

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR
FACULTAT DE FILOSOFÍA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ**



**DE LA ESCUELA AL SISTEMA EDUCATIVO:
LA PAIDEIA DEMOCRÁTICA**

Tesis doctoral presentada por: Isabel Magalló Albert

Director: Francisco Beltrán Llavador

Co-director: Ángel San Martín Alonso

Valencia, 2014

INTRODUCCIÓN	9
ESQUEMA DE CONTENIDOS	17
CAPÍTULO 1: Presentación de la investigación	19
1.1-Objeto de Estudio.....	19
1.2.-Los fundamentos teóricos de la investigación	23
1.3.-Metodología	61
CAPÍTULO 2: La Sociedad Autónoma como Proyecto Democrático	73
2.1.-Significaciones imaginarias sociales sobre la democracia y la sociedad democrática	73
2.1.1.-La sociedad con carácter instituyente y la auto-institución explícita de la sociedad.....	99
2.1.2.-Los principios democráticos de libertad, igualdad y solidaridad.	108
2.1.3.-La significación imaginaria social del ciudadano/a y su identificación como agencia colectiva.....	120
2.1.4.-La comunidad ético-política.....	133
2.2.-Significaciones imaginarias sociales sobre el Estado democrático.....	141
2.3.-La paideia democrática o la formación social consciente del ciudadano/a.	157
2.4.-Configuración y articulación de Esferas Públicas Autónomas para una sociedad democrática.....	161
CAPÍTULO 3: La Escuela Pública como Proyecto Democrático	175
3.1.-La escuela pública desde un punto de vista institucional.....	175
3.2.- El espacio público escolar	179
3.3.-La comunidad educativa	187
3.4.- Significaciones imaginarias sociales sobre la Escuela Pública.....	197

CAPÍTULO 4: La Educación Democrática: la democratización de la educación y del sistema educativo	215
4.1.-Significaciones imaginarias sociales de la educación democrática	215
4.1.1.-Fines de la educación.....	215
4.1.2.-El papel del Estado democrático en la Educación.....	220
4.2.- Significaciones imaginarias sociales sobre la democratización de la educación.....	233
4.2.1.-La libertad educativa	234
4.2.2.-La igualdad de oportunidades.....	252
4.2.3.-La educación democrática de calidad: cívica y política.	267
4.3.- Significaciones imaginarias sobre la democratización del sistema educativo	277
CAPÍTULO 5: Exposición y comentario de resultados.....	283
5.1.-La Sociedad Autónoma y la construcción de agentes colectivos.....	285
5.2.-El agente colectivo autónomo, con fines y capacidad organizativa que le confieren una identidad colectiva.....	289
5.3.-La formación del conocimiento social y la re-creación de un imaginario sobre la Institución Educativa y la Sociedad Democrática, y las acciones para la construcción de una esfera pública educativa	305
5.4.-La esfera pública educativa y la democracia radical y de pluralismo agonista.....	313
5.5.-Imaginario y propuestas para la Escuela, la Educación y el Sistema Educativo y los obstáculos a enfrentar	317
5.5.1.-Un imaginario para la Escuela Pública y los obstáculos para su praxis.	318
5.5.2.-Un imaginario para la Educación Democrática y los obstáculos para su praxis.....	354

5.6.-La Paideia y el esfuerzo siempre inacabado por la construcción de una esfera pública educativa	369
CAPÍTULO 6: Conclusiones	397
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	403

APÉNDICE: FAMPA-VALÈNCIA I COMARQUES

CAPÍTULO 1.- Las madres y padres del alumnado de la escuela pública como actor social: origen y construcción de una identidad colectiva: FAMPA València i Comarques	7
CAPÍTULO 2.-Las luchas democráticas para la construcción y defensa de la esfera pública educativa: acción colectiva	38
CAPÍTULO 3.-La esfera pública educativa: rasgos de democracia radical y pluralismo agonista	55
CAPÍTULO 4.-La significación imaginaria social que atribuye Fampa-València i comarques a la Escuela Pública	64
4.1.-Análisis estructural y cultural de las leyes educativas en relación a la Escuela y la organización escolar en cuanto a la participación y dirección de centros públicos y centros financiados con fondos públicos.....	96
4.2-Vertebración entre las AMPAS y FAMPA: El caso del A.P.A del C.P. Rei En Jaume de Xirivella: conflicto en la Escuela, que con apoyo de FAMPA y de COVAPA, se transforma en conflicto municipal y autonómico	140
CAPÍTULO 5.- Significaciones imaginarias de FAMPA respecto a la Educación Democrática	144
5.1.-Los fines de la educación y el papel del Estado Democrático en la Educación	145
5.2.-La significación imaginaria sobre la libertad educativa, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación	148

5.3.-La participación en el sistema educativo: Análisis estructural y cultural sobre la democratización del sistema educativo.....	159
5.3.1.-Análisis estructural y cultural de la descentralización del sistema educativo a nivel municipal	162
5.3.2.-El caso del Consejo Escolar Municipal de la Ciudad de Valencia y el patronato de Escuelas Infantiles Municipales.....	170
5.3.3.-Análisis estructural y cultural de la descentralización del sistema educativo a nivel autonómico: el Consejo Escolar Valenciano, la Mesa de madres y padres de alumnado y Administración educativa y acciones reivindicativas no institucionalizadas	176
5.3.4.- El caso de cooptación en el Consejo Escolar Valenciano y la negativa al reconocimiento de FAMPAs.	195
5.3.5.-Análisis estructural y cultural de la participación en el Consejo Escolar del Estado y reivindicaciones fuera del ámbito institucional	199
 CAPÍTULO 6.-Relato de las luchas educativas por la construcción de la Paideia Democrática	 209
6.1.-Periodo Moderno (1975-1988). El movimiento social de madres y padres del alumnado por la construcción de la Escuela Pública articulado en una formación discursiva por la democracia.....	209
6.1.1-La creación de FAMPAs y la Transición a la democracia española: 1975-1981	225
6.1.2.- La institucionalización de FAMPAs y el intento de instauración del Estado de Bienestar: 1982-1989	274
6.2.-Periodo Posmoderno (1989-2006). El movimiento social de madres y padres del alumnado en defensa de la Escuela Pública frente a la formación hegemónica.....	333
6.2.1.-Los gobiernos socialistas y la tercera vía.	338
6.2.2.-Los gobiernos neoconservadores del PP.	372
6.2.3.-El PSOE y el neoliberalismo.	412

BIBLIOGRAFÍA CORRESPONDIENTE AL APÉNDICE	431
1.- Informes institucionales	431
2.- Artículos consultados como referencia para la construcción de la parte empírica: Revista Cuadernos de Pedagogía	431
3.- Documentos de FAMPVA València i Comarques	459
Estatutos.....	459
Actas	460
Actas de la APA del CP Rei En Jaume de Xirivella.....	461
Revistas FAPA-Valencia i Comarques.....	462
Libros publicados por FAPA-València i Comarques	464
Otros documentos	466
4.- Bibliografía para el contexto político, económico, social y educativo.	471
5.- Artículos periodísticos nombrados.....	472

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es un estudio sobre las posibilidades de configuración y delimitación de una esfera pública educativa y de la construcción de la institución educativa para la consecución de un ideal de cultura democrática presente y futuro, que redunde a su vez, en la determinación de subjetividades autónomas y en el proyecto del impulso democrático.

La razón que me ha llevado a este estudio es el interés por comprender y reflexionar sobre las actuaciones, los peligros y las consecuencias de mi práctica socioeducativa, como profesora de secundaria en un instituto público, y también como ciudadana. Quiero ser consciente de los principios, los imaginarios, las acciones, las voluntades, los esfuerzos y los resultados de las formas de relación que empleamos en la vida cotidiana. Considero que esta consciencia, cuando se realiza a partir de una reflexión no sólo individual, sino también colectiva, aporta un aprendizaje que denominamos Paideia, cultura democrática. Esta cultura nos impregna de una subjetividad y de una identidad cívica que nos puede fortalecer como individuos y como miembros de la sociedad, puesto que vivifica el carácter y la autonomía, aspectos clave para resistir y contraponer voluntades frente a poderes hegemónicos derivados del sistema capitalista, o de cualquier otra fundamentación externa a la propia sociedad, que desencadenan relaciones que se alejan tanto de la humanidad como de la comunidad, que coartan la capacidad de autonomía de las personas y junto a ella, su dignidad. Frente a la apatía, la desesperación, la sensación de fracaso y el dejarse llevar, los principios democráticos nos aferran a la valentía, a la voluntariedad de cooperación, de comprensión y de reflexión, para perseguir y procurar un presente y un futuro no predeterminado por fuerzas externas, sino por inquietudes y trabajos personales y colectivos.

La historia de la elaboración de esta tesis comienza en el año 2008, tras la realización del trabajo de investigación para los cursos de Doctorado de Didáctica y Organización Escolar: “Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas

educativas”, dirigidos por Gimeno, Beltrán y Martínez. Estos cursos me llevaron de manera no deliberada, al estudio sobre la participación de las madres y padres del alumnado en la escuela y en el sistema educativo. En aquel estudio, el campo de trabajo era una Federación de AMPAS, FAMPA-València i Comarques, con la que se había colaborado de manera voluntaria, bajo la coordinación del profesor Xose Souto, en una publicación que conmemoraba sus treinta años historia.

El interés que me generó aquel trabajo me requirió buscar explicaciones sobre las posibilidades instituyentes de la sociedad que se pretende democrática, y sobre las formas y acciones para construir desde los propios agentes participantes la institución educativa. Analizar la trayectoria histórica de lo que consideré el movimiento social de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública me ha permitido realizar un análisis crítico sobre la dificultad de instituir la esfera pública educativa y sobre los intereses espurios que pretenden su predominio en el campo educativo y las consecuencias individuales y sociales que de ello se derivan.

En la tesis presente profundizo en el análisis de FAMPA-València i Comarques como agente social y en sus acciones, que califico de luchas democráticas. La búsqueda de respuestas me sugirió la necesidad de investigar el porqué del énfasis que ponían en la participación, y de ahí emergió una dimensión cultural de la organización, que a través de la cooperación reflexiva permitía crear y re-crear significaciones imaginarias sociales sobre la Escuela y la Educación, que conllevaban una cultura y unas formas de proceder, desarrollando la Paideia -educación que nos proporcionará las condiciones individuales y sociales para instituir la sociedad, es decir, para ejercer la autonomía-.

Esta investigación puede ayudar a comprender la situación de configuración de la esfera pública educativa presente, desvelar los peligros que la acechan y a formular algunas propuestas de renovación democrática en torno a la apertura de la misma para mejorar la participación y la institución educativa democrática, así como para poner en práctica la Paideia.

La mayor dificultad y por ende el mejor desafío para este estudio consistía en pretender incurrir en él desde el campo de la economía de la empresa y de las ciencias del trabajo, disciplinas desde las que inicié mi bagaje académico, lejanas

a la pedagogía y a los marcos conceptuales de filosofía política que me permitieran comprender académicamente la dinámica escolar de carácter público. Desafío que entiendo necesario, ineludible y permanente, dado que mi trayectoria profesional se ha ido desarrollando como docente en un Instituto de Educación Secundaria de carácter público.

Esta investigación aporta como novedad la perspectiva desde la que situamos la construcción de la esfera pública: las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública como agente colectivo, y su punto de vista institucional.

A continuación, en el Capítulo 1, el lector/a encontrará la definición del Objeto de estudio de esta tesis y su concreción en objetivos que lo delimitan, ilustrado en un esquema de preguntas que han ido apareciendo a medida que transcurría la investigación.

Las categorías fundamentales con las que se inició el análisis han sido Democracia, Sociedad Civil, Paideia y Escuela Pública. La significación de Democracia que da sentido a la perspectiva micro-política que nace desde la Escuela Pública, y en consecuencia el tipo de sociedad en que ésta se desarrolla, me llevó directamente a la Paideia, y condicionó la emergencia de otras categorías como autonomía, participación, descentralización, des-burocratización, identidad y acción colectiva, espacio público y comunidad.

El punto de vista institucional en el que me situé, implicó que tuviera que tratar junto con la Escuela Pública, la Educación Democrática, aunque ésta se desarrolló de manera limitada por el exceso que suponía abarcar un campo de investigación demasiado amplio para esta tesis.

La complejidad de las categorías y su interrelación me llevó a intentar facilitar la lectura a lo largo del desarrollo del análisis a través de un Esquema de contenidos que sitúo a continuación de esta introducción y repito, sombreando el apartado correspondiente, al inicio de cada capítulo y del Apéndice.

En el apartado de Fundamentos teóricos de la investigación, dada la extensión de autores que tratan estas categorías, realicé una selección intencionada de los mismos que se basó en la contemporaneidad histórica, el reconocimiento y prestigio internacional en el campo teórico, la proximidad de cada uno a su interés

por la relación entre Sociedad, Democracia y Educación, y el énfasis en la dimensión económica en el desarrollo de sus argumentaciones. Por otro lado, en alusión a la contextualización de esta fundamentación teórica en el marco de la España democrática de 1978 a 2006, recurrí a autores que han trabajado el campo educativo español.

El estudio de estos autores españoles lo he utilizado para enlazar el Estado de la cuestión, al tratar las significaciones imaginarias sociales respecto de la Escuela Pública y de la Educación Democrática, con el Apéndice, donde contrasto, a través de la diversa información recabada sobre la FAMPa y sobre el marco de oportunidades social, económico y político, la teoría con la práctica, con el fin de confirmar la hipótesis de partida y los objetivos que se derivan del objeto general.

En el apartado sobre la Metodología explico el trabajo que he realizado en el Apéndice: las fuentes, instrumentos, análisis y tratamiento de la información que he considerado necesario para corroborar las categorías de partida, las emergentes y los objetivos.

En el Apéndice, he contrastado las categorías de análisis y dado respuesta a los objetivos marcados y a las preguntas que acompañaban al Objeto de estudio a través de las diversas fuentes de información de la siguiente manera:

Primero, he demostrado, a través de la recapitulación del origen de FAMPa y de la construcción de su identidad colectiva, que las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública se constituyen en actor social.

Segundo, he estructurado y definido la acción colectiva de FAMPa, y demostrado que constituye una lucha democrática para la construcción y defensa de la esfera pública educativa.

Tercero, he contrastado con la práctica, en base al discurso de FAMPa, los rasgos de democracia radical y pluralismo agonista que permiten la construcción de una esfera pública educativa.

Cuarto, he recopilado los discursos que permiten retratar la significación imaginaria social que atribuye FAMPa a la Escuela Pública. Tras este retrato he realizado un análisis estructural y cultural de las leyes educativas en relación a la Escuela Pública y la organización escolar en cuanto a la participación y dirección

de centros públicos y centros financiados con fondos públicos; por un lado se realiza un análisis comparativo de carácter funcional, de la regulación al respecto de las diversas leyes, y por otro lado, se describe las posiciones de FAMPAs y de otros colectivos articulados en su discurso educativo democrático. Para completar esta significación y sus dificultades de realización, y mostrar cómo se desarrolla la vertebración entre las AMPAs y FAMPAs, se ilustra el caso del A.P.A del CP Rei En Jaume de Xirivella. De estos estudios se desprenden las propuestas para la mejora democrática dirigidas a realizar este imaginario.

Quinto, he mostrado las significaciones imaginarias sociales de FAMPAs respecto a la Educación democrática, tomando en consideración los siguientes ítems: fines de la educación y papel del Estado Democrático en la misma, y examen de tres fórmulas de síntesis en el discurso educativo: libertad educativa, igualdad de oportunidades y calidad. Por otro lado, he hecho un estudio sobre las posibilidades de participación en el sistema educativo a nivel municipal, con un análisis estructural y cultural sobre la democratización del mismo en base a lo establecido en las diferentes leyes educativas y en relación a las opiniones y propuestas de FAMPAs, y de otros colectivos afines o antagónicos. Para completar, he relatado el caso del Consejo Escolar Municipal de la ciudad de Valencia y el patronato de Escuelas Infantiles Municipales, en el que se observa la lucha democrática, las dificultades de instituir la esfera pública educativa y de tomar parte y ser tenidos en cuenta en órganos consultivos de carácter local. De este estudio se desprenden asimismo las propuestas para la mejora democrática.

Para continuar el estudio del sistema educativo en sus diferentes escalas, he realizado este análisis estructural y cultural a nivel autonómico, con el Consejo Escolar Valenciano y con la Mesa de madres y padres de alumnado y la Administración educativa, al que he añadido las acciones reivindicativas no institucionalizadas que se utilizan como medida de presión o lucha democrática. Para completar, y al hilo de lo estructurado en los apartados anteriores, he relatado el caso del Consejo Escolar Valenciano y el intento de cooptación de FAMPAs por el gobierno autonómico, que muestra en este nivel las dificultades de tomar parte en órganos consultivos de carácter autonómico, y las propuestas para la mejora democrática.

El tercer rango de análisis estructural y cultural corresponde a la participación en el Consejo Escolar del Estado y las reivindicaciones a este nivel nacional fuera del ámbito institucionalizado, mostrando asimismo sus dificultades y problemas.

Finalmente, también en el Apéndice, he relatado las luchas educativas por la construcción de la Paideia democrática durante los años 1975 a 2006. Este Relato se divide en dos períodos: el periodo moderno (1975-1988) y el periodo posmoderno (1989-2006) en base a la relación del movimiento social de madres y padres del alumnado por la construcción de la Escuela Pública con la formación discursiva hegemónica. En el primer periodo, este movimiento se encontraba articulado en la formación discursiva por la democracia, y en el segundo periodo, este movimiento se articula en defensa de la Escuela Pública, en el contexto de una sociedad pluralista, frente a la formación hegemónica de carácter neoliberal y neoconservador. He querido contextualizar el relato en base a la situación económica, política y social, situando en éste la historia y las luchas de FAMPA. El Relato muestra el marco contextual y las formaciones discursivas de los agentes que intervienen.

Al finalizar el Relato he confeccionado un cuadro resumen con el título: Estructura de oportunidades políticas, formación hegemónica y dominio histórico-social, en el que sitúo la historia y reivindicaciones de FAMPA con los diferentes gobiernos nacionales y autonómicos, rasgos básicos de la economía y la sociedad, y en concreto la política educativa.

Cabe señalar que el discurso y las significaciones elaboradas por FAMPA que he ido visibilizando a lo largo de todo el Apéndice, y que se encuentran en publicaciones diversas, documentos y periódicos, las he escrito en cursiva, para diferenciarlas del texto general y teórico de la Tesis.

En el capítulo 5, de Exposición y comentario de resultados, repaso en primer lugar las categorías de estudio y doy contestación de manera correlativa a los diferentes objetivos y al objetivo general, a través de los diferentes apartados. Para esta exposición de resultados he rescatado algunas tablas y fragmentos del discurso de FAMPA del Apéndice, con la finalidad de mejorar la concreción de

los mismos, aunque el lector/a deberá dirigirse al Apéndice si quiere profundizar en ellos de manera más exhaustiva.

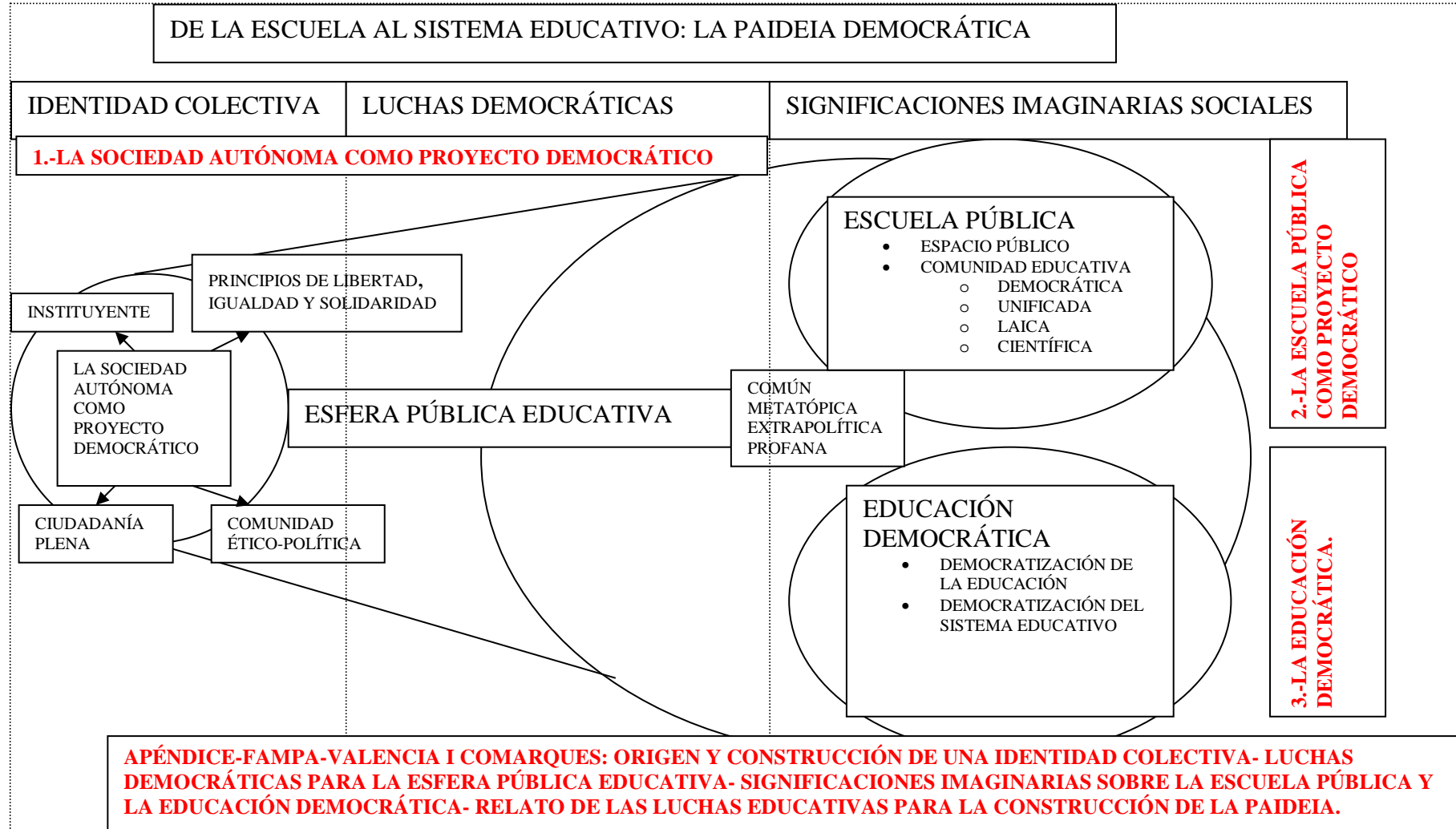
En el capítulo 6, concluyo la investigación para posteriormente realizar unos apuntes sobre la época presente y sobre las posibles proyecciones para futuros trabajos.

En lo que respecta a la Bibliografía, he separado la bibliografía consultada en la Tesis de la consultada para la elaboración del Apéndice. Ésta última incluye un recorrido histórico y temático por la Revista Cuadernos de Pedagogía, del que se deja constancia en la propia enumeración bibliográfica al presentarla por años, desde 1975 a 2006, en primera instancia, y por autor/a en segunda instancia, dentro de cada año. Del recurso a esta elección se da cuenta en el apartado metodológico. Por otra parte, al realizar la selección de artículos a través de formato electrónico ha surgido el problema de que no existe desde 1975 hasta 1995 inclusive una paginación de los mismos al ser tratados en formato Pdf. Es por esta razón, por la que los artículos nombrados o consultados durante el proceso de investigación en lo que respecta al periodo 1975 a 1995 no están paginados.

Por otro lado, en cuanto a los documentos consultados sobre FAMPÀ-València i Comarques, dada su multitud y la dificultad para su cita, hemos recurrido, cuando se trataba de documentos no publicados, referirnos a ellos a través de notas al pie. Debido a que se ha efectuado una narración histórica de treinta años y a que esta organización, FAMPÀ, ha realizado multitud de actuaciones, las notas al pie contienen excesivos “Ibids”, que hemos mantenido para dejar constancia del trabajo y la perseverancia en el mismo de las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública.

Finalmente, quiero recalcar dos aspectos, uno es el componente de género que probablemente se desvelaría en el campo de estudio de esta tesis y que no ha sido analizado puesto que no constituía una de las categorías a estudiar, y el segundo, es la discontinuidad en el estilo expositivo de la autora, producto del tiempo de elaboración de la tesis.

ESQUEMA DE CONTENIDOS



CAPÍTULO 1: Presentación de la investigación

1.1-Objeto de Estudio

El objeto de esta tesis es ilustrar, desde la perspectiva de las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, el modo en que las luchas por construir una esfera pública educativa contribuyen a la institución educativa democrática y al proyecto de sociedad democrática.

Las luchas por configurar una esfera pública educativa, vamos a analizarlas desde la perspectiva de las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, que se erigen en agente colectivo con la finalidad de instituir procesos y relaciones democráticas en la escuela, en la educación y en el sistema educativo, para construir una sociedad democrática. Su vinculación con el proceso educativo parte de una relación de ciudadanía, a diferencia de otros agentes, como el profesorado o el alumnado, cuya relación está mediada por el trabajo o por el estudio.

La institución educativa democrática la concebimos como una construcción colectiva que de manera explícita, y a través del conocimiento social y la cooperación reflexiva puede re-construir de manera consciente la sociedad democrática.

El modo en que se construye la esfera pública es la Paideia, concepto fundamental para esta tesis. Por Paideia se entiende el ideal consciente y reflexivo de la cultura democrática, que vincula la formación del carácter de las personas y la comunidad, y que trasciende la educación formal, y requiere de una institución educativa democrática, plasmada a su vez, en un Modelo de Escuela Pública y de Educación. Este ideal implica una praxis, caracterizada por la autonomía de los ciudadanos, que se reconocen como agentes colectivos en la sociedad civil en torno a intereses en común. La autonomía de la sociedad y los intereses comunes delimitan la actuación del Estado y del Mercado, de manera que se establecen relaciones horizontales de carácter profano, libres del monopolio estatal, del predominio mercantil y de otras transcendencias.

Partimos de la hipótesis que este ideal y esta praxis, la Paideia, sólo es posible a través de la ciudadanía activa que reflexiona, cuestiona e interpela sobre lo instituido. Si ante la interpelación, la ciudadanía exige cambios institucionales, éstos toman forma de luchas sociales, que en democracia son pacíficas aunque las denominamos luchas

porque constituyen cambios en el sistema de distribución de poder y, por tanto, son un desafío a aquellos que lo detentan en base a lo instituido.

A partir de estas premisas, vamos a plantearnos los siguientes objetivos:

Primero, demostrar la existencia de un agente colectivo, que constituye parte de la sociedad autónoma que, reconociéndose como un público con un interés común en torno al bien social educativo, decide organizarse para hacerse visible y tomar parte en la construcción de la Institución Educativa y, en consecuencia, en el proyecto del impulso social democrático.

Segundo, demostrar que este agente colectivo es independiente y autónomo, con capacidad de organización, y con unos fines que le confieren una identidad colectiva.

Tercero, identificar las diversas acciones que nos permiten hablar de “luchas” por construir una esfera pública educativa.

Cuarto, describir la formación del conocimiento social que re-crea un imaginario en torno a la construcción colectiva, consciente y explícita, de la institución educativa y de la sociedad democrática.

Quinto, demostrar que la esfera pública educativa favorece los rasgos para una democracia radical y de pluralismo agonista.

Sexto, mostrar el imaginario y las propuestas para la Escuela, la Educación y el Sistema Educativo.

Séptimo, reconocer los impedimentos y dificultades que se presentan ante las propuestas democratizadoras de la educación y su institución.

Octavo, demostrar que las luchas por construir una esfera pública educativa son un esfuerzo siempre inacabado, y que la Paideia constituye el imaginario y la praxis que se forma con este esfuerzo.

Aportamos a continuación un esquema sobre las preguntas iniciales y otras que han surgido durante el proceso de la investigación, a las que hemos ido dando respuestas.

Luchas por construir una esfera pública educativa

el modo de construir ...la Paideia

la Institución Educativa Democrática

¿Quiénes son los que luchan ?¿Se constituyen en agente colectivo?

¿qué hacen?

¿qué significado tiene "Institución"?

¿Qué fines tienen?

¿cómo se relacionan?

¿Tienen una identidad colectiva?

¿cómo actúan?

Si la tienen, ¿frente a que alteridad la construyen?

¿todo lo que hacen es visible?

¿implica un imaginario social?

¿Son autónomas?

¿existe una dimensión cultural?

¿cómo se organiza y por qué está compuesta la Institución Educativa Democrática?

¿Son un movimiento social?

¿se crea un imaginario social?

¿qué produce o qué reproduce esta institución?

¿Por qué son las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública y no las madres y padres del alumnado de cualquier tipo de centro educativo?

¿se hacen reconocer como público?

¿qué obstáculos y dificultades encuentran?

¿tienen aliados?

¿Se reconocen como público?

¿este modo de hacer es característico de la democracia?

¿Tienen capacidad de incidencia política, o capacidad instituyente?

¿puede el modo de hacer acercarse al significado de Paideia?

¿Con qué tipo de ciudadanía los identificaríamos?

Proyecto de Sociedad Democrática

¿Qué significa Sociedad Democrática?

¿Por qué es un proyecto?

¿Desde qué perspectiva nos situamos?

¿Qué significa radicalizar la democracia?

1.2.-Los fundamentos teóricos de la investigación

Para ilustrar el modo en que las luchas por construir una esfera pública educativa contribuyen a la institución educativa democrática, requerimos por un lado, de aquellos autores/as que desde la filosofía política desarrollan la significación de democracia, de sociedad civil y de Paideia, que son nuestras principales categorías de análisis. Por otro lado, necesitamos estudios desde la filosofía de la educación que expliquen el carácter institucional de la misma.

En tanto consideramos que las luchas para construir una esfera pública educativa son luchas democráticas, fundamentalmente discursivas, realizadas por agentes colectivos anónimos que no forman parte de élites, requerimos analizarlas a través del imaginario social que impregna los ideales, las prácticas y la cultura, que penetra y da sentido a esta construcción y la correspondiente institución educativa resultante. Los escritos de Cornelius Castoriadis sobre el imaginario social, instituyente e instituido, sobre el magma de significaciones imaginarias sociales y sobre la institución de la sociedad y las instituciones particulares, nos facilitan comprender cómo se generan el imaginario, las significaciones y las instituciones democráticas que proponen un proyecto democrático para la sociedad a través de la educación. Como apoyo al imaginario social instituido hemos recurrido a los trabajos de Charles Taylor, a través del que explicamos la sociedad civil como agencia colectiva, autónoma, independiente y con capacidad de influencia política.

El proyecto de emancipación social de la Modernidad es parte del sustrato del magma de significaciones imaginarias sociales de las que destacan dos concepciones de la democracia que nos ayudarán a esclarecer y visibilizar las luchas por la construcción de la esfera pública educativa. Estas concepciones son la liberal y la comunitarista; mientras que la primera niega la esfera pública, la segunda la deifica. Por ello, la tensión irreconciliable entre ambas conforma lo que Chantal Mouffe ha denominado la paradoja democrática, que permite proponer otro imaginario, fruto de esta tensión: la democracia radical y de pluralismo agonista. Este imaginario nos permitirá ilustrar la inevitable necesidad de esferas públicas vibrantes para la vida democrática, sin las que no es posible instituir una educación democrática.

Nuestra principal categoría para este análisis es la significación de la democracia, desde una perspectiva que considera la sociedad autónoma como proyecto democrático. Para esta categoría hemos necesitado de aquellas autoras y autores que desde la filosofía política, estudian la democracia desde un punto de vista social, bien como forma de vida, como régimen, o como radicalidad. Estos autores, de corrientes de pensamiento diversas, tienen la característica común de juzgar la democracia como mucho más que una forma de gobierno o un procedimiento, y de basarse en su carácter profano.

Nos situamos en una perspectiva no esencialista de la democracia, a través de Chantal Mouffe, para desvincular la misma del aspecto epistemológico de la Modernidad, basado en la racionalidad universal, manteniendo su proyecto de emancipación social. La perspectiva no esencialista viene apoyada por el enfoque contextualista de Michael Walzer, los juegos del lenguaje de Wittgenstein, la deconstrucción y el concepto de indecidibilidad de Derrida, el pragmatismo de John Dewey y Richard Rorty, la interpretación de Laclau sobre la deconstrucción y el pragmatismo, y por autores como Jean-Luc Nancy, Helmut Dubiel, Jacques Rancière, Cornelius Castoriadis, John Keane y Paul Clarke Clarke.

A partir de esta perspectiva, hemos definido el imaginario de la democracia radical y de pluralismo agonista que propone Chantal Mouffe, reforzada por las argumentaciones de Jacques Rancière, Paul Barry Clarke y Pietro Barcellona, a través de cuatro rasgos que caracterizan a la sociedad autónoma: La auto-institución explícita de la sociedad, los principios de libertad, igualdad y solidaridad, la ciudadanía activa y la comunidad ético-política. Al plasmar el proyecto democrático en la sociedad civil, entramos de lleno en la segunda categoría principal de esta tesis: la sociedad civil, confiriéndola en un imaginario que la sitúe como autónoma.

El primer rasgo, el carácter instituyente y la auto-institución explícita de la sociedad, a través de la práctica política de las personas comunes que hacen la historia, lo desarrollamos a partir del concepto de lo histórico social de Cornelius Castoriadis, que retoma Daniel Bensaïd, y de los conceptos de hábito y de democracia como creación de John Dewey.

Frente a esta capacidad social de cambio institucional de la democracia radical, a través de Chantal Mouffe, contrastamos el imaginario que representa la filosofía moral del liberalismo político actual que, tanto en la versión económica de agregación schumpeteriana como en la versión del consenso de Rawls y de Habermas, no

reconocen el conflicto y lo político que radica en las relaciones de poder, no cuestionando la institución de la sociedad, ni el poder hegemónico. A este imaginario social actual, hay que añadir el paradigma neoconservador, para el que Helmut Dubiel realiza un análisis exhaustivo en el que desvela que esconde un significado no democrático de la democracia, una teoría de las élites que reduce la esfera pública a la política partidista de expertos y líderes carismáticos.

El segundo rasgo, los principios de libertad, igualdad y solidaridad, los consideramos como una construcción histórica cuya legitimidad es fruto de un acuerdo social explícito, que constituyen el carácter sustantivo de la democracia, guiando instituciones y prácticas.

El principio de libertad se entiende como libertad negativa, en el ámbito privado, y libertad positiva, en el ámbito público. La exposición de John Dewey sobre el carácter social de la libertad y los rasgos de la libertad efectiva, su sistema de distribución y de restricciones nos proporciona argumentos para definir la necesidad de un sistema de control público, participativo, explícito y pacífico. Un control inteligentemente organizado cuya principal institución es la educativa, ya que ésta ha de practicar el método basado en el conocimiento social y la inteligencia colectiva, para, si se juzga necesario, realizar los cambios institucionales oportunos.

El principio de igualdad, que consideramos unido al de libertad, lo definimos como básico para la actividad política, siguiendo los argumentos de Jacques Rancière, porque cuestiona la justicia del sistema de distribución y de control de libertades, y permite por tanto, iniciar las actuaciones políticas. El cuestionamiento de la justicia se produce, considerando las aportaciones de Jacques Derrida, en base al exterior constitutivo, es decir, a los que no son iguales. Para el imaginario social moderno sobre la igualdad, Charles Taylor nos aporta la diferenciación entre dos principios, el de universalismo y el de la autenticidad, que han de conjugarse para aplicar una política de igualdad. Finalmente, la garantía de igualdad de oportunidades en la sociedad democrática la hemos fundamentado a través de la argumentación de Michael Walzer sobre la igualdad simple y compleja, para eliminar los monopolios y los predominios, respectivamente, sobre los bienes sociales. En esta línea, John Dewey aduce la exclusión del poder monopólico u oligopólico sobre las capacidades de individuos en las instituciones y relaciones sociales, además de la necesidad de mecanismos que compensen las desigualdades naturales.

El principio de solidaridad se fundamenta en el de libertad e igualdad que, como exponen Röder, Frankenberg y Dubiel, son inmanentes, por lo que la cuestión social es una cuestión democrática. La solidaridad la entendemos como la obligación de todos los ciudadanos de posibilitar a todos la efectiva participación en el espacio público.

Frente a estos principios, nos basamos en la crítica al pensamiento hegemónico liberal que realiza Chantal Mouffe, porque encierra un imaginario en torno a la libertad en sentido negativo, es decir frente a los otros, como asunto privado. Para esta crítica, Cornelius Castoriadis alega que las libertades democráticas no son absolutas, sino relativas y se basan en que los otros también gocen de las libertades, como la libertad de expresión, de opinión o de pensamiento. Y John Dewey, aduce que este pensamiento liberal actual, al considerar la autoridad como lo contrario a la libertad, oculta la autoridad inherente a la libertad, de manera que permite la manipulación del ejercicio de libertades. En definitiva, la libertad negativa constituye una pérdida sustancial del significado de libertad.

En cuanto al principio de igualdad, Charles Taylor analiza críticamente al liberalismo actual porque aplica el principio de universalidad indiscriminadamente, sin considerar las excepciones que reclama el principio de autenticidad, oprimiendo minorías.

Finalmente, para el análisis crítico del principio de solidaridad del liberalismo hegemónico, hemos recurrido a Chantal Mouffe, que analiza el concepto de igualdad del liberalismo actual como una ética individualista humanitaria.

Las consecuencias del imaginario hegemónico sobre la política partidista actual, que busca posiciones centristas, obvia las relaciones de subordinación y evita el análisis de las causas de exclusión social, privando la búsqueda de soluciones radicales, entendiendo por éstas el cambio de las instituciones y, por tanto, su sistema de distribución de poder, las recogemos de Chantal Mouffe. La autora considera clave la contraposición de libertad con la igualdad que realiza el discurso económico neoliberal y el discurso conservador que se utiliza para justificar las diferencias entre Estado de Derecho y Estado Social y, como consecuencia, facilitar la destitución del Estado Social alegando la crisis de fiscalidad.

Frente a esta situación, el proyecto de democracia radical y pluralista de Chantal Mouffe, propone una política post-socialdemócrata, que no pretende ni un retorno a la pre-socialdemocracia, como dictamina el neoconservadurismo, ni al Estado de Bienestar, sino que busca radicalizar o profundizar la democracia en las diversas esferas

de la vida social, aspecto en el que coincide con autores tan diversos como John Dewey, Helmut Dubiel, Paul Barry Clarke, John Keane y Michael Walzer.

El tercer rasgo para la significación de democracia que conceptualizamos, es la significación del ciudadano/a y su identificación como agencia colectiva. Para la significación de ciudadano/a hemos diferenciado dos interpretaciones: la ciudadanía plena o activa y la ciudadanía superficial o pasiva. Nuestra perspectiva se centra en la ciudadanía activa, entendida por Cornelius Castoriadis como aquella conciencia política con capacidad para cuestionar lo instituido y que pertenece a una comunidad con valores éticos. En la misma línea, Paul Barry Clarke la define como la condición política del individuo, un modo de vida que vincula el yo con la identidad política, al hombre con el ciudadano. Ambos autores consideran al ciudadano como sujeto político, con actitud reflexiva y ética, compromiso y responsabilidad pública. Michael Walzer la define como una relación de auto-respeto consigo mismo y Jacques Rancière la concreta como un modo de subjetivación que abre el espacio de la política, trasciende la dualidad hombre- ciudadano y realiza actos políticos que reconfiguran los límites entre lo público y lo privado. El ciudadano ejerce la ciudadanía plena, y actúa en diferentes esferas públicas, en una actividad compartida. Los actos políticos, que podemos caracterizar de luchas, las define este autor como intensivas, extensivas y frente a la impotencia. Los actos políticos, definidos por Paul Barry Clarke como acto-momento, son políticos dentro de un contexto y una narración que les da valor político. El carácter público del acto y la delimitación de esferas pública y privada se construye en cada situación, aspecto que también recalca Chantal Mouffe, y que implica menos formalidad en la esfera pública.

La identificación del ciudadano como agencia colectiva, se instituye, según Röder, Frankenberg y Dubiel, de manera reflexiva, en la conciencia de oportunidades de libertad, igualdad y solidaridad, y no tiene fundamento ni esencia, puesto que estamos ante una sociedad secularizada. Chantal Mouffe define la identidad colectiva como no sustancial sino flexible, que a través del discurso político da sentido al presente y al futuro identificándose de maneras múltiples con los principios de libertad e igualdad, articulados desde posiciones subjetivas diversas, de las que el individuo es consciente, a través de cadenas de equivalencias democráticas discursivas. En el imaginario para el proyecto de democracia radical y pluralista, la radicalidad se basa en que el ciudadano/a cuestiona las relaciones de poder en su interpretación de los principios de libertad,

igualdad y solidaridad. Y el pluralismo agónico posibilita múltiples concepciones de la ciudadanía en el espacio público, por lo que no hay sujeto social que pueda arrogarse la representación de la totalidad social. El agonismo transforma las relaciones antagónicas en relaciones entre adversarios legítimos, y pacifica el espacio público a través de un consenso conflictivo: consenso sobre los principios de libertad e igualdad, conflicto sobre la interpretación de los mismos.

Frente a esta significación de la ciudadanía, Chantal Mouffe critica el liberalismo político, que concede al ciudadano/a un estatus legal convirtiéndolo en un receptor pasivo de derechos y que el liberalismo económico transforma en ciudadano consumidor. El carácter universal de esta significación de la ciudadanía traslada al ámbito privado las diferencias, entre ellas las de acceso a los recursos económicos, con lo que impide reconocer el conflicto y las relaciones de poder inherentes a lo social. El individuo, ser autosuficiente libre de lazos sociales, al que se le reconocen unos derechos naturales, se une en un contrato a la sociedad, que queda dividida entre sociedad civil y Estado, siendo el Estado el garante de los derechos, y quedando la sociedad civil relegada a un nivel pre político y anti-político, a excepción del sufragio. No hay posibilidad de identidades colectivas, por lo que se genera apatía y cinismo político, descrédito a la participación democrática y el fomento de discursos moralistas causa de identidades esencialistas, además de la obsesión morbosa por asuntos privados. Paul Barry Clarke aporta a esta crítica, el peligro de subsumir al ciudadano de la democracia liberal en las cárceles de la sujeción y la subjetividad, ya que coarta el ejercicio de la ciudadanía activa, bien considerándola un exceso para la gobernabilidad, bien burocratizando y obstruyendo, con falta de información y transparencia, su ejercicio.

Por otra parte, Chantal Mouffe enfrenta el proyecto de democracia radical y pluralista al comunitarismo, que al definir de antemano el bien común impide el cuestionamiento institucional y rechaza el pluralismo.

El cuarto rasgo con el que definimos a la sociedad democrática es la comunidad ético-política, desde la conceptualización de comunidad que realiza Paul Barry Clarke, como asociación que comparte significados y marcos de entendimiento que trascienden la mera agregación de comportamientos y que construye identidades a través de las narraciones sobre el pasado y de las interpretaciones sobre el presente y el futuro. Esta asociación, incapaz de instituir una diferencia entre sociedad civil y Estado, no es una

comunidad orgánica ni tampoco postula un bien común sustancial sino que se basa en un vínculo ético, basado en el reconocimiento y en obligaciones recíprocas, en que la asociación se deriva de la elección y las circunstancias. Chantal Mouffe aporta el concepto de Politeia, que rescata de la democracia ateniense, interpretándolo como el pensar la ética de la política, siendo esta ética el vínculo que une a la comunidad. La autora considera que la elección de esta asociación ético-política se realiza a través de la referencia a otros, empleando, de nuevo, el concepto de exterior constitutivo de Jacques Derrida. Este pensar la ética de la política lo desarrolla John Dewey, en su conceptualización de la comunidad, como asociación de ciudadanos cuya base comienza con el proceso de división del trabajo de la forma más leal y justa, que abre la participación activa a través de la cooperación y la responsabilidad compartida. Esta asociación se deriva del propio reconocimiento de un público como público que contempla sus preocupaciones comunes y a los otros como asociados a través de la comunicación y la experimentación continua, permite establecer mecanismos de control y regulación sobre el gobierno y limita el acceso mercantil a los asuntos comunes, estableciendo formas de relación no mediatizadas por el poder del capital. A estas conceptualizaciones de la comunidad, añadimos la propuesta del Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales (MAUSS), del paradigma del don, con tres compromisos: Dar, Recibir e Intercambiar. De manera que la comunidad establece lazos de confianza y lealtad, frenando la mercantilización de las relaciones.

Frente a este rasgo, la hegemonía democrática liberal presenta una democracia no social sino como forma de gobierno que, desde el punto de vista de John Dewey, deifica el Estado y de esta manera no es capaz de frenar la utilización del mismo para fines privados. A esta crítica, Dewey añade la crítica de la teoría del individualismo, que coloca solo al hombre, independiente de todo tipo de asociación, y lo considera como consumidor y no como animal social y político. Finalmente, la falta de comunicación de la democracia liberal actual pone freno a la comunidad -que para Dewey se basa en la comunicación- a través del lenguaje experto y la escasa relación entre disciplinas, lo que impide el conocimiento y la inteligencia social. El hombre deja de ser sujeto de la política para convertirse en objeto de la misma, no pudiendo ejercer la libertad en positivo. Y las instituciones dejan de ser construcciones políticas, culturales y sociales, para convertirse en meros instrumentos neutrales, lo que impide su transformación.

Definidos los rasgos que caracterizan una sociedad democrática desde la perspectiva de la democracia radical y pluralista, consideramos necesario situar su relación con el Estado democrático. Los autores Cornelius Castoriadis, John Keane, Daniel Bensaïd y John Dewey describen la relación de la sociedad civil democrática como no opuesta al Estado, sino considerando que el Estado Democrático es una institución más dentro de la sociedad democrática. Según Cornelius Castoriadis es la sociedad la que se da su propia ley. Para este autor la sociedad democrática es la responsable del sostenimiento de la democracia, del gobierno democrático y del control público sobre el Estado democrático. De hecho, sin sociedad democrática el Estado democrático es un formalismo, y la creación de instituciones democráticas no podrían funcionar sin ciudadanos activos. John Keane considera que en democracia ni el Estado ni la Sociedad Civil buscarían reemplazarse, aunque en su relación permanece una tensión democratizadora recíproca: la sociedad instituyente redefine los límites entre lo político y lo social, y los límites del Estado y del capitalismo frente a los bienes sociales. Las funciones del Estado democrático serían pues, expandir las esferas públicas autónomas para promover la democratización de la sociedad civil, y las funciones de la sociedad civil, establecer límites al poder Estatal y al Parlamento, democratizándolos. Desde el punto de vista de Daniel Bensaïd, la política es mucho más que el Estado, por lo que cabría desburocratizar las instituciones y someterlas a un control público permanente, dotando de mayor autonomía las esferas públicas frente a intentos de monopolizar y dominar de poderes estatales, de partidos políticos o de grupos económicos. Habría un mayor control público sobre las instituciones estatales que las haría más responsables frente a la sociedad civil. La democratización del Estado reduciría su carácter burocrático, incrementaría su descentralización a nivel local, y establecería los límites al mismo. Para Rafael Del Águila, la democratización del Parlamento pasaría por el mandato imperativo, las listas abiertas, las iniciativas legislativas populares y el referéndum. En la misma línea, desde el punto de vista de Chantal Mouffe, una sociedad civil poco democrática en un Estado democrático no será capaz de ejercer sus derechos democráticos porque los desconoce, ni podrá constituirse como público y asumir la responsabilidad y el compromiso con las instituciones. La autora encuentra en los movimientos sociales el ejercicio del deber ciudadano, al analizar, reflexionar, crear opinión pública y actuar sobre determinados aspectos que afectan a la esfera de lo público. Estos movimientos sociales pueden generar un poder contra-hegemónico e iniciar procesos de ruptura y apertura a nuevas formas de autogobierno, pudiendo

reformular la democracia a través del incremento de la participación en las asociaciones en el mundo del trabajo y en la vida local. Para Helmut Dubiel, los nuevos movimientos sociales constituyen un campo de fuerzas político-sociales en las sociedades del capitalismo tardío porque ostentan visiones post-materialistas y a través de protestas incrementan sus acciones para reformar instituciones y hacerlas más participativas. La clave consiste, para este autor, en que los ciudadanos han de tener capacidad para realizar efectivamente los principios de libertad e igualdad aquí y ahora. Sin embargo, estos movimientos sociales no ostentan la hegemonía cultural.

En relación a estos postulados criticamos la hegemonía liberal actual, que considera la Sociedad Civil contra el Estado. Para Cornelius Castoriadis, la concepción atomista del individuo y la defensa de intereses particulares frente al Estado deja ausente toda política que abarque la colectividad y su independencia, lo que dificulta el rendimiento de cuentas del Estado y afianza la significación de que el Estado son “ellos”, perdiendo las instituciones credibilidad y confianza. Para este autor el poder se difiere a través de la representación y el gobierno representa no a los ciudadanos sino al poder frente a los ciudadanos. Tras el gobierno se ocultaría el poder del partido, que no es explícito y que pacta en camarillas, y de ahí también la dificultad de separación de poderes ejecutivo, legislativo y judicial. Desde el punto de vista de Boaventura De Sousa, durante el Estado de Bienestar existía la concepción de que el Estado era reflejo de la sociedad civil, sin embargo, ante la nueva hegemonía internacional derivada del derrumbe del bloque soviético, la globalización neoliberal presiona al Estado, que aparece ahora como el enemigo de la sociedad civil, proclamando el slogan de que la sociedad civil fuerte requiere del Estado reducido al mínimo. Esto, unido a la atomización de los individuos de la sociedad civil lleva a la crisis del reformismo o de la revolución y al sentimiento de impotencia de la sociedad civil contra el Estado. El Estado se convierte en regente de los intereses económicos. Partridge aporta que la democracia liberal es entonces una democracia negativa, una manera pacífica de librarse de gobiernos que no satisfacen a la mayoría, sin considerarla como medio para alcanzar objetivos políticos, transformándola en una técnica. Desde el punto de vista de John Dewey, se produce “el eclipse del público”, la sociedad civil no se auto-reconoce como público, se encuentra desorganizada y amorfa, con dificultades de comunicación, excesos de distracción, con formas líquidas de relación que no favorecen la estabilidad, de manera que se entorpecen las posibilidades de reflexión sobre las consecuencias de la política. Ante esta situación, el Estado está obsoleto puesto que no representa a la

sociedad civil, ni adopta un carácter experimental, no hay por tanto, proyecto político, y el sistema político acaba perteneciendo al capitalismo financiero.

Bernard Manim nos describe la democracia liberal y el gobierno representativo actual como un gobierno de audiencias, que en base a esta representación, está en crisis. Este gobierno no es una democracia, sino una oligarquía con elementos democratizadores como el sufragio universal. Sin embargo, estos elementos democratizadores no se han radicalizado. Desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis el gobierno de audiencias es clave en la descomposición de los mecanismos de dirección de la sociedad, una sociedad burocrática fragmentada con una política fragmentada, dominada por lobbies, y que impide la movilización de los ciudadanos y las propuestas políticas, lo que visibiliza la crisis de las significaciones imaginarias sociales. En la misma línea del gobierno oligárquico con elementos democratizadores, Jacques Rancière explica como las luchas democráticas han modulado este gobierno representativo a base de la lucha por la inclusión a través del sufragio universal y a base de las luchas por politizar parcelas sociales. La correlación inestable de fuerzas contrarias puede adoptar lógicas democráticas, entre otras razones, porque el Estado oligárquico del sistema representativo necesita legitimarse en el principio igualitario. Sin embargo, la alianza entre oligarquía estatal y económica a nivel mundial va suprimiendo los límites estatales al capital, lo que repercute en la pérdida del control de los ciudadanos y de espacios públicos.

Ante esta situación, Helmut Dubiel advierte del peligro de neoconservadurismo que acompaña a la lógica de esta alianza entre capital y Estado. Este paradigma es una reacción político cultural a lo que califica de “exceso democrático”, provocado por el Estado de Bienestar. La crítica a la cultura democrática y a los movimientos sociales se basa en la supuesta crisis de gobernabilidad que causan al sistema político, entendiendo la gobernabilidad como el mantenimiento del status quo. Esta crisis constituye la crisis de autoridad del Estado que ha de reforzar su poder sobre la nación y el orden social, es decir, su poder de represión. Pretende una vuelta a una sociedad civil ocupada por el mercado y las asociaciones caritativas, promoción de la privatización de todo lo público, recortes sociales en derechos universales como educación o sanidad, flexibilidad laboral, reducción de la negociación y del reconocimiento sindical, reducción del gobierno local en pro de una centralización nacional, la cultura del esfuerzo y la familia patriarcal. Estas pretensiones reducen el campo cultural al funcionalismo, a la racionalidad técnica y a la proclama de la neutralidad ideológica y política, usando la

fuerza ante las resistencias si es necesario. Este neoconservadurismo se refleja en los partidos conservadores y el populismo de derechas.

Una vez definido el imaginario democrático y su sociedad civil autónoma requerimos una tercera categoría principal; la sociedad democrática requiere de una institución fundamental para su desarrollo: la Paideia democrática. Entendemos por Paideia democrática la formación social consciente del ciudadano/a, alejada de cualquier idea de adiestramiento, según el trabajo de Werner Jaeger. Otro autor que analiza la Paideia con el modo de vida democrático es Cornelius Castoriadis, quien la define como la cultura y los ideales de la cultura democrática que impregna el magma de significaciones imaginarias sociales, las instituciones, y que mediante la praxis permite cuestionarlas y transformarlas. Trasciende la educación formal y sus finalidades son la educación del carácter de la persona y del ciudadano, para que se convierta en sujeto autónomo que tome conciencia de que él es parte de la comunidad y que su destino depende de su reflexión, sus decisiones y sus comportamientos. La clave para la participación y la ciudadanía plena, instituyente, es la Paideia. En relación a este carácter instituyente y carente de adoctrinamiento, John Dewey refrenda el papel de la educación como fundamental para el ideal democrático.

Para finalizar el análisis de la sociedad autónoma como proyecto democrático requerimos, tras definir sus rasgos y su relación con el Estado y la necesaria institución de la Paideia democrática, concretar las luchas democráticas de esta sociedad para configurar y articular esferas públicas autónomas. El trabajo de Charles Taylor sobre las significaciones imaginarias de la Modernidad, y en concreto sobre la esfera pública, nos da el soporte para definirla como espacio público, metatópico, extra-político y secular, es decir, intereses comunes que a través de medios de relación diversos y plurales, no necesariamente presenciales y con visibilidad, se debaten interfiriéndose unos a otros de manera independiente al poder político del Estado y llevan a acciones colectivas sin fundamento trascendente, en una concepción horizontal de la sociedad, abriendo el conflicto social con carácter civilizador. Esta esfera pública sólo es posible por la actuación de otra significación imaginaria social de la Modernidad que es la sociedad civil, y que el mismo autor nos permite definir como asociaciones autónomas, independientes del Estado y con capacidad de influir en la política. La sociedad civil se desenvuelve en la esfera pública para una finalidad: el autogobierno democrático. Sociedad civil, esfera pública y autogobierno democrático constituyen pues, un

dispositivo simbólico de la democracia, su potencial instituyente. Para John Keane, las esferas públicas autónomas sirven de palanca para concienciar de la importancia del poder y su distribución, y las asociaciones civiles autónomas pueden ejercer presión sobre los límites estatales o mercantiles, protegiendo criterios de distribución propios de las esferas públicas. Finalmente, Jacques Rancière considera que la creación de esferas públicas realizada por las luchas colectivas de personas que hacen la historia, con su vida y sus experiencias constituye el poder democrático, que no se basa en mayorías sino en la capacidad de hacer.

Charles Taylor describe la cualidad de anidación de esferas públicas pequeñas en otras mayores, a través de debates internos abiertos al público que pueden contagiar otros espacios y desbordarse, de manera que combaten la sociedad fragmentada. Estas esferas públicas anidadas generan lazos de simpatía y confianza que permiten identificaciones en pro de acciones comunes y promueven la comunidad política. Asimismo destaca la porosidad entre esfera pública y política que permite canalizar los cambios institucionales.

Frente a esta consideración de la esfera pública, el enfoque liberal considera que ésta se reduce a la esfera política del Estado, distanciada de la sociedad civil. La sociedad civil no puede constituirse en agente colectivo porque es anti-política al estar formada por individuos con intereses particulares, que se mantienen neutrales a la toma de decisiones estatal. Si existe en esta democracia liberal incidencia política, ésta no es visible, se realiza en actos privados ocultos y no explícitos, a través de formas oligárquicas. Sin embargo, para Charles Taylor, los pensadores liberales actuales que optan por un enfoque holista, que considera la acción colectiva como política sí podrían acercarse a un imaginario cercano al autogobierno democrático.

Por otro lado, el enfoque del comunitarismo identifica la sociedad civil con el Estado, a través del autogobierno, y considera la vida política como bien en sí mismo, y define un bien común de antemano, alejándose de la conceptualización de esfera pública y sociedad civil que Charles Taylor propone y que no es útil, según el autor, para explicar la sociedad autónoma y la forma de configurar esferas públicas. Sin embargo, para el autor, la corriente comunitarista, que aboga por la existencia de bienes sociales irreductibles y la participación política como bien en sí misma y que acepta un pluralismo de valores en el ámbito público, se puede acercar al proyecto democrático.

Desde el punto de vista de la democracia radical y pluralista que propugna Chantal Mouffe, las posiciones de encuentro y tensión entre enfoques liberal y

comunitarista pueden apoyar la radicalización intensiva de la democracia, es decir el aumento de la presión sobre el Estado para nuevas regulaciones o derechos, y la radicalización extensiva de la democracia, que trata de politizar esferas de la vida social y transformarlas en públicas. En la misma línea se define Paul Clarke, que propone a través del post-liberalismo perfeccionista con textura abierta espacios públicos de la sociedad democrática.

La esfera pública educativa constituye uno de estos espacios, intermedio entre la familia y la sociedad, que permite una comprensión crítica de la sociedad, dado su carácter plural, en vistas a encarar el futuro. La independencia de esta esfera respecto de otros criterios de distribución social radica en el carácter de bien social irreductible que tiene la educación y la cultura, como desarrolla Charles Taylor. A través de la esfera pública educativa pueden cuestionarse las prácticas y las políticas educativas y trasladar a la vida cotidiana la práctica de la democracia radical y pluralista.

La configuración de esta esfera pública educativa se realiza a través de la interpelación a la democracia de colectivos anónimos que reclaman su participación en las decisiones sobre la educación y la cultura. El punto de partida para el encuentro de estos ciudadanos anónimos que no forman parte de élites, donde se inicia su reconocimiento como iguales y su interés por un bien común, el educativo, lo ubicamos en la Escuela. Pero no en cualquier escuela, sino en la Escuela Pública que vamos a analizar desde un punto de vista institucional. Para este análisis hemos utilizado las aportaciones que desde la filosofía de la educación realizan dos autores: Francisco Beltrán y John Dewey. Ambos analizan la Escuela como institución socio cultural, que forma hábitos, conductas y cultura para re-producir o re-crear la sociedad democrática.

El enfoque institucional sobre la Escuela Pública permite visibilizar la construcción histórica y social de la educación. Permite hacer explícita la forma de socialización, de valoración y distribución de los conocimientos. Desde un punto de vista macro-político, la dimensión institucional marca el orden de la formación organizativa, naturalizándolo a través de los procesos de comunicación y lenguaje, de las significaciones que desde posiciones dominantes se atribuyen, que quedarán legitimados por la propia institución. Hacer visible la dimensión institucional desvela el orden social dominante. En nuestro momento histórico, el papel que juega el capitalismo en la institución de la sociedad conlleva a debilitar las instituciones particulares de la misma que no se rigen por criterios de mercado y, entre ellas, a la

institución educativa, que podría dejar de realizar su función fundamental de vincular socialmente a los futuros ciudadanos.

Desde un punto de vista micro-político, las experiencias prácticas cotidianas de agentes anónimos, pueden, a través de los procesos de comunicación y lenguaje, re-significar y configurar nuevas representaciones de la sociedad con sus correspondientes propuestas instituyentes. Estos agentes educativos anónimos no forman parte de élites, son ciudadanos activos que desde el ámbito de la educación participan para la institución de una sociedad democrática. Concretamos estos agentes en la identidad colectiva, que como movimiento social, asumen las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública. Su vinculación con la Escuela es estrictamente ciudadana. Esta dimensión institucional micro-política nos emplaza a la Paideia, como experiencia y praxis cultural necesaria para hacer efectiva la capacidad instituyente de los ciudadanos a través de la atribución de significaciones o re-significaciones sociales, de formas autónomas de organización y de construcción en colectivo de un proyecto de autonomía.

John Dewey define institucionalmente la Escuela Pública como República escolar, que se auto-organiza como una comunidad democrática en pequeño, buscando recrear la complejidad social otorgándole sencillez y comprensión y filtrando y enriqueciendo las experiencias vitales con el fin de capacitar para la vida. La guía para las experiencias que promuevan una sociedad democrática la encontramos en el método que John Dewey denomina científico experimental (sin darle el significado que éste tiene para las ciencias positivas), un método de aprendizaje activo basado en la observación, la investigación, la cooperación y la asunción de responsabilidad ante los resultados.

Hemos caracterizado la Escuela Pública por dos rasgos, que desde el punto de vista institucional micro-político, nos permiten analizar la participación de madres y padres del alumnado de esta Escuela: el espacio público escolar y la comunidad educativa.

El espacio público escolar constituye una de las concreciones de la esfera pública educativa, con un interés común, metatópico, extra-político y profano. Las organizaciones escolares tienen rasgos de organizaciones de voz, que promueven, a través de prácticas y formatos, el uso de la voz de la ciudadanía. Para este estudio, hemos recurrido a las aportaciones que desde la filosofía de la educación han realizado, John Dewey, Philippe Meirieu y Francisco Beltrán.

La Escuela Pública realiza dos procesos de formación de la ciudadanía plena: la socialización y la subjetivación. En el proceso de socialización, grupos heterogéneos comparten espacio, iniciando lo político. Esta dimensión, interna, que reproduce la tensión política y el conflicto social, la analizamos a través de Francisco Beltrán.

La Escuela Pública en tanto realiza un acto de reclutamiento coactivo obligado por el Estado, como mandato social, requiere que esta coacción, en una sociedad democrática, se lleve a cabo con criterios de asociación que reflejen el pluralismo agonista. Y en este espacio común se desarrolla un mundo en común en el que aparece la tensión para re-conocerse como iguales, el conflicto para organizarse y darse unas normas, iniciando lo político, y la puesta en práctica del establecimiento de vías de comunicación y resolución de los conflictos, iniciando la política. El proceso que se lleva a cabo, de institución, requiere argumentos sobre principios y medios, y su coherencia, permaneciendo siempre sujeto a debate y a modificación.

Desde la perspectiva de las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, para tomar parte de la Escuela como Espacio político primero han de reconocerse como público, asignándose a sí mismos la condición de iguales y dotarse de una identidad colectiva sintiéndose miembros de un grupo de iguales. En segundo lugar, han de hacerse reconocer como público frente a los otros, iniciando lo político, el conflicto, y la política, las formas de solucionarlo. Las respuestas frente a esta petición de reconocimiento de quien ostenta el poder pasan primero por negar el reconocimiento como iguales, que se visibiliza como la negación del derecho a participar; segundo por reconocer el derecho pero sólo a una parte asignada, lo que denominamos como pseudo-participación, que instrumentaliza la parte asignada para negarla, consiguiendo la desafección por lo público; y tercero, en que se reconoce la parte pero se le exige su cesión voluntaria a expertos, alegando falta de capacidad. El resultado es el fin de la política y de lo político, se pierde el mundo común, los significados y el vínculo comunitario al desaparecer la comunicación y el lenguaje construido en el debate y en la intersubjetividad. Esta pseudo-participación legitima la dominación y el orden existente, de manera que las diferencias y desacuerdos se interpretan como falta de preparación o de comprensión, perdiendo el público, su capacidad instituyente. Ante este proceso, la democracia radical y pluralista exige una participación genuina en el espacio público escolar que consiste en no hacer partes de la participación en lo público, y considerar la participación como un fin en sí mismo, base para la libertad efectiva. Esta participación genuina es instituyente.

De otro lado, el proceso de formación de ciudadanía plena, de subjetivación, de aprendizaje de la diferencia y la alteridad, inicia la deliberación personal y colectiva, la búsqueda de la verdad, y la apertura a formas de relaciones y a nuevos aprendizajes. Para este análisis hemos considerado las aportaciones de Philippe Meirieu. La producción de subjetividades de futuros ciudadanos requiere de la alteridad, del interés por lo común y por el otro, el respeto a la diferencia, la escucha y el análisis personal, invita a cuestionar la identidad unitaria y a establecer relaciones de reciprocidad, donde puede formarse una identidad colectiva. El establecimiento de normas para la socialización y la aceptación de las diferencias conllevan a la sujeción a la norma, de manera que se reconocen miembros de una comunidad, lo que les da la posibilidad de cambiar esa norma. La socialización en el espacio común genera significaciones compartidas a través de la comunicación y las acciones en colectivo; estas significaciones crean un vínculo de entendimiento, sentando las bases para la identidad colectiva con respecto a la manera de relacionarse en el espacio común como práctica del pluralismo agonista. El público puede tomar la palabra sin apropiarse del espacio y del lenguaje de los otros. La pluralidad de agentes que participan en la organización constituye la riqueza cultural democrática. Así la Escuela Pública es la principal disciplina de la educación democrática, espacio en el que las relaciones permiten aprender sobre la democracia instituida, cuestionarla y construir una futura. En esta Escuela la pedagogía es un proyecto político que potencia la autonomía individual y colectiva.

El segundo rasgo que caracteriza la Escuela Pública, inherente a la participación genuina en el espacio público escolar, es la comunidad educativa. Para el análisis de la comunidad educativa tomamos de referencia a John Dewey, Lorenzo Luzuriaga, Philippe Meirieu, Emilio Lledó, Francisco Beltrán y Antonio Viñao. Y desde la filosofía política a Zygmund Bauman y Pietro Barcellona.

Desde el punto de vista de John Dewey, la comunidad es educativa en tanto en cuanto se configura en torno a vínculos que unen a las personas de diversos modos y las dotan de identidad colectiva y de referentes. El modo de asociación contiene elementos emocionales e intelectuales y, a través de los principios que rigen la asociación, los significados compartidos y la actividad colectiva ofrece relaciones estables que proporcionan confianza en la comunidad. La clara conciencia de esta vida comunitaria se asocia con el ideal democrático. Este ideal, como argumentamos en relación a la sociedad autónoma, se configura en una comunidad ético-política. La comunidad ética

se basa, por construcción histórica, en los principios de libertad, igualdad y solidaridad, que en sentido negativo implicaría la no discriminación y la no represión. En relación a la esfera pública educativa y a la comunidad educativa, ésta facilita a sus miembros la liberación de sus capacidades, a través de la libertad de pensamiento y de comunicación que proporciona el proyecto pedagógico. Esta libertad, según Philippe Meirieu, actúa como defensa frente a los medios de comunicación de masas. Y la práctica del ejercicio de libertad en la Escuela Pública y su reflexión permite aprender sobre la libertad, según Emilio Lledó.

En cuanto al principio de igualdad en la Escuela Pública, las prácticas de relaciones en términos igualitarios y la exigencia de que las relaciones se inscriban en esos términos permite la formación de subjetividades ciudadanas. Reconocer y ser reconocidos para participar en la vida común en razón de las necesidades sociales y de las capacidades individuales se aprende en la Escuela. La formación organizativa escolar democrática debe permitir el acceso a las oportunidades educativas realizando experiencias no discriminatorias ni represivas. Finalmente, cabe tener presente que la igualdad de oportunidades no sólo es un asunto escolar, pero la Escuela ayuda a desvelar las responsabilidades de otras instituciones de manera que no se utilicen las diferencias escolares para justificar las desigualdades sociales o para producirlas.

El principio de solidaridad, al que atribuimos el significado de fraternidad, constituye el vínculo social y ético que da sentido a la actividad conjunta y estable. Permite garantizar la libertad y la igualdad, y compartir espacios de diálogo para la construcción de un futuro común, de manera que ofrece seguridad, aspecto fundamental para la construcción de subjetividades ciudadanas activas. Para Zygmund Bauman, la comunidad ética, fraternal, es la comunidad de los débiles, individuos de jure pero no de facto; es en colectivo como los débiles pueden mejorar sus condiciones a través de compromisos a largo plazo, derechos inalienables y obligaciones irrenunciables. A partir del reconocimiento recíproco como iguales y del compromiso y responsabilidad que inician la política, hay capacidad para regular la manera de vivir de forma justa: la capacidad instituyente, la convivencia pacífica en un contexto de pluralismo agonista y la formación en la práctica cotidiana. En esta comunidad, el carácter político que constituye la forma de solucionar los conflictos por los propios agentes, les otorga protagonismo y da sentido educativo a la organización. Esta comunidad educativa es el elemento de fuerza básico de la democracia cuyos referentes han de buscarse en la Paideia. En la Escuela Pública, como indica Lorenzo Luzuriaga se representa el

concepto de democracia, es una comunidad vital en la que las experiencias de vida se intensifican y constituyen el aprendizaje. Sin embargo, esta comunidad acaba siendo la filosofía de los débiles, o de los pobres. Por ello, uno de los retos democráticos es superar esta situación.

Frente a la comunidad ética que es la Escuela Pública, Zygmund Bauman opone lo que denomina la comunidad estética, asociación cerrada y basada en la mismidad, por lo que obstruye la comunicación, generando una subjetividad precaria. Podemos distinguir dos tipos de comunidades estéticas: las voluntarias y los guetos involuntarios. Las voluntarias constituyen una percha segura, con voluntariedad para la salida, para aquellos individuos que son de jure y de facto. En esta comunidad se constituyen vínculos sin consecuencia, basados en relaciones de indiferencia recíproca, sin posibilidades de construcción de subjetividades autónomas que construyan un futuro común, una sociedad democrática. El gueto involuntario es para los individuos de jure pero no de facto y se caracteriza porque sus miembros no pueden salir de él. Exclusión laboral, económica y finalmente social son las características de estos guetos, que no se transforman en comunidad porque las bases de relación de estas personas están presididas por la desintegración y la anomia social, lo que impide la consolidación de relaciones de confianza y respeto mutuo.

Esta Escuela Pública, como espacio público escolar y comunidad educativa, ha sido configurada institucionalmente a través de la atribución de significaciones que han impregnado parte del imaginario social. Estas significaciones imaginarias sociales sobre la Escuela Pública son una construcción histórica, que desde el punto de vista institucional, podemos visibilizar desde sus orígenes en España a su actualidad.

Los antecedentes históricos del Modelo de Escuela Pública los encontramos en la II República, en concreto en formas tanto liberales como populares de entender la educación. Cabe mencionar tres referentes: la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva Pública y la Escuela Popular de Ferrer i Guàrdia. En concreto, las ideas de Lorenzo Luzuriaga con su propuesta de Escuela Nueva Pública, una escuela activa, como experiencia de vida, y unificada, como escuela para todos, sin discriminación y de libre acceso, traducen las ideas de la república o comunidad escolar de John Dewey. Luzuriaga establece con sus “Ideas para una reforma constitucional de la educación pública”, la propuesta del PSOE para su programa electoral en 1931. Estas ideas fueron la consideración de la educación como servicio público que corresponde al Estado con la participación social de los agentes educativos, la educación para todos, la autonomía

pedagógica de los centros, la libertad de cátedra, de conciencia y de expresión, la coeducación, la actividad física, manual, científica, activa, experimental y artística en la Escuela, la comunidad educativa, la educación laica, el desplazamiento de la educación privada exclusivamente para fines de investigación, y la exclusión de los partidos e instituciones eclesíásticas del entorno educativo. La transferencia de estas ideas a nuestros días está vinculada a los movimientos universitarios de los sesenta, al movimiento obrero, a los movimientos estudiantiles de enseñanzas medias de los setenta y al profesorado. Esta transferencia se plasma en la Alternativa para una educación democrática, un manifiesto que desde diferentes lugares, Madrid, Barcelona y Valencia, acaba convirtiéndose en un modelo simbólico: “La Alternativa”, que articula organizaciones progresistas de profesorado, Movimientos de Renovación Pedagógica, sindicatos, movimiento de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, y se canaliza a través de partidos políticos de izquierdas. Constituye una reflexión colectiva frente a la escuela nacional católica de la dictadura y la educación tecnocrática basada en la teoría del capital humano y de la meritocracia de la Ley General de Educación. El espacio de encuentro para esta Alternativa democrática eran las Escuelas de Verano y los barrios urbanos des-urbanizados, en los que las necesidades de sanidad, educación e infraestructuras varias aglutinaban a diversidad de agentes sin fines partidistas. El Modelo de Escuela Pública contiene rasgos del carácter radical y pluralista sobre el que hemos construido el significado de democracia. La Escuela Pública es el eje a partir del cual conquistar la Esfera pública educativa, y hacer frente al oligopolio de Iglesia y Estado.

El Modelo de Escuela Pública combina el carácter ético de la comunidad basado en la integración con el carácter político basado en la participación. Los cuatro rasgos que la caracterizan son: Escuela democrática, única, activa y laica.

La Escuela democrática, es pública y gratuita. Para su descripción hemos recurrido a Luis Gómez Llorente. Requiere de la gestión democrática con la participación en las decisiones y el control público, sea esta Escuela estatal o privada subvencionada; tanto la institución como los hábitos son educativos, por tanto la convivencia colectiva en cooperación, voluntad de entendimiento y rigor crítico son claves. La gratuidad es necesaria para garantizar el acceso a la educación y es responsabilidad del Estado democrático, porque es la clave para la igualdad de oportunidades y el aprendizaje de la libertad efectiva. Esta gratuidad abarca todos los aspectos escolares y sociales: transporte, libros, comedor, bibliotecas, etc. Y exige una

política fiscal redistributiva y una política de planificación educativa. Sin embargo, la gratuidad no es suficiente, el Estado no sólo debe financiar -mediante subvenciones o cheques- sino que debe proveer en condiciones públicas, porque la financiación ni cubre todos los costes escolares ni garantiza el acceso a todas las escuelas, ya que éstas establecen criterios de admisión discrecional.

La Escuela única o unificada, integradora, se basa en el principio de no discriminación. Para su descripción hemos recurrido a John Dewey y a Lorenzo Luzuriaga. Permite aprender las claves pacíficas de la convivencia y la cooperación para el desarrollo de la inteligencia y el progreso social. La integración se produce en diferentes dimensiones: en los aprendizajes técnicos e intelectuales con la finalidad de comprender los procesos científicos e históricos; y en la integración social, porque ha de potenciar todo tipo de saberes y culturas sobre la base de su carácter científico, impidiendo la red dual de centros. El desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje no implica uniformidad de los procesos, sino atención individualizada para alcanzar la igualdad de resultados educativos que garantiza la ciudadanía plena. La Escuela Pública es la institución encargada de la integración social de las personas en la sociedad democrática. En España, esta Escuela se aproximó a través de la educación comprensiva que estableció la LOGSE en 1990, sin embargo la comprensividad no está vinculada ni con la Escuela Pública ni con la laicidad.

La Escuela activa es la escuela científica experimental, que recrea las situaciones específicas de la vida cotidiana estimulando la observación, el pensamiento, el trabajo cooperativo y la reflexión. Confiere confianza para pensar y actuar por sí mismo, lo que genera mayor libertad. Tanto John Dewey como Lorenzo Luzuriaga desarrollan esta Escuela.

Finalmente, la Escuela ha de ser laica, para ser científica y racional. El método científico se basa en la búsqueda de la verdad, el análisis y la crítica. Se requiere libertad de investigación y pensamiento para cuestionar, y un espíritu profano desprendido de creencias y prejuicios. El carácter científico le confiere autoridad a la institución educativa. Laicidad y científicidad van unidas, y están basadas en la racionalidad, la argumentación y la comprobación pública. Hemos recurrido a Jocelyn Maclure y Charles Taylor para describir la laicidad, la libertad de conciencia y la igualdad de trato, y los dos procedimientos de un Estado laico: la separación Iglesia y Estado y la neutralidad del Estado respecto a las religiones y movimientos seculares. Amy Guttmann nos permite llevar esta argumentación al ámbito educativo a través de su

teoría de la educación democrática, basada en la no discriminación y la no represión. La no discriminación a quien no profesa unas creencias determinadas y la no represión sobre las conciencias. Amy Guttman argumenta de la importancia de separar la enseñanza de religión de la Escuela Pública para garantizar su democracia. Considera que la enseñanza de religión es una forma de represión indirecta, porque ataca la libertad de conciencia y porque las consecuencias políticas para la sociedad democrática son más represivas que la política de enseñar religión, que entra en conflicto con el pluralismo democrático atacando las bases de la convivencia. El reconocimiento y el respeto no pueden ser desafiados por la discriminación que supone la enseñanza de religión en la escuela sobre los ciudadanos que no la deseen.

Finalmente cabe distinguir, retomando a Charles Taylor, la diferencia entre laicidad y aconfesionalidad. Ésta última permite la enseñanza confesional de religión en la escuela y la presencia de símbolos religiosos y de prácticas de culto en las instituciones educativas.

Tras el imaginario sobre la Escuela Pública, analizamos las significaciones imaginarias sociales que se le atribuyen a la Educación Democrática. La Esfera Pública Educativa contiene diferentes posicionamientos en relación al bien social educativo. La sociedad democrática configurará a través de esta esfera el significado de Educación Democrática que, desde una perspectiva radical y pluralista, constituye el eje fundamental para recrear la democracia como forma de vida. En función de las significaciones imaginarias sociales sobre la Educación Democrática, ésta tendrá unos fines y requerirá del Estado la realización de unas funciones con respecto a la misma. Así mismo, la Educación Democrática comprende dos aspectos: la democratización de la educación y la democratización del sistema educativo.

La Educación Democrática, desde el punto de vista de la democracia radical y pluralista, no tiene finalidad; ésta reside en las personas que intervienen en la misma, por esto la educación es objeto de la política. Esta argumentación la aportamos a través de los filósofos de la educación: John Dewey, Amy Guttman y Manuel De Puelles. La política educativa será la resultante del conflicto en torno a los fines de la educación. La educación democrática, como señala Amy Guttman, es la reproducción social consciente, una educación intencional que no es impuesta por ningún grupo social, ni tampoco aceptada como las condiciones económicas existentes. Esta educación democrática contempla dos ideales: el educativo y el político, tal como exponen John

Dewey y Amy Guttmann, y que para Manuel De Puelles, tomando como referencia el Informe Delors, constituyen el aspecto cognitivo -aprender a aprender- y el cultural -aprender a convivir-. El ideal educativo lo desarrolla tanto John Dewey como Alfred N. Whitehead, como el proceso educativo, el crecimiento personal, el proceso de vivir y aprender a vivir, o la Vida en todas sus manifestaciones. Constituye una preparación para la vida presente, que cuanto más significativa, mayor aprendizaje y crecimiento reportará para utilizar en el futuro. Este ideal educativo requiere aprender a través de la experiencia.

El ideal político, que desarrolla Amy Guttmann, consiste en aprender una forma de vida social, y requiere tomar parte en la comunidad. Los dos ideales, para John Dewey, van unidos, no puede darse uno sin el otro, puesto que la mayor individualización y liberación de las capacidades de los individuos se produce en la comunidad.

Para estos aprendizajes se requiere, tal como exponen John Dewey y Alfred N. Whitehead, un plan de estudios no utilitario, sino ampliamente humano, que no puede estar falsamente dividido en función de la clase social: teoría o práctica, educación especializada y cultura general, cuerpo y espíritu, disciplina y libertad. Ambas perspectivas han de ir unidas. Los trabajadores, como ciudadanos han de conocer los fines sociales de su trabajo y tener un interés personal en él, sino están obedeciendo a fines externos, ajenos a su libertad y a su inteligencia, con lo que su finalidad sería estrictamente utilitaria, como por ejemplo, obtener un salario.

En base a los propósitos que establezca la toma de decisiones democrática en torno a la Educación, la institución del Estado -conceptualizado, partiendo de John Dewey, como una organización de la sociedad democrática- tendrá un papel a desarrollar en la misma. Hemos concretado cuatro funciones fundamentales para que el Estado cumpla los propósitos educativos que establezca la sociedad democrática: delimitar las esferas públicas educativas, evitando predominios de otras esferas, manteniéndose neutral -laico- con respecto a la esfera privada, aspecto que hemos recogido de la teoría de las esferas de la justicia de Michael Walzer; elaborar la política educativa o reproducción social consciente con la participación de todos los agentes interesados en la educación y en la sociedad, para la que hemos recurrido a la teoría política de la educación de Amy Guttmann; proporcionar las herramientas para la humanización del Estado como institución social al servicio de la ciudadanía, cuestión que desarrollamos a partir de Lorenzo Luzuriaga. Esta humanización consiste en una

democratización intensiva y extensiva, mayor regulación estatal para delimitar la esfera pública educativa y mayor posibilidad instituyente de la sociedad, es decir, mayor participación de los ciudadanos en la educación y en la política. Para estas tres funciones enumeradas es necesario, según los tres autores escogidos (John Dewey, Lorenzo Luzuriaga y Amy Guttmann), que la educación sea común, y esta opción prima sobre cualquier separación que alegue mejoras académicas, puesto que es la asociación y la cooperación, el reconocimiento de la pluralidad y el encuentro con la alteridad, lo que proporciona madurez democrática. Y además, esta participación debe abrirse a todas las instituciones, no sólo a la educativa, y debe ir unida a la política social. Esta política social va unida con la cuarta función que hemos establecido para el Estado democrático: la consideración de la educación como un derecho social. El Estado democrático concebido como Estado social de derecho garantiza no sólo los derechos individuales, sino que pretende la justicia social, para intentar equilibrar las relaciones sociales de poder. Esto lo realiza a través de la ciudadanía social, la politización de diversos aspectos de la vida social, de determinados bienes que considera como bienes sociales, y para los que el Estado ha de intervenir con el fin de garantizar su disfrute, como posibilidad efectiva para ejercer los derechos democráticos civiles, políticos y sociales. La educación es considerada un derecho social, para que puedan tomar forma los principios de libertad, igualdad y solidaridad.

Es indispensable pues, analizar el papel que ha desarrollado la construcción histórica del Estado de Bienestar en el ámbito social, y en concreto en la institución educativa. Para ello hemos recurrido a Helmut Dubiel, John Keane y Manuel De Puelles. El Estado social, de Bienestar, se constituía como árbitro social y establecía un orden en base a la consideración de la persona como fin en sí mismo, haciéndose garante de unos derechos humanos y unas libertades. Esta construcción social partía de la base de que la lógica utilitarista del sistema capitalista no era útil para la sociedad porque generaba exclusión social, y el Estado, a través de tres pilares: sanidad, educación y seguridad social, permitía paliar los efectos negativos y los fallos del mercado. Cabe destacar, como explica Helmut Dubiel, que no constituía una estrategia anticapitalista, ni cuestionaba los derechos de propiedad ni la distribución de la riqueza. Para incluir estos derechos sociales, el Estado integraba la participación de los agentes sociales en un Estado corporativo. Sin embargo, como explica John Keane, las formas corporativas de participación primaron los intereses privados en detrimento de la distribución de poder hasta el ciudadano de a pie, lo que produjo un Estado más

vulnerable a los intereses privados que impedía reformas efectivas y delimitaciones de monopolios, oligopolios o predomios sobre las esferas públicas. Por otro lado, la excesiva burocratización y la garantía corporativa acabaron considerando la ciudadanía como una consumidora pasiva de derechos, reduciendo su capacidad de autonomía, y produciéndose un control estatal sobre la sociedad civil en vez de suceder lo contrario. Manuel De Puelles explica como en este Estado de Bienestar, la educación era un derecho social prioritario que llevó a una extensión de la educación común y obligatoria para todos y a la reducción de estructuras educativas duales que diferenciaban tempranamente los itinerarios educativos en base a la procedencia social. La educación como derecho social se enmarca en un contexto económico basado en la teoría del capital humano, y en un contexto social que considera la educación como palanca de cambio y movilidad social. Cabe destacar que los derechos sociales, entre ellos, la educación, constituía un salario indirecto, también denominado social, para los ciudadanos trabajadores, que compensaban la reducción de los salarios directos obtenidos con el trabajo industrial, que requería costes más bajos para aumentar la productividad y los beneficios capitalistas.

Frente a la construcción histórica del Estado de Bienestar, nos encontramos hoy con un discurso neoliberal hegemónico que enfatiza la libertad mercantil, destituyendo las instituciones sociales propias de la etapa del “Bienestar”. Para Zygmud Bauman, la libertad mercantil soslaya el carácter igualitario y fraternal de la sociedad actual. Desde el punto de vista de John Keane, el capitalismo internacional ha propiciado la creación de instituciones a-democráticas que limitan la política estatal y la desplazan a un carácter secundario y subsidiario. En esta otra fase capitalista entramos en la era del post-empleo, de la exclusión social y ciudadana. Luis Gómez Llorente desarrolla el constructo de “la piqueta anti-estado” para denominar el esfuerzo por vaciar de contenido y de sustancia los derechos democráticos, la pérdida de soberanía de los Estados nación, el descrédito de lo público, el demérito del trabajo del funcionariado, el deterioro de las instituciones democráticas, la desacreditación de la política y de lo político, y la difusión por los mass-media y el discurso dominante de que el mercado soluciona todos los problemas sociales de la mejor manera. En el imaginario social se aceptan como naturales las relaciones desequilibradas como consecuencia de la absorción de la esfera mercantil sobre la esfera pública. La mercantilización de las relaciones de convivencia convierte lo social en asuntos particulares, lo que impide la apertura para pensar la cuestión social como problema colectivo.

Amy Guttman denomina al papel que desempeña en la educación este Estado liberal como Estado de los individuos. En este tipo de Estado no existe esfera pública educativa, sino que la política pertenece al Estado, que es Mínimo, en el que no caben los derechos sociales conquistados. El Estado Mínimo de los individuos garantizaría a través de métodos neutrales, basados en la autoridad educativa del profesorado - considerado como tecnocracia- la posibilidad al alumnado de la libertad de elegir una vida buena. Sin embargo, para la autora, la neutralidad representa un gran problema para la sociedad democrática: puede contener gran cantidad de prejuicios. Sólo cuando la autoridad educativa es compartida, con confrontación y diálogo, se puede hacer explícita la política educativa y visibilizar que la neutralidad es un disfraz de la ideología.

A partir del análisis de Manuel De Puelles, observamos que el discurso educativo se impregna de economicismo, y la educación deja de ser un bien social para convertirse en un objeto mercantil, y los agentes educativos productores y consumidores en el mercado educativo, desapareciendo el espacio público. Se justifica, con esta mercantilización e individualización, las subvenciones a empresas de educación de carácter privado o a centros que segregan, incurriéndose en la discriminación y en la represión. A través de este discurso y esta organización mercantil Zygmund Bauman explica que las diferencias culturales se utilizarán para justificar las desigualdades sociales.

Por otra parte, desde el paradigma neoconservador, que Amy Guttman denomina como Estado de las familias, la finalidad de la educación es estrictamente un asunto privado, ostentando los padres la autoridad del fin educativo. Este imaginario despolitiza la educación, y podría ser antisocial. Tomamos a Philippe Meirieu para confirmar que una relación de filiación no puede convertirse en una relación de posesión, y que los padres no son los únicos que deben definir los fines, ya que los fines de la educación, la autoridad sobre la educación corresponde a toda la sociedad, puesto que constituye el futuro social. El discurso neoconservador, según Manuel De Puelles, critica al Estado de Bienestar y la democratización de la educación por introducir la mediocridad en las escuelas. Este discurso reclama la tradición burguesa, la excelencia y la configuración de un currículum de acuerdo con los viejos valores y un control sobre el mismo en base al rendimiento.

A través de Helmut Dubiel constatamos que el Estado fuerte neoconservador, basado en los valores de disciplina, autoridad y tradición es compatible con el Estado

mínimo neoliberal. Aunque en el discurso mercantilista también situamos a la Tercera Vía. En definitiva, el discurso mercantilista pretende una desregulación y descentralización del sistema educativo para crear mercados educativos, para ello utilizan lo que denominan autonomía de los centros, libertad de elección y des-zonificación. El Estado se constituye como agente subsidiario, a través de una educación pública asistencial. La privatización elude la política educativa explícita y la responsabilidad política y pública sobre la misma. Por otro lado, se produce un incremento del control administrativo y burocrático sobre el sistema educativo, una re-centralización a través de evaluaciones nacionales e internacionales sobre el rendimiento académico.

Amy Guttmann argumenta que el Estado Democrático superaría los problemas que representan el pensamiento de la democracia liberal y del paradigma neoconservador porque proporcionaría la virtud democrática de deliberar y participar en la reproducción social consciente, la confirmación de un rango de autoridad de los padres en la educación, el reconocimiento de los niños como futuros ciudadanos que no se restringen a mera propiedad de los padres y defiende un rango de autoridad profesional sobre los docentes, pero no en términos de neutralidad, sino en permitir que los niños adquieran capacidades que les permitan evaluar los diferentes estilos de vida.

Las significaciones imaginarias sociales sobre la Educación Democrática nos permiten hacer visibles los propósitos de la educación y la función del Estado en la misma. Además, existen otras significaciones imaginarias sobre la democratización de la educación que nos ayudan a analizar si los discursos y las políticas educativas son coherentes con la Educación Democrática. Hemos elegido tres fórmulas de síntesis que encierran discursos diversos sobre la política educativa. Algunos de estos discursos no contienen políticas democráticas. Estas tres fórmulas son: la libertad educativa, la igualdad de oportunidades y la educación de calidad. Las significaciones atribuidas a estos puntos nodales que articulan un discurso, no siempre democrático, se basan en los principios de libertad, igualdad y solidaridad.

Para la definición de la democratización de la educación, según la perspectiva de la democracia radical y pluralista, consideramos la propuesta de Philippe Meirieu. Para este autor, la democratización consiste en la ampliación continuada del acceso a la educación y del éxito educativo, de manera que se reduce el aspecto selectivo escolar.

La significación de libertad educativa la tratamos desde los autores John Dewey, Amy Guttmann, Lorenzo Luzuriaga, Manuel De Puelles, Luis Gómez Llorente, y Alejandro Tiana. Los orígenes de este concepto se remontan a la Revolución Francesa y a la reacción frente al monopolio de la Iglesia sobre la educación. Se pretendía secularizar el saber y el poder, y el Estado había de ser el garante de una educación laica. Desde otro punto de vista, el movimiento obrero también propuso una escuela laica y popular, plural y con libertad de cátedra. Tras la segunda guerra mundial y frente a los totalitarismos estatales del socialismo real se configuró la educación como derecho social en los estados democráticos liberales occidentales a través de la Declaración Universal de los derechos humanos de 1948 y el Pacto Internacional por los Derechos económicos, sociales y culturales de 1966. Estos pactos internacionales formulaban la intención de garantizar el derecho a la educación de todas las personas, siendo gratuita a niveles elementales y de libre acceso en otros niveles; su finalidad en relación al desarrollo de la persona y la convivencia pacífica; el derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación para sus hijos, en otras escuelas a las creadas por las autoridades públicas, a recibir una educación religiosa o moral; y el derecho de crear y dirigir centros de enseñanza.

Desde la perspectiva democrática radical y pluralista en la que enfocamos el análisis podemos hablar, como explica Manuel De Puelles, de libertades de enseñanza: la libertad del alumnado, que se corresponde con la libertad de conciencia y de pensamiento; la libertad del profesorado, que se corresponde con la libertad de cátedra; y de la libertad de escuela, que tomamos en base al sentido que le da John Dewey, de escuela pública y libre.

Desde el enfoque de Amy Guttmann, observamos que la libertad educativa se construye en base a dos límites: la no discriminación y la no represión, que constituyen derechos democráticos relativos, frente al Estado, frente a las familias y frente a los individuos. Las claves para garantizar la libertad educativa, las tomamos de Lorenzo Luzuriaga: la participación de los agentes sociales implicados en la educación y la autonomía pedagógica de las escuelas y del profesorado, evitan la instrumentalización de la educación por partidos políticos y otras fuerzas sociales.

Con respecto a la libertad del alumnado, de pensamiento y conciencia, tomamos en consideración el trabajo de Jocelyn Maclure y de Charles Taylor sobre la laicidad y la libertad de conciencia para definirla como la autonomía moral de los individuos y las convicciones que constituyen fines y sentidos existenciales. Esta libertad requiere que

laicidad y neutralidad del Estado con respecto a las religiones, de manera que evita la represión y la discriminación por motivos religiosos. Considera la sociedad democrática como sociedad pluralista, en la que la cultura cívica ciudadana sostiene el interés por una sociedad estable y vinculada al margen de las creencias religiosas. Para Amy Guttmann, las escuelas públicas han de ser laicas para aceptar el pluralismo inherente a la sociedad democrática y convivir pacíficamente con él, y para ser consideradas como centros científicos. Enseñar religión en las escuelas constituye un medio de represión indirecto porque las consecuencias de enseñar religión son más represivas que el hecho político de enseñar religión. Igualmente, desde el punto de vista de Luis Gómez Llorente, la alegación de conciencia de los padres no puede atentar contra la libertad de conciencia de los hijos, y la libertad de profesar una religión no puede implicar discriminar a quien no la profesa o profesa otra. Se requiere, pues, un currículo laico para establecer pautas compartidas entre los ciudadanos. Según Amy Guttmann, la libertad de conciencia y la autoridad de los padres pueden limitarse en los casos de conflicto con respecto a determinadas materias del currículo escolar, si ponen en peligro el aprendizaje de la tolerancia y la convivencia en la sociedad democrática. El aprendizaje del pluralismo justifica los límites a la autoridad de los padres.

Amy Guttmann ofrece argumentos con respecto a otras perspectivas que se corresponden con el enfoque liberal y el paradigma neoconservador. Desde la democracia liberal, la autoridad de la educación depende de los tecnócratas, y la neutralidad se basa en un relativismo moral y cultural de *laissez faire*, sin consideración de los aspectos comunes y sociales, reduciendo el pluralismo al ámbito de lo privado, sin dialéctica intercultural. Desde el paradigma neoconservador, la autoridad educativa depende de las familias y los padres eligen la educación moral a recibir religión en cualquier centro educativo o en un centro educativo religioso subvencionado. En concreto, en España, siguiendo a Antonio Viñao, se produce un neoconservadurismo españolista católico, basado en la estrategia maximalista de la Iglesia de controlar la educación pública y privada al contar con el apoyo explícito estatal. Esta estrategia garantiza las subvenciones a los centros religiosos y la enseñanza de religión en las escuelas por profesorado elegido por la Iglesia, ostentando un monopolio educativo e ideológico.

En definitiva, introducir la religión en el currículum escolar tiene efectos sobre la libertad de conciencia del alumnado, sobre la libertad de madres y padres disconformes con la enseñanza de religión en las escuelas, sobre la libertad del

alumnado que no desea cursar religión y que ha de cursar otra asignatura de carácter disuasorio, sobre el estatus laboral y jurídico del profesorado de religión, no seleccionado mediante procesos públicos, y sobre las otras religiones, que son discriminadas con respecto a la católica.

Con respecto a la libertad del profesorado, la entendemos como libertad de cátedra. Para esta libertad, John Dewey argumenta la importancia de la libertad de investigación y de expresión, que constituye una cuestión social porque está ligada a las acciones de la futura ciudadanía. Esta libertad de cátedra está limitada por las fuerzas conservadoras del estatus quo económico y político, que condicionan las posibilidades de investigación y de comunicación con el fin de impedir posibles cambios institucionales pacíficos para el progreso humano. Desde la democracia liberal y el paradigma neoconservador, se entiende la libertad de enseñanza como libertad de creación y dirección de centros, aspecto que contiene un gran problema con respecto a la libertad de cátedra puesto que la contratación asalariada impide la autonomía de los trabajadores, bajo coartación por despido, poniendo en entredicho el carácter científico de lo que se enseña.

La tercera libertad que consideramos que constituye la libertad educativa es la libertad de escuela y la autonomía pedagógica. Para el análisis de ésta, hemos recurrido a Lorenzo Luzuriaga y a Luis Gómez Llorente. Para estos autores, la autonomía escolar permite una relación de apertura con el entorno, convirtiéndose la escuela en centro de cultura y vida en comunidad, en una puesta a disposición del centro educativo a la comunidad local y a sus necesidades. La autonomía pedagógica permite también el autogobierno a través del proyecto educativo de centro y la constitución de consejos escolares.

Desde la perspectiva de la democracia liberal y el paradigma neoconservador, la libertad de enseñanza se restringe, tal como argumentamos anteriormente, al derecho de los padres a elegir las escuelas de sus hijos, a recibir una educación religiosa y a la capacidad de creación de centros docentes y de dirigirlos. Desarrolla un discurso economicista sobre la educación, trasladando un bien común considerado público al ámbito privado. Es importante desvelar este discurso economicista porque impregna una política educativa hegemónica de carácter no democrático. Desde el ámbito educativo, Alejandro Tiana es el referente que hemos tomado para el análisis de este discurso, que se gesta a finales de los años sesenta desde la UNESCO, con la proclama de la crisis de los sistemas educativos y la reducción del rendimiento académico. En los años ochenta,

con el simbólico informe “A Nation at Risk” de EEUU, se vincula la crisis económica con la crisis educativa, considerando la falta de rendimiento en la educación como una causa fundamental de la crisis económica. La solución que se propone para la crisis es la inclusión de mecanismos de mercado en la educación con el fin de mejorar su eficiencia y eficacia. La estrategia del discurso consiste en minusvalorar lo público para a continuación, ensalzar lo privado; y se plasma en la reducción presupuestaria a los centros públicos porque van a adoptar un carácter subsidiario, la privatización de las escuelas públicas a través de su gestión privada, la revalorización del conocimiento como factor de producción y la calidad de la enseñanza privada para impartir este conocimiento. Este discurso mercantilista ha calado en las clases medias.

Sin embargo, las conclusiones de los principales estudios sobre la privatización de la educación, realizados en Inglaterra, Nueva Zelanda y EEUU, según Alejandro Tiana, muestran que la privatización a través de la libertad de elección de centro depende de manera efectiva, de la clase social de origen, y que las clases medias desarrollan una sabiduría de clase para el acceso a la cultura. De manera que la privatización constituye un factor fundamental para el mantenimiento y el refuerzo de las desigualdades de clase.

Para este autor, las tres líneas políticas de privatización residen en: la competencia entre centros, la diversificación y el enriquecimiento de la oferta educativa, y la orientación de la demanda educativa. Desde el punto de vista de Luis Gómez Llorente observamos como en este discurso, se utilizan conceptos de la reforma educativa comprensiva y se les asigna otros significados: autonomía, diversificación y participación. La primera línea privatizadora, que se designa como autonomía de los centros y competencia entre los mismos, se estimula a través de la teoría económica de la libertad de elección de centro, en detrimento de la zonificación y de la comunidad educativa, que pasaría a ser comunidad estética. Al basarse en el mercado no requiere planificación sino desregulación e independencia respecto a instituciones, órganos de gobierno y consultivos o poderes locales. Se pasa de la organización pedagógica a la gestión comercial y al tiempo se produce una re-centralización del currículum, en base a la medición del rendimiento, para la elaboración de rankings competitivos entre centros, y para mejorar la financiación de aquellas empresas que mejoren en el ranking. Se privatiza la esfera pública educativa y se pone fin a la política, para favorecer intereses particulares y de corto plazo. El mercado educativo produce cambios en las prácticas

educativas, de manera que de la comprehensividad y la atención a la diversidad se pasa a la segregación y a la diversificación del alumnado.

La segunda línea, de diversificación de la oferta, en correlación con la anterior, constituye la oferta de centros escolares en función de proyectos educativos diferenciados que se traducen en grupos escolares homogéneos. Y la tercera línea, de orientación educativa, consiste en la información y propaganda a las familias sobre las diferentes empresas de oferta educativa.

Las consecuencias de la privatización de la educación son la despolitización y destitución de las instituciones públicas, el carácter subsidiario que adopta el Estado, la concepción de la educación como derecho individual y no como derecho social, la eliminación del carácter mediador de la escuela entre familia y sociedad, la gratuidad de la educación a través de la financiación a empresas privadas o de las familias con la consiguiente opacidad en el control del dinero público y de su gestión. Respecto a las libertades democráticas, esta privatización impide la libertad de conciencia y la igualdad -los principios de no represión y no discriminación-, facilitando la represión sobre el profesorado y su pérdida de libertad de cátedra y la promoción a través de la educación de un tipo antropológico que valora la competitividad, el talento, el espíritu emprendedor, el mérito y el liderazgo, con significados antagónicos al tipo antropológico para una sociedad democrática.

La segunda significación a analizar es la igualdad de oportunidades. Este concepto tiene su origen en las políticas de derechos sociales del Estado de Bienestar, en cooperación con el sistema de producción fordista y la promoción del pleno empleo, que exigía la universalidad de la educación y la escolarización masiva, lo que desveló desigualdades sociales de origen y diferencias en el capital cultural. El objetivo de la igualdad de oportunidades consiste en disolver las desigualdades de partida en la institución educativa y en conformar subjetividades que se considerasen y experimentasen relaciones igualitarias. Para el análisis de esta significación continuamos con los autores Amy Guttman, Lorenzo Luzuriaga, Luis Gómez Llorente, Francisco Beltrán y Antonio Viñao.

Desde el punto de vista de la democracia que hemos designado como radical y pluralista, el significado de igualdad de oportunidades, partiendo de Francisco Beltrán, lo caracterizamos como la igualdad de acceso y de tratamiento en las instituciones educativas. Desde la teoría política de la educación, Amy Guttman considera que el principio de no exclusión no es suficiente para garantizar la igualdad de oportunidades,

y que hay que recurrir a lo que denomina el estándar democrático. Este estándar para todos los ciudadanos requiere vincular dos principios. El principio de autorización democrática sobre cuántos recursos destinar a la educación democrática en base a procedimientos de toma de decisiones democráticos. Y el principio del umbral democrático, que establece que se destinen los recursos necesarios para una ciudadanía activa. Este estándar democrático ha de ir acompañado de otras políticas sociales, ya que por sí sola la educación no puede exclusivamente garantizar una verdadera igualdad de oportunidades.

Desde el punto de vista de Francisco Beltrán, la igualdad de oportunidades no puede confundirse con la uniformidad, sino que implica una aceptación de las diferencias como base de una sociedad plural, que enriquece la cultura.

En correspondencia con el análisis sobre el principio de igualdad de una sociedad democrática, Michael Walzer establecía la igualdad simple, que en la educación constituiría una educación única y misma para todos los ciudadanos, cuyo objetivo sería obtener un resultado igual: la ciudadanía. Y una igualdad compleja, en relación a que para este resultado igual es necesario un tratamiento diverso.

La aplicación de la igualdad de oportunidades en la práctica se ha realizado a través de la escuela unificada y de la escuela comprensiva. La Escuela Unificada, que explicamos a través de Lorenzo Luzuriaga constituía una escuela autónoma, laica y pública, que preparaba a todo el alumnado para la ciudadanía, independientemente de su posición social. A partir de esta educación común, se podían desarrollar intereses individuales, pero el tronco común superaba la dicotomía entre lo académico y lo técnico, y era cultural y humanista. Si bien esta Escuela no se llevó a término, sí se pudo intentar desarrollar la Escuela comprensiva, que sin carácter público, ni laico, ofrecía, a través de un sistema segmentado en primaria y secundaria, un cambio radical en la estructura del sistema y del currículum, con mayor formación del profesorado, y cambios en los métodos de enseñanza, para ofrecer tronco común y diversidad. Este tipo de escuela comprensiva se promovió en los países occidentales, a partir de la década de los sesenta por la UNESCO. Esta escuela exigía mayor gasto educativo, más profesorado, mejor formación, mejor organización, políticas de discriminación positiva y compensatoria, acompañadas de políticas sociales y de trabajo. Su finalidad era igualar el resultado, que no el rendimiento.

Sin embargo, el modelo comprensivo recibía críticas desde los diferentes frentes políticos. Para el análisis de las críticas a este modelo comprensivo hemos recurrido a Antonio Viñao.

Desde concepciones democráticas se criticó la comprensividad porque consentía la perversión del modelo a través de la autonomía de los centros que permitía, a los centros de titularidad privada, aunque fueran subvencionados con dinero público, seleccionar al alumnado, discriminando el acceso. La segregación del alumnado no se producía solo inter-centros sino intra-centros, al crear itinerarios curriculares de carácter selectivo, que legitimaban la inferioridad intelectual de los grupos sociales más desfavorecidos.

Desde la democracia liberal y el paradigma neoconservador se rechazaba frontalmente el modelo comprensivo, ya que no consideraban prioritario el principio de igualdad. Según Manuel De Puelles, no existe una crítica general a la comprensividad sino una denuncia de que baja el rendimiento escolar y de que provoca mediocridad, aspecto sobre el que no existen informes concluyentes.

Tomando como referencia a Amy Guttmann, la democracia liberal, caracterizada como el Estado de los individuos considera la igualdad de oportunidades como la maximización de las posibilidades de vida de los futuros ciudadanos, pero sin establecer ningún estándar democrático ni explicitar cómo ayudar a aumentar las posibilidades de los futuros ciudadanos. Por otro lado, el paradigma neoconservador que Amy Guttmann califica como Estado de las familias identifica igualdad de oportunidades con meritocracia, ocultando las desigualdades sociales y económicas de partida, sin mención a la ciudadanía activa.

Para el discurso hegemónico que vincula liberalismo económico y neoconservadurismo, según Antonio Viñao, no cabe la democratización de la educación, y en la práctica, en tanto que desmantela el Estado de Bienestar, reduce los años de escolaridad, elimina la obligatoriedad de la educación secundaria y limita el acceso al umbral democrático. Este discurso, tal como expusimos al tratar la libertad educativa, cala en el imaginario de la clase media, que considera la meritocracia como fundamental para consolidar su estatus social.

