si se consigue que la comunidad o el entorno se involucren en el proceso del centro, si los padres y los propios alumnos ven el centro como algo propio, pues los resultados van a ser mejores que si la obsesión es puramente de tipo académico. (CPCPEAR14BII).

Esta aportación nos permite profundizar en el paradigma de formación integral que defiende que hay algo más que los meros resultados académicos, o incluso que estos no tienen sentido si no se refieren a un aprendizaje más global y vivencial que la simple adquisición de conocimientos sin traducción –muchas veces– en la vida cotidiana: *no solamente preocuparse por temas académicos sino que salgan con una formación básica que les permita, cuando finalicen sus estudios, entroncarse en la vida real. (CPCPEAR14BII).*

Muy ligado a esto, aunque ahora particularizando en la familia, aparece hasta qué punto la implicación del entorno familiar es importante en los resultados finales de los alumnos. Efectivamente, los inspectores se refieren a las investigaciones que han demostrado que el compromiso de los progenitores es el mejor garante de que los hijos también se tomen en serio su trayectoria de aprendizaje:

Está estudiado y se ve claramente que si detrás de un alumno hay una familia que su expectativa hacia su hijo es alta y la familia se implica, el resultado de este niño suele ser mucho mejor. Aunque también hay casos que la familia posiblemente no tiene tanta implicación y el hijo también va bien ¿eh? (CPUPECA14B).

Otros inspectores muestran interés en analizar la composición demográfica del centro en cuestión y sus repercusiones en el funcionamiento participativo. Sucede, a veces, que la administración, por diferentes motivos, replantea las zonas (sobre todo urbanas) de escolarización y con ello modifica la circunscripción territorial que corresponde a una determinada escuela pública. Esto puede dar lugar a la entrada de una mayor diversidad de población y, con ello, también puede ser diferente la composición socioeconómica, cultural e incluso étnica de las familias que pasan a inscribir a sus hijos e hijas en el centro: *El perfil de las familias sí, ha cambiado muchísimo. Viene mucha más gente...; antiguamente, todo lo que es la [nombre de un barrio] no entraba en el área, ahora sí que entra y se ha visto un aumento bastante importante de este tipo de familias, pero..., que también participan igualmente ¿eh? Posiblemente a otro nivel, pero también participan en la vida de la escuela. (CPUPECA14B).*

Se incide, por lo tanto, en que si se invita a participar a las familias y si a estas se las hace sentir vinculadas con la vida del centro, no tiene por qué estar amenazada la trayectoria participativa de la escuela. Al contrario, muchas veces esta mezcla de tipologías, procedencias e intereses puede ser beneficiosa para la escuela en aras a superar su estatus homogéneo y abrirse más a la heterogeneidad social que es también un factor educativo de primer orden. Todo dependerá –parece deducirse de la cita– de cómo se gestione la diversidad, del grado de asimilación que de ella se haga y, en cualquier caso, de las estrategias de captación y acomodación de las nuevas familias que se incorporen a los procesos participativos.

Esta misma pluralidad de estatus sociales aparece algunas veces en centros que presentan ciertas peculiaridades, como aquellos que están en entornos rurales, que tienen mucha proximidad con las familias porque el entorno lo propicia, o porque la escuela es pequeña, integrada en una ZER⁴ también pequeña,

4 Zona Escolar Rural, según la denominación de Cataluña.

etc. En este caso, no se trata de una zona en la que, quienes viven en ella, sean solo los hijos de varias generaciones de moradores, sino que conviven gente llegada de otros sitios de la provincia e incluso del resto de la comunidad autónoma, con gente cuyos padres y abuelos ya vivieron allí. Y esta realidad se traslada también a la escuela:

Hay un grupo de familias que son los de [nombre del pueblo de la escuela], con el cual hay una relación como muy fluida. Y después hay un grupo de familias neorurales, alternativas, progres, llámalas como quieras, o hippies, yo que sé, que son muy diferentes. (CPUPECA14B).