De este modo, tal como Helmut Dubiel abordaba al analizar el neoconservadurismo, se acaba naturalizando la desigualdad social, atribuyéndola a diferencias de talento, motivaciones y capacidades de los individuos. De otro lado, la meritocracia facilita la toma de decisiones no democrática, ya que la autoridad de la

élite es racional y en base a su rendimiento puede tomar decisiones sobre el resto de los ciudadanos.

Cabe incidir, dada su importancia, en la igualdad de oportunidades en torno al género, es decir, en la coeducación. Tomando como referencia a Amy Guttmann, la educación sexista es una forma de discriminación no represiva. La razón de la coeducación es estrictamente igualitaria como base para la sociedad democrática. Constituye un propósito de libertad, para que todas las personas pueden acceder a cualquier tipo de libertades.

La tercera significación a analizar es la Educación de Calidad, que es fruto de producciones discursivas ocultas tras una fórmula que parece de consenso. Para este constructo hemos recurrido a Amy Guttmann, Francisco Beltrán y Luis Aguilar. Siguiendo el razonamiento de Amy Guttmann, la educación democrática de calidad requiere de la educación cívica y política. La educación cívica está basada en la consolidación del umbral democrático común para todo el alumnado, establecido mediante debate público. Sin embargo, desde la democracia liberal y el paradigma neoconservador, se aboga por el minimalismo cívico. Este consenso sobre mínimos, sobre el que no hay acuerdo, evita el debate plural a través de la reducción de la autoridad y el control democrático sobre la educación, declinando la autoridad al Estado o a las familias. Este minimalismo no necesita un espacio común y es coherente con la libertad de elección de centro y con la financiación escolar a través de bonos escolares o subvenciones. Sin embargo, la imposición del Estado de este mínimo cívico no es neutra, es ideológica, puesto que impide a los ciudadanos que puedan exigir mayor educación ciudadana o mayores umbrales. En contraposición, la educación democrática de calidad invita a los ciudadanos a debatir sobre qué educación cívica y política, incluyendo la posibilidad del minimalismo cívico.

El segundo componente para una educación democrática de calidad es la educación política, como aprendizaje académico, de los derechos democráticos, y como aprendizaje práctico, a través de la participación, del análisis crítico y de la cooperación reflexiva en la Escuela y en el sistema educativo. Para Guttmann, la moralidad de asociación constituye uno de los síntomas de calidad de educación: la capacidad para tomar parte de manera cooperativa en los intereses comunes.

Sin embargo, desde la democracia liberal, que designa como el Estado de los individuos, se propugna el método de clarificación de valores, que se basa en la neutralidad del profesorado, como agente experto. Amy Guttmann critica esta perspectiva

puesto que este método está cargado de valores, en tanto en cuanto se presenta como neutral y considera cualquier opción moral como válida.

Por otro lado, el paradigma neoconservador o Estado de las familias, considera que la educación debe practicar el amoralismo, ya que la moral corresponde a las familias. Olvida que el currículo o cualquier práctica educativa contienen criterios morales ocultos.

El discurso dominante actual, en relación a la calidad educativa, que conjuga democracia liberal y neoconservadurismo lo analiza exhaustivamente Luis Aguilar. Siguiendo a este autor, podemos visibilizar cómo desde instituciones a-democráticas, imbuidas por intereses capitalistas, se promueve la significación de la calidad educativa como rendimiento o rentabilidad económica y laboral del capital humano. Este discurso pretende la mercantilización de la educación, considerada como bien individual, de consumo, cuyo objeto es la adquisición de méritos para acceder a un mercado de trabajo primario. El discurso construye una ficción sobre el Estado y las carencias de los sistemas educativos públicos. El cuestionamiento en exclusiva de los sistemas públicos se utiliza para proponer su privatización a través de modelos de gestión gerencial basados en la calidad total, tales como las normas ISO o EFQM. Estos modelos de gestión y sus sistemas de indicadores regulan y centralizan todos los aspectos pedagógicos y curriculares, uniformando contenidos y programas, al tiempo que desregulan la red pública promocionando su privatización. El resultado es el fin de la política educativa y la elusión de responsabilidades públicas democráticas. Se produce la pérdida de autonomía de las instituciones educativas, cuyos modelos de gestión de calidad requieren un liderazgo gerencial, disfrazando con el carácter de experto, la jerarquía y la autoridad. La gestión se antepone a la democracia, y la capacidad de autogobierno democrático, los proyectos educativos compartidos y las metodologías y experiencias basadas en la educación común, cívica y política no tienen cabida. Se pierde el carácter político y el compromiso educativo, debilitando la trama organizativa. El discurso sobre el rendimiento es interiorizado por los agentes educativos de forma tal que adopta tintes disciplinarios y se asumen responsabilidades de manera individualizada. La educación de calidad, según esta versión, se utiliza para legitimar desigualdades sociales.

En contraposición a este discurso, tomando de nuevo como referencia a Amy Guttmann, la perspectiva democrática considera que la segregación por escuelas o grupos

es un indicador negativo de calidad educativa, constituyendo un despilfarro de recursos educativos y de experiencias cooperativas.

Para finalizar, para la educación democrática no es suficiente con la democratización de la educación, sino que se requiere la democratización del sistema educativo. Esta democratización constituye la coherencia organizativa de la institución educativa. Para el análisis de esta significación vamos a recurrir a Amy Guttman, Félix Angulo, Manuel De Puelles, Luis Gómez Llorente y José Gimeno.

La descentralización del sistema la configuramos a través de esferas públicas autónomas cercanas a la vida del ciudadano. La proximidad en la toma de decisiones sobre las necesidades educativas y la vida cultural redundan positivamente en el control social sobre el currículum y la Escuela, y en el compromiso y la responsabilidad social. Tomando como referencia la conceptualización de esfera pública de Charles Taylor, plasmamos en el sistema educativo sus rasgos.

El reconocimiento de un interés común y de los agentes que intervienen y son afectados por la educación, así como su carácter abierto a otros colectivos generan opinión pública y desbordan los límites institucionales, teniendo capacidad para implicar y motivar a la participación y al interés por lo público.

El carácter metatópico de la esfera, la diversidad de formas de comunicación sobre la misma, la porosidad entre organizaciones y asociaciones, las alianzas que se promueven, desbordan el ámbito formal, aspecto fundamental para una esfera pública vibrante.

El rasgo extra-político, requiere una desburocratización de las esferas, a través de la flexibilidad necesaria para llevar a cabo proyectos e innovaciones educativas. Además, tomando el análisis de Félix Angulo, el tipo de discurso de estas esferas no es el técnico-administrativo, sino el deliberativo y dialógico, con apreciaciones holísticas y cualitativas, abierto, explícito en sus principios y político.

Finalmente, es profano, vinculante en sus consideraciones, instituyente.

Sobre estas esferas públicas cabe la anidación, que, siguiendo a Amy Guttman, requeriría establecer un equilibrio entre la autoridad y el control local y central: compartir la autoridad entre los diferentes niveles de gobierno estatal, autonómico, local y escolar evita el despotismo y fortalece los propósitos de la educación democrática.

La participación en esferas públicas mejoraría la autoestima de los colectivos que toman parte y fortalecería el compromiso y la responsabilidad social y constituiría la educación política en base a la experiencia propia. Se asumiría la consciencia sobre la

reproducción y la construcción social de la sociedad del futuro, en base al análisis crítico, mejorando las instituciones de manera pacífica.

Las esferas públicas educativas constituyen instrumentos fundamentales para la política educativa, capaces de controlar la instrumentalización de la política.

En contraposición, el discurso de la democracia liberal y del paradigma neoconservador, no reconocen de partida la posibilidad de existencia de esferas públicas, porque no reconocen lo público y porque esta consideración la juzgan nociva para la gobernabilidad democrática, por lo que el discurso descentralizador se restringe a la privatización de la educación, y va acompañado de una re-centralización del currículum y de los métodos de enseñanza.

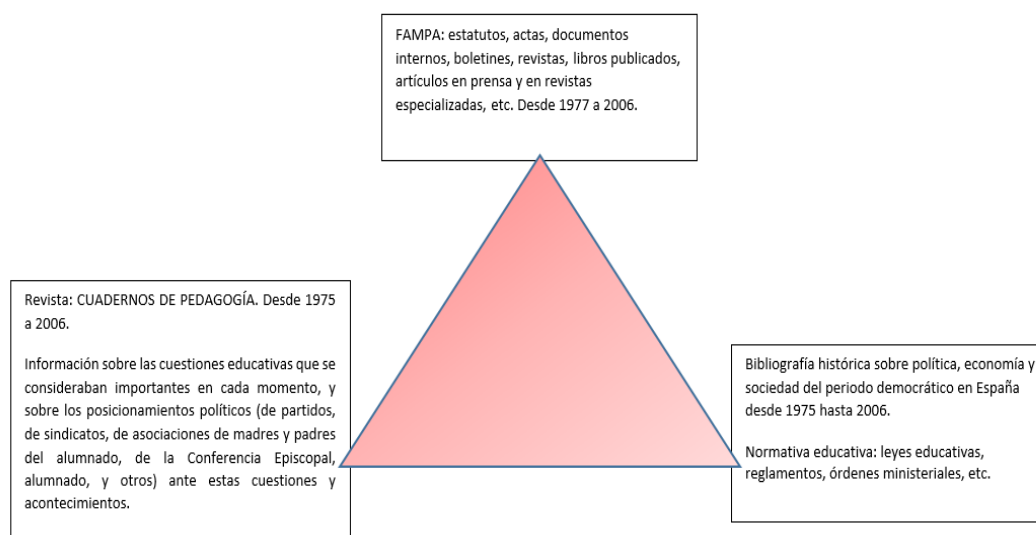
1.3.-Metodología

Para abordar el problema de investigación e ilustrar, desde la perspectiva de las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, el modo en que las luchas por construir una esfera pública educativa contribuyen a la institución educativa y al proyecto de impulso social democrático se recurrió, tras el estudio de la bibliografía para analizar del estado de la cuestión, a la compilación de documentos de las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública en la provincia de Valencia, agrupados en una organización que denominamos FAMPA¹.

El desarrollo del trabajo de campo se encuentra en el Apéndice de la Tesis. Se decidió adjuntarlo en este formato debido a su extensión. Igualmente, la bibliografía sobre las diferentes fuentes de información se encuentra en este Apéndice.

La investigación se ha estructurado en dos partes: una, responde a los siete primeros objetivos y la segunda, denominada Relato, constituye el objetivo octavo y refrenda la primera parte.

La información para la investigación la obtuvimos de la triangulación de tres fuentes de datos:



¹ Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de la provincia de Valencia, cuya denominación legal actual es FAMPA València i Comarques.

La primera fuente está constituida por documentos diversos de FAMPAs fechados desde 1977 hasta 2006, y de actas de una asociación de madres y padres del alumnado, federada a la FAMPAs, la AMPA del colegio público Jaume I de Xirivella:

- Actas de las asambleas ordinarias y extraordinarias.
- Estatutos de 1977, 1983, 1987 y 2004. Y propuestas de Estatutos de 1998 y de 1999.
- Actas de la comisión ejecutiva y actas del consejo de gobierno.
- Publicaciones: revistas, boletines informativos específicos, trípticos, libritos informativos de difusión pública—como por ejemplo, para evitar la privatización en Valencia del patronato de las Escuelas Infantiles-, y tres libros publicados.
- Documentos adjuntos a las actas: notas de prensa, artículos de prensa, escritos o informes sobre temas específicos.
- Documentos en soporte informático: cartas, notas internas, reflexiones, etc.
- Cartas a destinatarios diversos: AMPAs, Conselleria, CEAPA, etc.
- Estatutos de organizaciones a las que ha pertenecido o pertenece: COVAPA, Confederación Gonzalo Anaya y CEAPA.
- Borradores de cursos de formación realizados por la propia federación para la explicación de las leyes y de la participación escolar en los centros y en el sistema educativo.
- Notas sobre seminarios de trabajo y memorias de jornadas provinciales.
- Actas del AMPA del Colegio Público Jaume I de Xirivella.

Tuvimos acceso a los documentos de la FAMPAs, a través del profesor Xosé Souto, al que, según Bogdan y Taylor (1990) denominamos “portero”, y con quien se colaboró, de manera voluntaria y a instancias de la FAMPAs, en la realización de una historia sobre la misma por la conmemoración de su treinta aniversario.

Esta información diversa se organizó para su consulta pública en base a un criterio cronológico y fue depositada en el archivo social de la Fundación Primero de Mayo de CCOO en Valencia. Los documentos se enumeran en el Apéndice de esta tesis, siguiendo también un criterio cronológico.

Se es consciente de dos cuestiones. La primera es que existen o existían muchos más documentos, generalmente, boletines, revistas y memorias, que no se encontraban en la sede de FAMPAs durante la investigación y que son difíciles de encontrar, puesto que fueron remitidos y utilizados en su día, y no quedó copia para la federación. Sin

embargo, esta falta no obstaculiza observar una continuidad en el trabajo cotidiano de la asociación, ni en su imaginario. La segunda cuestión fue la disquisición sobre incluir o realizar entrevistas a miembros de la FAMPAs, como fuentes privilegiadas de información. De hecho, para la publicación del libro de la Historia de la FAMPAs, se realizaron entrevistas a miembros que formaron parte de sus juntas directivas durante los treinta años relatados. Sin embargo, para nuestra investigación se descartó esta posibilidad por la dificultad de acceder de nuevo a estas fuentes de información, desvinculados de la propia organización, por no tener ya hijos en edad escolar.

La segunda fuente de información agrupa bibliografía histórica política, económica y social del periodo democrático español de 1975-2006, y las leyes y reglamentos que desarrollan o han desarrollado la participación en la institución educativa, desde el nivel micro-político de la escuela al nivel macro-político del Estado.

La tercera fuente es una compilación de artículos de la Revista Cuadernos de Pedagogía del año 1975 a 2006. Se eligió esta revista porque sigue la trayectoria histórica paralela al movimiento de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, porque contiene las opiniones diversas sobre los temas educativos candentes de partidos políticos, sindicatos, federaciones y confederaciones de AMPAs y otros agentes sociales -entre estas opiniones las de representantes de FAMPAs-, porque constituye una de las revistas educativas divulgativas de mayor tirada y porque se sitúa en la perspectiva de lo que definimos como educación democrática.

Con estas tres fuentes se realizan dos tipos de análisis del discurso: el primero exclusivamente con los datos de la FAMPAs y la normativa de organización educativa durante el periodo democrático de 1978 a 2006, para confrontar la teoría sobre las categorías de estudio que nos marcamos inicialmente. La sistematización de los datos la realizamos a través de las lecturas de los documentos recopilados, agrupándolas por las categorías de análisis:

- Sociedad civil de carácter democrático: documentos diversos, revistas, estatutos y actas, o partes de estos y estas, que hablaban sobre la propia organización. A través de estos definimos la identidad colectiva y su construcción como agente social; y su perspectiva sobre la ciudadanía y la sociedad democrática.
- La participación en la esfera pública educativa para la construcción de la Paideia: las opiniones en los documentos de FAMPAs y la institucionalización de la participación otorgada en las leyes.

- Para abordar la dificultad y las trabas a la participación en los diferentes niveles del sistema educativo utilizamos, además del análisis de las leyes y el posicionamiento de FAMPAs sobre las mismas, el análisis de casos. Elegimos un Caso por cada uno de los niveles: el Consejo Escolar de Centro, el Consejo Escolar Municipal y el Consejo Escolar Valenciano.

En lo que respecta al Consejo Escolar de Centro, para mostrar la dificultad de participación y visibilizar el entramado de relaciones entre la FAMPAs y las AMPAS, entre AMPAS y Consejo Escolar, Dirección del centro, Inspección, Ayuntamiento y Conselleria, utilizamos un análisis de Caso, para el que recurrimos a las Actas del AMPA del CEIP Jaume I de Xirivella, donde se da cuenta del estilo de relaciones y de las dinámicas de comunicación o incomunicación, entre los diversos agentes y los intereses, visibles u ocultos, que intervienen en la Escuela Pública.

Para el Consejo Escolar Municipal, utilizamos el caso de Valencia capital, ante la privatización del patronato de Escuelas Infantiles, a partir de todos los documentos que encontramos en FAMPAs y de algunas notas y artículos de prensa.

En cuanto al Consejo Escolar Valenciano, utilizamos los documentos de FAMPAs, que incluye actas notariales y denuncias en el juzgado, y artículos de prensa que ampliaban la información.

- A partir del primer estudio sobre la democracia, surgieron otras categorías, a raíz de comprobar que la participación democrática es posible debido a una dimensión subyacente en la organización, de carácter cultural. Estas categorías son: la significación sobre la Escuela Pública y la significación sobre la Educación Democrática que re-crean el imaginario social de la Institución Educativa Democrática. Al buscar estas significaciones en el discurso de FAMPAs, explicamos en gran parte, su participación en el sistema educativo y su labor de construcción de la esfera pública educativa.

Para analizar el discurso tenemos en cuenta el lenguaje como transmisor de significados, el lenguaje como ocultación o silencios -la función ideológica o legitimadora del lenguaje-, y el lenguaje con su carácter simbólico (DEL ÁGUILA, 1984). Desde el discurso de las leyes y normativas, que asignan parte de la participación, observamos el poder simbólico y como los espacios de opacidad del discurso marcan los límites para la esfera pública educativa y para la democracia.

En la segunda parte de la investigación buscamos corroborar, con un análisis diacrónico del discurso y desde una perspectiva institucionalista, a través de un Relato contextualizado en un dominio histórico social, la continuidad en las luchas por construir la esfera pública educativa, el proceso de formación del imaginario sobre la institución educativa democrática, y la capacidad instituyente o de incidencia política de esta parte de la sociedad civil. Del mismo modo, respondíamos al octavo objetivo, que era demostrar que las luchas por construir una esfera pública educativa son un esfuerzo siempre inacabado, y que la Paideia constituye este proceso y esta praxis.

Esta tarea requería, por su carácter multifacético, de la aproximación al objeto de estudio a través de otras fuentes de información, que por un lado, validaran y permitieran una aproximación más fiel al objeto, y por otro, permitieran cumplir los diferentes objetivos. Por estas razones se decidió realizar una compilación de la historia educativa a través de la revista Cuadernos de Pedagogía, que ha permitido intuir la confrontación de fuerzas sociales y de luchas cotidianas por las significaciones imaginarias sociales. Y otra compilación de notas de prensa, noticias y artículos y una bibliografía sobre historia política, económica y social para situar las acciones de la FAMPa no sólo en contexto dado, sino en un dominio histórico social, en un marco de oportunidades políticas.

El análisis y sistematización de los datos lo realizamos de manera cronológica, agrupando la información de la revista Cuadernos de Pedagogía, la de FAMPa y los artículos o notas de prensa. Para la búsqueda en la revista Cuadernos de Pedagogía se tuvieron en cuenta varios criterios: los artículos que trataban de participación, los que trataban de las leyes y normativas que se desarrollaban en cada momento, y los artículos de opinión sobre las mismas y sobre la situación de la enseñanza -de partidos políticos, sindicatos, organizaciones de madres y padres del alumnado, asociaciones de estudiantes, organizaciones eclesíásticas, movimientos de renovación pedagógica e intelectuales diversos-. Para la búsqueda de artículos o notas de prensa, nos limitamos a buscar aquéllos que, por los documentos de FAMPa, podrían aportarnos información adicional que validara la versión de FAMPa.

Al ordenar cronológicamente, en una primera lectura nos dimos cuenta de dos aspectos: uno, las posiciones sobre la participación y la democracia escolar se agrupaban en torno a dos bloques de formación discursiva, uno que calificamos de más cercano a la democracia y otro próximo al paradigma neoconservador. El segundo

aspecto fue el cambio en la estructura de oportunidades políticas, que simbolizamos en la segunda mitad de los ochenta, estableciendo, ya que era un análisis cronológico, la frontera en el año 1988.

Para este análisis diacrónico utilizamos una perspectiva metodológica constructivista, que considera la actuación colectiva como una multiplicidad de procesos a través de los cuales los actores sociales, mediante la comunicación, las relaciones sociales, la reflexividad y la toma de decisiones en colectivo, producen significados y un determinado imaginario social. La perspectiva constructivista nos permite visibilizar la democratización intensiva y extensiva de la sociedad -la democracia radical-.

Oponemos la perspectiva constructivista frente a modelos macro-estructurales que determinan estructuras y comportamientos sociales y frente a modelos individualistas que se basan en los intereses individuales desde un punto de vista atomista. Ninguno de ambos modelos tiene capacidad para explicar la acción colectiva (MELUCCI, 1994), en tanto en cuanto no reconocen las posibilidades holísticas y la potencialidad de actuación colectiva que va más allá de modelos racionalistas, y que otorga valor a los sentimientos y a la construcción del conocimiento social.

Por otra parte, la perspectiva de la construcción social se enmarca en la visión de una sociedad pluralista frente a la sociedad de masas, y esta connotación permite analizar por tanto el carácter de pluralismo agonista de la sociedad democrática -desde el imaginario de la democracia radical y plural-.

La perspectiva de la construcción social (LARAÑA, 1999) sitúa las teorías de los nuevos movimientos sociales en el enfoque del comportamiento colectivo como interaccionismo simbólico. Desde este punto de vista, los datos cuantitativos derivados de encuestas nos serán útiles para situar el contexto en el que se desarrolla el movimiento social; el análisis de la estructura de posibilidades políticas enriquecerá este contexto, sin embargo no nos dirá mucho del propio movimiento social puesto que éste no se deriva de las condiciones estructurales externas en una relación causal. El aspecto que nos interesa destacar en este apartado es el proceso social, cultural, simbólico y basado en acuerdos prácticos, de formación de identidad colectiva, que está siempre en construcción, en el día a día de la vida cotidiana. Nos interesa conocer desde el punto de vista del actor social los procesos de micro-movilización del movimiento civil. A través de este análisis de los procesos de micro-movilización observamos las interacciones, los conflictos y las negociaciones internas, desde el punto de vista de los actores, y nos

fijaremos en sus cambios y en sus elementos permanentes como procesos de definición colectiva, que construyen su identidad en un curso continuo de construcción de consensos, de persuasión y de creación de imaginarios sociales, que conforman una dimensión cultural que trascenderá a niveles macro-políticos. A medida que transcurra el tiempo la visibilidad pública formará la imagen política del movimiento obviando su carácter cultural. También analizamos las estructuras de sostenimiento que permiten la persistencia del activismo en un entorno político poco receptivo, a partir de la década de los noventa.

Cabe anunciar que el análisis de estos procesos no nos permite estudiar ni las tendencias ni los cambios de valores en la sociedad. Lo que sí nos permiten es aproximarnos a las construcciones de significados y del porqué de actuaciones colectivas.

El Relato de la FAMP, contextualizado en el dominio histórico-social y enmarcado en formaciones discursivas hegemónicas o contra-hegemónicas, nos permitirá constatar la construcción de su identidad colectiva, nunca esencialista, en pro de una educación para la ciudadanía activa desde una representación de la democracia radical y de pluralismo agonista, y su capacidad de autonomía como asociación. El relato histórico consideramos que pone en valor la importancia básica y crucial de este movimiento social para la construcción de una Educación Democrática y de la Escuela Pública, construcción que hemos denominado Paideia.

Desde el punto de vista institucional no tratamos de historiografiar o registrar hechos, sino más bien de leer la historia e incluir hechos y actuaciones de agentes que no constituyen clases dominantes ni poderosas, y que podemos considerar sencillamente ciudadanos. Narrar esta historia tiene componentes subjetivos aunque no por ello carece de objetividad científica.

El Institucionalismo reconoce que historiar es un proceso de producción de conocimientos que pretenden reconstruir los eventos en los tiempos, pero que lo hace asumiendo que cualquier reconstrucción es hecha desde un punto de vista, y que en sus registros tendrán una fuerte influencia los deseos, intereses y tendencias de quien historiza. Eso ocurre porque quien historiza construye un pasado que justifica su posición en el presente y apoya el futuro que cada prisma historizante pretende darle al porvenir (Barembliitt, 2005: 48).

Además, la narración o la recuperación de hechos y acciones realizadas por los agentes educativos, nos permite reflexionar sobre el pasado y el presente con la finalidad de dar

protagonismo a estos agentes, reforzando su futuro en la construcción social democrática.

...el institucionalismo sostiene que lo que interesa del pasado es lo que está vivo en el presente, de forma tal que conocer su comienzo y sus vicisitudes pueden definir la dirección que se pretenda imprimir a lo que de ese pasado se pretende reafirmar en el presente y desear realizar en el futuro (Baremlitt, 2005: 48).

Para esta narración requerimos considerar el dominio histórico-social (CASTORIADIS, 2002), entendiendo que lo histórico-social es el magma de significaciones imaginarias sociales de un determinado momento. Estas significaciones no son solo las instituidas, las existentes, sino también las instituyentes. Y del mismo modo que el movimiento del imaginario social puede instituir, puede también destituir, es decir, des-investir las instituciones y las significaciones imaginarias sociales. Para comprender el desarrollo histórico de una sociedad cabe estudiarla de dos formas: desde el punto de vista ensídico²: a través de estadísticas y datos; y desde el punto de vista de las significaciones imaginarias sociales, y para comprender éstas, la metodología es la recreación histórica.

No hay, pues, ni metodología en sentido estricto, ni posibilidad de “demostrar” rigurosamente algo; sólo podemos mostrar, para aquellos que tienen un poco de sentido de estas cosas, que tal o cual aseveración sobre la sociedad es una burrada, o es muy superficial, o deja de lado elementos más importantes, etcétera (Castoriadis, 2002: 34).

Desde la perspectiva histórico-social, consideramos dos etapas o periodos en la historia de FAMPa en relación al discurso que se articula ante la formación hegemónica. En la primera etapa, FAMPa se articula dentro de una formación discursiva, en la que predomina una estrategia de construcción colectiva de diversos movimientos sociales y partidos políticos que dispone para un proyecto social en colectivo que abarca todos los campos de la vida social, incluida la educación. Situaremos a FAMPa en una posición popular de sujeto. En el segundo periodo, consideramos a FAMPa en un discurso antagonista articulado contra la formación hegemónica neoconservadora. En este discurso antagonista de FAMPa predomina una estrategia de oposición frente a un orden establecido o que se pretende establecer y que nosotros consideramos como un orden destituyente de la institución democrática, y en concreto, de la educativa. En esta segunda etapa, situamos a FAMPa en una posición democrática de sujeto.

² Cornelius Castoriadis (2002) introduce este neologismo: ensídico, para definir una dimensión lógica, funcional, de las instituciones.

Como constataremos, las prácticas articuladoras discursivas no son meros fenómenos lingüísticos, sino que penetran las instituciones, la cultura, y otras prácticas de diverso orden, a través de las cuales la formación discursiva se estructurará. La articulación no se constituye a priori, sino que es una práctica empapada por las lógicas sociales. Y así como las prácticas discursivas sobredeterminan identidades, ya que no hay identidades sociales protegidas a un exterior discursivo, también construyen las relaciones sociales. Y la lógica de las relaciones sociales también será incompleta, abierta y contingente.

El discurso intenta reducir diferencias y constituir un centro, aunque no lo consiga por el carácter abierto de lo social, sin embargo puede establecer puntos discursivos privilegiados, en el sentido de que son los que unen, traban o enlazan elementos que pueden ser sustanciales para fijar un sentido común. A estos puntos los llamamos puntos nodales. Y en este campo de prácticas articuladoras y puntos nodales puede emerger, por tanto, la hegemonía (LACLAU Y MOUFFE, 2004).

Sentadas las bases de nuestra concepción del carácter abierto de lo social y de los sujetos sociales, de las prácticas articuladoras discursivas como agentes exteriores, utilizamos el concepto de hegemonía (LACLAU Y MOUFFE, 2004). La hegemonía es un tipo de relación política que consiste en la gestión de la positividad de lo social y la articulación de las diversas demandas democráticas en un máximo de integración. La hegemonía une la construcción de un sentido común con la positividad de lo social. Se construye y se funda en un equilibrio inestable entre la estrategia de oposición, a partir de la negatividad de lo social, y la estrategia de construcción de un nuevo orden, la positividad de lo social. Este equilibrio inestable es la tensión, la condición de apertura de lo social. La forma hegemónica de la política emerge en la Modernidad, ante los constantes cambios en las relaciones sociales que implican nuevos sistemas de diferencias y, por tanto, otras formas articuladoras siempre en redefinición y cambio.

En base a estas categorías conceptuales consideramos al movimiento de madres y padres de alumnos/as por la Escuela Pública valenciana no como sujetos, sino como posiciones de sujetos³ dentro de una estructura discursiva. Leemos a este movimiento social inscrito, en la primera etapa enunciada, a una formación hegemónica.

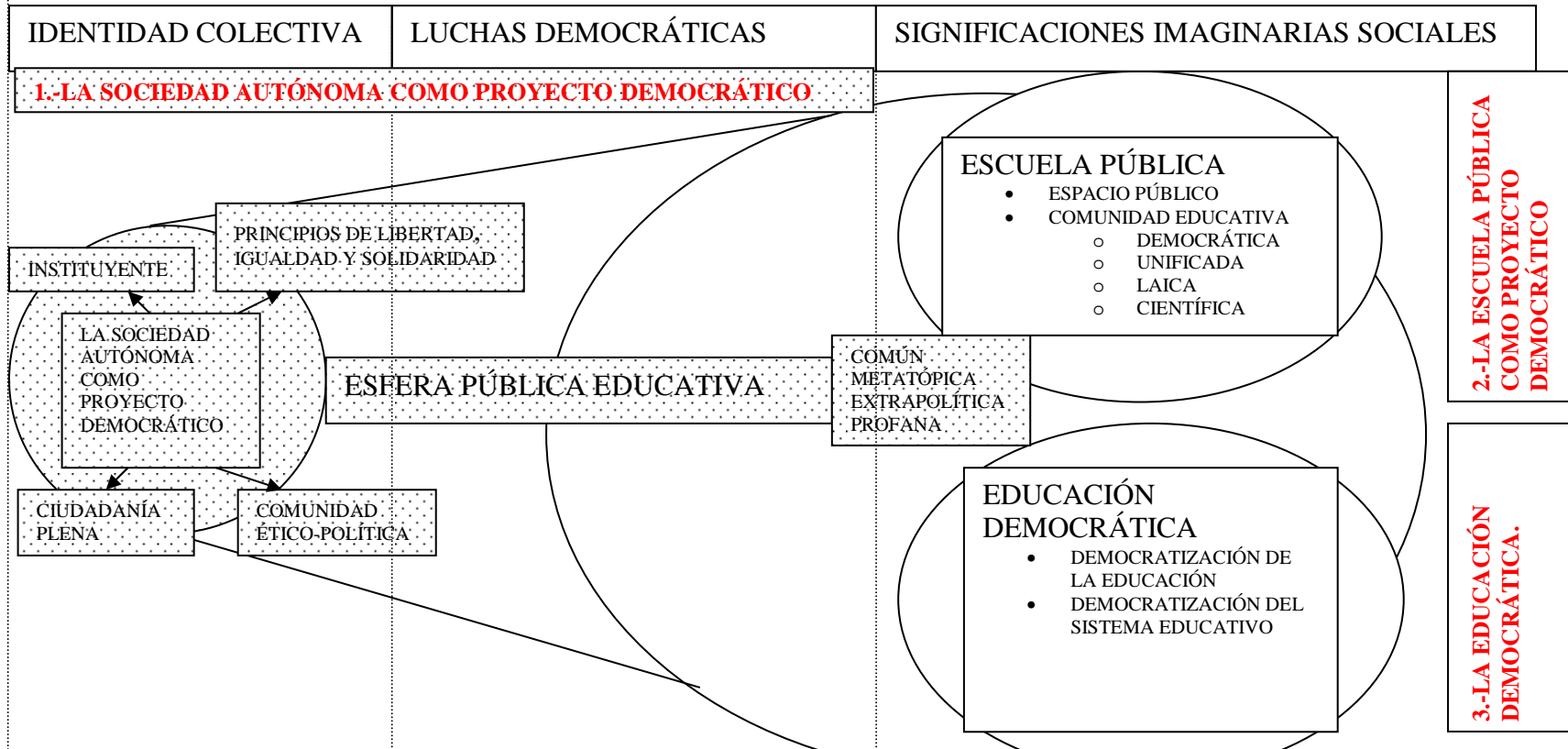
³ Consideramos que toda posición de sujeto es una posición discursiva. Hay un juego de sobredeterminación que hace posible la articulación hegemónica. Nos basamos en las críticas de Laclau y Mouffe a la categoría de sujeto: una crítica a considerar el sujeto como agente transparente y racional a sí mismo, crítica a la unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones, y crítica a la concepción

El posicionamiento político implica un análisis desde el punto de vista del dominio histórico social. Para ello era necesario analizar el surgimiento del colectivo social y su continuidad e identidad a través del tiempo, enmarcada en un contexto político, económico, social y cultural que lo limita y en parte lo determina y sobredetermina.

A partir de este Relato, enmarcado en el dominio histórico social, visibilizamos las luchas y el esfuerzo siempre inacabado por la construcción democrática y su reproducción.

que ve en el sujeto el origen y fundamento de las relaciones sociales. La posición de sujeto no logra fijar totalmente sus posiciones en un sistema cerrado de diferencias y está abierto al discurso.

DE LA ESCUELA AL SISTEMA EDUCATIVO: LA PAIDEIA DEMOCRÁTICA



APÉNDICE: FAMPVALENCIA I COMARQUES: ORIGEN Y CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD COLECTIVA- LUCHAS DEMOCRÁTICAS PARA LA ESFERA PÚBLICA EDUCATIVA- SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOBRE ESCUELA PÚBLICA Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA- RELATO DE LUCHAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAIDEIA.

CAPÍTULO 2: La Sociedad Autónoma como Proyecto Democrático

2.1.-Significaciones imaginarias sociales sobre la democracia y la sociedad democrática

La idea de sociedad democrática que tenemos en nuestro imaginario social no tiene un carácter único, sino que ha sido construida a través de diferentes tradiciones y corrientes de pensamiento político, así como a través de las prácticas e instituciones de nuestras sociedades occidentales. Nos situamos, por tanto, en la consideración de un imaginario social para conceptualizar y posicionarnos en un determinado significado de la sociedad civil.

Entendemos por imaginario social (TAYLOR, 2006) el orden moral, el sentido, las prácticas sociales, las expectativas y la consideración de la justicia, que conlleva una forma de conocer el mundo, la vida y las relaciones. Está constituido por significados diversos y contruidos -las significaciones imaginarias sociales (CASTORIADIS, 2010)-, cargados de simbolismo, que nos dotan de una forma de pensar ampliamente compartida, que representa nuestra vida en colectivo y que exponemos a través de imágenes, historias y leyendas. Otorga legitimidad a las prácticas sociales, y se muestra como algo tan claro y cierto que resulta difícil comprender que pueden haber otras formas de entendimiento posibles. Estas representaciones son instituidas por la sociedad como colectivo anónimo y no responden a “lo real” de la vida, sino que son percepciones sobre “lo real” que la sociedad se da a sí misma para dotar de sentido su existencia, implicando sentimientos, afectos y deseos.

Llamo imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos “racionales” o “reales” y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por *creación*, las llamo sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo (Castoriadis, 1981: 7).

Las significaciones imaginarias sociales toman forma en las instituciones (CASTORIADIS, 2010), de hecho, las sociedades son instituciones, es decir, cada sociedad que podríamos intentar comprender es una institución de las significaciones imaginarias sociales que en un momento determinado de la historia, la sociedad se da a sí misma

para dar sentido a su existencia y a su forma de proceder. La historia misma es un continuum de creación de sentido.

La institución de la sociedad la mantiene unida, constituye su vínculo, formado por sus normas, lenguaje, principios, procedimientos, métodos etc., para hacer frente a los acontecimientos y para actuar, dotándoles de significado y legitimidad. La institución de la sociedad, en su recreación o interpretación de lo real construye el tipo de individuo acorde con sus significaciones. Es por ello que se puede hablar de fabricación social de individuos, en el sentido de que el individuo es de esa sociedad porque comparte su imaginario instituido, se socializa en este imaginario. Así pues, las instituciones se infunden, fundamentalmente, mediante la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia y mediante la formación de un tipo de individuo que incorpora las propias instituciones a través de las significaciones del imaginario y sus medios de perpetuación.

Sin embargo, las significaciones que conforman un imaginario social no responden exclusivamente a aquello instituido, es decir, a aquello que percibimos como dado, como un orden, sino que también se construyen a través del carácter instituyente del propio imaginario social. El carácter instituyente del imaginario social toma como base que la historia es un proceso de creación de este imaginario, y en tanto creación, es instituyente. Se crean o se construyen imaginarios porque se reinterpreta el mundo. La historia de una sociedad es la interpretación y auto-creación de la sociedad en base a su institución y a su capacidad instituyente. Lo instituido podríamos denominarlo como un orden, y lo instituyente, en la mayoría de los casos, como un desorden.

El carácter instituyente de la sociedad, del imaginario social, forma parte de una ontología que niega la determinación, es decir, el carácter causal y las leyes de la historia. La capacidad instituyente de la sociedad aporta la indeterminación a la historia y por tanto capacidad de construcción consciente en base a la reflexividad sobre la misma y sobre los hechos y acciones, pasados y presentes. La sociedad puede auto-instituirse creando instituciones y significaciones imaginarias sociales, y esta creación es ex nihilo, es decir, es creación colectiva anónima, inmotivada pero con restricciones. Restricciones externas, como el hábitat natural o la biología, restricciones internas, como la psique socializada a través de una institución imaginaria de la sociedad, restricciones históricas como la interpretación o la relación de una sociedad con su pasado, y restricciones intrínsecas, como la coherencia entre instituciones y significaciones, y la completitud, es decir la capacidad de una sociedad para legitimar

sus instituciones y sus significaciones. Estas restricciones funcionan de tal modo que a mayor capacidad de legitimar, a mayor completitud, más cerrada o más ciega está la sociedad y sus significaciones imaginarias en cuanto al cuestionamiento de la propia sociedad; menos posibilidades de autonomía y por tanto, mayor heteronomía. En la medida en que la auto-institución de la sociedad permanezca oculta o no explícita, o se otorgue a una creación externa, más heterónoma será esa sociedad, menor reconocimiento por tanto de su propia capacidad de instituirse, de su capacidad instituyente, y por consiguiente de la posibilidad de otorgarse sus propias normas en base al cuestionamiento y la reflexividad sobre las mismas. Cada cuestionamiento a la legitimidad de las instituciones y significaciones imaginarias de una sociedad, ataca a la identidad de la propia sociedad, pone en duda su sentido, su orientación, su dirección, y se contempla con temor, puesto que el cuestionamiento puede provocar un cambio de orden con su correspondiente incertidumbre.

La institución de la sociedad está compuesta por instituciones particulares en coherencia, emergentes desde magmáticas significaciones imaginarias sociales (CASTORIADIS, 2010). Esta cohesión o urdimbre, orienta la vida de la sociedad y sus instituciones, incluso en situaciones de crisis o conflictos, ya que es necesario que existan estas coherencias para que se pueda plantear la crisis o el conflicto en torno a ellas. Por otro lado, estas instituciones particulares también actúan con completitud, intentando cerrar sus respuestas, su identidad, frente a cuestionamientos sobre su legitimidad.

Aunque el imaginario social sea una construcción y una institución colectiva anónima, la sociedad no es una abstracción, sino un cúmulo de asociaciones que van dotando significados sociales, y que pueden ser analizadas y criticadas. Estas asociaciones se enriquecen con elementos que incorporan los agentes que intervienen en ellas y que provienen de otras instituciones particulares, con rasgos y reflexiones identitarias adquiridas en otras esferas de relación. La forma de socialización de las personas a través de las asociaciones y de la institución de la sociedad –la fabricación social de individuos- repercutirá en el imaginario social y los comportamientos sociales que podremos observar y juzgar.

Dado que no existe una cosa que se pueda llamar sociedad, excepto el solapamiento indefinido de esas asociaciones, el término “sociedad” realmente no lleva incorporada ninguna connotación intrínsecamente positiva. Unas sociedades merecen, ante todo, aprobación; otras, a la vista de sus consecuencias en el carácter y en la conducta de quienes las integran y a la vista de sus consecuencias más remotas sobre los demás, sólo

merecen condena. Todas ellas, como los seres humanos, poseen una calidad mixta; la “sociedad” es algo que hay que plantear y juzgar de forma crítica y exigente. Algún tipo de “socialización”; es decir, una modificación refleja de los deseos, las creencias y el trabajo por el hecho de participar en una acción conjunta es inevitable. Pero es tan notoria en la formación de personas frívolas, disolutas, fanáticas, intolerantes y delincuentes como lo es en la de los investigadores competentes, los académicos eruditos, los artistas creativos y los buenos vecinos (Dewey, 2004: 94).

Queremos centrarnos en aquel tipo de sociedad que sea caldo de cultivo de la buena vecindad, que requiere de la cooperación, de la voluntad y de la alegría, pues todos son ingredientes para facilitar la investigación competente, la erudición y la creación. Además, pretendemos otorgar el protagonismo de este tipo de sociedad a los agentes que intervienen en ella, a través de asociaciones y creaciones de sentido, cuestionamientos y formas de actuación colectivas. “Se requiere construir explicaciones enfocadas al protagonismo de los sujetos en la definición y orientación de los cambios en lugar de mostrarlos como instrumentos de su adopción” (Beltrán Llavador, 2010 a: 100).

Buscamos pues, un tipo de sociedad, basada en la buena vecindad, en la que los sujetos adquieran protagonismo explícito sobre la construcción de la misma. Para ello indagamos sobre la significación de democracia, constatando que no existe consenso sobre su conceptualización. Desde diferentes perspectivas de la teoría política se intenta atribuir significado, ya que de estos significados se podrán concebir mundos y vidas, instituciones, principios de libertad e igualdad, comunidades y subjetividades distintas. “...lo propio de las nociones políticas no consiste en ser o no polisémicas: lo propio es que son objeto de una lucha. La lucha política es también la lucha por la apropiación de las palabras” (Rancière, 2010: 99).

Podemos considerar la democracia actual como un centauro transmoderno (DEL ÁGUILA, 1995), compuesto por dos concepciones de la democracia que provienen de la Modernidad: la liberal y la demócrata. En ambas propuestas encontramos aspectos positivos pero en ambas pueden asomarse rasgos totalitarios. La tensión entre ambas concepciones nos permite pensar en alternativas que superen estos últimos. “El liberal es aquel tolerante personaje preocupado por la autonomía, pero también es el oligarca egoísta y déspota. El demócrata es el solidario luchador por el autogobierno, pero también el tirano dogmático y despiadado. El centauro transmoderno es, pues, el resultado deseado de la unión de dos centauros” (Del Águila, 1995: 639)

Las tradiciones liberal y democrática conforman la paradoja de la democracia moderna.

En esencia, la articulación de esas dos lógicas independientes crea el espacio en que resulta posible la democracia pluralista. Dentro de la pura lógica de la democracia está inscrita la posibilidad de totalitarismo; y la lógica del liberalismo, sin su articulación con la democracia, sería una pura lógica de diseminación, una lógica de diferencia sin posibilidad alguna para la lucha por la igualdad o el autogobierno. Sin embargo, en la articulación de esas dos lógicas, el liberalismo y la referencia a la humanidad subvierten constantemente la tendencia totalitaria a la exclusión, inscrita en el proyecto democrático (Mouffe, 2007 b: 34).

La tradición liberal se caracteriza por la lógica de la primacía de la ley, la defensa de los derechos humanos y la libertad individual. La tradición democrática por la primacía del bien común, la lógica de la igualdad, la identidad entre gobernantes y gobernados y la soberanía popular. La tensión entre ambas lógicas es irreconciliable y no puede superarse. La democrática exige un demos para la realización efectiva de los derechos - la libertad positiva- y, la liberal pone límites a la soberanía de este demos en nombre de la libertad -la libertad negativa-.

La tensión de la paradoja democrática configura negociaciones entre fuerzas políticas y establece la hegemonía de una de ellas. La fuerza hegemónica actual es la liberal, lo que ha implicado que esta lógica esté fuera de todo cuestionamiento y se desacrediten posibles alternativas. La hegemonía liberal en tanto en cuanto no permite cuestionamiento constituye un peligro para las instituciones democráticas, puesto que ejerce una clausura sobre la institución de la sociedad.

El enfoque liberal de la democracia sigue la corriente filosófica de autores como Schumpeter, Rawls, y Habermas, en la tradición de Locke, Constant, Bentham y Sieyès. La teoría liberal dominante (TAYLOR, 1997) considera la democracia como un procedimiento y ostenta una visión atomística de la sociedad, considerando ésta como una asociación de individuos con subjetivas percepciones de la vida buena. La función de la sociedad es facilitar esta vida buena a cada uno en función de un principio de igualdad o no discriminación, defendiendo los derechos humanos y la libertad individual. Esta concepción se juzga a sí misma como neutral con respecto a los bienes puesto que considera que debe haber una primacía del derecho, y de los procedimientos sobre el bien. La superioridad de los procedimientos de decisión deviene en que el gobierno es considerado como algo instrumental, y no requiere de la participación ciudadana, como un bien en sí mismo, sino que se basta con la incidencia política de lobbies.

Esta perspectiva propugna una teoría política sobre la democracia que intenta establecer una verdad universal, fundamentando la democracia en criterios racionales de validez incuestionable.

Dentro de la corriente liberal la tendencia dominante es la concepción descriptiva de democracia de Schumpeter que considera la democracia como un modelo de agregación, procedimiento neutral para tomar decisiones que se basa en la organización de los partidos políticos como única base para canalizar los intereses particulares de los individuos, alejando los criterios morales y la participación colectiva que podrían resultar disfuncionales al sistema. Esta concepción descriptiva de democracia, desarrollada a mitad del siglo XX, considera como instrumental el sistema político. Las propuestas de la teoría de la justicia de Rawls y la democracia deliberativa de Habermas pretenden superar, dentro de esta corriente liberal, el procedimentalismo de Schumpeter, para sustituir un modelo de democracia basado en los intereses y en la economía, por un modelo moral, que considera la razón y la argumentación como lo fundamental de la política democrática (MOUFFE, 2003). El consenso moral mínimo sobre los procedimientos se considera que es neutro y que no constituye una concepción instrumental sino normativa que para Rawls es lo razonable y para Habermas es la racionalidad comunicativa. Rawls considera que un pluralismo razonable sería aquel que acepta los principios del liberalismo, y este pluralismo se restringiría a la esfera privada, relegando a la misma los desacuerdos. Quedaría entonces una sociedad ordenada, sin política,

Desde el punto de vista de la racionalidad comunicativa (HABERMAS, 1992), la democracia liberal considera al Estado como la administración pública que coordina los intereses de la sociedad agregada de individuos, y la política sirve para establecer los intereses privados frente a esta administración. Por tanto, la política está centrada en el Estado, en la administración. La democracia procedimental de la racionalidad comunicativa, que podemos enmarcar en una corriente de liberalismo holística, incide en la necesidad de la formación democrática de la voluntad para tomar decisiones a través de la opinión pública. Pero el proceso de formación de la opinión pública no se sustenta en virtudes cívicas, como la democracia republicana, sino en procedimientos que aseguran el derecho y las instituciones dadas en las sociedades democráticas con el objetivo de preparar el ámbito pre-parlamentario, buscando la mayor estabilidad social para resolver de la forma más racional posible los problemas que atañen a la sociedad. A la formación democrática de la voluntad le otorga una legitimidad moral, que el

derecho ha de asegurar. La corriente democrática procedimentalista entiende la libertad humana en relación a la asociación con otros, es decir, que considera el carácter colectivo del ser humano, que no puede ser autónomo si no es en medio de una colectividad o sociedad. En este punto de considerar al individuo como parte de la sociedad se vislumbra su carácter democrático. Sin embargo se diferencia del resto de propuestas democráticas radicales en la dimensión consensual. El procedimentalismo entiende que el individuo solo alcanza la libertad en la esfera pública a través del acuerdo comunicativo. La crítica que la democracia radical puede hacerle es que se simplifica la democracia a la esfera política, que entiende la igualdad en base a igualdad de derechos, pero no a la igualdad efectiva, la libertad. La igualdad efectiva requiere no solo de una democracia en la esfera política sino también en la social. No reconoce la dimensión del conflicto, de lo político, de la naturaleza humana, sino que considera que para la estabilidad social hay que garantizar unos procedimientos, sin necesidad de virtudes ciudadanas, que generen unas costumbres o cultura política, de carácter funcional, para participar en la esfera pública.

Algunos autores consideran la democracia procedimental de Habermas insustancial:

Acabo de escribir, por cierto, un texto contra Habermas y otros que se titula “La democracia como procedimiento y como régimen”, donde digo que la democracia entendida como procedimiento *no quiere decir nada*, porque incluso este procedimiento no puede darse como procedimiento democrático si no existen disposiciones institucionales que lo permitan *como régimen*; y esas disposiciones institucionales comienzan por la formación de los ciudadanos, y continúan con las modalidades que permiten fomentar una participación máxima en la vida política, colectiva, etc (Castoriadis, 2007: 69).

Esta concepción liberal de la democracia como modelo descriptivo o como modelo de consenso moral, que pretende la validez racional y universal elimina lo político de la concepción democrática. Niega el carácter ineliminable de lo político, del poder y del antagonismo, y esto representa un peligro para la vida democrática y sus instituciones (MOUFFE, 2003). Este consenso moral es realmente una decisión política y considerarlo como “el racional” de carácter “universal” puede enmascarar relaciones de poder, de coerción y de exclusión bajo la apariencia de la neutralidad, del procedimiento o de la técnica. La decisión de lo que es racional o no, de lo que es materia de política o no -de lo que constituye esfera pública o privada- son decisiones políticas, derivadas de las significaciones imaginarias sociales, y no cuestiones morales exentas de controversia.

Este enfoque debería renunciar a la universalidad y considerar legítimas una pluralidad de propuestas sobre un orden justo, que sin caer en un relativismo que justifique cualquier sistema político, considere que nadie puede tener una perspectiva neutral y objetiva situándose al margen de las prácticas y las instituciones, puesto que el contexto histórico, cultural, geográfico, etc. y su imaginario condiciona las soluciones de las comunidades para establecer aquel sistema de gobierno o forma de vida que consideren más justa. Si el desacuerdo se elimina y la sociedad y la política es neutral, la exclusión y la legitimidad de los discursos se establecen en base a “la racionalidad”, que es una concreta y se excluye el cuestionamiento del poder, se clausura la posibilidad pública de cuestionamiento de la institución de lo social y de la política democrática. La racionalidad reifica la política y las instituciones considerando ilegítimo cualquier forma de transformación o de cuestionamiento de las mismas.

Considerar el modelo de agregación o de consenso, es decir la democracia como procedimiento, como imparcial es fruto de una hegemonía y de la cristalización de fuerzas y relaciones de poder que configura lo que es o no es legítimo (MOUFFE, 2003). Si no se reconoce este carácter político, no se reconoce la clausura de la institución de lo social a través de la naturalización de aquello que se considera racional y que no es más que la articulación hegemónica y contingente de la soberanía popular, excluyendo otras formas de pensamiento.

Este enfoque liberal desde la perspectiva sociológica actual tiene una visión pos política, sin política (MOUFFE, 2007), es decir, considera la época actual como una segunda modernidad en la que vivimos en un mundo libre, unipolar, en que la globalización económica deja paso también a la universalización de la democracia liberal, sin enemigos; en que a través del dialogo se pueden consensuar todos los aspectos de la política -en correlación con el enfoque racional y consensual que no reconoce el carácter antagónico de la política o simplemente el carácter político de lo común-.

Nociones tales como “democracia libre de partisanos”, “democracia dialógica”, “democracia cosmopolita”, “buena gobernanza”, “sociedad civil global”, “soberanía cosmopolita”, “democracia absoluta” –para citar solo algunas de las nociones actualmente de moda- forman parte todas ellas de una visión común anti política que se niega a reconocer la dimensión antagónica constitutiva de lo político. Su objetivo es el establecimiento de un mundo “más allá de la izquierda y la derecha”, “más allá de la hegemonía”, “más allá de la soberanía” y “más allá del antagonismo”. Tal anhelo revela una falta total de comprensión de aquello que está en juego en la política democrática y de la dinámica de constitución de las identidades políticas y, como veremos, contribuye a exacerbar el potencial antagónico que existe en la sociedad (Mouffe, 2007a: 10).

La perspectiva post-política, que propone una democracia dialógica, tiene como principales teóricos a Ulrich Beck y a Giddens. Ambos explican el advenimiento de una segunda modernidad: una modernidad reflexiva y sociedad riesgo para Beck, una sociedad post-tradicional y cosmopolita globalizante para Giddens. Esta segunda modernidad se caracteriza por el fin del modelo adversarial que se desencadena ante la caída del comunismo, y por el fin de las identidades colectivas que se debilitan debido al incremento del individualismo. Para estos autores la propuesta política es una democracia dialógica, para la que Beck propone la subpolítica y para la que Giddens propone la Tercera vía o la Política de vida. La subpolítica se orienta al individuo -consideración atomista de la sociedad- y necesita de foros nuevos para lograr consensos y cooperación mutua, ya que los agentes de la subpolítica se encuentran fuera del ámbito corporativo de la política de la modernidad, tanto de los colectivos -como partidos políticos o sindicatos- como de las instituciones parlamentarias. La tercera vía es un intento de formular una propuesta política de centro izquierda, en la que el concepto de clases ya no es relevante, sino que ahora lo importante es el estilo de vida, y propone ampliar la democracia a través de la reforma del Estado, cooperando estrechamente la sociedad civil con el Estado democrático en una especie de economía mixta (un ejemplo de una implementación de la Tercera vía, sería el nuevo laborismo y la creación de las APP: Asociaciones Publico Privadas, en las que el estado realiza un inversión pública y la gestión de la institución es realizada por la empresa privada que es la que obtiene los beneficios, controla costes y define criterios de calidad para los bienes sociales (MOUFFE, 2007); algunos ejemplos también los podemos ver en España en los servicios públicos sanitarios y educativos, que conllevan a la gestión organizacional que facilita la puerta giratoria entre representantes políticos y directivos empresariales).

Las consecuencias de esta hegemonía de la teoría política y de la sociología se manifiestan en las posiciones políticas de los partidos de los países con democracias liberales, llevando esta hegemonía a las posiciones de izquierdas, cuya tradición y recorrido histórico basaba su identidad en la persecución del principio de igualdad, en la concepción de determinados bienes como bienes sociales irreductibles, la consideración holística de la sociedad y su composición por agentes colectivos, y la denuncia de relaciones de poder visibilizando el conflicto social. Todo lo cual se ha ido trasladando

a posiciones de consenso e instrumentalismo político, apartando la política y lo político de la agenda y de los principios de los partidos.

La búsqueda de creación de un consenso de centro en pro de una “modernidad reflexiva” y el abandono de la igualdad como lucha desde los partidos socialdemócratas desde mediados de los ochenta, desacredita el cuestionamiento de las relaciones de poder que imperan. Este consenso, o centrismo, lleva a posicionarse en temas políticos transversales como la corrupción o en los pactos, que soslayarán la verdadera carencia de línea política - de desacuerdos entre adversarios políticos- sin cuestionamiento de las relaciones de poder, eliminando los posicionamientos entre izquierda y derecha, lo que puede ser peligroso para la política y las instituciones democráticas. Al tiempo, crecen los populismos de derechas, los nacionalismos y las identidades colectivas antagónicas porque son los únicos grupos que denuncian este consenso centrista y la hegemonía neoliberal, ocupando parte de la lucha que abandona la izquierda.

Se acaba considerando la democracia como un diálogo sobre intereses entre individuos ajenos a una sociedad de clases dividida y a unas relaciones de poder que constituyen la construcción de la sociedad, reificando el consenso. El diálogo y el consenso puede llevar a articular todos los intereses en competencia y la política se puede sintetizar en una negociación de compromisos. Se abandona la lucha anticapitalista y la política radical que cuestiona las relaciones de poder imperantes y el statu quo.

Queda muy bien anunciar que no debería existir derechos sin responsabilidades ni autoridad sin democracia, pero ¿cómo van a llevarse esos programas a la práctica sin plantear un profundo desafío a las estructuras de poder y autoridad existentes? En una política radical dirigida a la democratización de la sociedad, no es posible eliminar alguna forma de lucha anticapitalista, y que sin la transformación de la configuración hegemónica dominante pocos cambios serán posibles (Mouffe, 2003: 124).

Desde la mayoría de partidos de izquierda la aceptación de las instituciones liberal democráticas significó también abandonar el cuestionamiento a un orden hegemónico liderado por el neoliberalismo. Obviaron que la paradoja de la democracia liberal que tensiona los principios de libertad e igualdad requiere, para un pluralismo de valores en la esfera pública que se corresponde con el principio de libertad, un reconocimiento del conflicto como constitutivo de las relaciones sociales que se desprende del principio de igualdad. El consenso era necesario en las instituciones liberal democráticas, sin embargo, el desacuerdo también lo era, en tanto en cuanto que la democracia requiere la posibilidad de poder elegir y llevar a la práctica formas de vida realmente alternativas al

status quo imperante que profundicen en la justicia social. Esta falta de posicionamiento sobre la visión de la sociedad y de su forma de ordenación -las reglas que van a ordenar la forma de vida común- tendrá consecuencias negativas sobre las identificaciones políticas de los ciudadanos, sobre el predominio del poder jurídico, sobre la confrontación política considerando que el sistema legal podrá organizar todas las formas de vida humana y de relaciones, y sobre el auge de partidos de populistas que desafían el consenso dominante y se alzan como los únicos antisistema verdaderos representantes del “pueblo”.

La globalización del liberalismo económico es una hegemonía de pensamiento, y en tanto hegemonía no admite discusión y se contempla como natural reforzando el poder de las grandes corporaciones financieras e industriales internacionales. Se oculta, al naturalizar el proceso de globalización, su carácter político, obviando que para su realización fue crucial y sigue siendo crucial la colaboración política de los Estados nación. La soberanía mundial reside hoy en un poder económico, con pretensiones de reducción de su visibilidad pública para evitar las correspondientes responsabilidades.

No plantear una alternativa que cuestione la globalización económica neoliberal implicaría perder el componente igualitario de la democracia y sustituirlo por valores morales caritativos propios del paradigma neoconservador -que analizaremos posteriormente-.

...no existe ni enemigo ni adversario. Todo el mundo forma parte del pueblo. Los intereses de las acaudaladas corporaciones transnacionales pueden conciliarse felizmente con los de los desempleados, las madres solteras y los discapacitados. La cohesión social no ha de quedar garantizada mediante la igualdad, la solidaridad y un efectivo ejercicio de la ciudadanía, sino mediante unas familias sólidas, unos valores morales compartidos y el reconocimiento de las obligaciones (Mouffe, 2003: 132).

La consideración de la democracia desde un punto de vista liberal y formal, como conjunto de procedimientos y como forma de gobierno parlamentaria, restringe y limita su significación, y proporciona a pequeños grupos de gran poder posibilidades de dominación sobre el resto de la sociedad (RANCIÈRE, 2010).

...la democracia se ha transformado en una ideología de clase que viene a servir de justificación a un conjunto de sistemas que permiten que un número muy reducido de personas gobiernen, y que lo hagan, por así decir, prescindiendo de la gente; sistemas que parecen excluir cualquier otra posibilidad que no sea la de la reproducción al infinito de su propio modo de operar. Haber conseguido imponer una economía de libre mercado desenfundada y carente de regulación, una despiadada e incontenible oposición al comunismo, un derecho a intervenir, sea por medios militares o de otro tipo, en el territorio de innumerables naciones soberanas y en sus asuntos internos, y lograr dar a

todo esto el nombre de “democracia”: ha sido una proeza increíble. Y supone un éxito asombroso habérselas ingeniado para hacer que el mercado pase por ser un evidente prerrequisito de la democracia, obteniendo además que se juzgue que la democracia pide inexorablemente la implantación de ese mismo mercado (Ross, 2010: 122-123).

Reducir la democracia a una forma de gobierno parlamentaria lleva a que sea fácil que ésta forma de gobierno sea subsumida por grupos de poder sobre todo capitalistas.

Del mismo modo que la libertad (de mercado) es una privación de libertad para todos aquéllos que han de vender su fuerza de trabajo, o que la familia burguesa, en tanto que prostitución legalizada, socava la familia, también la democracia queda subvertida como consecuencia del triunfo de su forma parlamentaria, ya que ésta no sólo implica una reducción de la amplia mayoría a una condición pasiva, sino también el aumento de los privilegios del poder ejecutivo como consecuencia de la imperante lógica del estado de emergencia (Zizek, 2010: 128).

La democracia formal, consensual, a la que podemos denominar post-democracia o democracia posterior al demos (RANCIÈRE, 1996), identificada con el Estado de derecho y liberal y este a su vez con el Estado experto, iguala la política a la gestión del capital. Esta concepción de la democracia es una contradicción en sí, puesto que considera al sistema democrático como idílico, sin conflictos, cuando la política y la democracia instituyen el conflicto. Se trata de una democracia formal que huye de formas reales y considera sus instituciones y prácticas como eternas. Sin embargo, esta concepción genera una constante degradación de estas instituciones, principalmente la parlamentaria que queda reducida cada vez más a la figura presidencial a la que se le atribuye el carisma y el dominio de las situaciones, y simultáneamente proliferan otras instituciones (expertos, jueces, comisiones) de carácter a-democrático en el sentido de no responsables ante los ciudadanos. Esta degradación va acompañada de una desafección cada vez mayor sobre esta estructura institucional.

La otra parte del centauro transmoderno, la demócrata, la constituye un enfoque de pensamiento denominado comunitarista y el republicanismo cívico, que proviene del pensamiento griego -Platón- y romano, de las repúblicas italianas de fines de la Edad Media -Maquiavelo-, de Rousseau, James Harrington, John Milton, Hannah Arendt, etc. El comunitarismo o republicanismo cívico reifica el bien común y la comunidad. Reclama una estricta delimitación de las esferas de lo político y lo social, identificando el Estado con la Sociedad, las leyes con las costumbres, y homogeneizando sus instituciones. Esto lleva a configurar la política en el ámbito estrictamente Estatal, en el que la gestión del gobierno se lleva a cabo por unas élites, poniendo en práctica la

igualdad geométrica valorando más a unos iguales que a otros, a los que se considera virtuosos, la élite. La élite se forma en una cultura, y en una educación y formación del carácter frente a la instrucción utilitaria del “pueblo”.

Este enfoque considera la formación democrática de la voluntad como necesaria para las decisiones políticas pero tomando como base el ideal clásico de ciudadanía. Las virtudes cívicas de los ciudadanos forman parte un sistema social que es una comunidad política que se autogobierna. El estado es el autogobierno y el derecho es el instrumento para mantener a la comunidad política. La autonomía humana se considera solo a través de la sociedad, a través de los procesos comunicativos intersubjetivos. Para participar en la sociedad política es requisito indispensable el ejercicio de las virtudes ciudadanas, y no se explicita una forma procedimental o regulada para la formación democrática de la voluntad, ya que las virtudes ciudadanas que conforman la voluntad no son un instrumento, sino un fin en sí mismo.

La crítica al comunitarismo o republicanismo cívico se basa en que la reificación de lo instituido, del bien común, que transforma la tradición en tradicionalismo, e identifica el Estado con la Sociedad, aspectos que impedirían la apertura de la asociación al cuestionamiento de las relaciones de poder -la igualdad- y la libertad.

Sin embargo, dentro de la corriente comunitarista, existen otros enfoques que persiguen reducir esta reificación del bien común establecido y hacer partícipes del autogobierno a más amplias capas sociales. El comunitarismo se basa en una ontología o modo de entender la vida social de forma holística, y en unos principios morales que dan prioridad a la vida en comunidad y a los bienes colectivos. El humanismo cívico defiende una concepción de la libertad en sentido positivo, y no sólo como defensa de los intereses y derechos del individuo frente al Estado, sino como el ejercicio de la ciudadanía en su sentido pleno, es decir, que las instituciones y las leyes de la sociedad son fruto y expresión de sus ciudadanos, del autogobierno democrático, de la participación del ciudadano en los asuntos públicos. El republicanismo cívico se basa en la primacía del bien sobre el derecho, en una idea de bien común compartido que constituye el vínculo o lazo comunitario. Exige una disciplina autoimpuesta, no una disciplina despótica; la disciplina interior es lo que motiva a considerar la importancia de lo colectivo sobre el utilitarismo individual (TAYLOR, 1997).

El punto de vista desde el que queremos enfocar el concepto de democracia considera el proyecto de la Modernidad de emancipación social, pero epistemológicamente se caracteriza por la perspectiva no esencialista de corrientes

filosóficas posmodernas que enfocan sus críticas al racionalismo y al subjetivismo y nos proporcionan nuevos instrumentos teóricos para perseguir y dotar de un imaginario social al proyecto democrático de la modernidad (MOUFFE, 2003). El aspecto epistemológico de la Ilustración, la racionalidad y el universalismo para la auto-fundación de la sociedad democrática, es una herencia pre-moderna e innecesaria para el aspecto político de autoafirmación de la sociedad⁴. La significación imaginaria del dominio ilimitado de la racionalidad impregna el proyecto de autonomía -significación imaginaria nuclear, junto con el Capitalismo- que se va desarrollando entre los siglos XVI y XVII (CASTORIADIS, 2007).

Consideramos pues que el aspecto epistemológico de la racionalidad debería abandonarse y aceptar sus límites.

Negarse a reducir el necesario hiato entre la ética y la política, reconociendo al mismo tiempo la irreductible tensión entre la igualdad y la libertad, entre la ética de los derechos humanos y la lógica política que implica el establecimiento de fronteras, con la violencia que implican, es reconocer que el campo de lo político no puede reducirse a un cálculo moral racional y que exige siempre la toma de decisiones. Descartar la ilusión de una posible reconciliación entre la ética y la política y aceptar la interminable puesta en cuestión de lo político por lo ético, es de hecho el único modo de reconocer la paradoja democrática (Mouffe, 2003: 150-151).

La lealtad a las instituciones y prácticas democráticas no se fundamenta en verdades últimas.

La perspectiva no esencialista toma nota de las corrientes filosóficas posmodernas: del posestructuralismo, del pragmatismo y de la deconstrucción. Autores como Foucault, Wittgenstein, Derrida, Gadamer, Dewey, Rorty, Heidegger y Lacan, critican el racionalismo y el universalismo ilustrado y des-esencializan la subjetividad moderna.

El enfoque contextualista de Michael Walzer y Ricard Rorty, es adecuado para contraponer el universalismo racionalista (MOUFFE, 2003). Éste implicaría que las

⁴ Mouffe, Chantal (2007): *Prácticas artísticas y democracia agonística*. MACBA. Barcelona. Pág. 12: "...Hans Blumenberg, que en su libro *Die Legitimität der Neuzeit* (La legitimidad de la Era Moderna) distingue dos lógicas distintas en la Ilustración, una de "autoafirmación" (política) y otra de "autofundamentación" (epistemológica). Según Blumenberg, estas dos lógicas han estado articuladas históricamente, pero no existe necesariamente una relación entre ambas y pueden separarse sin problemas. Por consiguiente, es posible discriminar entre lo que es realmente moderno -la idea de "autoafirmación" - y lo que es meramente una "reocupación" de una postura medieval; es decir, un intento de dar una respuesta moderna a una pregunta premoderna. Según Blumenberg, el racionalismo no forma parte esencial de la idea de autoafirmación, sino que es un residuo de la problemática absolutista medieval. Esta ilusión autofundamentadora -inseparable de su esfuerzo por liberarse de la teología- tendría que abandonarse en nuestros días; la razón moderna debería reconocer sus límites. Solo cuando acepte el pluralismo y la imposibilidad del control total y de la armonía final se liberará la razón moderna de su legado premoderno".

instituciones y las prácticas de una determinada significación de la democracia liberal serían la solución para la justicia de todas las sociedades racionales, impidiendo la posibilidad de auto-institución explícita de la sociedad. Pero, más que la búsqueda de una certeza, la democracia es una forma de vida, y ésta siempre es contextual.

...nos vemos abocados a reconocer que la democracia no exige una teoría de la verdad ni nociones como la de validez incondicional y universal, sino más bien un puñado de prácticas y de iniciativas pragmáticas orientadas a persuadir a la gente para que amplíe la gama de sus compromisos hacia los demás, para que construya una comunidad más incluyente. (...) Los principios liberal democráticos sólo pueden defenderse como elementos constitutivos de nuestra forma de vida, y no deberíamos tratar de fundar nuestro compromiso con ellos en algo supuestamente más seguro (Mouffe, 2003: 80).

Los procedimientos no son más que conjuntos de prácticas. Y estos procedimientos son aceptados porque existen unas prácticas aceptadas en la forma de vida. Esto implica que la diferencia entre lo procedimental y lo sustancial no es nítida, y que el precepto liberal de la primacía del derecho o la justicia sobre el bien sustancial es un compromiso sustancial, político. El ethos democrático ha de reconocerse para el funcionamiento de prácticas e instituciones democráticas.

En las circunstancias presentes, caracterizadas por un creciente desapego de la democracia, a pesar de su aparente triunfo, es vital comprender el modo en que puede establecerse una sólida adhesión a los valores y las instituciones democráticos, y también lo es comprender por qué el racionalismo constituye un obstáculo para dicha comprensión. Es necesario darse cuenta de que los valores democráticos no podrán fomentarse ofreciendo sofisticados argumentos racionales ni procediendo a realizar afirmaciones de verdad trascendentes al contexto sobre la superioridad de la democracia liberal. La creación de formas democráticas de individualidad es una cuestión de *identificación* con los valores democráticos, y esto constituye un complejo proceso que se desarrolla mediante un variado conjunto de prácticas, discursos y juegos del lenguaje (Mouffe, 2003: 84).

La deconstrucción puede aportar al pensamiento político a través de dos dimensiones (DERRIDA, 1998): la indecidibilidad y la decisión, porque muestran la contingencia de lo social y amplían las posibilidades y espacios de institución política. La indecidibilidad implica que cualquier decisión es una elección entre alternativas y que una elección siempre se realiza en perjuicio de otra, por lo que nos lleva a afrontar y visibilizar los procesos de decisión política y sus correspondientes responsabilidades éticas. Visibiliza que es imposible un consenso sin exclusión, y por ello politiza las relaciones sociales. Derrida considera que cada consenso permite una estabilidad temporal de algo por naturaleza inestable, que hace posible afrontar el caos. El consenso como estabilidad temporal de Derrida es el resultado de una hegemonía, que como temporal es

provisional (LACLAU, 1998). Afrontar que el poder, el antagonismo y la inestabilidad son inerradicables no es estrictamente un aspecto negativo a eliminar, en un intento de ocultación de este caos, sino que también es la condición positiva de posibilidad de construcción de otros órdenes y de impedir la clausura de la sociedad democrática. Toda condición de posibilidad es también condición de imposibilidad. Afrontar explícitamente el caos es desnaturalizar los límites de lo instituido y por tanto desesencializar las identidades. Y este aspecto de la deconstrucción obliga a mantener la exigencia democrática, que es una promesa siempre por llegar (Derrida, 1998).

En esta misma línea de construcción infinita de la democracia se halla la corriente pragmatista (RORTY, 1998). Consideran a los seres humanos como relaciones con los otros y con las cosas, sin constituir una esencia o naturaleza específica, lo que es depende de la relación o de la diferencia con el otro. Esta censura esencialista se acompaña de la creencia en la posibilidad de mejorar estas relaciones a través de la forma de vida democrática y de que ésta está siempre por alcanzarse. Critican los principios democráticos liberales porque consideran que son sólo un juego de lenguaje entre otros posibles, que dependen del contexto y son fruto de creencias compartidas, consisten en una forma de vida. Los principios son una construcción social y discursiva. No hace falta una verdad universal para dar sentido sino más bien múltiples prácticas y reformas y cambios a corto plazo para convencer a las personas del compromiso, la solidaridad y la justicia social a través de la amistad, la simpatía y un razonamiento reflexivo, racional, sobre el progreso humano. Las prácticas y las instituciones son por tanto el foco de atención para mejorar la ciudadanía democrática.

La interpretación del pensamiento pragmatista y del de la deconstrucción permiten explicitar que los límites entre lo público y lo privado son inestables y suscitan problemas (LACLAU, 1998). Estos límites no son esenciales ni naturales sino que son derivados de una construcción social, unas creencias compartidas, unas prácticas y unos discursos. Considerar estos límites como convencionales abre la tendencia de clausura de lo establecido y lo instituido, desvela los intentos de naturalización, y por tanto politiza los límites y las relaciones sociales.

Desde otras posturas se refuerza el no esencialismo de la democracia. Ésta, al no tener una base o fundamento y estar secularizada, es incierta, es arriesgada puesto que está en exposición continuada, pero por ello sus posibilidades son infinitas, indeterminadas.

...no es el nombre de una autogestión de la humanidad racional, ni el nombre de una verdad definitiva que se hallara inscrita en el firmamento de las Ideas. Es el nombre, ¡oh, cuán mal significante!, de una humanidad que se halla expuesta a la ausencia de todo fin dado -de todo cielo, de todo futuro, pero no de todo infinito.- Expuesta, existente (Nancy, 2010: 96).

La secularización de la sociedad -la perspectiva no esencialista que no busca justificaciones del poder político, residiendo éste por tanto en las decisiones de la sociedad a través de sus políticas, sus instituciones y su cultura- constituye un dispositivo simbólico de la democracia que junto con otros factores como la formación de la opinión pública, la politización y creación de esferas públicas, y la sociedad civil como proyecto abierto conducen al proceso democrático (RÖDER; FRANKENBERG Y DUBIEL, 1997).

El significado de democracia implica a la política misma, pues el principio de su fundamento es su ausencia de fundamento (RANCIÈRE, 2006). Este no esencialismo constituye el escándalo democrático. Ni el nacimiento, ni la tradición, ni la sabiduría, ni el dinero, ni Dios; el único título para gobernar es que no hay título. Para despojarse de este poder de que cualquiera puede gobernar habría que despojarse de la política misma. El gobierno de las sociedades no tiene fundamento, salvo su propia contingencia. La superioridad de la democracia es el reconocimiento de que no hay superioridad. La igualdad no es una ficción sino una banal realidad. La importancia dada a la democracia en los antiguos y en el principio de los modernos, era intentar alejar del poder a los que querían detentar el poder. Al no existir un fundamento, el gobierno es legítimo en tanto es político, lo que lo hace político es la ausencia de fundamento.

El enfoque racionalista y determinista naturaliza el carácter contingente y construido de lo social.

...en la sociedad capitalista moderna, donde todos los productos del trabajo humano, y el trabajo en sí mismo, pasan a ser mercancías, las condiciones jurídicas del intercambio generalizado definen los *derechos naturales, imprescindibles e inalienables* del ser humano. La ideología democrática sería así la expresión consciente, aparentemente racional, de la necesidad histórica que se cumple en las relaciones sociales de producción, pero disimula el carácter histórico y contingente de la sociedad capitalista, le da la apariencia de una organización *natural*, fundada sobre la *naturaleza humana* y sobre unas leyes *naturales* de la economía (Castoriadis, 2007: 19).

La sociedad democrática se caracteriza porque su forma de institución es explícita -es decir, no hay ningún poder oculto que se otorgue su fundación: Dios, la Historia, la Economía, la Racionalidad, etc.- y el espacio público en que se toma el poder es un espacio vacío -ningún agente social puede arrogarse el poder en la institución de la

sociedad-. Estas dos características conllevan a una indeterminación sobre lo instituido, la incerteza que otorga el carácter instituyente y autónomo de la sociedad.

El enfoque no esencialista postmoderno pone fin a la Historia Universal como meta-relato y al determinismo de la tradición escatológica (CLARKE, 1999). La humanidad no puede contarse en términos universales a priori porque en realidad se está elevando a carácter de universal una historia o una perspectiva particular, la historia universal cuenta la historia de Occidente, que adscribe al resto de mundo a su forma de ver. La puntualización posmoderna permite visibilizar que no hay una historia sino muchas historias y muchas formas y perspectivas de contemplarla. El fin de la historia de Fukuyama no se sostiene en tanto en cuanto habla del fin de la historia y no hay una sino múltiples historias, esto significa solamente el fin de la historia en su concepción unitaria y hegemónica occidental a través de la cual mantiene y perpetúa una ideológica y una posición dominante. La tradición esencialista a la que está suscrita la tradición liberal prefijaba el inicio y el final, era determinista, como lo era el marxismo o la teología (CLARKE, 1999). Al abrir a la indeterminación, el enfoque no esencialista permite no sólo muchas soluciones, sino diversas conceptualizaciones, ideas, prácticas e instituciones, permite el carácter abierto de la sociedad, una textura abierta que facilita y promueve la autonomía y con ella la democracia en su sentido radical. Cualquier acontecimiento tiene importancia y se puede visibilizar y valorar actuaciones que serían consideradas secundarias en un enfoque determinista que no permitiera una apertura frente a lo instituido.

En primer lugar, el posmodernismo reconoce las diferentes lógicas, particularidades y contextos y rechaza la existencia de una verdad o razón totalizadora y universal (KEANE, 1992). El relativismo queda implícito en el concepto de democracia, puesto que constituiría el abandono de la búsqueda de verdades últimas, fundamentales o absolutas y por tanto el cuestionamiento de cualquier argumento esencialista -que sería ideología en tanto en cuanto estos argumentos buscan asegurarse un interés universal y general incuestionable-. El relativismo no es complaciente con todos los puntos de vista, sino que permite a los actores sociales articular sus perspectivas sobre la forma de vida, confrontarlas, idear formas de resolución de conflictos, de transformación de antagonismos entre adversarios, y controlar los monopolios del poder estatal.

La secularización de la sociedad implica la asunción de su indeterminación sin fin, por lo que las sociedades democráticas son las sociedades históricas por excelencia,

puesto que sus fines y sus medios no pueden ser impuestos por fundamento eterno sino que están sujetos a conflicto, debate, a resistencias, a variaciones temporales y espaciales, que permiten a las personas ir construyendo su historia. Si no hay certeza racional ni esencial última que fundamente la democracia, ésta no es más que un posicionamiento personal construido, una creencia, fruto de experiencias vitales en colectivo (DEWEY, 1996).

En segundo lugar, el posmodernismo critica también la subjetividad moderna. Pensar la indeterminación sin fin de la sociedad está vinculada a la consideración del sujeto como agente destotalizado. Mientras el subjetivismo moderno considera al sujeto como una unidad, con una identidad establecida y definida claramente, cerrada y determinada, los autores posmodernos, al contrario, reflexionan que los sujetos son contruidos en función de múltiples posiciones subjetivas no necesariamente relacionadas, pero articuladas por prácticas discursivas hegemónicas. Las posiciones subjetivas, la articulación de los discursos y los poderes hegemónicos van cambiando de manera que individuo y sociedad ostentan márgenes de apertura y de ruptura sobre el imaginario colectivo y sobre los discursos y prácticas hegemónicas, con lo que el carácter instituyente de la sociedad queda explícito.

...este tipo de democracia agonística exige la aceptación de que el conflicto y la división son inherentes a la política y de que no hay ningún lugar en el que pueda alcanzarse definitivamente una reconciliación en el sentido de una plena actualización de la unidad del pueblo (Mouffe, 2003: 32).

Reconocer la imposible totalidad del pueblo, es reconocer lo político y la paradoja democrática como garante de una tensión indeterminada que garantiza la democracia liberal y sus instituciones. El ejercicio de esta tensión implica poder configurar posiciones subjetivas que se identifiquen colectivamente con posiciones en las diferentes esferas de la vida cotidiana, constituyendo el pluralismo agonista un principio de valor. La homogeneidad o unanimidad del consenso se cuestiona por el pluralismo y se considera ficticia y basada en actos de exclusión desde una perspectiva antiesencialista.

El pluralismo agonista considera que el poder y el antagonismo no pueden eliminarse, son constitutivos de lo social. La hegemonía implica que el poder objetiviza lo social. La democracia pluralista implicaría que ningún agente social se puede otorgar el dominio sobre la representación de la totalidad ni sobre el fundamento de la sociedad, implicaría el reconocimiento de las relaciones de poder mutuas. Entonces, se trataría no

de eliminar el poder, ya que se reconoce que no se puede eliminar, sino de constituir formas del poder compatibles con la democracia.

La democracia no es un régimen parlamentario, ni un Estado de derecho, ni un estado social o liberal, sino más bien *el modo de subjetivación de la política*, es decir el cuestionamiento del orden de distribución instituido en una comunidad, y por tanto instituye el litigio.

La democracia no es un régimen o un modo de vida social. Es la institución de la política misma, el sistema de formas de subjetivación por las cuales resulta cuestionado, devuelto a su contingencia, todo orden de la distribución de los cuerpos en funciones correspondientes a su naturaleza y en lugares correspondientes a sus funciones. Y no es -ya lo hemos dicho- su ethos, su manera de ser, el que prepara a los individuos para la democracia, sino la ruptura de este ethos, la distancia experimentada de la capacidad del ser parlante con respecto a toda armonía “ética” del hacer, el ser y el decir (Rancière, 1996: 28).

La lógica de la igualdad de cualquiera con cualquiera imprime libertad a una comunidad política, cuestionando su forma de reparto y renovando la propia comunidad. La política se deriva de formas de subjetivación singulares, que transforman identidades. El poder del demos desdibuja los límites de la distribución instituida: mediante las luchas de excluidos que reclaman su inclusión como iguales; mediante las luchas contra las formas de los sistemas electores que buscan legitimarse mediante la representación del pueblo aunque su representación ostente efectivamente la de los intereses dominantes; y mediante las luchas por delimitar esferas públicas que van más allá del espacio jurídico político estatal y de espacios, relaciones e instituciones considerados privados, pero cuyas luchas consideran públicos, constituyendo esferas de conflicto y de encuentro entre lógicas distintas.

La práctica espontánea de todo gobierno tiende a angostar esa esfera pública convirtiéndola en su asunto privado, lo cual le hace expulsar hacia la vida privada las intervenciones y los lugares de intervención de los actores no estatales. La democracia, entonces, muy lejos de ser la forma de vida de individuos consagrados a su felicidad privada, es el proceso de lucha contra esta privatización, el proceso de ampliación de esta esfera. Ampliar la esfera pública no significa, como lo pretende el llamado discurso liberal, demandar el avance creciente del Estado sobre la sociedad. Significa luchar contra un reparto de lo público y lo privado que asegura a la oligarquía una dominación doble: en el Estado y en la sociedad (Rancière, 2006: 80-81).

La democracia significaría la lucha por la política, por el reconocimiento entre iguales y el reconocimiento del carácter público de espacios considerados de interés común. Esta lucha implica dos frentes, el jurídico-político, representado por el Estado, en el que los ciudadanos se enfrentan a los intereses de dominación de la oligarquía Estatal; y el otro

frente contra la dominación financiera y económica, que busca privatizar los espacios de la vida social, coartando libertades en pro de la libertad económica.

La democracia no es ni esa forma de gobierno que permite a la oligarquía reinar en nombre del pueblo, ni esa forma de sociedad regida por el poder de la mercancía. Es la acción que sin cesar arranca a los gobiernos oligárquicos el monopolio de la vida pública, y a la riqueza, la omnipotencia sobre las vidas (Rancière, 2006: 136-137).

La democracia la situamos entonces en las prácticas y actos sociales que realizan estas luchas, en el ámbito de una sociedad civil instituyente. No se trata de una sociedad unitaria, sino que dentro de una sociedad compleja y plural, los ciudadanos y grupos de ciudadanos llevan a cabo actos que consideramos que son prácticas democráticas en tanto en cuanto son excluidos que reclaman inclusión como iguales y en tanto en cuanto amplían las esferas públicas políticas, politizando aspectos de lo social y redefiniendo las fronteras entre lo público y lo privado.

La sociedad igual no es sino el conjunto de las relaciones igualitarias que se trazan aquí y ahora a través de actos singulares y precarios. La democracia está tan desnuda en su relación con el poder de la riqueza como con el poder de la filiación, que hoy viene a secundarlo o a desafiarlo. No se funda en ninguna naturaleza de las cosas ni está garantizada por ninguna forma institucional. No la acarrea ninguna necesidad histórica y ella misma no es vehículo de ninguna. Solo se confía en la constancia de sus propios actos. Hay motivos para que la cosa dé miedo, y por lo tanto odio, en quienes están habituados a ejercer el magisterio del pensamiento. Pero en los que saben compartir con cualquiera el poder igual de la inteligencia puede suscitar, a la inversa, coraje y, por lo tanto, alegría (Rancière, 2006: 138).

La elaboración de un imaginario por la filosofía política y por la praxis a través de las identidades colectivas ciudadanas y los partidos políticos, de un proyecto democrático que redefina las prioridades de los posicionamientos de izquierda en torno a una democracia radical y plural está en juego (MOUFFE, 2003). Y que, en este radicalismo de cuestionamiento de las relaciones poder, realice un proyecto alter-globalizador que sobredetermine posiciones de sujeto para articular una nueva hegemonía de la democracia liberal que atienda no sólo a los principios liberales sino también a la igualdad. Asumir el liberalismo no implica apoyar el individualismo, ni el liberalismo económico (DEWEY, 1996), ni el racionalismo universal (MOUFFE, 1999). El cuestionamiento a la globalización del liberalismo económico y al poder de sus instituciones que representan intereses del capital es fundamental para renovar posiciones de izquierda que frenen el acoso de neoliberalismo y neoconservadurismo a las políticas redistributivas y al Estado de Bienestar.

A partir de la perspectiva antiesencialista y el reconocimiento de las diversas identidades colectivas, se propone un proyecto de democracia radical y de pluralismo agonista (MOUFFE, 2003). Este proyecto permite reconocer lo político como antagonismo, y las prácticas de los valores democráticos a través de los juegos del lenguaje y de la participación en la vida común como base para la lealtad de las instituciones democráticas.

La democracia radical implica la profundización de la democracia de manera intensiva, por aumento de las presiones sobre el Estado para conseguir cambios o nuevas regulaciones y derechos, y de manera extensiva, al politizar esferas y transformarlas en públicas, ampliando los ámbitos de participación ciudadana. Abrir espacio público es radicalizar la democracia y que las instituciones dependan de los ciudadanos y de sus necesidades, la consideración de que la esfera pública va más allá de la esfera política del Estado y que son politizables los aspectos de lo social que el público considere en cada momento y lugar.

La extensión de la democracia implica la transformación de la sociedad civil en sociedad política (CLARKE, 1999). Es factible combinar una concepción de lo social del postmarxismo, que permite politizar lo social, y la individualidad postliberal, que no renuncia a la libertad individual del liberalismo. La radicalidad de la democracia consiste en que ésta no es estrictamente una forma de gobierno y que no se limita a una forma de Estado, sino que es una forma de vida y de relación, capaz de politizar espacios de vida y de lo social. El planteamiento postliberal consiste en reconocer que aunque no exista un bien común determinado sí puede haber bienes sociales de interés compartido y que por tanto pueden crearse o reconocerse esferas públicas o espacios públicos múltiples. Estas esferas públicas con bienes sociales compartidos pueden constituir espacios para la acción colectiva y autónoma, de manera que se recobra la política y las prácticas de la política. El planteamiento de la autonomía individual y el ejercicio de las virtudes cívicas, es decir, de la práctica política, no implica un perfeccionismo cerrado al estilo comunitarista o del republicanismo cívico, que abogaría por las virtudes cívicas determinadas en torno a un bien común estipulado, sino que se trataría de un perfeccionismo de textura abierta (CLARKE, 1999), que no aboga por ningún bien común único ni prescribe la práctica de la acción política, aunque sí reconoce que la política es un bien en sí mismo que enriquece a la persona puesto que le otorga autonomía y que define al hombre en su condición. Este enfoque permite

eludir el dilema de la primacía del derecho sobre el bien o de la primacía del bien sobre el derecho, de liberales y de comunitaristas respectivamente.

La democracia proviene de una esfera pre política -anterior y superior al Estado- (AXEL HONNETH, 2000), que reside en la división del trabajo entendida como cooperación social, reflexiva. A partir de la reflexividad colectiva se tiene conocimiento de causa de las necesidades sociales y de los cambios institucionales necesarios para satisfacerlas.

Ser “radical” es ser consciente de la necesidad de cambios globales en las estructuras institucionales, así como de la necesidad de emprender las acciones de carácter igualmente global. Pues la distancia que separa la situación existente y lo que esa misma situación posibilita es de tal magnitud que no puede salvarse tomando medidas fragmentarias y *ad hoc*. En cualquier caso, los cambios habrán de producirse en un proceso gradual. Pero las “reformas” dispersas, las reformas que ahora tratan de combatir tal injusticia y luego tal otra, sin una meta social basada en un plan de amplio alcance, son completamente distintas del empeño por “re-formar” (en sentido literal) el orden institucional de las cosas (Dewey, 1996: 97).

La cooperación social, reflexiva y colectiva, es la base para la formación democrática de la voluntad y para solucionar de la mejor manera posible los problemas comunes mediante las acciones propias.

...Democracia: se trata de la libre asociación de todos los ciudadanos con el propósito de lograr, conforme a la división del trabajo, las metas compartidas por ellos; para esto, los miembros de la sociedad se exigen mutuamente perfeccionar, de manera conveniente, las propias capacidades en la dirección que sirve al bien común (Honneth, 2000: 19).

Desde una perspectiva pragmatista, se apuesta por una democracia radical (DEWEY, 1996). Es radical en tanto en cuanto su carácter instituyente afecta todo tipo de esferas vitales: a las instituciones políticas, a las económicas, a las legales, a las sociales, a las culturales. El método democrático también es radical, puesto que implica algo totalmente distinto a lo históricamente instituido, es decir, a resolver los problemas por medios pacíficos y no a través del ejercicio de la violencia.

El fin de la democracia es, por sí mismo, de naturaleza radical. Pues se trata de un fin que jamás ha llegado a lograrse en ningún país en ninguna época. Es un fin radical por cuanto requiere grandes cambios en las instituciones existentes, en instituciones sociales, económicas, legales y culturales (Dewey, 1996: 174).

Fines y medios en democracia son coherentes. Libertad y autonomía como finalidad implica unos medios, una organización inteligente, y una actividad voluntaria, sin coerción, para resolver los problemas: “...no hay cosa más radical que insistir en la

articulación de métodos democráticos que sirvan como medios para efectuar radicales cambios sociales” (Dewey, 1996: 175).

Además de radical, la democracia ha de ser plural, entendiendo esta pluralidad de manera agonista. El pluralismo es agonista en tanto en cuanto las diversas interpretaciones y prácticas democráticas son reconocidas como legítimas, y por tanto los conflictos sobre las mismas no serán considerados como antagónicos -conflictos entre enemigos a los que hay que eliminar si se quieren superar, puesto que las relaciones entre diferentes posturas se trasladan a términos morales, de bueno/malo, amigo/enemigo- sino como adversariales -conflictos legítimos entre adversarios a los que hay que respetar-. Esta tensión agonista constituye y construye la democracia. Reconocer el conflicto implica establecer prácticas e instituciones capaces de canalizar estas relaciones de manera no violenta. Requieren instituciones que permitan expresar el desacuerdo y el disenso, a sabiendas que éste será irresoluble mientras la democracia sea pluralista. La política democrática intente manejar el conflicto en vez de superarlo.

Si la democracia es inseparable del conflicto, constituye un modelo de convivencia, una forma de vida y de relaciones que exige la comunicación como mecanismo de reflexión para solucionar los problemas y contradicciones que desencadena la vida en común.

El conflicto manifiesta la necesidad fundamental de tomar la palabra, de dar valor a algo que todavía no está definido, incluido en el orden existente, en los lenguajes codificados. El conflicto reproduce en la coyuntura histórica la estructura contradictoria de nuestra necesidad de individualidad (como individuos, como grupos sociales o clases, como etnias, como generaciones) y de nuestra necesidad de generalización, de comunicación (Barcellona, 1996a: 132).

Esta forma de convivencia requiere un vínculo social como la base para el proceso de individualización. La comunidad establece una consideración de la persona y de su dignidad para el tratamiento colectivo que genera la autonomía comunitaria e individual.

El conflicto no es el ejercicio del antagonismo en abstracto, sino el modo concreto en que se produce la sociabilidad del orden en que estamos insertos: éste se verifica en el conflicto; en él se pone a prueba la tensión entre la libertad y la irreductibilidad individual y el carácter vinculante del contexto social y de las condiciones materiales a la que se confía la producción y la reproducción de la vida. Por ello el conflicto se centra, tendencialmente, en la necesidad de un orden nuevo: en la forma de la vinculación social (Barcellona, 1996a: 133).

La cuestión democrática es el interrogante que implica la apertura a nuevas formas de pensar y de hacer, nuevas formas de relación, que sin la aceptación del conflicto como inherente a la vida social, sin la comunicación libre y sin el vínculo comunitario no permitiría iniciar procesos instituyentes ni organizantes de vida social.

El tema del conflicto evoca el tema de la elección entre alternativas posibles, entre opciones diversas: abre la cuestión democrática en el punto más alto. No se trata, en realidad, de “seleccionar”, mediante la competición electoral, a los representantes del poder legislativo, ni de aprobar y de ratificar decretos emitidos. Se trata, por el contrario, de dar forma al conflicto: una democracia que decide presupone el conflicto; la decisión disuelve el conflicto y al mismo tiempo redefine sus términos (Barcellona, 1996a: 132).

El modelo adversarial (MOUFFE, 2007), que reconoce el carácter partisano de los grupos humanos y transforma lo antagónico en agónico, salvaguarda la democracia pluralista y la posibilidad de profundización de la democracia radical. El carácter agónico reconoce la legitimidad de los oponentes, que no existe una solución racional al conflicto, que el conflicto es parte inherente de la vida social y que, puesto que las partes son legítimas y no existe solución definitiva a los conflictos, se puede formar parte de la misma asociación política o comunidad y compartir un espacio común. Es radical porque el enfoque adversarial permite cuestionar las relaciones de poder imperantes y desvelar la institución de la sociedad como una hegemonía que puede ser refutada. De esta manera la política democrática entra en un debate de confrontación real que busca establecer otras hegemonías y cambios en las relaciones de poder. Para profundizar en el proyecto democrático cabría, teniendo en cuenta el enfoque adversarial, concebir un tipo de consenso conflictual que fomente un espacio simbólico común entre oponentes. El consenso son los valores ético-políticos de la democracia: libertad e igualdad, y el conflicto es la forma de interpretar el ejercicio de los mismos.

De esta significación de la democracia radical y de pluralismo agonista vamos a valorizar cuatro rasgos que constituyen y proponen un imaginario social que guía las acciones colectivas y da sentido a un proyecto de auto-institución explícita de la sociedad. Las significaciones de estos rasgos emplazan al carácter instituyente de una sociedad autónoma, a los principios de libertad, igualdad y solidaridad de esta sociedad, a la construcción de una identificación colectiva con la idea de ciudadano que atañe a una dimensión socio cultural y no solo política, y finalmente, a un tipo de comunidad o asociación ético-política. Estos cuatro rasgos significantes desplazarán su sentido a

algunas asociaciones civiles, a los fines de la educación y a la institución educativa, recreándose en la medida de lo posible o lo permitido, en la Escuela Pública.

2.1.1.-La sociedad con carácter instituyente y la auto-institución explícita de la sociedad.

La democracia es una forma explícita de institución de lo social -el acto político de la institución de normas de la sociedad es público, no permanece oculto, sino que el propio demos es quien decide sobre su vida en común- y es, además, autónoma en base a la propia reflexividad de los colectivos sociales, que son capaces de otorgarse sus normas y sus instituciones.

El carácter instituyente de la sociedad consiste en la constante construcción y lucha colectiva por imaginarios, prácticas culturales e instituciones, lo que imprime en el concepto de democracia el principio de proyecto inacabado, abierto, siempre sujeto a debate y a cambios en la forma de distribución de poder, donde inevitablemente aparece el conflicto y lo político, el antagonismo (MOUFFE, 2007). La autonomía es siempre cambiante y precaria con nuevas instituciones y nuevas prácticas, no es un estado definitivo y alcanzado de una vez por todas.

Este carácter constructivo o creativo constituye el poder de la sociedad, y tiene sus riesgos. La sociedad instituyente es por ello una sociedad con sentido trágico, porque el uso de la libertad implica riesgos y la necesidad de autolimitación.

La fuente de institución de la sociedad es la propia sociedad y no otras fuentes extra-sociales como la religión, el mito, la historia, las leyes del mercado, las leyes naturales, etc. No existe una fuente de legitimación última que garantice esa sociedad, ésta no está determinada históricamente. La capacidad instituyente tiene dos caras, la autonomía y la libertad. El coste de la autonomía es la indeterminación, la incertidumbre y el riesgo, lo que conlleva la necesidad de asunción de responsabilidades y del compromiso explícito y público de la sociedad.

El concepto de “lo social histórico” de Castoriadis sitúa la práctica política en el terreno de las personas comunes o cualesquiera que forman la historia con sus vidas:

Lo social histórico”, afirma Castoriadis es “la unión y la tensión entre la sociedad instituyente y la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que está haciéndose”. ¿En qué medida puede la sociedad instituirse a sí misma y escapar a la autoperpetuación de lo instituido? Éstas son “cuestiones, la cuestión misma de la revolución, que no traspasan los límites de lo teorizable, sino que se sitúan de entrada en otro terreno, el de la creatividad de la historia”. Y yo añado; se ubican de hecho en el terreno de la práctica política en el que se ejerce dicha creatividad, en una historia profana abierta a la incertidumbre de la lucha (Bensaïd, 2010: 45).

Las fuentes extra-sociales de la institución de la sociedad ocultan el poder instituyente. Esta ocultación produce la heteronomía social, la consideración de que la creación de cultura e instituciones viene de fuera, está determinada, cerrada, clausurada, fuera de su alcance, y por tanto es inalterable y difícil de cuestionar, no se pueden establecer criterios de validez de la legitimidad de sus instituciones. Si la institución de la sociedad se realiza de manera explícita queda claro el poder, que al ser explícito pertenece al campo de lo político o de lo público, puesto que es una decisión de la propia sociedad que cuestiona y puede construir sus propias instituciones; de ahí nace el proyecto político de autonomía y también la filosofía -interrogación ilimitada. “Se trata, simplemente, de no perder la posibilidad -la posibilidad efectiva- de que las instituciones puedan ser alteradas, sin que hagan falta para ello barricadas, torrentes de sangre, conmociones, muertos y todo lo demás” (Castoriadis, 2007: 76-77).

Lo que imprime legitimidad a la democracia es que la colectividad resuelve sus asuntos comunes en base a su libertad y su igualdad, en convivencia pacífica, estableciendo la ley por encima del logos y de cualquier individuo. Con el análisis de la democracia griega, Castoriadis destaca que la primacía del “nomos” sobre el “logos” es un rasgo fundamental; sin embargo, considera que hay que tener en cuenta que el “nomos” no es solo la ley sino la institución de la sociedad por la colectividad, que se apoya y se garantiza a través de determinadas instituciones como la Asamblea y otros procedimientos, pero también se ve facilitado por el propio saber difundido en la colectividad. La democracia pertenece al dominio real de las masas, es decir, la capacidad de decisión, con conocimiento de causa, sobre cuestiones que las personas estiman esenciales.

La democracia no es el voto relativo a cuestiones secundarias, ni la designación de personas que decidirán por ellas mismas, fuera de cualquier control efectivo, sobre las cuestiones esenciales. La democracia no consiste tampoco en llamar a las personas a pronunciarse sobre cuestiones incomprensibles o que carecen de sentido para ellas. El dominio real es el poder decidir por sí mismo sobre cuestiones esenciales y hacerlo con conocimiento de causa. En estas cuatro palabras: *con conocimiento de causa*, se encuentra todo el problema de la democracia (Castoriadis, 2007: 11).

Los ciudadanos, para desarrollar su poder instituyente, requieren de asociarse, de formarse una imagen de la situación en la que viven y de la sociedad en general, de manera que, conjuntamente se unan para realizar algo en común. Estas a-sociaciones, o co-sociaciones y alianzas de fuerzas están basadas en el reconocimiento mutuo y en la

confianza, y afianzadas a través de asambleas, trabajo continuado, promesas y pactos que generan la acción colectiva de los ciudadanos activos.

Formarse una imagen de la situación, requiere a su vez de una mirada crítica sobre la propia sociedad, un cuestionamiento y una reflexión sobre sus propias significaciones imaginarias sociales, y ésta mirada crítica, ésta exigencia de la validez de derecho implica, en determinadas ocasiones, un cambio en este imaginario y sus instituciones que conforma una ruptura con respecto a lo que no se considera válido de la sociedad y con ello inicia un proyecto político.

Para esta mirada crítica y esta reflexión es necesaria la información pública y un conocimiento social de los problemas de la sociedad. Este “conocimiento social” no trata de tecnicismos ni de burocracias, sino de la aplicación de la inteligencia colectiva para el reconocimiento del público como público. Este conocimiento social es la estrategia fundamental de transformación democrática (DEWEY, 1996).

Lo inusual en la historia de las sociedades es el cuestionamiento de lo establecido y de la autoridad, ya que las personas sienten apego por lo instituido, por las instituciones, porque les aportan seguridad, sentido y dirección a la forma de interpretar la vida y de relacionarse (Dewey, 1996). Las instituciones constituyen creencias y costumbres: hábitos. Por ello el cuestionamiento de las instituciones en muchas ocasiones se interpreta como un cuestionamiento de la propia identidad o un ataque a la misma.

La fuerza del hábito, que induce a los individuos a adherirse a lo firmemente establecido, es parte integrante de la constitución humana. Es un aspecto de la naturaleza del hombre que, por lo general, resulta más acusado y determinante que el deseo de cambio. Cuando la tradición y las costumbres sociales quedan integradas en la estructura operativa de un individuo, disfrutan de una autoridad indiscutida sobre sus creencias y sus actividades. Las fuerzas que ejercen esa autoridad representan una parte tan amplia y tan básica de los individuos que ni se conciben ni se sienten como algo opresivo. No pueden considerarse hostiles a los individuos, ya que son parte integrante de sus creencias y propósitos habituales. Son fuerzas que estabilizan y dirigen al individuo, quien las acata y se entrega a ellas con toda naturalidad. Por eso mismo, todo ataque contra las instituciones de la autoridad que encarnan las tradiciones y las costumbres afecta profundamente al individuo, quien lo percibe como un ataque contra su verdadera intimidad (Dewey, 1996: 157).

Generalmente, los hábitos impiden lo nuevo -el cuestionamiento, la crítica, la apertura- porque su papel es guiar las acciones para obtener resultados preestablecidos y dotarnos de estabilidad, tranquilidad y seguridad. Los hábitos determinan en gran medida los canales de pensamientos y de emociones, constituyen un imaginario social. Los hábitos

de opinión son los más perdurables porque se basan en creencias, en significados atribuidos y en formas de pensar. Los hábitos no son innatos, sino que se adquieren mediante la socialización de los seres humanos en determinadas culturas o civilizaciones a través de las instituciones sociales. Sin embargo, en ocasiones el hábito no es estrictamente rutina y tradición, sino que puede contener elementos inteligentes. Los hábitos de una sociedad se corresponden con aquello instituido, sin embargo estos hábitos son susceptibles de cambio a través de las opiniones y el cuestionamiento sobre lo instituido y sobre la forma de organización (DEWEY, 2004).

De este carácter instituido de los hábitos se deriva la dificultad de los cambios sociales y de la configuración de una sociedad democrática de una manera rápida o revolucionaria. No se trata tanto de cambiar las instituciones, sino de cambiar los hábitos para que las personas transformen, instituyan, nuevas formas sociales. Existen mediaciones y determinaciones recíprocas entre estructura institucional y cultura. Para la transformación o cambio institucional se requiere por tanto, un cambio en los hábitos, en las formas de pensar y actuar, en los significados atribuidos a las experiencias comunes. Algunas condiciones imprescindibles para estos cambios culturales, en los hábitos, los constituyen la facultad de observación de los sucesos y hechos cotidianos, la reflexión sobre los mismos y el deseo de controlarlos.

Los hechos políticos no son ajenos al deseo y el juicio humanos. Cambiemos la opinión que los hombres tienen del *valor* de las actuales instituciones y formas políticas, y éstas cambiarán en mayor o menor medida. Las diferentes teorías que caracterizan a la filosofía política no crecen fuera de los hechos que pretenden interpretar; son amplificaciones de factores seleccionados entre estos hechos. Unos hábitos humanos modificables y cambiantes sostienen y generan los fenómenos políticos. Estos hábitos no están, ni mucho menos, informados plenamente por el pronóstico razonado ni la decisión deliberada, pero se ajustan a ellos más o menos (Dewey, 2004: 60-61).

Los hábitos inteligentes, basados en el cuestionamiento sobre aquello dado de antemano, requieren de una comunicación libre y de la interacción con el entorno, provocando un aprendizaje y un enriquecimiento que es colectivo y que transforma, en base a un aumento del conocimiento de las situaciones y circunstancias vitales, los deseos y las necesidades de las personas. Estas nuevas necesidades y deseos derivados del análisis situacional cooperativo -no exento de confrontación y conflicto y canalizado a través de condiciones que faciliten, en libertad, la comunicación y expresión, la discusión y la inteligencia, y que lleve a una resolución inteligente y enriquecedora de la

experiencia⁵- se expresan a través de los cambios institucionales. La democracia es creativa, y en tanto creación, es instituyente. La creación se deriva del proceso de la experiencia que es tanto un medio como un fin desde la concepción democrática.

...la democracia es una forma personal de vida individual, que significa la posesión y el continuo uso de ciertas actitudes que forjan el carácter y determinan los deseos y los propósitos en todas las relaciones de vida. En lugar de pensar que nuestros propios hábitos y disposiciones se acomodan a ciertas instituciones, hemos de aprender a concebir estas últimas a modo de expresiones, proyecciones y extensiones de actitudes personales por lo general preponderantes (Dewey, 1996: 201).

Las instituciones han de ser por tanto, fruto de las experiencias y de la creación colectiva anónima, reflejo de las formas de vida y de los deseos y consideraciones sobre las relaciones sociales. Ello requiere también, una forma de vida individual (DEWEY, 1996) que consiste en asumir libremente unas creencias: cualquier hombre común puede desarrollar capacidades independientemente de sus dotes personales cuando las condiciones contextuales de igualdad de oportunidades le permiten su pleno desarrollo y está acompañado de la actitud voluntaria de cooperación amistosa de aprender de la experiencia colectiva y de resolver conflictos por medios no violentos.

...la democracia es la creencia en la capacidad de la naturaleza humana para generar objetivos y métodos que acrecienten y enriquezcan el curso de la experiencia. Las restantes formas de fe moral y social nacen de la idea de que la experiencia debe estar sujeta en un punto u otro a cierta forma de control externo, a alguna "autoridad" que supuestamente existe fuera de los procesos de experiencia (Dewey, 1996: 204).

La democracia por tanto confía en la capacidad de autonomía de las personas frente a creencias heterónomas. La democracia no es una forma política que viene dada por unas instituciones y agentes externos, fijos o instituidos de una vez por todas y que exige unas obligaciones políticas, sino que es una forma de vida, una actitud ante las experiencias vitales y en las relaciones con los demás, lo que inevitablemente afectará a la concepción de las instituciones como un proceso de construcción. Este proceso de construcción es de aprendizaje y constituye el fin y el medio de la democracia.

⁵ Dewey, John (1996): *Liberalismo, Acción social y Otros ensayos*. Alfons el Magnànim. València. Dewey considera la necesidad de transformar el carácter antagónico de las relaciones sociales fruto del conflicto inevitable, que se caracterizan por considerar a los otros diferentes y con visiones contrapuestas como enemigos a derrotar y suprimir, por el carácter agónico de consulta, discurso, persuasión, discusión, investigación, cooperación y comunicación libres, que proporcionaría soluciones derivadas de la inteligencia colectiva y no de la violencia.

El demócrata cree que el proceso de la experiencia es más importante que cualquier resultado particular, de manera que los resultados concretos tienen verdadero valor si se emplean para enriquecer y ordenar el proceso en curso. Ya que el proceso de experiencia puede ser un agente educativo, la fe en la democracia y la fe en la experiencia y la educación son una y la misma cosa (Dewey, 1996: 204).

La actitud ante las experiencias vitales y la consideración del potencial instituyente de la sociedad repercutirá en una lucha constante frente a aquello instituido que representa problemas sociales desde el punto de vista de un público o colectivo. “La fe democrática siempre ha sido combativa. Cuando sus ideales reciben el apoyo del método científico y la inteligencia experimental, los principios democráticos pueden suscitar también disciplina y organización” (Dewey, 1996: 117).

Conflicto y método experimental con el uso de la inteligencia y la cooperación colectiva es la raíz del carácter instituyente en la forma de vida democrática.

El problema no puede solventarse discutiendo, sino empleando el método experimental, es decir, experimentando y coordinando esfuerzos. Las razones para llevar a cabo el ensayo no son de carácter abstracto u oculto. Residen en la confusión, la incertidumbre y los conflictos que caracterizan al mundo moderno. Las razones para creer en el éxito de la empresa tampoco son abstractas o remotas. Se justifican en los logros ya obtenidos por el método de la inteligencia cooperativa y experimental, al poner a disposición del hombre la energía de la naturaleza física (Dewey, 1996: 118).

Frente a esta connotación de la significación de democracia como capacidad instituyente basada en el cuestionamiento por el demos del poder establecido, según el liberalismo político actual, tanto en el modelo de agregación como en el modelo de consenso, basado en una filosofía moral y no política, no reconoce el conflicto y las relaciones de poder, por tanto, no se cuestiona la institución de la sociedad, sino que reconoce una pluralidad de intereses privados cuyo objetivo ha de ser el consenso en torno a unas instituciones y procedimientos (MOUFFE, 1999). No hay una exposición pública ante un discurso político y con capacidad de aunar colectivos, sino más bien un diálogo personal enmarcado en el ámbito de lo privado.

...la creencia en la posibilidad de un consenso racional universal ha colocado al pensamiento democrático en el camino equivocado. En lugar de intentar diseñar instituciones que, mediante procedimientos supuestamente “imparciales”, reconciliarían todos los intereses y valores en conflicto, la tarea de los teóricos y políticos democráticos debería consistir en promover la creación de una esfera pública vibrante de lucha “agonista”, donde puedan confrontarse diferentes proyectos políticos hegemónicos. Esta es, desde mi punto de vista, la condición sine qua non para un ejercicio efectivo de la democracia. En la actualidad se escucha con frecuencia hablar de “diálogo” y “deliberación”, pero ¿cuál es el significado de tales palabras en el campo político, si no hay una opción real disponible, y si los participantes de la discusión no pueden decidir entre alternativas claramente diferenciadas? (Mouffe, 2007a: 11).

La democracia liberal está negando el poder hegemónico y oculta la institución de la sociedad (MOUFFE, 2007), porque no reconoce el carácter contingente del orden social y por tanto no reconoce la capacidad de ruptura y de creación de los colectivos sociales. De ahí la falta de capacidad crítica de las actuales perspectivas sociológicas y filosóficas, y la falta de propuestas democráticas en su sentido radical que cuestionen las relaciones de poder. Esta concepción de lo político implica unas prácticas políticas que no pueden conformar una democracia pluralista, por un lado; por otro lado, implica un peligro para las sociedades democráticas puesto que al negar el antagonismo inherente en la conformación de los colectivos o grupos sociales, no encauza estas pasiones antagonistas hacia una política agonal y hacia una visión política y puede degenerar, como sucede, en posiciones morales y no políticas, considerando la conformación de grupos sociales en términos de amigos/enemigos, buenos/malos, que dirigen la convivencia social a la exclusión y a la aniquilación de los otros enemigos-malos, en formas esencialistas de identificación o valores morales no negociables. Por tanto, la democracia liberal representa un estilo de sociedad instituida, que aunque busque el consenso, no es capaz de incluir o tolerar otros puntos de vista, por eso no se corresponde con el proyecto democrático puesto que oculta el carácter instituyente de la sociedad y su posibilidad de cambio. Se habla de libertad de elección, pero no de la posibilidad de elegir cambiar las instituciones.

La otra corriente liberal hegemónica, la teoría descriptiva de la democracia, la teoría elitista de Schumpeter -aunque no constituye en sí una filosofía normativa- esconde una filosofía política no democrática: la teoría de las élites. La consideración de esta teoría descriptiva la incluimos necesariamente entre las significaciones imaginarias de la democracia porque constituye el fundamento de la corriente cultural denominada neoconservadurismo. El neoconservadurismo no es ninguna teoría política, sino un paradigma político-cultural cuyo eje es una reacción ante cualquier intento democratizador de la sociedad liberal (DUBIEL, 1993). Y aunque estemos considerando sólo teorías políticas democráticas, hemos de tener en cuenta el significado imaginario que se puede atribuir a través de discursos que pueden hegemonizar una significación no democrática como democrática, con los consiguientes peligros autoritarios.

Para la teoría de Schumpeter la soberanía popular es una soberanía que se basa en que los ciudadanos pueden aceptar o rechazar a sus dirigentes, pero no a sus instituciones ni a sus prácticas. Es decir, la democracia pierde su carácter instituyente y con él las posibilidades de practicar los principios de libertad, igualdad y solidaridad. La

teoría de Schumpeter es una traslación de la competitividad del sistema económico entre empresas a una competición entre élites o partidos políticos por los votos de los ciudadanos que serían los consumidores. Existe una racionalidad económica individualista, que funciona en la política como en la economía y que consiste en la búsqueda del propio interés individual. Cualquier intervención activa por parte de los ciudadanos rompería el equilibrio del estado liberal. La teoría de Shcumpeter no es más que la teoría de las élites de Mosca, salvo que el dominio de la élite se simboliza a través de un sistema de mercado de votos electores. Los partidos políticos son las élites organizadas que coordinan los intereses individuales y que pueden traducirlos en normas futuras. Desde este paradigma se habla y propugna la crisis de ingobernabilidad -resultante de la desobediencia o las movilizaciones civiles en pro de la participación política y social- y junto con el modelo descriptivo elitista de la democracia se constituye un modelo de gobierno que toman como base los partidos políticos conservadores (DUBIEL, 1993). En sus programas políticos la terapia frente a la crisis de ingobernabilidad es la aplicación del sistema de mercado a las esferas de la vida y la hegemonía cultural tradicionalista.

Tanto Shcumpeter como Hayek y Friedman identifican democracia con capitalismo (DUBIEL, 1993). Por eso neoliberalismo y neoconservadurismo coinciden en su base, y pueden plasmarse y vehicularse a través de partidos políticos conservadores. Para éstos, las dificultades de las sociedades del capitalismo tardío en cuanto a pluralidad, a complejidad social obligan a reducir el ámbito democrático a los límites de la esfera política y dentro de ella, a las neutras e incorruptas élites tecnocráticas. La apatía de las masas junto con la proclamación del líder carismático desde los mass media, son fundamentales para la estabilidad del sistema.

El neoconservadurismo considera que la diferenciación entre izquierda y derecha es un aspecto del pasado, y hoy, superados los obstáculos ideológicos y funcionales del sistema, la política ha de ser de centro, basada en una racionalidad objetiva, que rechaza lo que considera que son extremos y política ideológica todo discurso alternativo, y que por tanto está deslegitimado.

Desde nuestro posicionamiento, el carácter instituyente y la apertura al cambio social es condición sine qua non de la ciudadanía, que ha de proyectar o expresarse a través de sus instituciones. La ciudadanía puede, en efecto, cuestionar lo instituido y organizado y proponer cambios o nuevas instituciones y organizaciones,

..el *status quo* de la ciudadanía es puesto en cuestión recurrentemente por parte de los recién llegados (las generaciones jóvenes) y por parte de los nuevos grupos sociales y humanos hasta entonces situados en los márgenes del espacio público reconocido, intentando forzar su clausura y reabrir la dialéctica entre poder constituido y poder constituyente (Fistetti, 2004: 41).

2.1.2.-Los principios democráticos de libertad, igualdad y solidaridad.

Los principios de libertad, igualdad y solidaridad son una construcción histórica que busca ser real, efectiva, y que ayudan a regir la forma de vivir. No son, pues, principios a priori y carecen de fundamento universal, su legitimidad se deriva del acuerdo social explícito de regirse por ellos. Desde nuestro punto de vista, el único rasgo sustantivo, que puede contener múltiples interpretaciones pero que es necesario para la comunidad democrática puesto que guía las instituciones, las prácticas y la educación del ser humano, consiste en que los fines la institución política son la libertad, la igualdad y la solidaridad. Estos fines o principios están profundamente correlacionados y sólo se dan en coherencia y unión.

Los principios de libertad, igualdad y solidaridad que caracterizan a la democracia pueden ser interpretados de una multiplicidad de formas, que implicarán al tiempo un tipo de relaciones sociales y de concepciones a la hora de constituir las esferas pública y privada.

La multiplicidad de interpretaciones de los principios de libertad, igualdad y solidaridad constituyen los diferentes discursos sobre la Justicia (MOUFFE, 1999). Los discursos presentan interpretaciones antagónicas, que legitiman sus correspondientes demandas, conformando las relaciones de poder y construyendo identidades colectivas. Las identidades colectivas las creamos a través de los juegos del lenguaje en los que participamos los agentes sociales y a través de los discursos a los que estamos sujetos. El lenguaje y los discursos nos dotan de nuestro particular sentido común en una sociedad determinada.

La articulación de los discursos permite anudar los principios de libertad e igualdad con nuevas demandas en relación a asuntos o bienes con la intención de hacer públicos aspectos que pertenecían al dominio de lo privado o que se invisibilizaban en el dominio de lo privado. La articulación permite el vínculo en torno a discursos fragmentados que pueden configurar un campo discursivo donde diferentes posiciones de sujeto se identifiquen, creando por tanto, un reconocimiento de un público como público. Ni la identidad ni el discurso es definitivo, aunque puede conseguir una hegemonía social temporal y estable que permite institucionalizar las propuestas nuevas dado que la identificación con el discurso permite dar sentido “común” compartido a las decisiones y acciones políticas.

El principio de libertad lo consideramos como el ejercicio de una efectiva libertad, no sólo desde un ámbito privado -desde la libertad negativa- sino desde el ámbito público -desde la libertad positiva, desde una capacidad o dominio sobre las instituciones y desde que los cambios deseados en ellas pueden generar procesos instituyentes-. En tanto hablamos de democracia, la institución de la sociedad ha de ser construcción de todos, por lo que la igualdad es elemento fundamental de esa libertad efectiva. Y en tanto es democracia este ejercicio de libertad que no es otra cosa que un ejercicio de poder, es público, explícito y con conocimiento de causa, en base a una reflexión sobre la situación y los problemas de las personas en un lugar y en un momento histórico.

Sin libertad efectiva no hay capacidad instituyente, y sin el carácter público, no oculto, de este proceso por medios pacíficos, no hay democracia. El requisito para el ejercicio de la libertad de manera pacífica consiste en la aplicación del método científico: la inteligencia (DEWEY, 1960). Este método requerirá observación, información, comunicación y expresión libre, debate, reflexión, persuasiones y en definitiva aprendizaje colectivo sobre el proceso, sobre las cuestiones y sobre el ser humano y sus formas de relación.

¿Qué significa en todo caso la libertad? ¿Por qué ha sido identificada en el pasado la causa de la libertad con los esfuerzos para cambiar las leyes e instituciones mientras que en la actualidad cierto grupo está utilizando todos sus grandes recursos para convencer al público de que el cambio de las instituciones económicas es un ataque a la libertad? (Dewey, 1960: 165)

La libertad no es un concepto abstracto ni absoluto, y no es una mera cuestión individual, es una cuestión social, pertenece al ámbito de lo público. La libertad se puede definir por tres rasgos: uno, la libertad es la libertad efectiva, es decir, es un ejercicio de poder; la libertad es tanto lo que se puede hacer como lo que no se puede hacer en cada lugar y en cada momento histórico. Dos, la libertad se hace realidad, en tanto que es poder, en una distribución de poder existente, en una correlación de fuerzas de poder en un momento y lugar. Y tres, la libertad es relativa, no absoluta, es decir, si se trata de una distribución efectiva del poder, un sistema de libertades implicará un sistema de restricciones. Estos tres rasgos conducen a interpretar la libertad como un concepto social, no individual.

...tanto si las aplicamos al ámbito del pensamiento como al de la acción, significan que la libertad es una noción social y no individual, y ello porque las libertades que un

individuo disfruta *de facto* están en función de la distribución de poderes o de las libertades existentes, y esta distribución es absolutamente idéntica a las correlaciones existentes, sean legales, políticas y, de manera especialmente importante en nuestros días, económicas (Dewey, 1996: 131).

El ejercicio de la libertad efectiva que propugnan los diferentes movimientos emancipatorios implica cambios en el status quo, en lo instituido, buscando la creación de cambios en las instituciones o de nuevas instituciones. La libertad efectiva, en tanto que su otra cara es el sistema de restricciones, implicará un control social sobre aquello instituido. El sistema de distribución del poder definirá el sistema de control social. En tanto hablemos de democracia este sistema de control será público, participativo. Aquellos que abogan por un concepto de libertad abstracto libre de restricciones están realmente ocultando un control, u ocultando un poder que ejercen de manera implícita (DEWEY, 1960). Toda sociedad tiene sistemas de control social, hacerlos explícitos y asumidos pacíficamente en colectivo -sin que por ello quede exento de conflicto- es lo que caracteriza a una sociedad democrática.

Es un absurdo suponer que no tenemos controles sociales *ahora*. La perturbación es que los ejercen los pocos que tienen poder económico a expensas de las libertades de los muchos y a costa del desorden creciente, culminando en el caos de la guerra que los representantes de la libertad para la clase poseedora identifican con la verdadera disciplina (Dewey, 1960: 168).

En tanto que vivimos en sociedades cada vez más complejas, cada vez resulta más difícil visibilizar y luchar contra las fuerzas que reprimen la libertad. Necesitamos métodos o instituciones que nos permitan conocer y comprender los sutiles procesos de represión de libertades, y que posibiliten el ejercicio de la libertad efectiva así como las capacidades de “eterna vigilancia”, de control social sobre el sistema de libertades pretendido. La institución por excelencia para realizar estas funciones es la institución educativa.

El control inteligente socialmente organizado (DEWEY, 1996) sería el encargado de la *eterna vigilancia* de la libertad individual y compartida: la libertad de todos en condiciones de igualdad.

Necesitamos una autoridad que, a diferencia de las antiguas formas en que ésta operaba, sea capaz de dirigir y aplicar el cambio, pero también necesitamos un género de libertad individual distinta de la que la desordenada libertad económica de los individuos ha producido y justificado. Es decir, necesitamos una libertad individual generalizada y compartida, que cuente además con el respaldo y la orientación de un control inteligente socialmente organizado (Dewey, 1996: 160).

Aquellas instituciones que se instituyan han de garantizar un método de autoridad que por un lado regule y dé estabilidad a lo instituido y por otro lado, canalice las necesidades de cambios institucionales. Este método que unifica libertad y autoridad es un método basado en la inteligencia colectiva, que no es más que la aplicación del método científico a las relaciones con la vida, con los otros seres humanos y con las instituciones.

Existe un recurso que aún no ha sido probado a gran escala en el amplio campo de las relaciones sociales entre los hombres: la utilización de la inteligencia organizada, de los múltiples beneficios y valores que se evidencian sustantivamente en el campo propio de la ciencia (Dewey, 1996: 164).

El método científico es público y abierto a cambios, se desarrolla de manera colectiva puesto que necesita de corroboración de otros científicos y de la práctica. La autoridad del método se basa en la confirmación pública de otros y de la práctica, y el carácter de investigación y de nuevas observaciones, de búsqueda de otras o de más soluciones lo que implica la libertad para investigar sobre los conocimientos anteriores, lo que demuestra que la inteligencia y el saber es algo común, colectivo o de todos, es decir, no pertenece a ningún agente privado -aunque la clave del poder económico es apropiarse de esta inteligencia colectiva-, y que se construye en el cuestionamiento, ejercicio fundamental de la libertad. La *verdadera fuente de cambio*, el movimiento instituyente es la inteligencia colectiva:

...es simple y llanamente falso que los progresos a los que defensores del actual régimen apelan para justificar su continuidad se deban a iniciativas y empresas individuales. Lo que éstas sí han hecho solas es apropiarse de los frutos de la inteligencia colectiva, que actúa por cooperación. Pero sin la ayuda y el apoyo de la inteligencia organizada, habrían sido impotentes, tal vez hasta en aquellas actividades en las que han demostrado ejercer mayor dominio social (Dewey, 1996: 167).

Luego este método nos aporta una autoridad colectiva, pública, que no constituye algo externo a la sociedad. La autoridad no es sagrada, ni natural, ni imputable a agentes no presentes en la vida cotidiana. La autoridad o lo instituido es construido y reconocido como tal por la propia sociedad, y por tanto, puede cambiarse por la misma sociedad si así lo considera al reflexionar sobre sus necesidades.

La historia confirma que los movimientos emancipadores, que no son lo predominante en las sociedades humanas, no han podido ser frenados por las autoridades, por el status quo establecido, y la liberación de estas instituciones ha sido entonces, violenta (DEWEY, 1996).

A pesar de poseer el poder y de perseguir elementos heréticos y radicales, ninguna institución ha logrado de hecho impedir que tuvieran lugar grandes cambios. Con su resistencia al cambio, lo único que han logrado todas las instituciones ha sido poner dique a las fuerzas sociales hasta que por último, éstas se han manifestado inevitablemente en un torrente de grandes cambios, por lo general de carácter violento y catastrófico (Dewey, 1996: 161).

Tanto el ejercicio de la autoridad como el de la libertad son poderes. Entre la autoridad y la libertad, en lo instituido y lo instituyente no hay conflicto, donde radica el conflicto es en la distribución de poder de la autoridad y de la libertad. Quien ostenta el poder de la libertad ostenta correlativamente el de la autoridad. Por ello, las demandas de libertad a través de movimientos emancipatorios siempre se topan con aquellos que ostentan el poder de ser libres y de ejercer la autoridad. La autoridad y la libertad van unidas y el conflicto presenta el reparto de poder, es decir en quien o quienes ostentan la libertad y la autoridad, y en quienes desafían este poder cuestionándolo.

La diferencia en un régimen democrático sería que estos cambios fueran pacíficos y previstos o canalizados en las propias instituciones, además de considerar la distribución igualitaria del poder de libertad y autoridad entre el demos.

En cuanto al principio de igualdad, en democracia, va unido al de libertad. Las instituciones, las leyes y las costumbres han de garantizar oportunidades iguales a todos. La garantía de oportunidades significa excluir el poder monopólico u oligopólico que constituyen las diferencias políticas y económicas respectivamente, sobre las capacidades de los individuos en las instituciones y relaciones sociales. Y al tiempo establecer mecanismos que compensen las desigualdades naturales respecto de las capacidades de cada uno para garantizar la ausencia de impedimentos. Si las instituciones democráticas deben garantizar esta libertad e igualdad para todos habrán de sufrir cambios institucionales considerables puesto que las estructuras sociales imperantes determinan sobre manera el status social y por tanto el ejercicio efectivo de la libertad solo para algunos. El principal problema democrático en la actualidad es por tanto la identificación de la libertad con el capitalismo financiero que coarta la libertad de la mayoría.

La democracia radical participativa requeriría una reconstrucción de la esfera pública, que tiene como condiciones indispensables la libertad, igualdad y solidaridad. La libertad tiene sentido en el espacio público entre pares, condición sine qua non para el ejercicio de la autonomía colectiva e individual. Los demócratas radicales opinan que

la libertad es interpretada como la autonomía y la igualdad es la no discriminación en el ejercicio de esta autonomía (DEL ÁGUILA, 1995).

La igualdad es el principio básico de la actividad política (RANCIÈRE, 1996). A partir del cuestionamiento de la igualdad o la desigualdad, es decir, de la justicia, se cuestiona el modo de distribución de la libertad, de la autoridad y de los bienes sociales de una determinada comunidad. Y este reparto se pone en duda porque en la comunidad política las distribuciones no funcionan como mercados, las personas o los grupos son partes que cuentan o no cuentan en las decisiones de la comunidad, y los que no cuentan están siempre en disposición de poner en duda el reparto instituido.

Hay política cuando hay una parte de los que no tienen parte, una parte o partido de los pobres. No hay política simplemente porque los pobres se opongan a los ricos. Antes bien, hay que decir que la política –esto es, la interrupción de los meros efectos de la dominación de los ricos- la que hace existir a los pobres como entidad (Rancière, 1996: 25).

Si la política es el cuestionamiento de la institución del reparto de la comunidad, la anti-política es el no cuestionamiento de este reparto. Por esto es que la política inicia el conflicto, porque los que no tienen parte en el reparto de la comunidad demuestran la igualdad de cualquiera con cualquiera. “De la Atenas del siglo V a.c hasta nuestros gobiernos, el partido de los ricos no habrá dicho nunca sino una sola cosa, que es precisamente la negación de la política: no hay parte de los que no tienen parte” (Rancière, 1996: 28).

Podemos afirmar que el principio de igualdad, el cuestionamiento de lo instituido, constituye la base para la política y para el carácter instituyente de lo social. No siempre el reparto es cuestionado, y por tanto, no hay siempre política o la hay pocas veces. La igualdad de cualquiera con cualquiera desvela la contingencia de cualquier orden social y la inexistencia del orden natural.

...lo mismo que la justicia, lo mismo que la libertad, lo mismo que la autonomía social e individual, la igualdad no es una respuesta, no es una solución que pueda darse de una vez por todas a la cuestión de la institución de la sociedad. Es una idea, una significación, una voluntad que abre preguntas y que no deja de suscitar otras (Castoriadis, 2005b: 143).

El criterio de igualdad marca así los límites de la comunidad, que por tanto no puede ser totalmente inclusiva sino que requiere de un exterior constitutivo: los que no son los iguales. Tampoco puede ser totalmente cerrada, puesto que siempre hay una parte que reclame su igualdad y su participación en la sociedad.

El imaginario social moderno combina dos lógicas en relación a la igualdad y al reconocimiento de la misma (Taylor, 1997). Por un lado, la sociedad democrática tiene como premisa la dignidad de todas las personas, que ya no se restringe al honor de unos cuantos de las sociedades jerárquicas, sino que reconoce de manera igual la dignidad de todos. Por otro lado, la sociedad democrática considera el principio de autenticidad, de diferencia personal de uno, de originalidad frente a los otros. El principio de diferencia se basa y está conectado con el principio igualitario de la dignidad y el reconocimiento de todos, puesto que este carácter universal de la dignidad hace que se pueda exigir de manera individual la autenticidad personal. La conexión entre reconocimiento e identidad radica en el carácter dialógico de la vida humana, en que construimos nuestra identidad frente a la alteridad, en el diálogo con los otros, y no de una manera monológica. Las consecuencias de estos principios en la esfera pública se traducen en dos políticas: la del universalismo que implica un tratamiento igualitario sobre la dignidad de todas las personas -luego, ya matizará la sociedad si este tratamiento igualitario abarca sólo derechos civiles y sufragio o si abarca también derechos socioeconómicos-. La otra política liberal, en conexión con la autenticidad personal, es el principio de la diferencia, el derecho a ser reconocido como un ser único.

La sociedad democrática, como sociedad pluralista ha de contemplar la igualdad en dos sentidos, la igualdad simple, el intento de eliminar los monopolios que se producen sobre los bienes sociales, y la igualdad compleja, la eliminación del predominio de un o unos bienes sociales dominantes sobre la significación y los principios distributivos de otros bienes (WALZER, 1997). La igualdad simple implicaría una necesidad de control y poder Estatal centralizado y monopolizado; un ejemplo en una sociedad democrática sería la distribución del poder político que está ampliamente distribuido a través de un reconocimiento o de la igualdad simple. Toda persona es digna y capaz en igual proporción. Mientras que la igualdad compleja es una cuestión que implica principalmente a la sociedad democrática, pues consiste en abrir vías y esferas de autonomía para la distribución de todos los bienes sociales. La igualdad compleja se entendería como re-significar y vivir la complejidad social de manera que sin el predominio sobre los bienes no cabría la dominación sobre las personas. Cada bien social requeriría para una sociedad pluralista más igualitaria, la creación y limitación de esferas públicas que defiendan cada bien de las posibles incursiones tiránicas de otros bienes que son capaces de convertirse en los primeros, reconfigurando sus significados y su imagen (como por ejemplo, en una sociedad capitalista, el dinero,

o en una sociedad meritocrática, la educación o el talento). La autonomía entre las esferas es relativa, ya que la autonomía absoluta es imposible porque inevitablemente las esferas se influyen y se afectan. Esta autonomía relativa sería un principio distributivo que generaría una igualdad compleja, pues no implica que se elimine el monopolio en las esferas, aunque sí el predominio.

La defensa de los límites de las esferas, la diferenciación de los bienes y de su lógica social, así como apertura a la aparición de nuevos límites y nuevas esferas garantizarían un tipo de igualdad que enfrenta a la tiranía, impidiendo las relaciones de dominación de unas esferas sobre otras. La igualdad, considerada como justicia distributiva es una construcción humana que deriva de la historia y de la cultura de cada sociedad. Tanto la justicia como los bienes sociales constituyen significaciones imaginarias sociales compartidas. Las significaciones imaginarias sobre los diversos bienes sociales implican también diversos procedimientos de distribución, diversos agentes interactuantes y sus propios principios de justicia distributiva. Ni el predominio ni el monopolio son completos y perfectos, por lo que el poder es inestable y siempre desafiado. En la igualdad compleja la autonomía de las esferas genera conflictos porque los principios de distribución y de justicia de cada esfera son distintos y las conductas y sentimientos que generan pueden ser contrapuestos. No puede existir una armonía absoluta entre esferas, pero los principios de las mismas forman parte de la cultura de esa sociedad, y en tanto las significaciones imaginarias sociales no impliquen gran contraposición las tensiones se reducirán. Las significaciones imaginarias sociales están en continuo cambio y definición, por ello es tarea del público, de los ciudadanos, reflexionar y atribuir significados a los bienes sociales y delimitar las intrusiones o intentos de predominio de otros bienes.

El tercer principio, de solidaridad, viene dado por la propia definición democrática: al entender la libertad y la igualdad como inmanentes, la cuestión social pertenece a la cuestión democrática. La democracia es libertad e igualdad, y los problemas sociales son amenazas a la libertad (RÖDER, FRANKENBERT, DUBIEL, 1997). La participación social es la condición de la libertad pública y la condición del ciudadano. Si la cuestión social pertenece a la cuestión democrática, la participación no es solo política sino también social. El ciudadano tiene el derecho y la obligación de tomar parte en los asuntos públicos, en la experiencia de la “felicidad pública” y en la autonomía y aptitud democrática.

La asistencia pública o el auxilio social no es una cuestión de amor al prójimo o a la humanidad, ni tampoco trata de asegurar la permanencia del orden capitalista o de otro determinado, sino que es expresión de solidaridad social que aspira a potenciar a todos los ciudadanos para que expresen independientemente sus opiniones e intereses y los defiendan enérgicamente en el espacio público (Röder, Frankenberg y Dubiel, 1997: 271).

La solidaridad por tanto es consustancial a la libertad y a la igualdad, y los derechos de participación implican que la lucha está siempre presente en la esfera pública democrática, actualiza la tensión entre la realidad social. Esta tensión deriva en que las mayorías encuentran discusión y temporalidad en sus decisiones, y que las minorías se encuentran potenciadas para protestar sobre las instituciones y las prácticas y son capaces de generar alternativas.

El principio de solidaridad va unido a la libertad y a la igualdad, porque la solidaridad se entiende como la obligación de los ciudadanos de posibilitar a todos los ciudadanos la efectiva participación en el espacio público, en sus conflictos y decisiones. “Los que necesitan ayuda no son clientes permanentemente débiles sino que son miembros de la sociedad civil y reclaman la obligación recíproca de aseguramiento básico de la existencia material como condición para que sea posible la libertad pública” (Röder, Frankenberg y Dubiel, 1997: 271).

Sin embargo, nos enfrentamos con la hegemonía de pensamiento liberal actual que considera la libertad, desde el punto de vista individual y privado, y juzga la autoridad como lo contrario de la libertad, siendo ésta de carácter absoluto y no sujeta a control. Esta significación lo que provoca es la ocultación de que existe una autoridad inherente e inmanente a esta libertad. La ocultación de la autoridad provoca por tanto una manipulación del ejercicio de libertades, reduciendo las libertades públicas y el posible control social sobre el exceso de libertades privadas de algunos y recortando las libertades de todos.

El movimiento individualista ha tendido a identificar el ejercicio de la libertad con la ausencia de todo control organizado, y al hacerlo, ha identificado la libertad con la mera posesión de *facto* del poder económico. En lugar de dotar de libertad a quienes carecían de bienes materiales, el individualismo les ha hecho aún más dependientes de los propietarios de los medios de producción y de distribución de tales bienes (Dewey, 1996: 162).

El principio democrático de libertad se restringe desde el punto de vista de la ideología burguesa porque remite las libertades de unos al límite de las libertades de otros. Son libertades negativas en tanto en cuanto constituyen derechos frente a otros. La

interpretación liberal del principio de libertad en el marco de la democracia liberal se basa en la libertad personal entendida desde una perspectiva individualista y meramente negativa -es decir, como libertad de..., o libertad defensiva, no como libertad para..., o ejercicio de la libertad, o lo que es lo mismo como no intromisión pero no como libertad de acción-. La formación de la voluntad colectiva es una suma agregativa de intereses individuales. Y la autonomía del individuo es independiente de los procesos de interacción social. Su comportamiento político, por tanto, consistirá en vigilar y controlar el aparato del estado con el fin de proteger sus intereses particulares. El resultado es una comprensión reducida de la participación democrática. Se legitima el poder político a través de la representación con la finalidad de proteger los derechos individuales.

Esta libertad negativa es una libertad utilitarista, que reduce y niega otras libertades democráticas que no se basan en la restricción de las libertades de otros, sino que se basan en que los otros también gocen de éstas, como la libertad de expresión, la libertad de opinión o de pensamiento.

...esta reducción de los principios democráticos a la ideología de la clase burguesa desconoce la realidad de las libertades fundamentales que no tienen nada que ver con la libertad de comercio, como la libertad para comunicar opiniones, libertad que sólo se puede gozar si todos gozan de ella. Si la libertad del individuo egoísta y utilitarista *se detiene* dónde comienza la libertad de los otros, la libertad del ciudadano “*comienza* donde comienza la libertad de los otros (Castoriadis, 2007: 20).

La reducción de la libertad a la libertad política o a la defensa del individuo frente al Estado implica una pérdida sustancial del significado de libertad, lo que constituye la pérdida de la misma libertad política (DEWEY, 1996). El significado de libertad afecta al concepto de igualdad. La libertad ha de ser efectiva, y la igualdad ha de ser igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades que no concierne sólo a aspectos económicos sino que abarca la eliminación de trabas o restricciones a accesos culturales y sociales, de participación.

Por otro lado, el liberalismo procedimental de derechos incurre en discriminaciones (TAYLOR, 1997) porque aplica el principio universal de los derechos y los procedimientos de manera indiscriminada sin considerar posibles excepciones en base al principio de la diferencia, no reconociendo estas diferencias puesto que no reconoce aspiraciones colectivas, se basa en la esfera individual y privada. De esta manera no es neutral, puesto que la ceguera a la diferencia es el reflejo de una hegemonía que puede oprimir a minorías, siendo por tanto discriminatoria. Este

concepto liberal de igualdad universal no es democrático, sino una ética individualista humanitaria que no implica igualdad política, sino simple retórica (MOUFFE, 2003).

Las consecuencias de este imaginario hegemónico sobre los partidos políticos (MOUFFE, 2003) se observan en las posiciones centristas de la socialdemocracia actual que evitan el reconocimiento de la estructura de las relaciones de subordinación existentes y cambian al lenguaje de la inclusión y la exclusión, evitan el análisis de las causas y con ello la búsqueda de soluciones radicales -que aborden realmente los excesos y la explotación en las relaciones de poder- y que cambien las instituciones.

Tal como nos recuerda Norberto Bobbio, la idea de igualdad representa la columna vertebral de la perspectiva de la izquierda, mientras que la derecha, en nombre de la libertad, ha permitido siempre diversas formas de desigualdad. El hecho de que un cierto tipo de ideología igualitaria haya sido utilizado para justificar las formas totalitarias de la política no nos obliga a abandonar en modo alguno la lucha por la igualdad. Lo que hoy en día exige un proyecto de izquierda es considerar esta lucha por la igualdad, que ha estado siempre en el centro de la socialdemocracia, de un modo capaz de tener en cuenta la multiplicidad de relaciones sociales en las que es necesario enfrentarse a la desigualdad (Mouffe, 2003: 134).

El discurso conservador intenta separar e incluso contraponer la libertad con la igualdad y derivarlas en mandatos constitucionales distintos: Estado de derecho, Estado social. Y que frente al Estado Social alega crisis de fiscalidad para evitar la distribución de la renta mínima que garantice el ejercicio de la libertad de todos.

El proyecto de democracia radical y pluralista implicaría una propuesta de política post-socialdemócrata, que no conllevaría ni un retorno al keynesianismo, ni a la pre-socialdemocracia, sino un avance en la profundización por las luchas igualitarias en las diversas relaciones sociales o esferas de la vida común, así como una alternativa económica pluralista donde no todas las relaciones de intercambio estén mercantilizadas y fetichizadas, sino que admitan relaciones solidarias y responsables en los procesos de producción con los materiales, la naturaleza y las personas productoras y en los procesos de intercambio e intermediación.

Lo que hoy en día necesitamos es alguna forma de política post-socialdemócrata, a condición de que esto no signifique volver a un *punto anterior* a la socialdemocracia y llegar a un punto de vista liberal pre-socialdemócrata, sino al contrario, avanzar hacia un tipo de democracia más radical y pluralista. Y sin embargo, este género de regresión parece ser precisamente el tipo de iniciativa que se encuentra tras la lógica de muchas de las políticas, como el bienestar para el trabajo, por las que aboga la tercera vía. Para abordar la multiplicidad de formas de subordinación que existen en las relaciones sociales -las relacionadas con el género, la raza, el entorno y la sexualidad-, la política post-socialdemócrata debe ser concebida en términos de democracia radical y plural,

como la extensión de la lucha por la igualdad y la libertad en una amplia gama de relaciones sociales (Mouffe, 2003: 134-135).

2.1.3.-La significación imaginaria social del ciudadano/a y su identificación como agencia colectiva

La significación de ciudadanía está sujeta a múltiples interpretaciones, nosotros vamos a agruparlas en dos fundamentales que denominaremos ciudadanía plena o ciudadano/a activo/a y ciudadanía superficial o ciudadano/a pasivo/a o consumidor. Cada interpretación pertenece a las grandes perspectivas de teoría política de la modernidad: la comunitaria y la liberal, respectivamente. De entre estas, buscamos una significación que las supere combinando el pluralismo liberal con el interés por la participación en lo común, dándole a este pluralismo un carácter público, reconocido.

Consideramos que el ciudadano es una conciencia política, con capacidad para cuestionar lo instituido y además es miembro de una comunidad con valores éticos (CASTORIADIS, 2007), como por ejemplo, los principios de libertad, igualdad y solidaridad. Estos valores no son impuestos, sino elegidos y derivados, como argumentamos anteriormente, de una construcción histórica. El ser es político en tanto en cuanto su existencia en el mundo es compartida y, por tanto, también lo es su compromiso consigo mismo y con el mundo.

La ciudadanía es la condición política del individuo. Ser ciudadano es un modo de vida que vincula *el yo con la identidad política*, lo que constituye una actitud reflexiva y ética, atenta al mundo y activa (CLARKE, 1999). Ser ciudadano es ser un individuo autónomo, que actúa conforme a sus reflexiones y a su razón, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y el compromiso en el ámbito público. El “*Yo ciudadano*” es ambiguo, porque es intrínsecamente plural, combina su diferencia y autenticidad personal con su compromiso y vinculación con el mundo en el que vive.

Si sus acciones permiten y propician el que cada uno pueda ser dueño de su propia vida conviviendo al mismo tiempo con los demás, esas personas serán, por su compromiso, ciudadanos. Si este compromiso no es pasajero, es, además, consciente y diligente, y se extiende hasta abarcar la mejora de la propia persona, de los demás y del mundo, entonces, esas personas se comprometen con el mundo como “ciudadanos plenos” (Clarke, 1999: 27).

El ciudadano como individuo autónomo, participativo, que cumple sus obligaciones ciudadanas y reconoce su falta de responsabilidad en determinadas situaciones y se compromete con ellas establece una relación de respeto consigo mismo.

El ciudadano que se respete es un individuo autónomo. No quiero decir autónomo en el mundo, pues no sé qué implicaría eso. Es autónomo en su comunidad, un agente libre y responsable, un miembro participativo. (...) Es todo lo opuesto al tirano, (...) De manera más general, el ciudadano que se respete no buscará lo que no puede conseguir honorablemente (Walzer, 1997: 290).

Un aspecto fundamental para la ciudadanía democrática, plena, es el auto-respeto (WALZER, 1997). El auto-respeto es una relación de respeto que se establece no frente a otros individuos sino frente a uno mismo. Tiene que ver con la consideración de nuestra dignidad como personas y nuestra ubicación, nuestro lugar en la comunidad, el concepto de uno mismo en relación a la identidad social de ciudadano y en relación a una vinculación especial, digna e igualitaria, con el grupo, con la comunidad. La disposición cooperativa del auto-respeto implica reconocerse a sí mismo y a los otros como iguales y desde esta concepción democrática de las relaciones propias y de las relaciones con los demás y con la vida no hay jerarquía. Este auto-respeto de uno mismo y el respeto a los demás implica necesariamente que los ciudadanos se sientan implicados para promover que los otros ciudadanos puedan participar activamente en la sociedad -la solidaridad unida a la igualdad-, y tengan las consideraciones para su propio auto-respeto. La exclusión social, por ejemplo, derivada de condiciones de pobreza y de desempleo, pueden generar falta de auto-respeto, por lo cual el propio Estado democrático a través del impulso ciudadano debería garantizar las políticas sociales y de empleo para hacer posible este auto-respeto.

A fin de gozar de auto-respeto, debemos creer que somos capaces de estar a la altura, y tenemos que aceptar la responsabilidad por los actos que constituyen el hecho de estar a la altura o de no estarlo. Por consiguiente, el auto-respeto depende de un valor más profundo que yo llamaré “auto-posesión”: el ser dueño no del propio cuerpo sino del carácter, las cualidades y los actos propios. La ciudadanía es una modalidad de la auto-posesión. Nos consideramos a nosotros mismos responsables y somos considerados responsables por nuestros conciudadanos. De esta mutua consideración se derivan la posibilidad del auto-respeto y la del honor público (Walzer, 1997: 289).

Este auto-respeto, auto-posesión o autonomía personal reside en un sujeto político que trasciende la connotación dual histórica de hombre y ciudadano. La abstracción que se ha pretendido otorgar en la concepción de hombre y ciudadano, como aspectos independientes esconde un engaño (RANCIÈRE, 2006): la traslación de la lógica de la dominación del Estado y del capital -de la delimitación de las esferas pública y privada por quien ostenta el poder-, para asegurar la mejor dominación de ambas; de manera tal que al hombre público, al ciudadano, se le limita al sufragio y al hombre privado, a su vida privada sometida a los poderes de la filiación o de la economía. Sin embargo, el

sujeto político es un intervalo de identidades, no se identifica ni con hombres ni con identidades definidas, sino que son los sujetos que verifican los derechos, los que actúan para comprobar o demostrar los derechos ciudadanos que se les están negando. Los sujetos políticos son los que realizan actos políticos, actúan en el intervalo de identidades y reconfiguran los límites de lo público y de lo privado, de lo universal y de lo particular.

El proceso democrático consiste en esa puesta en juego perpetua, en esa invención de formas de subjetivación y de casos de verificación que contrarían la perpetua privatización de la vida pública. En este sentido, la democracia pone cabalmente en evidencia la impureza de la política, al recusar la pretensión de los gobiernos de encarnar un principio uno de la vida pública y de circunscribir, por consiguiente, la comprensión y la extensión de dicha vida pública. Si hay una ilimitación propia de la democracia, está aquí: no en la multiplicación exponencial de las necesidades o los deseos que emanan de los individuos, sino en el movimiento que desplaza sin cesar los límites de lo público y lo privado, de lo político y lo social (Rancière, 2006: 90-91).

La importancia de la política y de los actos políticos radica en los modos de subjetivación (RANCIÈRE, 1996), entendiendo estos como una transformación de las identidades definidas por el orden instituido en nuevas representaciones, constituye una desidentificación y una nueva atribución subjetiva que se hace visible socialmente y abre el espacio de la política, del litigio, exigiendo un reconocimiento y formar parte de la comunidad para poder entrar a argumentar y tomar decisiones en condiciones de igualdad con otros grupos. La política y los actos políticos visibilizan el mundo en común, requiriendo un reconocimiento como interlocutores válidos, y mostrando la existencia de un litigio, y construyendo la apertura sobre la distribución de poderes instituida.

Los ciudadanos nos implicamos en luchas diversas constituidas por actos políticos que tratan de defender, institucionalizar o crear esferas públicas. Estas luchas vamos a clasificarlas en tres tipos: intensivas, extensivas y contra la impotencia. Las luchas intensivas son luchas políticas en las que defendemos nuestra parcela de poder frente al Estado y le requerimos el trabajo que debe o que no debe realizar. Se trata de establecer los límites de la soberanía del Estado; estos límites dependen de la interpretación de los principios de libertad, igualdad y solidaridad. El segundo tipo de luchas, las extensivas, pretenden evitar predominios de unos bienes sociales sobre otros, obstruyendo los intercambios entre esferas de distribución. Tanto los ciudadanos como los encargados de un Estado democrático, han de limitar y obstruir los intercambios entre esferas de manera que se garantice la autonomía relativa entre las mismas, y esta

integridad ha de mantenerse en todas las instituciones y entornos institucionales, entre ellas, la institución educativa. Evitando el predominio es mucho más sencillo visibilizar la distribución de poderes instituidos y argumentar en condiciones de igualdad. Hay que establecer, por tanto, limitaciones al conocimiento experto -la tecnocracia-, a la situación económica o poder económico, o a la gracia divina. Se trata de limitar y acotar todos aquellos argumentos del poder basados en concepciones extrínsecas a la libertad, la igualdad y la solidaridad de los ciudadanos. El ciudadano autónomo se define sobre sus fines, su destino y la asunción de riesgos y consecuencias de sus decisiones, con lo que limita o enfrenta la heteronomía que implicaría argumentar un poder de distribución en base a criterios esenciales externos.

La tiranía, al contrario, procura acaparar las esferas e inmiscuir su poder en cada institución, y a través de la jerarquía y de la imitación institucional es capaz de dominar amplias facetas de la vida. La participación activa de la ciudadanía en la limitación de poderes que buscan ejercer dominios frente a la autonomía de las esferas es clave. El ciudadano votante es fundamental para supervivencia de la actividad política democrática. Pero el ciudadano político es fundamental para su empuje e integridad (WALZER, 1997).

Se trata de mantener el potencial ciudadano, las oportunidades de participar del poder. Esta potencialidad configura en parte el auto-respeto del individuo democrático, autónomo.

Tal potencialidad es la condición necesaria del auto-respeto del ciudadano. (...) El ciudadano se respeta a sí mismo como alguien capaz de sumarse a la lucha política, de cooperar y competir en la persecución y el ejercicio del poder, si sus principios así se lo exigen. Y también se respeta a sí mismo como alguien capaz de resistirse a la violación de sus derechos, no sólo en la esfera política sino también en otras esferas de distribución, dado que la resistencia es en sí misma un ejercicio de poder, y la actividad política es la esfera a través de la cual todas las demás son reguladas (Walzer, 1997: 319-320).

Finalmente, otro tipo de lucha ciudadana la constituye la lucha frente al sentimiento de impotencia que se genera en la práctica de algunas sociedades, aunque se tilden de democráticas, y que genera pasividad, sumisión y resentimiento, y consiguientemente falta de auto-respeto y pérdida de potencial y capacidad democrática. Esta lucha vuelve a situar a la autonomía (WALZER, 1997) y a la cooperación colectiva entre ciudadanos como mecanismo para recuperar el poder y el auto-respeto democrático.

La actividad política democrática, una vez que hemos desechado todo predominio injusto, es una invitación imperiosa a actuar en público y a conocerse a sí mismo como ciudadano capaz de escoger destinos y aceptar riesgos para sí y para otros, y capaz también de vigilar el respeto a las fronteras distributivas y de mantener una sociedad justa. Pero no hay manera de asegurar que usted o yo o quien sea aprovechará la oportunidad (Walzer, 1997: 320-321).

El ciudadano ha de poder ejercer efectivamente la ciudadanía plena (CLARKE, 1999), es decir, actuar en las múltiples esferas públicas que son esferas de la política y que no se restringen a la actividad del Estado, sino a una actividad colectiva y compartida en base a unos bienes sociales con significación común. La política preexiste al Estado y es mucho más amplia que el Estado puesto que se encuentra allí donde se reconocen unos bienes sociales compartidos con proyección pública, desdibujando los límites instituidos entre lo social y lo político y creando otros nuevos.

La configuración de esferas públicas autónomas del poder del Estado, el reconocimiento de lo político, del antagonismo en las mismas, y el ejercicio de la política permite la aparición del “acto-momento”. Las acciones tienen sentido dentro de un contexto de significaciones intersubjetivas compartidas, y es este trasfondo hermenéutico y narrativo el que les confiere valor político y las califica como políticas. El acto-momento es un acto político si así lo interpreta la sociedad esté o no dentro de los confines del Estado, o de las instituciones sociales.

...la naturaleza política de un acontecimiento o de un acto dependerá de la interpretación –política- que de ellos se haga. Si este razonamiento se lleva hasta sus últimas consecuencias resulta que la definición de la política es en sí misma un asunto político por antonomasia. Esta definición debe incluir el trasfondo narrativo y poético conforme al cual se determina qué acontecimientos o actos son políticos (Clarke, 1999: 102).

El carácter público del acto está sujeto a criterios ambiguos, como ambiguo es el ser ciudadano, un ser lleno de tensiones que le procuran el carácter reflexivo. El carácter público del acto no consiste tanto en llevarlo a cabo en una esfera pública o privada, sino más bien en la proyección a lo común, a lo universal de ese acto. Hay actos que se producen en la esfera pública que son privados desde el punto de vista de los intereses sobre los que se ha basado esa acción, y hay actos que, situándose en un ámbito privado, tienen un carácter eminentemente público puesto que su proyección es universal. Es importantísimo establecer los límites entre las esferas pública y privada y evitar en la esfera pública comportamientos privados, sin embargo, el ser ciudadano abarca más que la actuación en el ámbito público, puesto que serán los actos, a través de la reflexividad

del ser ciudadano, los que definirán que es público y ha de ser sometido a debate en cada momento y que no. La politización de la sociedad consiste en considerar que la condición humana está constituida por lo político, y por tanto, constituye una despolitización desvincular el carácter de humano y el de ciudadano. Si ambos caracteres van unidos, cualquier acto puede ser político y constituir una esfera pública en el momento que la sociedad así lo precise. “Si la ciudadanía deja de ser solamente un conjunto de acciones realizadas en un determinado ámbito y pasa a formar parte de la vida queda más directamente ligada a las relaciones humanas y a la manera o maneras en que estas relaciones se comparten” (Clarke, 1999: 124).

La ciudadanía requeriría menos formalidad en la esfera pública y más acción. La diversidad de esferas promueve una ciudadanía múltiple que se proyecta en diferentes ámbitos públicos y con diferentes perspectivas.

El discurso político no ofrece solo política, sino identidades que puedan ayudar a las personas a dar sentido a lo que están experimentando, a la esperanza en el futuro (MOUFFE, 2007). Las posiciones subjetivas de los ciudadanos se identifican con determinadas preocupaciones que les afectan. El reconocimiento del zoon político aristotélico no implica necesariamente una concepción teleológica y esencialista ni del individuo ni de la sociedad. El individuo participa de un lenguaje y una vida en común, que conlleva a una concepción social y política del ser humano, sin que por ello sea orgánica y esencialista la construcción de las identidades colectivas.

La identidad colectiva como sujeto colectivo sustancial no existe, ni tampoco ningún símbolo unitario. La identidad consiste en que no existe sujeto social, la identidad es flexible, puesto que una pluralidad de individuos y asociaciones han de sentirse reconocidos en ella. La identidad se instituye en forma reflexiva, en la conciencia de las oportunidades de libertad, igualdad y solidaridad de todos los participantes en los procesos de construcción de la identidad. En tanto en cuanto la sociedad está secularizada, no hay fundamento de identidad ni esencia que la configure, sino que su identidad y su historia está indeterminada y abierta al futuro. Por esto la sociedad democrática es la sociedad histórica por excelencia.

En tanto en cuanto las identidades de ciudadanía están estrechamente ligadas a la significación del concepto de democracia y a la institución de sociedad y comunidad política que éste propone, el modelo de ciudadano/a de la perspectiva de la democracia radical y plural será una ciudadanía radical y plural. Esta ciudadanía se identificará de maneras múltiples con los principios de libertad, igualdad y solidaridad, articulados

desde posiciones subjetivas diversas en distintas formas de relación social y a través de cadenas de equivalencias discursivas. La radicalidad estriba en que cualquier acto-momento puede constituir significativamente un acto político en relación a las reivindicaciones frente al Estado, frente a otros poderes de dominación y frente al sentimiento de impotencia. El pluralismo agonista estriba en que existen múltiples concepciones de la ciudadanía, el Ser ciudadano es ambiguo y no hay sujeto único social que pueda arrogarse la representación de la totalidad social, con lo que se refuerza el respeto sobre los otros y sobre uno mismo.

Este pluralismo agonista y la radicalidad conectan lo individual y lo social, la ética y la política. El individuo es de una sociedad determinada, con un lenguaje, una cultura y unas prácticas e instituciones y entre ellas, en una sociedad democrática, la más importante es la institución educativa. Frente a la visión utilitarista o instrumentalista de lo social y de la política, se erige el carácter ético de la ciudadanía, las virtudes cívicas, que reconocen pluralismo y derechos como aspectos esenciales de lo público, y es en este reconocimiento donde se constata la necesidad de la delimitación de esferas pública y privada y las virtudes cívicas para sostener la política democrática. El reconocimiento de las esferas y del público como público requiere o implica unos valores ético-políticos. La identidad de ciudadano/a no es una esencia sino una articulación entre diferentes posiciones subjetivas de un individuo social. La consciencia por el individuo de esta articulación de posiciones -reconocer-se- le permite reconocer las posiciones subjetivas de otros individuos -reconocer la igualdad- y respetar la pluralidad de interpretaciones de los principios de libertad, igualdad y solidaridad. El ciudadano/a que considera la democracia de manera radical y pluralista interpreta los principios de libertad, igualdad y solidaridad cuestionando las relaciones de poder establecidas en cada una de las esferas públicas en las que se desarrolla su vida, y asume posiciones de sujeto que articuladas en una cadena de equivalencias democráticas sobredeterminan y construyen su identidad. Para demandar derechos es necesario la construcción o reconstrucción de identidades.

No es una identidad entre otras, como en el liberalismo, ni la identidad dominante que campea por encima de todas las otras, como en el republicanismo cívico. Es un principio de articulación que afecta a diferentes posiciones del agente social, aunque permite una pluralidad de lealtades específicas y el respeto a la libertad individual. Una concepción de ciudadanía que permite la multiplicidad de identidades que constituyen un individuo sólo puede ser defendida mediante la renuncia a la problemática atomista del individualismo y el reconocimiento de que la individualidad sólo se construye a través de la inscripción en un conjunto de relaciones sociales (Mouffe, 1999: 141).

La deconstrucción de identidades esenciales requiere considerar que la identidad no es transparente, racional y definitiva. La identidad está construida por diferentes posiciones subjetivas articuladas o vinculadas en un determinado momento histórico a través de un discurso que encadena equivalencias democráticas; éstas no tienen por qué estar relacionadas a priori sino que, dependientes de los puntos nodales de este discurso democrático, desplazan las posiciones de sujeto subvirtiendo las mismas y sobredeterminando la identidad, que como el discurso, será abierta e indeterminada. “...una identidad política común entre personas comprometidas en muy diversas empresas y con diferentes concepciones del bien, pero vinculadas las unas a las otras por su común identificación con una interpretación dada de un conjunto de valores ético-políticos” (Mouffe, 1999: 120).

La política democrática debe realizarse desde el pluralismo agonístico, que consistiría en transformar las relaciones antagónicas, de conflicto, entre enemigos en relaciones agónicas entre adversarios. Canalizar en la esfera pública el conflicto de manera democrática, es decir, movilizándolo hacia un respeto y la concesión de legitimidad a otras interpretaciones de los principios de libertad, igualdad y solidaridad. No se trata ni de suprimir el conflicto autoritariamente, ni de ocultarlo relegándolo a la esfera de lo privado, sino de considerarlo públicamente como una posición legítima en tanto en cuanto respeta los principios de libertad e igualdad, que son unos principios que marcan el límite de la decisión política democrática, aunque bajo la libertad de una interpretación diversa.

Un adversario es un enemigo, pero un enemigo legítimo, un enemigo con el que tenemos una base común porque compartimos una adhesión a los principios ético-políticos de la democracia liberal: la libertad y la igualdad. Pero estamos en desacuerdo en lo que se refiere al significado y a la puesta en práctica de esos principios, y este desacuerdo no es un desacuerdo que pueda resolverse mediante la deliberación y el debate racional. De hecho, dado que el pluralismo del valor no se puede erradicar, no existe una resolución racional del conflicto, de ahí su dimensión antagonista (Mouffe, 2003: 115).

Las identidades colectivas del proyecto de democracia radical y pluralista son por tanto múltiples, y nadie puede arrogarse su representación total. La aceptación de esta multiplicidad de identidades como adversariales es la que constituye el pluralismo de valores de carácter agonístico. Este pluralismo implica un consenso conflictivo. Consenso sobre los principios de la democracia liberal de libertad e igualdad, y conflicto sobre la interpretación de los mismos. Desde diferentes posiciones políticas se

buscará poner en práctica a través de la articulación de discursos y prácticas una hegemonía de la interpretación social de estos significados.

...la confrontación debería escenificarse en torno a las diversas interpretaciones de los principios ético-políticos: la liberal conservadora, la socialdemócrata, la neoliberal, la radical democrática, etc. Cada una de estas concepciones propone su propia interpretación del “bien común” y trata de poner en práctica una forma diferente de hegemonía. Para fomentar la fidelidad a sus instituciones, un sistema democrático exige la disponibilidad de esas formas contendientes de identificación ciudadana. Ellas proporcionan el terreno en el que las pasiones pueden movilizarse en torno a los objetivos democráticos para así transformar el antagonismo en agonismo (Mouffe, 2003: 116-117).

La configuración de identidades colectivas en función de un pluralismo de valores y posiciones políticas son pues necesarias para la salud democrática, ya que evitar o acallar el conflicto inherente a la vida democrática puede implicar que el antagonismo se canalice bajo otras formas identitarias, o bajo la apatía y el cinismo político.

El carácter agon constitutivo de una democracia radical y pluralista es un antagonismo en el que las partes comparten un espacio simbólico común, los principios liberales y democráticos, pero con interpretaciones diferentes (MOUFFE, 2003). Y aceptan estos límites, que consideran que son políticos, y se reconocen como adversarios legítimos.

El proyecto de democracia racial y pluralista reconoce el vínculo de la comunidad política, un vínculo de amistad, de filia. El vínculo, basado en la comunalidad es lo que permite la identificación colectiva con formas de ciudadanía. La comunalidad es compatible con un pluralismo de valores religiosos, culturales, morales y políticos.

Desde el punto de vista pragmatista es fundamental un ethos democrático para crear formas de ser ciudadano a través de las prácticas, las instituciones, los discursos y los juegos de lenguaje (Rorty, 1998). Este ethos es el que crea la condición de posibilidad de la figura del ciudadano democrático y las “formas democráticas de voluntad”.

En la medida en que las identidades construidas a través de las diferentes posiciones subjetivas se reconozcan y cuestionen las relaciones de poder dominantes se puede alcanzar una hegemonía democrática que dote de sentido común la consecución de los principios de libertad e igualdad desde posiciones radicales y pluralistas. El proceso de articulación hegemónica se construye no sólo en el discurso, sino en las prácticas igualitarias y libres dentro de las instituciones sociales.

...un proyecto de democracia radical y plural reconoce la imposibilidad de realización completa de la democracia y la consecución final de la comunidad política. Su objetivo es utilizar los recursos simbólicos de la tradición democrática liberal para luchar por la profundización de la revolución democrática, a sabiendas de que es un proceso interminable. Mi tesis es que el ideal de ciudadanía podría contribuir enormemente a la extensión de los principios de libertad e igualdad. Combinando el ideal de derechos y pluralismo y las ideas de inspiración pública y preocupación ético-política, una nueva concepción democrática de ciudadanía podría restaurar la dignidad a lo político y proporcionar el vehículo de la construcción de una hegemonía democrática radical (Mouffe, 1999: 105).

Frente a esta significación imaginaria de la ciudadanía analizamos críticamente el punto de vista del liberalismo político para el que el ciudadano es un estatus legal basado en la igualdad de derechos, garantizándose su libertad individual frente al Estado y bajo la protección de la ley. La libertad es considerada como una libertad negativa o ausencia de coerción. El ciudadano es un receptor pasivo de derechos. Esta libertad y esta ciudadanía se universalizan en tanto en cuanto se considera que, racionalmente, todas las personas nacen libres e iguales. Las diferencias personales forman parte de lo privado, con lo que se impide desde esta “racionalidad” reconocer diferencias de poder y conflictos que intervienen en la vida común. El ciudadano/a como estatus legal del liberalismo político es convertido por el liberalismo económico en ciudadano/a consumidor, de manera tal, que sin acceso a los recursos económicos para conseguir el consumo no puede ejercitar su libertad. El acceso a los recursos económicos queda relegado a la esfera privada y por tanto no es susceptible de cuestionamiento político. Lo político es el derecho o la ley, es decir, es el instrumento para alcanzar la libertad individual, considerando neutral lo público representado por el Estado. El pluralismo es desplazado a la esfera privada y cada cual ha de perseguir racionalmente sus intereses propios dentro de los límites establecidos en los derechos protectores de libertades.

El individuo se concibe como autónomo y autosuficiente por sí mismo, capaz de sobrevivir aislado de los otros individuos y del mundo, está libre de lazos sociales, no cabe la participación ciudadana o la actividad cívica. Este individuo, refrendado por un derecho natural, es autónomo -entendiendo como autonomía el actuar según las propias inclinaciones-. Los individuos, se unen en sociedad a partir de un pacto o contrato social. A partir de este pacto, la sociedad queda dividida en el Estado y la Sociedad Civil. El Estado es el garante del cumplimiento de los derechos naturales. Y los individuos, en la Sociedad Civil -pre política y anti-política-, tienen la capacidad de elegir a sus gobernantes, que van a formar el Estado, para que vigilen estos derechos

naturales. Además, el individuo es un ser cuya base de comportamiento es la razón, entendida como un instrumento para la realización de los intereses propios.

...el liberal entiende al individuo átomo, aislado y autosuficiente como el punto de partida de su identidad política. Sujeto de derechos y obligaciones en tanto que individuo (no en tanto que miembro de una corporación, no en tanto que miembro de una comunidad particular), la autonomía de su juicio y de su voluntad preceden a todo lo demás. (...) no es solo que el individuo sea pre político, es que la política y la colectividad serán desde entonces explicadas en términos individualistas (Del Águila, 1995: 557).

La teoría política democrática liberal actual considera a los individuos como anteriores a la sociedad, portadores de derechos naturales y sujetos racionales para la optimización de la felicidad. Se prescinde, en estas teorías, de la lengua, la cultura, las relaciones de poder y el ambiente económico social y de todas las prácticas sociales del sujeto. No se considera al sujeto en colectividad, ni la posibilidad de las identidades colectivas, esto conlleva a la generalización de un individualismo exacerbado que daña el ambiente social. Este individualismo lleva a la privatización de la vida y a la búsqueda de identidades colectivas no democráticas basadas en el antagonismo y cargadas de valoraciones morales.

Si se dificulta la construcción de identidades colectivas en base a la pluralidad de valores de la democracia liberal se genera la apatía o el desinterés hacia la política, el cinismo político, el descrédito a la participación democrática, y se fomentan los discursos moralistas y las identidades colectivas fundamentalistas o esencialistas, y la obsesión morbosa por aspectos privados en diferentes ámbitos de la vida.

Desde la otra corriente de pensamiento político denominada republicanismo cívico o comunitarismo antiliberal, el ciudadano es el que participa del gobierno, para lo que debe ser educado en las virtudes cívicas. La libertad se identifica con la libertad positiva, en un entorno o comunidad con un bien común definido de antemano. Sin embargo, se rechaza el pluralismo, ya que el bien común o el orden moral establecido por la tradición impiden pensar otras posibilidades.

Frente al liberalismo político y al republicanismo cívico, la ciudadanía no se restringe a una forma legal tal como defiende la lógica liberal, la constitución política está sujeta a cuestionamiento, la ciudadanía tampoco se limita a un bien común definido de antemano. La articulación con la lógica democrática permite reconocer las diversas identificaciones del pueblo -el pluralismo agonista- y dejar abierto el espacio público de constitución política y social, evitando procesos de clausura de lo instituido. De esta

manera el pueblo no puede ser una homogeneidad ni una unicidad puesto que son múltiples identidades en competencia.

...podemos empezar a darnos cuenta de por qué un régimen democrático requiere el pluralismo. Sin una pluralidad de fuerzas que compitan en el esfuerzo de definir el bien común, que se propongan fijar la identidad de la comunidad, la articulación política del *demos* no podría producirse. Nos encontraríamos, bien en el terreno de la suma de intereses, bien en el de un proceso de deliberación que elimina el momento de la decisión. Es decir, estamos, como señalaba Schmitt, en el terreno de la economía o de la ética, pero no en el terreno de la política (Mouffe, 2003: 71).

La ciudadanía plena es la alternativa a la ciudadanía superficial o a la conciencia ciudadana clientelista propiciada por el Estado liberal. La universalidad diluye las identidades en una abstracción en la que es difícil que las personas se reconozcan y reconozcan aquello político de sus vidas, aquello en lo que deberían tomar decisiones. El rechazo del universalismo no implica recurrir al extremo contrario de intereses particularistas que derivan en el egoísmo y el sectarismo, sino considerar que las múltiples particularidades conforman diferencias y alteridades que permiten el desarrollo de identidades contextualizadas y en construcción, sin prefijar. La mente se desarrolla en un contexto de reconocimiento de la alteridad, de la pluralidad de formas de vida y de perspectivas, ya que esta diversidad reclama la reflexividad y la política.

El yo y el ciudadano se encuentran en este punto: una vida de acciones basadas en el juicio reflexivo, y no en el hábito o en la tradición, exige una mente desarrollada. Cuando una acción se basa en la tradición o el hábito, en las normas burocráticas o el simple juicio determinativo, la política y la mente dejan de existir e imperan las dos prisiones gemelas de la sujeción y la subjetividad (Clarke, 1999: 83).

La ciudadanía plena requiere los ámbitos o esferas públicas para hacerla efectiva y desarrollarse, requiere por tanto ampliar la posibilidad de pertenencia a las esferas públicas y ampliar las actividades cívicas. De no poder hacer efectiva la ciudadanía, ésta se convierte en una ciudadanía superficial o pasiva, sujeta al sentimiento de impotencia, que puede subsumir al ciudadano en las cárceles de la sujeción y de la subjetividad (CLARKE, 1999). La subjetividad impide la disposición mental interna de considerar las conductas individuales como políticas, excepto, por ejemplo, el voto. Y la sujeción implica que de manera externa, el ciudadano no puede actuar más allá de la concesión estatal procedimental y puede verse impotente ante los acontecimientos que afectan a su vida. La ciudadanía pasiva al fomentar sujeción y subjetividad conlleva a considerar la acción política y lo político como un asunto de las élites. La democracia procedimental liberal puede limitar la ciudadanía en dos sentidos, por un lado, considerando ésta como

una ciudadanía pasiva, apática -valorando esta apatía política como provechosa para la gobernabilidad democrática-, por otro lado, pronunciándose a favor de una ciudadanía activa pero obstruyendo los accesos a su ejercicio a través de impedimentos burocráticos, restricción de acceso, falta de información o de transparencia en la misma, de manera que se propugna la libertad de participación en la sociedad pero institucionalizando una ciudadanía de segunda, de manera que la vida política no constituye un fin o un bien en sí misma, sino un medio para conseguir un fin, la mayoría de las veces pecuniario.

Para romper las cárceles de la sujeción y de la subjetividad es necesario un cambio de conciencia de uno mismo y una toma de conciencia para reconocer los asuntos que pueden ser comunes, responsabilizarse en las consecuencias de los actos propios y comprometerse éticamente con un proyecto de mejora de la autonomía individual y social (CLARKE, 1999). El pluralismo agonista ofrece una textura abierta que permite la apertura a una pluralidad de voces o puntos de vista que reducen la subjetividad y desarrollan la mente, y al tiempo, permite politizar esferas antes consideradas de la esfera privada o restringidas al Estado y tomar espacios de poder que dejarán de estar ocupados para convertirse en espacios vacíos, públicos y democráticos. La política se descentra del Estado y abarca otros ámbitos de acción.

2.1.4.-La comunidad ético-política

Entendemos el concepto de comunidad como una asociación que comparte significaciones sociales y marcos de entendimiento, yendo más allá de una mera agregación de comportamientos objetivos (CLARKE, 1999). El compartir significados construye identidades y narraciones sobre el pasado, sobre como comprender el presente y sobre el futuro.

La comunidad política, o el tipo de asociación requerida para una democracia radical de pluralismo agonista, implica un reconocimiento recíproco y unas obligaciones recíprocas entre los ciudadanos. Un modo de asociación ético-política (MOUFFE, 1999) que no se identifica con la comunidad orgánica ni con el esencialismo teleológico, y en el que la comunidad es capaz de institucionalizar una diferencia entre Estado y Sociedad, de tal manera que ningún movimiento social, en nombre de la sociedad o de la comunidad, usurpe el Estado.

...hemos de concebir un modo de asociación política que, aunque no postule la existencia de un bien común sustancial, implica la idea de comunalidad, de un vínculo ético que crea un lazo entre los participantes en la asociación, lo que nos permite hablar de una “comunidad” política, aun cuando no en el sentido más vigoroso del término. En otras palabras, lo que buscamos es una manera de acomodar las distinciones entre lo público y lo privado, entre la moral y la política, que ha sido la mayor contribución del liberalismo a la democracia moderna, sin renunciar a la naturaleza ética de la asociación política (Mouffe, 1999: 96-97).

Se trata de “pensar la ética de la política” y diferenciarla de la moral, del dominio de lo privado. Se podría recuperar de la democracia griega el término “politeia” que se refiere a tomar en consideración las consecuencias éticas de la política, las consecuencias sobre los ciudadanos de las decisiones e instituciones políticas (MOUFFE, 1999). En las diversas interpretaciones de los principios, en las relaciones sociales y en las prácticas institucionales cabe una reflexión sobre las consecuencias éticas.

Esta asociación no es sustancial, es decir, no se basa en un interés común definido de antemano y al que se van a dirigir los intereses individuales, sino que es una asociación derivada de la elección y de las circunstancias. El magma de significaciones imaginarias sociales, el marco de entendimiento, es lo que construye la comunidad. El vínculo de esta asociación se deriva del propio reconocimiento de un público, de unas personas, como público interesado en un asunto o asuntos que considera comunes. Por

un lado hay un reconocimiento sobre unas preocupaciones comunes y por otro un reconocimiento de los otros como público asociado. El lazo social es una forma de relación social de reconocimiento, que crea lealtades recíprocas que trascienden lo instrumental, y que genera actos que pueden constituir una acción política, colectiva.

El público son todos aquellos que están afectados por una decisión o una acción, que al reconocerse como público con intereses comunes que los vinculan, configuran una comunidad y distinguen en cada momento entre público y privado; público es en cada caso concreto la esfera social de actuación. Y el Estado es una asociación secundaria para formular la toma de decisiones colectivas y su función primordial es asegurar las condiciones sociales, y la confianza.

La propuesta de la asociación ético-política ni ha de ser sustancia ni procedimiento, sino una tensión que limite a ambas. Los procedimientos son necesarios en las instituciones y prácticas sociales pero guiados por los principios de libertad, igualdad y solidaridad, que serán interpretados de múltiples formas por los agentes en función de sus posiciones subjetivas entre esfera pública y privada. La tensión entre la lógica de la libertad y del derecho individual, y la primacía de las leyes frente a la lógica de la igualdad y de la participación. Esta tensión aboca en un acuerdo consensual inestable y no definitivo.

En tanto en cuanto la asociación realiza acciones y toma decisiones independientes de otros agentes colectivos y del Estado, se convierte en autónoma y su identidad colectiva se construye en referencia a otros, los antagónicos, el exterior constitutivo. Esta identidad colectiva no está pues exenta de conflictos y de fronteras, ni es neutral ni es totalmente inclusiva. Las diferentes interpretaciones de los principios de libertad, igualdad y solidaridad -el pluralismo- permite que la comunidad nunca sea totalmente inclusiva, tiene un exterior constitutivo que es el que crea y garantiza su existencia, el que le permite reconocerse. Los consensos, por tanto, son equilibrios temporales entre interpretaciones que son fuerzas en tensión, y siempre contienen formas de exclusión o coerción. El pluralismo asume que no hay consenso perfecto y determinado, ni armonía en una voluntad colectiva general, sino que hay conflictos y antagonismos que marcan los límites de los consensos y las fronteras de la comunidad.

Éste es un punto crítico que la noción de “exterior constitutivo” de Derrida puede ayudarnos a elucidar. Una de las ideas centrales de Derrida es que la constitución de una identidad está siempre basada en la exclusión de algo y en el establecimiento de una violenta jerarquía entre los dos polos resultantes: forma-contenido, esencia-accidente, blanco-negro, hombre-mujer, etc. Esto significa que no hay identidad que se auto-

constituya y que no sea construida como diferencia y que toda objetividad social es, en última instancia, política y revela las huellas de la exclusión que hizo posible su constitución, a la cual podemos denominar su “exterior constitutivo”. Como consecuencia, todos los sistemas de relaciones sociales implican, en cierta medida, relaciones de poder, puesto que la construcción de una identidad social es un acto de poder (Mouffe, 1999: 191).

El consenso se basa en actos de exclusión. Si el consenso se creyera total sería totalitario en tanto en cuanto no se pueden aceptar por todos todas las interpretaciones, puesto que las interpretaciones representan conflictos y antagonismos. Proponer relaciones sin conflictos sería someter a coerción las diferentes interpretaciones en base a una supuesta racionalidad, la hegemónica, que tendría pretensiones de universalidad. Todas aquellas interpretaciones distintas a esta racionalidad podrían ser tachadas de irracionales, no imparciales y no consideradas en vista a los procedimientos democráticos: excluidas. No cabría el carácter instituyente de lo social. Sin embargo, ni las diferencias ni los excluidos del proceso desaparecen. Para solucionar esta paradoja liberal, se propone reconocer lo político, el conflicto, como inherente a las relaciones sociales y reconocer la contingencia de la democracia y las instituciones, prácticas y procedimientos democráticos, fruto de coyunturas y devenires históricos (MOUFFE, 1999).

La comunidad es una asociación pre-política de ciudadanos, cuya base comienza en un proceso de división del trabajo de la forma más leal y más justa, a través del desarrollo de capacidades individuales descubiertas de manera autónoma (DEWEY, 1996). Esta división del trabajo abre las vías de una participación activa en una forma de asociación cooperativa, y de responsabilidad compartida. El modelo de autorrealización humana que va unido irremisiblemente a un modelo de democracia. A través de la división del trabajo el individuo democrático se auto-realiza personalmente, no solo en la privacidad, sino en el entorno de lo público a través del poder efectivo de la toma de decisiones de las cuestiones que le afectan.

Un buen ciudadano, por el contrario, experimenta su comportamiento como miembro de un grupo político a través de su participación en la vida de la familia, en la economía, en asociaciones científicas y culturales, en tanto que aporta y a la vez recibe. Aquí existe un intercambio libre: es posible alcanzar la culminación de una personalidad total, ya que las repulsiones y atracciones entre los diferentes grupos las refuerzan mutuamente y armonizan sus valores (Honneth, 2000: 22).

Esta asociación cooperativa es reflexiva y voluntaria para aquellos individuos democráticos que se unen en colectivo para solucionar sus problemas. La democracia no

es una forma política de gobierno, sino una forma de vida social, que se basa en la vida comunitaria, en una serie de relaciones cara a cara, basadas en la comunicación, en el dialogo, en base a que les une un interés común derivado de las consecuencias de las acciones que se derivan de su interrelación misma. Aunque la comunidad es eminentemente local, al basarse en las relaciones cara a cara, el proceso de desarrollo industrial, económico, científico y tecnológico ha implicado cambios sociales ya que las consecuencias de los actos de determinadas asociaciones o agentes afectan de manera indirecta a asociaciones y personas lejanas y desconocidas, por ello, ha de procurarse que el público, el conjunto de públicos y asociaciones que se ven afectados por los actos y hechos actuales, se erijan en una Gran Comunidad, cuya base es la comunicación, y establezcan mecanismos de regulación y control de estos actos a través de formas de gobierno que también sean controlables y regulables por el público, es decir, que respeten y reconozcan a este público. La democracia no es algo definido de antemano, sino que es un experimento continuo, puesto que el público, los afectados por las consecuencias de los actos han de buscar, en función de los cambios sociales y de las consecuencias -que son variables y cambiantes, no uniformes- la mejor forma de regularlas.

La necesidad de comunidad de los seres humanos es recurrente e inmanente a la vida. Una comunidad democrática en la actualidad requeriría establecer una distancia entre la esfera mercantil y la pública que propiciara formas de relación no mediatizadas por el poder del capital, de manera que los sujetos sintieran la libertad de su propia singularidad, re-conociendo a los otros y a sí mismos. La valorización de relaciones de amistad, intersubjetivas, de respeto mutuo, que trasciendan el círculo familiar o el clan, implica que la comunidad debe estar abierta a todos, a la inclusión.

El problema radica en que el público no se reconoce y sin la comunicación propiciada por el reconocimiento no hay manera de constituir una Gran Comunidad, nos quedamos por tanto en una Gran Sociedad (DEWEY, 2004). Una Gran Sociedad con muchas consecuencias indirectas, muchos públicos afectados, muchos intereses implicados, pero sin interrelación y auto-reconocimiento común, sin fraternidad, libertad e igualdad. Estos tres elementos se dan en la Gran comunidad, cuya principal arma es la comunicación, entendida no solo como transmisión de información, sino como apego y sentimiento por la unión en algo común. La fraternidad es la conciencia de que los bienes apreciados se derivan de la propia asociación, de lo común; la libertad es la liberación y el desarrollo de capacidades potenciales del ser humano que solo

pueden realizarse dentro de una asociación rica con los demás, es la liberación como individuo con sus propias características dentro de un grupo; la igualdad es la participación sin trabas de cada uno de los miembros de la comunidad en los asuntos comunes.

La falta de plausibilidad de la solución comunitaria se encuentra precisamente en su falta de puntería con respecto a lo que Dewey definiera como “una auténtica idea de comunidad (community)”, que a su juicio consiste en “compartir” bienes y valores, pero no en el sentido de “dividir una cosa material en partes físicas”, sino en el sentido de “tomar parte, desempeñar un rol”. Bajo esta perspectiva, la “comunidad” no tiene nada que ver con la distribución aritmética de un bien físico, sino que se asemeja a la participación “en un juego, en una conversación, en un drama, en una vida familiar (Fistetti, 2004: 163).

En relación a este compartir que es “tomar parte” el Movimiento Antiutilitarista de las Ciencias Sociales (MAUSS) propone el paradigma del don, que implica tres compromisos: dar, recibir e intercambiar. Estableciendo relaciones sociales que simbolizen un lazo social de confianza y lealtad frente al miedo y la inseguridad que provoca una sociedad riesgo a nivel mundial, y frente al otro, que no es un extranjero ni un chivo expiatorio del miedo, sino que es un socio, con el que se comparte el momento histórico. Estas formas de relación ponen freno al exceso privatizador y mercantil sobre lo público.

La sociedad civil como comunidad democrática facilita el carácter instituyente de la ciudadanía activa, que es comunidad política:

La enseñanza aristotélica puede resumirse así: la comunidad política es –con respeto a todas las demás formas de comunidad –la institución de una forma inédita y específica de lazo social sólo con la condición de que a la masa de pobres, al *demos*, se le dé la posibilidad de participar en la vida política y de acceder a las más altas magistraturas. Para decirlo con Rancière, sólo si se institucionaliza la “parte de los sin-parte” o, lo que es lo mismo, sólo si se reconoce formalmente un poder de los sin-poder, sólo en ese punto emerge un tipo de lazo que podríamos llamar una comunidad política, una comunidad, “o sea, dividida, fundada en un error que escapa a la aritmética de los intercambios y de las reparaciones”, porque se trata de una comunidad que interrumpe el dominio natural de los más fuertes sobre los más débiles y, por así decirlo, institucionaliza el conflicto, lo vuelve un factor constitutivo de la comunidad (Fistetti, 2004: 36).

No se trata de considerar estrictamente la comunidad como eje central donde se desarrolla el individuo, como consideran los comunitaristas. La comunidad ha de proporcionar al individuo la posibilidad de ser quien es, y ofrecer al individuo la posibilidad de la autonomía, mediante las instituciones y la cultura. La comunidad da a los individuos las referencias culturales y temporales, el lenguaje, y todo un magma de

significaciones imaginarias sociales que ayudan en el proceso de sublimación a los individuos provocando en ellos determinadas subjetividades que conciben el mundo y las relaciones comunes de una concreta manera, que en la democracia, es la autonomía y la capacidad crítica. La capacidad de autonomía implica una revisión crítica de las tradiciones culturales y de las reglas que rigen la comunidad, que se aprende a través de la práctica en la comunidad democrática, a través del diálogo y de la interacción social, es decir, a través de la participación -hasta el punto que la participación democrática es la forma por excelencia de educar a los individuos para la autonomía y la democracia-.

Desde la concepción hegemónica liberal de la democracia actual, la democracia no es social, sino política, una forma de gobierno que dista de representar los intereses del público, entre otras razones, porque se configura como una forma de gobierno o de organización inamovible. La democracia política instaurada, que idealiza el Estado o lo deifica como la forma de gobierno, no es capaz de frenar la utilización del gobierno o del Estado para fines privados, ni la utilización de las fuerzas gubernamentales para fines que pueden resultar irrelevantes para el público en lugar de utilizarlos para las necesidades del público (DEWEY, 2004).

La teoría del individualismo ha colocado de manera natural al hombre solo, totalmente independiente de todo tipo de asociación. El individuo actual se dibuja más bien como un consumidor que como un animal social o político. Este tipo de individualismo considera a los hombres como “unidades estandarizadas e intercambiables”, como objetos.

El problema principal del público, además de no reconocerse como tal, es la falta de comunicación. La información no alcanza a comunicar por varias razones, entre ellas, el lenguaje experto y la escasa relación entre disciplinas para explicar los acontecimientos; sin lenguaje y sin relación práctica con la realidad cotidiana la información no es capaz de comunicar las consecuencias que nos afectan y sus causas. Si la información no se convierte en comunicación no se puede producir conocimiento. El conocimiento es social, inteligencia colectiva, y consiste en el desarrollo de las capacidades de observación, reflexión, y de la facultad de actuación en consecuencia. No hay oportunidad de generación de opinión pública, entendida esta como “buen juicio y estimación apropiada”, ya que la misma requiere información continuada e interconectada. “No puede haber público sin una plena publicidad respecto a todas las consecuencias que le atañen. Todo lo que obstruya y restrinja la publicidad, limita y

distorsiona la opinión pública y frena y deforma la reflexión sobre los asuntos sociales” (Dewey, 2004: 147).

La consideración de los derechos naturales como derechos del individuo ha derivado en estimar al individuo como parte independiente de la sociedad, de lo que se deriva un discurso del individuo o de la sociedad civil contra la Sociedad o contra el Estado. No se considera que el ser humano siempre pertenezca a grupos humanos, a asociaciones y que libere sus capacidades y sus potencialidades en función de las posibilidades que le ofrezcan las mismas. La individualización de las personas al margen de los grupos los atomiza y estandariza puesto que no permite ejercer la libertad en positivo, como desarrollo ante un público, ni crecer en capacidades. El nuevo individualismo olvida que el ser humano es de la sociedad, se forma a través de su cultura y valores compartidos, aprendidos a través del lenguaje, los signos, símbolos y comportamientos, y a partir de ahí podrá desarrollar sus capacidades.

La capacidad de autonomía de las personas, constituyéndose como sujetos de la política no son reconocidas, ni se toma conciencia del carácter ciudadano y de construcción de la historia

Al desaparecer el espacio público y ser tratado el hombre como nuda vida, como ser biológico, el hombre real queda aislado frente al poder, es decir, el poder no lo considera como un sujeto político sino como objeto de la política. La consecuencia inmediata de este poder es neutralizar toda iniciativa, toda libertad o autonomía del sujeto (Reyes Mate, 2002: 76).

El liberalismo propugna el individualismo y el *laissez faire* y desecha la autoridad o regulación colectiva sobre las libertades individuales que acaban siendo estrictamente económicas.

...una filosofía política y social que cuestionaba la validez de *cualquier* forma de autoridad que no emanase de las necesidades, los esfuerzos y las satisfacciones de la actividad privada de los individuos, quienes también deberían sancionarla. Esta filosofía cobró la forma de *laissez-faire* en el ámbito económico, mientras que en el resto de los ámbitos sociales y políticos se concretó en el individualismo (Dewey, 1996: 159).

Por otra parte, los grandes, complejos, y rápidos cambios en un entorno socio-económico turbulento conllevan unas relaciones inestables y débiles, utilitaristas, o líquidas, que no permiten la tranquilidad y la serenidad para generar los apegos -en el sentido de Dewey- que permiten que el público se identifique como tal, se auto-reconozca y tome conciencia de sí mismo y de las consecuencias que le afectan.

Considerar, como hacen algunos defensores del liberalismo político, las instituciones como meros instrumentos neutrales y la política como un procedimiento racional de negociación entre individuos es situarse en una visión mecanicista de la estructura social y deificar estas instituciones impidiendo su transformación. La creencia en un consenso racional y la búsqueda de un interés general larvado por los intereses particulares de cada individuo no tiene en cuenta que las relaciones sociales son múltiples y se traman en base a un imaginario construido históricamente que condiciona el sentido de racionalidad, además de que elude los afectos y deseos que componen el carácter humano además de la razón. Por otro lado, reconocer la dimensión cultural y social de las instituciones y la inevitable participación instituyente de los agentes, no implica que instituciones, prácticas, agentes y sociedad en general sean un todo unificado, una voluntad popular homogénea y única, sino más bien, visibiliza el imaginario plural sobre las mismas. Por ello, la propuesta de una comunidad ético-política como asociación de ciudadanos que se reconocen en unas preocupaciones comunes, desde interpretaciones sobre las mismas y bajo los principios de la libertad y la igualdad, no es una comunidad cerrada, sino abierta. Plural, en tanto en cuanto, reconoce la libertad individual sobre las distintas interpretaciones y posiciones, y comunitaria en tanto en cuanto los ciudadanos se ven reconocidos en una sociedad de iguales.

2.2.-Significaciones imaginarias sociales sobre el Estado democrático.

En la sociedad democrática no hay sociedad civil por oposición al Estado sino que la sociedad se gobierna a sí misma; una de las formas de gobierno puede ser el Estado. La autonomía de la sociedad se basa en que la propia sociedad se da la ley y esa misma sociedad la pone en cuestión. La importancia del régimen democrático estriba en la participación y la actividad de los ciudadanos; pero esta actividad no es natural sino que se cultiva a través de instituciones:

La verdadera cuestión es la actividad de la gente. Pero no se puede tomar esta actividad de la gente como un *milagro* que se producirá o que no se producirá...El deseo y la capacidad de los ciudadanos para participar en actividades políticas *son en sí mismos una tarea y un problema políticos*. Y dependen, en parte, de la existencia de instituciones que induzcan, favorezcan, creen ciudadanos predispuestos a ello y no meramente a la protección de la posibilidad de “disfrutar” de determinados bienes (Castoriadis, 2007: 78).

La sociedad democrática es una sociedad civil responsable del sostenimiento de la Democracia, del gobierno democrático y del control público sobre el Estado Democrático. Sin sociedad democrática el Estado Democrático es un formalismo. La creación por parte del Estado de instituciones llamadas democráticas no podrá ser funcional en tanto en cuanto no estén integradas por ciudadanos, en el sentido de ciudadanos activos que ejerzan sus responsabilidades en ellas. Por otra parte, las instituciones pueden promover la sociedad democrática o también lastrarla. Estas instituciones están determinadas por el poder político -el Estado- que las puede favorecer o menospreciar, y a su vez, pueden ser capaces de determinar al Estado Democrático, puesto que los ciudadanos y ciudadanas que participan en ellas tienen capacidad y responsabilidad de actuación en las mismas. El nivel democrático de la sociedad civil mediará sobre estas determinaciones y sobredeterminaciones del Estado.

Y hoy más que nunca se manifiesta en toda su complejidad lo que podemos llamar el *dilema fundamental de la ciudadanía*: que las instituciones democráticas no pueden proporcionar por sí mismas el tipo de actor o sujeto que precisan para la realización de sus reglas; viven, por así decir, no sólo gracias a gozar de un conjunto de condiciones socio-económicas concretas o de ciertas tradiciones culturales e históricas, sino, muy especialmente, por la propia actividad y “virtudes” de sus ciudadanos. Por otra parte, sin embargo, las cualificaciones de los ciudadanos para dar un contenido concreto a las instituciones y prácticas democráticas se ven reforzadas y potenciadas -o bien lastradas y desmovilizadas- por la existencia de esas mismas instituciones u otras condiciones sociales de fondo más extensas. Entre éstas se encuentra, lógicamente, el

funcionamiento de un sistema educativo sintonizado hacia la potenciación de ese sujeto capaz de ejercer competentemente sus derechos de ciudadanía (Vallespín, 2002: 98).

Las instituciones democráticas, y entre ellas el Estado democrático, requieren de la actividad de los ciudadanos en su seno; han de estar imbuidas de sociedad democrática. Las virtudes cívicas o democráticas pueden definirse como “el conjunto de predisposiciones hacia el interés general, que deben estar presentes con la suficiente intensidad y entre un importante número de ciudadanos como para asegurar la reproducción de la democracia” (Vallespín, 2002: 100).

La consideración del Estado democrático como una institución más dentro de la configuración de la sociedad democrática requiere la redefinición de los límites entre Sociedad civil y Estado: a través de dos procesos simultáneos: la expansión de la libertad y la igualdad social, y la democratización de las instituciones estatales (KEANE, 1992). Ni el Estado ni la Sociedad Civil buscarían reemplazarse, sino que insistirían y servirían de tensión para una democratización recíproca. La democracia, escandalosa por su capacidad de cuestionar lo instituido y construir lo instituyente, redefine los límites de lo político y de lo social, que son los límites del Estado y del capitalismo frente a los bienes sociales considerados comunes o públicos y que se rigen por otros criterios de valoración mejorando la igualdad y la libertad.

El Estado Democrático para una sociedad democrática tendría como funciones: expandir las esferas públicas autónomas para democratizar la sociedad civil y establecer los límites al poder Estatal y del Parlamento que también requieren de una democratización (KEANE, 1992).

En primer lugar, el Estado ha de promover la democratización de la sociedad civil y la constitución de las esferas públicas autónomas, su pluralismo, su adopción de decisiones de manera libre, sus espacios de autonomía y su financiación y reconocimiento legal.

La política es mucho más que el Estado. El declive del Estado no es el declive de la política, más bien puede ser la oportunidad de extender el ámbito de la política desburocratizando las instituciones y sometiénolas a decisión y control público, a deliberación permanente (BENSAÏD, 2010). Si se entiende la democracia como “un método que delimita un espacio de controversia que permite el afloramiento de un interés común de carácter no corporativo” permite el reconocimiento del conflicto y la necesidad de diferenciar esferas frente a predominios de otras esferas como la económica, la jurídica, la estética, etc. Este reconocimiento del conflicto e intento de

delimitación de las esferas requiere la autonomía de éstas con respecto de las personas o grupos que intervienen, de los poderes del Estado, de los partidos políticos, de los grupos económicos o de otros grupos con capacidad normativa y moral. Esta delimitación de las esferas de la política y de lo público frente al poder Estatal o Parlamentario ha de ir acompañada de un mayor control público sobre los poderes del propio Parlamento o del Estado y un mejor control sobre la propia institución Parlamentaria y sobre el poder económico.

Las iniciativas políticas de un Estado democrático deberían vehicularse de manera que se permita a la ciudadanía la construcción de esferas públicas autónomas con sus propios criterios de distribución, cuestión que propiciaría el aumento de libertad e igualdad compleja y por tanto el poder civil. Las instituciones estatales serían más responsables frente a la sociedad civil, estarían sometidas a un control público y social, y la sociedad civil asumiría mayor responsabilidad, compromiso y por tanto autonomía en la vida pública y social.

...una multiplicidad de organizaciones sociales –que van desde sindicatos y empresas autogobernadas, compañías o cooperativas de construcción, hasta refugios para mujeres maltratadas, medios de comunicación independientes y asociaciones vecinales de vigilancia- deben aumentar sus poderes para mantener a sus “representantes” políticos bajo control. La sociedad civil debería convertirse en una espina clavada permanentemente en el flanco del poder político. (...) sin una sociedad civil segura e independiente de esferas públicas autónomas, los objetivos de libertad, igualdad, planificación participativa y adopción conjunta de decisiones no serán más que eslóganes vacíos (Keane, 1992: 35).

En segundo lugar, el Estado ha de democratizarse, de tal manera que reduzca su carácter burocrático y que incremente su descentralización a niveles locales dando poder a iniciativas locales y sociales tanto para tomar decisiones sobre los asuntos comunes que les afectan y les interesan como para controlar las actuaciones del Estado, de las administraciones públicas y del Parlamento. La democracia no es una cuestión estrictamente Parlamentaria y los límites del Parlamento se constituyen a través de distribución del poder entre la sociedad civil, ya que el Parlamento no puede garantizar la democracia por sí solo, puesto que no resistiría a un Estado o a una Sociedad Civil hostil. Las funciones del Parlamento deben complementarse con otras esferas públicas democráticas de la vida social.

En el Parlamento (DEL ÁGUILA, 1995) se deben crear instrumentos para mejorar la democracia y establecer límites a la posibilidad de los poderes oligárquicos, estos instrumentos son: el mandato imperativo que implica que los elegidos presten mayor

atención a sus electores; las listas abiertas, que evitan el poder de los partidos; las iniciativas legislativas populares, que permiten acceder al poder legislativo a determinados colectivos de ciudadanos; y el referéndum que da una opción adicional a la elección de representantes políticos cada cuatro años en las urnas para utilizar el poder del ciudadano durante estos años.

Al tiempo que la sociedad democrática constituye y exige su organización política en un Estado Democrático y de Derecho, éste ha de corresponder con la función para la que ha sido constituido. El Estado democrático constituye un marco regulador que asegure derechos civiles, políticos y sociales -entendiendo que los derechos sociales son también derechos democráticos puesto que son los que permiten ejercer de facto los derechos de jure-. Una sociedad civil poco democrática en un Estado democrático no será capaz de ejercer sus derechos democráticos en tanto en cuanto desconoce cuáles son, ni tampoco constituirse como público con lo que no podrá asumir su responsabilidad y compromiso con las instituciones democráticas que tampoco habrán sido creadas por esta sociedad. Desde el Estado se pueden favorecer formas o vías para canalizar una sociedad democrática, sin embargo, las leyes y las normas, los marcos reguladores, los espacios públicos no son practicados si no existe cultura democrática; para un sustrato cultural democrático se requiere de la educación democrática, pero no sólo de la educación formal, regulada por el estado, sino de la educación en sentido amplio, como experiencia que se desprende de la convivencia en la sociedad.

Nuestra famosa y breve definición de una democracia como un gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo, podría constituir un buen indicador de las exigencias de una sociedad democrática. La responsabilidad ante la conducta de la sociedad y del gobierno es adscrita a cada miembro de la sociedad. Por esto cada individuo ha de recibir una preparación que le ponga en condiciones de cumplir su responsabilidad, que le dé las debidas ideas sobre la situación y las necesidades colectivas del pueblo y le desarrolle aquellas cualidades que aseguren a su actividad una justa participación en la obra del gobierno (Dewey, 2009: 114).

La opción que busca la democracia radical para hacer efectivas estas funciones estatales la encuentra en los movimientos sociales, por la sencilla razón de que son los diversos movimientos sociales -aunque fragmentados, en su mayor parte burocratizados, y en su aspecto positivo trabajando en red- los que están llevando a cabo, en parte, el deber ciudadano, puesto que analizan, deliberan, reflexionan, crean opinión pública y actúan sobre determinados aspectos que afectan a la esfera de lo público. Así pues, la democracia radical, en su lucha por el proyecto de autonomía colectiva e individual,

requiere de los movimientos sociales para aprender el ejercicio de la participación, practicar la capacidad deliberativa en colectivo, generar un poder contra-hegemónico e iniciar procesos de ruptura y de apertura a nuevas formas de autogobierno.

Dentro del conglomerado de movimientos sociales, los más interesantes para el fomento de la democracia y el proyecto autónomo son los movimientos que exigen espacios de participación en la toma de decisiones que afecten a la colectividad. De ahí, se pretende reformular la democracia a través del incremento de la participación en las asociaciones, en el mundo del trabajo y en la vida local.

Los ciudadanos han de tener la capacidad de realizar efectivamente los principios de libertad e igualdad *aquí y ahora* (DUBIEL, 1993). El poder democrático instituyente ha de ser construido entre los ciudadanos, presentando, si la situación considerada de injusticia social lo requiere, un contrapoder frente a lo instituido. La Teoría Crítica sobre la ciudadanía establece que ésta requiere su plasmación normativa a través de referentes políticos, de actores políticos que medien para la institución de nuevas formas de relación más justas. La crisis de legitimidad del sistema democrático liberal que formula la Teoría Crítica se fundamenta a partir del incremento de acciones de reforma institucional a través de protestas para una mayor participación, de una disminución de la autoridad gubernamental o descentralización con la correlativa utilización intensiva de instituciones democráticas, una mayor demanda de participación y de reconocimiento y autodesarrollo por individuos y colectivos sociales. En parte, el consenso keynesiano del Estado de Bienestar ha llevado a visiones post-materialistas en una sociedad post-industrial. El modelo del Estado de Bienestar no era un irreversible, ni iba a desarrollarse de manera lineal. Los nuevos movimientos sociales representan un campo de fuerzas político-sociales en las sociedades del capitalismo tardío. Constituyen el inicio de una lucha política que dista de considerarse una hegemonía cultural.

Este es el imaginario social y la dirección que se propone para el Estado en una Sociedad democrática. Este imaginario se construye a partir del análisis de la situación actual, en la que el objetivo de la actividad política en nuestros días es la defensa de los intereses, bien individuales, bien de grupo, de clase, etc., y la defensa de estos intereses, a su vez, contra el Estado (CASTORIADIS, 1997). De ahí, las ideas del individuo contra el Estado o de la sociedad civil contra el Estado, derivadas de esta concepción atomística del individuo. Esta defensa de intereses fragmentados y la ausencia de un objetivo de la actividad política que, abarcando a la colectividad política y a su independencia, las fortalezca, hace difícil que se puedan rendir cuentas y razones sobre las decisiones y los

actos a la sociedad. Y, por tanto, en el imaginario social encontramos la idea de que “El Estado son ellos”, perdiendo credibilidad y confianza las instituciones políticas.

Aunque el sistema basa sus razonamientos en la igualdad y la libertad, el poder se difiere a través de la representación que queda en manos de los partidos políticos a nivel del Estado. El gobierno oculta un poder, el poder de partido, órgano burocrático que depende de expertos, ya que la política es considerada una “techné”, y no una opinión, una “doxa”. Esta ocultación implica que el poder no se hace explícito, es un poder implícito, en el que las decisiones se pactan en camarillas. Estas diferencias de poder se plasman también en la dificultosa separación de poderes legislativo, ejecutivo y judicial (CASTORIADIS, 2005). El poder legislativo está en manos del partido que por votación mayoritaria ha accedido al gobierno y cuyo objetivo es perpetuarse en él, el poder ejecutivo no es del gobierno sino de los aparatos administrativos de la sociedad burocrática fragmentada⁶ y el poder judicial permanece independiente sólo en asuntos que no revelen importancia para el ejercicio del poder, como asuntos civiles, pero no en otros asuntos.

A partir de los años ochenta, con la nueva hegemonía política internacional derivada del derrumbe del bloque soviético, el Estado en las democracias liberales occidentales se configuró como un agente más de interacciones mercantiles debido a la privatización de los servicios públicos y se ve sometido a tomar decisiones bajo la presión de la globalización económica (DE SOUSA, 2003). Para la sociedad civil anterior a los años ochenta -en el Estado de Bienestar o Estado nacional social- el Estado era un espejo, se consideraba una representación; a partir de los ochenta, el Estado se transforma en el enemigo de la sociedad civil, en su contrario. Y se proclama que para que la sociedad civil sea fuerte el Estado ha de ser mínimo, slogan totalmente contrario a la sociedad del estado de bienestar. La atomización de los individuos de la sociedad civil frente al estado, y la impotencia de proposición contra la hegemonía y poderes que se visionan externos a la sociedad instituida, conlleva a una crisis de reformismo y de revolución. El estado se ha convertido finalmente en un regente de los intereses económicos o en un gobernante indirecto de los grupos económicos.

Nuestra democracia liberal se asemeja más a la concepción democrática negativa, a la consecución de los ciudadanos clientes del mal menor (PARTRIDGE, 1974).

⁶ La sociedad burocrática fragmentada se caracteriza por la descomposición del cuerpo político en fragmentos de presión: lobbies. Los intereses contradictorios implican sumas de resultado cero, que conllevan la impotencia de la política y su deriva. Castoriadis, C. (2005): Escritos políticos. Catarata. Madrid. Pag.112.

La democracia se puede concebir en su vertiente negativa, como manera pacífica de librarse de gobiernos con los que la mayoría de los ciudadanos esté insatisfecha, antes que un medio para alcanzar directamente sus objetivos políticos, a través de los actos de los ciudadanos que expresan su voluntad común, que constituiría su vertiente de democracia positiva.

En los países democráticos, la política práctica se ocupa principalmente por ahora de objetivos y ajustes limitados: muchos politicólogos han llegado a aceptar este estilo de política como la norma racional de toda actividad política; el descarte de la ideología ha ido acompañado de escepticismo en cuanto a la especulación general relativa a los problemas morales de la política, de una inclinación a suponer que sólo la reflexión acerca de las técnicas es realmente reflexión política racional o práctica (Partridge, 1974: 73).

El problema de la democracia representativa radica en “el eclipse del público” (Dewey, 2009); el público -la sociedad civil organizada para la participación política- está perdido, no se identifica ni se auto-reconoce como público; de ahí se deriva la apatía hacia la representatividad democrática, la escasa participación en las votaciones, el escepticismo en los partidos y en los gobernantes, ya que no se ve reflejado ni implicado en esta organización institucional. En primer lugar porque estas formas de gobierno son obsoletas, nacieron en un determinado momento y se cubrieron de un carácter natural, en base a la naturalización de derechos y a la naturalización de las leyes económicas. En base a esta naturalización, no caben en la imaginación social del público nuevas formas, y esto es porque el público no se reconoce como afectado por las consecuencias de determinadas asociaciones cuyas actuaciones tienen incidencia en el resto de asociaciones humanas. En segundo lugar, la falta de reconocimiento o auto-reconocimiento se deriva de la conversión de la política, de la forma de gobierno democrática en una técnica o una tecnología, solo entendible y solucionable por personal experto especializado. Donde la política ha de ser realizada por el público o sus representantes, se ha interpuesto un pseudo-saber experto que ha de limitarse a explicar las consecuencias y su relación con las causas para establecer bases de un conocimiento compartido, pero que extrapola sus funciones a la toma de decisiones política. Ante la discrepancia y lejanía de la realidad práctica y de los mecanismos políticos tradicionales, los individuos y las asociaciones son incapaces de auto-identificarse como público.

La rapidez de los acontecimientos, su complejidad, la dificultad del público de enlazar causas y consecuencias, desencadenan la imposibilidad de un análisis y

reflexión de los procesos históricos y de las situaciones, y a esto se une los elementos de distracción -de consumo, o de otros asuntos que aparecen como políticos-.

Al estar el público desorganizado y amorfo, al no reconocerse, no puede ejercer una función de crítica y observación constante hacia sus representantes, hacia el Estado. Y las formas líquidas de relación, cambiantes, fluctuantes no proporcionan la estabilidad y tranquilidad necesarias para la reflexión de los propios afectados sobre lo que les afecta.

El Estado no adopta su carácter experimental para la resolución de los problemas que nos afectan en función del cariz de las consecuencias, es decir, no reconoce los intereses del público, con lo que los intereses de los partidos políticos no constituyen ningún proyecto político, sino una visión de las corrientes sociales para acaparar poderes, mandan pero no gobiernan. Es lógico que las formas de gobierno establecidas y el Estado no se planteen formas de ruptura y presenten resistencia a los cambios, puesto que ostenta una posición de dominio -las personas en sus cargos velan más por sus propios intereses que por los intereses por los que fueron nombrados-, solo los afectados negativamente por las consecuencias pueden iniciar procesos de ruptura o de apertura hacia formas más autónomas de sociabilidad.

El sufragio universal, las elecciones frecuentes, el gobierno de la mayoría, el gobierno parlamentario y ministerial no son nada sacrosanto. Todas estas cosas son dispositivos que han evolucionado en la dirección en la que se movía la corriente, cada una de cuyas olas envolvía en el momento de su propio impulso un alejamiento mínimo de las costumbres y leyes anteriores. Los dispositivos servían a un propósito; pero el propósito no consistía en promover la idea democrática, sino más bien en satisfacer unas necesidades existentes que se habían vuelto demasiado intensas como para ser ignoradas (Dewey, 2004: 136).

Podemos calificar el gobierno representativo actual como democracia de audiencia, basada en los principios de los gobiernos representativos tales como: la representación de los gobernantes fundada en el sistema de elección -en contraposición al sistema de rotación o al sistema por sorteo-, la toma de decisiones de los que gobiernan con independencia de las opiniones del electorado, la libertad de opinión de la sociedad civil y el proceso de debate en las decisiones de los que gobiernan (MANIM, 1998). Estos principios y procedimientos han permanecido durante siglos desde los inicios de la implantación de los gobiernos representativos, y tras los cambios sociales y del sistema económico acontecidos, se encuentran en crisis en estos momentos, aunque se han encontrado en crisis en otros momentos de la historia reciente, en función de los

avatares sociales y económicos. En el momento de la implementación de estas instituciones y principios no se consideraba que el gobierno representativo fuera una democracia, aunque sí que contaba con algunos elementos democratizadores, mezclados con una dimensión oligárquica. Y aunque la democracia se ha ampliado considerablemente desde sus inicios en base al sufragio universal para la elección de los representantes, no se ha profundizado en ella, no se ha radicalizado en base al ejercicio del derecho político y de libertad afirmativa que constituye el poder de gobernar y ser gobernado.