Estas familias *neorurales* presentan unas características que también resaltan en relación a las familias más tradicionales de la zona, puesto que fueron a parar a esta zona buscando un tipo de vida muy concreto, que se alejara de la vida urbana de la que casi todos provienen. Igualmente presentan como característica que *son gente muy formada*, y es precisamente esta mayor formación respecto a los habitantes de la zona la que lleva al inspector a afirmar que: *a veces creo que querrían una escuela todavía más progre de lo que la escuela es. Entonces esto genera una cierta tensión, una diferencia de percepciones en las familias.* Pero no por ello –se deduce del excurso del mismo inspector– las diferencias sociológicas se convierten en conflicto, porque añade: *es un perfil de gente muy joven, con ideas, ganas de participar, muy activos* (CPUPECA14B).

Otra peculiaridad que se atribuye a estas familias es que los padres tienden a elegir un centro para sus hijos y no a matricularlos simplemente en el centro que tienen más cerca, ya que los progenitores no optan por aquel centro que les toca por ubicación, sino que buscan el que mejor se adapta a sus creencias o necesidades. Eso es así porque la zona en la que están dichos centros son normalmente zonas de mucha movilidad: *la gente de los pueblos va y viene cada día, y no le viene de sí al niño lo deja en el pueblo o si lo lleva a otro pueblo por el que pasa cada día tres veces* (CPUPECA14B). Se argumenta que la gente que es de fuera y busca una escuela así normalmente es gente que busca una cosa muy concreta, *ha preguntado, ha visitado, ha mirado, y aquello que elige se adecua bastante a sus expectativas prioritarias que acostumbran a ser un centro pequeño, acogedor, en un entorno no urbano* (CPUPECA14B).

También se contribuye positivamente a potenciar la participación de esta productiva mezcla de procedencias familiares, si la escuela impulsa una metodología pedagógica activa e innovadora, como un inspector nos cuenta de un centro: *Tienen un proyecto que trabaja todo el tema de la simulación, es similar al role playing. Se trata que los alumnos aprendan sobretodo simulando situaciones de la vida real* (CPUPECA14B).

Pero esta misma excelencia en lo pedagógico, según se explica, puede conllevar efectos que si no se controlan debidamente podrían provocar cierta distorsión al atraer alumnos que en otras escuelas no han encontrado el grado de acogimiento e integración que sería necesario:

Familias que tienen hijos con dificultades, que escogen una escuela pequeña, más proximidad por parte de los maestros, etc. Y este es un rasgo significativo porque tienen una gran diversidad de alumnado, por este acopio que van haciendo de alumnos con dificultades de centros más grandes que optan por ir allí [...] Con lo cual, si esto no lo cortas de alguna manera, pueden recibir mucho alumnado de fuera y esto... bueno, en principio no es malo, pero sí que lo es si, lo que terminas consiguiendo es una acumulación de alumnos con dificultades de aprendizaje, etc. (CPUPECA14B).

La participación ¿favorece el éxito escolar?

Aunque con diferentes grados de convencimiento, los inspectores entrevistados parecen inclinarse más por admitir que la participación de las familias está favoreciendo el éxito escolar de sus hijos. Claro está que, para entender la argumentación de cada uno de ellos, habría que tener en cuenta la realidad del cen-

tro escolar sobre el que se les pide que se pronuncien, pues sus afirmaciones no siempre son genéricas ni globalizadas.

Así, por ejemplo, al inspector que se le pregunta por la participación de las familias en una escuela en un medio rural, utiliza expresiones del tipo *es que la escuela es mucho más que una escuela, es un centro cultural, es un centro de relaciones, es muchísimo más* (CPUPEAR14AI). Con ello se viene a justificar la dimensión que toma en dicho contexto la institución escolar y, por consiguiente, como ello influye en que las familias interactúen en dicho equipamiento y con el equipo que lo gestiona.

Desde otro punto de vista, y considerando las peculiaridades de la población que asiste a otro centro, se percibe que la participación de las familias es más de tipo formal que real. Se trata en este caso de un colegio concertado que depende de una Fundación, en el cual la tipología del alumnado es totalmente diferente a la mayor parte de los centros del entorno. Es un centro concertado desde Infantil hasta terminar la enseñanza obligatoria en la ESO, donde el nivel sociocultural es bajo y el porcentaje de población inmigrante o de minorías étnicas es muy elevado, lo cual incide realmente en la participación: *La participación no es muy elevada, hay comunicación más que participación en el proceso educativo* (CPCPEAR14BII). A tenor de esta interesante diferenciación que se da entre profesores o tutores del centro y las familias, concluye con una aseveración clarificadora: *Yo creo que sí favorecen el éxito educativo más que el éxito escolar* (CPCPEAR14BII).

Otra postura también en la línea de matizar las pretendidas bondades de la participación, la encontramos en otros inspectores que se muestran más cautos en sus apreciaciones:

Yo creo que en parte sí [que favorece el éxito escolar]. Ahora, que sea al 100 % depende de cómo se lleva esa participación, porque si son centros en los cuales la participación es simplemente para hacer la fiesta de final de curso... yo ya no me refiero tanto a esa participación sino a la del día a día. (CPUPEAR14AIII).

Se está, por lo tanto, incidiendo en que la participación ha caído en cierta banalización, a cualquier cosa se le llama participación y, evidentemente, no todas sus modalidades comportan el mismo grado de compromiso, de continuidad, ni la misma incidencia en las decisiones importantes de la comunidad educativa. Visto desde el punto de vista del sistema escolar y sus responsables, este inspector defiende que los padres han de participar en las tutorías porque tienen que estar al día en el proceso educativo de sus hijos y se cuestiona: *si partimos ya de que la tutoría me da igual, no podemos hacer nada en absoluto* (CPUPEAR14AIII).

Pero salvando estas apostillas, la tónica general es que en todos los casos se ve necesaria y conveniente la participación de las familias en la educación de sus hijos. Esto se argumenta y justifica desde el punto de vista de la inspección en diversos relatos. En un primer ejemplo los beneficios que comporta son tanto de motivación (*esa implicación que comentaba de que es su escuela, hace que los chavales se tomen interés por lo que sale de la escuela*), como de rendimiento, especialmente en su itinerario formativo posterior a la salida de la escuela:

Sí, yo creo que hay una implicación muy fuerte de las familias en la escuela y eso repercute muy positivamente en dos cuestiones: lo primero que los chicos van muy a gusto a la escuela y segundo que los niveles que sacan los chavales cuando van al instituto son muy satisfactorios. (CPUPEAR14AI).

En otros casos se aduce la necesaria complementación educativa entre familia y escuela como otra cara de la participación, muy necesaria especialmente en contextos de gran diversidad de intereses entre el entorno sociofamiliar del alumno y los objetivos pedagógicos del centro: *La escuela pública atiende la*

mayoría de alumnos con necesidades educativas especiales, y si has de trabajar con estos en el aula y no tienes la complicidad de las familias, te lo pasarás muy malamente. Si va bien la participación, aquel niño, lo que hace allá tiene una continuidad en la familia (CPUPECA14B). También se intuye en la conversación que la contribución o aquiescencia de las familias hay que ganarla, e incorporar a los padres como agentes activos en los proyectos educativos de sus hijos, hacer que ellos vean el por qué, las ventajas presentes y futuras, y consientan e incluso defiendan el proceder del equipo pedagógico.

Siguiendo con esta complicidad entre escuela y familia, hay quien hasta utiliza el término “comuni3n” para significar un mayor grado de alianza *Ha de haber siempre una comuni3n entre la familia y la escuela. Una familia que pierde la confianza con un centro tiene muchos menos puntos de que este ni1o tenga 3xito en sus estudios en aquel centro (CPCPECA14B).* Incide, por tanto, en que ambas instituciones deben apoyarse mutuamente, desde la confianza de que ambas trabajan con los mismos objetivos, con conocimiento pleno de sus respectivas acciones y complementándose en sus funciones y responsabilidades *Si ven que est3n unidos... los alumnos tienen muy claro que los objetivos son de la familia y son del centro, es decir, que son los mismos. Y que est3n trabajando por 3l (IPUPECA14BI).*

Si el discurso que le llega [al ni1o] de la escuela es uno, y en casa le est3n diciendo todo el rato que aquella escuela lo hace mal, y que horrible es esta clase, y que fatal esto que te han ense1ado..., al final a la criatura, la haces dudar de todo. En cambio, si la escuela refuerza todo aquello que en casa tambi3n te transmiten y desde la familia se refuerza ‘haz bien los deberes, al profesor o a la profesora les has de obedecer... Si te han re1ido, alguna cosa habr3 pasado, vamos a ver qu3 hemos de revisar para que no vuelva a pasar... (CPCPECA14B).