La usanza actual distingue entre democracia “representativa” y democracia “directa”, haciéndolas variedades de un mismo tipo de gobierno. Sin embargo, lo que hoy denominamos democracia representativa tiene sus orígenes en un sistema de instituciones (establecidas tras las revoluciones inglesa, norteamericana y francesa) que, en sus inicios, no se consideraba forma de democracia o de gobierno del pueblo (Manin, 1998: 11).

La democracia de audiencia se realiza en función de los principios antes mencionados de la siguiente manera: la elección de los representantes se realiza sobre una persona o personaje con un perfil determinado y promovido a través de los medios de comunicación de masas; este personaje elaborado se constituye como oferta electoral ante la que los ciudadanos han de elegir. El grado de autonomía de los representantes no depende estrictamente de ellos mismos, ni del partido político al que pertenecen, sino del regateo ante un entorno turbulento y cambiante, imprevisible. La libertad de opinión pública se desarrolla en un entorno de empresas que realizan encuestas de opinión y de medios de comunicación de masas. Y el juicio mediante discusión para la toma de decisiones se plantea anterior al Parlamento, es decir, en las negociaciones entre representantes y grupos de interés -lobbies- o dentro del propio partido político; de manera que al llegar al Parlamento, las decisiones ya han sido tomadas de antemano y las posturas son inamovibles y, por tanto, carentes de todo ejercicio argumentativo o retórico en el sentido Aristotélico. El debate político se realiza fundamentalmente a través de los medios de comunicación, fomentando la generación del “votante flotante” -aquel que no identifica su voto sobre una base partidista estable-.

La elección de líderes en función de las audiencias es un aspecto clave en la descomposición de los mecanismos de dirección de la sociedad occidental que caracteriza la crisis de significaciones sociales por la que están pasando las sociedades occidentales (CASTORIADIS, 1997). La autoridad del líder ya no puede calificarse bajo ninguna forma de las que estableció Max Weber, no es ni racional, ni tradicional ni

carismática; más bien, es una especie de autoridad inercial, que va unida al proceso de burocratización de los aparatos de los partidos políticos, en la que la selección de los más aptos se realiza en base al criterio del más apto para hacerse seleccionar. Por otro lado, la burocratización de los partidos, obstaculiza e impide la movilización de ciudadanos y la generación de propuestas ideológicas. El juego político de la sociedad burocrática fragmentada se caracteriza por una política fragmentada, dominada por lobbies, que a través de las técnicas de regateo generan un sistema de suma cero que bloquea el propio sistema.

El individuo se desarrolla en el ámbito privado, y el ámbito público se deja en manos de los representantes en los que los individuos han depositado su consentimiento -principio fundamental de legitimación- y que defienden sus intereses, aunque sin saber su opinión, dado su conocimiento experto.

En esta democracia representativa, “los representantes son representantes de *cara al poder*” (Castoriadis, 2007: 71). La representación se deriva de la heteronomía política. La verdadera razón de la representación en la democracia moderna la da Benjamin Constant en “De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos”: ...en las sociedades modernas, lo que interesa a la gente no son los asuntos comunes, es la protección de los bienes que disfrutan” (Castoriadis, 2007: 72).

El Estado, aun siendo democrático en tanto en cuanto se basa en un sistema de gobierno parlamentario representativo, es oligárquico debido a que el procedimiento democrático del gobierno de cualquiera es el sorteo y el gobierno parlamentario es una forma mixta preparada para el gobierno de las élites sobre el que las luchas democráticas han modulado a base de las luchas por la inclusión a través del sufragio universal y por politizar parcelas sociales de la vida (RANCIÈRE, 2006). Sin embargo, sin entrar en oposiciones entre democracia directa y democracia representativa, de los antiguos y de los modernos, vamos a considerar que el gobierno representativo, a pesar de ser un régimen mixto, otorga un espacio a la actividad democrática y de ello resulta una correlación de fuerzas inestable que impregna leyes, instituciones y prácticas con lógicas democráticas.

El Estado oligárquico, basado en el sistema de gobierno representativo necesita fundamentarse mediante el principio igualitario y otorga cierto espacio democrático, permitiendo la actividad pública que politiza parcelas de la vida social frente a la tendencia del Estado a despolitizarla. En tanto en cuanto el sistema representativo es un compromiso inestable entre fuerzas contrarias y puede adoptar ciertas lógicas

democráticas, puede tender al gobierno de cualquiera. Podríamos considerar un sistema representativo más democrático que otro en función de mandatos electorales más cortos, de leyes realizadas sólo por los representantes, de funcionarios del Estado que no se consideren representantes del pueblo, de gastos reducidos para campañas electorales, de controles sobre las injerencias de poderes económicos y financieros sobre los poderes electorales, las leyes y los representantes, del control en el equilibrio de poderes, en definitiva, un gobierno más democrático evitaría el gobierno de los que quieren ejercer el poder y de la representación de intereses particulares. En términos generales, un sistema bien alejado del sistema gubernamental y estatal caracterizado hoy por la alianza entre oligarquía estatal y la oligarquía económica.

Vivimos en Estados de derecho oligárquicos, es decir, en Estados donde el poder de la oligarquía está limitado por el doble reconocimiento de la soberanía popular y de las libertades individuales. Conocemos las ventajas de este tipo de Estados, así como sus límites. En ellos las elecciones son libres. Aseguran, en lo esencial, la reproducción del mismo personal dominante bajo etiquetas intercambiables, pero las urnas no suelen estar atestadas y es posible cerciorarse de ello sin arriesgar la vida. La administración no es corrupta, salvo en esos asuntos de mercados públicos donde se confunde con los intereses de los partidos dominantes. Se respetan las libertades de los individuos, aunque al precio de notables excepciones para todo cuanto atañe al cuidado de las fronteras y a la seguridad del territorio. Hay libertad de prensa: quien, sin ayuda de los poderes financieros, quiera fundar un diario o un canal de televisión capaz de llegar al conjunto de la población, encontrará serias dificultades pero no terminará en la cárcel (Rancière, 2006: 106).

El gobierno representativo deja espacio para la actividad democrática, una actividad independiente de la política del Estado, que por un lado, pretende politizar parcelas privatizadas de dominio económico que considera que son cosa pública y por otro lado, pretende arrebatar al Estado parcela que ha subsumido y que por tanto también ha despolitizado al llevarlas al engranaje estatal-burocrático. Son luchas contra los dominios que ejercen las oligarquías económicas y las estatales.

Los derechos de asociación, reunión y manifestación permiten que se organice una vida democrática, es decir, una vida política independientes de la esfera estatal. Permitir es, evidentemente, una palabra equívoca. Esas libertades no son regalos de los oligarcas. Fueron ganadas mediante la acción democrática, y si conservan su efectividad es sólo por esta acción. Los derechos del hombre y del ciudadano son los de quienes les dan realidad (Rancière, 2006: 106-107).

A la actividad democrática independiente de la política estatal se opone la cultura y la lógica del consenso; ésta, por un lado, busca la apatía ciudadana como medida de gobernabilidad o de buen gobierno frente a los “excesos democráticos” -reivindicación

de derechos, politización de esferas, manifestaciones, etc. que irrumpen en el escenario económico provocando disrupciones en el sistema de generación y acumulación de riqueza- y por otro lado, presenta la realidad socio-económica como algo determinado e inevitable fuente del progreso, el fin de la historia y de la política, de manera que el único objetivo de gobierno es una buena gestión de las cosas, de los asuntos económicos, eludir el conflicto social y la toma de posiciones en pro de soluciones científicas y técnicas, del saber experto localizado en las élites sociales capaces de gestionar las cosas y conseguir el progreso y la modernización al adaptarse a la realidad.

Para la lógica consensual, seguramente importa muy poco que la elección popular designe a un oligarca de derecha o de izquierda. Pero el peligro está en que queden sometidas a esta elección soluciones que dependen exclusivamente de la ciencia de los expertos (Rancière, 2006: 112).

La lógica del consenso -sobre el bienestar del capital- va acompañada de la recriminación de populista a cualesquiera grupos sociales contestatarios frente al consenso hegemónico. El populismo es ignorante, atrasado, mientras que el progreso del consenso es erudito y científico. Esta ignorancia atribuida es realmente la falta de fe de la ciudadanía democrática frente a la creencia en la globalización económica y la libre circulación de capitales.

La alianza estatal con la oligarquía del capital requiere suprimir los límites estatales al capital lo que inevitablemente repercute en los ciudadanos y en la consiguiente pérdida de control o de espacios de ejercicio democrático; por otra parte, la alianza promueve instituciones a-democráticas supraestatales cuya práctica es el ejercicio del poder Estatal despolitizando los asuntos comunes, públicos y políticos.

El liberalismo adopta el carácter de racionalidad política al trasladar los criterios de valoración del mercado al sistema político, des-democratizando la sociedad.

...el neoliberalismo entendido como *racionalidad política* ha lanzado un ataque frontal contra los fundamentos de la democracia liberal, orientando los principios básicos del constitucionalismo, la igualdad ante la ley, la libertad política y civil, la autonomía política y la inclusión universal en una dirección muy distinta: la del criterio mercantil centrado en la relación entre el coste y el beneficio, así como en la eficiencia, rentabilidad y eficacia. Y si resulta fácil burlar u omitir los derechos, el acceso a la información, y otros amparos constitucionales –junto con la transparencia del gobierno, su obligación de rendir cuentas y el respeto que debe a los procedimientos –es justamente a causa de esa racionalidad neoliberal (Brown, 2010: 63-64).

Se instituye, implícitamente, desde el grupo de poder capitalista, el Estado como sistema de gestión empresarial, sustituyendo principios políticos por principios de

empresa que se organiza en forma jerárquica en base al fundamento racional y a la sabiduría o tecnocracia mercantil que ostenta los requisitos para gobernar este sistema de gestión.

La democracia burguesa es el sistema político en que el poder pertenece al capitalismo financiero, al margen de que los discursos hablen de voluntad popular o de instituciones democráticas (DEWEY, 1996). El liberalismo que defendía la libertad del individuo se ha decantado por perseguir la libertad para la actividad económica basada en la maximización del beneficio a toda costa y sin trabas estatales y/o control social del ejercicio de esta libertad. La persecución de este interés ha degenerado en limitar el acceso a los medios de vida y de producción de la gran mayoría de las poblaciones convirtiéndose en el impedimento a la libertad de las personas.

A las críticas a la democracia liberal y a su alianza con el capitalismo, hemos de añadir las críticas al Estado de bienestar configurado desde la segunda guerra mundial hasta el fin del bloque soviético. El Estado corporativo y social pretendía un consenso funcional y un reconocimiento de los actores sociales en alianza por un progreso entre democracia y capitalismo. En esta experiencia se promovió una igualdad que generó una ciudadanía de derechos y no de obligaciones; de derechos pasivos, ya que el tratamiento igualitario no tiene por qué tener correlación o vinculación con la democracia y el autogobierno.

Las soluciones políticas del Estado social se vinculan cada vez menos a la búsqueda de la justicia o la igualdad o la participación y se escoran hacia una técnica política que promueve la conservación de las relaciones sociales en nombre de la eficacia y la estabilidad. El sistema así generado debe conjugar la lógica del capitalismo y el mercado con la lógica de la redistribución y la participación democrática. Y el estado social se ha revelado incapaz de servir al mismo tiempo a las dos lógicas (Del Águila, 1995: 623).

La intención igualitaria del Estado de bienestar en conjunción con el sistema económico capitalista ha desarrollado una sociedad burocrática fragmentada, en donde la política es una “techné”, una profesión, y la esfera pública ha quedado ocupada por especialistas, quitando lo público y lo político al público, a los ciudadanos.

Esta crítica al Estado de Bienestar no implica que no se reconozca y se insista en mantener los derechos sociales instaurados pero acompañados de una mayor democratización en el uso de los mismos, una mayor participación ciudadana en el control social de esferas públicas apoyadas por este Estado de Bienestar y el control

social sobre el Estado y el Parlamento a través de disposiciones institucionales anteriormente enumeradas.

En la actualidad estamos asistiendo a la liquidación del Estado de Bienestar. La política decidida de eliminación del Estado de Bienestar no es la liquidación del Estado (RANCIÈRE, 2006), ni su retirada, sino el resultado de la connivencia entre oligarquía estatal y del capital en pro de un Estado más fuerte e institucionalmente menos democrático, que no tiene poder para defenderse de las injerencias del capital internacional y ha de acoplarse a él, pero sí lo tiene para defender los derechos de propiedad y los límites de los derechos de los ciudadanos y de las personas que no están incluidas en esta categoría. El fin del Estado de Bienestar se presenta como el fin de la asistencia social y el inicio de la toma de responsabilidad de los propios ciudadanos sobre sus propios problemas que son individuales y privados, y a la configuración de las iniciativas de la sociedad civil para resolverlos, siempre y cuando estas iniciativas no politicen la cuestión social.

Junto con la el fin del Estado de Bienestar se nos propone la hegemonía cultural neoconservadora, de carácter antagónico al imaginario democrático que hemos propuesto. Este paradigma de reacción pretende un desarrollo de la sociedad civil frente al Estado social, considerando que la sociedad ha de ocuparse de la faceta social que anteriormente ocupaba el Estado de Bienestar. Esta ocupación de la sociedad civil será llevada a cabo por el mercado y por las asociaciones de ayuda caritativas. Promueve la privatización de las empresas y administraciones públicas, los recortes sociales en derechos universales como sanidad o educación, la flexibilidad laboral, la reducción del poder de negociación y del reconocimiento sindical, la reducción del gobierno local en pro de una mayor centralización, la cultura del esfuerzo y el trabajo duro, la familia patriarcal, y la desconfianza en la burocracia estatal. La intervención del Estado en la economía limita la libertad de elección de consumidores y productores. Desacredita por tanto el consenso keynesiano y sus logros. Y considera que el papel del Estado sufre una crisis de autoridad que ha de reforzar con mayor poder como garante de la Nación y del orden social y doméstico a través de un mayor poder de represión con políticas disciplinarias y discrecionales.

En relación con la doctrina de reacción político-cultural, el neoconservadurismo se fundamenta a través de lo que el pensamiento político y los mass-media califican como crisis de gobernabilidad, que considera ingobernable cualquier manifestación de protesta o de debate sobre la apertura o configuración de esferas públicas fuera del

poder de este estatus quo. El discurso de la crisis de ingobernabilidad nacido a partir de la Comisión Trilateral de 1973 se fundamenta en que un exceso democrático es contraproducente para la sociedad liberal. El exceso democrático lo constituyen fenómenos que pueden considerarse una radicalización de la democracia en diversas esferas de la vida cotidiana, no sólo en la esfera política, sino en la social y en la cultural que implican exigencias políticas y normativas, además de lucha contra poderes hegemónicos mediáticos y manipulaciones políticas. Estos fenómenos son por ejemplo: mayores exigencias ciudadanas de control público, participativo, en instituciones públicas (escuelas, por ejemplo); la pérdida de confianza en las instituciones políticas y económicas; la capacidad de respuesta ante abusos de poder; incremento de iniciativas ciudadanas y nuevos movimientos sociales basados en la cooperación y no en la competición, que politizan esferas que la mentalidad burguesa podría considerar privadas; descrédito de partidos políticos y generación de otras formas de organización política. En definitiva, reconocimiento del público como público y mayores peticiones de justicia social, de libertad e igualdad. La radicalización de la democracia en las diversas esferas de la vida que la hegemonía de pensamiento de la democracia liberal considera pre-políticas y contraproducentes para la estabilidad democrática. La gobernabilidad consiste en mantener el status quo.

Para la Trilateral neoconservadora, las democracias de los países occidentales tienen como enemigo a la propia democracia: "...las democracias, es decir, los países ricos, se hallan bajo la amenaza de la democracia, es decir, de la actividad descontrolada de los demócratas, simples donnadies que tratan de meterse en los asuntos de la comunidad" (Rancière, 2010: 98).

El neoconservadurismo aglutina todas aquellas posiciones que se desmarcan de posiciones socialistas, dominando los mass-media, las corporaciones políticas profesionales, los consejeros políticos. La unidad del neoconservadurismo se basa en la crítica a la cultura democrática participativa, los movimientos sociales y contraculturales, y a la cultura generada por el Estado de Bienestar y la Modernidad. Consideran que esta cultura ha generado una crisis de valores sociales, un derrumbe de los valores burgueses. El cambio de valores se observa, a través de las investigaciones sociales, en aquellos colectivos de ciudadanos de clase media y de jóvenes que desdeñan los valores materialistas de la sociedad industrial y valoran valores post-materialistas y posmodernos como la ecología, la participación política y la estética, propugnando mayores cotas de participación y autodeterminación individual y

colectiva, adoptan posiciones críticas frente las instituciones. A este cambio de valores le denominan los neoconservadores, la revolución silenciosa. Esta revolución es una crisis y una descomposición y decadencia de la cultura positiva, tradicional burguesa. Frente a estos valores exige la imposición y el regreso a los valores tradicionales. La civilización verdadera es la racionalidad burguesa a la que se debe obediencia y respeto incuestionable. Estos valores tradicionalistas son la base de la estabilidad y de la buena marcha del sistema. El neoconservadurismo reduce el campo cultural al funcionalismo: las soluciones sociales residen en la vía administrativa-estatal que elabora una élite política con la que se encuentra conforme la sociedad.

El neoconservadurismo constituye aquella hegemonía cultural que “cree” en la primacía de la racionalidad técnica para la toma de decisiones política. La tecnocracia implicaría una neutralidad política e ideológica que solucionaría los problemas de la sociedad, e implicaría si fuera necesario, el uso de la fuerza, el autoritarismo ante las resistencias políticas. La consolidación de élites políticas e intelectuales de posiciones jerárquicas superiores y merecidas sería neutral a la hora de aplicar las medidas políticas y sociales. Y este pensamiento desencadena, rasgos autoritarios, irracionales y regresivos (DUBIEL, 1993).

El neoconservadurismo es un paradigma cuyo mediador social y actores son los partidos políticos conservadores que pueden conseguir normativizar sus programas conservadores, bien con un populismo de derechas, bien con los elementos del neoconservadurismo.

El neoconservadurismo se legitima por el concepto de “mayoría silenciosa” que se utiliza para deslegitimar a minorías que luchan por abrir esferas públicas a discusión o debate (Ross, 2010). El consenso que esgrimen los neoconservadores se basa en la interpretación del silencio como consentimiento.

Frente a esta clausura social, la ciudadanía activa y su participación en los diversos movimientos sociales, han de saber articular sus pretensiones a través de los puntos nodales que pueden constituir los principios de libertad, igualdad y solidaridad, y realizar los análisis, reflexiones y acciones colectivas en pro de una profundización de la democracia. La sociedad democrática es la que ha de configurar el Estado democrático. Para ello, las prácticas democráticas de participación ciudadana son la paideia, la cultura democrática para consolidar este proceso.

2.3.-La paideia democrática o la formación social consciente del ciudadano/a.

Definimos la paideia democrática como la formación social consciente del ciudadano/a. La ambigüedad de Ser Ciudadano/a en una democracia radical y de pluralismo agonista requiere como pilar fundamental la educación del carácter de la persona, al tiempo que la educación política sobre los asuntos públicos. Consiste en conseguir que los ciudadanos se auto-respeten, se conviertan en sujetos políticos autónomos porque sólo bajo esta cultura de autonomía puede la sociedad constituirse en autónoma. Hemos de considerar que esta relación entre individuo y sociedad es biunívoca: no hay sociedad autónoma sin individuo autónomo y viceversa. Superar, a través de la educación las cárceles de la sujeción y de la subjetividad permite a los ciudadanos tomar conciencia de que ellos son la comunidad y que su destino depende de su reflexión, de sus comportamientos y de sus decisiones. El sujeto político de una sociedad autónoma, que se cuestiona de manera reflexiva y cooperativa sus instituciones, requiere formas pacíficas de intervención en las mismas y en los asuntos que considera comunes. "...es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la esencia propia de la educación" (Jaeger, 2006: 11).

La paideia no se limita a la educación formal, sino que está inscrita en la forma de vida de la sociedad democrática a través de la cultura y de los ideales de cultura de esta sociedad, que están impregnando por su magma de significaciones imaginarias y sus prácticas sociales. En tanto se trata de cuestionar este magma, la paideia constituye el nivel más profundo de implicación de la democracia radical y pluralista. La reflexión, el cuestionamiento, la crítica y la construcción social consciente son actos de voluntariedad y forman parte de toda la vida del ciudadano.

La clave de la participación en la vida pública radica en la paideia, la educación que trasciende el sistema escolar, la institución educativa y la cultura que se desprende de otras instituciones sociales.

...la *participación* de los ciudadanos o de los miembros de cualquier colectividad -ya se trate de sindicatos, de asociaciones estudiantiles...- no es un asunto en el que baste con esperar que ocurra un milagro...Hay que trabajar para ello, hay que establecer

disposiciones institucionales que la faciliten, que lleven a la gente a participar; y la pieza central de esto es la *paideía*” (Castoriadis, 2007: 90).

Sin embargo todas las estructuras de la sociedad, desde el trabajo hasta el derecho, impiden la participación: exclusión, falta de información, falta de tiempo, jerarquía y coerción, etc. La solución sería invertir el problema es decir, no aceptar lo instituido como inevitable y contestar a la pregunta sobre qué sociedad queremos: “¿Por qué no tomamos las cosas al revés y decimos: *queremos* una sociedad en la que todos los ciudadanos puedan participar en los asuntos comunes? Y ante esta exigencia, muy pocas cosas serían consideradas como dadas o inevitables” (Castoriadis, 2007: 92)

En el régimen democrático las instituciones han de permitir la auto-institución explícita de la sociedad, proporcionando la información, la comunicación, la reflexión y la cooperación colectiva así como los mecanismos que permitan, de manera libre, autónoma y sin violencia, cambiarlas. De entre estas instituciones, que han de permitir la auto-institución, la más importante es la educativa, pues focaliza su finalidad en el desarrollo de la persona y del ciudadano/a para una vida y una ciudadanía plena.

¿qué significa la libertad o la posibilidad de participación de los ciudadanos, el hecho de trascender el anonimato de una democracia de masas, si no existe en la sociedad de la que hablamos algo -que ha desaparecido en las discusiones contemporáneas, y que dicho sea de paso, también en lo que dice Lefort- que es la *paideía*, la educación del ciudadano? No se trata de enseñarles aritmética, sino de enseñarles a ser *ciudadanos*. Nadie *nace* ciudadano. ¿Y cómo se convierte uno en ciudadano? Aprendiendo. ¿Cómo se aprende? En primer lugar, *mirando* la ciudad en la cual uno se encuentra. Y no mirando la televisión que se mira hoy. Esto es parte del régimen. Hace falta un *régimen* de educación (Castoriadis, 2007: 68-69).

En un régimen democrático, la educación tiene un marco unificado de referencia que constituye su objetivo fundamental: el ideal democrático. Frente al adoctrinamiento -a la inculcación de significados y concepciones económicas, políticas y sociales como las únicas posibles- el ideal democrático exige educación para cuestionar las instituciones y adquirir las capacidades para cambiarlas o tomar decisiones sobre ellas. “...el *problema* de la educación, por lo que a la dirección del cambio social respecta, coincide prácticamente con el *problema* de averiguar el significado de la democracia en todas sus aplicaciones concretas: económicas, domésticas, internacionales, religiosas, culturales y políticas” (Dewey, 1996: 191-192).

La escuela está vinculada al cambio social, aportando la formación de ciudadanos que adopten el significado de la idea de democracia y que la apliquen a su modo de vida individual y colectiva. Como la democracia se construye generación tras

generación, los jóvenes han de aprender a cuestionar las instituciones establecidas y a proponer y tomar decisiones sobre cambios en las mismas. Es en la Escuela donde los jóvenes pueden aprender a ser conscientes, a obtener información sobre su contexto y condiciones vitales, y a ser consecuentes planteando a través de la inteligencia colectiva, los fines y los medios de su convivencia. Los hábitos aprendidos en la institución escolar serán fundamentales para desenvolverse en los procedimientos e instituciones de la práctica de la vida social.

Mirar a la ciudad, o al mundo para ser ciudadanos, requiere que esta educación sea igual para todos.

Puesto que el fin de toda ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación de todos, y que el cuidado por ella ha de ser común y no privado, a la manera como ahora cuida cada uno por su cuenta de la de sus propios hijos y les da la instrucción particular que le parece bien. El entrenamiento en los asuntos de la comunidad ha de ser comunitario también (Aristóteles, 2007: 306-307).

Consideramos esta educación igual como una igualación de resultados en cuanto a la vida en sociedad, respetando, en aras de la formación del carácter del “hombre” -o la mujer-, la pedagogía diferenciada.

La paideia democrática que proponemos no consiste en un enfoque de carácter orgánico y comunitarista, de comunión entre Estado y Sociedad. Entendemos que la educación como paideia implica la formación consciente en un ideal de cultura, que se corresponde al ideal de la sociedad democrática que abarca un ámbito muy superior al Estado.

La educación entendida como paideia es pública, explícita, no apropiable por nadie, puesto que implica los ideales de la cultura y en una sociedad pluralista y democrática la cultura constituye un bien social del que nadie puede apropiarse a modo de objeto.

Rescatamos de la paideia la primacía de la educación política, de la educación ética y del desarrollo de la persona autónoma. Una comunidad ético-política requiere un aprendizaje consciente de los asuntos comunes, de la cooperación reflexiva para la política y de las consecuencias de esta política para las personas, que sería su sentido ético. El aprendizaje de la participación en los asuntos comunes, la toma de la palabra y la consideración del poder como espacio vacío del que nadie puede apropiarse forman parte de esta educación política. Y el aprendizaje de virtudes cívicas, que corresponden a la educación ética: la amistad y la cooperación; el pudor y la vergüenza ante

comportamientos lesivos para el ser humano; la consideración del otro, de la alteridad como a uno mismo o el carácter agonal; la parresia o la asunción de los riesgos de la franqueza; y la phronesis o prudencia y responsabilidad pública y privada, hacen a la persona, a una forma de vida que enlaza la mejora individual con la colectiva.

2.4.-Configuración y articulación de Esferas Públicas Autónomas para una sociedad democrática.

Una sociedad civil democrática solo es posible “*mediante la actividad autónoma de la colectividad*” de manera que el cinismo político, el conformismo y el consumo son desplazados por el interés de los asuntos comunes, por la democracia y la libertad (CASTORIADIS, 2007).

La modernidad occidental cuenta con tres significaciones imaginarias sociales que se erigen como fundamentales para analizar la sociedad y sus instituciones particulares (TAYLOR, 2006). Estas significaciones son: la economía, la esfera pública y el autogobierno democrático. La economía, por un lado, constituye una comprensión de las relaciones entre individuos que persiguen sus propios intereses sin control sobre el resultado global de sus acciones, niega la acción colectiva. La esfera pública y el autogobierno democrático, por otro lado, son imaginarios que permiten pensar a las personas como agentes colectivos que forman parte de una comunidad política, de una sociedad que no es equivalente al cuerpo político, entendido éste como el Estado, sino que lo desborda.

La esfera pública es un espacio público, metatópico, extrapolítico y secular (TAYLOR, 2006). Estos cuatro rasgos que definen la esfera pública van unidos de manera inmanente.

En primer lugar, es un espacio público, común de relación entre los miembros de una sociedad cuya función es discutir sobre un interés definido por estos miembros como compartido para elaborar o consensuar una opinión pública sobre estos asuntos.

En segundo lugar es un espacio metatópico porque los medios de relación de esta esfera pública no son simplemente tratos cara a cara o asambleas, sino una pluralidad de espacios presenciales o no, con medios de comunicación diversos y formas de intercambio múltiples, sin restricciones de acceso y con visibilidad.

Para constituir un público y organizarse democráticamente el conocimiento es la condición sine qua non (DEWEY, 2004). Este conocimiento social implica primero libertad de investigación, de expresión y de divulgación de las conclusiones de estas

investigaciones. La publicidad de las consecuencias que afectan al público es necesaria para que se pueda constituir una opinión pública y una reflexión sobre los mecanismos de actuación frente a estas consecuencias. Las barreras a la publicidad de las investigaciones sociales y por tanto al conocimiento social están constituidas, muchas veces, por la propia libertad formal, que es una libertad negativa porque incita a pensar que existe libertad intelectual y también a la autocomplacencia y la superficialidad, cuando realmente no existe una libertad positiva, efectiva para la investigación y para su difusión. Otra barrera es la parcelación de los conocimientos y su carácter científico que se perciben como una abstracción con ninguna relación con la vida cotidiana de las personas. Por ello es de la mayor relevancia que los conocimientos e investigaciones sean ampliamente difundidos, distribuidos, comprendidos.

He ahí los rasgos dominantes de nuestro estado actual respecto al conocimiento social. Por un lado, el pensamiento privado de su curso normal se refugia en un especialismo académico, comparable a su manera con lo que muchos considerarían mero escolasticismo. Por otro lado, el modo de usar las hoy día abundantes fuerzas físicas de la publicidad reduce el significado de ésta a la mera propaganda, al mundo de los anuncios y a una “magnificación” de hechos pasajeros, un “sensacionalismo” que rompe la lógica vital que proporciona la continuidad y nos limita a los impactos e impresiones aisladas que constituyen la esencia de “las sensaciones” (Dewey, 2004: 148).

Finalmente, otro límite al conocimiento social es la patología social que corroe el optimismo y la voluntad de investigación, de conocimiento y de acción social:

Existe una patología social que actúa poderosamente contra la investigación efectiva sobre las instituciones y las condiciones sociales. Se manifiesta de mil formas: en la tendencia a la queja, en el abandono impotente, en la ansia desbordada de distracciones, en la idealización de lo establecido de antiguo, en un optimismo fácil asumido como disimulo, en la glorificación desenfrenada de las cosas “tal como son”, en la intimidación de todos los disidentes, en fin, todo un conjunto de actitudes que deprimen y desvanecen el pensamiento con mucha mayor eficacia justamente porque operan con una omnipresencia sutil e inconsciente (Dewey, 2004: 149).

Es por ello que la apatía es más bien incapacidad y falta de conciencia y conocimiento social:

La apatía política, que es un producto natural de las discrepancias entre las prácticas reales y los mecanismos tradicionales, surge de la incapacidad del individuo para identificarse con problemas definidos. Éstos son difíciles de encontrar y localizar dentro de las inmensas complejidades de la vida actual (Dewey, 2004: 129-130).

Si no hay conocimiento social, base de la sociedad democrática, hay ignorancia y prejuicios que benefician a aquella sociedad ya instituida, no democrática. Y no hay palanca de cambio de pensamiento, de hábitos ni de instituciones:

...lo que se aplica y se emplea como alternativa al conocimiento en la regulación de la sociedad es la ignorancia, el prejuicio, el interés de clase y la contingencia. La ciencia se convierte en conocimiento en su sentido honorable y categórico *sólo* en la aplicación. En caso contrario, permanece trunca, ciega, distorsionada. Y cuando se aplica, se hace de una forma que explica el sentido desfavorable que tan a menudo se da a la “aplicación” y lo “utilitario”, a saber: se la usa con fines pecuniarios y en beneficio de unos pocos (Dewey, 2004: 151).

Si el conocimiento no es social, no es ampliamente difundido, no puede usarse prácticamente, no se pueden discutir y experimentar nuevas formas de organización social. “La adulteración del conocimiento no se debe a su uso, sino a los sesgos y prejuicios dados, a la unilateralidad de perspectiva, a la vanidad, al engrimiento de la posesión y la autoridad, al desdén o el desprecio del interés humano práctico” (Dewey, 2004: 169).

El conocimiento social conlleva el aumento de la inteligencia colectiva, un mayor conocimiento público de los asuntos sociales y los saberes sobre formas pacíficas de canalizar las propuestas de solución de los problemas sociales. Los expertos pueden ofrecer investigaciones y pueden difundirlas pero el conocimiento social se genera de la reflexión colectiva y el análisis crítico de estas investigaciones.

En tercer lugar, la esfera pública es un espacio extrapolítico porque los debates que se refieren e interfieren unos a otros, en la pluralidad de espacios y medios de intercambio de opiniones, son independientes del poder político -del Estado-, y las personas que se reúnen en este espacio comparten un imaginario que va a permitirles entender las posiciones de otros. Es fundamental que la esfera pública esté libre del poder político, sea independiente de él, de manera que se desprenda de un análisis partidista pudiéndose aproximar a la racionalidad. La opinión pública será reflexiva, fruto del debate y adquirirá un estatus normativo: por un lado, es probable que esta opinión sea muy razonable por su proceso de reflexión y discusión social y por tanto ha de ser escuchada; por otro, el principio del autogobierno democrático en las sociedades modernas obliga a una legitimación de la esfera política del gobierno y del Estado a través de la supervisión y el control de los ciudadanos.

Finalmente, en cuarto lugar, la esfera pública es radicalmente secular porque constituye una acción colectiva sin fundamento trascendente, se funda simplemente en sus propias acciones. Ni fundamento divino, ni cualquier otro fundamento, por ejemplo el económico, el divino, o el racional, que trascienda la acción común en este momento. Por esto no hay un marco previo o preconcebido que diga que es esfera pública o no. La esfera pública está situada en el tiempo profano. Y este tiempo profano implica una concepción horizontal de la sociedad, es la sociedad del acceso directo, donde no hay persona ni agencia colectiva que sea trascendente o privilegiada y pueda mediar en momentos especiales, sino que es una cuestión de cualquiera de los miembros de la sociedad. Abre por tanto el conflicto social, pero con carácter civilizador, a través del debate y las opiniones.

La esfera pública se considera tan elemental en la sociedad liberal que incluso cuando se atrofia, está manipulada o excluida, se simula desde la esfera política del poder.

La esfera pública lleva aparejada la significación del autogobierno democrático que constituye el otro eje del carácter colectivo de la Modernidad (TAYLOR, 2006). El actor político colectivo de este autogobierno son los segmentos activos del demos, que comparten un imaginario que les permite realizar prácticas cuyo sentido es reproducir o transformar la sociedad, es decir, mantener o establecer un nuevo orden. La ruptura del orden se produce cuando la lógica de la igualdad irrumpe frente al orden de la jerarquía. Ambas significaciones, esfera pública y autogobierno democrático, son fundamentales para concretar otra significación imaginaria que las incluye: la sociedad civil (TAYLOR, 1997), aquellas asociaciones autónomas, independientes del Estado que tienen un efecto en la política. La sociedad civil constituye una dimensión pública, pre-política o extra-política en el sentido de que abarca más que la esfera política del Estado, tiene un carácter secular y metatópico, pudiendo politizar determinados aspectos que considera de interés común. Son, en definitiva, las asociaciones que se desenvuelven en la esfera pública autónoma y tienen como finalidad el autogobierno democrático, considerando la libertad desde un punto de vista negativo, frente al Estado, y también positivo, de participación política.

Conviene perfilar, para poder hablar de una sociedad desde este punto de vista, por un lado, la autonomía de estas asociaciones y su independencia del Estado, y por otro, el efecto en la política estatal.

La autonomía de estas asociaciones y su independencia del Estado la podemos traducir como organizaciones no corporativistas o no integradas en el Estado. El no corporativismo implica la independencia frente al control burocrático estatal y la posibilidad de la desobediencia civil frente a las decisiones gubernamentales que se consideren de injusticia social o sobre las que haya graves desacuerdos.

El efecto en la política estatal implicaría una capacidad de incidencia -de carácter público, explícito y visible- en la política a través de la participación, la consulta y la opinión pública, como complemento al papel parlamentario, de manera que el gobierno se someta a supervisión y control público sobre sus decisiones y se reconozca las diversas opiniones y los colectivos afectados por las decisiones, aunque se trate de minoritarios.

Concluimos por tanto que las significaciones de Esfera pública, sociedad civil y autogobierno democrático conllevan la potencialidad de la auto-institución de la sociedad. La secularización de la sociedad, es decir, la perspectiva no esencialista que no busca justificaciones del poder político, residiendo éste por tanto en las decisiones de la sociedad a través de sus políticas, sus instituciones y su cultura; la formación de la opinión pública política, que puede crear esferas públicas no determinadas o institucionalizadas y tiene capacidad de politizar y crear conflicto; y finalmente la sociedad civil como proyecto abierto, pluralista, con conciencia de libertad y de comunicación libre, constituyen el dispositivo simbólico de la democracia (RÖDER; FRANKENBERG Y DUBIEL, 1997), que se traslada a todas y a cada una de sus instituciones.

La significación de la esfera pública, la sociedad civil y el gobierno democrático desde la que nos situamos no es la única, ni siquiera la hegemónica en el momento actual, por lo que hay que considerar otras conceptualizaciones. Vamos a distinguir, siguiendo la clasificación que hicimos al tratar la democracia, dos corrientes de pensamiento que sitúan la sociedad civil desde perspectivas distintas: la liberal y la comunitarista.

El enfoque liberal considera la esfera pública como estrictamente la esfera política, muy distanciada ésta de la sociedad civil. La sociedad civil está formada por individuos con intereses propios, no puede constituirse en agente colectivo, es extra-política -no integrada en la estructura del Estado- y anti-política -su participación política consiste en el sufragio y tras delegar se mantiene ajena a la toma de decisiones del Estado-. Esta sociedad funciona como una sociedad económica, es decir como una

asociación de individuos con intereses propios que buscan su propia utilidad. Tanto la economía como la opinión pública que emana de la sociedad civil, al considerarse estructuras al margen de la esfera política deben permanecer “neutrales” a la toma de decisiones estatal políticamente estructurada. La libertad de esta sociedad se basa en un derecho negativo frente a la intervención del Estado.

La capacidad de incidencia política sobre el Estado toma forma de lobby, es decir, este tipo de incidencia es oculto, no explícito y por tanto no público, corresponde a formas oligárquicas y no a formas democráticas, puesto que no hay debate público sobre posiciones enfrentadas sino una posición definida de antemano y con canalizaciones al poder no consultivas sino directivas ya que vienen desde posiciones jerárquicas fundamentadas desde un poder económico, eclesiástico o de cualquier otra naturaleza.

El enfoque liberal engloba dos corrientes: la atomista y la holista. El enfoque atomista no nos permite desarrollar un imaginario democrático radical y pluralista, sin embargo el enfoque holista, sí permitiría acercarnos a este imaginario puesto que considera la acción colectiva como acción política.

Desde el enfoque del comunitarismo, también denominado Republicanismo o Humanismo cívico, la sociedad civil se organiza políticamente constituyendo el gobierno político, que denomina autogobierno. Esta perspectiva considera la vida política como un bien en sí mismo, y por tanto el ciudadano es responsable y participa en la vida común, está comprometido con la toma de decisiones política. Los comunitaristas entienden la libertad en un sentido positivo, como autorregulación y participación en la vida política. Consideran que no se puede ostentar una libertad negativa si no se posee primero una libertad positiva (TAYLOR, 1997). Definen un bien común de antemano, derivado de la tradición y las costumbres, incuestionable, e identifica a la sociedad con el Estado. Sin embargo, dentro del enfoque comunitarista encontramos unas corrientes más tradicionalistas, que identifican un bien común y unas virtudes incuestionables; otras abogan por la exigencia de bienes sociales irreductibles y consideraciones diversas de éstos como bienes comunes, por la participación política como bien en sí misma, dando cabida a un imaginario democrático radical y pluralista puesto que aceptan el pluralismo de valores en el ámbito público.

Entre ambos enfoques, liberal y comunitarista, hay multiplicidad de posiciones, algunas de las cuales pueden permitirnos, en combinación y en tensión, vislumbrar imaginarios que superen ambas perspectivas. Nuestro objetivo es delinear categorías

que definan una sociedad civil autónoma, y ésta, consideramos que sólo es posible bajo un proyecto democrático.

La democracia radical implica la radicalización o profundización de la democracia de manera intensiva, por aumento de las presiones sobre el Estado para conseguir cambios o nuevas regulaciones y derechos, y de manera extensiva, al politizar esferas y transformarlas en públicas, ampliando los ámbitos de participación ciudadana. Abrir espacio público es radicalizar la democracia, ya que las instituciones dependen y han de ser expresión de los ciudadanos y de sus necesidades.

La construcción de la esfera pública o la politización de esferas de la vida común, que se transforman en esferas públicas, requiere primero reconocerse como iguales lo que implica un espíritu agon que considera al oponente como adversario y no como enemigo, renunciado a la violencia y a la hostilidad. La tolerancia a la pluralidad de formas de pensar y sentir permite llegar a consensos temporales y no determinados. Los adversarios no son indiferentes, ni tampoco estrategias, objetos, administrados o clientes.

La construcción del espacio público sitúa el objeto de debate y conflicto y a las personas e instituciones involucradas en el mismo. Las relaciones que se establece en estos espacios trascienden las relaciones mercantiles, adoptan un cariz horizontal y capacitan para la auto-organización y la autonomía.

Las esferas públicas autónomas sirven de palanca para concienciar de la importancia del poder y su distribución (KEANE, 1992). Las asociaciones civiles están constituidas por grupos de ciudadanos que reconocen determinados asuntos de interés y sus reflexiones y actuaciones abarcan otros asuntos generales políticos y sociales, de manera que a nivel local y particular profundizan en el reconocimiento de sus libertades, derechos y capacidades y pueden resistir ideologías. Las asociaciones civiles autónomas, no reguladas ni por la burocracia estatal ni por el Mercado capitalista, financiadas públicamente o no y reconocidas legalmente o no, con capacidad de autogobierno, pueden ejercer presión sobre los límites estatales o mercantiles protegiendo en base a criterios de distribución diferentes las esferas que consideran que son públicas y que deben ser autónomas a estos criterios de reparto. De esta manera ejercen una función de control social y público sobre los poderes que predominan en nuestras sociedades occidentales actuales.

Las democracias liberales pueden mantener su protección de la esfera privada y de las asociaciones civiles y al tiempo pueden promover la creación y el desarrollo de

nuevas esferas públicas como espacios públicos de la sociedad democrática (CLARKE, 1999). La conversión del liberalismo en un post-liberalismo perfeccionista con textura abierta promovería la participación política y las virtudes cívicas pero sin imponer ningún bien común ni las prácticas y procedimientos a emplear, dejando estas decisiones al propio carácter instituyente de la sociedad.

La construcción del espacio público y la emancipación forma parte de una tradición que trata de crear nuevas formas de lo común ajenas al Estado y a las del consenso (RANCIÈRE, 2010). Cada intento de crear una esfera pública limitando el poder estatal forma parte de luchas colectivas de personas que hacen la historia a través de formas de vivir su propia vida, de sus experiencias. El poder democrático de estas luchas no se basa en mayorías sino en la capacidad de hacer cosas, de crear o descubrir formas de actuar para lograr intereses comunes. El poder democrático es el poder de cualquiera, el poder de ejercitar el presupuesto de igualdad que implica que no solo tienen capacidad de emprender y de tomar decisiones los más listos, los más ricos, los más aristócratas o los más religiosos, sino cualquiera: “cualquier persona puede tomar las riendas de los asuntos públicos” (Ross, 2010: 125).

La construcción del espacio público a través de las luchas democráticas pueden comenzar en esferas públicas pequeñas, que correlativamente pueden anidarse en otras mayores (TAYLOR, 1997). Estas esferas públicas pequeñas proporcionan debates internos abiertos al público, explícitos, que pueden contagiar otros espacios y desbordarse de manera que puedan afectar a la vida política. Esta descentralización de esferas públicas junto con la descentralización y desburocratización de las instituciones políticas, así como la porosidad entre esferas pública y política son remedios contra la sensación de alienación política de la ciudadanía y el sentimiento de impotencia frente a la máquina estatal centralizada y burocrática que no permite influencia ciudadana en el gobierno, solo recibe la influencia de lobbies que actúan de manera oculta y sin discusión pública.

La descentralización del poder y las esferas públicas anidadas pueden ser, al tiempo, remedio frente a una sociedad fragmentada, considera por los propios ciudadanos desde un punto de vista atomístico, individual, sin capacidad para afrontar el proceso de creación de un proyecto común para la comunidad política. Estas esferas públicas anidadas generan lazos de simpatía y confianza que permiten identificaciones en pro de acciones comunes que cuando consiguen el éxito promueven el esfuerzo por una comunidad política.

Al delimitar la esfera pública, al reconocer las consecuencias indirectas de los actos humanos que se hacen extensivas al resto de los seres, surge el interés común en controlar, promover o constreñir los actos que provocan estas consecuencias. Si se perciben y se conocen socialmente estas consecuencias se desencadena el deseo de establecer medidas para corregirlas o moldearlas. Se inicia por tanto, un proceso instituyente y de organización, basado en la reflexión conjunta sobre los efectos de las acciones de carácter público. Los afectados inician procesos de reflexión, de búsqueda de soluciones y de organización con carácter instituyente.

...el hecho de observar los efectos de la acción conjunta obliga a los hombres a reflexionar sobre la propia conexión; la convierte en objeto de atención e interés. En la medida en que se percibe la conexión, todos actúan teniéndola en cuenta. Los individuos siguen pensando, deseando y fijándose objetivos, pero en *lo que* piensan es en las consecuencias que su conducta produce en la de los demás y en las que la conducta de los demás produce en ellos mismos (Dewey, 2004: 69).

Este proceso instituyente es siempre experimental, sujeto a las circunstancias de las acciones, la investigación y reflexión social. A medida que se mejoran las formas de pensar y los métodos de investigación y reflexión social, mejor observación de las consecuencias visibles e invisibles de los actos humanos.

La sociedad democrática requiere, por tanto, la organización de un público democrático que se consigue a través de la articulación de los diversos públicos divididos. Una organización que permita percibir las consecuencias indirectas que afectan al común, y en base a ese interés común, reflexionar un proyecto de control efectivo sobre estas consecuencias. La percepción del interés común es lo que constituye la existencia de la sociedad, y no simplemente una agregación de asociaciones, sino que se requiere una consciencia e identificación como público colectivo, una articulación e integración del mismo. A medida que se conocen los efectos de las consecuencias indirectas y se investiga las causas que los provocan se crea un conocimiento social que permite formular cambios, porque primero, cuestiona creencias y formas de pensar y experimenta otras nuevas, instituye nuevos hábitos y con ellos organiza nuevas instituciones o modifica las tradicionales. La lógica del método ha de ser experimental: observación e investigación constante de las consecuencias, de aquello público, de la esfera pública, y revisión continuada a partir de esta investigación.

El dispositivo simbólico de la democracia, que constituyen esfera pública, sociedad civil abierta y autogobierno democrático, se traslada a las instituciones de la

sociedad democrática y demanda profundizar en nuestra investigación, la creación de la institución educativa como bien social. Se atribuye a ésta, en la significación imaginaria, ser espacio intermedio entre familia y sociedad, que debería permitir una comprensión crítica de la sociedad para encarar el futuro; por esta razón, la institución educativa podría constituirse en una esfera pública autónoma puesto que si no es así no cumpliría su función crítica. Constituye una esfera que requiere y debe ser independiente de otros tipos de bienes y distribuciones sociales. Sobre todo, sus esquemas distributivos no deberían imitar o coordinarse con los bienes económicos, políticos, religiosos, etc. Sin embargo conocemos múltiples intromisiones en la esfera educativa que restringen la libertad de cátedra, o que favorecen con currículums o con agrupaciones formaciones sociales determinadas y privilegios, así como prejuicios, hábitos disciplinarios y de autoridad.

Cuando los límites de esta esfera educativa son invadidos por otras esferas, como por ejemplo la económica, desde el mismo poder político, se puede hablar de ideología. “La pretensión de monopolizar un bien dominante, de ser desarrollado con fines públicos, constituye una ideología. Su forma básica es la de enlazar la posesión legítima con algún conjunto de cualidades personales mediante un principio filosófico” (Walzer, 1997: 25).

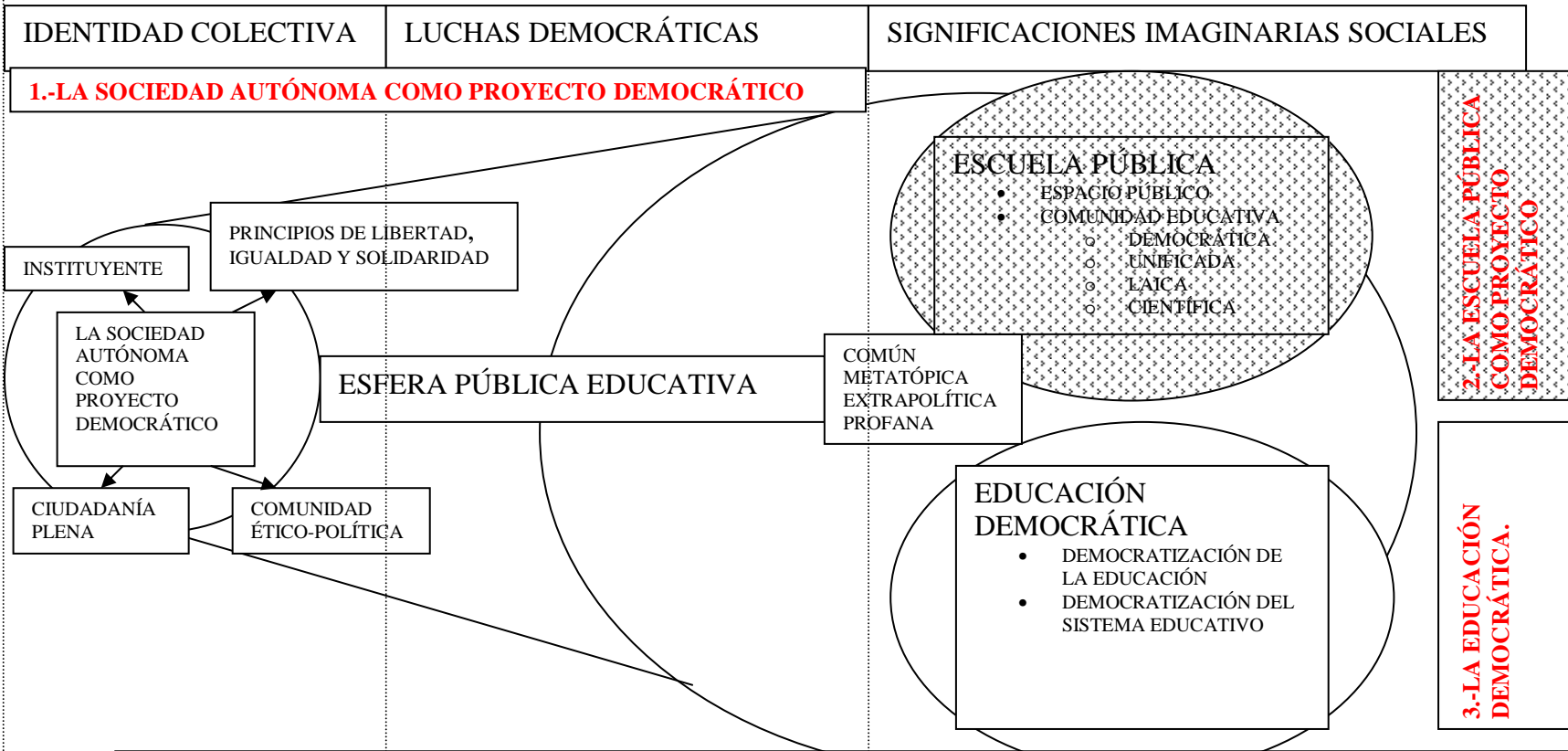
Si mantenemos la esfera pública educativa como esfera autónoma, su carácter público y democrático implicará por tanto un control social sobre los propios límites de la esfera y también sobre los cargos en la misma. Las luchas democráticas en el ámbito de la institución social educativa de las madres y padres de alumnado de la escuela pública se encuentran sobredeterminadas por la articulación de discursos que desplazan sus posiciones de sujeto de la escuela a la sociedad, trascendiendo la mera alianza de intereses propios, específicos -también legítimos-, inmersos como están en una trama de relaciones sociales que afectan a instituciones diversas y que configuran su identidad de ciudadanos. Los discursos y prácticas institucionales igualitarias se pueden desplazar y cruzar de la escuela a otros espacios colectivos, públicos, de manera que sobredeterminan nuevas identidades democráticas.

La praxis de la creación de espacio público escolar, de esfera escuela-educación pública o democrática, traslada a la vida cotidiana la democracia radical y pluralista, permite un nuevo escenario de actuación y de creación de voluntad pública, política.

La institución educativa constituye una esfera pública, política, puesto que las políticas educativas son puestas en cuestión, desde diversos posicionamientos y desde diversos agentes que participan del sistema educativo:

...si algunas organizaciones de padres se manifiestan multitudinariamente y públicamente contra un determinado proyecto de ley que, en su opinión, niega o recorta la llamada libertad de elección de centro, no decimos entonces que estamos ante un problema técnico; si algunas asociaciones de alumnos se lanzan a la calle rechazando, por motivos opuestos, ese mismo proyecto de ley, la mayoría de la gente no piensa que se trata en realidad de un problema de disciplina escolar; si determinados sindicatos de profesores apoyan el proyecto de ley por considerarlo bueno para la enseñanza, nadie cae en la simpleza de pensar que se trata de un problema que sólo afecta al profesorado; si, en fin, el partido en el poder lleva al parlamento ese proyecto y lo negocia con diversas fuerzas parlamentarias buscando un consenso, no decimos sin más que se trata de una cuestión pedagógica que atañe únicamente a la comunidad escolar (De Puelles Benítez, 2006: 15).

DE LA ESCUELA AL SISTEMA EDUCATIVO: LA PAIDEIA DEMOCRÁTICA



APÉNDICE-FAMPA-VALENCIA I COMARQUES: ORIGEN Y CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD COLECTIVA- LUCHAS DEMOCRÁTICAS PARA LA ESFERA PÚBLICA EDUCATIVA- SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOBRE LA ESCUELA PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA- RELATO DE LAS LUCHAS EDUCATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAIDEIA.

CAPÍTULO 3: La Escuela Pública como Proyecto Democrático

3.1.-La escuela pública desde un punto de vista institucional

El enfoque institucional en el ámbito de la Educación nos permite visibilizar su construcción histórica y social, y desgranar los momentos, las circunstancias, las luchas y la participación de los agentes en esa construcción. La forma de socialización -de valoración y distribución de los conocimientos- de las instituciones educativas no siempre se muestra explícitamente, y además, está determinada y sobredeterminada por los criterios de valoración y distribución de la institución de la sociedad que impregnan a modo magmático las diferentes esferas de la vida de los sujetos: la esfera del trabajo, del ocio, de la familia, etc.

La dimensión institucional, desde el punto de vista macro-político, marca el orden de la formación organizativa -el sistema educativo- y de sus establecimientos -las escuelas-, y objetiva o naturaliza este entramado. Esta naturalización se realiza, en parte, a través de los procesos de comunicación y del lenguaje, en concreto, a través de las significaciones imaginarias sociales. Éstas, son una construcción social, y son atribuidas desde instancias con posiciones sociales dominantes, pretendiendo una hegemonía en las posibilidades de pensar las instituciones y los criterios de orden que las rigen. “Las instituciones son poderosos agentes de legitimación que contribuyen en gran medida a que determinados discursos puedan erigirse en hegemónicos” (Beltrán Llavador, 1994-95: 42).

La dimensión institucional de la Escuela, que actúa de manera invisible y que subyace al resto de dimensiones organizativas, como la tecnología, la cultura, la estructura etc., introduce un orden que reproduce las pautas del orden social dominante, generando significados y creencias compartidos y afectando a la identidad de las personas vinculadas con la Escuela.

Las organizaciones sociales, en particular, son instituciones sociales presididas por normas estructurantes cuyo origen no se encuentra en el seno de las mismas escuelas o centros escolares, sino en la sociedad (obligatoriedad de la asistencia, agrupamientos homogeneizados por el criterio único de la edad, horario de la jornada y calendario escolar, credencial académica de los docentes, etc.). En consecuencia, los cambios en los discursos institucionales reflejan cambios en las prácticas sociales dominantes (Beltrán Llavador, 1994-95: 43).

La dimensión institucional actúa en diversos niveles: en un primer nivel organizativo, regula las prácticas y formas de relación en la organización; en un segundo nivel, conforma mentalidades basadas en creencias y significaciones; y en un tercer nivel actúa de manera coherente con el entramado institucional que abarca a otras instituciones particulares como son la sanitaria, la laboral, la familia, etc. En este entramado, el capitalismo juega un papel importantísimo en la institución de la sociedad, que conlleva a debilitar las instituciones particulares que no se rigen por criterios de mercado; la Escuela en concreto, cuya función fundamental es establecer el vínculo social para la construcción de la identidad colectiva ciudadana, si sigue criterios de mercado, pierde su capacidad vinculante y en consecuencia se aleja de sus fines.

La pretensión de someter lo escolar al juego de la oferta y la demanda a costa de la disminución de las intervenciones estatales significa ir configurando una tendencia que merma el papel simbólico de las instituciones debilitando el vínculo existente entre los actores sociales y el escenario en que éstos se desenvuelven. Dicho de otro modo, los sujetos se sentirán progresivamente menos ciudadanos en la medida en que no identifiquen la cualidad de ciudadanía con una serie de notas colectivas, materializadas en instituciones que, en su aspecto normativo, les confieran tal cualidad (Beltrán Llavador, 1994-95: 44).

La dimensión institucional también puede analizarse desde el punto de vista micro-político. Desde las experiencias prácticas cotidianas, se pueden re-significar significantes de manera tal que constituyan oposiciones o antagonismos frente a las posiciones dominantes. La construcción de esta alteridad permite la dinámica social así como enfrentar los totalitarismos. La re-significación proporciona en determinadas coyunturas cambios en las formas de relación, nuevas representaciones de la sociedad y propuestas instituyentes, que pueden conducir a un cambio de posiciones hegemónicas.

Desde la micro-política, pretendemos dar protagonismo a los agentes que no forman parte de élites, es decir, a las personas que cotidianamente se vinculan a la escuela y que actúan como re-constructores de la Institución Educativa. En concreto, nos vamos a centrar en el movimiento de madres y padres del alumnado de la escuela pública, agente colectivo que vertebrará a ciudadanos activos para la institución de una sociedad democrática.

Esta interpretación nos emplaza a entender la educación en la esfera pública educativa como Paideia, es decir, como la experiencia cultural necesaria para hacer efectiva la capacidad instituyente de los ciudadanos en el ámbito de lo público, que a través de las atribuciones o re-significaciones sociales y de formas autónomas de

organización, construyen en colectivo la posibilidad de re-novación o fundación de un proyecto de autonomía, siempre contingente.

Consideramos la escuela pública una institución socio-cultural, en el mismo sentido que pensamos la Democracia como sistema de organización político que constituye una forma de auto-institución de la sociedad y requiere de instituciones que formen hábitos, conductas y cultura para re-reproducir la creación Democrática.

Numerosos autores han analizado la Escuela Pública desde el punto de vista institucional. Uno de ellos, es John Dewey, que considera la “república escolar” como una institución social que se auto-organiza como una comunidad democrática en pequeño, con sus propias dinámicas, que buscan recrear la realidad del entorno para otorgar sencillez y comprensión a la complejidad de la vida social, de tal manera que se le da al alumnado la posibilidad de aprender las experiencias vividas en la sociedad, enriquecerlas y filtrarlas, con la finalidad de que obtenga experiencias vitales que le capaciten en el futuro, en la vida, para tener dominio de sí mismo y para los fines de la sociedad de la que forma parte.

La república escolar es una forma de vida comunitaria, que transfiere al alumnado los saberes y la cultura, la memoria del pasado, y le ayuda a encontrar sus capacidades en relación a la sociedad o civilización en la que vive. La Escuela Pública tendrá que guiar las experiencias para promover una sociedad democrática. La forma o el método de este proceso educativo, es el aprendizaje activo; un método que Dewey denomina científico experimental -por imperativo epocal y sin darle el significado que tiene en las ciencias positivas-.

La Escuela Pública, como institución socio-cultural en una sociedad democrática y en correspondencia con un Estado Democrático, la caracterizamos por dos rasgos: es espacio público y es comunidad educativa.

El carácter público del espacio educativo se deriva de cuatro aspectos: es público en tanto en cuanto existe un interés común, la educación, y un auto reconocimiento de este interés y de la pluralidad de personas que allí convergen; es metatópico, en tanto en cuanto los medios de comunicación y de relación en la escuela son diversos, superando la mera transmisión de información; es extrapolítico en tanto en cuanto trasciende la esfera política estatal -las leyes no son suficientes para el ejercicio democrático, se requiere que la sociedad participante se reconozca como democrática y que la cultura que emane de sus prácticas sea democrática-; y es profano en tanto en cuanto su existencia no se deriva de un fundamento trascendente sino que reconoce su

construcción histórico-social. El rasgo público abre la Escuela al pluralismo agonista y a la política.

El carácter comunitario se deriva de la forma de convivencia en este espacio, en que se resuelven de manera pacífica los conflictos, reconociendo los principios de libertad, igualdad y solidaridad; a través de la comunicación, la cooperación voluntariosa, la inteligencia colectiva, la investigación, el compromiso y la responsabilidad. La comunidad educativa es pues, el mejor método de formación moral. Es el entorno sencillo y amable que permite al niño/a aprender de la experiencia a través de sus intereses y capacidades, a comportarse y a entender y emprender la vida, su vida en la sociedad.

La Escuela, pública y comunitaria constituye pues el lugar ideal para la formación del individuo social que llamamos ciudadano, dotado de autonomía, entendida como la conjunción del ideal humanista y el comunitario.

3.2.- El espacio público escolar

Ubicamos el espacio público escolar en la esfera pública educativa, que congrega un interés común, de carácter metatópico, extrapolítico y profano. Las organizaciones escolares, en adelante la Escuela Pública, tienen, al mismo tiempo, rasgos de organizaciones productivistas -se regulan en base a metas o fines educativos- y rasgos de organizaciones de voz, - adoptan formatos y prácticas que promueven el uso de la voz de la ciudadanía o de la comunidad, generando de manera constante el poder, a través de la interlocución y la acción conjunta-.

La Escuela Pública realiza un acto de reclutamiento estatal por mandato social. El reclutamiento es coactivo y obligatorio, puesto que de lo contrario las características sociales y económicas restringirían el acceso a la Escuela y a la educación en función de la situación socioeconómica de las madres y padres, o de otros factores. Esta coacción en una sociedad democrática requiere de unos criterios de asociación que reflejen el pluralismo agonista. La configuración pública de las escuelas exigirá una composición aleatoria, vecinal o local, en la que todas las alumnas y alumnos se presenten como iguales y tengan un trato igual. La Escuela Pública no es una escuela gueto ni una escuela para las élites, es una escuela para todos los ciudadanos, sin etiquetas.

...en tanto las escuelas respeten el pluralismo, tendrán que trabajar para reunir a los niños en arreglo a esquemas que dejen abiertas las posibilidades para la cooperación. Ello es más importante cuando el esquema pluralista es involuntario y se ve distorsionado. No es necesario que todas las escuelas sean idénticas en cuanto a su composición social; lo importante es que las diversas clases de niños se encuentren dentro de ellas (Walzer, 1997: 234).

La Escuela Pública, pues, constituye un espacio de todos y para todos. En este espacio se ha de desarrollar un mundo común, lo que genera tensión a la hora de re-conocerse o re-conocer a otros, y conflicto a la hora de organizarse y darse unas normas, este conflicto constituye aquello que llamábamos lo político e inicia la política.

Si lo público es aquello que, siendo de todos es también para todos, la política (que recordemos, no es sino la constante tensión por el re-conocimiento de los otros como partes) representa la delimitación de espacios en el seno de los cuales algo es de todos y para todos. En consecuencia, la acción política es la que define y delimita el espacio público y la política de participación democrática es la que desplaza permanentemente esos límites incorporando a los hasta entonces desconocidos al *todos* que nos define. Es así como cabe entender que la política tiene que ver con la construcción de un espacio público (Beltrán Llavador, 1998: 25).

Hacer pública la escuela es politizarla. El proceso político que se desarrolla es la construcción de la institución escolar, y su apertura democrática implica que el conflicto no se resuelve de una vez por todas, sino que se redefine, se encauza a través de la articulación de vías de expresión y comunicación del mismo.

En la Escuela queda instituida una forma de relacionarse con las personas, con la organización de las personas y las cosas, y con las cosas. El proceso de institución requiere una argumentación sobre los principios y los medios, así como sobre la coherencia entre los mismos sujeta a debate y a modificación.

...la escuela instituye cierto tipo de relación -tanto con los conocimientos que enseña como con los alumnos a los que escolariza- que la hace especial entre los múltiples modos de reagrupamiento ideados por el hombre. Una clase no es un grupo de personas que se han elegido entre sí en función de sus afinidades. Tampoco es un grupo de personas que comparten las mismas convicciones ideológicas o religiosas. No es una familia cuyos miembros están unidos por una relación de filiación. No es una banda liderada por un cabecilla, ni un plató de televisión donde el espectáculo establece las normas. Es un espacio y un tiempo estructurados por un proyecto específico que alía, a la vez, y de manera indisociable, *la transmisión de los conocimientos y la formación de los ciudadanos* (Meirieu, 2008: 94-95).

Para tomar parte en la Escuela como espacio político se requiere, primero, reconocerse como público, es decir, asignarse a uno mismo la condición de igual a los otros, al tiempo que dotarse de una identidad colectiva, es decir, sentirse miembro de un grupo de iguales que comparten significados e interés en lo que consideran que les es común. En segundo lugar, han de hacerse reconocer como público ante los otros, han de ser reconocidos, proceso en el que se inicia la política.

Para poder constituirse como público se necesita trascender la imagen individual, dotarse de una identidad colectiva como parte de un colectivo, reconocerse en el seno de un grupo de iguales a sí y no en el seno de los que le han excluido de tal espacio (Beltrán Llavador, 1998: 30).

El inicio de la política, implica el conflicto por el reconocimiento para formar parte de este espacio, la Escuela. La primera respuesta por parte de quien ostenta el poder en la organización educativa es negar este reconocimiento. La negación no es una negación sobre el derecho a tomar parte en la Escuela sino una negación al reconocimiento como igual o iguales al grupo o grupos que reclaman su participación en la misma, aunque esta negación se visualice como la negación del derecho a participar, constituyendo un ejercicio de represión.

Negar al otro su derecho a la interlocución, no reconocer no sólo a él como hablante sino tampoco el lugar desde el que habla, anular su pretensión de hacerse sujeto y miembro de lo público, es algo que sólo se logra mediante el recurso a la represión. El que reprime no tiene conciencia de estar actuando sobre iguales, sino de estar protegiendo un espacio común que se ve amenazado por “algo” ajeno que perturba su funcionamiento normal, el orden vigente. La represión, sin embargo, sólo entra en funcionamiento cuando se ha iniciado la acción política, esto es, cuando el grupo que aspira a verse reconocido se hace de algún modo presente a los otros (Beltrán Llavador, 1998: 39).

La segunda respuesta a la petición de reconocimiento en términos de igualdad consiste en reconocer a los que quieren formar parte del espacio público y asignarles, de manera formal, una parte de lo común. Al establecimiento formal de una asignación de parte podemos denominarlo pseudo-participación. Asignar una parte, unas competencias específicas por ejemplo en los Consejos Escolares, al público reconocido implica que sólo les resta la gestión de la parte, con lo que termina la política.

...una participación de la que se hacen partes no es sino una añagaza, porque nunca quien se ha otorgado a sí mismo el derecho de establecer los criterios del reparto de lo común va a conceder ninguna otra parte que no lo sea de eso común (Beltrán Llavador, 1998: 42).

La asignación de una parte implica su instrumentalización para consiguientemente negarla. En el ámbito público no existen ámbitos privilegiados para la participación y otros excluibles, y en consecuencia, al instrumentalizar una parte, lo que se consigue es la desafección por lo público, puesto que los que han sido reconocidos formalmente en realidad encuentran difícil participar en lo común, ante los límites en los que se ven constreñidos. Estos límites también implican una delimitación de lo que se puede comunicar y lo que no, reduciendo en consecuencia el mundo común.

...la crisis de representación política, la crisis de participación, consiste en un déficit de credibilidad de los poderes públicos y de las instituciones, incluso por parte de sus mismos actores. Ahora bien, cuando no se reconoce a los poderes públicos es porque no se reconoce lo público del poder, porque cada uno no se reconoce a sí mismo como teniendo parte, tomando su parte en un poder que, en consecuencia, ya no se considera público, al menos por algunos sectores. La crisis de representación política es una crisis de participación y viceversa. Se ha creado una situación en la cual existen individuos que sienten no tener parte en lo público, no poder participar de manera efectiva y no sólo nominal. Porque el caso es que nominalmente sí que tienen su parte, el derecho los reconoce como parte; pero ellos, nosotros, sabemos que esa parte no es la que nos corresponde y que se nos niega porque no se nos reconoce en calidad de sujetos acreedores de la misma (Beltrán Llavador, 1998: 45).

Una tercera respuesta y traba a la participación en el espacio público consiste en reconocer a los otros bajo categorías previamente aceptadas, con unos límites y unas

formas de hacer y de gestionar la parte; pero alegando para esa asignación que, aunque iguales por derecho, les falta capacidad. Esta falta de capacidad exige la aceptación de los límites a la participación, de manera voluntaria, a los que sí tienen capacidad y saben gestionar: los expertos.

La gestión, en consecuencia, despolitiza porque reconoce de inicio el derecho a la parte. Pero además se presenta como una posibilidad igual para todos, puesto que a su vez se acepta la universalidad del conocimiento mismo del que hacen uso los expertos. La falacia aquí estriba en que ese conocimiento universal es, en realidad particular, puesto que se sustrae a los otros la posibilidad de tratar sobre el mismo desde condiciones de igualdad (Beltrán Llavador, 1998: 45).

En la Escuela el gobierno de expertos es de carácter pedagógico, pero si se delega a los expertos se pone en peligro el carácter político escolar que es fundamental para la regeneración democrática. El proceso de construcción de sujetos ciudadanos requiere asumir la dimensión política de la escuela y aprender a través de la experiencia a hacerse cargo colectivamente, de los compromisos y responsabilidades de participación en lo común. Con el gobierno de expertos se pierde la comunicación y el lenguaje construido en el debate y en la intersubjetividad. No hablar un lenguaje común, ni compartir significaciones conlleva a perder el vínculo comunitario que es fundamental en la constitución del ideal democrático. Por otro lado, esta pseudo-participación legitima la dominación, considerando que las diferencias y desacuerdos no son cuestiones políticas derivadas de conflictos y relaciones de poder sino que son dificultades de interpretación, perpetuando las desigualdades de poder. El reconocimiento a la participación se convierte en algo simbólico que legitima y avala el orden existente:

Se trata de que quienes poseen una cuota mayor de poder establezcan vías para instrumentar a través de las mismas una forma de participación que les garantice conservar su posición diferencial. En este caso la participación parece convertirse apenas en un elemento simbólico que no sólo no confiere poder a los participantes, sino que puede contar incluso en contra de sus propios intereses (Beltrán Llavador, 1998: 46).

La capacidad de tomar decisiones sobre la Escuela, lo que hemos denominado la capacidad instituyente, se reduce al final al colectivo de expertos, lo que impide el ejercicio democrático.

La hegemonía está en este caso caracterizada por una tendencia hacia posiciones en las que la capacidad de transformación organizativa -y social- se establece entre aquellos

que pueden pronunciarse acerca de determinados problemas “profesionales” y aquellos otros a quienes se les discute o niega tal capacidad (Beltrán Llavador, 1994-95: 45).

El espacio público escolar, deja de esta manera, de ser público, inscribiéndose en una forma institucional que caracteriza a la concepción de la democracia liberal, de reconocimiento formal sin ejercicio efectivo de derechos y libertades.

Desde el punto de vista de la democracia radical y de pluralismo agonista, el espacio público escolar requiere de una participación que llamaremos genuina, o plena, que trata de reconstruir la democracia y de construir identidades ciudadanas a través de la experiencia educativa. Para la participación política, es fundamental que no se hagan partes de la participación en lo público (BELTRÁN LLAVADOR, 1998). En tanto en cuanto la participación ha de ser considerada como un fin en sí mismo, como la base de la efectiva libertad de los ciudadanos, no puede negar este derecho a la participación ni delimitar los aspectos sobre los que se participa. La participación genuina implica afectar a las reglas y al orden institucional, es instituyente.

La Escuela se vive como espacio público en dos dimensiones; en una dimensión interna, reproduce la tensión política y el conflicto ante su carácter público y la reivindicación de partes que se reconocen como público, que pretenden ampliar los límites establecidos a su participación en la toma de decisiones. Por ejemplo, el alumnado o las asociaciones de madres y padres del alumnado reclaman su parte para tomar decisiones en y sobre la Escuela y la Educación, en diferentes aspectos y de manera continuada. Por otro lado, en una dimensión externa, la Escuela dota a los individuos de una identidad, conforma sujetos que conocen sus derechos y la carencia de los mismos, con lo que los proyecta a la formación de una ciudadanía, que si se constituye como plena pretende su reconocimiento como público en la sociedad, radicalizando la democracia.

Para formar a la ciudadanía plena, la Escuela establece dos procesos interconectados de socialización y de subjetivación. La socialización en espacios compartidos de grupos heterogéneos pone en marcha lo político, el conflicto, y genera los procesos de creación de subjetividades, puesto que el aprendizaje de la diferencia y de la alteridad es requisito para la conformación de la propia identidad. En el encuentro con la alteridad, con lo diferente, adquirimos consciencia de nosotros mismos, enfrentando nuestro “yo”. Y esta experiencia sirve de base para iniciar la búsqueda de la verdad que requiere el conocimiento científico, y de punto angular para iniciar procesos de deliberación y cuestionamiento personal y colectivo sobre aquello instituido, que nos

afecta en nuestra convivencia común y sobre las formas de relacionarnos, trascendiendo intereses privados particulares, abriendo posibilidades, de ser y estar y de nuevos aprendizajes.

Así, la escuela es la confrontación construida con la alteridad. La organización del descubrimiento de que existe “algo” en otra parte. Un descubrimiento harto difícil, ya que la propensión de cada uno a reducir el mundo a su universo personal es muy grande. Un descubrimiento que nunca se acaba, ya que lo infantil nos sigue de cerca, nos lleva a rechazar lo que no nos pertenece, lo que no nos quiere o lo que no nos concierne (Meirieu, 2008: 98).

La producción de subjetividades de futuros ciudadanos activos y autónomos requiere el encuentro y el reconocimiento con la alteridad. El interés por lo común y por el otro, el respeto a la diferencia, la escucha y el análisis personal se aprende de las múltiples experiencias de encuentros con otras personas diversas en lugares comunes que implican relaciones solidarias y de ayuda mutua bajo consideración del otro, diferente, como igual.

Así es como la escuela puede y debe llevar al alumno a efectuar sucesivos alejamientos del yo para que se perciba a sí mismo y se comprenda progresivamente como miembro de colectivos cada vez más amplios. Ir a la escuela es librarse de aquel atavismo egocéntrico tan persistente, es pasar del capricho o del interés propio a una decisión elaborada en un grupo pequeño; de la consideración de la voluntad de un grupo a la de una clase, de la clase a la escuela, de la escuela al barrio, del barrio al municipio, del municipio al país, del país a la humanidad... (Meirieu, 2008: 107)

El encuentro con el otro, con la diferencia, nos invita a cuestionar la identidad unitaria, el etnocentrismo, y nuestra voluntad de poder sobre todo. Nos encontramos con los límites y con la parcialidad y, a partir de esta consideración, podemos iniciar relaciones sociales de reciprocidad, cediendo a un espacio de lo común. Es en este intermedio de lo común, de intersubjetividad, donde puede formarse una identidad colectiva.

Cuando alguien se reconoce a sí mismo está definiéndose respecto de aquello otro o aquellos otros de los que se sabe diferente. La construcción de la propia identidad es simultánea a la construcción de la alteridad y viceversa. Sólo que al construir esa alteridad se aprecian espacios compartidos entre la identidad emergente y otras. Por lo tanto el aprendizaje de la diferencia supone al mismo tiempo el de una identidad que trasciende al propio cuerpo, una identidad colectiva. Pero eso quiere decir también aprendizaje de la existencia de normas o regulaciones que afectan a todos aquellos con quienes comparto esa identidad colectiva, con quienes tengo algo en común, con mi comunidad (Beltrán Llavador, 1998: 27).

El espacio público escolar puede ofrecer la transformación de los individuos en sujetos ciudadanos. El establecimiento de normas para la socialización común y la aceptación

de las diferencias dentro del espacio común conllevan la sujeción de la norma de estos ciudadanos, lo que implica que se están reconociendo como miembros de una comunidad, y por esta razón misma, les dará la posibilidad de cambiar esa norma.

No existe otro punto de vista para la escuela que no sea el político. Porque no estamos hablando de la educación de los individuos, lo que podría lograrse por otros medios, desde la socialización primaria en el seno de las familias, hasta el mínimo efecto educativo representado por la instrucción individualizada. Hablamos de socialización en pautas colectivas de actuación, de formación de subjetividades, de constitución de identidades sociales, todo lo cual no puede lograrse si no es a través de situaciones que implican a grupos de individuos heterogéneos (Beltrán Llavador, 1998: 23).

La socialización en el espacio común genera significaciones compartidas a través de la comunicación y las acciones en colectivo. Estas significaciones crean el vínculo en la organización escolar, formando identidades colectivas con respecto a la manera de relacionarse en el espacio común, a través del reconocimiento recíproco, que constituye la práctica del pluralismo agonista.

La comunicación, como vía de expresión del conflicto “hace” política; como vía de generación del conflicto, “hace” democracia pluralista. Al expresar el conflicto hace política puesto que permite tratar colectivamente los asuntos de la colectividad y precisamente porque esos asuntos afectan no a uno sólo sino a muchos necesitan confrontarse entre todos ellos. Al generarlo hace democracia porque forzando la implicación de todos invita a todos y a todos les permite que se pronuncien y resuelvan, no desde su reducción a una masa homogénea, sino desde la aceptación de su pluralidad y sin que renuncien a la misma. Dicho de otro modo, el tratamiento del conflicto por medio de una política democrática nos constituye como sujetos, nos permite mantener nuestras diferencias frente al resto, nos presta una identidad diferencial (Beltrán Llavador, 1997: 82).

Allí donde el público puede tomar la palabra y reconocerse sin apropiarse del lenguaje y del espacio de los otros, es donde se puede configurar una antropología para la democracia. “Hablamos porque es el modo de darnos algo en común; esta comunidad es lo que construye la ciudadanía e instaura la política (la misma que luego nos mostrará lo que *no* es común, lo que nos diferencia)” (Beltrán Llavador, 1998: 40).

La riqueza cultural no consiste sencillamente en ampliar los contenidos culturales, sino que constituye una pluralidad que emerge de contar con los agentes que integran la organización escolar (BELTRÁN LLAVADOR, 2010). Ampliar los límites de lo posible y re-conocer otros modos de pensar y de hacer modifica la estructura normativizada puesto que la re-define y la re-adapta realizando ejercicios de racionalización; y al poner de manifiesto las relaciones de poder y desplazarlo o repartirlo, democratiza la organización. “la forma institucional “escuela” puede

sostenerse como uno de los pilares que permitirán restaurar un espacio público-político, maltrecho por el mercado; como principal argumento, que posibilita el restablecimiento de vínculos de sociabilidad pre-mercantilistas” (Beltrán Llavador, 2010a: 102)

La Escuela Pública es en sí la principal disciplina de la educación democrática (MEIRIEU, 2008), puesto que es el espacio en el que las relaciones permiten aprender sobre la democracia instituida, cuestionarla y construir la democracia futura.

La escuela podría tener entonces un lugar determinante, siempre y cuando se realizara un trabajo doble: por una parte, se ayudara a cada alumno a escapar de todas las formas de tribalismo que imponen la conformidad a la norma y prohíben cualquier libertad de pensamiento y, por otra parte, se enseñara constantemente a cada uno a apartarse de sus preocupaciones inmediatas y de sus intereses personales para asociarse con otros y encaminarse hacia lo universal. Doble trabajo. Doble exigencia. Y las dos caras de una misma pieza del rompecabezas, la pieza que falta o que apenas se empieza a vislumbrar, de nuestra modernidad: una institución democrática (Meirieu, 2008: 108).

Participar en la Escuela, con un proyecto común instituido pero abierto a aquello instituyente, obliga al interés por lo colectivo y al trabajo conjunto, a la cooperación. Es por esto que se entiende que la pedagogía, en tanto busca potenciar la autonomía, si se realiza en comunidad, se considera un proyecto político.

Justamente, la educación hace posible nuestro lento y difícil distanciamiento de las tentaciones egocéntricas. Hace pues una obra política. Del mismo modo que la política hace una obra educativa al construir instituciones que permiten a todos los ciudadanos alzarse por encima de sus conflictos de intereses...Efectivamente, la tarea sería imposible sin el esfuerzo conjunto de la organización escolar (Meirieu, 2008: 109).

El reconocimiento de todos y de aquello común es el punto de partida para la construcción de una Escuela Pública y por tanto Democrática. La participación en el espacio público escolar es inseparable de la constitución de la comunidad educativa, puesto que tomar parte en lo común requiere la comunicación y compartir significados.

3.3.-La comunidad educativa

La comunidad es una variedad de vínculos que sostienen unidas a las personas de diversos modos, dotándolas de identificación colectiva y de referentes (DEWEY, 2004). Esta vinculación se basa en un modo de asociación que contiene elementos emocionales, intelectuales y la conciencia sobre los mismos, constituyendo un modo de asociación ético. La conciencia sobre los vínculos y aquello que se considera común les permite darse un formato organizativo en base a unos principios integradores. La identificación colectiva y los referentes se derivan de los principios que se generan a través de los significados compartidos construidos a través de actividades y resultados conjuntos, que requieren una comunicación que produce signos y símbolos. Las carencias y las sensaciones quedan vinculadas a significados comunes, lo que da pie a constituir o reforzar los vínculos de la actividad conjunta para prever, planificar y proponer nuevos fines de interés común y de acción. Las experiencias se transmiten y generan una memoria y unos significados.

Una comunidad, por tanto, constituye un orden de energías que se transmuta en un orden de significados con valor, unos significados que cada uno de los individuos remite mutuamente a todos aquellos otros que toman parte en una acción conjunta. La “fuerza” no se elimina, sino que se transforma en el uso y la dirección de las ideas y los sentimientos hechos posibles gracias a los símbolos (Dewey, 2004: 140).

La percepción de las consecuencias de la acción conjunta y la clara conciencia de vida comunitaria se asocian, según Dewey (2004) a la idea de democracia.

Dondequiera que exista una actividad conjunta cuyas consecuencias se juzgen buenas por todas las personas particulares que intervienen en ella, y donde la consecución de ese bien produzca un deseo firme y un esfuerzo decidido por conservarlo justamente como lo que es, como un bien compartido por todos, dondequiera que ocurra esto – digo- habrá comunidad. La clara conciencia de una vida comunitaria, con todas sus implicaciones, constituye la idea de democracia (Dewey, 2004: 138).

La consideración de que la acción conjunta genera un bien compartido por todos proporciona, junto a la identidad colectiva y a las significaciones imaginarias un vínculo social que ofrece relaciones estables, duraderas y tranquilas permitiendo generar la confianza en la comunidad y en sus miembros, reduciendo miedos e inseguridades, asumiendo un entendimiento o un fondo imperturbable que va más allá de lo consciente.

Sin embargo, estos rasgos no son suficientes para que la comunidad sea democrática y por ello, educativa. Para cumplir el ideal democrático, la comunidad ha de ser ética y política. La comunidad ética se basa en tres principios: libertad, igualdad y fraternidad.

La libertad efectiva, considera y permite la liberación de los individuos a ser sí mismos en una forma asociativa plural que admite aportaciones diferentes.

La libertad es la firme liberación y el cumplimiento de aquellas potencialidades personales que sólo tienen lugar en una asociación rica y múltiple con los demás: la facultad de ser un yo individualizado que hace una aportación distintiva y que disfruta a su manera de los frutos de la asociación (Dewey, 2004: 139).

En tanto en cuanto la comunidad facilita las condiciones para la liberación de cada miembro, permite una apertura de pensamiento y acción, es decir, del carácter instituyente y creador de la propia comunidad.

Hoy sabemos que la idea de comunidad no puede pensarse como un espacio opresivo y autoritario, sino como elección libre basada en la consciencia de que sólo en la reciprocidad de las relaciones no dinerarias se produce el verdadero reconocimiento de la diferencia y de la particularidad. La comunidad puede ser el lugar donde se defiendan y se valoren las particularidades individuales, donde se evite la conversión de todos nosotros en “analfabetos sociales (Barcellona, 1996a: 125).

En la comunidad educativa, a través de la pedagogía, se posibilita la libertad de pensamiento, la capacidad de pensar por un mismo y la comunicación de este pensamiento, sin miedos a reprimendas o pre-juicios. Actúa como defensa frente a las herramientas de comunicación masiva que se pretenden opinión pública o que publicitan una determinada opinión pública como única.

...la condición del devenir ciudadano: dejar de inclinarse ante cualquier forma de clericalidad, examinar una palabra según su coherencia y no del prestigio de quien la dice, arrinconar lo absurdo, verificar sistemáticamente las fuentes. Por eso la cuestión del acto experimental y del acto documental son, en el seno de la escuela, una sola: la cuestión pedagógica esencial de quien no se resigna a la inculcación sino que busca la manera de asociar, en el mismo acto de transmisión, instrucción rigurosa y aprendizaje de la libertad de pensamiento (Meirieu, 2008: 106).

Para Lledó (2009) las instituciones democráticas, y de entre ellas, la Escuela Pública, es la que nos permite aprender mediante la praxis y la reflexión, la libertad.

La libertad se aprende en la escuela: la libertad o la esclavitud. Precisamente porque nuestra posibilidad de elegir ante la realidad de la sociedad es siempre histórica y condicionada, en buena parte, a las instituciones que llevan a cabo nuestro aprendizaje,

no hay otra forma real de aprender y ejercitar la libertad que aquella que la sociedad nos permite o la escuela nos enseña (Ledó, 2009: 148).

La igualdad efectiva, consiste en reconocer y ser reconocidos para contar y participar cada uno en la vida común en razón de cuáles son las necesidades sociales y las capacidades individuales.

La igualdad denota la participación sin trabas que cada miembro individual de la comunidad tiene en las consecuencias de la acción asociada. Es equitativa porque se mide únicamente por la necesidad y la capacidad de ser útil, y no por unos factores extraños que privan a uno para que otro pueda tomar y tener (Dewey, 2004: 139).

La aplicación del principio de igualdad democrática en la institución educativa requiere de unas prácticas sociales en la Escuela, que conformen subjetividades de modo tal que los individuos aprendan a relacionarse en términos igualitarios y al tiempo sean capaces de exigir que las relaciones se inscriban en estos términos.

Las relaciones privadas pueden establecerse en términos no igualitarios sin que ello implique distribución injusta, puesto que “justa” no significa idéntica; en cambio, las relaciones situadas en el ámbito de lo público han de gozar, necesariamente, de la propiedad de igualdad porque, aunque los agentes llegaran a consentir las consecuencias desiguales de una relación sobre sí mismos, otros podrían resultar injustamente tratados (Beltrán Llavador, 2010b: 80).

La Escuela impone un orden relacional sin explicitar los criterios en que se fundamenta este orden, de manera que naturaliza prácticas que son construcciones sociales. Sin embargo, la Escuela también ofrece las herramientas para el aprendizaje de la autonomía, de manera tal que una vez asumido este orden, es posible descubrir los criterios sobre los que se funda, cuestionarlos y cambiarlos.

Si consideramos que partimos de una situación de desigualdad, y que una sociedad democrática aspira a la promoción de la igualdad, superando las diferencias y evitando que éstas se transformen en desigualdades, debemos establecer un orden organizacional que permita el acceso a las oportunidades educativas, realizando experiencias no discriminatorias ni represivas de identidad y de diferencias. Por otro lado, es necesario tomar en consideración que la institución educativa no es la única responsable de las desigualdades sociales, sino que está integrada en un magma de significaciones que impregna todo tipo de instituciones que ostentan el dominio de la distribución de la desigualdad social, como son la economía capitalista y el trabajo considerado como mercado. La importancia de desvelar responsabilidades institucionales, así como la delimitación de las esferas públicas, en concreto la

educativa, de la del mercado o del Estado, estriba en evitar que las diferencias escolares se utilicen para justificar las desigualdades sociales o para producirlas.

La igualdad fue una aspiración del proyecto ilustrado; lograrla requiere un programa político-pedagógico que contemple diferentes estrategias, porque sus distintas formas o expresiones están vinculadas entre sí a la vez que se cumplen en condiciones diferenciales de acceso (individual, grupal, institucional), permanencia (métodos, organización, relaciones) y salida (inserción); no siempre a igual educación básica, iguales oportunidades. Las metas exigen principios y procedimientos coherentes con ellas; pero la igualdad no sólo está referida sólo a los sujetos sino también a los establecimientos. No basta con que el tratamiento intraorganizativo sea igualitario; es exigible también que lo sea el inter, lo que significa vigilar el mantenimiento de la igualdad entre las diferentes organizaciones que atiendan aspectos educativos básicos (Beltrán Llavador, 2010b: 87).

Finalmente, la fraternidad, es la solidaridad que posibilita el vínculo social, ético y emocional que da sentido a la actividad conjunta estable, y que garantiza la libertad y la igualdad comunitaria, que solo pueden darse en situaciones de seguridad y entendimiento compartido. “la fraternidad es otro nombre para referirse a los bienes conscientemente apreciados que se derivan de una asociación en la que todos participan y que da sentido a la conducta de cada uno” (Dewey, 2004: 139).

La fraternidad que ofrece la comunidad permite que las personas puedan compartir espacios de diálogo y construir, juntas, un futuro; ofrece seguridad, aspecto indispensable para la construcción de subjetividades y confianza. Permite el aprendizaje de los seres humanos y su desarrollo libre o liberador dentro de la comunidad.

Aprender a ser humano es desarrollar mediante la reciprocidad de la comunicación el sentido real de ser un miembro individualmente distintivo de una comunidad; un miembro que comparte y aprecia las creencias de ésta, sus deseos y métodos, y que contribuye a una mejor conversión de las facultades orgánicas en recursos y valores humanos (Dewey, 2004: 141).

El principio de la solidaridad y de concordia delimita y defiende la esfera pública frente a los principios de competitividad del mercado o de control jerárquico de la burocracia estatal (FISTETTI, 2004). Para establecer relaciones intersubjetivas basadas en la lógica solidaria se requiere la creación o recreación de una esfera autónoma del mercado y del Estado; y para llevar a cabo la lógica de concordia es necesario que esta esfera sea pública, abierta y con una voluntad común de solucionar los conflictos inherentes a la convivencia. La comunidad educativa es, por tanto, una forma de relación, de convivir, que no está mediada por relaciones fetichistas mercantilizadas, sino por relaciones intersubjetivas que promueven la horizontalidad.

La comunidad ética, de la fraternidad, es considerada como una filosofía de los débiles, es decir, aquellas personas que, aunque consideradas iguales según las leyes, aunque individuos de jure, en realidad no pueden ejercer la capacidad de libertad, no alcanzan ser individuos de facto (BAUMAN, 2003). Los desposeídos, los débiles, los discapacitados, pueden encontrar en la comunidad la ayuda necesaria para alcanzar su individualidad de facto. Es en colectivo como los individuos débiles pueden mejorar sus condiciones para superar su situación de desventaja.

La comunidad que buscan sería una comunidad *ética*, casi en todos sus aspectos lo opuesto a la variedad “estética”. Sería preciso que estuviera tejida de compromisos a largo plazo, de derechos inalienables y obligaciones irrenunciables, que gracias a su durabilidad prevista (y mejor aún garantizada institucionalmente) pudieran tratarse como variables conocidas cuando se plantea el futuro y se idean proyectos. Y los compromisos que hacen ética una comunidad serían del tipo del “compartir fraternalmente”, reafirmando el derecho de todos sus miembros a un seguro comunitario frente a los errores y desgracias que son los riesgos inseparables de la vida individual (Bauman, 2003: 87).

El compromiso y la responsabilidad en la comunidad incorpora a la comunidad, la política.

Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretrejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda a y se responsabilice de la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho (Bauman, 2003: 175).

El rasgo político se refiere a que los miembros pueden experimentar, a partir del reconocimiento recíproco como iguales, y la aceptación de la co-presencia del otro, su participación en el espacio público que constituye esta comunidad, asumiendo el conflicto derivado de este reconocimiento que supone el reparto y la distribución del poder de manera independiente a los repartos en otras esferas de la vida como la familia o la clase social. La política sería la forma de darse unas normas, justas e imparciales, para regular su manera de convivir. Como espacio público político se establece dialéctica, confrontación y rectificaciones que construyen cotidianamente las relaciones. Para esta dialéctica y capacidad instituyente es necesario el análisis crítico, la libertad de expresión y la responsabilidad sobre lo dicho y sobre uno mismo -en el sentido de “parresia” de la democracia griega-. Y estos aspectos requieren una formación específica, en base a la praxis cotidiana, que permita este ejercicio bajo un sentimiento de seguridad que respalde la exposición a los otros. Así, las relaciones en la comunidad se tornan democráticas al compartir el poder instituido en igualdad, y es posible tomar

decisiones colectivas con el fin de una convivencia pacífica en un contexto de pluralismo agonista.

La comunidad ético- política, en una sociedad democrática es una comunidad positiva e inclusiva, que no admite discriminaciones ni represiones.

Los dos principales cometidos que debe invocar la comunidad para enfrentarse a las patologías de la sociedad atomizada de hoy en un campo de batalla verdaderamente relevante son, por un lado, la igualdad y los recursos necesarios para reconvertir el destino de los individuos de jure en las capacidades de los individuos de facto y, por otro, ofrecer garantías colectivas frente a las incapacidades y desgracias individuales (Bauman, 2003: 174).

La apertura al entorno que favorece el pluralismo agonista, con la aceptación de los conflictos y los desacuerdos como inherentes a las relaciones y convivencia humanas, refuerza el carácter político de los agentes haciéndolos protagonistas en una resolución dialéctica, basada en la confianza y la solidaridad, que impulsa, a través de la reflexión y la argumentación el aprendizaje organizacional y la capacidad de organización, al tiempo que la hace más democrática. El conflicto y el modo de solucionarlo dan sentido educativo a la organización.

Significar por tanto la escuela como “comunidad educativa” es un elemento de fuerza democrático cuyos precedentes pueden buscarse en la Paideia, en una forma de vida y de relaciones que permite aprender a ser humano, a través de la comunicación y la consciencia de lo común, sin miedo a ser uno mismo y con el optimismo y la voluntad de pertenecer y de identificarse con la construcción de una sociedad autónoma. El lazo social que ofrece la comunidad educativa democrática es una forma de relación que construye un sujeto que fundamenta su identidad sobredeterminada y plural -que permite el disentimiento y la autonomía-, en la ética del reconocimiento recíproco o ética ciudadana cívica, que reúne la percepción de la vida en común al reconocer y experimentar la co-presencia del otro, la con-fraternidad -el compañero o socio con el que le ha tocado compartir el momento histórico-social-, y con ello toma parte de la responsabilidad y el compromiso frente a las consecuencias de los actos limitando el deseo de los propios intereses al equilibrio entre esferas pública y privada.

La comunidad educativa podría ser una representación del concepto de democracia en la Escuela Pública. La propuesta democrática redundante, pues, en la Escuela Pública como comunidad, donde se viven experiencias democráticas en las que intervienen las relaciones de los agentes educativos con un carácter abierto al medio social y a la vida común: profesorado, familias, municipalidad, organizaciones

culturales, etc. Que ejercen una influencia consciente en los alumnos para desarrollar sus capacidades y su humanidad.

...podríamos definir esa escuela como la escuela de comunidad vital, es decir la escuela en la que el alumno no sólo aprende, sino que, sobre todo, vive. Sólo que esta vida no es la vida ordinaria de la calle y la casa sino una vida depurada, intensificada, aunque no abstracta ni irreal. La escuela nueva pública es, en una palabra, la vida misma estilizada, espiritualizada (Luzuriaga, 2002: 62).

En la Escuela, entendida como comunidad, los aspectos psicológico y social o cultural del ser humano se desarrollan de manera conjunta y complementaria y el modo de convivencia y de relación crea un ambiente favorable a los aprendizajes experienciales, a las vivencias, en un entorno percibido como seguro (LUZURIAGA, 2002).

La escuela pública como espacio público y comunidad educativa implica cambios pedagógicos importantes no solo en el currículum escolar y en los métodos de enseñanza, sino en la práctica de vida en común. La escuela pública alcanza el estatus de comunidad vital, donde el alumnado se convierte en persona autónoma, con capacidad de auto-organización colectiva.

Sin embargo, la filosofía de la comunidad ética como filosofía de los débiles encuentra su reflejo en el hecho real de que la Escuela Pública había sido la Escuela para pobres desde sus inicios y a lo largo de evolución histórica y social. Este aspecto se lo plantea ya Luzuriaga (2002), y constituye uno de los retos fundamentales a superar de la Educación democrática.

...la escuela pública había llegado a ser una institución del Estado, es cierto; pero en Europa estaba destinada principalmente a las clases socialmente inferiores, a lo que se ha llamado un poco despectivamente “el pueblo”. Las clases sociales superiores no enviaban sus hijos a la escuela pública. Con ello, ésta no llegaba a ser realmente la escuela “nacional”, que pretendían sus fundadores, la escuela para todas las clases sociales de la nación, sino sólo fue la escuela “popular”, para las clases económicamente inferiores (Luzuriaga, 2002: 52).

Por ejemplo, en España, aunque ha habido con el paso del tiempo una apropiación pública sobre la escuela nacional católica derivada del franquismo, las políticas privatizadoras promovidas por las fuerzas hegemónicas del mercado, y la cultura del individualismo egoísta y de las credenciales escolares, avaladas por poderes políticos de distinto signo, han incidido en la fuga de las clases medias de esta escuela pública, quedando relegada, no siempre, aunque de manera mayoritaria a la escuela para pobres - clases sociales más bajas, minorías étnicas, inmigrantes, discapacitados, etc.- justamente por ser escuela para todos. Esta situación es un síntoma de dos aspectos que van

conjuntos, falta de conciencia y cultura democrática social, y en correspondencia, falta de políticas educativas democráticas que se unen con la desatención de necesidades compensatorias de justicia social.

...la especial resonancia o atractivo que el discurso sobre la libertad de elección encuentra entre aquellas clases o grupos sociales que han sido los que habitualmente han nutrido las aulas de la escuela pública. Una vez generalizada la escolarización, dichas clases o grupos precisan no sólo diferenciarse de las viejas o nuevas minorías étnicas o culturales –a las que también se les garantiza la escolarización –sino también acercarse y compartir las aulas con aquellas clases o grupos en los que ahora pretenden integrarse. Sólo la enseñanza privada, a ser posible confesional, y unos pocos centros públicos les ofrecen, en su imaginario social, la posibilidad de acceder a una escolarización que promueva su movilidad social ascendente (Viñao, 2002a: 112-113).

Frente a la comunidad ética y democrática, podemos encontrar otro modelo de comunidad: la comunidad estética, percha, de ídolos o de sueños (BAUMAN, 2003). Estas comunidades son cerradas y su carácter es de distinción respecto de los otros. Para proteger frente a la inseguridad y a la falta de confianza, la comunidad se construye en torno a lo homogéneo, basándose la unidad de la comunidad en la mismidad. La mismidad es la supresión o la privación del otro. El otro es cualquier persona diferente, que acaba transformándose en un extraño o un intruso, y encarnando todos aquellos atributos que caracterizan la incertidumbre y lo desconocido. Ante los otros, los diferentes, que no cumplen los criterios de mismidad, se obstruyen los canales de comunicación. Las idiosincrasias de los otros o los intereses distintos se entienden como una amenaza a la propia identidad, justificándose así su no admisión o no acceso a la comunidad, su mantenimiento a distancia.

La comunidad basada en la mismidad se puede considerar un gueto.

Un gueto, tal como lo define Loïc Wacquant, combina el confinamiento espacial con el social: podemos decir que el fenómeno del gueto logra ser a la vez territorial y social al combinar la proximidad/distancia *física* con la proximidad/distancia *moral* (en términos de Durkheim, colapsa la densidad moral en la densidad física). El confinamiento espacial y social tendría escaso contenido si no estuvieran complementadas por un tercer elemento: la *homogeneidad* de quienes están dentro en contraste con la *heterogeneidad* exterior (Bauman, 2003: 137-138).

El gueto puede ser voluntario, construido como percha segura, residencia y resguardo espacial y social para evitar el acceso de los diferentes que puedan perturbar esa homogeneidad, aunque con la ventaja de la voluntariedad de poder salir de él. En tanto los individuos del gueto sean individuos de jure y de facto, podrán entrar y salir de la comunidad y/o de las comunidades en función de sus necesidades, ya que estos guetos

adquieren un matiz de mercado, tienen libertad de elección de entrar y salir, son consumidores de comunidades, en función de las necesidades o fragilidades a los que se sientan expuestos a lo largo de sus vidas. La libertad de elección es lo que caracteriza al individuo de jure y de facto. Ser libre para elegir una comunidad u otra implica que no se requiere ningún compromiso personal a largo plazo ni laborioso diálogo para construir un futuro. Como el individuo es libre de facto no necesita de los otros, de la comunidad ética para la conquista de su felicidad ni para llevar una vida digna. Ahora bien, esa incertidumbre existencial, aunque se matiza no llega a cuajar, tan acostumbrados a la mismidad, la subjetividad que se conforma es precaria en tanto en cuanto no se construye con los otros, los extraños, que se temen como enemigos muchas veces invisibles.

Algo que la comunidad estética no hace en modo alguno es tejer entre sus participantes una red de *responsabilidades éticas*, y por tanto de *compromisos a largo plazo*. Sean cuales sean los lazos que se establezcan en la vida explosivamente breve de la comunidad estética, en realidad no atan: son, literalmente, “vínculos sin consecuencias”. Tienden a evaporarse en el momento en el que los lazos humanos importan de verdad: es decir, en el momento en que se necesitan para compensar la falta de recursos o la impotencia de los individuos (Bauman, 2003: 86).

En la comunidad estética el agente actúa como consumidor. No hay un proyecto de futuro común ni posibilidades de diálogo para la construcción de una sociedad autónoma ni de un individuo autónomo, se desvanece el vínculo social. Las relaciones mediadas por el dinero no requieren un ejercicio de comunicación real, de escucha verdadera, de cuestionamiento de la propia identidad, de reconocimiento mutuo, de encuentro con la alteridad; más bien constituyen “relaciones de indiferencia recíproca” (BARCELONA, 1996a) en las que la comunicación no se basa en la igualdad radical del tratamiento de persona a persona, sino que se basa en subjetividades basadas en estatus mediado por las relaciones de dinero.

El universalismo jurídico y la economía monetaria, al entregarnos a cada uno de nosotros a la indiferencia del dinero y del derecho abstracto, a la confusión y a la indeterminación de las formas de vida, destruyen toda articulación posible de la identidad y de la diferencia. No sólo se elimina la comunidad; también se niega la promesa de una vida individual más rica (Barcellona, 1996a: 114).

Los principios de libertad, igualdad y fraternidad se diluyen, puesto que forman parte de consideraciones no mercantiles o susceptibles de mediación dineraria.

La construcción de guetos voluntarios lleva ineludiblemente a la de guetos reales, auténticos, involuntarios, agujero para los individuos de jure que no lo son de

facto, para los débiles que no pueden elegir en el mundo de la libre elección. La clave de los guetos reales es que sus miembros no pueden salir de él. Se unen diversos motivos que condicionarán su difícil salida: primero la precariedad laboral y la exclusión de un mercado de trabajo desregulado, se sigue la imposibilidad de consumir a los niveles que exige la sociedad en la que se inscribe el gueto, lo que implica una segunda exclusión, la exclusión del mercado de bienes y servicios, y finalmente la exclusión social que se fundamenta en la criminalización de la pobreza. El aislamiento se perpetúa. “Los guetos reales significan negación de libertad. Los guetos voluntarios están concebidos para servir a la causa de la libertad” (Bauman, 2003: 139).

Este gueto involuntario no se transforma en comunidad porque las bases de las relaciones entre las personas allí confinadas están presididas por la desintegración y la anomia social (BAUMAN, 2003). Ante la humillación y el estigma públicos los sentimientos que se generan son de desprecio y de odio, por lo que difícilmente se pueden establecer relaciones de respeto mutuo, de solidaridad y de confianza, que son los sentimientos que predominan en la comunidad que denominamos ética y democrática. Más bien la desacreditación del otro es el mecanismo que se utiliza para aumentar la propia dignidad, a través de la denuncia de los que se benefician de programas asistenciales o de la criminalización del prójimo, lo que redonda más la espiral de exclusión y de humillación, reforzando el discurso hegemónico que deteriora los derechos y el compromiso social solidario de justicia social.

Las comunidades escolares gueto, ya sean escuelas de élite, confesionales como escuelas de minorías éticas ostentan por un lado, el problema de la mismidad, que en una sociedad democrática constituye un proceso de aculturación y de clausura respecto a otra diversidad de personas y pensamientos. Por otra parte, el vínculo no tiene un fundamento solidario en base a lo común, por lo que es contradictorio con la comunidad educativa que consideramos.

3.4.- Significaciones imaginarias sociales sobre la Escuela Pública

Los antecedentes históricos del modelo de Escuela Pública, antes del sistema democrático instaurado en 1978, los remitimos a la II República. Personajes ilustres como Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, de la Institución Libre de Enseñanza, Lorenzo Luzuriaga con la Escuela Nueva Pública y la Escuela de Ferrer i Guardia, inspiran, desde la corriente liberal, o desde el movimiento social y obrero, la educación democrática en la sociedad española. Recordemos, por ejemplo, que Lorenzo Luzuriaga había escrito “Ideas para una reforma constitucional de la educación pública”, que había servido de base para la propuesta educativa del PSOE en 1931. Luzuriaga fue el máximo exponente del movimiento de la Escuela Nueva en España. Reivindicaba una Escuela Nueva Pública, entendiendo por ésta, a la Escuela activa y unificada.