Como vemos en la 3ltima cita, esta colaboraci3n se percibe como m3s necesaria, si cabe, en momentos cr3ticos, de conflictos triangulares, y especialmente cuando surgen problemas y dificultades funcionales que obligatoriamente deben afrontarse solidariamente para bien del menor.

Concluyendo pues esta cuesti3n, se puede ver como los inspectores apuestan por un modelo de escuela *que los ni1os puedan ver que sus padres est3n interfiriendo positivamente en ese aprendizaje y luego que las familias vean c3mo se lleva a cabo ese aprendizaje para ellos reforzarlo (IPUPEAR14AII).* Tambi3n se aprecia que hay un concepto profundo y a la vez extenso de la participaci3n que conviene desplegar entre los centros docentes y los n3cleos familiares, incluso razonando en t3rminos l3gicos de econom3a de esfuerzos:

Yo pienso que una familia participa siempre que se sienta con su hijo y ve qu3 est3 pasando, y puede hablarlo tranquilamente con el profesor, con el tutor, con el director. Porque cada vez que una sugerencia se admite, se incrementa la participaci3n... En principio, si trabajamos por separado, la eficacia y la eficiencia es menor que si unimos nuestras fuerzas. (IPUPECA14BI).

Esto no quita que, aun con todo, la participaci3n no est3 nunca garantizada, como tampoco lo est3 su contribuci3n a lograr los mejores resultados de 3xito escolar, y as3 lo pone de manifiesto el inspector cuando dice *A veces se consigue y a veces no, pero bueno, yo creo que lo importante es, por lo menos, intentarlo y hay muchas cosas en las que pueden participar (IPUPEAR14AII).*

Pero, qu3 se entiende por participaci3n?

Empecemos por exponer algunas definiciones que los inspectores se dignaron improvisar:

La participaci3n es un grado de colaboraci3n para el proceso educativo de los alumnos y alumnas, pero depende del tipo de centro, el grado de participaci3n va a ser diferente. Hay familias que delegan mucho m3s en la escuela que otras. (CPCPEAR14BII).

Yo creo que la participación debe ser compartir la responsabilidad de la educación de los niños, de los alumnos. (CPUPEAR14AIII).

Creo que deberíamos separar dos conceptos. Un concepto es la participación. Y el otro es la comunicación. Participar quiere decir tomar parte activa en los asuntos de la escuela, creo yo. (CPUPECA14B).

Nos parece que estas muestras tienen una misma concepción de fondo sobre la participación y cada una pone énfasis en aspectos complementarios que ayudan a delimitar el concepto. Pero anexa a estas definiciones del concepto de participación, aparece en las conversaciones la inquietud por los padres que no participen. Se constata que su porcentaje puede variar mucho dependiendo del entorno y el perfil socioeconómico y cultural de las familias, pero también que más allá de las razones aducidas (falta de tiempo) hay razones emocionales y de sentido de pertenencia que son muy importantes. A la pregunta: ¿Y este 20 o 30% que no participa, por qué cree que es? se decía: *Yo creo que en algunos casos puede ser realmente por trabajo y porque lleguen muy cansados; pero otros porque tienen una concepción de que en la escuela se educa y esa responsabilidad la cargan exclusivamente en la escuela* (CPUPEAR14AIII).

También se añaden razones más comprometedoras con el modelo de escuela y, en concreto, con su estrategia sobre la participación: *No puedes esperar que ellos vengan si ellos no se sienten invitados, y ya no solo invitados sino que tú les dices que tan importante como soy yo, sois vosotros* (CPUPEAR14AIII). Y esto parece ser especialmente importante en aquellos centros donde resulte menos frecuente e intensa la implicación de las familias.