La escuela activa es una escuela experimental, en la que el método de organización y de trabajo implica vivencias unidas a los aprendizajes, a la investigación, en detrimento de la pasividad de las clases magistrales.

Abogar por la *escuela activa* significaba conquistar calidad en la enseñanza. La actividad es principalmente una metodología de trabajo en la escuela. Pero era también introducir en la enseñanza la ideología del trabajo, no sólo del aprender haciendo, o del juego en el quehacer escolar infantil. La actividad es una renovación que alcanza, también, a la organización de la escuela y de los educadores (Lozano Seijas, 2002: 26).

La escuela unificada significa una educación para todos sin discriminación. El derecho de todo ciudadano a la educación debía estar garantizado por el Estado democrático, y había de contar con una organización de libre acceso, independiente de la situación económica o social del alumnado.

La *escuela única* no tendrá nunca en Luzuriaga un carácter exclusivo o excluyente, como modelo único para todos. Sólo cuando nuestro pedagogo se convenza de la intransigencia de las clases dirigentes españolas hacia la educación de la mayoría insistirá, en artículos y conferencias, en el papel preeminente, casi exclusivo del Estado en la configuración de una escuela única pública. Pedagógicamente, Luzuriaga preferirá muy pronto la expresión escuela unificada, título de un libro suyo de 1922 (Lozano Seijas, 2002: 26-27).

Y en base a esta Escuela nueva: activa y unificada, propondrá unas bases para que pueda ser pública y ser lazo social a través del sentimiento y la creación de la

comunidad educativa. El Estado, en tanto constituía un modelo de organización de la sociedad, debía pues garantizar esta Escuela Nueva Pública, así como su libertad frente a poderes económicos, religiosos o políticos.

“Las ideas para una reforma constitucional de la educación pública” de Luzuriaga se concretan en aspectos tales como la consideración de la educación como una función pública y servicio público que corresponde al Estado y con la participación social a través de las familias, para las que propone consejos o comités de padres, las comunidades locales, el profesorado, las entidades culturales, en general, los agentes involucrados en la enseñanza. La educación para todos, desde la infancia a los adultos, la autonomía de centros en materia pedagógica y la libertad de enseñanza entendida como libertad de cátedra, de conciencia y de expresión frente al dogmatismo o al proselitismo, la coeducación, la actividad física y manual, la actividad intelectual no enciclopedista ni mecánica sino científica y activa, experimental, la actividad artística, la escuela como comunidad educativa, los consejos escolares de alumnos, de profesorado, de familias, la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa.

Los significados que atribuye Luzuriaga a la Educación como cosa pública serán próximos a los de John Dewey, y servirán de guía para la construcción democrática de la institución educativa en la República y también en el periodo Democrático de 1978 a 2006, que es el periodo que estudiamos. Las ideas básicas sobre la educación pública en un Estado democrático podemos sintetizarlas en:

- 1.-La educación, como función eminentemente pública, corresponde realizarla y garantizarla al Estado.
- 2.-La sociedad ha de comprometerse en la educación sin intervenir en la vida interna de las instituciones educativas.
- 3.-Al educando no se le deben imponer las normas o fines concretos de un partido, una clase, una profesión o una iglesia determinados: educación laica.
- 4.-La enseñanza privada sólo tiene razón de ser como medio de investigación y experimentación pedagógicas. En defensa de los derechos del niño, los centros educativos no podrán ser fundados o inspirados por partidos políticos o instituciones catequistas.
- 5.-La educación pública ha de tener en cuenta sólo las capacidades y aptitudes del ser a educar (Luzuriaga, 2002: 35-36).

Este modelo de Escuela, que tenía como germen la II República, se había trasferido al calor de los movimientos estudiantiles universitarios de los años sesenta, del movimiento obrero, de los movimientos estudiantiles de las enseñanzas medias de los setenta, y del profesorado de los sectores educativos privados y públicos en esta década. Fue fundamental la publicación del estudio de Mariano Pérez Galán sobre la “La

Enseñanza en la Segunda República” en 1974, que sirvió de referencia para la gestación de las “Alternativas para una educación democrática” en Madrid, Barcelona y Valencia. Los trabajadores de la enseñanza reflexionaban así sobre la educación como clave de cambio de la situación política y social.

Mariano, la historia que tú historiaste y que yo viví, la de aquella maravillosa escuela de la II República, fue corta y brillante, pero terminó mal, a sangre y fuego. La historia que hemos vivido conjuntamente podría parecer menos brillante, pero es más larga y es de esperar con frutos más duraderos. Es una historia de cambio total y real del Sistema Educativo, que ha de culminar no por nuestra acción de gobierno sino por nuestra capacidad de crear y salvar lo esencial con nuestro trabajo en la escuela con los alumnos, en la profesión, con los compañeros, en los demás sectores, con la participación y en la ciudadanía, con la formación de opinión (Mata i Garriga, 1998: 41).

Los caracteres que enuncia Luzuriaga para La Escuela Nueva Pública, que traduce del Bureau International d'Éducation de Ginebra, se corresponden con los adoptados por una parte de la sociedad en la España de la transición y tienen su reflejo simbólico en la Alternativa. Consideramos la Alternativa de Escuela Pública como la referencia del Modelo Democrático de Escuela que se gesta en diversos núcleos urbanos: Madrid, Barcelona y Valencia, a través de la configuración de espacios públicos diversos creados por aquellas personas que reclamaban su parte en la construcción de una sociedad democrática. El modelo de la Alternativa congregó y articuló a organizaciones progresistas de profesorado y movimientos de renovación pedagógica, a sindicatos de clase y algunos de categoría, a movimientos de madres y padres de alumnado y se canalizó a través de partidos políticos de izquierda o centro izquierda.

La polémica suscitada por la *Alternativa* giró sobre todo en torno a un concepto fundamental: Escuela Pública. En el debate posterior, los críticos de la *Alternativa* intentaron presentarla como un proyecto estatalizador, identificando Escuela Pública con escuela estatal. Caricaturizando un poco, los críticos veían en el documento el guion de una cruzada contra la enseñanza privada, que por entonces alcanzaba ya posiciones fundamentales en la red escolar y se apoyaba en buena parte sobre las subvenciones estatales (Bozal, 1998: 49).

Aunque la Alternativa se expresaba contraria a la Escuela estatal, monopolio ideológico, centralizado y burocratizado (BOZAL, 1998). La Alternativa se presentó como un manifiesto para una reforma educativa, reflexionado en colectivo, argumentado y aprobado tras deliberación y debate. Fue calificada en la versión de Madrid como “radical, de alcance y participativa”. Trataba sobre los fines de la educación y sobre el derecho a la educación como servicio público fundamental para un estado democrático,

junto con su coherente configuración de un sistema y un modelo educativo democrático y de escuela pública que cuestionara y enfrentara la educación nacional católica de la dictadura impregnada, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación en el año setenta, del carácter tecnocrático propio de la cultura del sistema capitalista imperante en los países occidentales más próximos y en la UNESCO (FAURE, 1972), cuya fundamentación de la educación ostentaba como eje la teoría del capital humano, la meritocracia y la competitividad.

El espacio de encuentro en que se gestaba esta reflexión, el cuestionamiento de lo instituido y las propuestas de cambio de orden eran, en primer lugar, las Escuelas de Verano para el profesorado, que aglutinaban a profesorado en busca de formación e intercambio de prácticas que no se facilitaba a través de las vías institucionales. Allí se autogestionaban de manera asamblearia grupos de profesorado de diferentes cuerpos profesionales, vinculados muchos con el movimiento sindical todavía clandestino. Y allí se crearon los Movimientos de Renovación Pedagógica que constituirían pieza fundamental para la reforma educativa.

Otros espacios de encuentro eran los barrios, sobre todo los barrios urbanos “des-urbanizados” en el que concurrían necesidades varias de servicios comunes referentes a sanidad, educación, suministros, espacios públicos de convivencia, transportes, etc.

La Alternativa no constituía una propuesta partidista y aglutinaba una diversidad de agentes que tenían en común una lucha popular por la democracia.

Los seminarios pedagógicos, las escuelas de verano, instituciones como *Rosa Sensat*, algunas asociaciones de padres e incluso asociaciones de vecinos, intervinieron activamente y atrajeron a una multitud de enseñantes insatisfechos con su forma de trabajar. Sin ellos, no hubiera sido posible un debate como el que la *Alternativa* presuponia y necesitaba. De hecho, muchas de las propuestas surgieron en reuniones de carácter pedagógico y en la necesidad de una renovación que parecía ineludible. De esta manera, el movimiento de enseñantes logró una vertebración que los intereses estrictamente políticos o laborales nunca hubieran logrado (Bozal, 1998: 52).

El desafío consistía en conquistar la esfera pública educativa, y su eje iba a ser la Escuela. Se trataba de que el público se apropiara de un ámbito que había sido un oligopolio entre la Iglesia y el Estado:

La *Alternativa* no pormenorizaba sobre aspectos pedagógicos –no era el documento adecuado a este respecto –pero sí atendía a las líneas generales de la Escuela Pública y de su gestión. Aún más, proponía la incorporación de los centros privados a la Escuela Pública siempre que cumplieran algunas condiciones: para renunciar al beneficio

económico, al control ideológico y aplicar una gestión democrática de los mismos. El control ideológico –tanto o más que el beneficio económico, era – ahora lo sabemos bien- el principal punto de discordia entre la Escuela Pública y la enseñanza privada (a la vez que el argumento fundamental en la identificación de Escuela Pública y enseñanza estatal, dado que ésta no se definía ideológicamente) (Bozal, 1998: 50).

Se proponía un espacio libre, autónomo, en el que buscar una enseñanza científica y racional. Un espacio público basado en el pluralismo agonista de reconocimiento del público como público, con sus intereses en común, profano y ajeno a trascendencias o fundamentos externos a este espacio de vida en común, extrapolítico por su carácter no partidista.

Podemos articular este Modelo de Escuela Pública en una política democrática que tiene rasgos de carácter radical y pluralista. Este posicionamiento político generaría un bloque en sentido gramsciano, con una pluralidad de matizaciones situadas más o menos a la izquierda pero con un referente democrático claro, que trasciende la democracia como un sistema de gobierno representativo formal y aboga por una concepción más real, participativa y de cooperación reflexiva. El bloque estaría formado por movimientos sociales diversos: ciudadanos y vecinos, obrero, estudiantil, de profesorado de renovación pedagógica, por sindicatos de clase CCOO, UGT, y de categoría STE, y se canalizaba a través de los Partidos Políticos, principalmente por PSOE y por PCE que eran los que contaban con una mayor adhesión de base social activa y de simpatizantes, pero también había otros partidos, situados más a la izquierda, como Liga Comunista Revolucionaria, Movimiento Comunista, Partido de los Trabajadores, Organización Revolucionaria de los Trabajadores. En este momento, todos clandestinos, y por tanto con un sentido de cooperación en frente de lucha popular.

Frente a este modelo podemos situar su antagónico, el Modelo de la Contra-alternativa, que tiene carácter continuista con respecto al régimen dictatorial anterior y que articula una posición política neoconservadora reforzada con el paradigma del neoliberalismo económico. Este posicionamiento generaría un bloque que aglutinaría diversas líneas de ultraderecha, derecha, y democracia cristiana. En este bloque podríamos integrar a la Conferencia Episcopal, la Federación de Empresarios de la Enseñanza (FERE), sectores del profesorado privado y público adscrito a colegios de licenciados y asociaciones sindicales o no, y a los partidos de derechas: Alianza Popular, Falange Española y Jons, Reforma Social, Federación Democrática Cristiana y Unión de Centro Democrático.

Las luchas entre estos dos Modelos de escuela constituirán un combate por la apropiación del discurso y las significaciones imaginarias sociales.

El Modelo de Escuela Pública se caracteriza por ser un espacio democrático, que atiende a la educación como servicio público fundamental que el Estado ha de proveer, científico y racional, único y gratuito. En esta Escuela, el carácter ético de la comunidad, basado en la integración, se combina con la participación democrática, es decir, el carácter político del espacio escolar, y con la laicidad que implicará una escuela en activa, investigadora, científica y experiencial.

Vamos a considerar cuatro rasgos para definir el Modelo de Escuela Pública: el primero, es su carácter democrático, público y gratuito, el segundo es su carácter integrador, de escuela única; el tercero es su carácter activo y experimental y el cuarto es su carácter científico y racional vinculado a la laicidad.

El primer rasgo de la Escuela Pública es que constituye la escuela de una sociedad democrática y su carácter público es de naturaleza extra-política -no partidista- puesto que ha de reconocer el pluralismo de una manera agonista. De ahí su diferencia con la escuela estatal. En el documento de la Alternativa, rescatado por Doz, J. (1998) se explicita:

No estamos por la escuela estatal como monopolio ideológico, centralizada y burocratizada tal como se da en la situación actual. En el marco de una escuela única y pública, que no significa uniformada, en donde el control pase por los mecanismos creados a nivel colectivo, es donde mejor se pueden salvaguardar, de una forma realista, los principios de libertad (Doz, 1998: 301).

El carácter público constituye la capacidad de participar en las decisiones y el control a través de una organización colectiva. Se trata de transformar las escuelas estatales y las escuelas privadas subvencionadas que así lo decidiesen, en escuelas públicas, asumiendo la gestión democrática. Esta organización y gestión escolar requiere una forma de relacionarse, de organizarse y de tratar a las personas y convivir juntos, y el modo de relación abierta con respecto a su entorno y su delimitación respecto a la administración educativa, sin aceptar jerarquías, sino argumentación y cooperación reflexiva para la toma de decisiones.

La diferencia por antonomasia entre Escuela Pública y Escuela Estatal radica en la gestión y el control democrático tanto de la Escuela como del Sistema educativo. La consideración peyorativa del nombre “Escuela Estatal” implica una traslación semántica (MAYORAL Y GÓMEZ LLORENTE, 1981) que consiste en que hay una Escuela no estatal,

y que ésta es únicamente la Escuela privada, y que a esta Escuela privada para evitarle el hecho “privativo” o “selectivo” de la enseñanza se la tilda de Escuela no estatal. Cuando realmente la Escuela Pública es también una escuela no estatalizada, la escuela de un Estado democrático.

En la Escuela democrática, la organización de la misma ha de ser compartida y el tratamiento a las personas que forman parte de esa comunidad ha de ser igualitario. Ello requiere compromiso y corresponsabilidad en las reflexiones, en las decisiones y en las acciones. Por otra parte, en la Escuela todo es educativo, la práctica educativa, la experiencia de los hábitos democráticos y los comportamientos, actitudes y principios.

Lo más importante, pues, de la democracia escolar o escuela participativa, es que los escolares perciban la institución como un ámbito de convivencia social en el que ellos son sujetos protagonistas de derechos y deberes, estando llamados a ejercitarlos individual y colectivamente. Si los escolares no llegan a percibir la funcionalidad de su participación en los órganos de gobierno del centro, o no ejercitan de hecho su capacidad de reunirse, y de formular ordenadamente protestas y propuestas, es que la democracia escolar no funciona (Gómez Llorente , 2000: 81).

Sin embargo, nos enfrentamos ante la cultura y los hábitos de una institución que ha sido concebida desde la jerarquía, y en la que se aprendía sumisión a la autoridad y laboriosidad (GÓMEZ LLORENTE, 2000). Cambios en la institución hacia la democracia, la corresponsabilidad y el espíritu cívico, cooperativo y solidario implican cambios en la cultura y una voluntad y aprendizaje sobre el autogobierno colectivo:

Es una tarea ardua y dificultosa. No surge ni se produce por la espontaneidad del acontecer rutinario. El dinamismo de la democracia escolar tendría que estar alentado en primer lugar por la convicción de los profesores; por el convencimiento de que esas prácticas son, en sí mismas, educativas, imprescindibles si se quiere educar para la participación, para hacer ciudadanos activos en cualesquiera quehaceres colectivos, no sólo en el ámbito político. En segundo lugar, tendría que estar impulsado por asociaciones de padres y sindicatos de alumnos y profesores, por organizaciones vivaces no sólo atentas a influir en la cúspide de los poderes, y convocar de tarde en tarde el apoyo de sus bases, sino a promover desde abajo la iniciativa, la inquietud y la palabra (Gómez Llorente , 2000: 82).

El carácter público, democrático, de la Escuela exige laicidad, unidad y científicidad para la misma, en tanto en cuanto permiten el pluralismo y la libertad e igualdad dentro del ámbito comunitario, a través de la tolerancia y el respeto que implica el uso de la razón, que es el método de la ciencia.

La Escuela Pública requiere dos principios clave de convivencia para actuar como colectivo: cooperación y voluntad de entendimiento. Si los hechos que acontecen en la Escuela afectan a todas las personas que están vinculadas a la misma, una escuela

democrática requiere la dirección y el control de la misma por el colectivo conformado por estas personas. La práctica de estos derechos de autogestión genera costumbres y gusto por lo público y por la participación responsable en los asuntos comunes.

El carácter democrático y público de la escuela traslada el conflicto al centro del debate, donde familias, alumnado, profesorado y autoridades locales mantendrán una tensión por recursos, por contenidos, por resultados, etc. Por lo que tanto el rigor cooperativo como el crítico motivarán a la calidad de relaciones y de enseñanzas.

La responsabilidad del Estado democrático con la educación es inapelable, y requieren la gratuidad y la igualdad de acceso.

La gratuidad de la educación -y no estrictamente de la instrucción- es clave para la igualación de las oportunidades y para el aprendizaje de la libertad efectiva que una ciudadanía activa exige. Esta gratuidad abarca todos los aspectos escolares y sociales de manera tal que no existan diferencias que desequilibren socialmente la igualdad de partida: libros, transporte, comedor, etc. La gratuidad exige dos políticas sociales vinculadas: la política fiscal, con el objetivo de financiar esta Educación y esta Escuela Pública, y que implicaría la función de redistribución de la renta por el Estado, y la política de planificación educativa para atender a las necesidades de todos los ciudadanos, ofreciendo garantías y posibilidades a esta gratuidad -por ejemplo, la creación de escuelas rurales o de escuelas en barrios periféricos-.

La gratuidad no es un elemento suficiente para una verdadera igualdad de acceso a la educación. Por ello, el Estado es responsable no sólo de financiar el servicio educativo sino también de proveerlo en unas condiciones públicas. La financiación a escuelas privadas o a las personas para garantizar la gratuidad no es un aval de esta condición, ni tampoco un aval para que la escuela sea pública. Financiar a las escuelas privadas, que en tanto empresas, tienen ánimo de lucro, conlleva dos problemas importantes: primero, aspectos de la enseñanza no gratuitos, como por ejemplo el cobro por actividades extra a las familias, la reducción de costes sobre el profesorado y sobre los materiales e instalaciones, etc., de manera que no se ofrece el servicio educativo en condiciones de gratuidad total. Y un segundo problema consiste en que la titularidad privada impide la organización democrática de la escuela. Por otro lado, financiar a las personas para que cada una se pague la escuela privada de acuerdo a sus intereses tampoco iguala los accesos a la educación, ni implica la gratuidad puesto que un cheque escolar no tiene por qué valorar, en función de la escuela, todos los costes educativos. Al margen de las condiciones económicas y de que las escuelas privadas no siguen

criterios democráticos de organización, hay que añadir que el acceso no es libre, sino que es privativo; en los criterios de admisión del alumnado se produce la selección y la segregación del mismo. La admisión discrecional es la que permite la “libertad de elección de centros” a aquellos a los que los centros están dispuestos a elegir. Esto es, no eligen los clientes o los usuarios sino los empresarios o los administradores, porque el destrío de las personas como inputs cambiará el producto, el rendimiento y la eficacia y eficiencia de la empresa o la administración. La segregación del alumnado incumple el principio de no discriminación y se aleja de la igualdad de oportunidades y resultados que requiere una sociedad democrática.

El segundo rasgo para la Escuela Pública es su carácter de escuela única, que ha recibido también la calificación de unificada, comprehensiva e integradora. Esta característica se basa en el principio de no discriminación, por el que todos los niños/as de la sociedad han de acudir a las Escuelas Públicas, porque es estando juntos en la etapa formativa donde van a encontrar el aprendizaje de las claves pacíficas de convivencia y de la cooperación para el desarrollo de la inteligencia y el progreso social. Por otro lado, las actividades que se realicen en la escuela también han de seguir el principio de no discriminación o segregación, por lo que han de integrar los aprendizajes técnicos e intelectuales, para que a través de la actividad y la experiencia los futuros ciudadanos/as sean capaces de comprender los procesos científicos e históricos. No se trata de aprender destrezas manuales o académicas, sino de aprender los procesos a través de los cuales unas llevan a otras, es decir al dominio de los procesos, compuestos por acciones cuyos resultados se intelectualizan.

La educación democrática requiere una escuela integradora no sólo en la igualdad de acceso sino en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que no implica uniformidad en los procesos sino atención individualizada para alcanzar una igualdad de resultados. La igualdad de resultados garantiza el ejercicio de la ciudadanía plena. La educación es un proceso de integración en la sociedad y la República escolar es la institución encargada de la integración social de las personas en una sociedad democrática (DEWEY, 2009). Esta integración se produce desarrollando un determinado carácter, como individuo, en el marco de influencia de una vida social o comunitaria, ya que se realiza primero a través de la Escuela y luego a través de otras instituciones. Para que la escuela sea para todos es necesario que cada uno encuentre reconocida su persona, sus intereses, sus necesidades y tenga una guía -el maestro y el entorno comunitario educativo que es la escuela- para desarrollar sus capacidades en la

sociedad. La escuela ha de potenciar todo tipo de saberes y culturas sobre la base de su carácter científico.

La integración o la inclusión social requieren comprender el hecho del rechazo escolar, de la escuela al escolar y del escolar a la escuela. Un hecho sociológico, que necesita un tratamiento global, por parte del Estado y de la Comunidad, y un tratamiento individual, por parte de las personas que conforman la Comunidad Educativa, fundamentalmente el profesorado. La inclusión social y las oportunidades son ingredientes para la inteligencia colectiva y el autogobierno de las sociedades.

Los requisitos para esta integración pasan por una Escuela que realice todo tipo de actividades para todos los tipos de alumnos independientemente de su clase social. La formación para el individuo social se ha de prolongar hasta los 17 o 18 años, sin segregaciones tempranas en el trabajo manual y el trabajo intelectual. Este aspecto se contrapone a las intenciones de los ciudadanos con mayor poder que prefieren instruir a obreros que procurar una educación común para todos. Las élites son sabedoras de que reducir la selección y aumentar la integración iguala y distribuye el poder social. Por ello, aunque ofrecer una igualdad de oportunidades, y una satisfacción personal redundaría beneficiosamente en el progreso social, no resulta atractivo para los que tienen que verían reducido su poder.

A las escuelas profesionales y de adultos acuden los alumnos antes de que tengan edad suficiente o el suficiente conocimiento de sus facultades para estar en situación de hacer una elección acertada; después se forman unilateralmente tanto en el trabajo teórico como en la destreza manual, de manera que el alumno se encuentra preparado para una sola ocupación. Pero no tarda en darse cuenta de que ésta no es la adecuada, y a su pesar se encuentra con que es la única para la que está preparado. Tal sistema no da oportunidades de mejorar el desarrollo de las capacidades individuales y tiende a mantener a la gente fija en clases sociales (Dewey, 2009: 118-119).

La Escuela única impide la red dual de centros, o la segregación en función de la clase social y del capital cultural

No tienen que existir dos sistemas, unos para los hijos de padres que tienen más tiempo libre y otro para los hijos de los jornaleros. La separación física impuesta por un plan de este tipo, suficientemente desfavorable para desarrollar una debida simpatía mutua, no es el mal más pequeño. Peor es el hecho de que la educación libre para los unos y la educación práctica para los otros produce una división de hábitos mentales y morales, de ideales y de perspectivas (Dewey, 2009: 119).

Esta segregación impide la realización democrática y su impulso para la igualdad de oportunidades

Una división del sistema de las escuelas públicas en dos partes, la una que aplica métodos tradicionales, con retoques incidentales, y la otra que se dirige a los que han de orientarse hacia las ocupaciones manuales, equivale a un plan de predestinación social totalmente ajeno al espíritu de una democracia (Dewey, 2009: 120).

Para la igualdad de oportunidades se requiere un espacio común y un tronco común de saberes, considerado básico para optar a las oportunidades que la democracia puede ofrecer para la máxima realización humana. “La democracia que proclama como ideal propio la igualdad de oportunidades requiere una educación en la que la enseñanza y la aplicación social, las ideas y la práctica, el trabajo y el reconocimiento del sentido de lo que se hace, estén unidos de principio a fin” (Dewey, 2009: 120).

Una educación integradora exige un ciclo educativo único o unificado y continuo hasta alcanzar niveles de educación que permitan a la persona elegir realmente por ella misma sus opciones de vida y de trabajo, y que permitan convivir pacíficamente en la comunidad democrática. Para esta educación única se requiere un profesorado único, en el sentido de que este profesorado cuente con una formación pedagógica superior general y una especialización en alguna rama científica; ambos aspectos garantizan la calidad de la educación y el trato igual aunque diferenciado, según las necesidades de cada alumno/a.

La escuela única se plasmará en España en la escuela comprensiva, que es una forma de aproximación a sus principios, aunque no está vinculada con la Escuela Pública ni con la laicidad, y que analizaremos en el Apéndice al tratar la comprensividad que promulgará la LOGSE, en un intento de reducir la selección social en la escuela y fomentar la integración a través de la misma.

El tercer rasgo para la Escuela Pública es que ha de ser una Escuela Activa. El método de aprendizaje es el método científico experimental, que se basa en crear una situación auténtica o en la recreación escolar de situaciones específicas de la vida cotidiana (DEWEY, 2009). Ante estas, el alumno/a se encuentra con un problema auténtico que estimula su pensamiento, de manera que ayudado por la información y la observación sea capaz de reflexionar y proponer soluciones de las que es responsable, puesto que su situación es auténtica y le atañe, y comprueba mediante su puesta en práctica si son válidas o no estas soluciones. Esta educación activa les confiere la confianza de actuar y pensar por sí mismos, lo cual es indispensable para una sociedad democrática. Al tiempo, la educación activa implica mayor libertad para el alumno/a -de manera que ya aprende el sentido de la libertad para su participación en la sociedad

democrática- y esta libertad y capacidad de reflexión desarrollan y refuerzan su inteligencia, su ingenio y su moral.

Las metodologías activas, basadas en la experimentación y en la emoción, marcan el carácter científico de la Escuela, de manera que se aprende haciendo. Esta experimentación y actuación requiere la libertad para hacer:

Esta actividad necesita además una atmósfera adecuada para lograrse, y ésta no es otra que la libertad, elemento necesario de la educación y de todos sus factores: escuela, maestro y alumno. Ahora bien, la libertad no es sólo un medio negativo o una condición para la actividad (el *laissez faire* clásico), sino que a la vez constituye un factor positivo, creador necesario para la acción, y entonces la libertad se llama autonomía, o sea, la capacidad para actuar conforme a las leyes o normas propias con sentido objetivo (Luzuriaga, 2002: 57).

E igualmente requiere del trabajo es cooperativo, puesto que observación y reflexión necesitan una colaboración que enriquezca y sume conocimientos o puntos de vista. “La actividad humana es, pues, co-actividad, interacción, actuación conjunta. Así surge la colaboración social, y esto deben ser la educación y la escuela, comunidad de acción o de trabajo, es decir comunidad vital” (Luzuriaga, 2002: 57).

Finalmente, el cuarto rasgo que atribuimos a la escuela es su método científico y racional, que nos lleva de manera ineludible al carácter laico de la misma.

El método científico está basado en el análisis y la crítica y en la búsqueda de la verdad a través de los saberes, requiere libertad de investigación y de pensamiento, cuestionamiento y contrastación de resultados. Estos requisitos para la ciencia demandan un espíritu profano, secular, desprendido de perspectivas esencialistas y de fundamentos últimos o creencias que impiden libertad de investigación y pensamiento.

Los saberes científicos que aporta la Escuela Pública trascienden los saberes más próximos de la persona, aprendidos a través de la familia o de otras organizaciones del medio y entorno social o de los medios de comunicación masiva y las tecnologías de la información, y permiten iniciar procesos de apertura, a través del método científico para cuestionar las enseñanzas de estas otras instituciones, con lo que permite la promoción de individuos más libres, al facilitar la comprensión racional de las circunstancias y las actuaciones humanas y permitir la libertad y la autonomía para la asunción de la responsabilidad de contribuir en los procesos de construcción social.

El carácter científico en la Escuela es lo que confiere autoridad social a la institución educativa, trascendiendo de otras formas de autoridad impositiva, coercitiva o basada en creencias u opiniones. La autoridad argumentativa que se basa en el rigor en

la búsqueda de la verdad, supera las verdades impuestas por intimidación, por culpabilidad, o por coerción. Y esta búsqueda de la verdad no es un asunto individual, sino que necesita de un trabajo colectivo. La búsqueda de esta verdad, la investigación, nos libera de creencias y de pre-juicios adquiridos en la institución de la sociedad. “La escuela enseña de qué modo la búsqueda de la verdad forja el respeto mutuo y permite escapar de la hegemonía de las relaciones de fuerza” (Meirieu, 2008: 101)

Y en tanto en cuanto buscamos la verdad, podemos realizar actos instituyentes sobre el futuro y nuestras formas de relación:

...un acto pedagógico que aporta una increíble esperanza social y política: la esperanza de una sociedad en la cual las relaciones entre los seres no se basarían en la violencia del mercado y en la eliminación del “rival más débil”, sino en la búsqueda colectiva, a partir del respeto mutuo, de la verdad (Meirieu, 2008: 102).

La búsqueda de la verdad la situamos en la esfera de lo profano, desde una perspectiva no esencialista. Este postulado implica pues que el Estado debe ser laico y la sociedad ha de estar medianamente secularizada. La laicidad la definimos como “una forma de gobernanza política que se basa en dos grandes principios: la igualdad de trato y la libertad de conciencia, y en dos procedimientos: la separación de Iglesia y Estado y la neutralidad del Estado respecto a las religiones y los movimientos seculares” (Maclure y Taylor, 2011: 37)

La Escuela Pública, democrática, ha de ser laica desde dos puntos de vista: por un lado, como institución cuya función es ofrecer una educación democrática que debe garantizar los principios democráticos liberales mínimos, como la igualdad de trato o no discriminación, y la libertad de conciencia o no represión, aceptando como espacio público abierto la pluralidad de pensamiento y conciencia siempre que esta aceptación no implique discriminación con respecto a otros colectivos o personas y tampoco represión. Por otro lado, la Escuela Pública es la encargada de formar un tipo antropológico concreto: el ciudadano.

Podemos diferenciar entre regímenes de laicidad republicanos y regímenes liberales-pluralistas. Los republicanos defienden la laicidad no sólo como no discriminación y no represión para los ciudadanos sino que le añaden el requisito de establecer una identidad cívica común, relegando a la esfera privada la religión del ciudadano, y por consiguiente, tanto sus instituciones como los individuos que las transitan deben permanecer neutros en esta esfera pública -pueden considerarse ejemplos de regímenes de laicidad republicana a Francia o a Turquía. En comparación,

un Estado basado en principios liberales y pluralista no puede establecer una única filosofía moral, como la identidad cívica común, puesto que el Estado estaría jerarquizando los sentidos y creencias o convicciones fundamentales de las personas, dejando de ser “neutral”⁷ y pudiendo jerarquizar así los tipos de ciudadanos y por tanto incurriendo en discriminación. La unanimidad filosófica entorno a una identidad cívica común podría acarrear discriminación o exclusión, y por tanto, atacaría la convivencia pacífica.

Los regímenes de laicidad liberal-pluralistas entienden la laicidad solo desde una perspectiva de no discriminación y de no represión, y consideran que aunque las instituciones y el Estado ha de permanecer “neutro” ante las religiones, siempre que no haya discriminación es posible establecer políticas de acomodamiento para colectivos minoritarios. Esta versión se acercaría más al pluralismo agonista, y un ejemplo de este tipo de régimen sería Canadá.

El Estado toma partido entonces a favor de la igualdad y de la autonomía de los ciudadanos permitiéndoles elegir su plan y modo de vida. De esta forma, el creyente o el ateo pueden vivir de acuerdo a sus convicciones, pero no pueden imponer a los demás su ideal del mundo (Maclure y Taylor, 2011: 29)

Los puntos más polémicos y visibles en lo referente a la neutralidad del Estado y sus instituciones son los símbolos religiosos en el espacio público y la enseñanza de religión en las escuelas.

Respecto a los símbolos religiosos, aunque aquellos fueran ya parte de la tradición más que de la creencia, la solución habría de pasar por su supresión en los espacios públicos (TAYLOR, 2011).

En cuanto a la enseñanza de la religión en las escuelas, en un régimen de laicidad liberal-pluralista, las instituciones públicas de un Estado deberían mantener la neutralidad en pro del pluralismo moral, aunque los ciudadanos que por ella transitan pueden ser libres de expresar sus credos. Esta neutralidad se plasmaría en no discriminar a quien no profesa unas creencias determinadas, y no reprimir la conciencia de cada cual, en aras de la autonomía del individuo ciudadano, el tipo antropológico de carácter deliberativo y crítico (GUTTMAN, 2001). Se ha de separar la religión de las Escuelas

⁷ El término “neutral” no se utiliza aquí desde una concepción absoluta, ya que se considera que el Estado democrático liberal en régimen de laicidad no es del todo neutral, toma partido por principios que considera fundamentales como son la dignidad humana, los derechos humanos, la soberanía popular e instituyente, y los principios de libertad, igualdad, solidaridad. Estos principios se consideran legítimos puesto que permiten una convivencia pacífica y se reconoce que han sido histórica y socialmente construidos.

Públicas para mantener su carácter democrático, aunque aun así, se siga educando moralmente a través del currículum oculto. La educación del creacionismo constituye una forma de represión indirecta; represión, puesto que ataca a la libertad de conciencia de la persona, e indirecta porque sus consecuencias políticas para la sociedad democrática son más represivas que la política de enseñar religión en las escuelas. Enseñar religión o los actos religiosos en escuelas públicas entra en conflicto con el pluralismo, atacando a las bases de la convivencia en un Estado liberal democrático. La educación democrática se fundamenta en una política de reconocimiento y de respeto, y establecer mecanismos legitimados por la tradición o por determinados grupos discrimina al resto de ciudadanos de iguales derechos.

En una sociedad religiosamente diversa, las normas laicas de razonamiento posibilitan alcanzar un acuerdo acerca de la educación común de mejor manera que la fe religiosa. La enseñanza de pautas de razonamiento laicas y no religiosas no implica afirmar que las bases laicas son neutrales entre creencias religiosas. El argumento se justifica, en cambio, en el hecho de que constituye una base mejor sobre la que construir una educación común para los ciudadanos que cualquier conjunto de creencias religiosas sectarias, mejor porque las normas laicas son a la vez una base más justa y más firme para la reconciliación de las diferencias (Guttman, 2001: 134-135).

Aunque podamos considerar a los Estados democráticos occidentales, desde el punto de vista de Taylor (2011) como regímenes laicos, cabe anotar las diferencias entre la laicidad y la aconfesionalidad.

La aconfesionalidad permite la enseñanza confesional de la religión en las escuelas así como la presencia de símbolos religiosos en las instituciones públicas -cosa bien distinta al pluralismo que ofrece la libertad de las personas que transitan o trabajan en estas instituciones de llevar sus símbolos, y que atañe a la no neutralidad de las instituciones-, y también permite la práctica del culto en los centros escolares -por ejemplo, de la misa o de la confesión en los centros privados concertados- que nada tiene que ver con las prácticas de acomodamiento. Aunque la aconfesionalidad considere voluntaria o libre el aprendizaje de la confesionalidad, la simbología o los ritos, lo cierto es que en determinadas instituciones educativas, sobre todo si la institución es pública, el símbolo religioso puede estar presente -por ejemplo, un crucifijo en un aula, o una virgen en un patio o un crucifijo en una habitación de hospital-. Esta situación es contraria al respeto por el pluralismo, y podría ser discriminatoria además de represiva, por lo que la aconfesionalidad es contraria a la democratización de la sociedad:

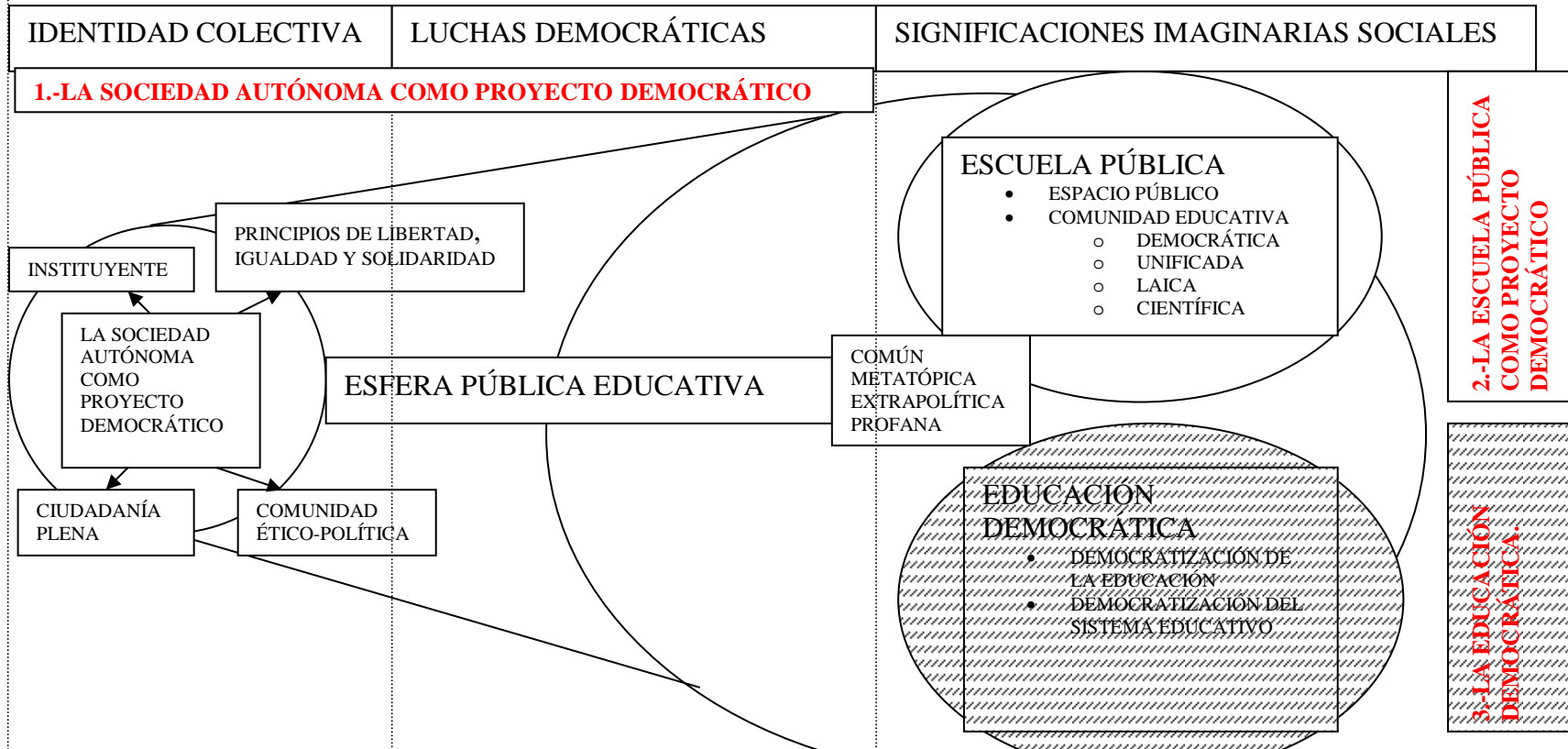
Si las mayorías democráticas en una sociedad religiosamente diversa se niegan a diferenciar entre un currículum sectario y uno laico, frustrarán el desarrollo de pautas intelectuales compartidas entre los ciudadanos y desacreditarán las escuelas públicas a los ojos de los ciudadanos cuyas creencias religiosas no se reflejen en el currículum establecido. Una democracia religiosamente diversa debe, por lo tanto, escoger entre separar la religión de las escuelas públicas o la pérdida de derechos, de facto y no de jure, de las escuelas democráticas (Guttman, 2001: 136).

La laicidad es por tanto imprescindible para que la escuela pública constituya un espacio y una comunidad democrática.

Podemos admitir la dificultad de decidir sobre los casos difíciles e incluso defender la educación democrática frente a la educación sectaria. Si rechazamos realizar una separación entre las dos, la educación democrática quedará cubierta por la represión religiosa o socavada por el amoralismo, alternativas considerablemente menos atractivas que vivir con un nivel de incertidumbre generado por los casos difíciles. Debemos agregar que la voluntad de reconocer y la habilidad de vivir con incertidumbre moral en estos casos están entre las virtudes más significativas del carácter democrático que las escuelas deben tratar de cultivar (Guttman, 2001: 159).

Igualmente importante para la escuela es la laicidad como requisito pedagógico en tanto en cuanto protege la libertad de conciencia del niño, evitando dogmas inquietantes que perturban el proceso de madurez del juicio, al menos en la escuela, en el espacio público. Por otro lado, laicidad y científicidad van unidas puesto que el método científico es un método basado en la racionalidad, con criterios de argumentación pública y sometida a comprobación, aspecto claramente diferente de las creencias que, como su nombre indica, no están basadas en la racionalidad sino en la fe y por tanto aunque respetables públicamente, corresponden a la esfera privada de los individuos, siendo absurda su comprobación o argumentación pública.

DE LA ESCUELA AL SISTEMA EDUCATIVO: LA PAIDEIA DEMOCRÁTICA



APÉNDICE-FAMPA-VALENCIA I COMARQUES: ORIGEN Y CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD COLECTIVA- LUCHAS DEMOCRÁTICAS PARA LA ESFERA PÚBLICA EDUCATIVA- SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOBRE LA ESCUELA PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA- RELATO DE LAS LUCHAS EDUCATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAIDEIA.

CAPÍTULO 4: La Educación Democrática: la democratización de la educación y del sistema educativo

4.1.-Significaciones imaginarias sociales de la educación democrática

Desde la perspectiva de la Democracia radical y de pluralismo agonista entendemos la educación democrática como el pilar fundamental en el que se construye la sociedad democrática. Sin embargo, como no todas las corrientes de pensamiento interpretan en este sentido la educación democrática, el imaginario social se encuentra constituido por múltiples interpretaciones sobre el sentido y el significado de la misma. En todo caso, las ciudadanas y ciudadanos proyectan unos fines sobre la educación y exigen al Estado, como institución social, unas funciones con respecto a ésta.

En este apartado vamos a analizar cuáles son los fines de la educación democrática desde nuestra perspectiva radical y pluralista, y qué funciones han de asignarse al Estado democrático en correspondencia. Al tiempo, contrastaremos la democracia liberal y el paradigma neoconservador y su interpretación sobre los fines de la educación y la función del Estado.

4.1.1.-Fines de la educación

La perspectiva democrática desde la que nos situamos nos remite a la constitución de la esfera pública educativa, y en ésta, encontramos diferentes posicionamientos políticos, plagados de intereses, valores e ideología, en relación a un bien, el educativo y cultural, que consideramos intrínsecamente social. La educación en sí no tiene finalidad, las que tienen finalidades son las personas que intervienen en los procesos educativos (DEWEY, 1998): madres y padres, alumnado, profesorado, Estado, asociaciones civiles, sectores económicos, sectores religiosos, etc.

Conflicto de intereses, de valores, de concepciones, de ideologías en suma, cuya solución pacífica es precisamente el objeto de la política. Por tratarse de conflictos que buscan sin dilación algún tipo de solución, por tratarse de conflictos que nacen de la existencia en la educación de enfoques diferentes, derivados del carácter simultáneamente público y privado de la misma, es por lo que resulta necesario atender a soluciones que trascienden el ámbito de lo privado, aunque éste deba ser rigurosamente respetado, encarnándose en el espacio de lo público -que no se identifica

necesariamente con lo estatal-, por lo que, en última instancia, este problema ha de resolverse necesariamente en el marco de la política educativa (De Puelles Benítez, 2006: 27).

La política educativa, en una sociedad democrática, será la resultante de este conflicto, y establecerá unos fines, una educación intencional en vistas a una dirección social. Esta política educativa constituirá la “reproducción social consciente” (GUTTMAN, 2001) en base a los intereses comunes en conflicto extraídos de relaciones sociales justas, sin que ningún grupo social imponga sus fines, que entonces no serían fines de la comunidad, sino externos a ella. El reconocimiento de intereses mutuos constituye un elemento de autoridad y control social democrático. Los fines de la educación de una comunidad democrática son los fines de sus miembros, por ello, han de fundarse en las necesidades de cada individuo y en la cooperación ambiental. No pueden ser externamente impuestos y tampoco pueden aceptarse como las condiciones económicas existentes, porque éstas muestran evidentes desigualdades y no pueden predominar en la esfera pública democrática regida por los principios de libertad, igualdad y solidaridad. La educación democrática, por cuanto la sociedad democrática es una forma de vida social, ha de ser deliberada y expuesta explícitamente, en la medida en que la sociedad democrática repudia el principio de autoridad externa.

La reproducción social consciente a través de la educación democrática hace posible la participación en la definición colectiva de la sociedad, o sea la toma de decisiones en la propia vida, que depende no sólo del individuo sino de la sociedad en la que vive y de la que ha de ser partícipe.

...nuestro deseo de buscar un concepto más inclusivo presupone un compromiso común que es, hablando en sentido amplio, político. Estamos comprometidos para recrear la sociedad de la que formamos parte. Aunque colectivamente no estemos comprometidos con ningún conjunto de objetivos educativos, sí lo estamos con el de llegar a un acuerdo sobre nuestros propósitos educativos (un acuerdo que podría tomar la forma de justificante de un conjunto diverso de propósitos y autoridades educativas). La sustancia de este acuerdo esencial es la reproducción social consciente...Esto significa que una sociedad que apoye la reproducción social consciente debe educar a todos los niños para que sean capaces de participar en la definición colectiva de la sociedad (Guttman, 2001: 59).

La educación democrática encarna un ideal educativo y otro político (GUTTMAN, 2001); político porque constituye una forma de vida social en la que intervienen intereses diversos y en conflicto basados en principios, y educativo porque el desarrollo de la persona es fundamental en esta forma de vida social y el conflicto en sí es educativo. Así pues, los fines educativos abarcarían un aspecto cognitivo, que se puede identificar

con “aprender a aprender” y un aspecto cultural, que identifica con “aprender a vivir juntos”, tomando como referencia el Informe Delors (DE PUELLES, 2006). No solo se trata de saber vivir desde un punto de vista intelectual sino desde un punto de vista social, puesto que en una sociedad democrática se forman ciudadanos, y éstos han de aprender a participar en la política democrática. Los dos ideales democráticos, educativos y políticos, una mayor individualización y liberación de las capacidades de los individuos y una comunidad de intereses más amplia de experiencias comunes y eficacia social van juntos, no se pueden separar (DEWEY, 1998). De hecho, es en la comunidad y en la cooperación donde el individuo puede desarrollar sus capacidades.

Si la educación democrática es una reproducción social consciente, de aquello que se considera lo mejor en determinado momento para la sociedad futura, la política educativa ha de quedar explícita para que se puedan juzgar críticamente sus principios, objetivos, distribución, contenido, autoridad, participación ciudadana y control social.

Para la educación democrática es fundamental que los ciudadanos formen parte y tomen parte de la política educativa con los límites en dos principios: la no represión y la no discriminación, correlatos de la libertad y de la igualdad, que sustentan la libertad de deliberación y el autogobierno (GUTTMAN, 2001). De la educación democrática presente dependerá la sociedad futura.

...la política en sí misma es una forma de educación. Reivindico que políticas democráticas más decididas harían más importante la incumbencia de la educación democrática. Como se necesitan políticas más democráticas para promover la educación democrática, se necesita una educación más democrática para alcanzar políticas democráticas (Guttman, 2001: 34-35).

El ideal político de la educación instituida es una función social que dirige y controla el desarrollo del grupo humano. Si la sociedad es democrática, y por tanto es instituyente y está abierta al cambio, la educación irá más allá de una simple reproducción social e intentará destacar los rasgos mejores de la vida comunitaria, criticar los peores e imaginar procesos de mejora. Además, esta educación será común otorgando oportunidades iguales y experiencias diversas y compartidas.

El ideal educativo es el proceso educativo mismo, no hay un objetivo fijo al que dirigirse, porque el proceso educativo significa crecimiento y éste no tiene un fin, sino que es un fin en sí mismo (DEWEY, 1998). El proceso de vivir y de aprender a vivir es el producto de la educación. El crecimiento consiste en aprender de las experiencias para mejorar el control sobre el medio ambiente y así adaptarlo a las intenciones humanas a

través del pensamiento y la acción. La educación no es una preparación para el futuro sino para la vida y, en tanto la vida presente sea más significativa y más rica, mayor aprendizaje y crecimiento que será eficazmente utilizado en el futuro. Crecer es construir y reconstruir en base a las experiencias, de manera que las experiencias futuras serán más dirigibles y más controlables.

La Vida en todas sus manifestaciones es la materia de la educación (WHITEHEAD, 1965). Si el fin de la educación es la vida y el crecimiento durante la vida, es fundamental una educación activa basada en el presente, sin fines externos o inertes respecto a la persona y sin determinismos para el futuro. La educación en sí es una finalidad. Aprender a través de la experiencia es lo que permite aplicar los conocimientos adquiridos a la vida y esto constituye la sabiduría. Por ello, cabe desmentir la falsa dualidad o antagonismo entre lo práctico y lo teórico, la educación especializada y la cultura general, educación técnica y educación liberal, el cuerpo y el espíritu, la disciplina y la libertad, ya que los temas a estudiar contienen ambas perspectivas de manera intrínseca, y es el propio ritmo de crecimiento el que marcará las necesidades y prioridades en cada fase educativa de manera que el progreso empieza desde dentro de la persona, de la iniciativa de la persona, combinando pensamiento y acción. El plan de estudios de una sociedad democrática no puede ser utilitario, sino ampliamente humano, ni ha de estar dividido en función de la clase social. El dualismo trabajo u ocio, estudios prácticos o intelectuales, lo individual o lo social, el cuerpo o el espíritu, profesionalidad o cultura, reflejan una división de clases en la vida social. Una sociedad democrática está basada en la igualdad, sin distinción de clases, lo que requiere una transformación educativa que trascienda el dualismo en todas sus vertientes y que provea de una educación común, pública y libre. Los trabajadores, como ciudadanos, han de conocer los fines sociales de su trabajo y han de tener un interés personal por su trabajo, si no, estarían obedeciendo a fines externos, ajenos a su libertad e inteligencia, y su único fin sería utilitario: el salario. Esta concepción es contraria a la autonomía que profesa la sociedad democrática.

Para esta educación es necesario un sistema educativo descentralizado en el que las escuelas tengan su propio carácter en base a sus necesidades y su contexto. El control social sobre los acontecimientos al aprender la autonomía escolar y al aprender sobre la vida en el tiempo presente permite desarrollar un espíritu de responsabilidad sobre nuestros actos, lo que se traduce en poder. El aprendizaje de la vida es resultado no sólo del individuo sino del ambiente social y las instituciones por las que ha

transitado construyendo su proceso de subjetividad. El aprendizaje de la libertad requiere para su realidad efectiva de la comunidad en la que se vive.

Esa libertad como liberación abre varios dominios desde los que tiene que arrancar la existencia. Solo puedo indicarlos. El ejercicio y la práctica de la libertad es, de hecho, una libertad para pensar, para querer, para amar, para amistar, para saber, para ser, para creer, para mirar, para oír, para sentir, para hablar, para juzgar, para interpretar. Cada una de estas perspectivas ofrece un apasionante campo de investigación... (Lledó, 2009: 149)

4.1.2.-El papel del Estado democrático en la Educación.

Tal como razonamos en el capítulo 1, desde la perspectiva de la sociedad democrática radical y pluralista, el Estado Democrático es la institución y la organización que el público, la sociedad democrática, se da con la finalidad de planificar, prever y controlar las consecuencias indirectas de las relaciones de asociación humanas que afectan a más individuos de los directamente implicados y a los intereses comunes (DEWEY, 2004).

En primer lugar, el Estado democrático habrá de delimitar la esfera pública educativa evitando predominios de otras esferas sobre ésta. Esta demarcación, como argumentamos, siempre será contingente, buscando el equilibrio entre el pluralismo social e individual. Para delimitar la esfera pública educativa, el Estado interviene frente al sistema económico con el fin de frenar la mercantilización de las diversas esferas de la vida, así como frente a la deficiencia e insuficiencia del sistema de mercado en cuanto a la provisión de bienes intrínsecamente sociales, como lo es la educación y la cultura. Por otro lado, el Estado democrático ha de mostrarse laico, neutral, frente a la esfera privada de creencias, emociones y conciencia, de manera que promueve y acepta la pluralidad de formas de vida sin imponer unos valores absolutos. En ambos sentidos, la función del Estado es la dignidad de la persona, en aras de la fraternidad, la igualdad y la libertad efectiva que requiere la construcción de la sociedad democrática.

En segundo lugar, el Estado democrático asume como propósito la reproducción social consciente elaborada con la participación de todos los agentes interesados en la educación y en la sociedad presente y futura. Una autoridad compartida para un fin compartido, que trata de planificar, prever y controlar el bien social educativo (GUTTMAN, 2001). El proyecto educativo común es una directriz inclusiva que acepta la construcción social futura en base al reconocimiento de la pluralidad de valores imperante.

En definitiva, la función del Estado democrático en la Educación consistiría en proporcionar las herramientas para la humanización del Estado mismo, como institución social al servicio de la ciudadanía. De ahí, la raíz radical de la democracia como forma de vida, que promueve una democratización intensiva -mayor regulación estatal para delimitar la esfera pública y democratizar la educación- y una extensiva -mayor posibilidad de la sociedad de establecer esferas públicas y politizar relaciones de poder, tomando parte en las decisiones que atañen a asuntos comunes-.

La educación llega a ser así el asunto principal y más urgente de la vida del Estado, que no podría subsistir sin ella. Pero de un Estado humano, no totalitario ni autoritario, que reconozca el valor de la personalidad libre, autónoma, un Estado que llene el ideal de Pestalozzi cuando decía: “No queremos la estatificación del hombre, sino la humanización del Estado”. Y ésta es la función esencial de la educación, la humanización del Estado y de la Humanidad mediante la formación de la juventud (Luzuriaga, 2002: 118-119).

Así pues, el principal papel del Estado democrático es la Educación democrática, porque la sociedad le requiere el desarrollo del carácter democrático, es decir, la capacidad de participación en los asuntos comunes, de practicar una ciudadanía activa, de incidir o cambiar las instituciones de manera pacífica y en clima de asociación y de respeto a los conciudadanos. En coherencia la educación ha de ser común y contar con procesos y formas de relación democráticos en las instituciones, y en concreto en la institución educativa, porque estos procesos de deliberación, reflexión y desacuerdo reconocido son los que hacen posible la visibilidad de lo común, de lo público y de la irreductibilidad de determinados bienes sociales.

...la juventud debe iniciarse en la vida social y pública, como tal juventud, es decir, con sus aspiraciones e ideales propios. Ha de hacer el aprendizaje de la vida pública, ha de experimentarla y vivirla por sí misma, antes de llegar a ocupar el lugar que en ella le corresponda después como adultos (Luzuriaga, 2002: 125).

La responsabilidad del Estado democrático y de derecho en la educación constituye un compromiso con la sociedad democrática, que exige participar en la vida pública, siendo la participación política presente y futura la que determina la necesidad de participar en la escuela, en el sistema educativo y en la configuración de lo que debe ser la Educación Democrática y en concreto de los principios y la educación política necesaria para participar en un sistema democrático.

...la necesaria participación pública en el control de los contenidos de la enseñanza general o en el fomento de determinados valores, actitudes y capacidades; en particular de aquellos que se consideran necesarios para una *educación cívica* de mínimos. La idea subyacente a este “intervencionismo público” en la educación es que, en una sociedad democrática y pluralista avanzada, el Estado debe estar necesariamente comprometido con los *principios y valores que reconoce como propios* y debe velar, por tanto, porque éstos se arraiguen en la sociedad y se reproduzcan en el tiempo (Vallespín, 2002: 93).

La reproducción social consciente solo se realiza a través de la participación de los ciudadanos en la educación democrática y en la política democrática (GUTTMAN, 2001). La educación democrática, que ha de ser común, prima sobre cualquier separación que alegue mejora en los niveles académicos como consecuencia de la segregación sexual,

racial, religiosa o cualquier otro tipo de discriminación o exclusión, puesto que es la asociación y la cooperación, el reconocimiento de lo diverso y de la alteridad, la base que proporciona la madurez para el aprendizaje de la democracia.

Es necesario señalar que esta participación en la política democrática no es sólo cuestión de la política educativa sino que va unida a la política social y a todas las instituciones sociales. En democracia, lo social es educativo, y la educación constituye un derecho social.

El resultado de relaciones de fuerzas sociales que cumplían el proyecto de la Modernidad en relación a la autonomía y la justicia social, derivó en el Estado democrático concebido como Estado Social de Derecho. El Estado garantiza derechos individuales, pero también como Estado Social pretende la justicia social constituyendo un marco para la inclusión en la comunidad ética y política a través de derechos sustantivos y sistemas sociales comprensivos (BAUMAN, 2003). La justicia social, que integra los principios de libertad, igualdad y fraternidad se utilizó de lazo social para el Estado democrático y pluralista. Estos derechos sustantivos de carácter social se han denominado derechos sociales, porque intentan equilibrar relaciones de poder sociales que no se basan en la abstracción individual que preside los intercambios mercantiles, y que requieren por tanto un tratamiento colectivo, público, basado en relaciones no mediadas por la mercantilización.

Si se les llama (aunque impropia) derechos sociales es justamente porque su fundamento no es la mera condición de ciudadano de un Estado de derecho ni el contrato mercantil, sino la relación de fuerza entre los movimientos y las organizaciones que representan a los intereses no realizables en el mercado, por una parte, y las clases dirigentes que disponen del poder económico y que detentan gran parte de la riqueza nacional, por otra (Barcellona, 1996a: 108).

La ciudadanía social implica la politización de diversos aspectos de la vida social, y considera determinados bienes, como la educación, como bienes sociales, políticos y culturales, lo que implica una intervención estatal para garantizar estos bienes, sin perjuicio de la consideración del Estado como Estado derecho, garantizando la ley, los derechos de libertad negativa y la división de poderes.

Estos derechos sociales constituían la posibilidad efectiva de los derechos democráticos: civiles, políticos y sociales. Los principios de libertad, igualdad y fraternidad toman forma en estos derechos de manera que la búsqueda de la justicia social garantizaba el vínculo entre la persona y la sociedad. “La construcción de poderes democráticos no es un complemento de la estrategia de derechos, sino la única

alternativa real desde el punto de vista de la persona y de la comunidad” (Barcellona, 1996a: 109).

El Estado interventor, Providencia, de Bienestar o Estado social tenía funciones reguladoras del mercado para evitar costes externos negativos, por ejemplo, los medioambientales o los financieros; funciones reguladoras en los derechos laborales para evitar la explotación de las personas; funciones de producción de bienes y servicios que no resultaban rentables al sistema capitalista pero que eran necesarias para sostener el sistema económico, como por ejemplo, la educación básica y la sanidad o las pensiones; funciones de redistribución de la renta en pro de un pacto o contrato de paz social que otorgaría, a los seres humanos congregados en una comunidad, dignidad. El Estado se erigía en árbitro social que establecía un orden que pretendía considerar a las personas como fines en sí mismas, con unos derechos humanos y unas libertades, frente a un sistema económico -el capitalista- que consideraba a las personas como medios, mercancías del mercado de trabajo. La lógica utilitarista del sistema capitalista no era considerada “útil” para la sociedad, porque generaba exclusión y marginación social, y consecuentemente violencia, lo que a su vez era nocivo para la propia sociedad. Frente a esta lógica utilitaria, la institución del Estado democrático contaba para su intervención con unos pilares de contenido social: la educación, la sanidad y los seguros sociales.

El Estado de Bienestar pretendía incluir los derechos sociales integrando a través de la forma de Estado corporativo la participación de los agentes sociales considerados representantes de las relaciones de fuerza en la sociedad. Estos agentes no sólo son los relativos al mercado, principalmente de trabajo, como los sindicatos y las organizaciones empresariales, sino que se encuentran en otras esferas de la vida pública. En el ámbito educativo son los representantes de madres y padres de alumnado de las escuelas públicas y privadas, los representantes de las trabajadoras y trabajadores de la educación, los de las alumnas y alumnos, y los representantes de la patronal de la enseñanza. Se trataba de iniciar experiencias de participación en los asuntos comunes reconociendo intereses diversos y posiciones distintas sobre la vida en común y sobre cómo construirla. El Estado de Bienestar, también denominado consenso keynesiano (DUBIEL, 1993) comprendía una acción estatal de políticas de estabilización anti-cíclicas basadas en políticas de demanda -de consumo, de pleno empleo, de gasto público-, en la producción de bienes y servicios no rentables para el mercado pero considerados necesarios para los ciudadanos, y el reconocimiento político del poder sindical. Sin embargo el Estado de Bienestar no era una estrategia anticapitalista, puesto que no

cuestionó ni los derechos de propiedad privada ni la distribución de riqueza quedando el orden económico intacto.

El Estado de Bienestar asumió la tarea de la modernización y la acción social sin vislumbrar los límites de esta tarea (KEANE, 1992), lo que produjo que la ciudadanía se acabara considerando como consumidora pasiva de los bienes sociales proporcionados por el Estado, reduciendo la capacidad de autonomía de los ciudadanos con respecto a la satisfacción de los bienes sociales y su dependencia ante una burocracia y un control estatal sobre la sociedad civil, en vez del control de la sociedad civil sobre las decisiones, el gobierno y la administración estatal. Además, las formas corporativas y funcionalistas de participación en las decisiones estatales primaron los intereses privados de instituciones financieras, corporaciones empresariales, asociaciones profesionales, confesionales y sindicales en detrimento de la distribución de poder hasta el ciudadano de a pie. Esto produjo un Estado más vulnerable a intereses privados lo que ha impedido reformas económicas efectivas frente a monopolios, oligopolios o predomios en otras esferas sociales.

El Estado de Bienestar garantizaba, como pacto consensual frente a la revolución comunista y para la resolución del conflicto social, la educación como derecho social (DE PUELLES, 2006), que promovía la libertad negativa y la libertad positiva a través de la intervención del Estado en la Educación. La educación se erigió como derecho social prioritario, lo que llevó a su democratización a través de la extensión y ampliación de la educación común obligatoria y para todos, reduciendo estructuras educativas bipolares que diferenciaban tempranamente los itinerarios educativos en función de la procedencia social de la persona en pro de la educación comprensiva o integrada. Este desarrollo de la educación como derecho social se enmarca en contextos: económico, caracterizado por la primacía del pensamiento del capital humano como garante del desarrollo económico y la importancia fundamental de la cualificación de la mano de obra; político, basado en la justicia y el bienestar social; y social que considera la educación como la palanca de transformación y cambio social, capaz de reducir desigualdades y proporcionar movilidad social.

El Estado de Bienestar permitía lo que se ha denominado salario indirecto. La gratuidad de la educación era un aspecto de este salario indirecto. El Estado se ocupa de garantizar a todos, sobre todo a los trabajadores, ya sean rurales, obreros o profesionales, una educación gratuita y de calidad con dos fines: uno, la inclusión de todas las personas de esa sociedad en un estatus de derechos y deberes ciudadanos; otro,

la compensación ante la desigualdad de poder en la correlación de derechos laborales, democráticos, entre empleadores y empleados, promoviendo la paz social y el funcionamiento pacífico de la sociedad.

Bien está que en todo análisis de la cuestión escolar se anteponga la consideración del alumno, de su formación humana y su promoción social. Pero los padres también están afectados por la escuela de sus hijos, y en este sentido el acceso gratuito a una escuela de calidad, tampoco podemos olvidar que forma parte de la retribución del padre (no como contribuyente) sino como trabajador. Es parte de lo que se dio en llamar salario social, y que es tan apreciada por cuanto retribuye a todos por igual en función de sus necesidades. Por ello, la degradación del sistema público de enseñanza no es sólo, y en primer lugar, un deterioro de la educación, sino un deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores (Gómez Llorente, 2000: 79).

La solidaridad social, vínculo del Estado de Bienestar ha quedado relegada, por el discurso neoliberal dominante. Este discurso enfatiza la palabra libertad, entendida como libertad mercantil, soslayando el carácter igualitario y fraternal.

La “redistribución” es algo definitivamente pasado de moda, arrojado al cubo de basura de la historia entre otros lamentables errores de juicio a los que ahora se atribuye retrospectivamente la opresión de la autonomía individual y por tanto el angostamiento de aquel “espacio” que, como a todos nos gusta repetir, todos “necesitamos más”. También está pasada de moda la comunidad, entendida como un lugar en el que se participa por igual de un bienestar logrado conjuntamente; como una especie de convivencia que presume las responsabilidades de los ricos y da contenido a la esperanza de los pobres de que esas responsabilidades tendrán respaldo (Bauman, 2003: 76).

El contexto del capitalismo internacional a través de la globalización y la proliferación de instituciones a-democráticas han limitado la política estatal a un carácter secundario y subsidiario respecto de estas instituciones (KEANE, 1992). Y las derivas del capitalismo llevan a una era de post-empleo, en la que ya no se persigue el pleno empleo ya que el crecimiento del empleo no se corresponde con el crecimiento de la producción, lo que lleva a gran parte de la ciudadanía a situaciones de exclusión social que conllevan a la exclusión en ciudadanía, a una falta de auto-respeto personal y social.

El papel del Estado en la educación desde la perspectiva de la democracia liberal, la podemos plasmar en un modelo de “Estado de los individuos” (GUTTMAN, 2001). El propósito que buscaría este Estado para la educación sería inculcar a los jóvenes la capacidad de elegir una buena vida a través de métodos que denomina “neutrales”, y la autoridad educativa para esta finalidad residiría en los educadores, considerados como tecnócratas que evitarían la influencia de padres y del Estado.

Esta falta de consideración del carácter social y construido de las personas y de los fenómenos sociales no deja espacio a la esfera pública, a aquello común, restringiendo la política al Estado. Este Estado de los individuos cabe reducirlo al Mínimo posible. Las libertades que denominamos democráticas, es decir, las constituidas por derechos relacionales que se fundamentan en la igualación de poder para el libre ejercicio de la libertad efectiva, y que constituyen los derechos sociales conquistados, no son consideradas por este Estado de los individuos reducido al mínimo.

Por un lado seguimos inventando nuevas libertades individuales como la objeción de conciencia, el derecho a la propia imagen, la igualdad entre los sexos, o la igualdad entre parejas de hecho y de derecho. Todo ello se desarrolla porque no afecta a la estructura del sistema. Por el contrario, lejos de dar un solo paso en el poder del pueblo en su conjunto, de ejercer un mayor control sobre su destino (distribución de la riqueza, inversiones, orientación de la ciencia, condicionantes de la cultura, etc.), se dan pasos atrás por la vía descrita del vaciamiento de las instituciones (Gómez Llorente, 2000: 33).

La reducción del Estado al Mínimo requiere de una piqueta anti-Estado (GÓMEZ LLORENTE, 2000) que afecta a diversos frentes y que en su conjunto vacía de contenido y de sustancia los derechos democráticos. Se mantiene la formalidad de la democracia pero se socava la racionalidad que ha llevado a esta formalidad de manera que, una vez asumida y cambiada de significación, se puede reformar totalmente el Estado. Los frentes de la piqueta anti-Estado son la pérdida de soberanía de los Estados nación a favor de instituciones internacionales a-democráticas, lo que implica pérdida de capacidad de autogobierno por las sociedades; la reducción consecuente de las competencias del Estado, promovidas por el descrédito de lo público y del demérito del trabajo del funcionariado, y a la difusión a través de los mass-media, sin fundamento racional, de que el funcionamiento mercantil pueden ofrecer soluciones a todos los problemas sociales y además de manera más eficaz y eficiente; el deterioro de las instituciones democráticas, como por ejemplo las escuelas públicas y la desacreditación de lo político y la política -descrédito de argumentaciones explícitas sobre posicionamientos en sindicatos, o en partidos políticos, o en asociaciones de la sociedad civil-. Todo imbuido en una hegemonía ideológica capitalista, en la que lo único válido es la visión del hombre económico, que busca sólo su propio beneficio y que la mejor forma de vida es la lucha individual y la competencia para solucionar las necesidades. Este piquete mantiene la forma, el derecho individual, pero anula la libertad de hecho,

de facto. La racionalidad y la lógica, que requieren tiempo, pensamiento, escucha y voluntad de reflexión colectiva en la búsqueda por la verdad se detestan y se fomenta la visceralidad, las emociones y sentimientos en detrimento de la palabra, lo que permite manipulaciones masivas de opinión pública. Se mercantiliza el lenguaje en todos los aspectos de la vida humana, incluido el político. Se pretende clausurar la esfera pública y con ella la política y la democracia.

Pero al Estado no sólo se le vacía por succión desde arriba, sojuzgando desde fuera gran parte de su poder de decisión, sino que además y simultáneamente es sangrado desde dentro socavando el crédito de sus instituciones y de las personas que las encarnan. Los pueblos necesitan ideas que los aglutinen, instituciones o estructuras que los vertebran, organizaciones y personalidades que conduzcan la marcha hacia empresas colectivas. Desvirtuar esas estructuras, hacer que se aislen los individuos perdiéndose en la mera individualidad, favorece a los poderosos que son capaces de crear por sí solos estructuras de poder no estatales (Gómez Llorente, 2000: 34).

Los ejes teóricos del neoliberalismo, la Libertad y la eficacia, se identifican con la libertad individual y de empresa, de elegir de manera utilitaria no sólo sobre bienes, sino sobre personas o cualquier aspecto de la vida humana (GÓMEZ LLORENTE, 2008). La falacia está servida porque se produce una libertad que no es efectiva y que no es democrática puesto que no todos tienen esa libertad de facto, sólo aquéllos con poder para comprarla. Respecto a la eficacia, impulsa un imaginario en que la resolución de las necesidades sociales se alcanza mejor a través de la actuación privada con el formato empresarial. La organización privada, mayoritariamente jerárquica y patriarcal luce como la mejor. Pero la organización privada solo soluciona las necesidades del propietario o del que puede pagar. Y el beneficio buscado es a corto plazo y sin análisis de consecuencias y efectos sociales.

El poder de las fuerzas económicas alcanza tanto la dominación de los Estados, como de los significados y el imaginario colectivo, habituándonos a la aceptación de esta naturalización de las relaciones desequilibradas como consecuencia de la absorción de esferas privadas sobre otras esferas privadas y sobre la esfera pública.

Las formas de acción asociada características del presente orden económico son tan masivas y extensas que son ellas las que determinan los constituyentes más importantes del público y donde recae el poder. Inevitablemente alcanzan hasta las instituciones del gobierno; son en efecto factores que controlan la legislación y la administración. Y ello debido no principalmente al autointerés deliberado y planificado, por considerable que pueda ser su papel, sino más bien porque son las fuerzas sociales más poderosas y mejor organizadas. En una palabra, las nuevas formas de acción combinada causadas por el régimen económico moderno controlan la política actual, de forma muy similar a como los intereses dinásticos controlaban la de dos siglos antes (Dewey, 2004: 114).

Así pues nos encontramos con un Estado de derecho, de reconocimiento de derechos formales y de procedimientos, pero no con un Estado Social. Estos derechos, estrictamente individuales, resultan una abstracción sin reconocimiento práctico de su ejercicio. Para ejercer el poder que el derecho otorga, este derecho ha de constituirse en civil, en político y en social (BARCELONA, 1996a). En tanto que derecho social, requiere de relaciones que trasciendan los intereses individuales y privativos mediados por las relaciones mercantilizadas de la economía de mercado. Los derechos sociales implican un reconocimiento del conflicto social de reparto desigual de la renta y la riqueza que media la relación en las sociedades democráticas liberales de economías de mercado, y en tanto se reconoce la existencia del conflicto la función pública debería intervenir para concretarlo por encima de las leyes mercantiles.

Esta no intervención pública y social provoca una mercantilización de las relaciones de convivencia y de encuentro con la alteridad, y convierte lo social en asuntos particulares:

La estrategia de derechos individuales puede ser distorsionante en dos sentidos: porque da por descontado que el anciano, el niño y el parado están en la marginación por causas “naturales” y no por el modo de funcionar de nuestro mecanismo de producción y reproducción; y porque particulariza un problema que, por el contrario, es social por su propia estructura y afecta a la relación entre el individuo y la comunidad (Barcelona, 1996a: 108).

La privatización o individualización de los problemas sociales impide la comunicación y la apertura a nuevas posibilidades de pensar la cuestión social como problema colectivo y común, evitando así la consideración de los agentes colectivos e individuales como protagonistas de la historia y de su propia vida, es decir, con posibilidades de ejercer una libertad positiva. Excluye con esta clausura las posibilidades de creación de propuestas y momentos instituyentes, basadas en análisis y reflexiones colectivas para la auto-organización de aquello que consideremos común. La parte negativa de estos derechos formales de carácter individual sirve a los intereses reproductivos o anti-productivos de los poderes dominantes en la sociedad.

No se puede extender la mercantilización o la privatización a todas las esferas de la vida, porque algunas representan vínculos solidarios basados en la consideración del otro como a uno mismo, en la humanidad. No se puede instituir humanidad tomando como medio la relación monetaria.

La paradoja que denuncia los límites de la abstracción monetaria y de la abstracción jurídica está en que para “compensar” la miseria de las relaciones sociales que determina se responde con su extensión a todos los ámbitos de la vida (asistencia a niños, a los enfermos, a los ancianos, etc.); esto es, acelerando por tanto el proceso de mercantilización incluso donde parece contraponerse a la calidad misma y a la naturaleza de la necesidad a satisfacer (Barcellona, 1996a: 124).

Los bienes sociales irreductibles, como la educación, y la construcción de esferas públicas autónomas no son concebibles desde este punto de vista hoy hegemónico.

El discurso educativo se impregna de carácter economicista (DE PUELLES, 2006).

La educación deja de ser un bien social y se convierte en un bien mercantil y los agentes educativos en consumidores y productores con sus fines económicos respectivos, desaparece el espacio público, común. Se privatiza la educación.

El ideal de los neoliberales sería la desaparición completa de la educación pública, la privatización total de la educación – ésta sería sólo un asunto privado, y no competencia de los gobiernos -: los padres tendrían entonces completa libertad para elegir de entre los diferentes centros privados la educación que prefieran para sus hijos (siempre y cuando, claro está, tuvieran suficiente capacidad de pago). Obviamente, estamos ante una ideología que no ha podido implantarse en toda su crudeza en ningún país de los que han sido largamente gobernados por los neoliberales, sin duda porque dos siglos de educación pública han creado su fuerte valladar y una convicción arraigada en los ciudadanos acerca de su derecho a la educación (De Puelles Benítez, 2006: 116).

La neutralidad de valores y la libertad de elegir que profesa el Estado de los individuos para la educación, acepta el pluralismo de valores en la esfera privada, pero renuncia a ellos en la pública; lo común, el entendimiento y el diálogo entre las diferentes culturas no es tenida en cuenta en esta corriente de pensamiento, por lo que no hay proyecto colectivo político ni social a construir. Con esta posición se podría justificar hasta la subvención estatal de escuelas que segregan, en base al multiculturalismo, puesto que cualquier razón puede ser cultural e importante para un colectivo, incurriéndose en la discriminación o la represión tapada por el velo de la neutralidad. Se justifican mediante las diferencias culturales, las desigualdades sociales (BAUMAN, 2003). La tolerancia ante las diferencias culturales y la indiferencia ante la injusticia social desvinculan la sociedad, fomentando los nichos culturales, sin diálogo ni experiencia vital compartida. Por un lado, el diálogo no puede darse desde la superioridad de unos que otorgan el reconocimiento a los otros, vistos desde la inferioridad; y por otro lado, ante la indiferencia, se perpetúan las diferencias y no se comparten significaciones. No hay visos de posibilidad de construcción de un común, de un proyecto solidario, ni a largo plazo de vida en común.

La neutralidad representa un problema para la sociedad democrática, puesto que puede contener gran cantidad de prejuicios, sobre todo, si la autoridad educativa no es compartida y se restringe a la tecnocracia, ya que es en la confrontación y el diálogo en torno a lo común como se desvelan o visibilizan prejuicios y se demuestra que la neutralidad puede ser también una ideología porque ningún objetivo es neutral, está cargado de valores. La neutralidad, supone un propósito concreto para la educación y es excluyente con respecto a otros propósitos.

Finalmente, podemos considerar otra perspectiva del papel del Estado en la Educación, que va ocupando, sobre todo en España, posiciones hegemónicas: el paradigma neoconservador, que denominaremos el Estado Familia y/o Estado de las familias (GUTTMAN, 2001). Para esta concepción del Estado, la finalidad de la educación es un asunto exclusivamente privado, siendo los padres la autoridad que define el fin educativo. El problema consiste en que esta concepción despolitiza la educación, la privatiza, y “niega la autoridad democrática de los padres de poner en marcha políticas educativas con apoyo del Estado” (Guttman, 2001: 47). Podría ser antisocial en tanto en cuanto aísla las formas de vivir o de pensar negando y restringiendo la diversidad, el respeto mutuo, la deliberación sobre las diferentes formas de vida y por tanto la libertad. Desde el punto de vista de la libertad, la relación de filiación no puede convertirse en una relación de posesión o de causalidad (MEIRIEU, 2007).

Desde el posicionamiento neoconservador, el Estado Familia, se propugna un Estado fuerte que recupera los viejos valores de disciplina, autoridad, tradición etc. Estos valores pueden combinarse en el caso español con los neoliberales, en tanto en cuanto el mercado educativo ostentaría un oligopolio por parte de la patronal católica que representa los ideales o valores tradicionales y en tanto en cuanto el concordato con la santa sede de 1979 sigue vigente de manera que la religión católica continua presente en las escuelas y en el currículum.

Los neoconservadores parten de una concepción idealista del pasado en que, según ellos, se enseñaban en la escuela los valores tradicionales y, además, se daba una educación de calidad. Para esta ideología, -la sociedad igualitaria buscada por el EB- ha introducido la mediocridad en las escuelas, ha “igualado por abajo” y ha debilitado los valores que hacen fuerte a una nación. De ahí su insistencia en el deterioro de las humanidades y la necesidad de recuperar el currículum tradicional que encarna los viejos valores, especialmente la historia y la literatura nacionales. De ahí también el discurso de la excelencia de la calidad a perseguir. De ahí, finalmente, la necesidad de un Estado fuerte, capaz de intervenir en la educación, de sustraerla del dominio de los profesores y de sus sindicatos y asociaciones, de configurar un nuevo currículum de

acuerdo con los viejos valores y de exigirlo mediante el control del rendimiento de los escolares y de los propios centros docentes (De Puelles Benítez, 2006: 117).

El Estado fuerte no es incompatible con el Estado mínimo neoliberal. Este Estado, alegando crisis de fiscalidad inicia procesos privatizadores o mercantiles: evita la redistribución de rentas (DUBIEL, 1993); evita la producción de los servicios públicos; elude responsabilidades respecto a la calidad de los mismos, financiando a empresas privadas para esta provisión. En definitiva, la re-privatización de todo tipo de administraciones y servicios, no implica una pérdida del poder coercitivo y de ejercicio de una política por el Estado.

En el discurso mercantilista sobre la Educación, confluyen hoy posiciones neoliberales, neoconservadoras y de la llamada Tercera Vía. Desde el neoliberalismo se adoptan los discursos sobre: desregulación del sistema, descentralización, creación de mercados educativos, autonomía de centros, libertad de elección de centros y des-zonificación. El neoconservadurismo aporta un incremento del control administrativo y burocrático sobre el sistema educativo a través de las evaluaciones nacionales del rendimiento académico, estrategia de re-centralización. Desde la Tercera Vía se aporta el carácter subsidiario de la educación pública frente al mercado. En síntesis, se trata de una privatización de la educación, que evade la responsabilidad política y pública de la misma en un Estado Democrático y de Derecho, y que a través de esta privatización redonda, reproduce o incrementa el poder de la clase dominante.

El papel del Estado democrático en la educación superaría los problemas con respecto a los principios democráticos de libertad, igualdad y solidaridad (GUTTMAN, 2001) que los Estados de los individuos y de las familias, en correspondencia con el pensamiento de la democracia liberal y con el paradigma neoconservador representan.

Como el Estado familia, el Estado democrático de la educación intenta enseñar virtudes, pero no las virtudes del Estado familia (el poder basado sobre el conocimiento), sino lo que debería denominarse una virtud *democrática*: la habilidad de deliberar y, por lo tanto, de participar en la reproducción social consciente. Como el Estado de las familias, el Estado democrático confirma un rango de autoridad de los padres en la educación, resistiendo la fuerte visión comunitaria según la cual los niños pertenecen al Estado. Pero al reconocer que estos niños son futuros ciudadanos, el Estado democrático resiste la concepción, implícita en el Estado de las familias, de que los niños son propiedad de los padres. Como el Estado de los individuos, el Estado democrático defiende un rango de autoridad profesional sobre la educación -no en términos de neutralidad liberal, sino en la medida necesaria para permitir que los niños tengan la capacidad de evaluar aquellos estilos de vida más favorecidos por la autoridad de los padres y del Estado- (Guttman, 2001: 68).

4.2.- Significaciones imaginarias sociales sobre la democratización de la educación

La constitución de Estados democráticos en occidente profundiza el carácter público de los sistemas educativos consolidados a lo largo de los siglos XIX y XX, al universalizar la educación, como medida de integración social de los futuros ciudadanos. La educación se convierte en un derecho fundamental cuya función de satisfacción corresponde al Estado, considerando esta función como un servicio público, como el único que garantiza la educación de todos. La educación institucionalizada pretende dotar a los individuos de autonomía y de conformación y adaptación ante las normas sociales del momento. La universalización de la educación, y su democratización como un bien social irreductible, no implica solo el acceso a la educación, sino también el éxito educativo, disminuyendo el aspecto selectivo escolar (MEIRIEU, 2007).

En base a los principios de libertad, igualdad y fraternidad, vamos a analizar las significaciones imaginarias sociales sobre diferentes fórmulas de síntesis⁸ discursivas o puntos nodales a través de los cuales se construye o destruye la democracia educativa: la libertad de enseñanza y laicidad, en relación al principio de libertad o al límite de la autoridad educativa de no represión; la igualdad de oportunidades y la coeducación, en relación al principio de igualdad o al límite de la autoridad educativa de no discriminación; y finalmente, la educación de calidad, cívica y política.

⁸ Las fórmulas de síntesis constituyen discursos y asimilación de significaciones que articulan ideología y prácticas ideológicas en torno a conceptos transversales nucleares -que semejan neutros a la política-. Tales conceptos aparecen en la escena como tan obvios que se cuelan en el imaginario colectivo de manera visceral y que sólo la reflexión permite desvelarlos (DEL ÁGUILA Y MONTORO, 1984).

4.2.1.-La libertad educativa

El concepto de libertad educativa tiene sus raíces en la Revolución Francesa como reacción al monopolio de la Iglesia sobre la educación, y considerando esta libertad como deber Estatal que ha de ser garantizada. La contraposición a la enseñanza confesional tenía como finalidad secularizar el saber y el poder, para instaurar una enseñanza estatal y laica. Desde otra posición, el movimiento obrero también proponía una escuela laica, del pueblo, estatal, plural y con libertad de cátedra. Tras la Segunda Guerra Mundial y frente a los totalitarismos estatales del siglo XX, la libertad educativa se configura como un derecho social de los ciudadanos en los Estados democráticos occidentales. Este derecho se garantiza frente a los totalitarismos a través de dos tratados internacionales: la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y el Pacto Internacional por los Derechos Económicos, sociales y culturales de 1966. El artículo 26 de la Declaración Universal establece en tres apartados el derecho a la educación: primero, que toda persona tiene derecho a ella, y por tanto ha de ser gratuita al menos en niveles considerados fundamentales y obligatorios y de libre acceso en otros niveles; segundo, la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los derechos y libertades fundamentales para una convivencia pacífica; y tercero, los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales avala en su artículo 13 el derecho de toda persona a la educación, orientada al pleno desarrollo de su personalidad y su dignidad, bajo el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales y en convivencia pacífica; en segundo lugar, la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, la secundaria generalizada y accesible para todos así como su progresión a la gratuidad, la enseñanza superior accesible sobre los méritos y su progresión a la gratuidad, la educación fundamental para todos si no han recibido educación primaria, un sistema escolar desarrollado y becado, así como la mejora continua de las condiciones materiales del cuerpo docente. Tercero, el respeto a la libertad de los padres o tutores de escoger escuelas distintas a las creadas por las autoridades públicas, siempre que satisfagan las normas mínimas del Estado en materia de enseñanza y de recibir una educación religiosa o moral de acuerdo a sus convicciones. Y en cuarto lugar, libertad de los particulares y entidades para crear y

dirigir instituciones de enseñanza, siempre que respeten los requisitos anteriores y se ajusten a las normas mínimas del Estado.

Estos ideales liberales pueden ser interpretados de diversas formas, dando más énfasis a unos puntos que a otros, y atribuyendo diferentes significaciones.

Desde una perspectiva democrática, se habla de libertades de la enseñanza (DE PUELLES, 2006). A partir de la consideración de la educación como un derecho social en una sociedad democrática, estas libertades constituyen la libertad del alumnado -libertad de pensamiento y conciencia-, del profesorado -libertad de cátedra- y de libertad de la escuela -pública y libre (DEWEY, 1996)-.

Estas libertades se construyen frente a dos límites: la no represión y la no discriminación; ambos se interponen frente al Estado, frente a los individuos o frente a las familias y representan los principios de libertad e igualdad democráticos. Los límites del intervencionismo Estatal radican en la libertad de conciencia, en la libertad de expresión y en el respeto a la pluralidad de ideas que componen un Estado democrático (LUZURIAGA, 2002). Por otro lado, la libertad de enseñanza tiene la vertiente de la libertad de las empresas o asociaciones privadas a la creación de establecimientos educativos, pero también con unos límites: no se pueden utilizar para una educación dogmática, es decir, también han de respetar la libertad de conciencia, de expresión y la pluralidad de ideas, absteniéndose de adoctrinamientos. Para establecer estos límites frente al Estado y a las empresas, familias o asociaciones privadas, una clave fundamental para garantizar la libertad educativa que ofrece el pensamiento democrático es la participación de los agentes sociales implicados en la Educación, es decir: las familias, las municipalidades, los sindicatos, las instituciones religiosas, las culturales, etc., evitando así ser instrumentalizadas por parte de los partidos políticos y otras fuerzas sociales. Otra clave de libertad es la autonomía pedagógica de las escuelas y del profesorado, así como la de la Universidad (LUZURIAGA, 2002).

Estas libertades educativas, basadas en los límites de no represión y no discriminación se traducen en derechos democráticos, que siempre son relativos, por lo que las libertades pueden generar conflictos entre sí, puesto que los agentes que intervienen en la educación no siempre tienen intereses convergentes.

Vamos a examinar la libertad educativa en un sentido democrático desde tres líneas: la libertad de pensamiento y de conciencia, que atañe fundamentalmente al alumnado, la libertad de expresión, de investigación y de cátedra que atañe

fundamentalmente al profesorado, y la libertad de escuela y autonomía pedagógica, que afecta a la esfera pública educativa.

En primer lugar, la libertad de pensamiento y de conciencia -de poner en práctica las propias convicciones (MACLURE Y TAYLOR, 2011)- se funda en la autonomía moral de los individuos a los que el Estado y la sociedad democrática deben respetar, puesto que estas convicciones constituyen fines y sentidos existenciales. La laicidad y neutralidad del Estado respecto a las religiones implica esta libertad de pensamiento y conciencia, evitando represión o discriminación por motivos religiosos. La diversidad moral y religiosa es estructural y permanente en las sociedades democráticas, en las que se requiere colaborar y respetar las diferencias aunque se erijan en irreconciliables. La cultura cívica ciudadana es la que sostiene el interés en una sociedad estable, y las desavenencias en torno a creencias no deben entorpecer el vínculo social.

...el objeto fundamental del laicismo es defender la libertad de conciencia. En materia de religión, lo que el laicismo defiende es la total ausencia de coacción para creer o no creer, que es en lo que cabalmente consiste la verdadera libertad religiosa, fundamento a su vez de la libertad de cultos (Gómez Llorente, 2007: 3).

La autonomía moral, de pensamiento filosófico y político, y el correlato ideal de la Ilustración de la capacidad de las personas y de las sociedades de autogobierno y de dotarse de normas propias, sin tutelajes, implica un tipo de escuela respetuosa con la conciencia del alumnado. Los principios del laicismo (GÓMEZ LLORENTE, 2004) asumen la ética al dotar de capacidad a las personas para saber discernir sobre la libertad. El estatus de ciudadanía basado en los principios de libertad, igualdad y solidaridad constituye el vínculo social, y su neutralidad o laicidad -ni teológica ni anti-teológica- con respecto a las ideas y creencias ha de favorecer la plena libertad y el respeto a las mismas. "...la ética civil y la moral religiosa no tienen por qué ser necesariamente contradictorias, sino que pueden y debieran ser complementarias" (Gómez Llorente, 2007: 14).

La esfera pública de la institución educativa es lugar privilegiado para iniciar un diálogo multicultural, desarrollando conocimiento ético y político ante la diversidad moral, espiritual y cultural, para aprender a convivir y a establecer lazos de solidaridad, ya que el diálogo y la comunicación es un gran instrumento de aprendizaje y de crear comunidad. La laicidad es por tanto fundamental para garantizar la neutralidad en las instituciones y en la educación, y para construir una base común al margen de

sectarismos y capaz de reconciliar pacíficamente diferencias (GUTTMAN, 2001). Tal como argumentamos en el capítulo 2, enseñar religión en las escuelas es un medio de represión indirecto debido a que las consecuencias de enseñar religión en las escuelas son más represivas que el hecho político de enseñar religión. Por un lado, la enseñanza de una doctrina entra en conflicto con un estado laico que busca un entendimiento común, por otro, contradeciría las escuelas como centros de enseñanza científica basadas en la investigación, el razonamiento, la deliberación y el conocimiento, coartando el fin de la institución educativa; y finalmente, porque para evitar la discriminación se deberían dar todo tipo de religiones, lo cual supondría incluso enseñar creencias contrarias o incompatibles con la democracia, la libertad y la igualdad.

El principio de no represión establece un límite para evitar la represión indirecta que constituye la enseñanza de religión en las escuelas, y el principio de no discriminación establecería otro límite al aceptar un pluralismo religioso. Por eso la mejor forma de constituir una base común de respeto para todos los ciudadanos es mantener las escuelas como centros científicos sin enseñanzas de doctrinas o creencias.

Si las mayorías democráticas en una sociedad religiosamente diversa se niegan a diferenciar entre un currículo sectario y uno laico, frustrarán el desarrollo de pautas intelectuales compartidas entre los ciudadanos y desacreditarán las escuelas públicas a los ojos de los ciudadanos cuyas creencias religiosas no se reflejen en el currículo establecido. Una democracia religiosamente diversa debe, por lo tanto, escoger entre separar la religión de las escuelas públicas o la pérdida de derechos, *de facto* y no *de jure*, de las escuelas democráticas (Guttman, 2001: 136).

La democracia, considerada como la política profana, requiere la libertad de pensar como base del resto de libertades.

El Estado que pretenda realmente ser un Estado democrático, tiene que ser un Estado laico, en el sentido más amplio de esta palabra, un Estado que no permita las múltiples formas de manipulación, de corrupción intelectual, la más despiadada, por cierto, de las corrupciones. Apenas si es incorrecto políticamente afirmar que la mayoría de las aberraciones de los hombres, de su violencia y crueldad, proviene de esa fanatización que hemos ido provocando en las mentes infantiles y juveniles con formas de educación amedrentadoras y falsificadoras y, desde luego, con la miseria y marginación real (Lledó, 2009: 59).

Sin embargo, desde el punto de vista del pensamiento de la democracia liberal en que la autoridad total de la educación corresponde a tecnócratas, la propuesta de neutralidad está basada en un relativismo moral y cultural que adopta un papel de *laissez faire*, sin consideración de lo común, de lo social o de lo colectivo, abocando a un pluralismo de valores restringido a la esfera privada, sin dialéctica multicultural. Frente a la

democracia liberal, la democracia de pluralismo agonista propone establecer un común, basado en el vínculo de solidaridad y entendimiento del Estado Social de Derecho, y en el que el diálogo intercultural forma parte del fomento de este vínculo.

Desde el paradigma neoconservador, tal como vimos con anterioridad, el propósito y el control educativo corresponde a las familias. Esta autoridad se traduce en que el derecho de los padres a elegir la educación moral se traslada a recibir en cualquier centro educación religiosa y también en elegir centro educativo subvencionado por el Estado en base a un ideario religioso. Frente a este paradigma, el pensamiento democrático pluralista considera que la alegación de la libertad de conciencia de los padres no puede atentar contra el derecho a la libertad de pensamiento y de conciencia del menor, así como la libertad de profesar una conciencia religiosa no implica negar la libertad o discriminar a quien no la profesa o a quien profesa otra.

La libertad de conciencia y la autoridad parental podrán limitarse, incluso en el marco de un régimen liberal y plural de laicidad, en los casos de conflictos entre las creencias de los padres y el contenido de determinadas asignaturas del colegio. Los padres religiosos puede pedir que sus hijos no asistan a los cursos de educación sexual, ética, cultura religiosa o educación cívica para que no se vean expuestos a las formas de vida o creencias que contradicen o relativizan las convicciones religiosas que se transmiten en casa. En esos casos puede darse que las exenciones solicitadas pongan en peligro la realización de una de las finalidades importantes de la enseñanza primaria y secundaria, es decir, el aprendizaje de la tolerancia y de la convivencia en el contexto de sociedades diversificadas en el plano de las creencias y los valores. Los alumnos son futuros ciudadanos de distintos perfiles identitarios (identidad sexual, cultura, religión, clase social, sistema de valores, etc.). Este aprendizaje se verá entorpecido si se separa a los alumnos en función de las creencias religiosas de sus padres (Maclure y Taylor, 2011: 129).

La educación en la tolerancia y el pluralismo agonista de la sociedad democrática justifica los límites a la autoridad de los padres para elegir las creencias de sus hijos, cuando estas creencias se erijan en dogmas frente a aptitudes requeridas para la ciudadanía.

El paradigma neoconservador en España está presidido por la confesionalidad católica, por motivos históricos. La estrategia de la confesión religiosa católica al desarrollarse la educación secular ha dependido del contexto laicista o no del Estado, empleando estrategias maximalistas o minimalistas con respecto al reparto de la educación (VIÑAO, 2006). En países en los que la Iglesia contaba con el apoyo explícito estatal, como España, su estrategia era maximalista, intentando controlar la red privada y pública del sistema educativo a través de las subvenciones a los centros religiosos y a través de la asignatura de religión en el currículum escolar, ostentando así un monopolio

educativo e ideológico. En otros países marcadamente laicos, su estrategia ha sido minimalista o pluralista, defendiendo la no intervención estatal y la libertad de enseñanza. La estrategia maximalista, como la aplicada en España acaba siendo discriminatoria para el alumnado no católico, que ya sea en la escuela pública o en la subvencionada ha de declarar su falta de creencia religiosa católica y realizar otras clases cuya justificación es exclusivamente que el alumnado católico ha de recibir clases de religión.

En definitiva, los efectos de introducir la religión en el currículum escolar o en el horario y espacio escolar tienen consecuencias primero, sobre la libertad de conciencia del alumnado, traspasando los límites de la no represión; segundo, sobre la libertad de las madres y padres del alumnado que se muestran disconformes con la enseñanza de cualquier religión en las escuelas, traspasando los límites de la no discriminación; tercero, sobre la libertad del alumnado que no desea cursar religión, que se ve abocado al estudio de otra materia alternativa a la religión con carga lectiva adicional de carácter disuasorio, traspasando de nuevo los límites de la no discriminación; cuarto, tiene consecuencias sobre el estatus laboral y jurídico del profesorado de religión, no seleccionado mediante los procesos habituales por la administración educativa, sino por el obispado; y quinto, tiene consecuencias sobre las otras religiones y grupos religiosos, que son discriminados con respecto a la católica.

En la sociedad democrática, cualquier tipo de enseñanza confesional ha de ser responsabilidad exclusiva de las autoridades religiosas correspondientes, y no del Estado democrático.

Las enseñanzas de religión confesional, es decir, las que son programadas y supervisadas por las confesiones religiosas y que son impartidas por personas designadas por las autoridades eclesiásticas respectivas, no deben confundirse, en su carácter, en sus efectos académicos, ni en su integración al servicio de los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, con las enseñanzas ordinarias del currículum (Varios, 2004: 8).

El derecho de las familias a elegir la educación moral y religiosa de sus hijos no es un derecho absoluto, sino que ha de conjugarse con otros derechos. Los derechos democráticos son derechos relativos, por lo que la libertad de elección de los padres se debe conjugar con la libertad de conciencia de los hijos, y con la libertad de elección de los otros padres. El aprendizaje moral puede ser mayor, por más inclusivo, cuando la pluralidad se encuentra en la misma comunidad educativa, pudiendo responder a aspectos religiosos específicos otras instituciones. Si la cultura es un bien social

irreductible, la institución educativa ha de ser inclusiva, y esta exige su neutralidad, y la libertad de educarse religiosamente en otros espacios.

En segundo lugar, vamos a tratar la libertad de investigación, de expresión y de cátedra, que corresponde fundamentalmente al profesorado.

La libertad educativa implica la libertad de investigación, de expresión, de comunicación, y de opinión para examinar las fuerzas y los medios sociales. Sólo con la investigación libre y aplicando la inteligencia se puede instituir el progreso de la sociedad hacia relaciones más justas e igualitarias.

Y puesto que toda libertad hunde sus raíces en la libertad de opinión y de expresión, impedir la libertad educativa es un crimen contra la democracia. La libertad académica es fundamentalmente una cuestión social, pues está estrechamente ligada a las acciones que la futura ciudadanía podrá emprender para forjar nuestro destino económico y político (Dewey, 1996: 149)

Las fuerzas conservadoras del status quo económico y político imperante limitan esta libertad, condicionando así las posibilidades de investigación inteligente para el cambio institucional pacífico y el progreso humano.

Toda fuerza que limita la libertad de enseñanza refuerza la violencia como recurso último para cambiar una situación insostenible, mientras que toda fuerza que tienda a liberar los procesos educativos fomenta el uso de métodos inteligentes y progresivos para dirigir hacia un fin más justo, igualitario y humano los cambios sociales que, de cualquier modo, ya están teniendo lugar (Dewey, 1996: 151).

Las perspectivas de la democracia liberal y del paradigma neoconservador, que abogan por la libertad de enseñanza como la libertad de creación y dirección de centros, representan un problema con respecto a la libertad de cátedra y al carácter científico de lo que se enseña, que estriba en que el poder de la empresa impide la autonomía del trabajador, del profesorado, bajo coartación por despido o contratación.

En tercer lugar, vamos a examinar la libertad de escuela y la autonomía pedagógica de la misma.

Desde la perspectiva democratizadora, la autonomía pedagógica y administrativa de las escuelas son organismos dinámicos y su autonomía escolar permite la relación con el entorno y la apertura al mismo,

La autonomía de las escuelas secundarias serviría también para establecer una mayor relación con el mundo en torno suyo, con las familias, con la sociedad local,

convirtiendo a la escuela en un verdadero centro de cultura y de vida en la comunidad. Así lo han hecho también las escuelas antes citadas poniendo a disposición de la comunidad local todas sus instalaciones y medios de instrucción e influyendo de este modo en el desarrollo cultural de todos sus miembros (Luzuriaga, 2002: 109).

La autonomía de los centros es autonomía pedagógica, autogobierno y autonomía administrativa (GÓMEZ LLORENTE, 1999). El autogobierno en cierta medida es el que puede conseguir las otras dos autonomías. El autogobierno en base a las competencias y funciones del Consejo Escolar, así como a la capacidad de la comunidad educativa de elaborar un Proyecto Educativo de Centro. Para el autogobierno la comunidad educativa -léase educativa y no escolar, es decir, en sí misma es educativa y se desarrolla en el espacio público escolar- debe organizarse -instituirse y reconocerse-, establecer su fines, un proyecto educativo, y determinar los procesos, procedimientos, prácticas, pedagogía, metodología oportuna para la consecución de este proyecto.

Desde la perspectiva de la democracia liberal y neoconservadora se designa a la libertad educativa como libertad de enseñanza y se restringe sus significaciones a los derechos de los padres a elegir las escuelas de sus hijos, la posibilidad de recibir educación religiosa y la capacidad de crear centros docentes y de dirigirlos. En España y en la actualidad la significación de libertad de enseñanza se ha concretado en la libertad de elección de centro y en la autonomía escolar, con versiones que distan de las propuestas que buscan profundizar la democracia, puesto que reducen esta libertad y autonomía al carácter empresarial o económico y la educación religiosa a la confesión católica, restringiendo y evitando la esfera pública educativa.

Estos posicionamientos entienden por libertad de enseñanza la libertad de cualquier particular de abrir y dirigir centros docentes y, como consecuencia, de la libertad de las familias para elegir el centro docente y el modelo educativo y moral para sus hijos. Es decir, se entiende libertad en términos de mercado, como oferta y demanda educativa.

Se traslada un bien común, público, a la esfera privada. Y se defiende esta privatización enfrentándola de manera antagonista frente a la escuela que denominan estatal, achacándole un carácter nacionalizador, entendiéndose este como ideologizante y dogmático.

Este discurso se desarrolla desde finales de los años setenta. Es un discurso economicista aplicado a la educación y se centra en la consideración de los ciudadanos como consumidores, lo que lleva a que la educación constituya un mercado, en el que la libertad implica la posibilidad de elegir entre una multiplicidad de ofertas que compiten

entre sí. La más competitiva será la que se considere de mejor calidad. El mecanismo de la mano invisible, en condiciones de competencia perfecta, generará una mayor eficiencia de los centros docentes, por lo que se producirá de la manera más barata posible, sin obtener beneficios extraordinarios y todos tendrán satisfechas sus necesidades. La educación no es considerada como un bien social irreductible, sino como un bien individual mercantil, por lo que la esfera pública desde este punto de vista atomista se desvanece.

Este discurso privatizador se ha ido gestando en tres fases (TIANA, 2002): una primera, fechada a finales de los sesenta y bajo el influjo de un análisis de Philip Coombs en la UNESCO, que diagnostica la crisis de los sistemas de educativos y la reducción del rendimiento académico. En una segunda fase, se establece una correlación entre la crisis de la educación y la crisis económica, cuyo hito es el informe de 1983 en EEUU de “A Natio at Risk”, y que resalta la relevancia de la falta de rendimiento en educación entre las posibles causas de las crisis económicas y la necesidad del incremento de este rendimiento para mejorar la economía. En una tercera fase se ofrece la solución a esta crisis, que consiste en incluir los mecanismos de mercado en el sistema educativo y en la educación, puesto que el mercado mejorará la eficiencia y la eficacia del sistema. Los mecanismos de mercado de la Escuela de Chicago enunciados desde los años cincuenta consiguen aplicarse durante los años ochenta.

El consenso que en las dos últimas décadas se ha ido extendiendo acerca de la importancia que la educación tiene para el desarrollo económico y los riesgos que implica la pérdida de rendimiento académico ha favorecido la expansión de la idea de que las fuerzas del mercado serán las únicas capaces de mejorar el rendimiento de unos sistemas educativos sometidos a escrutinio.

En todo caso, no hay que creer que la existencia de una crisis (más o menos real) haya sido el único factor que ha empujado a los sistemas educativos en el sentido del mercado. Hay que tener también en cuenta que la creencia (porque se trata de una materia de fe más que de evidencia) en que las fuerzas del mercado son las únicas realmente capaces de dar solución a los problemas planteados desborda ampliamente los límites estrictamente educativos (Tiana, 2002: 51).

La estrategia del discurso sigue las mismas pautas que para otras esferas públicas: primero se minusvalora lo público y luego se ensalza lo privado. La privatización se produce en todas las dimensiones: la reducción presupuestaria, la revalorización del conocimiento como factor de producción, la subsidiariedad de la enseñanza pública y la calidad de la enseñanza privada. Hay un desvío de fondos públicos, de financiación de la enseñanza de las escuelas de titularidad pública a las escuelas de titularidad privada, y luego hay una privatización de las escuelas de titularidad pública al promover una

gestión privada de las mismas, lo que ha constituido su privatización parcial. Privatización parcial en el sentido de que un espacio común de control y gestión pública por la propia comunidad, pasa a ser considerado un espacio comercial de atención al cliente. El ciudadano pasa a ser cliente.

La crítica a la escuela pública ha sido incesante, tanto si el neoliberalismo se encontraba en la oposición como cuando ha gobernado. Se ha partido para ello de una presunción no probada, llevada hasta sus últimas consecuencias: la escuela pública no es eficaz, no es eficiente. Sin embargo, la cuestión que el neoliberalismo no quiere plantearse sigue presente: ¿todos los sistemas públicos de educación son ineficaces e ineficientes? ¿todas las escuelas públicas lo son? ¿o lo son por definición, por el hecho de ser públicas? En realidad, la crítica de la escuela pública porta en sí misma una profecía que se cumple de antemano: no hay salvación fuera de la escuela privada, lo que equivale a proclamar el dogma de la privatización de la educación. Lo grave no es sólo la falacia del planteamiento, lo grave es que estamos ideológicamente ante un retorno al pasado: la educación pierde el carácter público que los sucesos de 1789 expandieron por todo el mundo y se transforma en un bien de mercado sujeto a las leyes de la oferta y la demanda (Ruiz, 2002: 42).

Este discurso mercantilista ha calado sobre todo en las clases medias, que ha sido la clase con mayor composición en la escuela pública. La solución mercantil de que una gestión privada de la educación y su privatización va a mejorar el rendimiento y va a permitir a las familias elegir mejor la educación de sus hijos fomenta sus propósitos de ascenso social.

Los estudios más relevantes (TIANA, 2002) dentro de la escasez de investigaciones sobre las consecuencias de la privatización de la educación que se han llevado a cabo en Inglaterra por Gewirtz, Ball y Bowem, 1995, en Nueva Zelanda, por Lauder y Hughes en 1999, en EEUU por Fuller y Elmore, 1996 concluyen que la libertad de elección de centro es aprovechada de manera desigual por las familias: unas cuentan con una capacidad de elección privilegiada, otras semi-hábil, y otras desconectada con esta libertad. Esta distribución coincide con la clase social de origen. De manera que las clases obreras se encuentran en una situación de desconexión sobre la capacidad de elección de centro. En general, las familias sí que tienen una imagen de lo que es la Escuela o la educación ideal pero solo pueden elegir las familias de la clase medias o superiores que conocen las claves para acceder a los circuitos escolares prestigiosos. En conclusión, la clase media desarrolla una sabiduría de clase para el acceso a la cultura

Las conclusiones de estos estudios parecen claras: por una parte, la capacidad de elección está directa y estrechamente relacionada con la clase social y, por otra, constituye un nuevo factor para el mantenimiento, e incluso el refuerzo, de las

divisiones y desigualdades de clase (Gewirtz, Ball y Bowe, 1995, pág. 55). Este fenómeno está relacionado con la conexión que los críticos del mercado establecían entre la “sabiduría de clase” o el “capital cultural” y la capacidad efectiva de realizar una elección libre (Tiana, 2002: 62).

La privatización de la educación se realiza a través de tres líneas políticas (TIANA, 2002): la competencia entre centros, la diversificación y el enriquecimiento de la oferta educativa, y la orientación de la demanda educativa. En España, el discurso de la privatización utiliza conceptos de la reforma educativa comprensiva basada en el carácter público de la educación, como Autonomía, Diversificación y Participación, y les asigna otros significados (GÓMEZ LLORENTE, 1999). La Autonomía significa la libertad de empresa en los centros privados sostenidos con fondos públicos, con mecanismos de control empresariales, no públicos, o significa gerencia en los centros públicos, en detrimento de la democracia interna de los centros y en la vuelta al dirigismo. La Diversificación ya no es atender al alumnado según sus necesidades, es decir, intra-centro, sino que es una Diversificación de la Oferta formativa, de los centros (habrá centros para todos, pero en función de cada tipo de alumno/a), esto es, segregación. Y Participación significa los derechos de los consumidores a la elección del centro.

La competencia entre centros y su autonomía se estimula fundamentalmente a través de la libertad de elección de centro, que según las teorías de mercado aviva la mejora de los centros con el fin de atraer alumnado cliente. Para la libertad de elección de centro es necesaria la ruptura con la zonificación, con la concepción de la Escuela como Comunidad Educativa, en pro de promover escuelas con ofertas diferenciadas, lo que podríamos llamar guetos o comunidades estéticas escolares. Para este mercado educativo ya no se requiere planificación, puesto que la flexibilidad de las empresas educativas se adaptará a los cambios del entorno y la demanda. Si no requiere planificación, las necesidades de la población serán cubiertas en función de que el mercado considere que vale la pena, que aporta beneficios o es lucrativo ofrecer determinados servicios.

La libertad de las empresas educativas para competir implica junto con la eliminación de la planificación, la desregulación de determinados aspectos, como por ejemplo, las dependencias hacia instituciones o poderes municipales, públicos, que podrían incidir negativamente en esta libertad. La libertad de empresa no requiere órganos consultivos, por ejemplo, como los Consejos Escolares Municipales, u otros vínculos con los poderes públicos que puedan entorpecer la maximización de

beneficios. La clave reside en que la empresa busca las oportunidades del exterior, del entorno, no ofrece oportunidades al entorno.

Una forma de fomentar la competencia y la autonomía es financiar a los centros en función de sus resultados, evaluados a través de pruebas externas estandarizadas de forma que los que obtengan resultados positivos recibirán prima y los que obtengan negativos pagarán la prima. El pago de los centros se puede llevar incluso al límite del pago al profesorado, a pesar de que estas prácticas ya fueron utilizadas en el siglo XIX y debido a sus efectos perversos dejaron de aplicarse.

Las pruebas de evaluación externa, que re-centralizan el currículum, y que miden el rendimiento académico se utilizan posteriormente elaborando ranking de centros, en vistas a fomentar la elección de centro, aunque realmente lo que permiten es la selección del alumnado por parte de los centros.

Entramos de lleno en el mercado educativo,

Hay oligarquías políticas y sociales, seculares y confesionales, cúspides de aparatos de poder social, que bajo la retórica de la libertad de enseñanza, a lo que aspiran en la práctica es a repartirse la enseñanza, cual si de un cazadero de jóvenes se tratase... (Gómez Llorente y Mayoral, 1981: 28)

Sabemos que el mercado no funciona en competencia perfecta y la búsqueda del beneficio genera monopolios y oligopolios, como el caso de la confesionalidad de la educación en España. Además el mercado no siempre asigna de manera eficiente los recursos pudiendo tener, por ejemplo, recursos humanos despilfarrados, profesorado en situación de desempleo cuando hay necesidades escolares o cuando está claro que los ratios profesor/alumno más bajos mejoran la calidad de la atención y del servicio. Por otro lado, los recursos materiales también se despilfarran porque pueden no estar donde lo requiere la demanda. Lugares se quedan sin escuela: zonas rurales o periféricas donde la población no puede pagar el servicio educativo o donde no es rentable.

El discurso de la autonomía institucional esconde una estrategia política que consiste en privatizar la esfera pública educativa o la educación como bien público, desplazando las responsabilidades políticas, públicas, al dominio de lo privado (DE PUELLES, 2002). Si se privatiza la gestión de las escuelas la responsabilidad de los fracasos educativos, de los objetores escolares corresponde a la dirección de la escuela, al profesorado o al alumnado, y su correlativo fracaso laboral y de exclusión social también será algo personal, individual. Se pretende eludir la esfera pública.

Los gobiernos, las administraciones educativas carecen de competencia alguna puesto que han descentralizado en las escuelas la educación, y obviamente, sin competencia no hay responsabilidad política. En realidad, todo el discurso neoliberal apunta a un desplazamiento del papel del Estado, convertido en un puro proveedor de recursos financieros. Apunta también a un cambio de escenario: la educación desaparece del campo de la política para entrar en el ámbito del mercado, quedando la toma de decisiones políticas al albur de decisiones individuales (adoptadas) en función de intereses particulares y de corto plazo (Ruiz, 2002: 45).

La gestión escolar, la dirección del centro, se privatiza a través de formas de gestión de lo escolar de carácter empresarial, en la dinámica de la competencia. Se pasa de la organización pedagógica a la gestión comercial, en un intento de gustar y atraer a los clientes. Si la financiación se hace depender del tipo de clientes y el Estado se desentiende de la compensación educativa, es decir, del problema de la educación como algo social y no privado, la responsabilidad de la dirección del centro se agrava, puesto que no hay ayuda ni vínculo institucional político que sujete al servicio público, con lo que peligra la supervivencia de la escuela o entra en el círculo decadente del que solo son responsables los que allí habitan y de manera individualizada: el director de su dirección, el profesorado de su trabajo y el alumno de su falta de voluntad. El fracaso es individual y no un cuestión política. El centro deja de ser espacio público escolar, comunidad educativa e institución socio-cultural, para convertirse en un agregado de individuos, organizados funcionalmente.

Las consecuencias para el profesorado implican transformaciones en su organización profesional, ya que si la finalidad es la búsqueda de resultados en base al rendimiento académico, el trabajo que se realiza es individual en detrimento del trabajo colectivo que requiere coordinación e implica resultados que exigen además de evaluaciones cuantitativas, evaluaciones cualitativas. De otro lado, se produce, como en la mayor parte de las profesiones, una precarización del trabajo docente ante una pérdida de derechos y de autonomía en la gestión del propio trabajo. Se pierden derechos en tanto en cuanto se reducen las capacidades de negociación y acción colectiva de los trabajadores al perder fuerza las organizaciones sindicales, por debilidad de afiliación y por ruptura de acuerdos y reconocimientos ante el fin del Estado Corporativo. Por otro lado, con las restricciones presupuestarias, se disminuye plantilla y se incrementan ratios y horas de trabajo, lo que empeora las condiciones para la coordinación, el trabajo colectivo, la creatividad profesional y la atención personalizada.

En general, el funcionamiento de los centros se transforma, y se desvía el sentido de la Educación como proceso de desarrollo individual y social a la Educación como cuenta de resultados. Se producen cambios en la cultura y las prácticas escolares que pasan de un intento de tratamiento de la comprehensividad y la atención a la diversidad a un sistema de segregación del alumnado. Esta segregación en cuanto a organización se produce en el momento del acceso a la escuela, impidiendo el acceso al alumnado más conflictivo o excluido socialmente y desviándolo a centros “gueto”, y se produce en el propio centro escolar, agrupando al alumnado en función de su rendimiento académico. La segregación en cuanto al currículum se produce con el retorno al academicismo individualista en detrimento de la dimensión social de la educación. Finalmente, la resolución de conflictos y problemas (TIANA, 2002) se trata en función de la imagen externa que se busca ofrecer, adoptando “soluciones rápidas aunque superficiales y de corto alcance” que no resuelven los problemas institucionales, que no se contemplan como tales, sino como problemas individualizados de los individuos que transitan en el centro. El nuevo currículum oculto contiene el secreto de que el estudiante es una mercancía, un objeto.

La segunda línea política de privatización de la educación consiste en el discurso de la diversificación de la oferta. La oferta responderá a las demandas del entorno, en competencia con otras empresas educativas. La oferta se desarrolla con la subcontratación de los servicios educativos, ya que resultan más eficientes económicamente en el corto plazo, permitiendo abaratar costes. Los servicios educativos subcontratados son la limpieza, la seguridad, la gestión de centros, algunas actividades específicas, incluso la supervisión de la calidad de la gestión través del modelo EFQM u otros modelos de calidad similares. La comunidad educativa pierde el control sobre el gobierno del centro escolar.

Los estudios anteriormente citados sobre las consecuencias de la privatización de la educación en Inglaterra por Gewirtz, Ball y Bowem, 1995, en Nueva Zelanda, por Lauder y Hughes en 1999, en EEUU por Fuller y Elmore, 1996 concluyen respecto a la diversificación de la oferta educativa, que se produce la creación de redes duales, o circuitos escolares diferenciados, que más que responder a proyectos educativos o idearios se clasifican en función del prestigio jerárquico. De manera que son las escuelas quienes eligen a los alumnos y no los alumnos a las escuelas. En esta dualidad de centros, los de superior jerarquía eligen al alumnado, fundamentalmente de mayor

capacidad económica y social de origen, y los de segunda aceptan al “resto”. La red dual polariza a las escuelas, de manera que el alumnado de una, dotado de capital cultural, tiene un alto rendimiento académico, y el alumnado de otra fracasa, y se ve condenado a la exclusión. Los centros sin prestigio entran en una espiral de decadencia, ya que, como apuntamos en el capítulo 2, de este gueto o comunidad cerrada no se puede salir.

La tercera línea política de privatización consiste en la orientación educativa, que consiste en la información o propaganda a las familias sobre las oportunidades de la oferta educativa y sus posibilidades a través del mecanismo de financiación por excelencia: el cheque escolar.

En general, la privatización produce una succión de lo privado sobre un asunto público, como es la educación, provocando su despolitización y por tanto, desarmando instituciones públicas y canales de comunicación pacífica y de integración y cohesión social. Sin embargo, desde el punto de vista político partidista, resulta atractiva porque elude responsabilidades públicas:

...atractiva para los responsables políticos de la educación. En efecto, al tomar decisiones en esa dirección demuestran que quieren resolver los problemas detectados, al tiempo que evitan las quejas que inevitablemente se producen cuando las cosas van mal, ya que siempre puede argumentarse que es el mercado quien produce su propio orden, sin intervención estatal ni política (Tiana, 2002: 53).

Esta privatización del derecho social como derecho individual en un Estado democrático liberal que debe garantizar la educación universal implica que el servicio educativo ha de ser financiado por el Estado o realizado por él con carácter de subsidiario o asistencial. La gratuidad de la enseñanza puede en estas condiciones encauzarse de varias formas: creando centros públicos, financiando centros privados o financiado directamente a las familias para que ellas elijan el centro privado. La primera opción, de creación de centros públicos, sería en todo caso de carácter subsidiario y asistencial, y seguiría criterios de gestión gerencial, es decir, se privatizaría también su dirección. La segunda opción, financiación de centros privados, se considera, por los propios centros un derecho necesario, dado el elevado coste de la educación. Y la tercera opción, el cheque o bono escolar, sería necesaria también para poder obtener un beneficio por parte de las empresas educativas, ya que sin éste bono el alumnado y sus familias no podrían elegir centro docente.

Los defensores de la financiación pública de la enseñanza privada consideran que ésta ayuda es el reverso de la libertad de creación de centros de enseñanza: dado el coste creciente de la educación, solo será posible crear y mantener centros privados con la ayuda de los poderes públicos. Por otra parte, consideran que el derecho a la elección de centro docente, que todas las legislaciones reconocen de un modo u otro como un derecho de los padres, no podría ser efectivamente ejercido si su realización dependiera de los recursos económicos que tuvieran o no los titulares de ese derecho (De Puelles Benítez, 2006: 38).

En definitiva, el Estado subsidiario en educación consiste en la intervención del Estado de manera tal que redistribuye la renta pública en beneficio de empresas educativas privadas.

Con respecto al cheque escolar, de claro enfoque neoconservador, la elección de los padres sobre el centro educativo, con la ayuda del cheque eliminaría el carácter mediador de la escuela entre familia y sociedad (WALZER, 1997).

...la elección de los padres significaría casi con seguridad menos diversidad, menos tensión, menos oportunidades para el cambio personal, de las que encontraría en escuelas a las cuales fueran adscritos mediante una política determinada. Sus escuelas serían más bien como sus casas (Walzer, 1997: 229).

Las familias, con el bono escolar ceden su participación escolar a la empresa que rige la escuela elegida, y limitan a sus hijos a encuentros de carácter segregado que no preparan para la vida democrática pluralista, ni para las complejas relaciones laborales.

...los niños no son representados adecuadamente ni por los padres ni por los empresarios. Más tal interés debe ser públicamente debatido y se le debe otorgar una forma específica. Tal es la tarea de asambleas, partidos, movimientos y debates democráticos. Y es el esquema de asociación necesario para este trabajo aquello que la educación básica debe prever (Walzer, 1997: 230).

Otro problema con respecto a la financiación pública de centros privados, directa o a través de las familias, y a la gestión gerencial en los centros estatales consisten en que el Estado ha de requerir ciertos estándares de calidad educativa, control del dinero público y de la gestión. Y este control es de difícil cumplimiento porque el poder de la empresa se desarrolla en diversos ámbitos, e impide una transparencia pública respecto a la gestión y a los principios democráticos de libertad, igualdad y solidaridad.

Por un lado, el poder de la empresa es un poder de dirección que implica una determinada ideología que constituye la “misión” de esa empresa y sus “valores”, que impregnan el hecho educativo, afectando al principio de libertad o de no represión en el alumnado y en el profesorado. Se puede coartar al alumnado a través del hecho educativo: con libros de textos, con los espacios, con los hábitos, con el horario,

aspectos que puede elegir la dirección y que condicionan el contenido de la educación: por ejemplo, un crucifijo en el aula, el espacio de la iglesia y el rezo del ángelus a medio día, la oración por la mañana, o la hora de confesarse, la organización jerárquica, etc.

La represión en el profesorado es de carácter laboral afectando de lleno al hecho educativo porque puede impedir la libertad de cátedra, y por tanto imposibilitar la libertad científica, lo que afecta al sentido educativo más pleno, pudiendo confundir educación con dogma.

El principio de igualdad o de no discriminación también puede verse vulnerado, en tanto en cuanto, la empresa privada cuenta con libertad de admisión. Aunque un Estado democrático ha de establecer mecanismos de libertad de acceso a la educación, dado el carácter gratuito y para todos de la educación, lo cierto es que los criterios de admisión de un centro privado subvencionado pueden restringirse: primero, porque a un centro suelen acudir aquellos que están en la misma sintonía -léase, clase social, o comunidad estética-; segundo, porque existen mecanismos más o menos encubiertos para limitar el acceso a ciertos colectivos y tercero, porque finalmente existen mecanismos de recomendación del propio centro para desplazar a determinado alumnado a otros.

Esta discriminación es avalada por el Estado liberal cuando se financia obviando el control del dinero público y la gestión, o sencillamente cuando se avala la visión economicista de la educación puesto que establecer criterios de admisión es la otra cara de la elección de centro que garantiza, a través de méritos diversos, la segregación del alumnado, constituyendo una dejación de responsabilidades por parte del Estado.

La discriminación se produce de manera particular, en cada uno de los usuarios a los que se les niega el acceso, y de manera pública, produciendo la llamada triple red, que analizaremos a continuación, al tratar la igualdad de oportunidades.

...aportar fondos públicos a la escuela privada significa detraer o disminuir los recursos financieros de la escuela pública, escuela que por su neutralidad ideológica y por estar abierta a todos se encontraría en las mejores condiciones para ofrecer una enseñanza de calidad y para realizar la educación del ciudadano, siempre que todos los fondos públicos se canalizaran hacia ella. Ello no significa que, en general, los que rechazan la financiación pública de la escuela privada rechacen también la libertad de enseñanza. Simplemente, estiman que este derecho de libertad debe ser costado por quienes lo ejercen, sin que queda alegar que el derecho de elección de centro debe tener un contenido económico, ya que dicha alegación, llevada a sus extremos, supondría tener que financiar el derecho de elección de todos y cada uno de los ciudadanos, lo que implicaría la quiebra financiera del Estado (De Puelles Benítez, 2006: 38-39).

La financiación pública de la educación privada sesga el concepto de libertad y se destruye el principio de igualdad en la educación y la significación de la educación como derecho social (DE PUELLES, 2006). El sistema se torna selectivo, y se elude en España, a través del oligopolio educativo clerical, la laicidad del sistema, aplicando un lenguaje mercantil a la educación (GÓMEZ LLORENTE, 1999).

La aceptación social de estas premisas se constata en el uso, no siempre forzado, de una red concertada, que se utiliza para avalar el incremento de financiación pública de cualquier centro. Todos pueden ir a la escuela, sí; pero no todos a todas las escuelas.

El carácter organizativo gerencial imprime carácter en el tipo antropológico que se desea producir, basado en el esfuerzo competitivo, el mérito, el talento, el espíritu emprendedor y el liderazgo. La subjetividad creada por estas prácticas neoliberales entra en contradicción con el sujeto democrático, que construye sus identidades a través de la relación con la alteridad, en un trato de igualdad, de voluntad cooperativa y reflexiva, y de convivencia pacífica.

En este reinante clima de competición abierta no basta con ser un buen alguien (ya sean familias, alumnado, profesorado o dirección), sino que el objetivo final del sujeto educativo se retraduce internalizado en términos de ser más o mejor que alguien (lo cual hace que el concepto de colectividad, a su vez, sea suplantado por la dualidad que opone el yo con el otro) (Olmedo, 2013: 61).

La privatización acaba con la política educativa democrática, explícita y sujeta a responsabilidades públicas, con la educación democrática, y con Escuela Pública como institución socio-cultural de construcción de subjetividades democráticas en un entorno de socialización política. Se centra en la dimensión individual basada en la competitividad que se afirma genética en el ser humano a pesar no existir evidencias (OLMEDO, 2013) de la educación dejando al margen la social, que como dijimos, consideramos que es inmanente a la individual. Olvida el carácter social y por tanto olvida el carácter comunitario del vínculo social.

4.2.2.-La igualdad de oportunidades

La Educación reivindicada como derecho social tuvo su aplicación práctica generalizada con la construcción del Estado de Bienestar que llevó a una democratización de la misma con el reconocimiento de su universalidad, y su extensión social y temporal. La educación se dirigió a todas las clases sociales con políticas de escolarización masiva en todos niveles educativos desde primaria hasta la universidad, lo que implicaba un incremento considerable de los recursos educativos derivados del aumento de la financiación pública con destino a los centros escolares y a la ampliación del profesorado. En un primer momento la democratización es cuantitativa, numérica, en un segundo momento, la universalización de la educación desvela las dificultades educativas ante las desigualdades sociales de origen y las diferencias en el capital cultural; frente a estas controversias, se aplican medidas en pro de la democratización como el intento de ruptura de las dobles o triples redes en los sistemas educativos derivados de la selectividad del sistema y la búsqueda de una cultura y saberes comunes, sin selecciones tempranas, con cambios curriculares que pasan de lo academicista a lo polivalente.

El sistema de producción fordista en sociedades con un Estado de Bienestar promotor del pleno empleo y de la paz funcional para evitar y soslayar la lucha de clases, promovía un sistema educativo que abogaba por la igualdad de oportunidades y la meritocracia. Las políticas educativas no tenían por qué encontrar grandes resistencias a la implantación de un sistema educativo universal, se combinaba la educación compensatoria con la promoción del pleno empleo.

Sin embargo, estas conquistas sociales no han sido un continuum ni se han realizado sin una constante lucha ideológica, de pensamiento, de acción y de discursos frente a grupos dominantes que contaban con el privilegio de la selección cultural, de los accesos al mundo de la cultura y de la educación y sus correspondientes puestos futuros en la sociedad, en la economía y el trabajo.

Las posiciones de izquierda y de derecha que se enfrentan, muy particularmente en torno a la significación y al énfasis que dan al principio de igualdad, encarnan y ocultan valores. Las posiciones de izquierda más afines a la perspectiva de la democracia radical y pluralista, refuerzan el principio de igualdad; sin embargo, en la práctica, han quedado subordinadas al principio de libertad, entendida esta como

libertad negativa y libertad del mercado propia de la democracia liberal y neoconservadora. Sin embargo, siempre hay un límite para estos principios democráticos, puesto que, si sus significados se vacían de contenido, desaparecen los derechos efectivos y reales y los procedimientos a través de los que han tomado forma.

La democratización de la educación se fundamenta en el carácter universal y público que se le da a la educación, cuyo sentido general es dotar a los individuos de autonomía para desenvolverse en la trama compleja de relaciones a través de las que se vinculan los individuos de una sociedad. La educación básica y común, tiene como propósito el desarrollo del carácter democrático. Todo el alumnado debería recibir una educación que le permitiera dos cuestiones: vivir dignamente y participar en la vida democrática. El acceso a las oportunidades de educación combate la exclusión que se produce en otras esferas que requieren justicia social, como la del trabajo, de manera que las desigualdades de partida, provenientes de otras esferas de relación, deberían diluirse en la institución educativa y transformarse en diferencias, pero no en desigualdades. Tras el acceso al sistema educativo, hay que vencer las desigualdades en capital cultural que los sujetos portan consigo de sus respectivas familias y entorno próximo. Y finalmente, habría que socializar en condiciones de igualdad y de no discriminación a través de las experiencias educativas.

La institución educativa, sobre todo a través de las Escuelas Públicas debe canalizar mecanismos de ayuda para que el alumnado no esconda su diferencia y venza las presiones y sometimientos a la normalidad producidos por otras esferas imbuidas mayoritariamente por los mass-media. Debe ayudar en el proceso de liberación de las personas. Este proceso les otorga la igualdad siendo diferentes y conforma subjetividades de individuos que se consideran iguales y experimentan las relaciones de manera igualitaria.

La igualdad de acceso a las instituciones educativas es un principio; pero éste ha de ir acompañado de un tratamiento que permita igualar las condiciones durante el proceso educativo y aprender de las experiencias de relación igualitaria que se desprenden de las relaciones educativas:

Un doble sentido: el que parte de la premisa según la cual todos los seres humanos son iguales en su humanidad, luego hay que sancionar esa condición natural mediante un proceso de igualación que obra en el orden del reconocimiento del derecho; el que toma como premisa que todos los seres humanos, a pesar de sus condiciones actuales, deben ser situados en un punto de partida igual por medio de procesos políticos de eliminación de los privilegios, aunque posteriormente pueden generarse nuevas

diferencias. Es este último el que permite plantear políticas orientadas a la igualdad de oportunidades (Beltrán Llavador, 2010a: 268).

Desde el principio de igualdad o de no discriminación, toda persona tiene derecho a las mismas oportunidades educativas, convirtiéndose este principio en el de no exclusión del sistema educativo. Sin embargo, este principio aunque es necesario no es suficiente, requiere para su suficiencia una mayor concreción que defina con más nitidez cuántos recursos ha de destinar una sociedad democrática al desarrollo democrático de sus futuros conciudadanos y cómo se han de distribuir esos recursos para fomentar la igualdad en las niñas y los niños en las escuelas (GUTTMAN, 2001). El concepto que puede recoger estos aspectos se ha denominado igualdad de oportunidades. Ahora bien, este concepto es susceptible de significados muy distintos.

El estándar democrático debe basarse en dos principios: el principio de autorización democrática, que sugiere que se destinen recursos hasta determinado umbral, y a partir de éste, deben fijarse en las instituciones democráticas y por procedimientos democráticos cuántos recursos y en detrimento de cuáles (GUTTMAN, 2001). El segundo principio es el del umbral democrático de recursos que se requiere que las instituciones democráticas destinen a educación tales que permitan una ciudadanía activa al futuro ciudadano. Y a partir del umbral, a través de procedimientos democráticos, las instituciones podrán ofrecer más recursos por encima del umbral. La toma de decisiones democráticas, debate, reflexión y participación de las diversas autoridades educativas, es la forma mejor de definir el umbral. Por encima del umbral democrático, podría atribuirse una distribución meritocrática, a sabiendas de que no es el único método. Este estándar democrático no es estable en el tiempo, sino que a medida que la sociedad avanza en medios ha de mejorar la calidad y la cantidad de la educación que los ciudadanos futuros requieren para participar en una vida activa.

Por otro lado, el estándar democrático y la igualdad de oportunidades no se limita estrictamente al umbral democrático escolar y a las políticas educativas, sino que debe ir acompañado de políticas sociales, de empleo, de rentas y de salarios, de vivienda, de manera tal que la reducción de la injusticia social se centre en las familias y su situación socioeconómica. La escuela no puede compensar las amplias desigualdades sociales.

La política que se ha denominado de igualdad de oportunidades permite la compensación de las desigualdades de origen, de modo que el alumnado con menos ventajas pueda acercarse al alumnado con más ventajas, ya sean estas físicas, mentales o

sociales. La igualdad de oportunidades no debe confundirse con uniformidad ni homogeneidad. Hay que considerar que la igualdad de oportunidades no acaba con las diferencias, sino que las acepta como parte de la pluralidad que enriquece conocimientos y saberes. El fin de la institución educativa es conseguir que el alumnado, futuros ciudadanos/as, alcance la autonomía suficiente para portar esta condición.

La igualdad se refiere a la posibilidad de activación, por parte de cualquiera, de su plena condición ciudadana, requisito de la participación en la vida pública. La igualdad de las personas no se desprende de su biología y si la educación es necesaria en términos colectivos, entonces el acceso a la comunidad, sus bienes o servicios, ha de ser igualitario; si el acceso es igualitario y también las pretensiones derivadas, han de serlo las actividades conducentes a una mayor autonomía individual -respecto a la norma social-; es decir, todas las personas requieren ser tratadas como iguales, aunque no lo sean. Esta “simulación” es la garantía de una actuación justa y debe conservarse como un supuesto irrenunciable (Beltrán Llavador, 2010a: 272-273).

Desde el punto de vista de la igualdad simple, la esfera de la educación en un sistema democrático requiere que el sistema educativo y el tipo de educación sea único y el mismo para todos. Considerar a todos los alumnos por igual refleja la consideración a todos los ciudadanos por igual.

“Satisfacer las necesidades educativas sin considerar la vulgar irrelevancia de la clase social y el ingreso”, escribió R.H.Tawney, “es parte del honor del maestro”. Cuando las escuelas son exclusivas, se debe a que han sido capturadas por una *élite* social, no a que sean escuelas (Walzer, 1997: 213).

Esta igualdad simple se basa en la condición de ciudadanía, principio construido socialmente, que se sustenta en la dignidad de la persona.

En cualquier caso, la necesidad de instituir una educación igual para todos se desprende de la condición de ciudadanía. Por tanto, a partir de este supuesto queda consolidada la dimensión pública (para todos) de las instituciones educativas (Beltrán Llavador, 2010a: 267).

El ideal democrático está presente en la institución escolar a través de la igualdad de oportunidades,

...la idea de democracia pervive al menos en nuestro sistema escolar público, fundando en el nombre de la igualdad de oportunidades, independientemente del nacimiento, la posición económica, la raza, el credo y el color. La escuela no puede por sí sola crear o encarnar esta idea. Pero lo que, como mínimo, sí puede hacer es formar individuos que comprendan por sí mismos el significado concreto de esta idea, que la abracen de todo corazón y que tengan los recursos para defenderla en sus actuaciones (Dewey, 1996: 196).

Se trata de considerar a todo el alumnado por igual teniendo en cuenta sus diferencias pero proporcionándoles una educación común para ser ciudadano independientemente de sus profesiones o trayectorias futuras. El aprendizaje de la ciudadanía no implica ni mayor ni menor desempeño, ni rango jerárquico, sino que proporciona un resultado igual para que todos los alumnos lleguen a ser ciudadanos. La ciudadanía no es el monopolio de unos pocos, sino que es un poder compartido, por ello, la educación ha de ser también un poder compartido. Se trata de aprender prácticas democráticas y generar la identidad democrática y el sentido de cooperación comunitaria, para potencialmente formar ciudadanos activos.

Ahora bien, si la igualdad simple ofrece un sistema educativo y una educación común, para la igualdad de resultados se requiere una igualdad compleja, que atienda a la diversidad.

Esta consideración democrática de la igualdad educativa, se ha plasmado en los modelos educativos y experiencias de la Escuela única o unificada y de la Escuela Comprehensiva.

La Escuela unificada, tal como caracterizamos en el capítulo 2, consiste en la configuración de la educación democrática a través de escuelas autónomas que preparen a todo el alumnado para el acceso a la ciudadanía sin tener en cuenta su origen y su posición, atendiendo a su diversidad y a sus capacidades, pero obteniendo iguales resultados. Se trata de una igualdad, de una unión del alumnado que garantiza un fin común, una escuela fuerte y un plan de estudios básico. A partir de esta educación común, para la ciudadanía, ya se pueden desarrollar intereses individuales. A medida que se incrementa la edad para esta educación común, más igualitaria es la sociedad puesto que más oportunidades dan a aquél alumnado que por circunstancias sociales, físicas, psíquicas o de cualquier otra índole, podría haber sido excluido y desplazado del sistema en base a sus capacidades o intereses. A partir de estos resultados comunes ya se pueden establecer trayectorias o itinerarios diversos en función de intereses y capacidades, pero siempre subvencionando todo tipo de intereses y capacidades y no sólo algunas.

Cuanto más exitosa sea la escolaridad básica, más apto será el cuerpo de los ciudadanos futuros, más intensa la competencia por las plazas avanzadas en el sistema educativo, y más profunda la frustración de los niños que no logren calificar. Probablemente, las *élites* establecidas habrán de exigir una selección cada vez más temprana, de modo que el trabajo escolar de los no seleccionados se convertirá en un entrenamiento para la pasividad y la resignación. Los maestros de las mejores escuelas se resistirán a tal

pretensión, y también los niños –mejor dicho, los padres de éstos, en la medida en que sean capaces y estén políticamente prevenidos-. La igualdad en la consideración parecería exigir de hecho tal resistencia, pues los niños aprenden a ritmos diferentes y despiertan intelectualmente a edades distintas (Walzer, 1997: 221).

La democratización de la educación ha de superar la dicotomía entre lo considerado de carácter académico, dirigido a segmentos elitistas de la sociedad, de lo considerado técnico, dirigido a la clase popular. La superación de esta dicotomía estriba fundamentalmente en la educación secundaria, como educación no propedéutica para la universidad o estudios superiores, sino como fin en sí, como valor democrático para aprender a alcanzar una ciudadanía plena. En la corriente de Escuela Nueva Pública en la España de los años veinte y treinta, ya se abogaba por esta solución:

...la solución más razonable acaso sea la de establecer dos ciclos en la enseñanza secundaria: uno básico, común, de cultura general, y otro especial, superior, con una polifurcación en humanidades, ciencias técnicas, artes, etc. El primer ciclo serviría directamente como una preparación para la vida a los que no siguen estudios universitarios: el segundo ciclo atendería especialmente a la preparación para éstos. Se tendrían así las ventajas de la “escuela multilateral”, a la que aspira la mejor educación de nuestro tiempo (Luzuriaga, 2002: 105).

El tronco común, cultural y humanista, y la conciliación de la formación académica y técnica evitando las exclusiones en función de la clase social o de las disponibilidades económicas son aspectos clave en la democratización de la educación.

Así la educación del obrero, del trabajador, del técnico medio, tendrá la misma base general que la formación del universitario, médico, ingeniero, abogado, etc., diferenciándose solamente por la intensidad y especialización ulteriores. Así sería también posible que los más aptos llegaran a los grados superiores de la enseñanza, facilitándose el acceso a ella con un amplio sistema de becas y subsidios de estudios. Con ellos ganarían no sólo los propios interesados, sino también la sociedad a que pertenecen (Luzuriaga, 2002: 140).

La escuela unificada se ha llevado a la práctica, de manera matizada, por la Escuela comprensiva. Entre ellas existen diferencias, como vimos en el capítulo 2, en cuanto a que ésta última no está vinculada ni a la Escuela laica ni a la Escuela Pública, si bien ambas pretenden la extensión de la escolarización social y temporal en base a un tronco común y a una atención a la diversidad. La primera aboga por una institución común para todos hasta los 16-18 años en base al principio de igualdad evitando la dualidad del sistema y la segmentación horizontal. La segunda, mantiene la diferencia entre los niveles de primaria y secundaria, lo que segmentaría el sistema educativo. Ambas modalidades implican un radical cambio educativo en cuanto a estructura del sistema,

formación del profesorado, currículum, métodos de enseñanza, red de centros docentes, etc. Y ambas han de conjugar el tronco común con la diversidad para atender diferentes intereses y capacidades.

Los sistemas comprensivos se generalizaron en los países occidentales a partir de los años sesenta, promovidos por la UNESCO, a niveles obligatorios y postobligatorios. En estos años del Estado de Bienestar se constata al aplicar la universalidad de la educación, que las instituciones educativas segregan y reproducen las diferencias económicas, culturales y sociales, afianzando estas desigualdades en la sociedad, lo que se intenta corregir a través de los sistemas comprensivos. Estas correcciones exigen un gasto educativo elevado, porque implican no sólo mayores dotaciones de recursos y profesorado para atender a una mayor población, sino una mejor formación y organización, al tiempo que políticas de discriminación positiva o compensatoria en materia educativa que ha de ser acompañadas de otras políticas sociales y de trabajo. La comprensividad, al unificar a colectivos sociales de procedencias diversas visibiliza en la escuela y en el sistema educativo el conflicto social y las desigualdades, lo que implica afrontar el problema social en la escuela. No sólo se trata de igualar el acceso a la educación, sino de revisar los criterios de evaluación y promoción, redistribución equitativa del alumnado para mejorar la atención a la diversidad y planificación del proceso mediante adaptaciones curriculares, grupos flexibles, opcionalidad, orientación, tutorías, servicios psicopedagógicos, diversificación curricular, profesorado de apoyo, refuerzos. Todo ello con la finalidad de conseguir que cada uno de los alumnos/as de una sociedad democrática consiga y aproveche la educación básica considerada indispensable para una ciudadanía activa y un desarrollo personal y social, buscando la igualdad de resultados -que no de rendimiento- para evitar la exclusión y marginación social. Se trata en definitiva de trasladar la igualdad a las escuelas y a la comunidad educativa mediante igualdad de accesos y de resultados, atendiendo a la diversidad del alumnado.

El conflicto social que supone iniciar procesos de igualdad choca con la cultura escolar, con las prácticas y modos de hacer y proceder especialmente, del profesorado, lo que plantea problemas de organización y de pervisión del modelo. La forma de socavar el modelo comprensivo reside en la dificultad inherente a la aplicación del propio modelo en la escuela y en la cultura escolar y a formas ilegítimas de actuación política.

El modelo implica un currículum relativamente abierto que dota de autonomía pedagógica a los centros, de unas directrices sobre admisión, evaluación y promoción del alumnado, de la posibilidad de confeccionar su propio reglamento de régimen interno y sus actividades escolares. Esta capacidad de autonomía se convierte en los centros que no son de titularidad pública en una forma de selección y por tanto discriminatoria de la actividad educativa y del centro.

El desafío de los sistemas comprensivos es si la sociedad lo es. La sociedad, de la que el profesorado es parte, ha de estar muy comprometida, profesionalizada, concienciada y sabedora de la ley educativa y los derechos y deberes del alumnado y del profesorado, con suficiente capacidad pedagógica para enfrentar grupos diversos, muchas veces en circunstancias complejas. Madres y padres del alumnado, sobre todo de la clase media que se “cree” con capacidad de elegir, que apuesten por un sistema más igualitario, que implica un ejercicio y una práctica democrática en la convivencia cotidiana y en la consideración de qué son los saberes. Este modelo implica un tipo de relaciones específicas entre educación, sociedad y persona, son relaciones democráticas –que, como sabemos, requieren voluntariedad continuada, aprendizaje colectivo y creación-. Los fundamentos de libertad, igualdad y fraternidad requieren tomar conciencia del modelo y el activismo ciudadano; pero también pasan por el deber del Estado de intervención fiscal en la redistribución de la renta a través de la imposición progresiva y la producción de un servicio público educativo, con toda la carga de la palabra público.

Desde un posicionamiento de democracia radical y pluralista, en el que destaca el principio de igualdad, las críticas a la educación comprensiva han sido diversas (VIÑAO, 2006): Por un lado, al no ser realmente una educación única, permite que los diferentes centros seleccionen al alumnado en función de niveles culturales, sociales o económicos produciendo la dualidad del sistema; por otro lado, en las mismas escuelas se segrega al alumnado por grupos, por optatividad temprana o por itinerarios de diversificación. Estos aspectos ocultan el carácter selectivo de los sistemas educativos que legitimarían la consideración de inferioridad intelectual a los grupos sociales más desfavorecidos o alejados del capital cultural hegemónico.

Las críticas a la escuela comprensiva desde los posicionamientos de la democracia liberal y del neoconservadurismo, se basan en el rechazo frontal al modelo comprensivo al no considerar prioritario el principio de igualdad (VIÑAO, 2006). Critican la reducción del rendimiento del alumnado en base a evaluaciones y

mediciones academicistas -aunque no existen informes concluyentes, se ningunean los estudios en que se resuelve que no hay una reducción del rendimiento ni de la calidad-; o identifican la comprensividad como la antítesis de la diversidad, que busca homogeneizar al alumnado (DE PUELLES, 2006).

Las fuerzas conservadoras no formularon, en términos generales, una crítica frontal a las aplicaciones del principio de igualdad. No hubo un rechazo directo de las exigencias de la igualdad en educación, sino una denuncia práctica: la escuela comprensiva baja el rendimiento escolar del sistema educativo. Aunque no ha habido hasta el momento evidencia empírica alguna de que, en términos de logro escolar, los alumnos de las escuelas comprensivas tuvieran unos índices de rendimiento inferiores a los de las escuelas diversificadas -fieles a la estructura bipolar-, la crítica se ha mantenido hasta la actualidad (De Puelles Benítez, 2006: 70).

El discurso, hoy hegemónico, que se extiende masivamente durante los años setenta y ochenta hasta nuestros días, naturaliza la educación como un bien material concretizado en títulos y credenciales, el sistema educativo y las redes de centros como un mercado educativo en competencia, y consecuentemente privatiza el carácter político y público de la Educación, inmaterial y común, construida socialmente y de disfrute colectivo e individual que constituye el pilar básico de un Estado Democrático.

Desde luego, es posible reunir niños y niñas en escuelas con el único fin de no educarlos o de suministrarles una simple alfabetización. La educación entonces, ante la ineptitud de las escuelas, será no mediada y se llevará a cabo en el círculo familiar o en la calle, o bien será mediada por la televisión, el cine y la industria de la música, en cuyo caso las escuelas no será sino (literalmente) un aparato de sujeción hasta que los alumnos tengan edad suficiente para trabajar (Walzer, 1997: 217).

Esta privatización crea una red en la que los centros privados, subvencionados o no, realizan una enseñanza basada en parámetros selectivos que coartan el acceso de “cualquiera”, de manera que prima las clases sociales afines con la cultura dominante sin pluralidad con la que aprender la tolerancia y el respeto para convivir, la aceptación y el reconocimiento. La otra red, de los centros públicos, acogen a colectivos diversos en función de su localización geográfica, aunque se convierten mayoritariamente en centros asistenciales para los excluidos del sistema social y económico. Son excluidos por su condición de partida: familiar, de clase, de religión, o de discapacidad.

En suma, la teoría de la libre elección, aquí y ahora, unida a la financiación pública de escuelas privadas, más la reafirmación ampliada de su autonomía empresarial, permiten que el ideal de escuela comprensiva se burle subsistiendo de hecho una red dual, en la que llevan cada vez más la peor parte los centros públicos (Gómez Llorente, 2000: 109).

La práctica de la doble o triple red de centros -si distinguimos entre centros privados, privados subvencionados y públicos-, impide una educación común y democrática; por esta razón se afirma que la igualdad educativa se consigue con la enseñanza pública. En el carácter público es donde pueden llevarse a cabo los principios de laicidad e igualdad para la política profana que constituye la democracia. La igualdad ha de comenzar por la educación, y para ello, ésta ha de ser pública y solidaria.

El permitir que el poder económico pueda determinar la calidad de la enseñanza o, lo que es más sarcástico, que el Estado subvencione con dinero público ciertos intereses ideológicos de una buena parte de colegios más o menos elitistas, parece, en principio, no solo una aberración pedagógica sino una clamorosa injusticia (Lledó, 2009: 61).

Si se dedican algunas escuelas exclusivamente a la alfabetización y no a la educación democrática, efectivamente, otras escuelas habrán de especializarse en preparar otro tipo de personas, con carácter y capacitados para ocupar cargos y posiciones de poder; de esta manera tenemos diferentes escuelas en función de las diferentes clases sociales. Ninguna de ellas educa ciudadanas y ciudadanos. Por esta razón, desde el punto de vista democrático se cuestiona la financiación de centros privados, cuando se demuestra que los resultados de provisión educativa no son democráticos, puesto que existen criterios, más o menos sutiles, de admisión que fomentan circuitos escolares diferenciados en las escuelas en función de la situación de partida del alumnado.

Desde las posiciones democrática liberal y neoconservadora no cabe la democratización de la educación. La privatización de la educación junto con el desmantelamiento del Estado de bienestar lleva consigo la reducción de los años de escolaridad y la no obligatoriedad de la educación secundaria, lo que limita el acceso al umbral democrático (VIÑAO, 2006).

Cabe aclarar que en esta perspectiva privatizadora participa también la llamada Tercera Vía, a través de la crítica de la empresa pública y de la gestión de lo público, no en aras de una mejora de la misma, o de una apuesta por una mayor participación, sino en virtud de la alabanza a las virtudes de la gestión privada. Se pretende aplicar la gestión privada en las empresas y centros públicos primero, para luego, vaciado todo su contenido de lo público, se sustituye directamente por la empresa privada que se dice más eficaz o eficiente. Sin embargo, funciona en detrimento de la calidad de la educación.

...quién gestiona la educación es algo que afecta de inmediato al contenido de la educación misma. Ceder parcelas educativas a la privatización, o a la gestión

privatizada de la educación, implica renunciar a una responsabilidad fundamental del Estado, y lleva consigo un notorio deterioro de las condiciones de trabajo docente, lo que a su vez refluye negativamente sobre la calidad de la enseñanza impartida (Gómez Llorente, 2000: 119).

Las políticas públicas se dirigen a promover la ayuda a las empresas educativas, en su mayoría oligopolios, con estrategias de creación de mercado educativo, a través de la privatización de servicios públicos. Los fines de estas empresas serán obtener el máximo de beneficios y a través de su organización trasladan a la formación de subjetividades la ideología de la competitividad o determinados valores morales, que en España suelen ser los propios de la confesión católica.

Desde el punto de vista de la democracia liberal, o del Estado de los individuos (GUTTMAN, 2001), la interpretación de la igualdad de oportunidades se traduce en dedicar los recursos a la educación que consigan la maximización de *las posibilidades de vida de todos sus futuros ciudadanos*. Sin embargo, los recursos son limitados y para maximizar los recursos destinados a educación deberíamos de perder los destinados a otros bienes sociales que también pueden ser valiosos e irreductibles socialmente, cabría entonces valorar el coste de oportunidad de destinar a la educación los recursos que maximicen las oportunidades de todos. Por otro lado, la maximización, que avalaría la libertad de elección, el bono escolar y la neutralidad sobre los valores y la buena vida, no establece ningún estándar democrático, ni cómo ayudar a aumentar las posibilidades de los futuros ciudadanos.

El gasto educativo ha de estar equitativamente distribuido de manera que las diversas zonas escolares, de las más ricas a las más pobres reciban una redistribución de recursos tal que se iguale su poder (GUTTMAN, 2001). Esta igualación debe corresponder al Estado porque sería lo más democrático, permitiría igualar de una manera más estándar, sin detrimento de cierto control local de una parte de los recursos que siempre será más efectivo en términos de decisiones democráticas, siempre y cuando las diferencias no constituyan diferencias sospechosas.

Desde el paradigma neoconservador o Estado de las familias (GUTTMAN, 2001) se identifica la igualdad de oportunidades desde un punto de vista estrictamente formal con la meritocracia, y se considera que sería la mejor manera de distribuir los recursos educativos puesto que se reparten éstos en función de las habilidades, la voluntad y el provecho. De tal manera que el alumnado más predispuesto o el considerado excelente, recibiría mayor financiación que el alumnado con poca disposición al aprendizaje. Tal concepción, en primer lugar, oculta las diferentes desigualdades sociales y económicas

de partida, y en segundo lugar, nada tendría que ver un una educación democrática cuyo propósito sería preparar para una ciudadanía activa y una igualación de las oportunidades de vida en el futuro. Aunque ni siquiera con la educación superior, la meritocracia sería la única forma razonable de distribuir los recursos educativos. Sólo en el caso de que la distribución de los recursos en educación superara más que mínimos podría considerarse justa una cantidad limitada de meritocracia, siempre y cuando atendiera a procesos democráticos justos (GUTTMAN, 2001).

La meritocracia, instalada en el imaginario social, sobre todo de la clase media, es un potente instrumento para fomentar la competitividad, el formato clientelista de la educación y por tanto para demoler la parte comunitaria del Estado de Bienestar, que generaba una obligación o vínculo fraternal sin discriminaciones ni represiones, asumiendo la importancia de la universalidad de la educación como uno de los pilares fundamentales de la redistribución de la renta, de la riqueza y del poder.

...se convierte en la condena a una miseria sin perspectivas cuando el triunfo de la ideología meritocrática se lleva inexorablemente a su conclusión lógica, es decir, al desmantelamiento de las garantías del estado de bienestar, a las garantías comunitarias frente a las desgracias individuales, o a la reconversión de tales garantías –que en tiempos se consideraron como una obligación fraternal sin discriminaciones, y por tanto un derecho universal –en una limosna que destinan a “quienes la necesitan” aquellos a “los que les da la gana” hacerlo (Bauman, 2003: 72).

La meritocracia se fundamenta en la capacidad de los ciudadanos para cambiar de posición social y acceder a puestos de trabajo con garantías laborales que forman parte del mercado de trabajo primario -de los buenos empleos-. Con la teoría del capital humano y el desarrollismo de los años sesenta se reforzó el papel de la educación como mecanismo de promoción social. La universalización de la educación, la masificación de las universidades en el sentido de que a ellas accedían cada vez más personas de estratos sociales medios e inferiores, representó una oportunidad para las clases medias, que vieron en la educación la clave para evitar el descenso social y para lograr el ascenso. La meritocracia, llevada a términos mercantiles, enfatizó la necesidad de acumulación de títulos y credenciales que permitirían una posición privilegiada.

El sistema de producción propio de la nueva cultura del capitalismo requiere de una élite profesional que maneja una organización flexible del trabajo, que prescinde de unos, excluyéndolos y que utiliza, con contrataciones precarias que no garantizan los derechos laborales ni ciudadanos, al resto. Para estos expulsados del mercado de trabajo

no se requiere educación universal ni en las mismas condiciones sino aceptación y comprensión de las órdenes sin cuestionamiento.

La clase media (TIANA, 2002) cuenta con una sabiduría de clase que consiste en copar determinados circuitos de escolarización y de obtención de títulos.

Phil Brown ha desarrollado la tesis de que la introducción de políticas de mercado responde en buena medida al intento, impulsado por la clase media, de cambiar las reglas de la competencia en el ámbito educativo para procurar una posición de ventaja para sus hijos. De ese modo, reforzaría los mecanismos de ventaja para sus hijos. De ese modo, reforzaría los mecanismos de exclusión y debilitaría la aplicación del principio de igualdad de oportunidades. Tanto énfasis pone Brown en ese análisis, que ha llegado a sugerir que podríamos estar abandonando en la práctica el principio de meritocracia para aplicar el que denomina de “parentocracia”, en el cual los factores decisivos son la combinación de capital material (tiempo y dinero) y capital cultural (Brown, 1997), en el contexto de la reconstrucción de un capitalismo primitivo (Tiana, 2002: 58).

Con la privatización de la educación, la meritocracia del Estado de Derecho pasa a ser una parentocracia, un Estado de familias, donde unos ostentan el privilegio y los circuitos escolares y títulos educativos que garantizan trabajos dignos y condición social aceptable y otros quedan al margen, excluidos de educación, lo que implica en gran medida la pérdida de desarrollo humano a través de la socialización en la cultura; la pérdida de derechos ciudadanos, al no saber ni contar con instrumentos de intervención y participación social basados en la convivencia pacífica; la exclusión a los mercados secundarios de trabajos precarios o, simplemente, a la marginación social. Si los accesos, los tratamientos educativos no son iguales, los resultados tampoco lo serán. La educación se convierte en un privilegio.

La competitividad como fórmula básica de la formación del carácter y la distinción social de la meritocracia se utiliza para justificar el desamparo de la mayor parte de la población, de los débiles, de aquellos individuos de jure, iguales en derechos, pero que no pueden ser individuos de facto, la igualdad no llega a ser real por las condiciones socio económicas y/o personales. Con el tratamiento igualitario en base a la formalidad de derechos y a la teoría social del rendimiento o teoría de la meritocracia, se pretende desde un discurso hegemónico, justificar las desigualdades sociales como desigualdades personales. Se privatiza y se individualiza problemas que son sociales y se rescinde su carácter público.

Los “poderosos y triunfadores” no tendrían fácil prescindir de la cosmovisión meritocrática sin que se viera gravemente afectada la base social del privilegio que tan claro les es y al que no tienen ninguna intención de renunciar. Y en la medida en que esa cosmovisión se sostenga y se convierta en el canon de la virtud pública, no puede

aceptarse el principio comunitario de compartir. La avaricia que tiene como resultado la resistencia a echar mano del propio bolsillo no es la única razón, quizá ni siquiera la única, de esa inaceptabilidad. Aquí intervienen cosas más importantes que la mera repugnancia frente al autosacrificio: entra aquí en juego el principio mismo en el que se basa una codiciada distinción social. Si cualquier cosa que no sea el mérito imputado se reconoce como el título legítimo que da derecho a las recompensas que se ofrecen, ese principio perdería su maravillosa capacidad para conferir dignidad al privilegio. Para los “poderosos y triunfadores”, el deseo de “dignidad, valor y honor” exige paradójicamente la negación de la comunidad (Bauman, 2003: 72-73).

Se trata de atribuir la desigualdad social en cuanto a poder político, económico y cultural en un hecho natural derivado a las diferencias de talento, motivaciones y capacidades de los individuos (DUBIEL, 1993). La igualdad formal, de acceso, de las sociedades liberales garantiza iguales condiciones formales de partida: la educación formal escolar, el libre acceso a mercados de bienes y servicios y de trabajo. Las diferencias por tanto se deben a capacidades individuales. Estas diferencias permiten que las personas con mayor talento, cualificaciones y titulaciones ostenten más privilegios y estatus. La autoridad de la élite es por tanto racional y no necesita actos de elección sino exponer su rendimiento que es la utilidad que van a otorgar al resto de la sociedad. Para completar el argumento de la racionalidad se suelen añadir criterios genéticos o socio-biológicos. La meritocracia garantiza la consecución de la teoría de la estratificación funcionalista que consiste en que la distribución del estatus político, social, económico y cultural sigue un criterio racional basado en las capacidades de una élite capaz de rendir en sus decisiones para una mejora y una estabilidad social.

Las garantías de la igualdad de oportunidades que ofrecía el Estado de Bienestar: progresividad impositiva, ayudas compensatorias en el mercado de trabajo frente a desventajas y colectivos desfavorecidos y la política compensatoria escolar ha tenido como límite u obstáculos la institución jurídica de la propiedad a través del derecho de herencia y la protección de la esfera de elección privada, familiar, que en materia educativa promueven la no igualdad de partida (DUBIEL, 1993). Una de las críticas del neoconservadurismo al Estado de Bienestar busca atacar los resultados favorables a la igualdad de oportunidades.

El valor creciente del saber científico en la producción, la política y la administración permitiría cada vez más a las élites técnico-científicas ocupar posiciones de dominio social. En este sentido, la cambiada estructura social postindustrial sería la estructura social de una credential society en la que la carrera escolar y universitaria, el examen profesional y numerosos otros mecanismos formales –universalistas para medir el rendimiento, por ejemplo: text, selección, discriminación, pudieran convertirse en los únicos determinantes del estatus (Dubiel, 1993: 82).

Estos resultados generan, en posiciones contra-hegemónicas en los límites institucionales de las sociedades del capitalismo tardío, proyectos alternativos en los que el rendimiento, la creatividad y la cooperación social son muy superiores a los sectores formales (DUBIEL, 1993), lo que lleva al refuerzo de vínculos solidarios en torno a una dimensión cultural de desarrollo individual y colectivo en detrimento de los criterios de producción material formalizada.

Finalmente, debemos mencionar, dada su importancia, que la igualdad de oportunidades no se limita a las desigualdades derivadas de la clase social, sino que trata de compensar otro tipo de desigualdades como las de minorías étnicas y las de género. En el caso concreto de las desigualdades de género, la coeducación cumpliría con los propósitos de no discriminación por sexo y de no represión por sexo. La educación sexista (GUTTMAN, 2001) constituye una forma de discriminación no represiva. La educación sexista, aunque sea de manera no intencionada, restringe la calidad y cantidad de educación democrática recibida por mujeres y por hombres. La razón de la coeducación es estrictamente igualitaria como base fundamental para una sociedad democrática, pero además, de manera indirecta constituye un propósito de libertad, en tanto en cuanto todas las personas son tratadas igual y por tanto podrían tener acceso a cualquier tipo de libertades. La educación no sexista no se limita a la no segregación entre hombres y mujeres en las escuelas, aulas o agrupamiento, sino en relación a las actividades y prácticas escolares, al currículum -distribución de tareas y materias del profesorado-, y al cuestionamiento, reflexión, análisis y crítica sobre las diferencias de género en los comportamientos y políticas sociales.

4.2.3.-La educación democrática de calidad: cívica y política.

La Educación democrática, como vimos en el apartado anterior, no es cuestión sólo de su carácter universal; implica que debe alcanzarse un umbral democrático cualitativamente adecuado para el desarrollo de las capacidades personales y para la participación en la vida pública. Este aspecto cualitativo constituye la demandad de calidad de la educación. El constructo “calidad” aplicado a la educación, puede ser considerado desde significaciones diversas. La calidad educativa parece ser una fórmula de consenso, sin embargo el término es objeto de producciones discursivas, de manera que se presentan como inevitables significaciones que son ideológicas.

Desde la perspectiva de la democracia radical y de pluralismo agonista, la calidad de la educación democrática implica dos aspectos ineludibles: el alcance de un umbral democrático común para todo el alumnado, establecido mediante debate público: la educación cívica; y la educación política, que constituye el aprendizaje de la libertad positiva y la consciencia de la persona de ser partícipe de su propio destino.

Desde el punto de vista democrático, considerábamos la educación como un bien social irreductible (TAYLOR, 1997). La educación, considerada como la cultura democrática necesaria para participar y relacionarse en la sociedad democrática, no puede descomponerse de manera individual o atomística, pues implica un trasfondo de prácticas y comprensiones que tiene como locus la cultura, y ésta no es un bien individual. La educación y la cultura democrática implica, por un lado, un tipo de relaciones que no dependen de un individuo en concreto sino de la comprensión común entre los individuos que se consideran un “nosotros”, y esta comprensión común no es posible descomponerla; el carácter de reciprocidad, las relaciones de amistad, respeto y ética son compartidas o no pueden ser, puesto que se basan en formas de comprensión de la relación. Por otro lado, implica una valoración de la participación ciudadana y de la libertad positiva, como un bien en sí mismo y no como un instrumento para alcanzar otros fines en un sentido utilitarista, tampoco es divisible individualmente, sino que es una comprensión de la vida en común.

Es por ello que el umbral democrático común ha de ser decidido mediante debate público, puesto que la educación democrática es intencional, reproducción social consciente (GUTTMAN, 2001). Esta voluntad consciente constituye una forma de vida que implica la concepción de las esferas pública y privada como complementarias. La

vida en colectivo, pública, y la vida privada, requieren no sólo una formación intelectual, sino una formación ética y política. Y la educación como Paideia representa un ideal de cultura que integra los dos aspectos: la cultura política como autogobierno colectivo y la cultura como desarrollo de la individualidad.

El futuro de la sociedad democrática (DE PUELLES, 2006) no es exclusivamente la participación en el Estado o en el sufragio, sino en el movimiento sindical, ecologista, feminista, etc. Las resistencias a esta libertad positiva se hallan en el pensamiento neoconservador, en la ignorancia y en la pasividad. Por ello, en una sociedad democrática, se requiere una educación en la participación para la participación, en coherencia de medios y fines. Y esta educación requiere un tipo de escuela y de sistema educativo específico que actualmente no está suficientemente valorada.

...la participación en la vida de la escuela ha sido elevada en varios países europeos, con mayor o menor intensidad, a la categoría de ley. Sin embargo, con independencia de la regulación legal concreta, la realidad es que en general no hay conciencia clara de la necesidad de una política de fomento de la participación, de una política orientada a formar en la participación. La participación no es gratuita; exige un esfuerzo, cauces, recursos. Exige instrumentar políticas dirigidas a hacer de la escuela una comunidad real, promoviendo el uso de metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, produciendo cambios sustanciales en la relaciones alumnos-profesor, fomentando la participación en la vida diaria de la escuela (De Puelles Benítez, 2006: 47).

La educación cívica abarca de manera transversal -interdisciplinar y organizativa, considerando el hecho educativo como las relaciones en el aula, en la escuela y en la comunidad- la capacidad de razonar, de discutir, de defender y argumentar posiciones diversas y de analizar críticamente los diferentes aspectos del comportamiento político y social. La Escuela Pública, como vimos en el capítulo 2, es el espacio público compartido más apropiado para esta educación democrática puesto que permite un ambiente multicultural, de reconocimiento y reciprocidad que promueve, bajo los principios de libertad, igualdad y solidaridad, el encuentro y el contraste con personas de perspectivas y posiciones diferentes, lo que enriquece el aprendizaje y amplía el espíritu, con lo que los recursos para responder a diferentes situaciones vitales aumentan. La esfera pública escolar, compartida por padres, profesorado, estado, asociaciones y alumnado, de carácter comunitario y sujeto a control político y social, es la esfera donde se pueden dar los intercambios e interlocuciones necesarias para mostrar las prácticas democráticas en base a la no represión y a la no discriminación. La moralidad que enseñan las escuelas se acerca a la moralidad de asociación, de

reconocimiento de las partes y de la justicia de manera cooperativa (GUTTMAN, 2001). Esta moralidad de asociación se basa en la capacidad de participación y de tomar parte de manera cooperativa, que facilita conseguir el respeto a las diferencias y el juicio crítico sobre lo bueno y lo malo en base a las experiencias. Los sistemas educativos descentralizados y desburocratizados permiten la participación democrática a la hora de afrontar las prácticas y políticas democráticas del centro -respeto mutuo, colaboración, sentido crítico-.

Frente al umbral democrático que exige la educación cívica, la perspectiva de la democracia liberal y el paradigma neoconservador apuestan por el *minimalismo cívico* (GUTTMAN, 2001) que consiste en evitar debates democráticos y aumentar el control individual o de las familias sobre la educación y reducir el control público de la sociedad democrática. Desde estas posiciones se interpreta que el minimalismo cívico permite un consenso de mínimos sobre el significado de la educación democrática, evitando el debate plural a través de un pseudo-pluralismo basado en comunidades de mismidad. Para algunos, el mínimo constituye la lectura, la escritura y la aritmética, para otros la tolerancia y la no discriminación; es decir, sobre el mínimo cívico también hay desacuerdo. Sin embargo, aunque este minimalismo se presenta como un debate democrático no constituye una educación democrática puesto que ésta exige más que un minimalismo cívico. El minimalismo es coherente con la teoría de la elección de centro por los padres y su financiación a través del cheque o bono escolar. Si Estado financia los centros privados o a los padres a través de los cheques escolares, deberá exigir cierto control público sobre las escuelas que practican este minimalismo para comprobar si garantizan los umbrales que se consideran obligatorios.

Por otro lado, la imposición desde el Estado del minimalismo cívico es ideológica y no es defendible desde un punto de vista democrático porque impide que los ciudadanos puedan exigir mayor educación ciudadana o mayores umbrales democráticos. La decisión política sobre el minimalismo cívico o el recorte en los umbrales educativos democráticos tendría difícil justificación o legitimidad democrática. Aunque el minimalismo cívico podría ser una opción dentro de la educación democrática no tendría legitimidad para ser la política educativa democrática, puesto que ésta tiene sentido como bien público, como bien social irreductible y ello implica reconocer contenidos y prácticas comunes muy superiores a un mínimo.

La educación democrática defiende que a) los padres tienen amplia autoridad sobre la educación de sus hijos; b) en coherencia con esta amplia autoridad paterna, los ciudadanos pueden exigir legítimamente una educación cívica que sea adecuada para una democracia de ciudadanos libres e igualitarios. Ofrece una explicación sobre qué clase de educación cívica es apropiada para una sociedad democrática y cuándo los padres y ciudadanos exceden los límites de su legítima autoridad sobre la educación. Este punto de vista invita a la réplica; el minimalismo cívico, no. La educación democrática invita a los ciudadanos a debatir acerca de las necesidades alternativas de la escuela de subvención pública, incluido el mismo minimalismo cívico (Guttman, 2001: 366).

La política educativa democrática es explícita en cuanto a cuál ha de ser el umbral educativo democrático y a los procesos que intervienen en este propósito. La publicidad de lo explícito constituye una referencia al debate sobre una esfera pública de interés común que hay que llevar a cabo, incluyendo las propuestas del minimalismo cívico. En cambio, el minimalismo cívico no es inclusivo ni da lugar al debate, porque no considera la educación democrática como un bien público y común.

Junto con la educación cívica, hemos de considerar la educación política:

Sólo la educación (*paideia*) de los ciudadanos como tales puede dar un contenido verdadero y auténtico al “espacio público”. Pero esa *paideia* no es principalmente una cuestión de libros ni de fondos para las escuelas. Significa en primer lugar y ante todo cobrar conciencia del hecho de que la *polis* somos también nosotros y que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones; en otras palabras, es participación en la vida política (Castoriadis, 2005b: 123).

La educación política implica dos aspectos, uno académico, y otro experiencial. El académico requiere una formación en los derechos de la persona en la sociedad democrática: derechos políticos, civiles y sociales, tanto en sus fuentes formales como en sus fuentes materiales, en sus razones y en su perspectiva y construcción histórica. Además este aspecto académico debe ir acompañado del desarrollo del carácter y razonamiento moral, de la toma de la palabra, del compromiso asumiendo posiciones desde la libertad de pensamiento. El aspecto experiencial es inmanente al primero, y ha de ponerse en práctica en los propios establecimientos y formaciones organizativas de la institución democrática, y consistiría en la capacidad de deliberación colectiva y en la participación para la toma de decisiones sobre lo común, lo político.

Frente a la educación política, la perspectiva de la democracia liberal propugna el método de la clarificación de valores (GUTTMAN, 2001), basado en la supuesta neutralidad del profesorado, de manera que evita el adoctrinamiento. El profesorado, como experto, ayuda a que cada alumno desarrolle sus propios valores y sea capaz de

respetar los valores de los otros. Sin embargo, el método de clarificación de valores suele estar cargado de valores puesto que considerar cualquier opción moral como válida podría caer en el subjetivismo o atomismo de valores.

El paradigma neoconservador profesa el amoralismo, y considera que la educación moral y la enseñanza de valores corresponden a las familias o las iglesias u otras instituciones civiles. Sin embargo, cualquier currículo o práctica tiene contenido moral en virtud de su currículum oculto. El problema no reside en el amoralismo o el moralismo, sino en qué tipo de moralismo debe centrarse la educación democrática.

Las escuelas financiadas públicamente y las escuelas privadas habrán de enseñar valores democráticos, sujetándose a determinadas regulaciones estatales que van dirigidas a asegurar los valores democráticos de las escuelas, además habrán de estar sujetas a las restricciones de no discriminación y de no represión, o de no exigir otros pagos superiores a la subvención o al bono escolar, de no expulsar al alumnado si no media un proceso riguroso, de informar sobre sus resultados, su gobierno, la composición del alumnado, y a otras exigencias curriculares; en definitiva a una supervisión gubernamental, para garantizar la democracia de la institución y de sus prácticas (GUTTMAN, 2001).

Finalmente, si la perspectiva de la democracia radical considera la educación democrática de calidad como la educación cívica y la política, desde la perspectiva de la democracia liberal y el paradigma neoconservador, que estiman la educación como un bien individual, objeto de consumo, la definición de calidad educativa se restringe a parámetros mercantiles, eludiendo el carácter común de la educación y proporcionando una única finalidad: la adquisición de competencias orientada a las necesidades del mercado de trabajo o la cualificación del alumnado para el mercado laboral. “El dilema es, en último extremo, que si la educación se adapta a pautas post-industriales de organización, cumple con su propósito de ajuste social; pero lo hace a expensas de acomodarse a las dinámicas mercantilistas dominantes, que no son educativas” (Beltrán Llavador, 2010a: 167).

La calidad de la educación democrática no consiste en valorar exclusivamente a la escuela como preparación al mercado de trabajo, sino como preparación a una vida plena, cuestión que requiere de una ciudadanía activa.

Hoy, el problema principal con la educación primaria no es que no compense fallos de otras instituciones sociales -por ejemplo, al no hacer posible que todos los graduados de la escuela secundaria consigan un buen empleo- sino que no prepara a los estudiantes

para la ciudadanía democrática. Si fueran educados para ejercitar los derechos y cumplir con las responsabilidades de la ciudadanía democrática, estos futuros ciudadanos podrían decidir colectivamente cambiar la manera en que las instituciones sociales, incluyendo las escuelas, estructuran sus oportunidades de vida (Guttman, 2001: 185).

En la actualidad, el énfasis en el rendimiento de cuentas, en la eficiencia y en la cualificación del capital humano, que responde a intereses capitalistas y promovidos por instituciones no democráticas como la OCDE o el Banco Mundial (AGUILAR, 2002), proyectan en el ámbito educativo como en las diferentes esferas de la vida, una desregulación del sector público. La línea estratégica para esta desregulación consiste en diagnosticar una crisis en la educación -entendiendo esta crisis sólo en el ámbito de las escuelas públicas y la educación democrática- y proponer la solución de mejorar la misma a través de modelos de gestión empresarial, como los modelos ISO, EFQM o similares, provenientes de la organización industrial. El espacio público, la auto-organización o el autogobierno devienen en gestión, desahuciando a la ciudadanía de un proyecto construido común y otorgándole una condición de cliente. Desde el punto de vista de la gestión y de la privatización de la educación, no hay política educativa, no hay responsabilidad pública sobre la educación. “El discurso construye una ficción sobre el estado y carencias de los sistemas educativos públicos, apoyándose en diagnósticos que ajustan las realidades a sus propios parámetros, pero también en tópicos o implícitos difícilmente demostrables” (Aguilar Hernández, 2002: 724).

El uso generalizado de sistemas de indicadores de rendimiento educativo no contextualizado permite a las Instituciones internacionales no democráticas controlar los sistemas educativos y las políticas educativas de los estados. Como la estrategia es privatizadora, el cuestionamiento se realiza sobre los sistemas públicos de enseñanza (AGUILAR, 2002).

En coherencia con esta doctrina, el discurso liberal y neoconservador sobre la calidad se articula en una doble lógica de regulación y desregulación, controlando determinados aspectos y liberalizando otros. La desregulación permite una descentralización de la gestión de las organizaciones en relación a la financiación de las mismas y a modelos gerenciales de dirección y gobierno de las instituciones educativas. Por otro lado, se regula y se centraliza lo pedagógico y lo curricular a través de la evaluación del sistema educativo y de las evaluaciones docentes, uniformizando contenidos y programas e incrementando el control sobre el sistema a través de grandes sistemas de indicadores internacionales.

Las teorías de capital humano de los años sesenta que propugnaban la extensión de la escolaridad y la dotación de recursos e infraestructuras, con la sociedad del conocimiento y de la información, y el desarrollo del capitalismo financiero, han dejado a paso a teorías eficientistas, que propugnan el control eficiente del gasto público y la optimización de recursos, considerando que éstos siempre van a ser escasos y no van a ser nunca los deseables, y ese constante estado de restricción genera sobre los agentes educativos una responsabilidad hipertrofiada, que elude otro tipo de responsabilidades públicas democráticas como son la redistribución de la renta y la lucha contra las desigualdades sociales, al hilo del discurso de la crisis fiscal. La calidad educativa se basa en el rendimiento escolar de los centros y del alumnado, sin tener en cuenta las desigualdades sociales de partida y los diversos capitales culturales de origen. Se evade el derecho de todos a una educación de calidad, la finalidad no es educación de calidad para todos, sino la competencia de los mejores, que serán los expertos, las élites de la sociedad del mañana.

Las consecuencias sobre los programas, los contenidos y los procesos de enseñanza aprendizaje constituyen la dilapidación de proyectos educativos, las metodologías y las experiencias basados en la educación común, cívica y política de los ciudadanos. Los programas y contenidos, enfocados al sistema de indicadores de rendimiento, recogen exclusivamente “saberes significativos”, ajustando los conocimientos estrictamente al mundo productivo. Los procesos educativos pasan de atender a la diversidad del alumnado, a la diversificación del mismo. El discurso de los niveles de rendimiento del alumnado y del fracaso escolar permite su clasificación como buenos o malos y la alegación de ritmos y actitudes de unos que no perjudiquen a otros, establece en la práctica organizativa de los centros escolares, tanto inter-centros como intra-centros, pautas de selección a través de agrupaciones flexibles por niveles, homogeneización del alumnado, diversificación disciplinaria y curricular, proponiendo diagnósticos que permiten segregar al alumnado en detrimento de adaptaciones curriculares de aula, otras metodologías, u otras soluciones integradoras. En definitiva se naturalizan las desigualdades como diferencias y se dualizan los perfiles y las cualificaciones que permitirán legitimar un mercado de trabajo también dual (AGUILAR, 2002).

Otras consecuencias de esta significación de calidad mercantil sobre la educación democrática radican en la pérdida de autonomía de la institución educativa. El gobierno democrático y el papel de los órganos de gobierno de las escuelas y de los

órganos consultivos, de carácter participativo, quedan en un papel muy ambiguo, puesto que el modelo de gestión de calidad y el sistema de indicadores de rendimiento requieren instancias nuevas de decisión, de carácter experto. La gestión se antepone a la democracia, puesto que las soluciones eficaces y eficientes son racionalizadas y propuestas por expertos, aligerando tiempos de debate y conflicto propios de toma de decisiones en entornos democráticos. La jerarquía y la autoridad se disfrazan de liderazgo gerencial, con la finalidad de la eficacia y la eficiencia, desbancando modelos burocráticos de gestión.

Los órganos de gobierno colectivos reciben información, pero no participan en diseñar, ni en gestionar ni en ejecutar los sistemas de indicadores, tampoco los evalúan y se excluyen como foro de debate. Familias y alumnado devienen clientes que deciden, en función de estos indicadores, sobre una oferta de centros diversificada, basada en los rankings establecidos a partir de esos indicadores. La participación familiar y del alumnado es a requerimiento del centro y, codificada por éste, no forma parte de la institución ni hay proyecto compartido. El profesorado y el resto de personal se convierten en clientes internos, quedando debilitada su participación en la toma de decisiones en aspectos colectivos; se restringen estos al liderazgo directivo, a través de la creación de comisiones en pro de la agilidad y la experiencia; de esa manera, el profesorado, en pro de que el producto educativo supere los estándares establecidos a nivel universal, limita su actuación profesional al aula, a través de pedagogías rutinarias, homogeneización de las prácticas y la consiguiente descualificación docente. En definitiva, se pierde el carácter político y el compromiso en un proyecto educativo colectivo, y en consecuencia el vínculo social y se debilita la trama organizativa del centro. “La gestión desplaza en el modelo a la educación, a la participación, asuntos nucleares de la institución escolar en sociedades democráticas” (Aguilar Hernández, 2002:).

Las soluciones técnicas a los problemas políticos, públicos, reducen considerablemente las alternativas para la toma de decisiones que son resueltos por los que ostentan condición de expertos. Al tiempo, como problemas y soluciones son considerados como administración de la suma de asuntos privados, no existe una asunción pública de responsabilidad de sus decisiones. Los ciudadanos clientes quedan en una profunda indefensión. Se construye una responsabilidad personal, que interioriza un discurso disciplinario que lastra la autonomía individual y colectiva.

Para cerrar el círculo de la privatización de la educación el discurso de la libertad de elección de centro por las familias, como base para la competencia entre centros y la autonomía de gestión gerencial, desvincula la responsabilidad educativa de la administración y de la política y responsabiliza al profesorado y al alumnado.

El mercado educativo quedaría repartido a través de dobles o triples redes de centros de diferentes calidades en función del alumnado admitido, considerado como input y como cliente del sistema. La competitividad entre centros y entre alumnado por conseguir los mejores rankings para el futuro laboral desplazan cualquier debate sobre el contenido y la calidad de la educación, situándolo en su cualificación profesional y deshaciendo el vínculo colectivo ciudadano y su consiguiente formación.

La búsqueda del talento y del rendimiento -términos extraídos del vocabulario económico- implicarían que para mejorar la calidad y la eficacia, la segregación por grupos, talentosos o no, y los rankings entre centros educativos procurarían que los talentosos obtuvieran mejores resultados y que los lentos llevaran por separado su propio ritmo de aprendizaje. Sin embargo, “si la comunidad que queremos defender es una democracia, entonces ninguna forma de reclutamiento puede preceder al reclutamiento de ciudadanos” (De Puelles Benítez, 2006: 118).

La segregación por escuelas o por grupos es, desde la perspectiva democrática (GUTTMAN, 2001), un indicador negativo de la calidad educativa. Los niños son recursos educacionales mutuos, y su segregación constituye una pérdida de recursos educativos y de experiencias cooperativas. Bajo el propósito de la no exclusión, extensivo de la no discriminación, la asociación es un principio fundamental para la deliberación, el respeto y el aprendizaje democrático. Cualquier prejuicio, derivado fundamentalmente de la segregación y el desconocimiento sobre la praxis cooperativa, impedirá el desarrollo del respeto mutuo y del reconocimiento del otro.

Las organizaciones educativas se encuentran ahora frente al dilema de afianzarse reforzando entre sus miembros una identidad respaldada por el sentimiento de pertenencia a una comunidad de intereses y, en el otro extremo, refundar un nuevo espacio público político, que requeriría un refuerzo institucional. Las respuestas frente a la atomización social y a la fragmentación educativa consisten en apelaciones a la responsabilidad de los agentes; no a una identificable con solidaridad, puesto que ésta requiere el reconocimiento previo de una condición básica de igualdad, sino a una más próxima al deber de dar respuestas convincentes a quienes, democráticamente, se haya atribuido capacidad de exigirlos (Beltrán Llavador, 2010a: 166).

4.3.- Significaciones imaginarias sobre la democratización del sistema educativo

La democratización del sistema educativo es el correlato organizativo de la democratización de la educación. Para la libertad educativa, la igualdad de oportunidades y la educación democrática de calidad, cívica y política, se requiere una organización de la institución educativa en consecuencia. Vamos a considerar un aspecto fundamental que da coherencia al sistema educativo democrático: la descentralización en la toma de decisiones compartida a través de la configuración de esferas públicas autónomas. Estas esferas públicas de participación ciudadana están cercanas a la vida del ciudadano. Estas esferas implican el cambio de un modelo de toma de decisiones autoritario a otro democrático, es decir, debatido, reflexionado en colectivo y corresponsable, pasando de la centralización y del autoritarismo a la descentralización y a la democracia.

A través de la descentralización se pueden configurar esferas públicas de gobierno, que reconozcan y representen las diferentes agencias que intervienen y que son afectadas por la educación. Las propuestas se dirigen a la creación de órganos colegiados autónomos, representativos, con carácter vinculante si son consultivos, con carácter decisorio si son de gobierno (GÓMEZ LLORENTE Y MAYORAL, 1981). Esta descentralización en la toma de decisiones requiere planificar y programar la educación y su organización -el sistema- a través de los agentes implicados. Esta planificación exige considerar la educación como bien social irreductible, que el Estado democrático está obligado a proteger frente a predomios mercantiles, estatales o de otra índole, así como a promover su carácter público.

La descentralización ha constituido un proceso de reestructuración de los sistemas educativos desde finales del siglo XIX, que continúa en el XX. La *devolución* de poder a municipios y participantes de la comunidad educativa (DE PUELLES, 2006), implica la ventaja de la proximidad en la toma de decisiones y en la resolución de problemas educativos y culturales, que se adaptan a las necesidades y a la cultura local. Esta cercanía incrementaría la autonomía y el control social sobre el currículum y sobre los centros, lo que redundaría positivamente en el compromiso y la responsabilidad social en torno a la educación y a su relación con la sociedad, mejorando por tanto

también la calidad educativa. Dada la afluencia de movimientos sociales surgidos a partir de los años sesenta y setenta se incluyó en la mayoría de textos constitucionales europeos la posibilidad de la participación consultiva, con la intención de aportar soluciones parciales al eterno problema del reparto de poder social aunque con los riesgos de caer en la burocratización procedimental y en el corporativismo.

Así pues, la descentralización de la educación a través de esferas públicas de participación ciudadana puede constituir una autoridad democrática o control democrático compartido por los miembros de la comunidad educativa.

Recordemos los siguientes aspectos sobre la esfera pública para aplicarlos al análisis de la descentralización en el sistema educativo.

Primero, es necesaria la existencia de un interés común, que implica un reconocimiento de las partes entre ellas y un reconocimiento sobre el interés común mismo. El reconocimiento a las partes que han de participar en la toma de decisiones sobre la cultura común, que recoja la diversidad de identidades sociales, de creencias compartidas y prácticas institucionales del Estado democrático y de la sociedad democrática es fundamental. Asociaciones de madres y padres del alumnado, alumnado, profesorado y asociaciones de profesorado, sindicatos, grupos cívicos han de participar en la confección de la programación de la cultura común y en el control sobre la misma, sin embargo, aunque su reconocimiento es necesario, no tiene por qué ser suficiente, la esfera pública ha de estar abierta a otros colectivos que deseen ser reconocidos y participar como por ejemplo, asociaciones de consumidores, organizaciones no gubernamentales, etc. Todos los colectivos generan opinión pública, desbordan los límites institucionales y tienen capacidad de implicar y motivar a la participación y al interés por lo público más allá de sus miembros. La clave importante para la democratización de la educación consistiría en dar posibilidades de participación a otros agentes sociales que distan de las oportunidades que ostentan los grupos hegemónicos (GIMENO, 1991).

Segundo, la forma de relación es de carácter metatópico, diversa, y no tiene por qué restringirse a un ámbito o foro específico, lo que podría dar lugar a porosidad entre organizaciones o asociaciones que reconocen este interés común y mutuo, y a alianzas con el fin de proponer representantes, proyectos, y soluciones conjuntas. Esta relación de carácter metatópico desborda el ámbito formal y burocrático de la participación institucionalizada y fomenta el interés por lo común.

Tercero, la esfera pública es extra-política, en el sentido de que trasciende los intereses partidistas o de la política parlamentaria estrictamente formalista. La articulación de la participación en la programación de la enseñanza a través de órganos colegiados consultivos (GIMENO, 1991) debería contar con dos instrumentos claves: la información y la evaluación, y para completar el proceso, la independencia de ambas de la administración educativa. De tal modo que la información, la evaluación y la capacidad de asesoramiento responda a las necesidades prácticas del sistema educativo para todos. La importancia de que sirva para todos implica que las funciones de información, evaluación y asesoramiento se realicen por el órgano colegiado.

La democratización ha de ir acompañada de la desburocratización (GUTTMAN, 2001); la imposición de informes detallados y reglamentaciones exhaustivas, a menos de que se trate de una investigación específica ante una clara evidencia de ser la única vía de alcanzar los umbrales democráticos, reducen claramente la flexibilidad necesaria para realizar proyectos e innovaciones educativas que mejoren los umbrales democráticos, al tiempo que restan tiempo para los mismos, cuando no producen obstáculos en los procesos. El tipo de discurso que ha de regir estas esferas, no es el técnico-administrativo, de experto, ni el de representantes de la mayoría parlamentaria, puesto que este discurso no es condición suficiente ni necesaria para reclamar una autoridad única sobre la educación. El discurso que ha de prevalecer es el deliberativo (ANGULO, 1994) o dialógico, con apreciaciones holísticas y cualitativas, no burocrático, que considera los intereses de las personas involucradas y sus necesidades, abierto, explícito en sus principios de valor, y político.

Cuarto, la esfera pública es profana, sin fundamentos trascendentes, por lo que puede ser instituyente, y tomar decisiones que afecten y vinculen a instituciones, y pueden generar cambios o frenarlos.

Por otra parte, la construcción de esferas públicas autónomas que extienden la democracia no es incompatible con la intensificación de la democracia, es decir con otras formas de crítica y reivindicación sobre derechos y deberes de la ciudadanía y del Estado democrático.

La creación de esferas públicas autónomas, anidadas, podría generar un poder político o autoridad política, con capacidad para establecer la dirección, controlar e imponer el cumplimiento de la acción política (ANGULO, 1994). Su anidación permitiría el necesario equilibrio en el sistema educativo en relación a la autoridad o control local y la autoridad o control central (GUTTMAN, 2001). Los diversos niveles de gobierno,

estatal, autonómico, local y escolar requerirían compartir la autoridad como forma de evitar el despotismo y fortalecer los dos propósitos de la educación democrática que al tiempo sirven de límites: la no represión y la no discriminación. El equilibrio entre los niveles de gobierno permitiría reconocer y potenciar el pluralismo y la diversidad fomentando una cultura común democrática basada en valores básicos democráticos.

El nivel de gobierno de la Escuela Pública permitiría un control democrático muy efectivo, puesto que las líneas de responsabilidad son cortas y claras; a nivel local, el control será también más efectivo, permitiría reconocer la diversidad local y aumentar la participación política y ciudadana más allá del voto, provocando un interés en temas centrales que atañen a la forma de vida y a la cultura. Las decisiones constituirían una mayor significación social, y la posibilidad de gestionar y distribuir información, de deliberación y reflexión cooperativa y de rendimiento de cuentas fortalecerían la democracia y la cultura democrática.

La descentralización y participación mejoraría la autoestima de los colectivos que toman parte, fortalecería el compromiso y la responsabilidad social y constituiría una educación cívica y política sobre la praxis para todos los ciudadanos intervinientes y para aquellos que forman parte de sus organizaciones, incluso para aquellos que no se reconocen en ninguna organización pero a los que los conflictos o desacuerdos debatidos afectan por desbordamiento. Generaría un sentido de comunidad.

En niveles de gobierno superiores, de comunidad autónoma y centrales las líneas de control son más largas y las responsabilidades se diluyen en cadenas jerárquicas y burocráticas. Sin embargo, son necesarias en tanto en cuanto hay que asegurar una cultura y principios democráticos comunes. Por tanto, la autoridad educativa compartida ha de ser escrupulosamente administrada, a través del acceso a la información, al debate y a la posibilidad de que este debate se desborde desde las organizaciones participantes en la toma de decisiones hacia las diferentes esferas públicas de la vida cotidiana que generan la opinión pública, y hacia niveles de gobierno inferiores.

Así pues, la situación geopolítica del organismo o institución ha de tener capacidad de creación política, y no estar limitada por aspectos administrativos, o circunscrita en materia de programación de la enseñanza, o al establecimiento de la cultura común, a directrices curriculares convergentes, o a un sistema de evaluación fuerte. Por ejemplo, el poder local ha de tener capacidad de establecer directrices curriculares divergentes y un sistema de evaluación donde predominen los procesos locales sobre los administrativos o centrales (ANGULO, 1994).

Las esferas públicas autónomas y anidadas, con sus intentos consensuar y de abordar los conflictos, generan debates, asambleas, tomas de decisión reflexionadas y provocan en los ciudadanos la consciencia de la reproducción social, del pensamiento sobre la construcción de la sociedad del futuro basada en el análisis crítico del presente; ello conlleva un compromiso social y una participación política para el inevitable cambio consciente de las instituciones. El sentimiento de comunidad y de ideal ciudadano se genera en el pensamiento colectivo e individual sobre lo social, sobre la forma de vida en común.

Las esferas públicas autónomas anidadas deben ser instrumentos para la política educativa, algo bien distinto de la instrumentalización política de estas esferas a través de gestión de expertos que pretenden legitimación democrática.

Pero la descentralización, en las sociedades democráticas actuales, no puede ser más un puro instrumento técnico o administrativo que busca solamente la eficiencia descargando con ello de problemas a los estados nacionales, sino un instrumento político que busque la solución de los problemas mediante la acción de aquellos poderes públicos locales, democráticamente elegidos para ello (Ruiz, 2002: 46).

Frente a la descentralización, la centralización implica jerarquía y burocratización que impiden una participación activa y una difusión a la hora de exigir responsabilidades. La toma de decisiones centralizada impide un conocimiento exhaustivo de la información y de los problemas concretos, alarga las decisiones y, por su falta de información, no las hace más eficientes ni efectivas. La centralización y el autoritarismo que la caracteriza, se escuda mayoritariamente en la tecnocracia y en el gobierno de expertos sobre los asuntos comunes, que eluden debate y consulta pública argumentando especialización de los conocimientos. Ese conocimiento, supuestamente especializado, se disfraza de neutralidad para tomar decisiones que afectan a todos, mientras se defienden intereses de facciones o grupos de interés poderosos; al manifestarse encubiertos y revestidos por el “saber”, eluden la política democrática, la explicitud de los argumentos y el debate público. Por otro lado, la mayoría de decisiones que conciernen a lo público, a lo común no se solucionan con decisiones técnicas, puesto que requieren cooperación y reflexión compartida y corresponsabilidad, aspectos difíciles de conseguir o incompatibles con la privatización de las ideas y de las decisiones.

Desde el discurso de la democracia liberal y el paradigma neoconservador, se utiliza el discurso de la descentralización del sistema, que sin embargo, corresponde a otra significación: privatización o desregulación de la esfera pública educativa. Se

combina la descentralización con la reducción del gasto público en educación -en correlación con la ideología de la globalización neoliberal-, acompaña del concepto de autonomía restringida a la búsqueda de recursos económicos y al carácter gerencial de su organización, incrementando ratios profesor-alumno, reduciendo los salarios del profesorado y retirando la compensación educativa. Por otro lado, la descentralización se acompaña de políticas de centralización, intervencionistas sobre currículum, cualificaciones, organización escolar y estructura del sistema educativo que consiste en el control exhaustivo del currículum y de los métodos de enseñanza a través de evaluaciones basadas en pruebas nacionales e internacionales sobre rendimiento académico. Esta re-centralización también se produce a través de la recopilación y acceso a estatal de información económica y social a través de sistemas informatizados que vigilan y controlan de manera central el uso de recursos y los informes individuales del alumnado.

El resultado es que la descentralización se ideologiza de manera que se convierte en una forma de privatización de la educación, que acaba infringiendo los principios de libertad, igualdad y solidaridad de un Estado democrático.

Estas políticas de privatización de la educación, son políticas educativas, pero no democráticas, el Estado cambia sus funciones (VIÑAO, 2006) en base a los requerimientos de la globalización económica neoliberal:

Al igual que “la globalización “necesita” de los Estados y éstos “necesitan” sistemas educativos” (DALE, 2002, pág.87), también las políticas educativas neoliberales necesitan a ambos. Los necesitan hasta el punto de apropiarse de ellos, de patrimonializarlos y utilizarlos de un modo favorable a los intereses, a corto plazo, de las clases o grupos sociales que se benefician de dichas políticas al ver reducida su presión fiscal, recibir financiación pública directa o indirecta para sufragar sus gastos en educación, conferir un carácter asistencial a buena parte de la red escolar de titularidad pública, y limitar la comprehensividad, o escuela común, al mínimo de años posible (Viñao, , 2006: 11-12).

CAPÍTULO 5: Exposición y comentario de resultados

A través del Estado de la Cuestión y del trabajo realizado en el Apéndice hemos ilustrado, desde la perspectiva micro-política de las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, el modo en que las luchas por construir una esfera pública educativa contribuyen a la institución educativa democrática y al proyecto del impulso social democrático.

Las categorías principales del análisis: democracia, sociedad civil, paideia y Escuela Pública, han sido definidas desde un imaginario social que pretende el proyecto de autonomía de la Modernidad sin incurrir en su aspecto epistemológico, adoptando un carácter profano. La atribución de la significación de democracia con un sentido radical, -basada en la intensificación y la extensión democrática-, y de pluralismo agonista -basada en el reconocimiento de la alteridad en la esfera pública-, requiere de una sociedad civil que actúe con conocimiento de causa, autónoma. De esta forma, la conjunción de democracia y sociedad civil nos ha remitido a categorías emergentes como han sido autonomía, participación, descentralización, des-burocratización, identidad y acción colectiva. Por otro lado, el análisis de la significación de Paideia y de Escuela Pública, como la educación, la cultura y la praxis para ejercer una ciudadanía activa en pro de la consecución de una sociedad autónoma y democrática, nos ha llevado a otras categorías emergentes como el espacio público y la comunidad educativa. Y reafirmamos nuestra hipótesis de partida, según la cual, la Paideia sólo es posible a través de la ciudadanía activa.

Como constataremos a continuación, al dar respuesta a cada uno de los objetivos establecidos, hemos encontrado evidencias para mostrar que existe un imaginario social sobre la democracia radical y de pluralismo agonista, que en la sociedad civil podemos encontrar a-sociaciones de carácter autónomo que pretenden tomar parte en los asuntos que consideran que atañen a la sociedad en su conjunto, y que en ese proceso de reivindicar su parte desarrollan, en el marco de la Escuela como espacio público y comunidad educativa, una dimensión socio-cultural y una praxis que podemos denominar Paideia.

5.1.-La Sociedad Autónoma y la construcción de agentes colectivos

El primer objetivo que nos planteábamos era demostrar la existencia de un agente colectivo que constituye parte de la sociedad democrática. Hemos constatado que se produce una a-sociación, formada por miembros diversos: las madres y padres del alumnado de todo tipo de enseñanzas no universitarias, desde infantil hasta enseñanzas medias, y desde educación especial hasta educación artística. Este espectro plural, que abarca el sistema educativo, aglutina gran cantidad de información, portada por los diversos agentes, que sienta las bases para iniciar procesos de comunicación y de análisis sobre la situación de la institución educativa y para establecer lazos de solidaridad y comprensión sobre los actores participantes.

Los miembros de esta asociación forman parte de la clase media, proveniente del sector público y del sector servicios, y la clase obrera. Éstos, son capaces de acceder y recopilar información, analizar y reflexionar, y de elaborar tanto juicios críticos frente a lo instituido como propuestas y cambios institucionales. Estos miembros, arrastran a otros colectivos periféricos -en cuanto a la situación económico-laboral y social- ubicados en el espacio público escolar, que en contextos de movilización ya elaborados, entran a formar parte de las acciones colectivas.

Los a-sociados son personas afines al pensamiento de “izquierdas”, y están vinculados a otro movimiento social como el vecinal, y a la emancipación social de las mujeres, en cuanto al desarrollo del rol de participación política y de ciudadanía y a su visibilización y ocupación del espacio público.

Los miembros de esta asociación se renuevan de manera constante porque sólo pertenecen a ella durante el periodo de escolarización no universitaria de sus hijas e hijos. Además, si participan en cualquier órgano de gobierno de esta asociación, no pueden al mismo tiempo, ostentar cargo público alguno. La Tabla 1 extraída del Apéndice (pág. 10) puede ayudar a ilustrar este comentario:

Tabla 1: Renovación de cargos e incompatibilidades. Estatutos FAMPAs 1987 -2004	
Estatutos 1987	Estatutos 2004
<p>Art.12. Los miembros de cualquier órgano de gobierno deberán reunir los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Tener la condición de padres o tutor de alumno de un centro no universitario, sostenido con fondos públicos y pertenecer como miembro de pleno derecho a una A.P.A federada del mismo. b. No estar incurso en las siguientes incompatibilidades: <p>Art.13: los condenados a penas que llevan aneja la inhabilitación para el ejercicio de cargos públicos y los que hubieren sido sancionados por infracciones graves. Se considerarán infracciones graves aquellas que el Ordenamiento Jurídico le confiera expresamente tal carácter y hayan sido apreciados por los tribunales y órganos administrativos competentes.</p>	<p>Art. 12. Los miembros de cualquier Órgano de Gobierno deberán reunir los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Tener la condición de Padre, Madre o representante de alumno o alumna de un centro de titularidad pública o privado concertado y pertenecer como miembro de pleno derecho a una AMPA federada del mismo. b. No ostentar cargo público alguno.
<p><i>Nota.</i> Datos extraídos de los Estatutos de la FAMPAs de los años 1987 y 2004.</p>	

El espacio público de encuentro de los miembros que constituyen la asociación es la Escuela Pública y el barrio. En estos espacios se producen relaciones personales horizontales y de cooperación.

El proceso de construcción de la identidad colectiva se inicia con este encuentro, siempre renovado, construido de múltiples orientaciones que aportan las diversas identidades que allí confluyen y que portan significados y marcos de referencia, generando riqueza cultural. La identidad se va forjando en las acciones y re-creaciones cotidianas, en las dificultades y la generación de propuestas, en las relaciones de cooperación y de ayuda mutua.

El origen de la asociación se produce en una situación política y social inmersa en un marco de expectativas sobre la institución de una sociedad democrática, que expuesta en el espacio escolar, intenta hacerlo público. Las motivaciones que llevan a la asociación son de dos tipos: expectativas democráticas y relaciones de afecto, de amistad y lealtad.

El auto-reconocimiento como público en torno al interés común sobre el bien social educativo se activa con el acceso a la información sobre la escuela y la educación

y ante la comunicación que se establece en el encuentro en el espacio público escolar. En esta comunicación se pone en funcionamiento la lógica de la equivalencia democrática, a través del cuestionamiento sobre la educación y las relaciones instituidas en la estructura escolar. Esta lógica social lleva a dos tipos de actuaciones: la democratización intensiva -reivindicaciones de derechos educativos frente al Estado- y la democratización extensiva -propuestas de construcción de la Educación democrática- o la politización de la educación.

5.2.-El agente colectivo autónomo, con fines y capacidad organizativa que le confieren una identidad colectiva

En relación al segundo objetivo que nos marcamos, constatamos la independencia y autonomía de esta organización asociativa con respecto del Estado en sus fines y en su financiación. Sus fines van más allá de la planificación estatal y administrativa, son de carácter extra-político -público y que excede la esfera política partidista-. De hecho, una de las razones de la asociación, origen de la unión, es reivindicar frente al Estado dotaciones de infraestructuras y de profesorado. Otra de las razones es propositiva, sobre cambios institucionales y sobre la formación y la cultura de los propios asociados. Esta faceta propositiva pretende tomar parte en la construcción de la institución educativa. Esta participación requiere abrir y hacer pública la esfera educativa, y establecer límites con respecto al mercado y al Estado.

Para tomar parte en la construcción de la institución educativa, se plantea como finalidad la participación de las AMPAs en cualquier órgano o institución relacionada con la enseñanza pública y con los centros sostenidos con fondos públicos. Sin embargo, esta finalidad no es suficiente. Para esta participación institucionalizada se requiere primero potenciar la formación de AMPAS, agrupaciones locales, comarcales, federaciones provinciales y confederaciones autonómicas y estatales. Consideran que la unión hace la fuerza, y la federación como a-sociación pretende defender los intereses de las AMPAs, asistirles y promover su participación en el proceso educativo y en la gestión de centros. El pluralismo, la interacción y la comunicación es la base para confeccionar sus propuestas.

Otras finalidades se corresponden con ser partícipes de la cultura democrática; para ello, buscan potenciar la cultura del País Valenciano y de la Escuela Pública Valenciana y promover actividades culturales, sociales, deportivas y recreativas para la formación cívica e intelectual de madres, padres y alumnado.

Para ilustrar estas finalidades adjuntamos la Tabla 2 del Apéndice (pp.14-16), que recoge los fines de FAMPA a lo largo de su trayectoria histórica:

Tabla 2: Fines de FAMPAs, en Estatutos de 1977, 1983, 1987 y 2004.			
Estatutos FAPA 1977	Estatutos FAPA 1983	Estatutos FAPA 1987	Estatutos FAPA 2004
Art.6º	Art.9º	Art. 4. Exenta de lucro mercantil tiene por objeto contribuir a la participación de las A.P.A.s en la programación general de la Enseñanza, en el Control y Gestión de los Centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y en la construcción de la Escuela Valenciana, y para ello, sus fines fundamentales son:	Art. 4. Exenta de ánimo de lucro, tiene por objeto contribuir a la participación de las AMPAs en la programación general de la Enseñanza, en el control y Gestión de los Centros docentes de Titularidad Pública y de los Privados Concertados no universitarios y en la construcción de la Escuela Pública Valenciana y, para ello, sus fines fundamentales son:
a. Participar en las Juntas Provinciales de Educación, Consejos Asesores del Ministerio de Educación y Ciencia y cualesquiera otros entes educativos en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza Pública.	a. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza de los Centros sostenidos con fondos públicos y en todos los órganos de su control y gestión.	a. Potenciar el movimiento asociativo de los Padres de Alumnos, facilitando el apoyo que les permita la creación de Asociaciones.	a. Potenciar el movimiento asociativo de Madres, Padres y representantes de Alumnas y Alumnos, facilitando el apoyo que les permita la creación de Asociaciones.
b. Representar y defender los intereses de las A.P.A.S en todo cuanto afecte al proceso educativo.	b. Representar y defender los intereses de la A.P.A en todo cuanto afecte al proceso educativo.	b. Promover y facilitar la participación de las A.P.A.s en la gestión de los Centros.	b. Promover y facilitar la participación de las Asociaciones de Madres, Padres y representantes de Alumnas y Alumnos (AMPAs) en la gestión de los Centros.
c. Potenciar y coordinar esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de todas las Asociaciones Comarcales, Asociaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a esta Federación.	c. Potenciar y coordinar esfuerzos e inquietudes y aspiraciones de todas las Agrupaciones Comarcales, Agrupaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a esta Federación.	c. Asistir a las A.P.A.s en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros Sostenidos con fondos públicos.	c. Asistir a las AMPAs en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros.
d. Promocionar toda clase de actividades culturales, que sirvan para mejorar la formación cívica e intelectual de padres y alumnos.	d. Promocionar toda clase de actividades sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.	d. Facilitar la representación y participación de los Padres de Alumnos en los Consejos Escolares Municipales y en cualquier otro órgano colegiado de ámbito local, comarcal, provincial, autonómico, nacional, incluso mediante la presentación de candidaturas.	d. Facilitar la representación y participación de las AMPAs en los Consejos Escolares Municipales y en cualquier otro órgano colegiado de ámbito local, comarcal, provincial, autonómico, nacional, mediante la presentación de Candidaturas diferenciadas.
e. Potenciar la cultura del País Valenciano.	e. Ocupar el espacio que como instrumento reivindicativo en materia de Política Educativa nos corresponde, y en este sentido la Federación asume el compromiso de hacer llegar a todos los miembros de la Federación, las exigencias que en Política Educativa propugnamos en coordinación con la C.E.A.P.A.	e. Promover y organizar en su caso, la realización de actividades extraescolares y complementarias, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.	e. Promover y organizar en su caso, la realización de actividades extraescolares y complementarias, sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de los asociados y el alumnado.
f. Promocionar la formación de A.P.A. en	f. Potenciar la Cultura del País Valenciano.	f. Representar y defender los intereses de las	f. Representar y defender los intereses de las

todos sus niveles.		A.P.A.s ante las instancias educativas o cualquier otro órgano.	AMPAs ante las Instituciones Pertinentes en todo cuanto afecte al proceso educativo.
	g. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de esta, en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las A.P.A.S en sus respectivas Comarcas.	g. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza en los Centros así como a sus órganos de control y gestión.	g. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza en los Centros, así como, a sus órganos de control y gestión.
	h. La Federación potenciará la estructuración de las A.P.A.S a nivel de Comunidad Valenciana (con el fin de adecuarnos a la realidad de la Comunidad Autónoma Valenciana, esta Federación iniciará todos los contactos necesarios con las diversas asociaciones de A.P.A.S de todas las comarcas de la Comunidad, para hacer posible en un futuro próximo la constitución de la Federación de A.P.A.S de la Comunidad Autónoma Valenciana).	h. Potenciar la constitución de Agrupaciones Comarcales y Locales de A.P.A.s, procurándoles el asesoramiento y la ayuda necesaria para su implantación y fortalecimiento. Dotando a las mismas de la ayuda económica necesaria en función de la disponibilidad de la Federación.	h. Potenciar la constitución de Agrupaciones Comarcales y Locales de AMPAs, procurándoles el asesoramiento y la ayuda necesaria para su implantación y fortalecimiento. Dotando a las mismas de la ayuda económica necesaria en función de la disponibilidad de la Federación.
	i. La Federación utilizará todos los medios de comunicación social que estén a su alcance para potenciar la imagen pública de la misma.	i. Coordinar los esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de las A.P.A.s y sus Agrupaciones en orden a la mejora de la educación.	i. Coordinar los esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de las AMPAs y sus Agrupaciones en orden a la mejora de la calidad de la enseñanza.
		j. Ocupar el espacio que como instrumento reivindicativo en materia de política educativa corresponda y transmitir las reivindicaciones de una Escuela plural, democrática y valenciana, y así mismo, comunicar a todos sus miembros las experiencias que en materia educativa se propugnen en coordinación con la CO.V.A.P.A. y la C.E.A.P.A.	j. Ocupar el espacio en la comunidad educativa como elemento reivindicativo que en materia de política educativa le corresponda y transmitir las reivindicaciones de una Escuela Pública, plural, democrática y valenciana, y así mismo, comunicar a todos sus miembros las experiencias que en materia educativa se propugnen en coordinación con la Confederación "Gonzalo Anaya" y la C.E.A.P.A
		k. Potenciar la cultura del País Valenciano.	k. Promover y potenciar la cultura del País Valencià y su lengua.
		l. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza de los Centros sostenidos con fondos públicos y en todos los órganos de su control y gestión.	l. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de ésta en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las AMPAs en sus

			respectivas Comarcas.
		m. Representar y defender los intereses de las A.P.A.s en todo cuanto afecte al proceso educativo.	
		n. Potenciar y coordinar esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de todas las Agrupaciones Comarcales, Agrupaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a ésta Federación.	
		ñ. Promocionar toda clase de actividades sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.	
		o. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de ésta en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las A.P.A.s en sus respectivas Comarcas.	
<p><i>Nota.</i> Reproducción a partir de</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estatutos de FAPA Valencia, inscrita en la Sección Segunda con el número 115, en el Provincial con el 5 respectivamente. Y visados el 12 de agosto de 1977. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 21 de marzo de 1984 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria celebrada los días 21 de noviembre y 12 de diciembre de 1987. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 5 de Mayo de 1988, y tal modificación fue aprobada por la Asamblea General Extraordinaria del 28 de febrero de 2004. 			

Un segundo signo de independencia estatal, radica en su financiación. Ésta no depende del Estado -aunque recibe subvenciones públicas- sino que está formada por las cuotas de sus miembros y sujeta a unos topes presupuestarios máximos. No hay patrimonio fundacional ni ánimo de lucro.