Puede haber circunstancias (organizativas, o de otra índole) que pueden desincentivar la participación en familias con poca tradición de implicarse en dinámicas participativas; es decir, incluso en diseños escolares predeterminados para fomentar la implicación, se puede cometer errores de carácter etnocéntrico entre los responsables de propiciarla: *El propio centro se denomina Comunidad de aprendizaje y hay una serie de comisiones en las que están todos los padres invitados, pero la dinámica de esas comisiones hace que la participación, por lo que parece desprenderse del equipo directivo, sea más bien escasa* (CPCPEAR14BII).

En otro orden de cosas, parece constatarse una cierta pauta general en la evolución de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Se percibe cierta disminución de la participación a medida que el alumnado va escalando a los cursos más altos, en la ESO y el bachillerato, como ya constata Garreta (2015: 80). También en algunos centros se apunta una evolución a la baja y por razones más contextuales de la participación, pues se indica: *En la ESO van perdiendo alumnado, en parte porque hay un número más significativo de alumnado inmigrante y hay población de aquí que, por esto, deja de participar como lo hacía* (CPCPEAR14BII).

Para finalizar, unas breves referencias a los órganos de participación formal de las familias, contemplados en el sistema educativo actual: las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA). Las opiniones de los inspectores van en un doble sentido: por una parte, valoran estos espacios propios de los padres como complemento a la acción escolar y, por otra parte, alertan de que en algunos centros, las AMPAs no cumplen esta función de participación a pesar de su existencia.

En el primer sentido se comenta que *Las asociaciones de madres y padres tienen un papel importante en los centros especialmente en colaborar en los aspectos de su funcionamiento que complementan y apoyan la función pedagógica. Los ejemplos más comunes los tenemos en el servicio de comedor, las actividades extraescolares o los programas de ayuda mutua (bolsas de intercambio de libros, etc.). Pero también se refiere a una complicidad más estrecha en las propias funciones docentes de la escuela, como pueden ser su presencia en el aula y como apoyo al profesorado del centro: Cuando una asociación de madres y padres está al lado del equipo directivo y de los profesores para lo bueno y para lo malo, el centro evidentemente se beneficia mucho* (IPUPECA14BI).

En el segundo sentido que nos surgió, las AMPA reciben algunas críticas sin, no obstante, desautorizar el papel que podrían realizar: *El peligro que a veces tienen las AMPAs es que son muy populares, en el sentido de que trabajan muy bien, colaboran muy bien. Pero muchos padres lo único que hacen es pagar la cuota o ni siquiera pagan la cuota y no van a casi nada* (CPUPEAR14AI). Lógicamente, esta banalización de la participación reglada, más estética que real, no se puede tener por general, sino que está condicionada por ciertos entornos y circunstancias internas que pueden llevar a deteriorar su dinámica. En otros casos, en cambio, esto no se vive de igual manera: *La AMPA son todos, yo creo que la AMPA como tal, en un medio rural..., la dinámica verás que es muy distinta a la de otros colegios, es decir, entonces, aquí no es el caso [que los padres no participen] sino al contrario* (CPUPEAR14AI).

En la medida en que pertenezcan al AMPA, cabría esperar que los padres respondieran con la participación. Por desgracia, la vida de la inmensa mayoría de las AMPAs de este país no va más allá de la organización de actividades extraescolares (lo que las convierte en entidades organizadoras de actividades lúdico-deportivas a bajo precio) y de alguna que otra fiesta, aspectos, en todo caso, irrelevantes para la vida intra-escolar.

Conclusiones

En primera instancia, cabe concluir que, aunque la legislación y la normativa permiten y hasta aconsejan una mayor implicación, hay una infravaloración y un provecho escaso del potencial de la Inspección educativa como institución, y de los inspectores como agentes de mejora de la calidad educativa, en cuanto a la participación –en general– de las familias en la escuela. Y esto porque no la tienen como una función propia e importante a plantear entre los aspectos centrados en la mejora sustantiva de la calidad educativa de los centros docentes.

Esto no impide que los inspectores consultados se muestren en general proclives a todo lo que representa impulsar y favorecer la participación de las familias y demás estamentos de la comunidad educativa en la dinámica escolar. Desde su posición, no obstante, son quizás más capaces de observar las dificultades o particularidades que dicha participación comporta, tanto si aquellas están relacionadas con la idiosincrasia de los centros (rurales-urbanos, de aluvión, etc.) como con la morfología o disposición de las familias (inmigración, edad de los hijos, etc.).