Con el fin de ilustrar este resultado, adjuntamos la Tabla 3 del Apéndice (pág. 20), que recoge el patrimonio y la financiación de la organización:

Tabla 3: Financiación de FAPA-València en Estatutos 1977, 1983, 1987 y 2004			
Estatutos FAPA 1977	Estatutos FAPA 1983	Estatutos FAPA 1987	Estatutos FAPA 2004
<p>Art. 36. La Federación se crea sin patrimonio fundacional. Los recursos económicos serán:</p> <p>a. Cuotas de entrada y cuotas anuales de las asociaciones federadas, cuya cuantía establecerá la Asamblea General de acuerdo a las necesidades federales y las posibilidades de sus miembros. Estas serán anualmente revisadas.</p> <p>b. Donativos de entidades protectoras, subvenciones y ayudas estatales, provinciales o municipales, si se concedieran.</p> <p>c. Demás ingresos por otros conceptos que se creen.</p> <p>Art. 37: El presupuesto anual de la Federación no excederá del millón de pesetas y en cuanto a las posibles liberalidades se estará a lo dispuesto en el art.9º de la Ley de Asociaciones de 1964....</p>	<p>Art. 41. La Federación se crea sin patrimonio fundacional. Los recursos económicos serán:</p> <p>a. Cuotas de entrada y cuotas anuales de las asociaciones federadas, cuya cuantía establecerá la Asamblea General de acuerdo a las necesidades federales y las posibilidades de sus miembros. Estas serán anualmente revisadas.</p> <p>b. Subvenciones y ayudas de Organismos Oficiales a nivel Estatal, Autonómico, Provincial y/o Municipal, si se concedieran.</p> <p>c. Demás ingresos por otros conceptos que se creen.</p> <p>Art. 42: El presupuesto anual de la Federación no excederá de Cinco millones de pesetas y en cuanto a las posibles liberalidades se estará a lo dispuesto en la legislación vigente.</p>	<p>Art. 61. La Federación se crea sin patrimonio fundacional. Los recursos económicos serán:</p> <p>a. Cuotas de inscripción, ordinarias, extraordinarias, complementarias y especiales de las asociaciones federadas, cuya cuantía establecerá la Asamblea General de acuerdo a las necesidades federales y las posibilidades de sus miembros. Estas podrán ser anualmente revisadas.</p> <p>b. Subvenciones y ayudas de Organismos Oficiales y personas físicas o jurídicas a nivel Estatal, Autonómico, Provincial y/o Municipal, si se concedieran.</p> <p>c. Demás ingresos por otros conceptos que se creen.</p> <p>Art. 42: Los presupuestos serán Ordinarios y Extraordinarios. El presupuesto Ordinario anual no excederá de diez millones de pesetas y en cuanto a las posibles liberalidades se estará a lo dispuesto en la legislación vigente.</p> <p>La cuantía de los Presupuestos Extraordinarios será determinada por la Asamblea General.</p>	<p>Art. 61. La Federación se crea sin patrimonio fundacional. Los recursos económicos serán:</p> <p>a. Cuotas de inscripción, ordinarias, extraordinarias, complementarias y especiales de las asociaciones federadas, cuya cuantía establecerá la Asamblea General de acuerdo a las necesidades federales y las posibilidades de sus miembros. Estas podrán ser anualmente revisadas.</p> <p>b. Subvenciones y ayudas de Organismos Oficiales y personas físicas o jurídicas a nivel Estatal, Autonómico, Provincial y/o Municipal, si se concedieran.</p> <p>c. Demás ingresos por otros conceptos que se creen.</p> <p>Art. 42: Los presupuestos serán Ordinarios y Extraordinarios. El presupuesto Ordinario anual no excederá de Veinte millones de pesetas y en cuanto a las posibles liberalidades se estará a lo dispuesto en la legislación vigente.</p> <p>La cuantía de los Presupuestos Extraordinarios será determinada por la Asamblea General.</p>
<p><i>Nota.</i> Reproducción a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estatutos de FAPA Valencia, inscrita en la Sección Segunda con el número 115, en el Provincial con el 5 respectivamente. Y visados el 12 de agosto de 1977. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 21 de marzo de 1984 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria celebrada los días 21 de noviembre y 12 de diciembre de 1987. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 5 de Mayo de 1988, y tal modificación fue aprobada por la Asamblea General Extraordinaria del 28 de febrero de 2004. 			

Además de la independencia con respecto del Estado, la autonomía de esta sociedad civil, se denota a través de la capacidad de auto-organización y coordinación de acciones. La estructura organizativa es sencilla y pretende potenciar la participación y la coordinación entre la trama organizativa. La asamblea como órgano rector, y la junta directiva como órgano ejecutivo, se amplía, al hacerse grande la organización, con el consejo de gobierno, formado por todos los representantes de las comarcas que integran la federación. La potenciación de la participación en los órganos de gobierno se visibiliza en las comisiones de trabajo que se crean de cada una de las secretarías de la junta directiva: de Formación e información, de relaciones comarcales y publicaciones y difusión, de Normalización lingüística, de asuntos jurídicos, de relaciones públicas e institucionales, de educación infantil y primaria, de enseñanza secundaria y postobligatoria, de enseñanzas especiales, conservatorios, educación especial.

Esta estructura se complementa con un órgano de mediación y arbitraje, para temperar la pluralidad de puntos de vista y de criterios en la asociación. Y con un órgano censor y supervisor de cuentas. Hay que añadir, el carácter colegiado de los órganos de gobierno y la gratuidad y voluntariedad de los cargos.

Para ilustrar esta auto-organización reproducimos la Tabla 4 del Apéndice (pp. 23-29), en la que se detallan los órganos de gobierno y formas de organización de FAMPAs:

Tabla 4: Órganos de gobierno y formas de organización y administración de FAPA-València. Estatutos 1977,1983, 1987 y 2004			
Estatutos FAPA 1977 Capítulo V: órganos de gobierno y formas de administración.	Estatutos FAPA 1983 Capítulo V: órganos de gobierno y formas de organización y administración.	Estatutos FAPA 1987	Estatutos FAPA 2004
Art. 19. Dos órganos de Gobierno: Asamblea General y Junta Directiva.	Art. 21. Tres órganos de Gobierno: Asamblea General, Junta Directiva y Comisión Permanente.	<p>Art. 7. El gobierno, administración, gestión, representación y control de la Federación corresponde a la Asamblea General, Consejo de Gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación.</p> <p>Art. 8. Actuarán con carácter colegiado y en beneficio exclusivo de los intereses de la federación y las A.P.A.s asociadas, con plena independencia de cualesquiera otros que pudieran afectarles.</p> <p>Art.9. Ningún miembro de los órganos de gobierno podrá ostentar simultáneamente más de dos representaciones en nombre de dicho órgano.</p> <p>Art. 10.-Los cargos tendrán carácter honorífico y gratuito y solamente podrán devengar dietas por asistencia y desplazamientos en Asistencia a sesiones de Asamblea General, Consejo de gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación, y viajes por razón del cargo o representación. La cuantía de las dietas será fijada por Asamblea General.</p>	<p>Art. 7 El gobierno, administración, gestión, representación y control de la Federación corresponde a la Asamblea General, Consejo de Gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación.</p> <p>Art. 8. Actuarán con carácter colegiado y en beneficio exclusivo de los intereses de la federación y las A.P.A.s asociadas, con plena independencia de cualesquiera otros que pudieran afectarles.</p> <p>Art.9. Ningún miembro de los órganos de gobierno podrá ostentar simultáneamente más de dos representaciones en nombre de dicho órgano.</p> <p>Art. 10.-Los cargos tendrán carácter honorífico y gratuito y solamente podrán devengar dietas por asistencia y desplazamientos en Asistencia a sesiones de Asamblea General, Consejo de gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación, y viajes por razón del cargo o representación. La cuantía de las dietas será fijada por Asamblea General.</p>

<p><u>Art. 20º. Asamblea General: órgano supremo.</u> Constituida por los miembros de la Junta Directiva de cada una de las Asociaciones federadas en número máximo de tres representantes por asociación.</p> <p><u>Art. 21. Asamblea General Ordinaria:</u> dos al año, antes del comienzo y antes del final del curso escolar.</p> <p><u>Asamblea General Extraordinaria:</u> por acuerdo de la presidencia, de la mitad de los miembros de la Junta Directiva o a petición del 10% de las APAs federadas.</p> <p><u>Art.24. quórum,</u> en primera convocatoria más de la mitad de sus miembros de las APAs federadas, y en segunda convocatoria, cualesquiera.</p> <p><u>Art.25. los acuerdos</u> se tomarán por mayoría de dos tercios de los asistentes; cada asistente dispondrá de un voto.</p> <p><u>Art. 26. Competencias de la Asamblea General Ordinaria:</u></p> <p>c. Determinar cuotas asociaciones.</p> <p>d. aprobación de presupuestos elaborados por la Junta Directiva.</p> <p>f. ratificar contratos de alquiler suscritos por la J.D.</p> <p>g. Préstamos dinerarios por más de 50.000 pts.</p> <p>h. decidir acerca de las líneas generales de actuación de la Federación y de cualquier</p>	<p><u>Art. 22. Asamblea General: órgano supremo.</u> Constituida por tres miembros de la Junta Directiva de cada una de las Asociaciones federadas, que acrediten en cada Asamblea certificado expedido por su Junta Directiva firmado por el Presidente y el Secretario de la misma y con el sello de la Asociación correspondiente. Los acuerdos serán tomados mediante el recuento de los votos que emita cada uno de sus miembros.</p> <p><u>Art. 23. Asamblea General Ordinaria:</u> dos veces al año, durante el primer trimestre del curso escolar y durante el último trimestre.</p> <p><u>Asamblea General Extraordinaria:</u> por acuerdo de la Junta Directiva, de la mayoría simple de sus miembros, o a petición del 10% de las APAs federadas.</p> <p><u>Art. 26. Quórum,</u> en primera convocatoria cuando concurren más de la mitad de los miembros de las APAs federadas, y en segunda, cualesquiera.</p> <p><u>Art. 27. Los acuerdos</u> se tomarán por mayoría simple de los asistentes con derecho a voto.</p> <p><u>Art. 28. Competencias de la Asamblea General Ordinaria:</u></p> <p>c. Determinar cuotas asociaciones.</p> <p>d. aprobación de presupuestos elaborados por la Junta Directiva.</p> <p>e. conocer la gestión de la Junta Directa y aprobarla.</p> <p>f. adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>g. ratificar contratos de alquiler suscritos por la J.D.</p> <p>h. Préstamos dinerarios por más de 100.000 pts.</p> <p>i. aprobar, rectificar o rechazar las líneas generales de actuación y proyectos de trabajo de la Junta Directiva de la Federación.</p> <p>j. Aprobar cuentas.</p> <p>k. Ratificar baja y admitir alta de asociaciones.</p> <p><u>Art. 26. Competencias Asamblea General</u></p>	<p><u>Art. 14. Asamblea General: órgano supremo.</u></p> <p>Art. 15. Compuesta por representantes de cada A.P.A.s federadas. Las Juntas Directivas de cada A.P.A. acreditarán a tres de sus miembros como titulares de dicha representación y a otros tres como suplentes y por su orden.</p> <p><u>Art. 17. Competencias de la Asamblea General Ordinaria:</u></p> <p>Se celebran como mínimo una vez al año, dentro del primer trimestre.</p> <p>6.-La integración de la Federación en confederaciones de APAS de ámbito autonómico o nacional.</p> <p>7.-La determinación de las cuotas ordinarias, extraordinarias especiales a satisfacer por las APAs.</p> <p>8.-La aprobación, en su caso, de Memoria, órganos de gestión y control, balance anual de ingresos y gastos.</p> <p>9.-La aprobación de los proyectos de trabajo de los órganos de gestión y control de la federación.</p> <p>10.- La aprobación de los presupuestos, elaborados por la Comisión Ejecutiva y ratificados por el Consejo de Gobierno.</p> <p>11.-La definición anual de las líneas generales de actuación para servir de base a la labor del Consejo de Gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación.</p> <p>12.-La suscripción de préstamos a favor de la Federación por un importe superior a las 250.000 ptas.</p> <p>13.-La ratificación de los contratos de todo tipo, propuestos por la comisión Ejecutiva y acordados por el Consejo de Gobierno.</p> <p>14.-La ratificación de altas y bajas de las Asociaciones de Padres que lo soliciten.</p> <p>15.-Cualesquiera otros asuntos que se sometan a su consideración.</p> <p>16.-Determinar los servicios que hayan de</p>	<p><u>Art. 13. Asamblea General: órgano supremo. con carácter vinculante para todos los asociados.</u></p> <p>Art. 14. Compuesta por representantes de cada A.P.A.s federadas. Las Juntas Directivas de cada A.P.A. acreditarán a tres de sus miembros como titulares de dicha representación y a otros tres como suplentes y por su orden.</p> <p><u>Art. 16. Competencias de la Asamblea General</u></p> <p>Una vez al año. A ser posible dentro del primer trimestre escolar y antes de finalizar febrero.</p> <p>6.-La determinación de cuotas.</p> <p>7.-Aprobación, en su caso, de Memoria Anual de Órganos de gestión y control y del Balance.</p> <p>8.-Aprobación de los proyectos de trabajo de los Órganos de Gestión y Control de la Federación.</p> <p>9.-La aprobación de los presupuestos.</p> <p>10.-La definición anual de las líneas generales de actuación, base para la labor de Consejo de Gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación.</p> <p>11.-La suscripción de préstamos hasta un 10% del presupuesto ordinario.</p> <p>12.-La ratificación de los contratos de todo tipo.</p> <p>13.-La ratificación de altas y bajas de las AMPAs que lo soliciten.</p> <p>14.-Cualesquiera otros asuntos sometidos a consideración.</p> <p>15.-Determinar los servicios que hayan de prestarse a las AMPAs federadas, así como crear, suspender, modificar o suprimir cualesquiera de ellos, de acuerdo siempre con las disposiciones legales y estatutarias.</p> <p><u>Art. 17. Asamblea General Extraordinaria.</u></p> <p>Se celebrará tantas veces cuantas sean expresamente convocadas.</p> <p>Cualquier órgano de Gobierno de la Federación podrá convocar sesión extraordinaria de la Asamblea General siempre que lo estime conveniente a los intereses de la Federación, a petición del 10% de las Asociaciones federadas, de tres Agrupaciones</p>
--	---	--	---

<p>asunto concreto que pueda plantearse.</p> <p>i. Aprobar cuentas.</p> <p>j. Ratificar baja y admitir alta de asociaciones.</p> <p>k. imponer sanciones graves.</p> <p>l. conocer de los recursos que se interpongan contra los acuerdos de la Junta Directiva y aquellos que se sometan a su consideración.</p> <p><u>Art. 26. Competencias Asamblea General Extraordinaria:</u></p> <p>a. ratificar la elección de la Junta Directiva efectuada por las Agrupaciones comarcales.</p> <p>b. aprobar y modificar estatutos.</p> <p>e. adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>Art. 27. La Asamblea General podrá nombrar censores de cuentas cuando lo estime conveniente.</p>	<p><u>Extraordinaria:</u></p> <p>a. elegir los cargos de la Junta Directiva de entre los representantes elegidos en cada Agrupación comarcal y Coordinadoras provinciales</p> <p>b. aprobar y modificar estatutos.</p> <p>f. adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>Art. 29. La Asamblea General podrá nombrar a tres censores de cuentas en cada ejercicio.</p>	<p>prestarse a las APAs federadas, así como crear, suspender, modificar o suprimir cualesquiera de ellos, de acuerdo siempre con las disposiciones legales y estatutarias.</p> <p><u>Art. 18. Asamblea General Extraordinaria.</u></p> <p>La AGE se celebrará tantas veces cuantas sea expresamente convocada.</p> <p>Será convocada por el Consejo de Gobierno, o a petición del 10% de las APAs o de tres Agrupaciones Comarcales.</p> <p>1.-Elección y nombramiento de los miembros de la Comisión Ejecutiva y de la Comisión de Arbitraje y Mediación, así como su revocación antes del cumplimiento del mandato.</p> <p>2.-Aprobación y modificación de Estatutos y Reglamentos</p> <p>3.-La adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>4.-La solicitud de declaración de la Federación como Entidad de Utilidad Pública.</p> <p>5.-La disolución y liquidación de la Federación.</p> <p>Art. 20. Quórum de la mitad más una de las APAs federadas en primera convocatoria y en segunda convocatoria cualesquiera.</p> <p>Los acuerdos se adoptarán por mayoría simple de los votos concurrentes.</p> <p>Cada miembro de la Asamblea General tendrá derecho a un voto, otorgándose a quien presida la reunión voto de calidad en caso de empate.</p> <p>Art. 21. La Asamblea General nombrará a tres censores de cuentas en cada ejercicio.</p>	<p>Comarcales o del 25% de los Consejeros de Gobierno.</p> <p>1.-Elección y nombramiento de los miembros de la Comisión Ejecutiva y de la Comisión de Arbitraje y Mediación, así como su revocación antes del cumplimiento del mandato.</p> <p>2.-Aprobación y modificación de Estatutos y Reglamentos</p> <p>3.-La adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>4.-La disolución y liquidación de la Federación.</p> <p>5.-La integración en Confederaciones de AMPAs de ámbito autonómico, estatal o internacional.</p> <p>Art. 19. Quórum: asistencia de la mitad más una de las AMPAs federadas en primera convocatoria. Cualquier número en la segunda.</p> <p>Los acuerdos se adoptarán por mayoría simple de los votos concurrentes.</p> <p>En el supuesto de liquidación y disolución de la federación, se requerirá en todo caso la asistencia de la mayoría de las AMPAs federadas, incluidas las disidentes y ausentes.</p> <p>Art. 20. La Asamblea General nombrará a tres censores de cuentas en cada ejercicio. Ningún censor podrá ostentar cargo alguno en los órganos de gobierno.</p>
--	--	--	---

<p><u>Art. 28. La Junta Directiva:</u> órgano de representación, gestión y administración. Su gestión alcanza aspectos culturales, económicos y de relaciones públicas.</p> <p>Art. 29. Organizará los fines de la federación (art.6).</p> <p><u>Art. 30. Composición:</u> dos personas de cada Asociación Comarcal, previamente elegidos en sus comarcas.</p> <p><u>Los miembros de la JD</u> serán: presidente/a, secretario/a, vicepresidente/a, tesorero/a y vocales.</p> <p><u>Art.31. Duración:</u> tres años, renovándose 1/3 de los componentes de manera potestativa.</p> <p><u>Art. 32. Reunión mínima</u> de una vez al mes.</p>	<p><u>Art. 30. La Junta Directiva:</u> órgano colegiado de representación, gestión y administración de la Federación. Su gestión alcanzará aspectos de la Política Educativa, culturales, educativos, deportivos, recreativos, económicos y de relaciones públicas.</p> <p>Art. 31. Realizará los fines de la federación (art.9).</p> <p><u>Art. 32. Composición:</u> representantes de las Agrupaciones Comarcales, elegidos por Asamblea Comarcal, en sus comarcas respectivas y representantes de las Coordinadoras Provinciales constituidas.</p> <p>Art. 33. La elección de los representantes comarcales y coordinadoras provinciales tendrá representatividad en proporción al número de asociaciones por comarca o coordinadora provincial.</p> <p>La Asamblea General podrá aceptar o no la propuesta de cargos.</p> <p><u>Art. 34. Responsables JD:</u> Presidencia, Vicepresidencia, Secretaría de Organización, Secretaría de Administración y Secretaría de Finanzas. Cada Secretaría creará comisiones de trabajo integrándose en ellas los representantes en calidad de vocales.</p> <p>Art. 35. Comisión Permanente: integrada por cada responsable de las Secretarías en total de 5 miembros; sus competencias son resolver los asuntos urgentes que pudieran presentarse. Teniendo que dar cuenta a la J.D.</p> <p><u>Art. 36. Reunión mínima de la JD</u> una vez al mes o cuando lo solicite 1/3 de sus miembros o por acuerdo de la Permanente.</p> <p><u>Art. 37. Los acuerdos</u> se tomarán por mayoría simple.</p> <p><u>Art. 38: Mandato de dos años</u>, pudiendo ser reelegidos a través de las comarcas.</p>	<p><u>Art. 22.-El Consejo de Gobierno: gobierno y gestión de la Federación.</u></p> <p><u>Art. 23. Composición:</u></p> <p>a. Presidencia, Vicepresidencia primera y segunda, Secretaría general de la Comisión Ejecutiva, que lo serán también del Consejo de Gobierno y de la Asamblea General.</p> <p>b. Secretarías de Administración, Finanzas, Formación, Relaciones Comarcales y Publicaciones, miembros todo de la Comisión Ejecutiva.</p> <p>c. Representantes de las Agrupaciones Comarcales, elegidos por sus respectivas Asambleas Generales de acuerdo con una escala de representatividad.</p> <p><u>Art. 24. Funciones:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Velar por el cumplimiento Estatutos, propuestas de Reglamentos y modificaciones. 2. Cumplir y hacer cumplir acuerdos Asamblea General. 3. Facultar al Presidente/a para otorgar poderes a favor de Procuradores de los Tribunales y apoderamientos especiales para actos concretos, a favor de terceras personas. 4. Elevar a la Asamblea General las propuestas expresamente previstas en éstos Estatutos o cualesquiera otras necesarias para el buen gobierno de la Federación... 5. Facultar al Presidente mediante certificación de acuerdo adoptado, para la firma de las escrituras y documentos públicos y privados que se requieran para el cumplimiento de sus acuerdos. 6.-Elevar a la AG la Memoria de Gestión y el Balance anual para su aprobación, si procede. 7. Designar, a propuesta de la Comisión Ejecutiva, las personas que hayan de prestar servicios técnicos, sin relación laboral ni dependencia de la Federación. 8. Proponer a la AG, para su aprobación, 	<p><u>Art. 21. El Consejo de Gobierno: gobierno y gestión de la Federación.</u></p> <p><u>Art. 22 Composición:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Presidencia, Vicepresidencia y Secretaría General de la Comisión Ejecutiva y también del Consejo de Gobierno. 2.-Presidentes de las Agrupaciones Comarcales, elegidos en Asamblea Extraordinaria por las AMPAs de cada Comarca son miembros de pleno derecho del Consejo de Gobierno. 3.-Los representantes de las Agrupaciones Comarcales, elegidos por sus respectivas Asambleas Extraordinarias, en proporción a las AMPAs federadas por comarcas. <p><u>Art. 23. Funciones:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Velar por el cumplimiento Estatutos, propuestas de Reglamentos y modificaciones. 2. Cumplir y hacer cumplir acuerdos Asamblea General. 3. Facultar al Presidente/a para otorgar poderes a favor de Procuradores de los Tribunales y apoderamientos especiales para actos concretos, a favor de terceras personas. 4. Elevar a la Asamblea General las propuestas expresamente previstas en éstos Estatutos o cualesquiera otras necesarias para el buen gobierno de la Federación... 5. Facultar al Presidente mediante certificación de acuerdo adoptado, para la firma de las escrituras y documentos públicos y privados que se requieran para el cumplimiento de sus acuerdos. 6.-Elevar a la AG la Memoria de Gestión y el Balance anual para su aprobación, si procede. 7. Designar, a propuesta de la Comisión Ejecutiva, las personas que hayan de prestar servicios técnicos, sin relación laboral ni dependencia de la Federación. 8. Proponer a la AG, para su aprobación, proyectos de trabajo 9. Elevar a la AG, para su aprobación, los presupuestos.
---	---	--	--

		<p>proyectos de trabajo</p> <p>9. Elevar a la AG, para su aprobación, los presupuestos.</p> <p>10. Aceptar herencias, donaciones, subvenciones y legados...</p> <p>11. Aprobar y modificar la plantilla de empleados, fijar sus facultades y retribuciones, sometido a ratificación de la AG.</p> <p>12. Proponer la convocatoria de la AG</p> <p>13. Nombrar a los representantes en la CO.VA.PA y la C.E.A.P.A, en los Consejos Escolares, Mesa de Padres o cualquier otro órgano o entidad relacionado con la Educación. No se podrá ostentar simultáneamente más de dos representaciones. Estos representantes podrán ser revocados si su gestión no se atuviere a los Estatutos o funciones para las que ha sido nombrado.</p> <p>14. Otras no atribuidas a otros órganos de gobierno.</p> <p>Art. 25. Se reunirá en sesión ordinaria cada dos meses mínimo y con carácter extraordinario siempre que lo considere necesario el Presidente o el 25% de sus miembros mínimo.</p> <p>Art. 27. Los acuerdos se adoptarán por mayoría de votos y la votación será secreta cuando lo solicite cualquiera de sus miembros.</p>	<p>10. Aceptar herencias, donaciones, subvenciones y legados...</p> <p>11. Aprobar y modificar la plantilla de empleados, fijar sus facultades y retribuciones, sometido a ratificación de la AG.</p> <p>12. Proponer la convocatoria de la AG</p> <p>13. Nombrar a los representantes en la Confederación Gonzalo Anaya y la C.E.A.P.A, en los Consejos Escolares, Mesa de Padres o cualquier otro órgano o entidad relacionado con la Educación. No se podrá ostentar simultáneamente más de dos representaciones. Estos representantes podrán ser revocados si su gestión no se atuviere a los Estatutos o funciones para las que ha sido nombrado.</p> <p>14. Otras no atribuidas a otros órganos de gobierno.</p> <p>Art. 24. Se reunirá en sesión ordinaria una vez al trimestre y con carácter extraordinario siempre que lo considere necesario el Presidente/a o cuando lo soliciten el 25% o más de sus miembros de hecho.</p>
--	--	---	--

		<p><u>Art. 28. Comisión Ejecutiva:</u> gestión y administración dentro de los límites que el Consejo de Gobierno y los Estatutos determinen.</p> <p><u>Art. 29. Miembros:</u> Presidencia y Vicepresidencia primera y segunda, secretaría general, cinco vocales. Cada vocal una secretaría: Administración, Finanzas, Formación e Información, Relaciones Comarcales, Publicaciones y Difusión.</p> <p>Art. 31. Los miembros de la Comisión Ejecutiva serán elegidos por la Asamblea General, de entre los candidatos que presente la Asamblea Comarcal a la que pertenezcan. Cada comarca podrá presentar tantos candidatos como considere oportunos.</p> <p>El Vicepresidente primero será elegido de entre los candidatos que representen a un Centro de Enseñanza primaria y el Vicepresidente segundo lo será de entre los candidatos que pertenezcan a un Centro de Enseñanza Secundaria.</p> <p>Art. 32. Duración en el cargo 2 años. Cualesquiera de los miembros puede ser reelegido para sucesivos periodos siempre que cumplan los requisitos establecidos.</p> <p>Art. 34. Facultades: cuantas delegue el Consejo de Gobierno y en especial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir y hacer cumplir Estatutos, Reglamentos y acuerdos de AG y de Consejo de Gobierno. 2. Resolver asuntos urgentes, dando cuenta al Consejo de Gobierno en la primera reunión que celebre. 3. Informar al Consejo de Gobierno de los asuntos que se le encomiende y que le sean delegados. 4. Elevar al Consejo de Gobierno, Memoria de su gestión y Balance Anual, para aprobación si procede. 	<p><u>Art. 27 Comisión Ejecutiva:</u> gestión diaria y periódica de los asuntos de la Federación, la coordinación de las acciones de las Agrupaciones Comarcales y AMPAs, y la administración, dentro de los límites que el Consejo de Gobierno y los Estatutos determinen.</p> <p><u>Art. 29: Miembros.</u> Presidencia, Vicepresidencia, secretaría general, vicesecretaría general, secretaría de finanzas. Y 9 vocales: Secretaría de Formación, De Relaciones Comarcales, De Información y documentación, De Normalización Lingüística, De Asuntos Jurídicos, De Relaciones Públicas e institucionales, Enseñanza de Infantil y Primaria, de Enseñanza Secundaria y Postobligatoria, De otras Enseñanzas (Educación Especial, Conservatorios, Enseñanzas Especiales).</p> <p>El titular de cada Secretaría podrá conformar un equipo de trabajo que presentará a la Comisión Ejecutiva y al Consejo de Gobierno.</p> <p>Art. 30. El Consejo de Gobierno entrante, realizará una propuesta de Comisión Ejecutiva, de entre sus miembros a la AG, sin detrimento de toda AMPA a través de su Agrupación Comarcal de proponer a la AG candidatos a los cargos de la Comisión Ejecutiva. En caso de existir varias candidaturas para elegir, la elección se procederá por votación de Asamblea, y si hay candidaturas diferenciadas se elegirá entre ellas.</p> <p>Art. 31. Duración en el cargo 2 años. No se podrá pertenecer a la Comisión Ejecutiva más de dos mandatos consecutivos y excepcionalmente tres.</p> <p>Art. 33. Art. 34. Facultades: cuantas delegue el Consejo de Gobierno y en particular:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir y hacer cumplir Estatutos, Reglamentos y acuerdos de AG y de Consejo de Gobierno. 2. Resolver asuntos urgentes, dando cuenta al Consejo de Gobierno en la primera reunión que celebre. 3. Informar al Consejo de Gobierno de los asuntos que se le encomiende y que le sean delegados.
--	--	---	---

		<p>5. Elevar al Consejo de Gobierno proyectos de trabajo.</p> <p>6. Determinar y modificar la organización administrativa de la federación.</p> <p>7. Contratar trabajadores plantilla y dar cuenta.</p> <p>8. Proponer al Consejo de Gobierno personas para servicios técnicos sin relación laboral.</p> <p>9. Inspeccionar servicios y prestaciones a las APAs federadas y disponer que se subsanen deficiencias.</p> <p>10. Estudiar propuestas sobre sus áreas.</p> <p>Se reunirá todos los meses. Acuerdo por votación, sin delegación de voto y secreto cuando cualquiera lo solicite.</p> <p><u>Art. 40 Comisión de Arbitraje y Mediación</u></p> <p>Cinco miembros nombrados directamente por la AG por dos años. Responde únicamente ante la AG. Sus miembros serán incompatibles con otro cargo.</p> <p><u>Art. 41. Competencias:</u> dirimir las cuestiones sobre interpretación de Estatutos, resolver recursos de APAs.</p>	<p>4. Elevar al Consejo de Gobierno, Memoria de su gestión y Balance Anual, para aprobación si procede.</p> <p>5. Elevar al Consejo de Gobierno proyectos de trabajo.</p> <p>6. Determinar y modificar la organización administrativa de la federación.</p> <p>7. Contratar trabajadores plantilla y dar cuenta.</p> <p>8. Proponer al Consejo de Gobierno personas para servicios técnicos sin relación laboral.</p> <p>9. Inspeccionar servicios y prestaciones a las APAs federadas y disponer que se subsanen deficiencias.</p> <p>10. Estudiar propuestas sobre sus áreas.</p> <p>Se reunirá todos los meses. Acuerdo por votación, sin delegación de voto y secreto cuando cualquiera lo solicite.</p> <p><u>Art. 39 Comisión de Arbitraje y Mediación</u></p> <p>Cinco miembros nombrados directamente por la AG por dos años. Responde únicamente ante la AG. Sus miembros serán incompatibles con otro cargo.</p> <p><u>Art. 40. Competencias:</u> dirimir las cuestiones sobre interpretación de Estatutos, resolver recursos de APAs.</p>
--	--	--	--

Nota. Reproducción a partir de:

- Estatutos de FAPA Valencia, inscrita en la Sección Segunda con el número 115, en el Provincial con el 5 respectivamente. Y visados el 12 de agosto de 1977.
- Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983.
- Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 21 de marzo de 1984 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria celebrada los días 21 de noviembre y 12 de diciembre de 1987.
- Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 5 de Mayo de 1988, y tal modificación fue aprobada por la Asamblea General Extraordinaria del 28 de febrero de 2004.

La solución a los conflictos internos refuerza la identidad colectiva. Hemos encontrado dos conflictos: uno personalista, fechado en los años 1981-1982, y otro de cooptación por el Estado, fechado en los años 1999-2000. Ambos se resuelven por la asamblea general. Remitimos al lector/a al Capítulo 1 del Apéndice, en las páginas 31-36, en las que se desarrollan estos dos casos de conflicto.

5.3.-La formación del conocimiento social y la re-creación de un imaginario sobre la Institución Educativa y la Sociedad Democrática, y las acciones para la construcción de una esfera pública educativa

El tercer objetivo marcado consistía en identificar las diversas acciones colectivas que, al tiempo que construyen su identidad, nos permiten hablar de luchas por construir una esfera pública educativa. Esta acción política es la parte visible de la organización, sin embargo, para ella, constatamos que es necesaria una dimensión social y cultural, invisible, que produce significados y es el germen de las acciones. Los actores sociales tienen carácter reflexivo, producen significados y códigos culturales al analizar y re-interpretar la realidad. Estos significados se visibilizan cuando impactan en el sistema político. La incidencia política era una de las finalidades de la a-sociación: tomar parte en la institución educativa. El descubrimiento de esta dimensión socio-cultural, que consideramos razón de las acciones colectivas, nos obliga a responder primero a nuestro cuarto objetivo marcado, para volver posteriormente al tercero.

La dimensión socio-cultural constituye la respuesta a nuestro cuarto objetivo, muestra cómo se genera el conocimiento social y la re-creación de un imaginario en torno a la construcción colectiva, consciente y explícita de la institución educativa democrática. Este conocimiento social lleva a dotarse de poder para emprender la acción política.

En esta dimensión cultural encontramos tres tipos de actuaciones: la ayuda mutua y coordinación entre AMPAS, la información y la formación de sus miembros, y los debates y opinión pública.

La ayuda mutua abarca seguros de responsabilidad civil para las actividades extraescolares, la compra colectiva de libros de texto, la asesoría jurídica o el gabinete de orientación de madres y padres.

La coordinación entre AMPAs abarca la información legislativa periódica, reuniones informativas, intercambio de experiencias, la canalización y apoyo colectivo de entrevistas con la Administración educativa, entre otras. Esta coordinación no sólo se da entre AMPAs, sino entre agrupaciones comarcales, federaciones provinciales, autonómicas y estatales.

A través de la información y la comunicación multidireccional entre las diferentes formas de agrupación, se adquiere conocimiento de causa sobre la situación de la institución educativa: dossiers legislativos, revistas y publicaciones favorecen la comunicación sobre las actividades realizadas en escuelas, actuaciones de la federación o de otras organizaciones, puntos de vista sobre temas diversos (medio ambiente, música, teatro, normalización lingüística, danza, deporte, etc.). Esta capacidad de acceso a la información y la comunicación que propicia el colectivo constituye un mayor poder de exigencia de derechos frente a la administración educativa, porque visibiliza puntos de vista sobre legislación y política educativa, y propuestas, y proporciona apoyo social y confianza en los propios posicionamientos frente al lenguaje y gestión “experta”.

La formación, al igual que la información, tiene asignada una Secretaría específica en la Comisión Ejecutiva de la organización. Ambas se consideran aspectos indispensables para superar el obstáculo que constituye enfrentarse al conocimiento experto. La formación abarca temáticas diversas, aunque fundamentalmente requieren aprender a participar. Escuelas de madres y padres, cursos específicos para directivos de AMPAs, cursos para miembros de consejos escolares de centro, cursos para directivos de agrupaciones comarcales y cursos para miembros de la junta directiva son una constante en la historia de la a-sociación. Para esta formación, demandan, por un lado, medios e información a la administración educativa, en concreto abogan por escuelas de formación para la comunidad educativa, en colectivo. Consideran esta formación vital para el desarrollo de la ciudadanía democrática, excediendo la estructura curricular de la educación escolar. Por otro lado, constituyen grupos de auto-formación de carácter voluntario y gratuito, formados por las propias madres y padres, que se especializan en ejes temáticos diversos como legislación educativa, medio ambiente, consejos escolares de centro, dirección de AMPAS, drogodependencias, deporte escolar, sida, sexología, etc. Liberan saberes a todos los miembros, proporcionando un soporte para la vida comunitaria.

Los debates y foros constituyen la base para la formación de una opinión pública que calificamos de fuerte, al no estar sometida a fuentes externas o trascendentales, sino que surgen de la reflexividad de los sujetos a-sociados; tienen un carácter eminentemente profano. Las jornadas y encuentros de AMPAs son una constante a lo largo de toda la trayectoria histórica de la federación. Los temas tratados son diversos, aunque los ejes que los vertebran son la legislación educativa -propuestas, seguimiento y control-, el sistema escolar en todos los niveles, la participación en el sistema

educativo y la evaluación de la institución educativa. Estas jornadas abarcan geográficamente los ámbitos comarcal, provincial, autonómico y estatal, agrupando colectivos específicos como AMPAs de educación especial, que integran provocando la apertura social. Por otro lado, se celebran y se asiste a jornadas y encuentros con otros colectivos sociales: “trobades escolars en valencià”, MRPs, Ciudadanía, CEPs, con las que se crean meta-relaciones, constituyendo alianzas presentes y futuras, articulando discursos y anudando una trama social que hace frente a la fragmentación. Un ejemplo de esta articulación es la creación de la Plataforma en defensa de la Escuela Pública.

De estas jornadas de debate se elabora una opinión pública que se da a conocer a través de prensa, radio, televisión y redes sociales. Se hace visible toda la dimensión socio-cultural de ayuda mutua, cooperación, información, formación y debate.

Sobre esta dimensión socio-cultural, incorporamos la Tabla 5 del Apéndice (pág. 46):

Tabla 5: La dimensión socio-cultural de FAMPAs		
<p>AYUDA MUTUA Y COORDINACIÓN ENTRE AMPAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría técnica y jurídica • Seguro de responsabilidad civil para actividades extraescolares • Compra colectiva de libros de texto • Gabinete orientación madres y padres • Información legislativa periódica • Reuniones informativas • Intercambio de experiencias • Apoyo y canalización de entrevistas individuales con la administración • Coordinación comarcal: Agrupaciones comarcales (pe: confección del Mapa Escolar) • Coordinación autonómica: COVAPA y Confederación Gonzalo Anaya • Coordinación estatal: CEAPA 	<p>INFORMACIÓN Y FORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secretaría específica en la Junta Directiva • Información sobre organización del sistema educativo (legislación) • Revistas de la Federación: artículos de temas varios y de autores varios de AMPAS, de FAMPAS, y otros. • Comunicación entre AMPAS de carácter diverso. • Formación: escuelas de madres y padres, cursos específicos consejos escolares, directivos de AMPAs, directivos Agrupaciones Comarcales, miembros de la Junta Directiva, etc. • Petición a la Administración de Planes de Formación e información a los miembros de los órganos colegiados y de Escuelas de Formación de la Comunidad educativa. • Creación de grupos de formación específicos de madres y padres de carácter voluntario. 	<p>GENERACIÓN DE DEBATES DE CARÁCTER ASAMBLEARIO Y OPINIÓN PÚBLICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates en Asambleas • Debates en Jornadas anuales de madres y padres del alumnado a partir de 1982 • Debates en Jornadas externas: sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones vecinales, etc. (Jornadas MRPs, Jornadas de Ciudadanía, Jornadas de Centro de Formación del Profesorado...) • Jornadas conjuntas: encuentros interprovinciales: sindicatos, vecinos, alumnado, movimientos de renovación pedagógica, partidos políticos, etc. • Trobada d'Escoles en València • Opinión Pública: revistas de la FAMPAs, campañas de imagen pública en radio, prensa y televisión. • Mesa y Plataforma en defensa de la Escuela Pública. • Foros de opinión pública descentralizada y anudada en comarcas, en provincias, en comunidades autónomas y a nivel estatal. Redes y articulación del discurso.
<p><i>Nota.</i> Elaboración a partir del archivo documental de FAMPAs enumerado en la Bibliografía</p>		

La visibilidad de la organización social se consigue a través de las acciones que se llevan a cabo, y que responden a nuestro tercer objetivo, que consistía en identificar las diversas acciones que nos permitieran hablar de “luchas” por construir una esfera pública educativa. A estas acciones, en tanto que se dan porque se politiza el bien social educativo, las llamamos acciones políticas, y en tanto que estas acciones al ser políticas, pretenden un reparto nuevo en la distribución de poder, porque se reclama la participación y la construcción del espacio público educativo, las llamamos luchas, puesto que el reconocimiento para el cambio en el sistema de distribución de la autoridad se alcanza a través de la presión y la reivindicación, representando un conflicto frente al sistema de distribución instituido.

Estas luchas políticas, son democráticas porque constituyen un reparto de poder y son educativas porque el proceso que lleva a ellas es socio-cultural, gestado en la dimensión invisible pero fundamental para reconocerse y reclamar reconocimiento público. Estas luchas democráticas, educativas, son reivindicaciones y propuestas que podemos agrupar en tres bloques temáticos: infraestructuras y medios, fines de la educación y enfoques pedagógicos, y participación y promoción de la participación en el sistema educativo a nivel macro y micro-político.

Las reivindicaciones respecto al incremento de infraestructuras y medios persiguen una mayor dotación presupuestaria para la educación pública, con el fin de garantizar oferta de puestos escolares públicos y gratuidad en todos los aspectos que atañen al acceso a la educación: transporte, libros de texto y comedor; y a la planificación y dotación de la misma, con plantillas de profesorado que garanticen proyectos a largo plazo. Las propuestas inciden en la utilización de las escuelas como espacios públicos, de libre acceso para actividades abiertas al entorno, de carácter cultural y deportivo.

En cuanto a los fines educativos, proponen la educación para la vida democrática, con inciso en los principios democráticos, enmarcados en enfoques pedagógicos que garanticen la libertad y la igualdad, y que permitan acceder a las diversas culturas sociales, a las artes y a la educación física. Las propuestas organizativas requieren la vertebración del sistema educativo desde educación infantil hasta la educación de adultos, con la integración de la educación especial, y con una educación obligatoria de 4 a 18 años, de carácter unificado. Esta organización abarca al profesorado, que se pretende con titulación única y formación permanente y a una revisión de la función inspectora.

En cuanto a tomar parte en el sistema educativo, reclaman una participación macro-política, que no se agota en los órganos colegiados instituidos al efecto en consejos escolares nacional y autonómico, sino que se pretende la participación educativa en cualquier ámbito institucional y sobre cualquier asunto educativo en razón de ser asociación declarada de utilidad pública. Y una participación micro-política en los consejos escolares municipales y en la Escuela Pública. Focalizan la capacidad reflexiva en incrementar y mejorar la participación en estas esferas públicas educativas, que pretenden anidar a través del trabajo voluntario colectivo, cuya base, es la dimensión socio-cultural invisible de ayuda mutua, comunicación, formación y generación de opinión pública. Esta participación y la dimensión socio-cultural que la gesta la fomentan y promueven en el asociacionismo del alumnado.

La formación del conocimiento e inteligencia social que re-crea un imaginario sobre la institución educativa y proporciona el empoderamiento para emprender acciones políticas requiere, para las reivindicaciones y las propuestas, que la esfera educativa se erija en pública.

Se adjunta la Tabla 6 del Apéndice (pág. 54): La dimensión política de FAMP: Reivindicaciones y propuestas; que recoge las acciones colectivas públicas que politizan la esfera educativa:

Tabla 6: La dimensión política de FAMPA: REIVINDICACIONES Y PROPUESTAS		
<p>INFRAESTRUCTURAS Y MEDIOS (Deber del Estado en garantizar una educación básica obligatoria y gratuita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de los presupuestos para la Educación • Gratuidad de libros de texto • Comedores escolares • Transporte escolar • Incremento de la oferta de puestos públicos y garantía de oferta pública en Secundaria Obligatoria, Bachiller y Ciclos Formativos. • Mayor plantilla de profesorado y estabilidad de la misma (proyectos educativos a largo plazo y programación de la enseñanza) • Mejora de las infraestructuras • Carácter público y abierto de las organizaciones educativas: utilización polivalente de los centros para otras actividades no relacionadas con el uso profesional de las instalaciones como actos deportivos, lúdicos, culturales, utilización de bibliotecas, etc. • Confección del Mapa Escolar (1996): a través de la coordinación entre AMPAs y asambleas comarcales. Necesidades infraestructura, financiación, temporalización, red de centros que incluya centros rurales, educación de adultos, educación especial, primer ciclo de educación infantil y enseñanzas artísticas. • Deficiencias de centros en zonas rurales • Reducción de ratios • Consulta al Consejo Escolar Municipal y a los centros afectados sobre las transformaciones en la oferta pública de centros. 	<p>FINES DE LA EDUCACIÓN Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fines y valores necesarios para la consecución de una sociedad democrática y libre: educación para el desarrollo de la persona a lo largo de toda su vida basándose en los principios democráticos • Organización y vertebración del sistema educativo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Escuelas infantiles ○ Escuelas de adultos ○ Integración de la Educación especial ○ Educación obligatoria de 4 a 18 años en un ciclo único y polivalente • Organización y requisitos de los profesionales de la enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> ○ Titulación única para el profesorado ○ Reciclaje profesional ○ Revisión de la función inspectora: sustitución de la función de control por la función de asesoría a los centros y a la dirección de los centros • Organización de la temporalización escolar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Calendario escolar: de septiembre a junio con una racionalización de las festividades -no necesariamente coincidentes con el santoral- ○ Jornada partida frente a la jornada continua • Otros: incremento de horas educación física, música, tratamiento del bilingüismo, coeducación, bibliotecas de aula, reducción en la utilización de libros de texto, entorno dinámico para el aprendizaje... • Aumento de la calidad de la educación entendida como favorecer el acceso a la cultura y la compensación de desigualdades sociales, acercando la escuela a la sociedad y a la cultura valenciana, dotando a los centros de autonomía pedagógica 	<p>PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA Y EL SISTEMA EDUCATIVO (estrategia de representación en los organismos oficiales con el objeto de intervenir en la programación general de la enseñanza)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel micro-político: <ul style="list-style-type: none"> ○ Escuela: Consejo Escolar Centro ○ Municipio: Consejo Escolar Municipal • Nivel macro-político: <ul style="list-style-type: none"> ○ Autónomo: Consejo Escolar Valenciano, Mesa de madres y padres y administración educativa. ○ Estatal: Consejo Escolar del Estado a través de CEAPA ○ Asociación de utilidad pública (con el fin de participar en cualquier propuesta educativa aunque no constituya educación reglada) • Promoción del asociacionismo en el alumnado.
<p><i>Nota.</i> Elaboración a partir del archivo documental de FAMPA enumerado en la Bibliografía</p>		

5.4.-La esfera pública educativa y la democracia radical y de pluralismo agonista

A través del análisis de la delimitación de la esfera pública educativa, que constituye un aspecto fundamental a defender y procurar por FAMPAs, y partiendo del análisis realizado en el capítulo 3 del Apéndice, respondemos al quinto objetivo que nos marcábamos: demostrar que la esfera pública educativa favorece los rasgos para una democracia radical y de pluralismo agonista.

La politización de la educación por los propios agentes, que de manera cotidiana y cercana y con carácter experimental se relacionan en el espacio público escolar y municipal hace difícil su manipulación a estos niveles y a niveles macro-políticos, puesto que el conocimiento social y la reflexividad colectiva proporcionan pragmatismo y pluralismo de ideas entre sus integrantes, aspectos que constituyen la base para la toma de decisiones con conocimiento de causa. El marco de significados, de análisis y de injusticia que se configura con la politización de la esfera educativa proporciona objetivos para reformas institucionales que buscan ampliar la democracia. Estas relaciones provocan subjetividades para una ciudadanía activa.

La politización de la esfera educativa, su delimitación con respecto del funcionamiento mercantil y las reivindicaciones frente al Estado, son los pilares de la extensión de la democracia, a través de la configuración de espacios públicos, y de la intensificación de la democracia, a través de la reclamación al Estado de sus deberes como institución social que sirve a los intereses de los ciudadanos. Constatamos que la extensión y la intensificación de la política radicalizan la democracia.

En la esfera pública educativa que pretende delimitar este agente social, encontramos los cuatro rasgos que la definen como pública: el interés común y el reconocimiento de sus miembros como público; el carácter metatópico del acceso y la transferencia de comunicación libre y sin restricciones; el carácter extra-político a partir de la re-creación de un imaginario y de su independencia del poder político y del Estado; y el carácter profano que se deriva de que no exista un marco previo que defina que es o no político y público.

La esfera pública educativa la configura a través de las alianzas para este fin con otros colectivos, y a través de la explicitud de la opinión pública y del imaginario re-creado. Las alianzas, que contribuyen a la formación de un “nosotros” comprenden a

colectivos de profesorado: sindicales y de movimientos de renovación pedagógica, y a colectivos de alumnado que toman forma sindical. La trama que une a estos colectivos es un imaginario social en torno a la sociedad democrática y a la institución educativa, y un espíritu voluntario en torno a la construcción de lo público. Estas alianzas forman redes de apoyo y refuerzo, que en muchas ocasiones se caracterizan por la porosidad entre colectivos -siendo fácil coincidir en una persona la pertenencia a un AMPA, el trabajo como profesor o profesora y la afiliación sindical-. El imaginario socio-educativo tiene su símbolo en la Alternativa democrática para la enseñanza. Y se re-crea con debates, acciones y publicaciones en colectivo.

Frente a esta reclamación de la esfera pública educativa, encontramos los antagonistas, que abogan por una privatización de la misma. Los principales colectivos antagonistas son la Confederación Católica de Padres de Familia (CONCAPA) y la Conferencia Episcopal. Aunque la CONCAPA no la podemos considerar opinión pública en sentido fuerte puesto que, como su nombre indica, las directrices y el imaginario no se producen de manera profana, por la propia asociación, sino que deviene de los dictámenes eclesiásticos, para los que no procede reflexividad. Ambos colectivos ven en la esfera pública educativa el peligro por la necesaria re-distribución del sistema de poder y autoridad en la institución educativa, que implicaría una pérdida del monopolio ideológico y económico de la Iglesia en la educación.

La superioridad de la esfera pública educativa consiste en que es inclusiva, y admite colectivos que pretendan su privatización, siempre y cuando no monopolicen ni utilicen sus predomios económicos o ideológicos para acaparar el sistema de autoridad y de poder.

Constatamos que esta esfera pública educativa favorece la democracia radical y el pluralismo agonista, porque contiene los rasgos para la misma. Mostramos, a través de extractos del discurso de FAMPAs analizados en el Apéndice, estos rasgos que pretenden para la esfera pública educativa:

Es de carácter instituyente porque politiza la institución educativa e inicia la política al reconocerse como público y requerir tomar su parte;

Volem preguntar-nos, a nosaltres mateixos com a membres d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes, però també com a ciutadans que comparteixen la seua vida en una societat democràtica, regida per les lleis i els valors de la convivència, què volem per a

*la nostra vida i la dels nostres descendents. Què podem fer per a millorar la convivència democràtica des de l'educació?*⁹

Esta esfera se plantea en términos de justicia social, de reparto, por lo que se promueven los principios de libertad, igualdad y solidaridad;

*Des de FAPA-València sempre hem mantingut una defensa dels valors de la solidaritat, justícia social i tolerància com a ferramentes amb les quals construir una democràtica ciutadana. L'escola i altres institucions educatives poden contribuir a aquesta finalitat...*¹⁰

La participación en la misma y su dimensión socio-cultural propicia subjetividades encaminadas a la ciudadanía plena, con conciencia política y comunitaria, basada en el auto-respeto y la autonomía, proyectando la ciudadanía a otras esferas de la vida cotidiana;

*...podem conjugar els esforços en pro d'una ciutadania activa que repercutisca en la construcció d'un espai públic educatiu on podem compartir interessos i projectes de persones diferents. Som conscients que les diferències culturals, religioses, ètniques, de gènere, edat, activitat econòmica i familiar són riques i profitoses si no són el germen d'un projecte desigual, on un col.lectiu es transforma en hegemònic sobre la resta. I en aquesta diversitat cultural, coherent amb els processos de biodiversitat sostenible busquem les persones de la Comissió de FAPA-València l'enriquiment personal i col.lectiu*¹¹.

Y se establecen lazos de colaboración y de ayuda mutua, a través de las relaciones horizontales, la experiencia y la pluralidad, reconociendo los diversos saberes y aportaciones, lo que promueve una comunidad ético-política.

*Però poc valor tenen les normatives legals si no van acompanyades de mesures concretes per part dels **diversos agents socials** que l'han de desenvolupar. Així el cas de les administracions públiques que han d'invertir més diners en centres escolars que facen desaparèixer els barracons, les associacions de pares i mares reivindicant l'ús d'escoles i instituts per a activitats esportives i culturals dels adolescents del barri, les associacions de veïns col.laborant en aquesta gestió de l'espai públic, els professors utilitzant el seu saber per a projectar-lo des del seu lloc de treball cap a la comunitat escolar, els alumnes amb les seues demandes i il.lusions que són pròpies de les diferents edats de la seua formació. En aquest itinerari de formació d'espais públics educatius, del manteniment d'un servei públic, sempre estarà FAPA-València col.laborant*¹².

⁹ Pág. 60 Apéndice.

¹⁰ Pág. 60 Apéndice.

¹¹ Pág. 61 Apéndice.

¹² Pág. 62 Apéndice.

5.5.-Imaginario y propuestas para la Escuela, la Educación y el Sistema Educativo y los obstáculos a enfrentar

A continuación, vamos a dar respuesta conjuntamente, a los objetivos sexto y séptimo. En esta respuesta, desde la perspectiva de la FAMP, mostramos el imaginario para la Escuela Pública y las propuestas de participación y los impedimentos y dificultades para su realización, así como el imaginario, propuestas de participación, dificultades e impedimentos para la Educación Democrática y para el sistema educativo.

5.5.1.-Un imaginario para la Escuela Pública y los obstáculos para su praxis.

El imaginario que, a través de la dimensión cultural, se construye sobre la Escuela Pública dota de sentido las estrategias, las tácticas y las acciones del agente colectivo. Para la atribución y re-creación de significados es necesario recalcar que la pluralidad de miembros que conforman el agente colectivo son portadores culturales que enriquecen la estructura escolar y la institución educativa. Del estudio del discurso y de las acciones de los agentes que reclaman en sus diferentes estatutos y de las memorias de sus jornadas de debate, documentos de trabajo, publicaciones y artículos de prensa, concretamos una significación de la Escuela Pública que tiene sus raíces en la II República, de la que aportan memoria algunos de los miembros de la asociación. La valoración de la Escuela como eje democrático de socialización y subjetivación, como preparación para la vida personal y social, supera la concepción de la educación como credencial o elemento de consumo. Sobre esta valoración apuntamos un extracto del discurso de FAMPa que hemos analizado en el capítulo 4 del Apéndice:

La escuela no es sólo un lugar donde nuestros hijos e hijas permanecen una serie de horas desde los tres a los dieciséis o dieciocho años, sino que tiene que ser una institución que su principal función debe ser preparar para la vida, y esto no sólo debe ser adquirir conocimientos y habilidades para desempeñar un trabajo al finalizar la edad escolar. Debe ser un ámbito en que los chicos y chicas tomen conciencia de sus derechos, asuman e interioricen sus hábitos democráticos y se preparen para adquirir compromisos individuales y colectivos¹³.

Del análisis de sus estatutos se desprende que la Escuela Pública es aquella de titularidad pública y aquella que, sostenida con fondos públicos, comparte los rasgos de: gratuita, pluralista, democrática, valenciana y de calidad. Sólo en los estatutos de 1983, antes de la aprobación de la Ley orgánica del Derecho a la Educación, se considera que esta Escuela ha de ser unificada (con ciclo único y titulación única, polivalente, co-educadora y que garantice la igualdad de oportunidades), racional, humanística, científica, sin adoctrinamiento, comunitaria y enraizada en el entorno. Estos otros atributos, a pesar de no estar contemplados en posteriores estatutos, forman parte del discurso sobre la Escuela Pública, a través de jornadas y publicaciones. Aportamos la

¹³ Pág. 65 Apéndice.

Tabla 7 del Apéndice (pp. 66-71) que recoge el Modelo de Escuela Pública de FAPA-València que propone la asociación en los diferentes Estatutos fechados en 1977, 1983, 1987 y 2004.

Tabla 7: Modelo de Escuela Pública FAPA-València. Estatutos 1977, 1983, 1987 y 2004			
Estatutos FAPA 1977	Estatutos FAPA 1983	Estatutos FAPA 1987	Estatutos FAPA 2004
<p>Art. 1. La Federación Provincial de Asociaciones de Padres de Alumnos de colegios de Enseñanza pre-escolar, educación especial, enseñanza general básica, formación profesional, bachillerato unificado polivalente y curso de orientación universitaria de la provincia de Valencia, <u>estará formada por Asociaciones de Padres procedentes de colegios de la Administración Pública.</u></p> <p><u>Podrán integrarse en la misma APA de distinta procedencia siempre que acepten los principios de esta Federación: el conseguir una enseñanza de alta calidad, totalmente gratuita y plenamente democrática.</u></p>	<p>Art.3. La Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Centros de preescolar, educación especial, enseñanza general básica, formación profesional, bachillerato unificado polivalente y cursos de orientación universitaria de la provincia de Valencia, <u>estará formada por Asociaciones de Padres de Alumnos de Centros sostenidos con fondos públicos.</u></p>	<p>Art. 50. Podrán ser miembros de la Federación todas las Asociaciones de Padres de Alumnos de <u>Centros Sostenidos con fondos públicos, tanto en Enseñanza Primaria como Secundaria,</u> que estén legalmente constituidas y que acepten los principios contenidos en estos Estatutos.</p>	<p>Art. 50. Podrán ser miembros de la Federación todas las AMPAs de <u>Centros Públicos de titularidad pública o Centros Privados Concertados no universitarios, tanto de Enseñanza Primaria como Secundaria,</u> que estén legalmente constituidos y que acepten los principios contenidos en estos Estatutos.</p>
	<p>Art.2. La Federación Provincial tiene como objetivos alcanzar el establecimiento de un sistema educativo apto para ofrecer una enseñanza caracterizada por las siguientes notas esenciales:</p> <p>a)Que sea obligatoria de cuatro a dieciocho años, en ciclo único y polivalente con titulación única y coeducación.</p> <p>b)Que sea racional y humanística, científica, de alta calidad tecnológica y que desarrolle</p>		

	<p>un espíritu crítico y comprometida en materia educativa.</p> <p>c)Que se gratuita en igualdad de condiciones y financiada con fondos públicos, contemplando en ella la formación global del alumno (entendemos por gratuita aquella que tiene presente no únicamente la instrucción , sino todas las actividades formativas, los libros de texto, el materia escolar, los comedores, el transporte, etc.)</p> <p>d)Esta enseñanza deberá además contemplar un amplio sistema de becas y subsidios que atienda las situaciones especiales (mientras la situación de los párrafos anteriores no sea realidad)</p> <p>e)Que sea pluralista y carente de todo tipo de adoctrinamiento.</p> <p>f)Que sea democrática, reconociendo la participación de las APAs justamente con las demás estamentos de la comunidad educativa, en la gestión educativa y administrativa, así como en los aspectos posteriores de control, asumiendo cada una de sus peculiaridades características, étnicas lingüísticas, culturales, geográficas, etc., reconocidas en la Constitución.</p> <p>g)Que haga efectiva una igualdad de</p>		
--	---	--	--

	<p>oportunidades sin ningún tipo de condicionamiento, y con la atención adecuada a los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales.</p> <p>h) Que dentro de unas líneas generales para todo el territorio español sea gestionada, planificada y controlada desde los organismos autónomos.</p>		
<p>Art.6º La Federación provincial tiene por objeto:</p> <p>a. <u>Participar en las Juntas Provinciales de Educación, Consejos Asesores del Ministerio de Educación y Ciencia y cualesquiera otros entes educativos</u> en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza Pública.</p> <p>b. Representar y defender los intereses de las A.P.A.S en todo cuanto afecte al proceso educativo.</p> <p>c. <u>Potenciar y coordinar esfuerzos,</u> inquietudes y aspiraciones de todas las Asociaciones Comarcales, Asociaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a esta Federación.</p> <p>d. <u>Promocionar toda clase de actividades culturales, que sirvan para mejorar la formación cívica</u> e intelectual de padres y alumnos.</p>	<p>Art.9º La Federación tiene por objetivos:</p> <p>a. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza de los Centros sostenidos con fondos públicos y en todos los órganos de su control y gestión.</p> <p>b. Representar y defender los intereses de la A.P.A en todo cuanto afecte al proceso educativo.</p> <p>c. Potenciar y coordinar esfuerzos e inquietudes y aspiraciones de todas las Agrupaciones Comarcales, Agrupaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a esta Federación.</p> <p>d. Promocionar toda clase de actividades sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.</p> <p>e. Ocupar el espacio que como instrumento reivindicativo en materia de Política</p>	<p>Art. 4. Exenta de lucro mercantil tiene por objeto contribuir a la participación de las A.P.A.s en la programación general de la Enseñanza, en el Control y Gestión de los Centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y en la construcción de la Escuela Valenciana, y para ello, sus fines fundamentales son:</p> <p>a. Potenciar el movimiento asociativo de los Padres de Alumnos, facilitando el apoyo que les permita la creación de Asociaciones.</p> <p>b. Promover y facilitar la participación de las A.P.A.s en la gestión de los Centros.</p> <p>c. Asistir a las A.P.A.s en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros Sostenidos con fondos públicos.</p> <p>d. Facilitar la representación y participación de los Padres de Alumnos en los Consejos</p>	<p>Art. 4. Exenta de ánimo de lucro, tiene por objeto contribuir a la participación de las AMPAs en la programación general de la Enseñanza, en el control y Gestión de los Centros docentes de Titularidad Pública y de los Privados Concertados no universitarios y en la construcción de la Escuela Pública Valenciana y, para ello, sus fines fundamentales son:</p> <p>a. Potenciar el movimiento asociativo de Madres, Padres y representantes de Alumnas y Alumnos, facilitando el apoyo que les permita la creación de Asociaciones.</p> <p>b. Promover y facilitar la participación de las Asociaciones de Madres, Padres y representantes de Alumnas y Alumnos (AMPAs) en la gestión de los Centros.</p> <p>c. Asistir a las AMPAs en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión</p>

<p>e. Potenciar la <u>cultura del País Valenciano</u>.</p> <p>f. Promocionar la formación de A.P.A. en todos sus niveles.</p>	<p>Educativa nos corresponde, y en este sentido la Federación asume el compromiso de hacer llegar a todos los miembros de la Federación, las exigencias que en Política Educativa propugnamos en coordinación con la C.E.A.P.A.</p> <p>f. Potenciar la Cultura del País Valenciano.</p> <p>g. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de esta, en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las A.P.A.S en sus respectivas Comarcas.</p> <p>h. La Federación potenciará la estructuración de las A.P.A.S a nivel de Comunidad Valenciana (con el fin de adecuarnos a la realidad de la Comunidad Autónoma Valenciana, esta Federación iniciará todos los contactos necesarios con las diversas asociaciones de A.P.A.S de todas las comarcas de la Comunidad, para hacer posible en un futuro próximo la constitución de la Federación de A.P.A.S de la Comunidad Autónoma Valenciana).</p> <p>i. La Federación utilizará todos los medios de comunicación social que estén a su alcance para potenciar la imagen pública de la</p>	<p>Escolares Municipales y en cualquier otro órgano colegiado de ámbito local, comarcal, provincial, autonómico, nacional, incluso mediante la presentación de candidaturas.</p> <p>e. Promover y organizar en su caso, la realización de actividades extraescolares y complementarias, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.</p> <p>f. Representar y defender los intereses de las A.P.A.s ante las instancias educativas o cualquier otro órgano.</p> <p>g. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza en los Centros así como a sus órganos de control y gestión.</p> <p>h. Potenciar la constitución de Agrupaciones Comarcales y Locales de A.P.A.s, procurándoles el asesoramiento y la ayuda necesaria para su implantación y fortalecimiento. Dotando a las mismas de la ayuda económica necesaria en función de la disponibilidad de la Federación.</p> <p>i. Coordinar los esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de las A.P.A.s y sus Agrupaciones en orden a la mejora de la</p>	<p>de los Centros.</p> <p>d. Facilitar la representación y participación de las AMPAs en los Consejos Escolares Municipales y en cualquier otro órgano colegiado de ámbito local, comarcal, provincial, autonómico, nacional, mediante la presentación de Candidaturas diferenciadas.</p> <p>e. Promover y organizar en su caso, la realización de actividades extraescolares y complementarias, sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de los asociados y el alumnado.</p> <p>f. Representar y defender los intereses de las AMPAs ante las Instituciones Pertinentes en todo cuanto afecte al proceso educativo.</p> <p>g. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza en los Centros, así como, a sus órganos de control y gestión.</p> <p>h. Potenciar la constitución de Agrupaciones Comarcales y Locales de AMPAs, procurándoles el asesoramiento y la ayuda necesaria para su implantación y fortalecimiento. Dotando a las mismas de la ayuda económica necesaria en función de la</p>
---	---	---	--

	<p>misma.</p>	<p>educación.</p> <p>j. Ocupar el espacio que como instrumento reivindicativo en materia de política educativa corresponda y transmitir las reivindicaciones de una Escuela plural, democrática y valenciana, y así mismo, comunicar a todos sus miembros las experiencias que en materia educativa se propugnen en coordinación con la CO.V.A.P.A. y la C.E.A.P.A.</p> <p>k. Potenciar la cultura del País Valenciano.</p> <p>l. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza de los Centros sostenidos con fondos públicos y en todos los órganos de su control y gestión.</p> <p>m. Representar y defender los intereses de las A.P.A.s en todo cuanto afecte al proceso educativo.</p> <p>n. Potenciar y coordinar esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de todas las Agrupaciones Comarcales, Agrupaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a ésta Federación.</p> <p>ñ. Promocionar toda clase de actividades sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.</p>	<p>disponibilidad de la Federación.</p> <p>i. Coordinar los esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de las AMPAs y sus Agrupaciones en orden a la mejora de la calidad de la enseñanza.</p> <p>j. Ocupar el espacio en la comunidad educativa como elemento reivindicativo que en materia de política educativa le corresponda y transmitir las reivindicaciones de una Escuela Pública, plural, democrática y valenciana, y así mismo, comunicar a todos sus miembros las experiencias que en materia educativa se propugnen en coordinación con la Confederación “Gonzalo Anaya” y la C.E.A.P.A</p> <p>k. Promover y potenciar la cultura del País Valencià y su lengua.</p> <p>l. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de ésta en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las AMPAs en sus respectivas Comarcas.</p>
--	---------------	---	--

		<p>o. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de ésta en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las A.P.A.s en sus respectivas Comarcas.</p>	
<p><i>Nota.</i> Reproducción a partir de: -Estatutos de FAPA Valencia, inscrita en la Sección Segunda con el número 115, en el Provincial con el 5 respectivamente. Y visados el 12 de agosto de 1977. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 21 de marzo de 1984 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria celebrada los días 21 de noviembre y 12 de diciembre de 1987. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 5 de Mayo de 1988, y tal modificación fue aprobada por la Asamblea General Extraordinaria del 28 de febrero de 2004.</p>			

La FAMPVA se plantea como finalidad ocupar el espacio público escolar y reivindicar una política educativa democrática, cuyo centro sea una Escuela Pública plural, democrática y valenciana. Para estos fines pretende promover la participación colectiva en la enseñanza pública y fomentar la formación cívica de madres, padres y alumnado para esta participación y para potenciar la cultura del País Valenciano. Acompañamos este resultado con un extracto del discurso de FAMPVA que ha sido analizado en el Apéndice (capítulo 4):

Tal com la ponent ens va presentar en el seu guió de treball l'Escola Pública no és només l'escola de l'Estat, sinó que constitueix un espai de ciutadania, de participació. És l'experiència que construïm. Mai històricament els drets es concedeixen, sinó que es conquisten. En aquest cas també succeïx el mateix. El dret a l'educació com a servei públic i l'èxit d'un espai educatiu públic suposa un laboratori de ciutadania crítica. És un gresol que reflexa les llacunes de la democràcia representativa (delegar amb el vot la nostra responsabilitat) i valora la participació popular en la construcció de l'espai públic que volem compartir (FAPA Valencia, 2006: 14)¹⁴.

Las relaciones que se establecen en el espacio público escolar se pretenden comunitarias y educativas. Al significado de comunidad educativa se le atribuye la apertura y el pluralismo intercultural o laicismo, características de una comunidad ética, y la libre comunicación, la cooperación y la participación en la re-creación de significaciones, características de una comunidad política democrática. La apertura de la comunidad la enraza en el entorno, poniendo en valor la cultura propia y constituyéndose en nudo de organizaciones sociales, en un compromiso voluntario y altruista no mediado por el dinero. Y el vínculo comunitario se basa en los principios democráticos de libertad, igualdad y solidaridad. Añadimos un extracto del discurso de la FAMPVA de los enunciados en el Apéndice (capítulo 4):

No se trata de reclamar ningún discurso homogéneo, ni reivindicar un interés general, sino alcanzar una posición de consenso democrático entre personas que piensan diferente. Un consenso con un proyecto común: organizar una actividad (carnaval, aplec en valencià, setmana cultural, proyecto educativo de centro, etc.). La cultura popular, la escuela pública es el deseo de comunicación libre, sin ataduras de poder ni miedos. Se trata de actuar en la escuela como personas que ocupamos un lugar que nos corresponde en tanto ciudadanos y que en el momento de trabajar en ilusiones compartidas construimos un espacio público. Por eso es importante definir los proyectos comunes, germen de lo público (FAPA Valencia, 2006: 83)¹⁵.

Los rasgos que caracterizan a la Escuela abarcan cuatro grupos de aspectos. El primero, la escuela democrática, pública y gratuita, con autoridad y control público, lo que

¹⁴ Pág. 82 Apéndice.

¹⁵ Pág. 86 Apéndice.

requiere formas de relación igualitarias en su dinámica interna -sus prácticas educativas- y externa -en las interacción con el entorno-, y un eje democrático plasmado en un proyecto educativo común. La primera disciplina de esta escuela es la democracia, que se hace efectiva en el acceso y en el horizonte igualitario, para lo que el Estado democrático ha de asumir un papel de promoción y apoyo de la Escuela Pública mediante presupuestos y medidas compensatorias para paliar las desigualdades de partida. El segundo rasgo, es la escuela unificada -de ciclo y titulación única, polivalente y co-educadora-, para evitar todo tipo de discriminación y el desarrollo de subjetividades competitivas, promoviendo las cooperativas y compensando las desigualdades de origen. El tercer rasgo es la escuela laica, científica y racional, base para el espíritu crítico, que relega la religión a la esfera privada para garantizar la libertad de conciencia necesaria para el razonamiento científico. Y finalmente, el cuarto, es la escuela activa y experiencial, basada en un saber emancipador y en las experiencias dentro y fuera de la escuela.

Sintetizamos estos rasgos en un extracto del discurso de FAMPa enunciado en el Apéndice (capítulo 4):

*Sirva este primer contacto con vosotros y vosotras para saludaros y desearos un feliz comienzo de curso por el reencuentro con los compañeros y compañeras dispuestos a afrontar las tareas que cada Asociación se programe para el ejercicio del curso 99/00 y desarrollar el trabajo altruista que cada uno de nosotros y nosotras cede a cada APA y a nuestros hijos e hijas y en su conjunto a toda la Escuela Pública. Esperamos que las vacaciones hayan servido para retomar fuerzas y seguir luchando por la escuela que todos todas deseamos para nuestros hijos e hijas: **UNA ESCUELA PÚBLICA DEMOCRÁTICA, PROGRESISTA, LAICA Y PLURAL**¹⁶.*

Frente a este imaginario situamos el pensamiento de la democracia liberal, el neoliberalismo económico y el paradigma neoconservador, cuyo discurso educativo envuelve la consideración de la educación como bien de consumo. Esta perspectiva, se analiza desde FAMPa como la privatización de la educación y de la escuela, constituyendo un ataque a la Escuela Pública y a su legitimidad como proyecto social basado en principios de justicia social, de laicismo, pluralismo y de formación de ciudadanos. Este modelo antagónico considera la escuela como una empresa educativa, cuyos rasgos son el adoctrinamiento religioso y el clientelismo familiar. Caracteriza esta escuela como cerrada al entorno, rígida, discriminatoria, autoritaria y competitiva, que provoca sumisión, memorización, masificación y marginación a los niños con

¹⁶ Pág. 88 Apéndice.

problemas, impidiendo la imaginación y la creatividad. No promueve una subjetividad resolutoria para disfrutar y convivir, solidarizarse, participar y ser libre.

La lucha de FAMPAs frente a la política educativa neoliberal y neoconservadora contiene una vertiente de denuncia y otra de defensa. Se denuncia la triple red de centros, la política de promoción de la educación privada a través de las subvenciones públicas a empresas educativas privadas, y la conversión de las escuelas en comunidades estéticas, gueto, basadas en la discriminación y en la represión. Se defiende el control público y democrático de la Escuela, trascendiendo lo estrictamente económico y considerando otros elementos de carácter cualitativo en base a los principios democráticos de libertad, igualdad y solidaridad. Se defiende la autonomía de las AMPAs de los centros subvencionados y la transformación en públicos de aquellos centros subvencionados que así lo decidan. Extraemos del capítulo 4 del Apéndice parte del discurso de FAMPAs que hace alusión a la política neoliberal:

En estos momentos estamos viendo como los poderes públicos y algunos medios de comunicación intentan destruir el proyecto educativo que encarna la Enseñanza Pública. El liberalismo económico quiere que olvidemos los valores esenciales que distinguen a nuestra Escuela. El proyecto educativo de enseñanza pública está gravemente amenazado. Quieren seleccionar a los alumnos, decir tú sí, tú no...¹⁷

Y del modelo escuela que se promovido, en detrimento de la Escuela Pública:

Dentro de la legislación actual, la escuela subvencionada tiene estas características:
-Es una empresa privada que, a pesar de estar financiada con fondos públicos, no ha renunciado a sus caracteres específicos: finalidad de lucro y estructura empresarial.
-Existe en ella un claro y determinado propósito de adoctrinamiento, siguiendo una tradición secular, y teniendo en cuenta que en este sector la enseñanza religiosa es mayoritaria.
Así, pues, la escuela subvencionada es una empresa privada en la cual el propietario impone sus criterios y características ideológicas y el cliente que “teóricamente” está conforme con lo que se le ofrece, paga, en libre economía de mercado, la “educación” que compra¹⁸.

Para responder al séptimo objetivo marcado, sobre los impedimentos y dificultades a las propuestas democratizadoras de la educación y su institución, es necesario considerar las posiciones políticas de los partidos sobre la autoridad de la educación que arranca en la etapa democrática que se inicia en 1978, y que tienden a considerar la educación como servicio público. Las significaciones sobre la educación oscilarán entre posiciones próximas al neoliberalismo y al neoconservadurismo -que aboga por un pluralismo

¹⁷ Pág. 73 Apéndice.

¹⁸ Pág. 76 Apéndice.

restringido al ámbito privado, por la financiación pública de la educación privada y por una autoridad y control educativo estrictamente parlamentario- a otras posiciones intermedias, en las que situamos al PSOE y al PCE, próximas a una democracia más participativa que defienden la convivencia de la escuela pública y privada y la descentralización organizativa. Finalmente, encontramos otras posiciones, próximas a la democracia radical, del Partido del Trabajo, que pretenden la exclusividad de la enseñanza pública, y el carácter democrático, científico, popular, autónomo, racional, investigador y cuyo fin es el progreso social. Los agentes sociales encuentran la canalización de sus propuestas en estos partidos políticos, y éstos, a través de las leyes, reconocen y asignan la parte de participación a la sociedad civil, o no.

Para ilustrar este análisis se adjunta la Tabla 8 del Apéndice (Capítulo 4, pp. 77-80) que recoge el Modelo de Escuela Pública y Gestión y control de la Enseñanza en los Partidos Políticos de la Transición Española:

Tabla 8: Modelo de Escuela Pública y Gestión y Control de la Enseñanza en los Partidos Políticos de la Transición Española.

	¿ESCUELA PÚBLICA O PRIVADA?	GESTIÓN Y CONTROL DE LA ENSEÑANZA
Partido Democrático. Antonio Fontán.	-escuela pública y privada: expansión de libertades individuales, sociales de la familia y de las instituciones. La escuela privada ha de estar sometida a un control técnico para la determinación de sus niveles. La escuela privada puede estar sostenida por dinero público en proporción a la función social que cumpla. La diversidad ideológica que es preciso se respete en un sistema democrático viene reforzada por la coexistencia de la escuela privada y pública.	-Gestión y control de la enseñanza: corresponden a la sociedad, pero a través de los órganos ejecutivos que la sociedad tiene: el gobierno y el parlamento. O las autoridades locales. Es una manera de interesar vivamente a la sociedad por la educación. Los funcionarios técnicamente preparados intervengan en este control, respondan ante el público, es decir, ante las instancias democráticamente elegidas por la sociedad, que serán representativas de las diversidades ideológicas, políticas, etc. del país.
Federación Popular Democrática. Jaime Gil Robles	-educación como servicio público fundamental que el Estado debe asegurar, con carácter directo o supletorio y compaginado con el respeto al derecho de la familia en la elección de la enseñanza privada o pública. -falso dilema escuela pública-privada. La escuela privada puede encontrarse incorporada dentro de un sistema de enseñanza pública gratuita, aunque perdiendo su carácter de negocio. El proceso hacia la educación pública gratuita no podrá realizarse sin la utilización de los centros que actualmente imparten enseñanza privada. Lo importante no es la propiedad de la escuela sino su orientación. Esta orientación es algo que habrá de decidirse democráticamente y previo un amplio debate en el que puedan pronunciarse e intervenir los sectores y grupos interesados. -procesos de democratización pedagógica. -socialización no estatificadora de la enseñanza. Corresponde al Estado o a las nacionalidades la promoción y financiación de la misma con una escolarización total y gratuita, que ponga en manos de las bases reales de la sociedad, la iniciativa, la gestión y el control de la política educativa, para ser auténticamente democrática y pluralista.	El fracaso de la LGE es la falta de participación del personal docente, de los padres y de los alumnos en su desarrollo y aplicación. Y también por la falta de descentralización. -Transferir a los países y regiones las facultades educativas y el Estado ha de tener sólo una función de coordinación y de igualación de posibilidades a través de una planificación de los recursos. -Descentralizar a la provincia, al municipio y a los centros. -la escuela ha de tender a la anulación del sistema ideológico actual a través de un sistema de enseñanza que neutralice cualquier intento de imposición de una ideología. -la gestión y el control de la política educativa esté en las bases reales de la sociedad. Autogestión interna.

	<ul style="list-style-type: none"> -luchando por la eliminación de la división social del trabajo y de la separación entre el trabajo manual y el intelectual. -principios de autogestión interna, con un control de ésta por parte de la sociedad. -conservación y desarrollo de las características culturales propias de los diversos países y regiones españolas. -propugnar una política de servicios públicos educativos. -educación igual para niños y niñas. -fomento de guarderías infantiles en barrios y centros de trabajo. -reforma fiscal. 	
<p>PSOE Felipe González</p>	<p>Montar todo el presupuesto del Estado en la creación de escuelas públicas o escuelas controladas públicamente, de forma suficiente como para que no haya ningún problema de escolarización a ningún nivel. Canalizar la ayuda del Estado a potenciar la enseñanza privada significa ayudar a una orientación clasista de la enseñanza.</p> <p>Los colegios no son un negocio. El negocio no es ya la rentabilidad económica inmediata, sino la orientación ideológica que produce.</p>	<p>Escuela pública no estatal, establecer controles públicos sobre la escuela: de los sindicatos de enseñantes, de los municipios, de las nacionalidades o regiones, de los padres y de los alumnos. Escuela gestionada por todas las entidades directamente afectadas si bien que respetando una planificación general.</p> <p>-combinar la autogestión de la enseñanza con el de planificación. Si la planificación es democrática, es complementaria a la autogestión. Planificación por parte del Estado a la enseñanza no significa tampoco que sea centralizada, sino que hay líneas generales marcadas por el Estado. La nacionalidad o regionalidad los organismos pertinentes introduzcan dentro de ese plan estatal todo lo que permita que se desarrolle la cultura en a nacionalidad y en la regionalidad y no obsta tampoco para que en cada centro o en cada municipio y centro de enseñanza funcionen democráticamente los distintos sectores interesados.</p>
<p>Partido Comunista de España. Manuel Azcárate</p>	<p>Que todos los niños y jóvenes puedan tener una enseñanza en una escuela pública. La enseñanza es un servicio público. Ante la realidad de una enseñanza privada extraordinariamente extendida sería absurdo pensar en prohibirla, o confiscarla; lo que debemos prever en el desarrollo de la enseñanza en España es la coexistencia y la competencia entre escuela</p>	<p>El sistema de enseñanza de un país debe ser un sistema descentralizado y autogestionario. Autogestión quiere decir que todos los organismos municipales, regionales, nacionales, etc. participan en la planificación, gestión y control de la enseñanza a unos niveles que los especialistas deben discutir y acotar.</p> <p>-un sistema de autogestión de los centros de enseñanza en la que participen los</p>

	<p>privada y escuela pública. Crear una enseñanza pública de tal forma que la enseñanza privada no se imponga a un número considerable de la población, como la única opción de obtener una enseñanza; sino que debe existir para aquellas personas que quieran por una u otra razón, una enseñanza privada. Hay que tender a que la escuela pública se imponga como la única forma de obtener enseñanza.</p> <p>-Lo que la escuela pública debe garantizar, y esto fue el gran error sectario de la II República, es que los hijos de familias religiosas puedan recibir en una escuela pública, a la edad correspondiente, en horas extras y voluntarias, la enseñanza religiosa que sus padres deseen.</p> <p>-hace falta concebir una escuela pública plenamente democrática en su funcionamiento, con una intervención de los enseñantes, de los padres y de los propios alumnos; y al mismo tiempo que haya una enseñanza que ante los problemas morales, de creencias religiosas, de creencias filosóficas en el sentido más general de la palabra, provoquen entre los niños un espíritu de tolerancia y de comprensión mutua.</p>	<p>enseñantes, los padres. En las escuelas de una barriada, las asociaciones de vecinos, el sindicato de la fábrica.</p> <p>Sistema autogestionario, democrático y descentralizado.</p>
<p>Partido del Trabajo de España. Isidoro Moreno Navarro</p>	<p>En todos los niveles, la enseñanza debe ser pública, estar a cargo exclusivo del Estado. No puede ser negocio, ni un medio para agudizar aún más el clasismo de nuestra sociedad, ni una vía para imbuir ideologías acientíficas. Hablamos de nacionalización partiendo de que el Estado no es un árbitro neutral sino un instrumento de dominación de clase. Además de estatal la enseñanza debe ser democrática, científica, popular, autónoma y nacional.</p> <p>-Democrática: planificación, organización y gestión. Participación efectiva en las decisiones de todos los sectores interesados: profes, estudiantes, asociaciones de padres, etc. ha de estar garantizado, para todos los niveles de la enseñanza, el ejercicio real de los derechos democráticos, y reconocido, no sólo formalmente, el derecho inalienable del pueblo a la cultura; a una</p>	<p>Claustros democráticamente constituidos por enseñantes, representación de estudiantes, representación de los padres constituidos en asociación.</p>

	<p>cultura que no sea expresión y legitimación de los interesados de la clase dominante, sino arma de lucha de las clases populares.</p> <p>-Científica: basada en el análisis científico de la historia y de la realidad como afirmación positiva frente al irracionalismo y las ideas supersticiosas. Que combine la teoría con la práctica y la investigación, del profesorado, del alumnado, en todos los niveles de enseñanza. Y que desarrolle la investigación científica y técnica para contribuir a la mejora de las condiciones de vida del pueblo, al progreso social.</p> <p>-Popular: sin clasismo, y orientándose a materias y sectores que más responden a las necesidades de producción y al mejoramiento de las condiciones generales de vida.</p> <p>-Autónomos: gestión democrática y vinculación estrecha con las realidades de su contexto socioeconómico y cultural y con los organismos políticos, económicos y culturales de la nación o región del Estado en que cada centro se encuentre.</p> <p>-Nacional: ligada a la cultura, y regiones que componen el Estado Español, en la lengua de la propia nación.</p>	
<p><i>Nota.</i> Elaboración propia a partir de Cuadernos de Pedagogía Nº 19-20. La opinión de los partidos políticos sobre la educación. Julio-agosto 1976.</p>		

Para la práctica de esta Escuela Pública, la descentralización y la participación se institucionalizan en el reconocimiento de agentes intervinientes y en la asignación de parte para el gobierno y dirección de los centros. Las posiciones políticas de los partidos que concurren para esta institucionalización a inicios de la democracia actual constituye una dimensión para analizar si se vehicula o no la significación de Escuela Pública. Los principales partidos de finales de los setenta otorgan un tratamiento diferencial a la Escuela Pública respecto de los centros privados, subvencionados o no. La UCD establece para los centros públicos una pseudo-participación a través de un órgano de gobierno, el consejo de dirección, compuesto mayoritariamente por profesorado y con carácter asistencial a la dirección, otorgando un tratamiento clientelar al resto de los agentes implicados. Para los centros privados, el ideario propio definirá su carácter, y la pseudo-participación reunirá a los agentes implicados en un consejo de centro con competencias generales pero sin control específico sobre subvenciones públicas en caso de que las hubiere. El PSOE realizaba una propuesta únicamente para los centros públicos, con un órgano de participación denominado consejo escolar, de composición no paritaria, con competencias de gobierno para elegir a la dirección, para dirimir sobre la admisión del alumnado, para realizar dictámenes previos a la contratación del profesorado, la elaboración del Reglamento de régimen interno, y el establecimiento de directrices para la programación de actividades complementarias y culturales. Se acerca a la propuesta a la escuela como comunidad o así lo proponía. Para el PCE, los centros privados debían de tener un consejo general como órgano de participación, cuyas competencias las establecía la empresa; los centros privados subvencionados debían cumplir determinados requisitos en cuanto a las condiciones del centro y la zona de actuación, y contar con dos órganos colegiados: un consejo general, que incluía al titular de la empresa con poder exclusivo de decisión sobre solicitud, gasto y distribución de la subvención; y una junta de gobierno, con la titularidad de la empresa pero con autonomía pedagógica del claustro. Finalmente, los centros públicos habrían de contar con dos órganos de participación: el consejo general y el consejo de dirección. En el primero la composición no era paritaria, sino de carácter profesional, con competencias de elección de dirección y jefatura de estudios, de política educativa del centro, de aprobación del Reglamento de régimen interior y del programa pedagógico. Este consejo general formaba parte del consejo escolar de distrito. En el segundo órgano, el consejo de dirección, tampoco paritario, no ostentaba competencias relevantes.

Acompañamos este resultado con la Tabla 9 extraída del capítulo 4 (pp. 100-101) del Apéndice, que recoge las posiciones de los partidos políticos sobre la descentralización y la participación en los órganos de gobierno y dirección de los centros escolares en la Transición:

Tabla 9: Posiciones de los Partidos Políticos sobre la descentralización y la participación en los órganos de gobierno y dirección de los centros escolares en la Transición Española.

	UCD	PSOE	PCE
ÓRGANOS CENTROS PÚBLICOS	<p>Consejo de Dirección:</p> <p>-Composición: director, jefe de estudios, tres profesores elegidos por el claustro, tres representantes de la asociación de padres de alumnos, uno del personal no docente, uno del ayuntamiento, el secretario del centro con voz y sin voto.</p> <p>En los centros de BUP y FP cambia la composición aumentando el número de profesores, reduciendo el de padres, incluyendo alumnos.</p> <p><u>-Competencias:</u></p> <p>Aprobación del reglamento de régimen interno y ser informado de la gestión.</p> <p>Programar las actividades culturales y extraescolares.</p>	<p>Consejo Escolar de Centro:</p> <p>-Composición: director/a, cinco representantes del profesorado, uno del personal no docente, seis de alumnos/as y padres/madres de alumnos/as</p> <p><u>-Competencias:</u></p> <p>Elegir al director y el equipo directivo propuesto por éste.</p> <p>Establecer directrices y criterios para la programación de actividades complementarias y culturales.</p> <p>Admisión de alumnos</p> <p>Dictamen previo a la contratación del profesorado</p> <p>Elaboración del Reglamento de Régimen interno.</p>	<p>Consejo General:</p> <p>-Composición: director/a, claustro, representantes apas, representantes de alumnos/as, representantes de personal no docente.</p> <p><u>-Competencias:</u></p> <p>Elegir al director y al jefe de estudios a propuesta del claustro.</p> <p>Establecer contenido u orientaciones de la política educativa del centro.</p> <p>Aprobar el reglamento de régimen interno, el programa pedagógico, el horario y calendario.</p> <p>Participar en el Consejo Escolar de Distrito.</p> <p><u>-Consejo de Dirección:</u></p> <p><u>-Composición:</u> director, jefe de estudios, 2/4 profesores, un representantes de las apas, uno de los alumnos y uno del personal no docente.</p> <p><u>-Competencias:</u> gestión y control de la actividad del centro (además del director, que sería elegible anualmente)</p>
ÓRGANOS CENTROS SUBVENCIONADOS	Igual que los centros privados	La propuesta es solo para centros públicos	<p>Requisitos para ser subvencionados: para el centro y para el alumnado respecto a la zona de residencia.</p> <p>Consejo General: igual que para centros públicos más la figura de la empresa</p>

			<p>propietaria del centro con poder de decisión sobre la solicitud, gasto y distribución de la subvención.</p> <p>Junta de Gobierno, igual al Consejo de Dirección de los centros públicos más la representación de la empresa.</p> <p>Claustro de profesores con autonomía pedagógica.</p>
ÓRGANOS CENTROS PRIVADOS	<p>El derecho al ideario.</p> <p>Consejo de Centro:</p> <p><u>-Composición:</u> propietario de la empresa y representantes de los órganos unipersonales del centro, profesorado, padres alumnos, de forma análoga a los centros públicos.</p> <p><u>-Competencias:</u> participación en el Estatuto del centro, programación actividades educativas y extraescolares, y determinación de régimen económico.</p>		<p>Consejo General, pero será competencia de la empresa propietaria: la contratación del profesorado, la admisión de alumnos, la participación en el Consejo General y la gestión administrativa y económica.</p>
<p><i>Nota.</i> Elaboración propia a partir del Cuadro comparativo de anteproyeto de estatuto de centros. Publicado en el Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid correspondiente al mes de mayo de 1978. Y reproducido en Cuadernos de Pedagogía N° 45, septiembre de 1978</p>			

Desde un análisis estructural de la prolífica generación de leyes orgánicas educativas, los intentos de institucionalizar la descentralización y la participación han sido escasos e infructuosos. Podemos, en relación a la participación escolar, establecer un antes y un después de la LODE. Con anterioridad, tanto la LGE -que, a pesar de ser del periodo pre-democrático, permanece en vigor hasta el año 1980-, como la LOECE, son producto del paradigma conservador. La primera, establece en los centros públicos un consejo asesor que asiste a la dirección sólo en funciones no académicas, correspondiendo la autoridad para la política educativa y la programación de la enseñanza y su supervisión al Estado y a la dirección que lo representa. La composición de este consejo se desarrolló reglamentariamente a partir de 1974, aunque sólo para centros de EGB, y los nombramientos de representantes de padres y madres y del alumnado se realizaban de manera indirecta, a través de las asociaciones o del profesorado y la dirección. El reparto de poder era de carácter burocrático patrimonial, por lo que la escuela era calificada como estatal, y no pública. La segunda, la LOECE, era la primera ley aprobada en este periodo democrático, y establecía para los centros públicos un consejo de dirección, con elección de madres, padres y alumnado de manera indirecta. En los centros sólo podía constituirse una APA, y para reunirse requería del beneplácito del director, además, la ley establecía la obligatoriedad de participar activamente en el centro. Las competencias para este consejo eran fundamentalmente de recibir información y de aprobarla, mientras que la dirección era elegida por la administración. El poder que se establecía era de carácter patrimonial-profesional. Para los centros privados, subvencionados o no, establecía un consejo de centro de composición no paritaria y cuyas competencias asignaba el Reglamento de Régimen Interno. En el caso de centros subvencionados se había de constituir una junta económica para controlar y supervisar la gestión económica del centro, pero dirigida por el titular del mismo.

La LODE, en 1985, marca un cambio hacia el poder profesional comunitario. Profesional por la libertad de cátedra y las amplias funciones del claustro, y comunitario porque permite la libertad en la creación de asociaciones tanto de madres y padres como del alumnado, libertad de reunión y representación directa en el órgano colegiado al que atribuye funciones de gobierno -ya que puede elegir y revocar a la dirección- y que denomina consejo escolar. Esta ley habla de comunidad educativa, activa y responsable, coprotagonista de la acción educativa. Además, esta ley crea órganos de participación

colegiada a otros niveles: municipal, autonómico y estatal, aunque son de carácter consultivo y no vinculante.

Tras la LODE, las leyes educativas: LOPEG, la LOCE y la LOE, recortan de manera considerable la participación en el consejo escolar, que en la LOPEG ya no designa equipo directivo, y que en la LOCE y la LOE no designa dirección, y en la LOCE ni siquiera es posible revocarlo. En las tres leyes, ya no se participa de la evaluación de la docencia, sino que se conocen los resultados de esta evaluación, y se tiende a utilizar el órgano como legitimador de las decisiones tomadas por la dirección. Se produce un regreso al poder patrimonial profesional. Aunque se incluyen más representantes en el consejo, o incluso un miembro nato del AMPA, no se tiende a la paridad. Si bien en la LOPEG, se participa en el proyecto educativo de centro, en las siguientes leyes, sólo se aprueba. En las dos últimas tampoco se participa en las actividades complementarias lúdicas, culturales y asistenciales, sino que sólo se establecen las directrices. Ni se toma parte en los conflictos - aparte de aprobar el Reglamento de Régimen Interno-, imponiendo la dirección la disciplina y las sanciones. La programación general anual se aprueba y evalúa, excepto en la LOCE. Igualmente, en la LOCE se pierde la capacidad de participar en los criterios de admisión del alumnado. La única función que permanece en todas las leyes es la renovación de instalaciones y equipos del centro y la vigilancia del presupuesto en lo correspondiente a mantenimiento. Esta disolución de la participación sitúa al alumnado y sus familias en una posición de súbdito-cliente.

Se incluye la Tabla 10 del Apéndice (capítulo 4, pp.104-106) sobre Reconocimiento del Espacio Público Escolar: Descentralización y Participación en los centros escolares públicos en las diferentes leyes vigentes en la Democracia Española de 1978 a 2007; la Tabla 11 (pp. 107-108), sobre este Reconocimiento en los centros escolares privados subvencionados; la Tabla 12 (pp. 109-112), Análisis comparativo de las funciones del Consejo Asesor, Consejo de Dirección y Consejo Escolar de Centro en los centros públicos en las diferentes leyes de la democracia española desde 1978 a 2007; y la Tabla 13 (pp. 113-115), que analiza estas funciones en los centros privados subvencionados.

Tabla 10: Reconocimiento del Espacio Público Escolar: Descentralización y Participación en los centros escolares públicos en las diferentes leyes vigentes en la Democracia Española de 1978 a 2007.

LGE -1970 ¹⁹	LOECE -1980	LODE-1985	LOPEG-1995	LOCE-2002	LOE-2006
CONSEJO ASESOR: ÓRGANO CONSULTIVO Y DE CARÁCTER NO ACADÉMICO CENTROS ESTATALES En Secundaria el Consejo Asesor no llegó a constituirse. En muchos centros no había APAs. ²⁰	CONSEJO DE DIRECCIÓN: ÓRGANO CONSULTIVO CENTROS PÚBLICOS	CONSEJO ESCOLAR: ÓRGANO COLEGIADO DE GOBIERNO CENTROS PÚBLICOS	CONSEJO ESCOLAR: ÓRGANO COLEGIADO DE GOBIERNO CENTROS PÚBLICOS	CONSEJO ESCOLAR: ÓRGANO DE PARTICIPACIÓN EN EL CONTROL Y GESTIÓN. CENTROS PÚBLICOS	CONSEJO ESCOLAR: ÓRGANO COLEGIADO DE GOBIERNO. CENTROS PÚBLICOS
PODER BURÓCRÁTICO PATRIMONIAL (AUTORITARIO-JERÁRQUICO, CENTRALIZADO Y ESTATAL)	PODER PATRIMONIAL PROFESIONAL (BUROCRÁTICO, JERÁRQUICO, EXPERTOS Y ESTATAL)	PODER PROFESIONAL COMUNITARIO (DEMOCRÁTICO, PARTICIPATIVO, EXPERTO Y SOCIAL)	PODER LÍDER PEDAGÓGICO.	PODER GERENCIAL. (SUPERPUESTO AL TRADICIONAL, JERÁRQUICO, BUROCRÁTICO, Y POLICÉNTRICO. ACOMPAÑADO DE POLÍTICAS NEOLIBERALES)	PODER LÍDER PEDAGÓGICO
ELECCIÓN INDIRECTA PARA EL CONSEJO A TRAVÉS DE LA APA (ÚNICA) O SI NO EXISTIERA, EL CLAUSTRO DE PROFESORES DESIGNARÁ A TRES PADRES DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO.	ELECCIÓN INDIRECTA PARA EL CONSEJO A TRAVÉS DE LA APA (ÚNICA)	ELECCIÓN DIRECTA PARA EL CONSEJO. TODOS SON ELIGIBLES Y ELECTORES. VARIAS APAS. NORMATIVA ESPECÍFICA.	ELECCIÓN DIRECTA PARA EL CONSEJO. TODOS SON ELIGIBLES Y ELECTORES. VARIAS APAS. NORMATIVA ESPECÍFICA.	ELECCIÓN DIRECTA PARA EL CONSEJO. TODOS SON ELIGIBLES Y ELECTORES. VARIAS APAS. NORMATIVA ESPECÍFICA.	ELECCIÓN DIRECTA PARA EL CONSEJO. TODOS SON ELIGIBLES Y ELECTORES. VARIAS APAS. NORMATIVA ESPECÍFICA.
DIRECTOR: función directiva unipersonal.	DIRECTOR, PRESIDENTE	DIRECTOR/A, PRESIDENTE	DIRECTOR/A, PRESIDENTE	DIRECTOR/A, PRESIDENTE	DIRECTOR/A, PRESIDENTE
	JEFE DE ESTUDIOS	JEFE/A DE ESTUDIOS	JEFE/A DE ESTUDIOS	JEFE/A DE ESTUDIOS	JEFE/A DE ESTUDIOS
TRES MIEMBROS DE LA	UN MIEMBRO DE LA	CONCEJAL/A	CONCEJAL/A	CONCEJAL/A	CONCEJAL/A

¹⁹ El Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica, desarrolla el art. 60 de la Ley General de Educación de 1970. En este Decreto se regula la composición y funciones del Claustro de Profesores y de los Consejos Asesores.

²⁰ Fernandez Enguita, M (2005): Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario.

COMUNIDAD, A TÍTULO PERSONAL O REPRESENTATIVO DE INSTITUCIONES LOCALES DESIGNADOS POR EL CLAUSTRO DE PROFESORES	CORPORACIÓN MUNICIPAL (EXCEPTO EN CENTROS DE BACHILLERATO Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL				
	CUATRO PROFESORES ELEGIDOS POR EL CLAUSTRO	PROFESORADO (MÍN.1/3 DEL CE)	PROFESORADO (MÍN.1/3 DEL CE)	PROFESORADO (MÍN.1/3 DEL CE)	PROFESORADO (MÍN.1/3 DEL CE)
3 REPRESENTANTES DE LA APA ELEGIDOS POR LA MISMA; SI NO HUBIERA APA, EL CLAUSTRO DE PROFESORES DESIGNARÁ A TRES PADRES DE ALUMNOS.	4 REPRESENTANTES ELEGIDOS POR LA APA (sólo puede constituirse un APA por centro) 2 REPRESENTANTES DE LOS ALUMNOS DE LA SEGUNDA ETAPA DE LA EGB, ELEGIDOS POR LOS DELEGADOS DE CURSO	MADRES/PADRES Y ALUMNADO(ciclos superior EGB) (MÍN 1/3 DEL CE)	MADRES/PADRES Y ALUMNADO(a partir de ESO) (MÍN 1/3 DELCE) -UN REPRESENTANTES DE MADRES/PADRES DESIGNADO POR LA ASOCIACIÓN DE MADRES/PADRES MÁS REPRESENTATIVA. (los alumnos del primer ciclo de ESO no podrán participar en la elección o el cese del Director)	MADRES/PADRES Y ALUMNADO(a partir de 2º CICLO ESO) (MÍN 1/3 DELCE)	MADRES/PADRES Y ALUMNADO(a partir ESO) (MÍN 1/3 DELCE) -UN REPRESENTANTES DE MADRES/PADRES DESIGNADO POR LA ASOCIACIÓN DE MADRES/PADRES MÁS REPRESENTATIVA (los alumnos del primer ciclo de ESO no podrán participar en la elección o el cese del Director)
	UN REPRESENTANTE ELEGIDO POR EL PERSONAL NO DOCENTE		UN REPRESENTANTE DE PAS	UN REPRESENTANTE DE PAS	UN REPRESENTANTE DE PAS
SECRETARIO DEL CLAUSTRO CON VOZ Y SIN VOTO	SECRETARIO CON VOZ Y SIN VOTO	SECRETARIO/A (SIN VOTO)	SECRETARIO/A (SIN VOTO)	SECRETARIO/A (SIN VOTO)	SECRETARIO/A (SIN VOTO)
			EN FP O ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO: REPRESENTANTE PROPUESTO ORG. EMPRESARIALES O LABORALES. (SIN VOTO)	EN FP O ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO: REPRESENTANTE PROPUESTO ORG. EMPRESARIALES O LABORALES.	EN FP O ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO: REPRESENTANTE PROPUESTO ORG. EMPRESARIALES O LABORALES.
				CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL O QUE TENGAN AULAS ESPECIALIZADAS, UN REPRESENTANTE DEL	CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL O QUE TENGAN UNIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL, UN

				PERSONAL DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA	REPRESENTANTE DEL PERSONAL DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA
<i>Nota.</i> Elaboración Propia a partir de las leyes educativas.					

Tabla 11: Reconocimiento del Espacio Público Escolar: Descentralización y Participación en los centros escolares privados subvencionados en las diferentes leyes vigentes en la Democracia Española de 1978 a 2007.					
LGE -1970²¹ CENTROS PRIVADOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS	LOECE -1980 CENTROS PRIVADOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS	LODE-1985 CENTROS CONCERTADOS	LOPEG-1995 CENTROS CONCERTADOS	LOCE-2002 CENTROS CONCERTADOS	LOE-2006 CENTROS CONCERTADOS
		CONSEJO ESCOLAR (ÓRGANO DE GOBIERNO)	CONSEJO ESCOLAR (ÓRGANO DE GOBIERNO)	CONSEJO ESCOLAR	CONSEJO ESCOLAR
		DIRECTOR	DIRECTOR	DIRECTOR	DIRECTOR
		3 REPRESENTANTES TITULAR DEL CENTRO	3 REPRESENTANTES TITULAR DEL CENTRO	3 REPRESENTANTES TITULAR DEL CENTRO	3 REPRESENTANTES TITULAR DEL CENTRO
		4 REPRESENTANTES PROFESORES	4 REPRESENTANTES PROFESORES	4 REPRESENTANTES PROFESORES	4 REPRESENTANTES PROFESORES
		4 REPRESENTANTES PADRES O TUTORES DE ALUMNOS	4 REPRESENTANTES PADRES O TUTORES DE ALUMNOS (uno designado por la APA más representativa en el centro)	4 REPRESENTANTES PADRES O TUTORES DE ALUMNOS	4 REPRESENTANTES PADRES O TUTORES DE ALUMNOS (uno designado por la APA más representativa en el centro)
		2 REPRESENTANTES DE ALUMNOS (a partir del ciclo Superior de EGB)	2 REPRESENTANTES DE ALUMNOS (a partir de ESO, los del primer ciclo pueden intervenir en la designación y cese del director)	2 REPRESENTANTES DE LOS ALUMNOS (a partir de 3º ESO)	2 REPRESENTANTES DE LOS ALUMNOS (a partir ESO)
		1 REPRESENTANTE PAS.	1 REPRESENTANTE PAS.	1 REPRESENTANTE PAS.	1 REPRESENTANTE PAS.
			CENTROS FP ESPECÍFICA PUEDEN INCORPORAR CON VOZ Y SIN VOTO, UN REPRESENTANTE DE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES.	CENTROS FP ESPECÍFICA PUEDEN INCORPORAR CON VOZ Y SIN VOTO, UN REPRESENTANTE DE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES.	CENTROS FP ESPECÍFICA PUEDEN INCORPORAR 1 REPRESENTANTE DE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES.
				CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL O AULAS ESPECIALIZADAS, UN	CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL O AULAS ESPECIALIZADAS, UN

²¹ El Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica, desarrolla el art. 60 de la Ley General de Educación de 1970. En este Decreto se regula la composición y funciones del Claustro de Profesores y de los Consejos Asesores.

				REPRESENTANTE DEL PERSONAL DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA.	REPRESENTANTE DEL PERSONAL DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA.
					UN CONCEJAL
<i>Nota.</i> Elaboración Propia a partir de las leyes educativas.					

Tabla 12: Análisis comparativo de las funciones del Consejo Asesor, Consejo de Dirección y Consejo Escolar de Centro en los Centros Públicos en las diferentes leyes de la democracia española desde 1978 a 2007.