Su concepto de participación va más allá de la mera adscripción a la asociación de madres y padres de alumnos e, incluso, a la concurrencia de los órganos representativos de gobierno del centro. Los inspectores se centran, mucho más en lo que, teóricamente, se ha definido como participación (no simple relación), individual, formal y con un alto componente de compromiso en la mejora de la calidad del aprendizaje, puesto que atienden especialmente el carácter que toma la implicación de los padres en la formación de sus hijos como criterio y parámetro para valorar la verdadera participación. Esto redundaría en que su concepto de participación sea quizás más pragmático y obvie los aspectos más comprometidos de las decisiones sobre el modelo educativo.

Se constata igualmente, a partir de la perspectiva más holística de los inspectores, que la participación está influenciada sobre todo por factores como: el tipo de centro y su entorno; las características, actitud y expectativas de las familias; la organización, actitudes y metodología pedagógica de los docentes; y la gestión y funcionamiento del AMPA. También se tienen ciertas precauciones en afirmar que la participación de los padres conlleva el éxito escolar pero sí, en cambio, el éxito educativo, entendido como más genérico y global. También se constata cierta propensión a banalizar la participación cuando, muchas veces, solo supone una pseudo-colaboración en organizar actividades lúdicas.

A pesar de ello, y aunque la legislación les confiere funciones que pueden perfectamente aplicarse al fomento de la participación, los inspectores no tienden a implicarse suficientemente en este punto. Su rol específico y su posición externa y poli-implicada en diversos centros escolares, les conduce a mantenerse al margen de estos aspectos más domésticos. Tampoco ayuda su escaso contacto con las familias excepto en episodios de conflicto grave. Esto no quita, sin embargo, para que muestren que su decidido apoyo a las iniciativas que se puedan implementar para consolidar una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2006): Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339 119-146.

Camacho, A. (2015): La Visita de Inspección, su Función Malherida, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (4) 79-91.

Collet, Jordi y Tort, Antoni (2011): *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).

Escudero, J. y Moreno, M. (2012): Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa, *Avances en Supervisión Educativa*, 17 1-16.

Feito, R. (2010): Democracia educativa frente a segregación y racismo en una época de crisis económica, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3 (1) 20-40.

Feito, Rafael (2011): *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los Centros Educativos* (Madrid, Ediciones Morata).

Feito, R. (2014): Treinta años de Consejos Escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España, *Profesorado*, 19 (2) 51-67.

Fernández Enguita, Mariano (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro* (Madrid, Ediciones Morata).

Garreta, Jordi (2008): *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos* (Madrid, CIDE/CEAPA).

Garreta, J. (2013): La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, *Documentación social*, 171 101-124.

Garreta, J. (2015): La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1) 71-85.

Garreta, Jordi; Llevot, Núria, y Bernad, Olga (2011): *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).

Gomila, M. y Pascual, B. (2015): La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3) 99-112.

Llevot, N. y Bernad, O. (2015): La participación de las familias en la escuela: factores clave, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1) 57-70.

López Menéndez, L. (2014): La participación de la Inspección Educativa en los procesos de cambio en los centros educativos, *Avances en supervisión educativa*, 22 1-19.

Mata, A.; Traveria, R. y Pelegrí, X. (2016): Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1) 85-96.

Mayorga, A. (1999): La inspección en el nivel de la educación primaria. Proceso histórico, *Revista de Educación*, 320 11-38.

Molina, P. (2014): La participación en los centros escolares. Un reto para sus componentes y para la inspección educativa, *Avances en supervisión educativa*, 21 1-17.

Pelegrí, X.; Mata, A. y Julià Traveria, R. (2016): Las profesiones sociales en los centros educativos. Funciones y expectativas, en D. Carbonero, E. Raya, N. Caparros, C. Gimeno, y (coords.) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social* (Logroño, Universidad de la Rioja).

Secadura, T. (2012): La evaluación. Modelos de intervención de la inspección, *Avances en Supervisión Educativa*, 17, 1-9.

Silva, P. (2008): La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos, *Avances en Supervisión Educativa*, 9.

Silva, P. (2013): El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49 (1) 67-82.