LGE -1970 CONSEJO ASESOR CENTROS ESTATALES ASISTENCIA AL DIRECTOR	LOECE-1980 CONSEJO DE DIRECCION CENTROS PÚBLICOS DE LA ADMINISTRACIÓN ASISTIR Y ASESORAR AL DIRECTOR.	LODE-1985 CONSEJO ESCOLAR CENTROS PÚBLICOS GOBIERNO	LOPEG-1995 CONSEJO ESCOLAR CENTROS PÚBLICOS	LOCE-2002 CONSEJO ESCOLAR CENTROS PÚBLICOS	LOE-2006 CONSEJO ESCOLAR CENTROS PÚBLICOS
SER OÍDOS EN LA ELECCIÓN DEL DIRECTOR. (no explicitaba cómo, y en los casos en los que son oídos es a través del método de terna por orden alfabético, sin expresión de votos ²²) En Instrucción 29/09/1977 se establece el método de terna por el claustro con expresión de votos, y audiencia APA.	La elección del director se realiza por concurso de méritos. Se constituye una Comisión de selección en la que figurarán, el Delegado provincial, Inspección, Secretario de Delegación, y dos miembros representantes de los Consejos de Dirección de los centros a cuya Dirección se concursa, designados por sorteo ²³ .	ELEGIR DIRECTOR/A Y DESIGNAR AL EQUIPO DIRECTIVO PROPUESTO POR DIRECTOR/A (no interviene alumnado)	ELEGIR DIRECTOR/A.	SER INFORMADO DE LA PROPUESTA A LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DEL NOMBRAMIENTO Y CESE DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO Elección del director por concurso de méritos y Comisión de 30% representantes del centro (de los que un 50% pertenecen al Claustro)	CONOCER LAS CANDIDATURAS Y LOS PROYECTOS DE DIRECCIÓN. PARTICIPAR EN LA SELECCIÓN DE DIRECTOR/A. SER INFORMADO DEL NOMBRAMIENTO Y CESE DEL EQUIPO DIRECTIVO Elección del director por concurso de méritos y Comisión 1/3 profesorado del claustro, 1/3 representantes del consejo escolar que no son profesores
		PROPONER REVOCACIÓN DIRECCIÓN (MAYORÍA 2/3) (no interviene alumnado)	PROPONER REVOCACIÓN DEL DIRECTOR/A (MAYORÍA DE 2/3)		PROPONER REVOCACIÓN DEL DIRECTOR/A (tras instrucción de expediente contradictorio previa audiencia del interesado y oído el Consejo Escolar.
CUESTIONES DE ÍNDOLE NO ACADÉMICA. Y	VELAR POR EL CUMPLIMIENTO DE LAS DISPOSICIONES	DECIDIR ADMISIÓN ALUMNADO	DECIDIR ADMISIÓN ALUMNADO	PARTICIPAR EN EL PROCESO DE ADMISIÓN DEL ALUMNADO	DECIDIR ADMISIÓN ALUMNADO

²² Fernández Enguita, M (2005): Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario.

²³ Real Decreto 1275/1981, de 19 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de los Directores de Centros Escolares Públicos.

RELACIONES DEL CENTRO CON LA COMUNIDAD SOCIAL. Normalmente se encargaban de las actividades extraescolares y del pago adicional a maestros (por permanencias). ²⁴	VIGENTES SOBRE ADMISIÓN DEL ALUMNADO				
	RESOLVER PROBLEMAS DE DISCIPLINA QUE AFECTEN A LOS ALUMNOS	RESOLVER CONFLICTOS E IMPONER SANCIONES DE DISCIPLINA	RESOLVER CONFLICTOS E IMPONER SANCIONES DE DISCIPLINA	CONOCER LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DISCIPLINARIOS Y LA IMPOSICIÓN DE SANCIONES.	CONOCER LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DISCIPLINARIOS, VELAR QUE SE ATENGAN A LA NORMATIVA VIGENTE Y REVISAR Y PROPONER DECISIONES Y MEDIDAS OPORTUNAS
				PROPONER MEDIDAS E INICIATIVAS QUE FAVOREZCAN LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO.	PROPONER MEDIDAS QUE FAVOREZCAN LA CONVIVENCIA, LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS
	APROBAR PRESUPUESTOS DEL CENTRO Y SUPERVISAR LA GESTIÓN ECONÓMICA ORDINARIA DE LA JUNTA ECONÓMICA	APROBAR PROYECTO DE PRESUPUESTO	APROBAR PROYECTO DE PRESUPUESTO Y LA EJECUCIÓN DEL MISMO.	APROBAR EL PROYECTO DE PRESUPUESTO DEL CENTRO Y SU LIQUIDACIÓN	APROBAR Y EVALUAR EL PROYECTO DE GESTIÓN: autonomía de recursos y de gestión de personal
	INFORMAR LA PROGRAMACIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DEL CENTRO	APROBAR Y EVALUAR LA PGA	APROBAR Y EVALUAR LA PGA	PROPONER AL EQUIPO DIRECTIVO SOBRE LA PGA	APROBAR Y EVALUAR LA PGA

²⁴ Fernández Enguita, M (2005): Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario.

	PLANIFICAR Y PROGRAMAR LAS ACTIVIDADES CULTURALES Y EXTRAESCOLARES DEL CENTRO	ELABORAR DIRECTRICES PARA LA PROGRAMACIÓN Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, COMEDORES Y COLONIAS DE VERANO	APROBAR Y EVALUAR LAS ACTIVIDADES ESCOLARES COMPLEMENTARIAS		
		ESTABLECER CRITERIOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES			
	ESTABLECER RELACIONES DE COOPERACIÓN CON OTROS CENTROS DOCENTES	ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS CON FINES CULTURALES Y EDUCATIVOS.	FIJAR DIRECTRICES PARA LA COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS O ENTIDADES CON FINES CULTURALES Y EDUCATIVOS.	PROPONER DIRECTRICES PARA LA COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS Y ORGANISMOS.	FIJAR LAS DIRECTRICES PARA COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS O ENTIDADES CON FINES CULTURALES Y EDUCATIVOS.
	APROBAR EL RRI ELABORADO POR EL CLAUSTRO DE PROFESORES JUNTO CON LA APA.	APROBAR EL RRI	APROBAR EL RRI	APROBAR EL RRI	APROBAR EL PLAN DE CONVIVENCIA
		PROMOVER RENOVACIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPO, Y CONSERVACIÓN	PROMOVER RENOVACIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPO, Y CONSERVACIÓN	PROMOVER RENOVACIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPO, Y CONSERVACIÓN	PROMOVER RENOVACIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPO, Y CONSERVACIÓN
		SUPERVISAR ACTIVIDAD GENERAL DEL CENTRO: ADMINISTRACIÓN Y DOCENCIA	ANALIZAR Y VALORAR EL FUNCIONAMIENTO GENERAL DEL CENTRO, LA EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN QUE	ANALIZAR Y VALORAR EL FUNCIONAMIENTO GENERAL DEL CENTRO, LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOS RESULTADOS DE LA	ANALIZAR Y VALORAR EL FUNCIONAMIENTO GENERAL DEL CENTRO Y LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA. Y LA EVOLUCIÓN DEL

			DEL CENTRO REALICE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.	EVALUACIÓN QUE DEL CENTRO REALICE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.	RENDIMIENTO ESCOLAR
	ELEVAR A LOS ÓRGANOS DE LA ADMINISTRACIÓN INFORME SOBRE LA VIDA DEL CENTRO Y SUS PROBLEMAS, FORMULANDO EN SU CASO, LAS OPORTUNAS PROPUESTAS.			ELABORAR INFORMES, A PETICIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN, SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO Y SU ACTIVIDAD.	ELABORAR PROPUESTAS, INFORMES SOBRE EL CENTRO Y LA MEJORA EN LA CALIDAD DE LA GESTIÓN.
	OTROS QUE REGLAMENTARIAMENTE LE SEAN ATRIBUIDOS	OTROS ATRIBUIDOS POR REGLAMENTOS ORGÁNICOS	OTROS ATRIBUIDOS POR REGLAMENTOS ORGÁNICOS	OTROS ATRIBUIDOS POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	OTROS ATRIBUIDOS POR REGLAMENTOS ORGÁNICOS
	DEFINIR LOS PRINCIPIOS Y OBJETIVOS EDUCATIVOS GENERALES A LOS QUE HABRÁ DE ATENERSE TODA LA ACTIVIDAD DEL CENTRO.		ESTABLECER LAS DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DEL PEC, APROBARLO Y EVALUARLO	APROBAR EL PEC SIN PERJUICIO DE LAS COMPETENCIAS DEL CLAUSTRO, EN RELACIÓN CON LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DOCENTE.	APROBAR Y EVALUAR EL PEC.
<i>Nota.</i> Elaboración Propia a partir de las leyes educativas.					

Tabla 13: Funciones del Consejo Asesor, Consejo de Dirección y de Centro en los centros privados subvencionados en las diferentes leyes de la democracia española desde 1978 a 2007.

LGE -1970 CONSEJO ASESOR CENTROS PRIVADOS SUBVENCIONADOS	LOECE-1980 CONSEJO DE DIRECCION CENTROS PRIVADOS SUBVENCIONADOS	LODE-1985 CONSEJO ESCOLAR CENTROS CONCERTADOS	LOPEG-1995 CONSEJO ESCOLAR CENTROS CONCERTADOS	LOCE-2002 CONSEJO ESCOLAR CENTROS CONCERTADOS	LOE-2006 CONSEJO ESCOLAR CENTROS CONCERTADOS
		INTERVENCIÓN Y CESE DEL DIRECTOR. (Director designado previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar. El acuerdo del consejo escolar será adoptado por mayoría absoluta; en caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar de entre una terna de profesores propuesta por el titular).	INTERVENCIÓN Y CESE DEL DIRECTOR. (Director designado previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar. El acuerdo del consejo escolar será adoptado por mayoría absoluta; en caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar de entre una terna de profesores propuesta por el titular).	DESIGNACIÓN Y CESE DEL DIRECTOR (previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar. El acuerdo del consejo será adoptado por mayoría absoluta, en caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar de entre una terna de profesores propuesta por el titular)	INTERVENCIÓN Y CESE DEL DIRECTOR. (Director designado previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar. El acuerdo del consejo escolar será adoptado por mayoría absoluta; en caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar de entre una terna de profesores propuesta por el titular).
		INTERVENCIÓN EN LA SELECCIÓN Y DESPIDO DEL PROFESORADO (Comisión de selección, vacantes públicas y concurso de méritos y capacidad)	INTERVENCIÓN EN LA SELECCIÓN Y DESPIDO DEL PROFESORADO (Consejo escolar establece criterios, vacantes públicas y concurso de méritos y capacidad, el titular contrata. Para el Despido requerirá mayoría absoluta miembros del Consejo Escolar)	INTERVENCIÓN EN LA SELECCIÓN Y DESPIDO DEL PROFESORADO (Consejo escolar establece criterios, vacantes públicas y concurso de méritos y capacidad, el titular contrata. Para el Despido requerirá mayoría absoluta miembros del Consejo Escolar)	INTERVENCIÓN EN LA SELECCIÓN Y DESPIDO DEL PROFESORADO (Comisión de selección, vacantes públicas y concurso de méritos y capacidad)
		GARANTIZAR CUMPLIMIENTO NORMAS ADMISIÓN ALUMNOS	GARANTIZAR CUMPLIMIENTO NORMAS ADMISIÓN ALUMNOS	GARANTIZAR CUMPLIMIENTO NORMAS ADMISIÓN ALUMNOS	PARTICIPAR EN EL PROCESO DE ADMISION DE ALUMNOS Y GARANTIZAR CUMPLIMIENTO NORMAS
		RESOLVER ASUNTOS DE CARÁCTER GRAVE DE	RESOLVER ASUNTOS DE CARÁCTER GRAVE DE	RESOLVER ASUNTOS DE CARÁCTER GRAVE DE	CONOCER LA RESOLUCIÓN DE

		DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	CONFLICTOS DISCIPLINARIOS Y VELAR NORMATIVA. PODRÁ REVISAR LA DECISIÓN ADOPTADA POR EL DIRECTOR Y PROPONER MEDIDAS ANTE CONDUCTAS QUE PERJUDIQUEN GRAVEMENTE LA CONVIVENCIA DEL CENTRO.
		APROBAR, A PROPUESTA DEL TITULAR, EL PRESUPUESTO Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS.	APROBAR, A PROPUESTA DEL TITULAR, EL PRESUPUESTO Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS.	APROBAR, A PROPUESTA DEL TITULAR, EL PRESUPUESTO Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS.	APROBAR, A PROPUESTA DEL TITULAR, EL PRESUPUESTO Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS.
		APROBAR Y EVALUAR LA PGA	APROBAR Y EVALUAR LA PGA	INFORMAR LA PGA, QUE APROBARÁ EL EQUIPO DIRECTIVO.	APROBAR Y EVALUAR LA PGA
		PROPONER A LA ADMINISTRACIÓN, AUTORIZACIÓN PARA PERCEPCIONES COMPLEMENTARIAS A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS CON FINES EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES	PROPONER A LA ADMINISTRACIÓN, AUTORIZACIÓN PARA PERCEPCIONES A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS POR ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	PROPONER A LA ADMINISTRACIÓN, AUTORIZACIÓN PARA PERCEPCIONES A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS POR ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	PROPONER A LA ADMINISTRACIÓN, AUTORIZACIÓN PARA PERCEPCIONES COMPLEMENTARIAS A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS CON FINES EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES
		PARTICIPAR EN LA LÍNEA PEDAGÓGICA DEL CENTRO Y FIJAR DIRECTRICES PARA LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	PARTICIPAR EN LA LÍNEA PEDAGÓGICA DEL CENTRO Y FIJAR DIRECTRICES PARA LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, EXTRAESCOLARES Y SERVICIOS EXTRAESCOLARES.	PARTICIPAR EN LA LÍNEA PEDAGÓGICA DEL CENTRO Y FIJAR DIRECTRICES PARA LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, EXTRAESCOLARES Y SERVICIOS EXTRAESCOLARES.	PARTICIPAR EN LA LÍNEA PEDAGÓGICA DEL CENTRO Y FIJAR DIRECTRICES PARA LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

		ELABORAR DIRECTRICES PARA ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, VISITAS, VIAJES, COMEDORES Y COLONIAS VERANO.	APROBARA PROPUESTA DEL TITULAR, LAS APORTACIONES DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y LOS SERVICIOS ESCOLARES.	APROBARA PROPUESTA DEL TITULAR, LAS APORTACIONES DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y LOS SERVICIOS ESCOLARES.	ELABORAR DIRECTRICES PARA ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, VISITAS, VIAJES, COMEDORES Y COLONIAS VERANO.
		CRITERIOS SOBRE PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES	CRITERIOS SOBRE PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES	CRITERIOS SOBRE PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES	CRITERIOS SOBRE PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES
		ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS	ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS	ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS	ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS
		APROBAR RRI	APROBAR RRI	APROBAR RRI	APROBAR RRI
		SUPERVISAR SITUACIÓN GENERAL DEL CENTRO.	SUPERVISAR SITUACIÓN GENERAL DEL CENTRO.	SUPERVISAR SITUACIÓN GENERAL DEL CENTRO.	SUPERVISAR SITUACIÓN GENERAL DEL CENTRO.
					PROPONER MEDIDAS E INICIATIVAS QUE FAVOREZCAN LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO, LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES Y LA RESOLUCION PACÍFICA DE CONFLICTOS.
Nota. Elaboración Propia a partir de las leyes educativas.					

Frente a su reconocimiento y su asignación de parte institucionalizada, el agente colectivo realiza dos acciones que requieren sus propios procesos formativos y de aprendizaje colectivo: la gestión de la parte asignada y la politización para ampliar la asignación, cuestionando los límites de lo político. Estas actuaciones en la Escuela, a través del litigio, rompen el predominio del sistema capitalista y la reproducción de la organización escolar como organización productivista, conquistando el espacio público.

Desde el punto de vista de la ciudadanía activa, el consejo escolar se ha ido relegando a funciones de aprobar y conocer, una legitimación constante sobre el orden establecido, con una fuerte visión clientelista de la educación. Para este agente social, el consejo escolar debería ser una esfera pública de participación genuina, por lo que critica la burocracia, la falta de información, de comunicación y cooperación, el corporativismo del profesorado, el sustrato cultural de carácter centralizador y jerárquico, ligeramente matizado por la LODE y la LOGSE, la falta de apoyo de la administración y de los ayuntamientos, y la falta de formación colectiva sobre la participación en los consejos escolares.

Las propuestas concretas se repiten -como se puede comprobar al detalle en el Apéndice- ante la aprobación de cada una de las leyes: paridad de los agentes implicados, elección directa, presidencia del consejo elegida por el propio consejo, la no asignación de partes y competencias, y la desvinculación de las AMPAS de la financiación de actividades escolares.

Para la ciudadanía activa, la presidencia del consejo escolar no tendría que estar ostentada por el director, sino elegida por el mismo consejo, al igual que los puntos a tratar en el mismo, se deberían dinamizar las elecciones a consejos escolares y la cultura de la participación en la Escuela Pública.

La apatía civil la consideran fruto de la falta de información, de la falta de tiempo, de la organización del espacio, del temor a perder privilegios, y del desinterés por la cultura democrática y la acción colectiva.

A pesar del esfuerzo democratizador de mitad de los ochenta, las relaciones entre la institución como aparato administrativo del Estado y la comunidad escolar continúan denotando un estilo patrimonial profesional, restringiéndose el consejo escolar a un órgano de información, que no de gobierno.

Sin embargo, consideran que el proceso democrático es un proceso inacabado y continuo, de voluntad explícita, basado en la búsqueda de la razón compartida, la crítica, la reflexión y la perseverancia continuada. Un aprendizaje sin fin, desvelando

discursos e imaginarios elitistas y segregacionistas. Se vislumbran más oportunidades de intervención en relación a la mayor libertad de reunión y comunicación y de nivel educativo de las madres y padres que participan, lo que podría generar mayor control democrático sobre la institución, iniciando la apertura y el litigio que requiere el espacio público. Las escuelas son un espacio de socialización no sólo del alumnado, sino también de los agentes que intervienen, entre ellos, las familias, por lo que no pierde el carácter político y público en base a la inevitable necesidad de reunión y de solución a problemas o intereses en común.

En el Caso específico analizado del APA del C.P. Jaume I de Xirivella (apartado 4.2 del Apéndice) se muestra la relación entre AMPAs y consejo escolar, FAMPA, municipio, y administración educativa. De este caso observamos los siguientes obstáculos a la participación y la democracia: la falta de paridad en el consejo escolar, la toma de decisiones en el mismo que se ocultan a la ciudadanía, y en concreto a las madres y padres del alumnado; la planificación o reconversión del mapa educativo -los centros de la localidad y la oferta de plazas públicas- del municipio de espaldas a los agentes interesados; la falta de información y de comunicación en el seno del consejo escolar; la falta de profesionalidad y el despotismo que puede ejercer la cadena jerárquico-burocrática desde el director del centro hasta la inspección. La atenuación y la descarga de esta falta de profesionalidad a través de criterios morales (“ser buena persona”), la postura inflexible e impositiva de la dirección sin búsqueda de acuerdo y el escaso papel que desarrolla el ayuntamiento como autoridad educativa.

Frente a estas trabas, la acción de la ciudadanía activa consiste en la planificación de acciones en colectivo a través de la toma de decisiones asamblearia, la ayuda a través del asesoramiento y el acompañamiento de la federación para tomar contacto con la administración educativa, las acciones reivindicativas, entre ellas la manifestación, como presión frente a la opinión pública. Se teje una trama cooperativa para superar el despotismo sobre el derecho a la educación.

En definitiva, las trabas a la apertura del espacio público son la asignación de la parte para su gestión, el gobierno de expertos, la jerarquía, la centralización en la toma de decisiones, la burocratización y la falta de información y de comunicación. Las trabas se superan con formación y politización, en un proceso de aprendizaje colectivo, que confiere compromiso y responsabilidad sobre la educación democrática y capacidad de reivindicación frente al Estado.

5.5.2.-Un imaginario para la Educación Democrática y los obstáculos para su praxis

El sexto objetivo que nos marcábamos consistía en mostrar la re-creación del imaginario sobre la Educación Democrática de este agente colectivo que denominamos FAMPAs. Con respecto a los fines de la Educación Democrática, considera que éstos son los fines de los miembros de la comunidad educativa, de carácter plural, que requieren el reconocimiento mutuo entre los mismos y la iniciación de un proyecto común, explícito y cooperativo. Es por ello que el sistema educativo democrático ha de ser participativo, para comprometer y responsabilizar a todos los agentes de la educación. Por ello es imprescindible la información y la formación para tomar decisiones con conocimiento de causa. Esta participación es educativa, y educa para la libertad.

Estas reflexiones sobre lo que denominamos la reproducción social consciente, constituyen un aprendizaje permanente. El ideal educativo es el aprendizaje de la vida y para la vida, que tiene como reto la capacidad de aprender a aprender no solo para el trabajo, sino para el ocio, las relaciones interpersonales y su desarrollo intelectual y emocional.

Sintetizamos la consideración de los fines de la educación a través del discurso de FAMPAs extraído del apartado 5.1 del Apéndice:

...des de la perspectiva de les famílies i del centres escolars: es considerarà un projecte educatiu públic aquell que considera les percepcions i interessos plurals de les famílies (consideració social del professorat, percepció del centre escolar, relacions personals de pares amb fills...) per a educar i reflexionar des d'una perspectiva d'aprenentatge permanent (FAPA Valencia, 2006: 17)²⁵.

Ante los fines educativos establecidos a través de una participación plural, el Estado Democrático debería garantizar que todos los miembros, en igualdad de condiciones, puedan participar en la determinación de los fines de la educación. Para ello, el Estado ha de delimitar la esfera pública educativa para reconocer la pluralidad de fines, y ha de llevar a cabo una política social que garantice la igualdad de condiciones para participar. Además, en un Estado Democrático, la educación ha de ser objetivo prioritario y reflejarse presupuestariamente.

Rescatamos del apartado 5.1 del Apéndice un extracto del discurso de FAMPAs:

²⁵ Pág. 145 Apéndice.

Així la nostra proposta consisteix a defensar un servei públic educatiu bàsic que reunisca les característiques d'un bé de consum organitzat i gestionat col·lectivament; o siga, per la comunitat escolar (famílies, professors, administració, alumnat). Un bé que posseïx unes regles d'accés universal: per a totes les persones i sense necessitat de pagar pels serveis prestats, perquè estan sufragats pels impostos de tots els ciutadans. Un servei on l'eficàcia no siga valorada amb criteris mercantils, sinó amb valors propis de la ciutadania, o siga amb el compliment del deure que correspon a l'Estat com a garant dels drets públics (FAPA Valencia, 2006: 14)²⁶

Las tres fórmulas de síntesis sobre la Educación son interpretadas desde la perspectiva de la democracia radical y pluralista. La libertad educativa significa, por un lado, libertad de pensamiento y de conciencia, por lo que la laicidad se considera fundamental para evitar la discriminación y la represión indirecta. Por otro lado, significa, libertad de escuela interpretada como autonomía pedagógica y autogobierno. Estas libertades se garantizan con la participación de los agentes sociales implicados, que pueden controlar y evitar la instrumentalización de la educación. Frente a esta concepción, denuncian la privatización de la educación que de manera encubierta se realiza con el discurso de la restricción de la libertad a la libre de elección de centro, que se basa en relaciones mercantiles y no educativas.

Aportamos una muestra de este discurso, que desarrollamos en el apartado 5.2 del Apéndice:

*I el verdader pacte educatiu naix cada dia que podem “entrar en l'espai públic educatiu”, o siga en els àmbits de **decisió educativa** del centre: en els projectes educatius, en les programacions d'activitats, en l'aprovació de les despeses econòmiques. Aquesta és la verdadera elecció de centre, aquesta és l'oportunitat d'incidir dia a dia en l'educació dels nostres fills, i també, clar està, de poder equivocar-nos²⁷.*

En cuanto a la igualdad de oportunidades, consideran la educación como un derecho social de carácter universal, que requiere de su extensión social y temporal, con un acceso gratuito hasta los 18 años y con reducción de ratios en las aulas, incremento de la financiación pública y de dotación de recursos y profesorado. Es en la Escuela Pública donde esta educación se realiza, porque garantiza la igualdad de acceso y trato. Esta democratización de la educación implica la superación de la diversificación entre lo académico y lo técnico en función de la clase social de origen, la coeducación y la

²⁶ Pp. 146-147 Apéndice.

²⁷ Pág. 150 Apéndice.

escuela unificada a través de un programa común y una atención individualizada. Frente a esta igualdad de oportunidades denuncia la triple red de centros, que facilita la selectividad y la segregación en el sistema educativo. Critica las normativas de admisión, evaluación y promoción del alumnado, del Reglamento de Régimen Interno y de actividades escolares y extraescolares, la financiación pública de centros privados sin control público y social, y las becas y ayudas de carácter meritocrático.

Este discurso lo puede encontrar el lector/a en el apartado 5.2 del Apéndice, del que extraemos la siguiente cita:

Un servei públic es gestiona per a l'interés concret de la ciutadania i per això tracta de compensar les desigualtats particulars en nom de convertir la igualtat legal en equitat social. Un servei públic que converteix les persones en subjectes de drets ciutadans i que des d'eixa posició accedeixen als productes de la societat de la informació. Per això aquest servei ha de preveure la discriminació positiva per a reforçar i recolzar a aquelles persones que hi accedixen en inferioritat de condicions²⁸.

En cuanto a la calidad de la educación, la entienden como una educación cívica y política, cuyo umbral democrático ha de establecerse con debate plural a través de la participación de las familias y la ciudadanía. El debate sobre los criterios de calidad es en sí una acción educativa, de hecho, no es posible una educación de calidad sin la participación de las familias y de la ciudadanía. Por ello consideran que es importante un aprendizaje permanente y la cultura de participación para mejorar las instituciones. Además, consideran que la calidad no es posible sin dotación de recursos. Frente a este discurso, denuncian la interpretación de la calidad desde parámetros mercantiles y criterios eficientistas, que hacen recaer en el alumnado la responsabilidad sobre esta calidad bajo el discurso del esfuerzo individual y concluyen en la diversificación del alumnado. Visibilizan discursos institucionales, como el de la Unión Europea y la Agenda 2000 de Lisboa que, desde posiciones hegemónicas, promueven este eficientismo y productividad. Consideran que para una política educativa democrática no son suficientes criterios técnicos, ni es posible imponer criterios de calidad con las leyes, sino que es cuestión de responsabilidades asumidas por las personas que ocupan diferentes roles en la vida cotidiana.

Presentamos una muestra de este discurso, extraído del apartado 5.2 del Apéndice:

²⁸ Pág. 150 Apéndice.

Nosaltres defenem que no és possible aconseguir una educació de qualitat sense la participació de les famílies i de la ciutadania en general. El document europeu abanica algunes línies d'actuació, encara que ho fa des d'una posició clarament liberal de mercat (els tipifica com a consumidors exigents) i masculina de gènere, de tal manera que parla de la participació dels pares i exclou a les mares²⁹.

La democratización de la educación, requiere por tanto, la democratización del sistema educativo. La configuración de esferas públicas de participación ciudadana, que conllevan una descentralización y desburocratización del sistema generan una mejor toma de decisiones. El análisis cultural de la estructura de este sistema muestra que el choque con la estructura establecida requiere una democracia extensiva, a través de la politización de la educación y del ámbito educativo, y una democracia intensiva, a través de las reivindicaciones para el cumplimiento de las obligaciones del Estado para con sus ciudadanos. Las reformas y contrarreformas escolares del periodo democrático 1978-2006 han sido promovidas desde instancias políticas con una perspectiva tecnocrática no vinculada con la Escuela, la interacción entre los diferentes posicionamientos políticos no estrictamente partidistas con respecto a las mismas, visibiliza los antagonismos y conflictos y la dificultad del éxito o fracaso de estas reformas y de su difícil continuidad. La primera ley que desarrolla el artículo 27.5 de la Constitución sobre participación efectiva de la enseñanza de todos los sectores afectados, descentralizando la misma, es la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, que crea los órganos colegiados consultivos a nivel municipal o de distrito, a nivel autonómico y a nivel estatal. A partir de esta ley, se reconoce explícitamente a las AMPAS y a las asociaciones de alumnado, que se incardinan como sector interesado en el sistema educativo.

Desde el punto de vista micro-político, el segundo nivel de participación tras la Escuela es la Ciudad. Del análisis estructural de la composición y las competencias de los consejos escolares municipales se desprende que su perfil es centralista, por la limitada y burocrática participación, y su condición es de legitimación de la toma de decisiones política partidista, reproduciendo el orden dominante. La composición es, por un lado, estrictamente cerrada, sin posibilidades de apertura a otros colectivos y organizaciones interesadas en la educación, lo que limita y restringe la comunidad social; por otro lado, la iniciativa para la elección y designación de los miembros de los consejos escolares corresponde a cada ayuntamiento, que expide los nombramientos y

²⁹ Pág. 156 Apéndice.

asume la presidencia del mismo, burocratizándolo; además, no es posible la elección de representantes fuera del propio estamento lo que propicia la división de intereses particulares sin planteamiento compartido; finalmente, se encuentra reforzada la representatividad política partidista de los cargos, deslegitimando la importancia política de los otros miembros. No constituye pues, una esfera pública educativa, puesto que esta esfera ha de estar abierta al reconocimiento, por lo que no debería excluirse normativamente a otras organizaciones interesadas en la educación. Por otro lado, no hay articulación entre los diferentes niveles de consejos escolares, del municipal respecto a los centros y del municipal respecto al autonómico y estatal, por lo que no hay posibilidad de creación de vínculos entre consejos y trabajo conjunto sobre la educación y el sistema educativo.

En cuanto a las competencias del consejo escolar municipal, la principal traba a la participación es que las decisiones que tome el consejo escolar sobre las mismas, no tienen carácter vinculante. Se trata estrictamente de un órgano consultivo. Por otra parte, la asignación de parte, la atribución de unas competencias de carácter cerrado y no otras, restringen el proyecto colectivo.

En cuanto a la escasa participación real y a los déficits efectivos de actuación cabe destacar el papel fundamental que juegan la falta de información y de formación participativa, así como la carencia de programación de reuniones que vacía de contenido político el consejo, y lo reduce a una formalidad burocrática y administrativa.

Desde una dimensión cultural, el movimiento social de madres y padres del alumnado de la escuela pública propone politizar el consejo escolar, para generar corresponsabilidad respecto a la educación en la ciudad. Los agentes que participan en los debates en el consejo, inician y desarrollan procesos micro-políticos de información, formación y debates internos, y median realidades, re-interpretando significados que generan opinión pública y actuaciones tanto en sus instituciones de origen como en la ciudadanía general. Proponen:

-Mayor descentralización de la Administración educativa en el Ayuntamiento y mayor descentralización del Ayuntamiento en el Consejo Escolar Municipal, a través de la ampliación de las consultas preceptivas al Consejo Escolar a cualquier aspecto educativo, y con la elaboración de informes del consejo escolar de cualquier índole.

-Desburocratización del consejo, que ha de trascender el mero formalismo. Consideran que las competencias del consejo son compromisos políticos, que no pueden solucionarse por funcionarios.

-El discurso del consejo ha de ser político y explícito, deliberativo, y no técnico-administrativo, con principios de valor, huyendo de reglamentaciones excesivas que limitan el propio análisis cualitativo, el discurso y los compromisos.

-Sus decisiones han de ser vinculantes, instituyentes.

El consejo debería dinamizar la cultura local y mejorar la planificación educativa.

Rescatamos del apartado 5.3.1 del Apéndice una de las propuestas de FAMPA para las funciones del Consejo Escolar Municipal y para la participación en la programación de la enseñanza:

1ª. Para que un Consejo Escolar municipal sea efectivo, la Administración debe transferir a los Ayuntamientos competencias en las siguientes materias:

1.1. Actividades extraescolares.

A) Culturales

B) Deportivas.

1.2. Control sobre el proyecto de construcción de los centros de EGB y Preescolar.

1.3. Sanidad y prevención.

1.4. Comedores escolares.

1.5. Responsabilidad política en la escolarización y zonificación del municipio.

1.6. Mantenimiento de los centros.

A) Limpieza

B) Conserjería

C) Administración para otro tipo de actividades fuera del horario escolar, por ejemplo: casa de la cultura, biblioteca, etc.

2ª. Que los Ayuntamientos, a su vez, deleguen todas las competencias en materia educativa en el Consejo Escolar municipal³⁰.

Del estudio del caso del Consejo Escolar Municipal de la ciudad de Valencia y la privatización del patronato de Escuelas Infantiles Municipales (apartado 5.3.2 del Apéndice), se muestra, por FAMPA, que la posición de poder del partido de gobierno en el Ayuntamiento se utiliza para la privatización de las Escuelas infantiles a un precio un 80% más barato que el de mercado, para la privatización de la educación con la técnica del cheque escolar, para la negociación a la negociación con la ciudadanía

³⁰Pág. 167 Apéndice.

movilizada y con el pleno de ayuntamiento con el fin de modificar posturas, y para la negación del reconocimiento en el consejo escolar municipal de los representantes de las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública de Valencia, que ostentaban la mayor cuota de representación de madres y padres del alumnado. Finalmente, la desprotección de la justicia frente a esta negación, cuya sentencia favorable a la FAMPa se produce seis años más tarde. Queda patente, en este caso, que la configuración de la esfera pública autónoma no puede desprenderse exclusivamente de la autoridad local en cuanto a designación, presidencia y administración, puesto que deja de ser autónoma y es fácilmente instrumentalizada.

De otro lado, en este caso, se muestran las formas de lucha educativas y democráticas por este patronato de escuelas creadas en 1979, con un órgano de gobierno asambleario gestionado por madres y padres, trabajadores, asociaciones de vecinos y otras entidades sin ánimo de lucro. La lucha se articuló a través del movimiento de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, una red de organizaciones diversas: sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones de vecinos y partidos políticos de la oposición. Y se redactó un manifiesto sobre la Escuela Infantil Pública y de Calidad, y se procedió a la realización de campañas de asistencias a plenos, petición de intervenciones, asistencias a la comisión municipal de cultura, reuniones con la ciudadanía afectada, charlas en barrios, publicaciones, trípticos, documentos alegóricos distribuidos en el pleno municipal, fiestas infantiles por la Escuela Infantil Pública a nivel provincial. Denunciaban el deterioro que iba a sufrir la educación infantil y el derecho a elegir la Escuela Infantil Pública por los padres, la pérdida de calidad de esta educación y de rigor pedagógico y sanitario, así como la farsa del cheque escolar, que iba a encarecer el coste, funcionando en contra de la igualdad de oportunidades y la compensación educativa.

En relación al ámbito macro-político de la comunidad autónoma, el órgano consultivo es el Consejo Escolar Valenciano, analizado en el apartado 5.3.3 del Apéndice, que desde un punto de vista estructural muestra las mismas trabas a la participación, en lo que respecta a su burocratización y su carácter estrictamente formal y administrativo. Su carácter no vinculante, que impide toda capacidad de incidencia política; el discurso técnico-administrativo, en detrimento de observaciones y recomendaciones en torno a los temas tratados, redundando dictámenes con referencias normativas en detrimento de

enmiendas y recomendaciones; el establecimiento de lo que es legítimo de opinión, análisis o de informe y lo que no, que constituye una traba a la autonomía de esta esfera y a sus posibilidades de politización.

Cabe destacar, en este nivel macro-político, al igual que en el consejo escolar del Estado, la duplicidad y solapamiento de instituciones de evaluación y control de la educación con la creación del Instituto Valenciano de Calidad Educativa, órgano de carácter técnico-administrativo pero con un consejo rector designado por el Conseller. Estructura que politiza de manera partidista e instrumentaliza este órgano.

Más que órganos de autoridad y control democrático, los consejos escolares se configuran para la legitimación del orden dominante y la instrumentalización de la ciudadanía. Su control democrático podría contrarrestar los posibles abusos de las mayorías respecto del poder y sobre las minorías, y fomentar principios públicos para la construcción de una comunidad ética política estimulando la opinión pública y la democracia, canalizando los conflictos sociales,

La falta de la esfera pública autónoma a través de los consejos escolares, lleva a la falta de control democrático sobre la educación y las presiones que reciben los representantes políticos por parte de su propio partido, las presiones por parte de grupos económicos y/o confesionales, entre otros que ostentan posiciones con capacidad de incidencia política -de lobby- frente a la sociedad civil.

Por otro lado, la merma de la esfera pública se traduce en la falta de interés sobre el tema de la participación en los Encuentros anuales de los consejos escolares autonómicos y del Estado, en los que los análisis sobre participación y las posibilidades de la sociedad civil autónoma de incidencia política se consideran de soslayo.

A continuación adjuntamos la Tabla 14 del Apéndice (apartado 5.3.3 pp.178-179) que realiza un análisis comparativo de la composición del Consejo Escolar Valenciano de los 1984-1989 y 1999.

Tabla 14: Análisis comparativo de la composición del Consejo Escolar Valenciano de los años 1984-1989-1999, y porcentajes de participación de las asociaciones de madres y padres.		
1984	1989	1999
Presidencia (a elegir de entre miembros)	Presidencia (a elegir entre los miembros)	Presidencia (a elegir entre los miembros)
Profesorado	13 Profesorado	14 Profesorado
Madres y padres	10 Madres y padres	11 Madres y padres
Alumnado	10 Alumnado	11 Alumnado
Personal Administración y servicios	3 Personal Administración y servicios	3 Personal Administración y servicios
Titulares centros privados	3 Titulares centros privados	3 Titulares centros privados
Centrales sindicales y organizaciones patronales	2 Centrales sindicales y 2 organizaciones patronales.	2 Centrales sindicales y 2 organizaciones patronales.
Ayuntamientos y Diputaciones	5 Entidades locales y designados por la Federación valenciana de municipios y provincias	5 Entidades locales y designados por la Federación valenciana de municipios y provincias
Administración educativa autonómica (designados por sindicatos)	2 Administración educativa autonómica (designados por sindicatos)	2 Administración educativa autonómica (designados por sindicatos)
Universidades	3 Universidades	5 Universidades
Personalidades de reconocido prestigio en educación.	4 Personalidades de reconocido prestigio en educación	4 Personalidades de reconocido prestigio en educación

Administración educativa autonómica (designados por la Conselleria)	4 Administración educativa autonómica (designados por Conselleria)	4 administración educativa autonómica (designados por Conselleria)
	1 Movimientos de renovación pedagógica (designados por la Federación MRPS y asociaciones legalmente constituidas que tengan esta finalidad).	1 Movimientos de renovación pedagógica (designados por la Federación MRPS y asociaciones legalmente constituidas que tengan esta finalidad).
	1 Consejo de la Juventud de la Comunidad Valenciana.	1 Consejo de la Juventud de la Comunidad Valenciana.
TOTAL MÁXIMO 50 Profesorado y Pas juntos no menos del 25% Madres y padres y Alumnado juntos no menos del 25% Miembros de designación no más del 15%	TOTAL = 63 Participación madres y padres en el CEV :15,87% Participación madres, padres y alumnado: 31,74% Participación profesorado, personal no docente, madres y padres, y alumnado: 57,14%	TOTAL = 68 Participación madres y padres en el CEV = 16,18% Participación madres, padres y alumnado: 32,35% Participación profesorado, personal no docente, madres y padres, y alumnado: 57,35%
<i>Nota.</i> Elaboración propia.		

Con respecto a las funciones del Consejo, aportamos una parte del discurso de FAMPa sobre el Consejo Escolar Valenciano que se desarrolla en el apartado 5.3.3 del Apéndice:

En el INFORME sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana del año 1986”, el Consejo Escolar Valenciano, ya hacía las recomendaciones de “efectuar una campaña de información y formación de miembros de los distintos Consejos Escolares (de Centro y Municipales) para hacer efectiva la participación” y añadía “que la normativa que desarrolla el proceso electoral, así como las normas de constitución y funcionamiento de los consejos Escolares, sean más claras y precisas para evitar interpretaciones múltiples”.

Estas recomendaciones del Consejo Escolar Valenciano apenas sí se han tenido en cuenta en estas últimas elecciones y los errores de los primeros han continuado sin subsanar (Comisión Ejecutiva, 1989: 3)³¹.

En el Caso estudiado sobre intento de cooptación en el Consejo Escolar Valenciano (apartado 5.3.3 del Apéndice) se muestra cómo desde el partido de gobierno, PP, se pretende asalariar a las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública en sus funciones de representación con el objetivo de acallar las reivindicaciones y de que acaten y aplaudan la política educativa privatizadora de la Conselleria. Esta estrategia, de gran calado político, genera una crisis interna en la organización, ante la confusión por el rápido cambio estatutario que permitía conceder legitimidad institucional a las personas dirigentes para poder negociar con las autoridades administrativas, reduciendo el número de compromisarios y estableciendo liberados con sueldo, profesionalizándose las actividades hasta ese momento voluntarias; por el abandono de la Plataforma en defensa de la enseñanza pública y la desconvocatoria de la manifestación en su defensa; y la firma de un Pacto educativo con el Conseller. Desde los niveles técnico-administrativos se advierte de la irregularidad en el desvío de fondos del Conseller de Educación hacia los representantes de madres y padres, aunque sin resultados. La solución se produce a través de la organización de madres y padres, en la que ante este conflicto se convoca una asamblea federativa para aclarar la situación, utilizando una comisión de arbitraje de la federación, que considera el Pacto nulo, y nombrando una comisión gestora hasta las siguientes elecciones, volviendo al trabajo voluntario y a la Plataforma por la enseñanza pública.

Las consecuencias de este caso frustrado de cooptación, se traducen, por parte del partido de gobierno, en una negativa al reconocimiento en el Consejo Escolar

³¹ Pág. 183 Apéndice.

Valenciano del movimiento de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, adscrita a una confederación que contaba con más del doble de representantes que las otras presentes en el CEV. Lo que vuelve a poner de manifiesto que los órganos consultivos se utilizan para legitimar las posiciones políticas partidistas adoptadas por el gobierno de antemano y que la designación y el nombramiento por la propia Administración es instrumentalizada por el partido en el gobierno, restando autonomía a la esfera pública educativa.

Por otra parte, desde el mismo gobierno de la Conselleria, se crea una Mesa de las organizaciones de padres-madres y administración educativa autonómica (analizada en el apartado 5.3.3 del Apéndice). Se muestra, a través de la FAMPa, que esta Mesa carece de proporcionalidad en la representación de las confederaciones de madres y padres del alumnado, y que se pretende llevar al Consejo Escolar Valenciano las soluciones acordadas por la Mesa - creada para tratar los mismos asuntos que en el CEV, pero en exclusividad con las madres y padres-, en la que no tienen por qué estar de acuerdo todas las asociaciones. Denota los intentos de absorción del Estado del movimiento civil y el déficit de independencia de las asociaciones frente al resto de organizaciones que significaría llevar al CEV los acuerdos de la Mesa.

Finalmente, en el nivel de macro-política educativa, el Consejo Escolar del Estado constituye el órgano colegiado de ámbito nacional y de carácter consultivo no vinculante (analizado en el apartado 5.3.4 del Apéndice). La FAMPa forma parte de este órgano a través de la CEAPA. Las trabas a la participación que se muestran en este nivel, reproducen lo visto en otros niveles: la presidencia del consejo limitada a una persona de reconocido prestigio, elegida y designada por el Ministerio de Educación, el déficit de miembros que representan a la comunidad educativa, que asciende a una tercera parte, la sobrerrepresentación institucional de representantes autonómicos, el alto porcentaje de consejeros que proceden de la administración pública y que deterioran el carácter político del órgano, al tiempo que la composición limitada, en lista cerrada, a la participación de otros colectivos interesados en la educación y no reconocidos, los procedimientos administrativos articulados y las funciones del consejo que entran en situación de desventaja competencial con otros órganos asesores como el Instituto Nacional de Evaluación y la Conferencia de Educación, impiden que se pueda

oír la voz de la ciudadanía con la consiguiente generación de opinión pública necesaria para la construcción democrática de la Educación Democrática.

Cabe destacar que el solapamiento de funciones entre el Instituto Nacional de Educación, que realiza un informe de evaluación del sistema, desde una perspectiva técnico-administrativa pero bajo la dirección política del cargo ministerial, con el Consejo Escolar del Estado, que ha de realizar un informe sobre el mismo sistema, sin cooperación entre estos órganos y sin poder de dirección del Consejo sobre el Instituto, se traduce en una autoridad y control opaco del Estado sobre la Sociedad Civil, y no al revés.

Por otro lado, la falta de conflictividad interna del Consejo, la carencia de discusión pública sobre la existencia o no del mismo, junto con el poco interés a nivel europeo, de coordinación de órganos consultivos de participación ciudadana en torno a la educación como complemento al proceso de constitución de la Unión Europea, delatan el escaso alcance político y la poca capacidad de la sociedad civil, por medios institucionalizados, de intervenir en la reproducción social consciente que constituye la Educación Democrática.

Finalmente, el propio Consejo adolece de falta de emisión de propuestas, que deberían prevalecer sobre los informes requeridos por la Administración educativa, de manera que se potenciara más el ejercicio propositivo que el ejercicio de legitimación de las decisiones políticas.

Extraemos una muestra del análisis sobre la participación en el Consejo Escolar del Estado con la Tabla 16 (apartado 5.3.3, pág.200), que muestra una comparativa de la composición del Consejo Escolar del Estado de los años 1985-2007 y los porcentajes de participación de las asociaciones de madres y padres.

Tabla 16: Análisis comparativo de la composición del Consejo Escolar del Estado de los años 1985-2007 y 2007 en adelante, y porcentajes de participación de las asociaciones de madres y padres.	
COMPOSICIÓN DESDE 1985	COMPOSICIÓN DESDE 2007
Presidencia (a propuesta del MEC, reconocido prestigio en el ámbito educativo)	Presidencia (a propuesta del MEC, reconocido prestigio en el ámbito educativo)
Vicepresidencia (elegido entre los Consejeras/os)	Vicepresidencia (elegido entre los Consejeras/os)
Secretaría General (con voz y sin voto)	Secretaría General (con voz y sin voto)
20 profesorado (12 pública y 8 privada)	20 profesorado (12 pública y 8 privada)
12 madres y padres	12 madres y padres
8 alumnado	8 alumnado
4 personal de administración y servicios	4 personal de administración y servicios
4 titulares centros docentes privados	4 titulares centros docentes privados
4 centrales sindicales	4 centrales sindicales
8 administración educativa del estado	8 administración educativa del estado
4 universidades	4 universidades
12 reconocido prestigio	12 reconocido prestigio (1 de organizaciones de personas con discapacidad y sus familias)
	4 entidades locales
	4 relacionadas con las mujeres (1 organizaciones de mujeres, 1 Instituto de la Mujer, 2 reconocido prestigio en la erradicación de la violencia de género)
	19 Autonómicos (representantes de los Consejos Escolares de las CCAA)
TOTAL = 81 miembros	TOTAL = 108 miembros.
Porcentaje participación de las asociaciones de madres y padres: 14,81%	Porcentaje participación de las asociaciones de madres y padres: 11,11%
<i>Nota.</i> Elaboración propia.	

La crisis de participación y la apatía política se desarrolla a la par que esta instrumentación burocrático-administrativa que impide la efectiva participación. La ciudadanía activa, en vista de la dificultad de incidencia política por los canales institucionalizados, opta por las reivindicaciones para intensificar la democracia y obligar al Estado a cumplir sus funciones, y por las acciones de presión para extender la democracia con la propuesta de cambios institucionales.

Esta presión se realiza, tanto a nivel autonómico como nacional, a través de las alianzas con otros colectivos sociales como sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, y partidos políticos. Esta presión se inicia en la comunicación y en la formación conjunta y el debate y tiene su desenlace en informes públicos, manifiestos, intervenciones en televisión, radio y ruedas de prensa, performances y manifestaciones. Se producen en cada propuesta de ley educativa: LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE y LOE, y en el seguimiento que se realiza de la misma. Destacamos las reivindicaciones que se producen a partir del año 1996 sobre la confección del Mapa Escolar y la aplicación o carencia de aplicación de la LOGSE, en claro conflicto frente a la dejadez intencionada de planificación educativa, y para la promoción de la privatización de la educación.

A través de estas acciones se produce también la denuncia de malversación de fondos públicos para construcción de centros escolares, de no tener en consideración los dictámenes y recomendaciones de los órganos colegiados. O la iniciativa legislativa popular de gratuidad de libros de texto.

Una muestra de estas reivindicaciones que rescatamos del apartado 5.3.3. del Apéndice:

La Plataforma Unitària per l'Ensenyament Públic va convocar aquest acte lúdico-festiu "per una escola pública, democràtica, valenciana i de qualitat". Aquesta Plataforma agrupa a la FAPA, la Federació de veïns de València, els sindicats docents CCOO, STE-PV, FETE-UGT i CGT, a més de diverses associacions d'estudiants i els moviments de renovació pedagògica (Herrero, 1997: 15)³².

³² Pág. 192 Apéndice.

5.6.-La Paideia y el esfuerzo siempre inacabado por la construcción de una esfera pública educativa

Finalmente, para cumplir con el octavo objetivo y demostrar que las luchas por construir una esfera pública son un esfuerzo siempre inacabado, y que la Paideia es el carácter que se forma con este esfuerzo, así como para validar los objetivos anteriores, hemos considerado relevante recomponer un Relato sobre la historia particular de estas luchas, inmersa en el dominio histórico social de la sociedad española en el período 1975-2006. Este Relato lo puede encontrar el lector/a en el capítulo 6 del Apéndice. El recorrido histórico lo hemos dividido en dos etapas.

La primera etapa consideramos que transcurre desde la creación del movimiento social en la época de la Transición española a la Democracia, hasta la segunda mitad de la década de los ochenta. Este periodo se ha calificado como Moderno porque la estructura de oportunidades políticas ha condicionado la posición popular de sujeto de los movimientos sociales. Encontramos un antagonismo que divide el campo político en dos, el espacio político está muy definido, y las luchas de los movimientos sociales giran en torno a la exigencia de libertades fundamentales, en un contexto de constitución democrática -siendo esta constitución fundamental para el significado que se le atribuirá a la democracia y a la educación democrática y para las posibilidades de su consolidación efectiva para la ciudadanía-, lo que hace de estos movimientos luchas populares. Estas luchas populares por lo general se analizan como subordinadas a los partidos políticos, consideración que desde nuestro punto de vista enfrentamos, pues nuestra concepción pone en valor los procesos micro-políticos que se imaginan, significan, crean y actúan desde la propia ciudadanía, en detrimento de los macro-políticos, liderados por la élite y los partidos políticos. La posición de los sujetos sociales, que llamamos popular, se caracteriza por la lógica de equivalencia democrática que predomina en estos movimientos, según la cual la articulación del discurso en torno a un punto nodal privilegiado, la institución de la democracia, se convierte en fundamental. Estas posiciones de sujeto se deben fundamentalmente al marco de dominación existente, en el que la externalidad del poder es una característica clara. La externalidad del poder -la dictadura en España- tiende a unificar las luchas populares en un centro, contra un enemigo definido que es único. Y por ello se articula en un punto nodal privilegiado -la consecución de un sistema democrático-. En todas estas luchas, en

las formaciones sociales del capitalismo clásico, la esfera pública está concentrada en un único espacio, por lo que la confrontación entre divisiones sociales tiene una frontera nítida, su finalidad es la toma del poder, sus sujetos sociales parecen estar muy delimitados y definidos entre estas divisiones y parece que el poder es más explícito, aunque no tiene por qué serlo realmente.

Ante el final de la dictadura en España, la posibilidad palpable de una democracia desplaza el imaginario hacia posibilidades de participación y construcción de la realidad por parte de sujetos sociales que anteriormente tenían una posición social subordinada. En este caso, los sujetos sociales, son las madres y padres de la escuela estatal que se plantean la posibilidad de participar en ella y transformarla en la Escuela Pública, ante los cambios políticos hacia un sistema democrático. Se produce un desplazamiento de la lógica democrática a la escuela, y se reclama, en una lucha colectiva sujeta en parte a este exterior discursivo sobre la democracia, un cambio o una revolución democrática en el seno de la escuela.

Este primer antagonismo que constituye la dictadura y el correspondiente desplazamiento del imaginario democrático al campo de la escuela es el ítem -necesario pero no suficiente- que permite calificar esta etapa como el surgimiento de un nuevo movimiento social que se inscribe en una nueva formación discursiva en España. Ahora bien, para el logro de la hegemonía de esta formación, no es suficiente con la existencia de este antagonismo ante un exterior discursivo democrático, sino que se requiere también, junto con esta estrategia de negación -de oposición a la relación de opresión y a la negación de esta situación u orden dado- de una estrategia de construcción de un nuevo orden -que positiva el proyecto de lo que puede ser la nueva realidad social-.

En este periodo que denominamos Moderno, de 1975 a 1988, y que consideramos que constituye un intento de institución del Estado democrático liberal, hemos considerado dos sub-periodos. El primero, de 1975 a 1981, de creación de FAMPAs, enmarcado en una estructura de oportunidades políticas de la transición española a la democracia. Y el segundo, de 1982 a 1988, en el que se institucionaliza FAMPAs y se intenta institucionalizar el Estado de Bienestar. En este periodo moderno, el movimiento social se articula en una formación hegemónica cuyo punto nodal es la construcción de una sociedad democrática, basada en el progreso social y el desarrollo humano. El espacio político parece delimitado en dos frentes. Uno es la formación social articulada sobre la significación de la democracia radical y pluralista, que en la esfera pública educativa aboga por la Escuela Pública, democrática, pluralista,

científica, humanista y gratuita. Esta formación agrupa a las AMPAS (en la FAMPAs, y en la CEAPA), al alumnado (universitario y de enseñanzas medias), al profesorado (colegios profesionales, movimientos de renovación pedagógica y sindicatos CCOO, UGT, y STE), y a los partidos políticos (PSOE y PCE) que representaban la socialdemocracia en un amplio abanico de posiciones que englobaban distintas tendencias. En estos partidos políticos se solapaba el eurocomunismo, y se canalizaban proyectos de convivencia democrática de la base social y de diversos colectivos ciudadanos. Los pilares para esta formación discursiva eran la libertad y la igualdad, que se pretendían hacer efectivas mediante la participación política de la ciudadanía, la redistribución de la renta y el desarrollo económico.

Dentro de esta formación discursiva, los movimientos sociales se articulaban en torno a los partidos políticos, produciéndose la porosidad entre movimientos y partidos (feminista, estudiantil, obrero, de vecinos, de madres y padres por la Escuela Pública). Estos movimientos provenían de asociaciones culturales basadas en su carácter asambleario, su capacidad de auto-organización, de comunicación y de formación. La visión de la división en dos del espacio político y la canalización de las proposiciones sociales a través de los partidos constituyen lo que hemos denominado luchas populares. FAMPAs se articula dentro de esta formación hegemónica, en la que predomina una estrategia de construcción colectiva de diversos movimientos sociales y partidos políticos que dispone una positividad social que abarca todos los campos de la vida, incluida la educación. Situamos a FAMPAs en una posición popular de sujeto.

El otro frente estaba constituido por una formación discursiva articulada en torno al neoconservadurismo españolista católico, integrado por las AMPAS (a través de la CONCAPAFAPA), por los sindicatos UCSO y ANPE, por la patronal de las empresas de educación (Confederación Española de Centros no Estatales, y Federación de Religiosos de la Enseñanza), por la Conferencia Episcopal, y por los partidos políticos UCD y AP. Estos partidos, formados por falangistas, personajes provenientes de la dictadura y vinculados al aparato del Estado, desarrollaban un discurso basado en el orden público, la moralidad, la seguridad ciudadana y la defensa nacional. En materia educativa, procuraban la libertad de la enseñanza, entendida como su carácter privado, la financiación a esta educación privada y la promoción de la creencia religiosa católica tomando como base los derechos de la familia tradicional.

La ciudadanía en general, mantenía unas disposiciones ideológicas y culturales reacias a lo político y a la política, recluyéndose en la vida privada. Una cuarta parte del

electorado se desinteresaba por la política, mayoritariamente las mujeres y las personas con niveles educativos muy bajos, que en cualquier caso se asociaban con ideas de centro-derecha. La participación no se consideraba consustancial a la ciudadanía, con bajos niveles de afiliación a partidos políticos y sindicatos, con gran carga de cinismo y recelo de la política y un escaso sentimiento de eficacia política. Esto explica, en parte, los bajos niveles de participación en las elecciones a los consejos escolares de centro por parte de las madres y padres del alumnado, cuya participación oscilaba en este periodo de un 15% a un 30%.

El carácter pacífico de la transición de un Estado dictatorial a uno democrático, sin ruptura con el régimen anterior, con la aprobación de una ley bisagra para la reforma política y una ley de amnistía, desarrolló un discurso del consenso que moderó cualquier acción reivindicativa, envuelta en la concordia que proporcionaba una monarquía, heredera del régimen dictatorial, pero conforme con el parlamentarismo. Este tránsito se produjo a través de los Pactos de la Moncloa y de la Constitución, cuyo procedimiento para llevarlas a cabo fue por consenso, con contactos informales y ocultos a la opinión pública. En materia educativa, los Pactos fueron rechazados por la Conferencia Episcopal, y la Constitución, tras el bloqueo en las negociaciones, cuya clave residía en la relación entre educación e Iglesia católica, se aprobó, con el rechazo de Alianza Popular, dejando un carácter ambiguo capaz de garantizar ordenamientos jurídicos y sistemas educativos totalmente distintos. Persistía, tras este tránsito, la interpenetración de Estado y sociedad, que constituía una cosificación de los sujetos y una aceptación conforme al estado de cosas. La penetración social del Estado se producía a través de los grupos dominantes y la penetración del Estado en la sociedad a través del intervencionismo económico; la imagen del estado benefactor sin participación de la ciudadanía consolidaba una actitud pasiva ante cualquier acontecimiento.

Esta transición pacífica basada en el consenso, en los acuerdos ocultos a la opinión pública y en el mantenimiento de las instituciones y los poderes del régimen dictatorial anterior, evitó la institucionalización del conflicto en la vida pública, como carácter fundamental de la cultura democrática, escondiendo el carácter antagónico de lo político y las relaciones de poder y dominación que coaccionaron proceso, lenguaje y actuaciones, a los que se contuvo y sujetó para evitar iniciativas populares, mientras se sostenían instituciones no democráticas y se estigmatizaban discursos conflictivos y reivindicativos.

Por otro lado, la secularización parcial de la sociedad española, y el gran poder de la Iglesia, se plasmó en una Constitución que hablaba de Estado no confesional mientras mencionaba de manera explícita a la Iglesia Católica. Ésta actuaba en base a una estrategia maximalista, con el fin de mantener el poder en materia educativa, en cuanto a los centros docentes privados bajo su tutela y en cuanto a la enseñanza de religión en todas las escuelas, también las públicas o las privadas no religiosas, y para todo el alumnado. Este neo-confesionalismo (adaptación del poder religioso a los nuevos tiempos, revistiéndolo de filosofía moral o ideario) se consolidó con los Acuerdos del Estado con la Santa Sede, en 1979, instrumento continuista con la situación anterior a la Constitución. El carácter pre-constitucional de estos Acuerdos, negociados en 1978 antes de la aprobación de la Constitución, y no consensuados entonces con las fuerzas políticas que representaban a la izquierda, ha propiciado la presencia de la religión en la escuela con fines catequéticos, la continuidad en los claustros escolares de personas designadas por la Conferencia Episcopal, y no por los sistemas habituales de reclutamiento, y la financiación pública de centros privados de educación católica. Podemos afirmar que la secularización parcial de la sociedad, ha de hacer frente a la escasa secularización del Estado, traba importante para la democratización del mismo y para la civilidad de la sociedad.

En este enfrentamiento de posiciones, con la Constitución, se garantizan para el frente neoconservador la libertad de enseñanza, de dirección y creación de centros privados y sus subvenciones, y la formación religiosa. Y para el frente democrático la gratuidad y obligatoriedad de la educación, la participación en la programación general de la enseñanza, la creación de centros públicos, la intervención de madres, padres y alumnado en la gestión y control de las escuelas, y la inspección y homologación del sistema educativo.

El terreno de luchas populares explica que desde los partidos políticos se buscaban apoyos o la cooptación de sindicatos y de asociaciones sociales. En concreto, el partido del gobierno UCD, explícitamente declaraba que su intención era captarlos, introducirse y dominarlos. Con respecto a las AMPAs, consideraba que debían de crearlas, donde no las hubiera, y desarrollar la acción política (partidista), estableciéndose en los “hombres clave” de las mismas, y si ya estaban creadas, proponía infiltrarse.

En las leyes educativas de este periodo, la LGE de 1970 y la LOECE de 1980, la organización escolar era de carácter tecnocrático y patrimonial, no se estructuraba la

participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza, y en cuanto a la participación en las escuelas, ésta no era de carácter genuino. Las AMPAs realizaban funciones de apoyo a la dirección del centro, de carácter asistencial ante la dejación de funciones de la administración pública. Sin embargo, desde las AMPAs se va generando un antagonismo, que surge cuando se subvierte el carácter de su posición subordinada, que venía dada como cerrada e incuestionable, a una relación de opresión, que consideraban ya ilegítima, y por tanto cuestionable. A partir de este antagonismo, las AMPAs niegan el orden establecido, desplazando el imaginario social democrático a su papel en la escuela y a la educación.

Los primeros contactos entre las AMPAs de las comarcas de la provincia de Valencia se producen durante los años 1975 y 1976, y coinciden temporalmente con los manifiestos de la Alternativa democrática a la Enseñanza que se erigen en símbolo de la democratización educativa y social. La constitución de la federación de AMPAs se realiza en 1977, con una clara visión pro democratizadora en sus estatutos. A través de la CEAPA, de la que forma parte en 1978 y de la que constituye parte de la junta directiva en 1979, critica la LOECE, por su falta de estructuración de la participación en la programación general de la enseñanza, por el tratamiento a los centros privados subvencionados como centros privados, y por el tutelaje que establece sobre las AMPAs en los centros: representación anual, mesa electoral presidida por el director del centro y con la intervención del secretario, requisitos para la representación de un 20% de los votos, el dirimir los empates en función de la edad, o la sola posibilidad de existencia de un APA por centro. Y celebran la Sentencia del Tribunal Constitucional de 1981 sobre la LOECE. Rechazan también la propuesta de financiación a través del cheque escolar, que se proponía con el Proyecto de Ley de financiación de 1979.

Por otro lado, en esta etapa, en los años 1979-1980, la FAMPAs, como movimiento social, sufre sus conflictos internos, que se presentan en torno a las reflexiones sobre la identidad del movimiento social y la coherencia con sus prácticas. Se enfrenta a una apropiación personalista de la dirección de la federación, que reduce las decisiones assemblearias. La resolución del conflicto pasa por la mayor democratización de la asociación y de su carácter reivindicativo: mayor debate interno, mayor implicación para la participación en el sistema educativo, mayor contraposición y movilización contra la administración y reivindicaciones diversas. Rescatan la concepción del ser humano como hombre político, que participa de lo común, que quiere tomar decisiones sobre lo que le afecta, y por tanto, amplía o desplaza el ámbito

democrático de la sociedad civil abriendo nuevas esferas de lo político. La visión del hombre como político, y la invitación a participar en la vida social -y política, porque se politiza- aporta Paideia democrática.

Con la mayoría absoluta del PSOE en 1982, la recuperación económica a partir de 1985, y la integración en la Comunidad Económica Europea, comienza un proceso de democratización de la educación y del sistema educativo a través de dos reformas: la LODE y la LOGSE. La primera, pretendía desarrollar el art. 27.5 y 27.7 de la Constitución sobre la libertad de la enseñanza: la participación de los agentes que intervienen en la escuela en la programación general de la enseñanza y en la gobierno de los centros, la financiación de los centros privados y la configuración de una red de centro y la compensación educativa e igualdad de oportunidades. La elaboración y la aprobación de esta ley constituyeron el “Pacto Escolar” que pretendía evitar “la guerra escolar”, ante el temor por la presión de los sectores neoconservadores y su capacidad de movilización de la opinión pública. La coordinación de este frente neoconservador en una Coordinadora por la libertad de la enseñanza creada ad hoc y disuelta posteriormente, y sus manifestaciones presionaron e incitaron cambios en la ley. La estrategia del PSOE de no representar una imagen pública radical facilitó la negociación ante estas presiones. El resultado fue que esta ley, que fue la más contestada del periodo democrático 1978-2006, se convirtió en la menos cuestionada y la más aceptada posteriormente. De hecho, todas las asociaciones empresariales de la Coordinación por la libertad de enseñanza firmaron conciertos educativos, duplicando las subvenciones recibidas.

La FAMPAs, que en 1982 inició una estrategia reivindicativa, con mayor autonomía asamblearia, empezaba la formación y la comunicación sobre la educación y el sistema educativo con sus Jornadas provinciales anuales. Desde estas jornadas se van perfilando, a través de la reflexión colectiva, propuestas en torno a la Escuela y a la Educación Democrática. Fruto de esta reflexión fueron los Estatutos de 1983, que desarrollaban propuestas pedagógicas en relación a la democratización de la enseñanza, en pro de la escuela unificada, la renovación pedagógica, el reconocimiento de saberes populares, el estudio de la cultura y la lengua propias, etc. y de la democratización del sistema a través de la participación en la autoridad y el control del mismo en los diferentes niveles administrativos, de la modificación estatuto del profesorado, con cuerpo único, preparación pedagógica y reciclaje profesional, y de la inspección, para la que proponían un carácter asesor y vinculado con el profesorado. La FAMPAs, que

pertenece a CEAPA, y forma parte en este momento de su junta directiva, mantiene reuniones en relación a la LODE en el Ministerio de Educación, y apoya su promulgación ante la opinión pública mediante sus debates y sus manifestaciones. Esta colaboración pro LODE y la transmisión de propuestas a las autoridades educativas se realizaron también en el ámbito autonómico, con la Conselleria de Educación. En la Comunidad Valenciana, cuyo Estatuto de Autonomía se aprobó en 1983, ya se había creado, con anterioridad a la LODE, el Consejo Escolar Valenciano y los Consejos escolares municipales y de distrito, y la FAMPA participaba desde sus inicios activamente en ellos. Para su actuación colectiva en el ámbito autonómico creó, junto con otras federaciones de Alicante y Castellón, una Confederación autonómica, la Confederación Valenciana de Asociaciones de Padres (COVAPA) en 1986.

En relación a la Reforma LOGSE, la FAMPA, se había reunido con el Ministerio de Educación y Ciencia durante el año 1987 con el fin de obtener información y de canalizar propuestas, y al tiempo, realizaba jornadas sobre la Reforma para analizar y proponer sobre el nuevo sistema educativo, que se esperaba integrador. La Reforma constituía un macro-proyecto tecnocrático que pretendía cambios en el sistema educativo: para mejorar su calidad, a través de la formación e investigación del profesorado, de la inspección y de la evaluación del sistema, introducía la orientación educativa a través de la tutoría, de los departamentos de orientación y de los equipos de apoyo, y la reforma de contenidos de la enseñanza en todas las etapas desde la educación infantil hasta el Bachillerato y la Formación Profesional, con la integración de la educación especial y de la inclusión de las enseñanzas artísticas, de idiomas, la educación de adultos y la educación a distancia en el sistema reglado. El proceso de análisis del sistema instituido que constituía el Libro Blanco para la reforma iba acompañado de un proceso experimental cuyo artífice era el propio profesorado.

La confrontación entre las antagónicas perspectivas sobre la enseñanza y el sistema educativo es continuista respecto a los inicios de la transición. El frente neoconservador, abogaba por la privatización de la misma, un sistema educativo selectivo y por la religión. El frente democrático, que abogaba por el planteamiento de la “Alternativa” veía recortadas sus aspiraciones. La correlación de fuerzas resultantes, de carácter contingente, impregnó la ley y el proceso de su implementación.

La política educativa de “cambio”, sienta las bases para el asentamiento de la conciencia ciudadana y la lógica de la equivalencia democrática. Se procede a la politización de la educación, al ser considerada como un derecho social, y la FAMPA, a

través de la re-creación de su propio imaginario educativo reivindica siempre más allá de lo establecido y del cumplimiento al menos de lo establecido en la legislación. Las reivindicaciones sobre la gratuidad de la enseñanza, a través de la oferta de puestos escolares públicos, la creación de centros, la dotación de infraestructuras y equipamientos, la dotación de profesorado, la gratuidad de libros de texto, las ayudas al comedor escolar, las bibliotecas de aula; sobre el sistema educativo, con su propia visión de la educación, en un ciclo único, con un cuerpo único de profesorado, desde infantil a las enseñanzas medias, con la integración de la educación especial y la educación de adultos; y con la participación en la enseñanza no sólo en los centros públicos, sino también los centros financiados con fondos públicos, en los que se exige un control sobre esta financiación. Finalmente, reivindicaban evitar los criterios de admisión que dificultan la igualdad de acceso de todo el alumnado, y proponían aspectos para la mejora de calidad de la enseñanza. FAMPa era consciente de que, primero, el cambio o reforma normativa no era suficiente para una perspectiva radical, y que no reflejaba las pretensiones de una Escuela Pública y una Educación Democrática, por lo que requería de una continua reivindicación; y segundo, de que los cambios legislativos, tampoco eran suficientes para cambiar una cultura escolar y ciudadana aprendida durante cuarenta años de dictadura o para hacer frente al creciente individualismo y privatización de la vida derivado de la connivencia entre el sistema capitalista y los gobiernos de los estados nación.

La pretensión de participar en todos los ámbitos del sistema educativo y de profundizar en la misma, se ratifican en los Estatutos aprobados en el año 1987 y en la solicitud de ser considerada asociación de utilidad pública, cuya condición implicaría pedir su informe ante la elaboración de normas en relación a la educación.

Todas estas actuaciones no podrían ser posibles sin el trabajo de comunicación y de autoformación colectiva, a través de escuelas de padres, cursos sobre participación y jornadas de análisis y reflexión.

El punto de inflexión que marca el final del periodo moderno y el inicio del periodo posmoderno, los hemos simbolizado en la huelga de estudiantes de enseñanzas medias de 1987 y del profesorado de 1988, en la que se visibiliza la fragmentación de las alianzas establecidas en las luchas populares por la construcción democrática. Los cambios en la formación discursiva hegemónica “por la democracia” se producen, entre múltiples razones, porque se consideraba ya conseguida. Con las huelgas se puso de manifiesto las contradicciones entre los principios que exige la significación de Escuela

Pública para una sociedad democrática, frente al imaginario capitalista de la sociedad de consumo y de la veneración de la cultura del pelotazo, los yuppies y la beautiful people que tenía como contrapartida la mayor desigualdad y exclusión social, avalada por el partido socialista.

La FAMPA desarrolló un papel conciliador y mediador entre administración y profesorado; sin embargo, ante los tres meses de conflicto, el deterioro para la enseñanza pública vulneraba ya el derecho a la educación, con lo que se adoptó una postura de protesta cívica para instar a las partes a llegar a un acuerdo.

El segundo periodo, lo situamos desde finales de la década de los ochenta, lo que se ha llamado segunda transición a la democracia, hasta el año 2006; este segundo periodo lo denominamos posmoderno, y se caracteriza por la pluralidad de luchas democráticas, y la multiplicación de antagonismos, en lo que en nuestros días se denomina democracias consolidadas -que no por ello dejan de ser democracias calificadas de débiles-. En estas luchas democráticas se desvincula claramente la posición democrática de sujeto de los movimientos sociales de los partidos políticos como sujetos hegemónicos de la política, y el discurso ya no se articula en torno a un punto nodal privilegiado, como las libertades fundamentales o la constitución de la democracia, por eso, en esta situación también puede causar el efecto, que consideramos sólo aparente, de que las luchas democráticas son menos diversas o secundarias respecto a lo principal, que es la lucha popular por la toma del poder en un sentido clásico; es decir, que las luchas de los movimientos sociales pueden contemplarse, ilegítimamente, como subordinadas al parlamentarismo. Las formaciones sociales del capitalismo avanzado se caracterizan por la proliferación de los espacios políticos y la complejidad y dificultad de su articulación. Las luchas democráticas suponen una pluralidad de espacios políticos, o en otros términos, en las formaciones sociales del capitalismo avanzado emergen múltiples esferas públicas.

Esta segunda etapa, en que observamos un nuevo proyecto hegemónico, neoconservador -que comienza a mediados de los años ochenta en España, aunque a nivel internacional se gesta en los años setenta, se organiza en los noventa con el fin del socialismo real, y se consolida en el nuevo milenio- que hace emerger otra posición antagónica para el movimiento social. El antagonismo en este caso se produce no por un desplazamiento del imaginario social democrático, sino porque una serie de derechos adquiridos se ponen en cuestión, y comienzan nuevas relaciones de subordinación para

estos sujetos, que se perciben, dados los derechos adquiridos anteriormente, como relaciones de opresión, y por tanto como antagonismo, lo que va a implicar otro tipo de luchas democráticas: de resistencia.

Nos encontramos en un dominio histórico social que avanza hacia la insignificancia, inmerso en una crisis de significaciones imaginarias sociales. La formación hegemónica, que conjunta neoliberalismo económico y neoconservadurismo, pretende una destitución del proyecto democrático mediante el vaciamiento de las instituciones, reducción de la radicalidad de los significados sociales a través del exceso de la formalidad y la burocracia, el desgobierno, intencionado o no de lo público, la promoción de la privatización de la vida y el discurso del individualismo, y la naturalización de las tradiciones y la religión. En esta formación dominante predomina el discurso tecnocrático que se legitima a sí mismo a través de la lógica de la racionalidad y la universalidad, alejando la política de la toma de decisiones, aunque el propio discurso es político.

Ante esta formación discursiva, la construcción de la esfera pública educativa, más que construcción es defensa, reacción frente a la destitución. La falta de articulación discursiva debido a que la diversidad de luchas democráticas y posiciones democráticas de sujeto localizadas en antagonismos no tienden a equivalerse, impiden la construcción de un proyecto colectivo integrador. La reacción y defensa se presenta ante los derechos adquiridos o pendientes de adquirir durante la etapa anterior, que se ponen en cuestión, lo que se considera ilegítimo. Esta defensa presenta graves dificultades, puesto que desde el punto tecnocrático y privatizador no se da cabida a la posibilidad de debate y no se considera la existencia de la esfera pública educativa. En la situación inversa, en la que la formación discursiva dominante es la democrática, la esfera pública educativa, al ser inclusiva, permite el debate sobre la privatización.

Se trata de defender la esfera pública educativa frente al predominio mercantil que caracteriza al neoliberalismo económico y frente al monopolio religioso que caracteriza el paradigma neoconservador. Esta defensa, al estar inmersa en el discurso dominante, tiene graves dificultades de articularse con otras luchas democráticas para una construcción colectiva.

En el periodo posmoderno, la política, independientemente de los partidos políticos en el poder, es continuista, porque sigue las directrices de la Unión Europea, aunque existen diferencias entre los gobiernos del PSOE y del PP en cuanto a la consideración de la educación como derecho social por parte de unos y a la

consideración de la educación como bien de consumo por parte de los otros. Sin embargo, ambos no escapan de la hegemonía ideológica dominante, de carácter tecnoburocrático, emprendiendo reformas desde arriba.

Durante los mandatos del PSOE de 1989 a 1996, se institucionaliza el Estado de Bienestar al tiempo que se inicia su desmantelamiento en los países de la Unión Europea, auspiciado por el derrumbe del bloque soviético y el triunfo del pensamiento único. En España, a pesar de aumentar el presupuesto público dedicado a educación, éste no supera el 5% del PIB, por debajo de la media de los países de la OCDE. En España se inicia la privatización del Estado de Bienestar a través de la financiación estatal de la gestión privada de los servicios públicos, y a través de una segunda ola de privatizaciones de empresas públicas rentables con el fin de alcanzar los criterios de convergencia requeridos para la Unión Económica y Monetaria.

En la política educativa de este periodo destacan dos reformas legislativas: la LOGSE, y la LOPEG. La primera, contaba con el apoyo de partidos políticos de izquierdas como IU, los sindicatos UGT, CCOO, STE, y la FAMP y la CEAPA. Aunque estos colectivos que apoyaban la ley, presionaban por superar lo que consideraban sus carencias: falta de calendario de aplicación, refuerzo de la LODE en la red pública integrada, falta de previsión de mecanismos para integrar centros privados en la red pública, falta de mapa escolar, el problema de la doble titulación de la ESO, el mantenimiento de la religión en las escuelas, la previsión de las consecuencias de los cambios en la escuela al introducir la enseñanza comprensiva, la falta de descentralización, la necesidad del cuerpo único del profesorado, y la necesidad de incrementar los presupuestos de educación a un 6% acercándonos a la media de los países de la OCDE.

Desde el punto de vista neoconservador, en el que situamos a la UCD y al PP, a la CONCAPAFAPA, y a la patronal de empresas educativas, la Conferencia Episcopal, y los sindicatos UCSO y ANPE, aunque se consideraba que era necesaria una Reforma, no se entendía en este sentido. Frente a la comprensividad alegaban que para la calidad del sistema era mejor la selectividad en el mismo, frente a la enseñanza gratuita era mejor la subvención a centros privados para la libre elección de centro, desde la educación infantil hasta etapas postobligatorias.

El desarrollo de la LOGSE, fundamentalmente a través del Diseño Curricular Base, de la creación del INCE, de los Centros de Formación de Profesorado y de la figura del Administrador en las escuelas públicas, implicó críticas diversas. La

racionalización del sistema, basada en un currículum centralizado y un sistema de acreditación y de selección meritocrático, junto con la toma de decisiones desde un conocimiento experto del currículum y de la evaluación del sistema educativo, excluyendo a la sociedad civil implicada en la educación -fueran profesorado, madres y padres, alumnado u otras asociaciones y colectivos- resultó el cierre a la democratización y a la participación en la Educación.

El marco curricular creado por el Diseño Curricular Base se consideraba cerrado y prefijado, impidiendo el desarrollo autónomo y la adaptación a los contextos socio-culturales. Su carácter centralizado y tecnocrático era criticado por movimientos de renovación pedagógica, y sindicatos (CGT, UGT, STE y CCOO) a través de un Manifiesto por un currículo público, popular y democrático en el País Valenciano.

En cuanto a la evaluación, la LOGSE creaba el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), cuyos métodos de evaluación tecnocráticos, según sus críticos, promovían el control administrativo, la selección de individuos y la gestión productivista del sistema a través de la centralización de la gestión y de la descentralización de la responsabilidad. Se instauraba la ideología meritocrática, la competitividad entre centros y entre docentes, la homogeneización cultural y la consideración de la sociedad civil como cliente-usuario. Esta organización generaba dos críticas fundamentales: en primer lugar, la autoridad y control sobre los criterios de calidad del sistema no residía en los agentes interesados en la educación y por tanto no tenía carácter educativo, sino selectivo, desde criterios externos a la ciudadanía. En segundo lugar, esta organización solapaba sus funciones con el Consejo Escolar del Estado o de las Comunidades Autónomas, limitando la autoridad de la sociedad civil, y entendiendo la educación como producto de consumo.

En cuanto a los Centros de formación del profesorado, creados al inicio de la Reforma como centros de investigación curricular y didáctica, perdían su carácter autónomo, desvinculándose de iniciativas innovadoras y convirtiéndose en instrumentos para la obtención de credenciales. Finalmente, la posibilidad de la figura del Administrador, nombrado por la administración educativa en los centros públicos, iniciaba el cuestionamiento de la organización democrática de los centros.

Desde la FAMP, se realizaban jornadas monográficas LOGSE, de seguimiento de los decretos que desarrollaban la ley, su calendario de implantación, los requisitos mínimos de los centros, las enseñanzas mínimas, el reglamento orgánico y funcional, etc. El trabajo más importante en relación a la LOGSE fue el seguimiento y la

confección del Mapa Escolar, frente a la evasión de la Conselleria de Educación. El PP gobernaba la Comunidad Valenciana, lo que hacía más complicada la aplicación de la LOGSE, puesto que este partido era contrario a la ley y soslayaba y aplazaba la aplicación de la misma, y la planificación educativa que constituía la elaboración del Mapa Escolar. En la misma línea, en el Consejo Escolar Valenciano, se paralizó y burocratizó el trabajo, según denunciaba la federación. A pesar de ello, la FAMPa intervenía en todas las comisiones de trabajo: renovación pedagógica, coeducación, calendario escolar, planificación y proyectos legislativos, salud escolar, educación permanente, educación de adultos, educación especial e integración, selectividad, enseñanza privada concertada y subvenciones, formación profesional, etc.

La dejadez en la aplicación de la LOGSE y en el Mapa Escolar, llevó a la creación de la Plataforma unitaria en defensa de la enseñanza pública en el año 1996, a través de la cual se establecen alianzas en un frente formado por partidos políticos (PSOE, IU), sindicatos (UGT, CGT, STE, CCOO), Movimientos de Renovación Pedagógica, y FAMPa.

El deterioro de la imagen de la política educativa, debido a la dificultad de la aplicación del macro-proyecto de la LOGSE en una cultura escolar poco democrática, la falta de financiación, y las carencias estructurales y profesionales para llevarla a cabo, llevó al establecimiento, en 1994, por parte del Ministerio de Educación de las 77 medidas para apaciguar la crítica a la reforma, que fueron el prolegómeno de la LOPEG, en 1995. La LOPEG constituyó el inicio de la privatización de la gestión escolar. La ley pretendía la autonomía de centros, la evaluación en base a parámetros estandarizados, y la profesionalización de la dirección de centros públicos al exigir méritos para el puesto de dirección y dotarlo de incentivos económicos. El anteproyecto de la LOPEG fue rechazado en el Consejo Escolar del Estado por la mayoría de los representantes de los sectores de la enseñanza pública pero el Consejo de Ministros lo aprobó sin ninguna modificación propuesta.

Ante esta ley, la FAMPa realizó jornadas de análisis y reflexión, cuyas conclusiones y propuestas de modificación se trasladaron a la CEAPA para su negociación con el Ministerio de Educación.

En relación a la participación institucionalizada, la FAMPa continuaba incidiendo en la necesaria mejora cualitativa y cuantitativa de la participación en los consejos escolares municipales y en los consejos escolares de centro y en sus elecciones, cuya baja participación requería, desde el punto de vista de FAMPa, de

campañas de concienciación electoral, publicidad en los medios de comunicación, un único día para la votación, comisiones de seguimiento y asesoramiento, y sobre todo, capacidad efectiva en la toma de decisiones, una participación genuina en cuanto a la composición y a las competencias en los consejos.

Las reivindicaciones por la defensa de una esfera pública educativa, incluyeron peticiones de cambios en la LODE: sobre la composición y las funciones de los consejos escolares, más democratización, menos burocratización, mayor formación e información para la participación. En cuanto a la democratización de la educación continuaron exigiendo aspectos diversos: gratuidad de libros de texto, comedor y transporte escolar, calendario escolar, educación infantil pública, integración de la educación especial, creación de centros específicos de ESO, reducción de ratios, dotación de equipamientos y profesorado formación del profesorado y sustituciones.

El periodo del primer gobierno neoconservador del PP, de los años 1996 a 2000 estuvo caracterizado, al gobernar en minoría, por un aplazamiento de la aplicación de la LOGSE con el retraso de la confección del mapa escolar y de la construcción de centros públicos, así como de la ausencia de planificación educativa. El PP era el único partido que había votado en contra de la ley, además, consideraba que la educación no era un asunto prioritario de política, dada su consideración del carácter subsidiario del Estado en educación, aspecto que implicó, para todo el periodo, la reducción de presupuestos destinados a la educación. En esta primera legislatura, el gobierno en minoría estableció una política educativa basada en la libertad de elección de centro (flexibilidad en la concesión de conciertos y cheque escolar, en tramos obligatorios y no obligatorios), calidad de la enseñanza (selectividad del sistema y rechazo a la comprehensividad) y competitividad entre centros, la creación de universidades católicas y la enseñanza de religión, reforzando la ocupación del espacio público educativo por la religión católica.

El discurso neoconservador se basó en una estrategia de desprestigio de la Escuela Pública, como cuna de los males educativos: el fracaso escolar, la indisciplina, etc., y la crítica y descrédito a la comprehensividad de la LOGSE. La estrategia de desprestigio avalaba la financiación pública de centros privados y la privatización de la Escuela Pública con la inclusión de criterios de gestión empresarial en la misma, que serían su solución. El descrédito de la comprehensividad, no compartido por todo el bloque neoconservador, refrendaba la propuesta de reforma curricular de mínimos, centralizando el currículum, y estableciendo a través del nivel administrativo, normas para la selectividad del sistema con la creación de itinerarios tempranos. Ambas

estrategias se consolidaban con el discurso de la calidad del sistema educativo y la promoción de la excelencia, a través de la Gestión de Calidad Total y de Planes Anuales de Mejora.

Sin embargo no todo el discurso neoconservador estaba de acuerdo, la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) se desmarcaba en parte, a través de la Fundación Encuentro, ya que sí apoyaba la aplicación de la LOGSE, dado que la gratuidad de la enseñanza y la prolongación de la edad escolar había reforzado al sector al incrementar considerablemente su financiación pública y no tener el problema de adecuación y construcción de centros para la secundaria obligatoria de la educación pública, ya que sus centros impartían primaria y secundaria. También se desmarcaban algunos sindicatos como el ANPE que aunque criticaban la financiación escasa de la Escuela Pública y la precipitación en la implantación de la LOGSE, estaban de acuerdo con ella, dado al incremento del empleo para el profesorado.

Los padres de la CONCAPA eran los más fervientes defensores de las políticas neoconservadoras, pretendían acabar con la politización de la Escuela Pública a través de un cambio constitucional, para evitar su laicidad y la comprehensividad, y recuperar el orden y la disciplina, respetando el derecho de los padres a una formación moral y religiosa.

Desde el bloque de defensa de la Escuela Pública, los sindicatos CCOO, UGT y STE, denunciaban la estrategia de desprestigio de la Escuela Pública, que con la LODE y la LOGSE había mejorado más que considerablemente. Para la CEAPA, la imagen de la Escuela Pública era fruto de su seguimiento y control por la comunidad educativa, y solicitaban que la calidad debiera enjuiciarse a través de la participación de la comunidad y con mayor innovación pedagógica, orientación, recursos y autonomía de los centros. Desde los partidos políticos, el PSOE opinaba que la Escuela Pública era mejor que la de toda la historia, e IU que era más democrática y de más calidad que nunca, a pesar de la falta de recursos financieros, de planificación y de profesorado, y a que los frutos de la democracia no se habían sabido aprovechar, y la LOPEG los había restringido.

En la Comunidad Valenciana, gobernada por el partido neoconservador con mayoría absoluta desde 1995, la estrategia de aplazamiento de la LOGSE, del mapa escolar y de la construcción de centros, y la privatización generalizada y de Escuelas Infantiles y su financiación mediante el cheque escolar constituían parte importante de su política educativa.

Desde FAMPAs se consideraba que se había denigrado la LOGSE sin fundamento ni análisis. Realizaban un seguimiento exhaustivo de la ley, de los decretos que la desarrollaban y del Mapa Escolar, denunciando la estrategia de evasión del cumplimiento de la ley por la Conselleria, el menosprecio que demostraba la Conselleria por la participación, visible en su relación con las AMPAS, la FAMPAs y con el Consejo Escolar Valenciano, y el fomento de la privatización de la educación de manera soslayada a través de las normas de admisión de los alumnos y de adscripción de centros, que las madres y padres denominaron “el desarreglo”. Para ello se realizaban jornadas de análisis, manifiestos, actos reivindicativos, escritos y peticiones de reunión con los cargos de la Conselleria y manifestaciones, campañas y jornadas en defensa de la Escuela Pública y se participó activamente en la Plataforma en defensa de la Escuela Pública creada en 1996, y en colaboración con la CEAPA se convocaron Marchas a Madrid por la Escuela Pública.

La situación de reivindicación y crítica pública al desgobierno educativo valenciano debió de ser una de las razones por las que la Conseller de Educación negociara con algunos miembros de la junta directiva de la FAMPAs asalariarlos o liberarlos como representantes a cambio de un Pacto Escolar con la Conselleria, y el abandono de la Plataforma en defensa de la Escuela Pública, desconvocando manifestaciones y desorientando a las AMPAS en cuanto a este extraño cambio repentino. Este intento de cooptación, llevó a un conflicto y una crisis interna de la FAMPAs, que se solucionó con el cese de la junta directiva y la vuelta a la Plataforma en defensa de la Escuela Pública. No siendo reconocida en el Consejo Escolar Valenciano a pesar de ser la organización con mayor representación en la Comunidad Valenciana.

El segundo gobierno neoconservador, de 2000 a 2004, en el que el PP obtuvo la mayoría absoluta, sin diagnóstico, debate o argumentación, ni comunicación previa a las comunidades autónomas, se aprobó la LOCE, sin la búsqueda de consenso, y tildada por ello, de su carácter ideológico. La ley avalaba la condición de subsidiariedad del Estado en la educación, la privatización de la misma, su carácter selectivo, el retorno al modelo pedagógico tradicional, academicista y disciplinar, e implicaba un retroceso en la participación de la comunidad educativa en la escuela y en el sistema educativo. Por otra parte, legitimaba la formación religiosa para todo el alumnado en todas las escuelas con la asignatura “Sociedad, cultura y religión” en versión confesional y no confesional. La norma se impregnaba con un discurso de la cultura del esfuerzo y del sistema de oportunidades de calidad, que todo el bloque neoconservador apoyó.

Desde el bloque crítico, los sindicatos, CCOO, UGT, STE la consideraban una contrarreforma; para la CEAPA constituía un ataque a la Escuela Pública, y tenía carácter segregacionista y discriminatorio, además de restringir la participación.

Desde otros foros, como la asociación de directores de centros públicos, la Fundación para la modernización de España, creada por intelectuales, y diversos colectivos de profesorado, se criticaba la falta de consenso y su carácter regresivo.

Frente a la LOCE, la FAMPAs realizó movilizaciones, manifiestos, informaciones, charlas, encierros, intervenciones en prensa, radio y televisión, un libro compilatorio sobre propuestas educativas para la calidad en las escuelas elaborada por las AMPAs en base a los problemas y soluciones planteados en las mismas, un libro sobre la significación de calidad educativa desde el punto de vista de las familias. Los actos públicos se realizaron junto con otros colectivos como Movimientos de Renovación Pedagógica, sindicatos y asociaciones de estudiantes, y con la Plataforma en defensa de la enseñanza pública que, junto a la CEAPA, planteó un recurso judicial con la Plataforma Ciudadana por una Sociedad Laica contra la asignatura no confesional de “Sociedad, cultura y religión”.

La victoria electoral del PSOE, en las elecciones de 2004, tras el atentado terrorista islámico y la reacción del PP sobre la conspiración, llevó consigo la paralización de la LOCE. El Ministerio de Educación constituyó una comisión de expertos para analizar la LOCE y la LOGSE, y establecer las modificaciones oportunas para un consenso. Y publicó el Libro verde “Una educación de calidad para todos y entre todos. Inicio del debate”.

Desde el bloque democrático, los sindicatos y la CEAPA pedían la derogación de la norma. Y desde el bloque neoconservador, los sindicatos (FSIE, USO y ANPE) pedían un Pacto de Estado para evitar los vaivenes de la política educativa, mientras que el CSIF, la CONCAPA, la Conferencia Episcopal y la FERE estaban en contra del cambio. El problema consistía en que la base social que apoyaba el neoconservadurismo españolista católico era superior a la base que apoyaba la esfera pública educativa.

La crítica a la LOE se fundamentó, desde el sector crítico democrático en que adolecía de un análisis crítico y no fue suficientemente debatida. Se creó el Foro por la Educación pública, compuesto por profesorado universitario y de secundaria, movimientos de renovación pedagógica, madres y padres del alumnado y otros profesionales del ámbito educativo. Desde los sindicatos CCOO y UGT reclamaban el incremento del presupuesto educativo al 6% del PIB, la mejora de las condiciones

laborales del profesorado y se aplaudía la asignatura Educación para la Ciudadanía. Sin embargo, desde el STE se denunciaba que no había un compromiso político claro por la Escuela Pública, y que se tendía a la privatización a través de la concertación y a la segregación temprana con los itinerarios. La LOE seguía las directrices europeas para el año 2010 que implicaban un proceso de mercantilización de la educación. Por su parte, la CEAPA, junto a la Plataforma Ciudadana por una sociedad laica pedía desplazar la religión de las escuelas, aspecto que no consiguió. Otras críticas a la LOE era la petición de la democratización de la educación y la oferta de plazas públicas gratuitas, incluyendo a la educación infantil, y la integración de la red concertada en la pública. La ESO perdía su carácter comprensivo con la segregación temprana a los 15 años, a través de la diversificación curricular y la desaparición de los dos ciclos de la ESO.

Frente a la LOE, desde el bloque neoconservador se movilizaron principalmente los obispos, con una recogida de tres millones de firmas a través de la CONCAPA, el profesorado de religión, las parroquias y los colegios concertados. El motivo principal era la pugna por la asignatura de religión, que pretendían que se mantuviera evaluable y para todo el alumnado, en su versión confesional y no confesional, y por la asignatura Educación para la Ciudadanía, sobre la que se posicionaban radicalmente en contra y proclamaban la objeción de conciencia respecto a ella. Esta materia trataba sobre los derechos y libertades cívicas, aspectos que la moral católica condenaba, como el matrimonio entre personas del mismo sexo, la violencia de género, etc. Además, la LOE no permitía financiar a escuelas que segregaban por sexos, aspecto que había solicitado el Consejo Escolar del Estado, en base a la aplicación de la ley de medidas contra la violencia de género. Las críticas argumentaban que faltaba diálogo sobre la ley, que no resolvía el fracaso escolar ni garantizaba la libertad de enseñanza, y pedían volver a la LOCE, más conciertos educativos y cheques escolares y el refuerzo de la libertad de elección de centro.

En la Comunidad Valenciana, desde la Conselleria, se promovía la objeción de conciencia frente a la materia Educación para la ciudadanía, y se ampliaron los conciertos con colegios privados en bachillerato para garantizar la libre elección de centros.

Desde FAMP, se impulsó, a partir de los nuevos estatutos de 2004, un carácter más reivindicativo y un discurso muy elaborado, a través de seminarios, sobre la ciudadanía activa. Estas opiniones se expresaban públicamente a través artículos de prensa, artículos en revistas especializadas en educación, y entrevistas en radio y

televisión. Cabe destacar las reflexiones, a través de unos seminarios, sobre la construcción del espacio público educativo, a partir de la preparación de una ponencia sobre la Escuela Pública para un congreso de la CEAPA.

Por otra parte, la FAMPa, denunciaba la política de educación privatizadora de la Conselleria: la utilización de la libre elección de centro en el baremo para la admisión del alumnado para no escolarizar alumnado inmigrante en centros concertados, la concertación del bachillerato mientras se cerraban unidades en los centros públicos, la falta de construcción de centros, el menosprecio a la participación y a la representación en los consejos escolares, etc. Y se reivindicaba lo que se había reivindicado desde toda la historia de la FAMPa: el infantil de 0 a 6 años en las escuelas públicas, el itinerario completo de ESO, bachiller y ciclos formativos, la gratuidad de libros de texto y material escolar, la dotación de recursos y profesionales adecuados, el cumplimiento de los ratios, el requisito lingüístico del profesorado para conseguir la normalización lingüística, la evaluación interna y externa de los centros, las construcciones necesarias, los comedores escolares y el transporte escolar en todos los IES, la atención a la diversidad con personal suficiente y un adecuado tratamiento de la multiculturalidad, y, por supuesto, la mejora de la presencia institucional en los Consejos.

En el Relato, concluimos que las posiciones políticas neoconservadoras y de sus grupos sociales de apoyo se han mantenido, sin cambiar posiciones ni discursos. Las posiciones políticas del movimiento de madres y padres del alumnado de la Escuela Pública se ha enriquecido culturalmente en treinta años a través de la pluralidad de los agentes integrantes, de la formación y de la reflexión colectiva, al tiempo que ha establecido unos mecanismos sociales cívicos (jornadas, performances, manifestaciones, etc.) para hacerse reconocer como ciudadanía plena. Sin embargo, las posiciones políticas del partido que canalizó este frente por la esfera pública educativa y la Alternativa a la enseñanza (PSOE), han cambiado, aceptando y promoviendo un discurso tecnocrático. Este cambio es muy relevante, puesto que la canalización de las demandas sociales por los partidos políticos, en este caso democratizadoras, no se dan, mientras que sí se dan en el bloque neoconservador, ¿es por ello que ostenta la hegemonía?

El sector neoconservador no ha considerado la existencia, durante estos treinta años analizados, de la esfera pública educativa, ni ha reconocido a los colectivos de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, como se ha mostrado en los comportamientos realizados tanto en la aprobación de la LOCE, sin búsqueda de

análisis ni consenso, como en los consejos escolares, tanto de centro como en los autonómicos y municipales, en los que las actitudes de negar la representación a la asociación más representativa es una clara muestra.

Desde el bloque socialdemócrata, sí se ha tenido en cuenta la esfera pública educativa, que ha incluido el debate sobre la privatización de la misma, aunque, como vemos en la asignación de parte de los consejos escolares, en la burocratización de los mismos, y en los diseños curriculares cerrados, han significado una racionalización que ha preservado y legitimado la tecnocracia y la meritocracia. El temor a la reacción conservadora, el temor a perder votos, la hegemonía pensadora y económica de los organismos internacionales y de la Unión Europea que abocan a un sistema educativo poco democrático, y la propia incapacidad de pensar la libertad en la Escuela y su carácter público desde un punto de vista tecnocrático de los que han realizado las leyes, pueden ser algunas de las razones por las que éstas no han canalizado con suficiente impulso la educación democrática.

Con el Relato se visibiliza el desplazamiento de lo que se considera lo público y lo privado, de hecho, las distinciones público y privado, de la sociedad civil y la sociedad política cambian con el tiempo, porque son el resultado de la articulación hegemónica y dependen de la correlación de fuerzas sociales en cada momento. Se redefine una línea demarcadora -unas fronteras móviles entre público y privado-, lo que anteriormente era considerado el terreno de lo privado -la escuela y la educación de los alumnos/as- posteriormente pasa al dominio de lo público, se politiza esta relación social. Esto multiplica los espacios en que se desarrollan las lógicas equivalentes del imaginario igualitario, proliferando los espacios políticos, y emergiendo un pluralismo de sujetos sociales. Por esto podemos decir, que el movimiento social de madres y padres de los alumnos por la Escuela Pública entra dentro de un proyecto de democracia radicalizada -proliferación de espacios políticos- y pluralista -proliferación de sujetos sociales que reclaman su parte-.

Con el Relato se visibiliza la dificultad de configurar una esfera pública educativa, las luchas y las fuerzas e intereses puestos en juego, y la voluntad y la perseverancia del movimiento de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública.

Es posible la auto-organización, la independencia, pero la dificultad, complicada de superar, es el carácter instituyente de la sociedad. Esta dificultad se deriva de varios aspectos: la burocratización por parte de la socialdemocracia, la negación por parte del neoconservadurismo, la apatía ciudadana y la mercantilización de la educación.

Si enmarcamos a FAMPAs dentro de las luchas populares y democráticas, podemos afirmar que forma parte de un proyecto democrático. Este proyecto de democracia debe proponerse institucionalizar el carácter incompleto y precario de lo social. La democracia radical y plural, requiere por un lado el desplazamiento del imaginario igualitario a más esferas, por otro lado, el mantenimiento de la autonomía y multiplicación de estas esferas y espacios políticos, y finalmente, la articulación de un discurso que aglutine estas luchas democráticas sin absorberlas dentro de sí, sin clausurar. Para el desplazamiento del imaginario igualitario se requiere la transformación de una relación social de subordinación en una relación social de opresión. Esta transformación de la concepción de un sujeto -individual o social- de su situación en la sociedad se produce cuando emerge lo que llamamos un antagonismo.

No es posible especificar a priori dónde pueden emerger estos antagonismos que conducen a las luchas democráticas. La emergencia de antagonismos democráticos puede surgir tanto de la sociedad civil como del estado o de ambos, y así los podemos constatar en la Escuela Pública Valenciana en los primeros años de instauración del sistema democrático. La Escuela Pública como espacio de encuentro entre sociedad civil puede generar y ha generado una lucha democrática conjunta. Lo observaremos en el caso de FAMPAs, en una primera etapa. Por otra parte, en una segunda etapa observamos el choque de la sociedad civil contra el Estado, como sede de antagonismo, y por consiguiente un contra poder de FAMPAs frente al Estado.

Aportamos, para clarificar esta exposición, la Tabla 18 (Capítulo 6, pp. 425-429) del Apéndice.

Tabla 18: ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES POLÍTICAS, FORMACIÓN HEGEMÓNICA Y DOMINIO HISTÓRICO-SOCIAL			
PERIODO MODERNO (1975-1988). EL MOVIMIENTO SOCIAL POR LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA ARTICULADO EN UNA FORMACIÓN DISCURSIVA POR LA DEMOCRACIA.			
PERIODO	MARCO POLÍTICO-SOCIAL	POLÍTICA EDUCATIVA	FAMPA
LA CREACIÓN DE FAMPA Y LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA: 1975-1981	<ul style="list-style-type: none"> Ley para la reforma política (1976) Pactos de la Moncloa (1977) Ley de Amnistía (1977) Constitución (1978) Acuerdos del Estado con la Santa Sede (1979) Inicio de negociaciones para entrar en la CEE (1979) Golpe de Estado fallido (1981) Crisis económica: estancamiento. Principio de equivalencia democrática respecto a otros países del entorno europeo y expectativas de modernización, que ejercen una función de motivación y movilización democrática. Movimiento estudiantil, feminista, obrero, pacifista, ecologista, de vecinos ... Percepción de la transición a la democracia moderada y pacífica, basada en el consenso. Cuatro gobiernos, el primero no democrático, por designación del rey. La cultura y la lengua del pueblo valenciano se utilizaron políticamente en detrimento de la propia lengua y cultura (el secesionismo lingüístico). Agresiones a intelectuales de las letras valencianas. Secularización parcial y conflictiva 	<ul style="list-style-type: none"> Alternativa Democrática a la Enseñanza (1975) Pactos de la Moncloa (participación en la educación, gratuidad de la enseñanza e incremento de puestos escolares, revisión del sistema de financiación de centros privados, incorporación de lenguas y contenidos culturales, política de inversiones y construcciones escolares). Rechazados por la Conferencia Episcopal. Constitución (1978) art. 27. Conflicto con la Conferencia Episcopal y voto en contra de AP. Proyecto de financiación de la enseñanza (1979). El cheque escolar. LOECE (1980) Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LOECE (1981): en lo que respecta a la participación en la programación de la enseñanza y en los centros privados financiados con fondos públicos. Temas candentes: <ul style="list-style-type: none"> Financiación pública de empresas educativas privadas. Oligopolio y predominio de la Iglesia católica en la enseñanza. Falta de infraestructuras Déficit de gasto público en educación. Déficit en Lengua y cultura del País Valenciano. Sistema educativo no democrático, segregado, mercantilizado, con grandes carencias de centros, equipamientos materiales y humanos, y sin planificación educativa. Organización escolar tecnocrática-patrimonial. Papel subsidiario del Estado en la educación. Las subvenciones a los centros privados ascendieron un 3.030% del curso 1972-1973 al curso 1979/1980, que pasaron de 1.385 millones de pesetas a 43.347 (sin conseguir la gratuidad y sin control público). Imaginario social meritocrático Activismo pedagógico de los MRPs. Estrategia maximalista de la Iglesia Católica No se utilizaba la lengua propia para el aprendizaje, ni existía prensa, televisión o radio en esta lengua, que concentraba el 90% de la población. 	<ul style="list-style-type: none"> Primeros contactos entre comarcas (1975) Labores de apoyo a la dirección del centro: recaudación de fondos para mejora de instalaciones, actividades o pagos de permanencias al profesorado. El déficit de participación en las escuelas: bajo nivel de participación electoral (20%). Sin estructuras de participación en las escuelas y con escasa cultura democrática. Constitución de FAMPA: primeros Estatutos (1977). Solo para centros de titularidad pública. Federada a CEAPA (1978) Participación en la Junta Directiva de CEAPA (1979) Conflicto interno e identidad colectiva (1979-1980): apropiación personalista. Impulso reivindicativo (1981): debate interno, mayor implicación para la participación en el sistema educativo, mayor contraposición con la administración, mayor movilización frente a responsables educativas, manifestaciones y reivindicaciones.

PERIODO	MARCO POLÍTICO-SOCIAL	POLÍTICA EDUCATIVA	FAMPA
LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE FAMPA y EL INTENTO DE INSTITUCIÓN DEL ESTADO DE BIENESTAR: 1982-1988	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoría absoluta del PSOE (1982) • Estatuto de Autonomía Comunidad Valenciana (1983) • Recuperación y expansión económica (1985) • Integración en la Comunidad Económica Europea (1985) • Referéndum e integración de España en la OTAN (1982) • Cesión voluntaria a la Iglesia Católica en el IRPF (1987) • Huelga general (1988) • En la segunda legislatura comienza una etapa de conflicto social con los principales sindicatos UGT y CCOO. A pesar del inicio de la etapa de crecimiento económico, la política económica continuaba siendo austera y se reducían las prestaciones y salarios de los trabajadores. • Se institucionaliza el Estado de Bienestar siguiendo las directrices de los países europeos avanzados. Reformas: fiscal, financiera, educativa, etc. • El proceso de crecimiento está ligado a la integración en la CEE y en la entrada de capital extranjero. • Primera etapa de privatizaciones, auspiciada por el proceso de liberalización de mercados promovido por la Unión Europea. • Gasto público para fortalecer administraciones públicas y promoción de la igualdad y la redistribución de la renta, y subvenciones e inversión pública en infraestructuras. • Política de fomento de la cultura. Promoción de la lengua y cultura del País Valencià: escritores, bailes, literatura, poesía, música, rondalles, historia, etc. • Política de fomento del deporte. • Expansión de los medios de comunicación. • Promoción igualdad entre géneros: ley del aborto, cuotas de mujeres del 25% en las listas electorales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Integración Social del Minusválido (1982) • Ley de Enseñanza y uso del Valenciano (1983) • Educación compensatoria (1983) y zonas de acción preferente. • Política de becas (1983) • Creación del Consejo Escolar Valenciano (1983) • Creación de Consejos escolares municipales y de distrito (1984) • Libro Blanco del sistema educativo valenciano (1984) y Programa económico 1984-1987 • LODE (1985) (se negoció el “Pacto Escolar”) • Movilización contra la LODE, constituyendo una Coordinadora por la Libertad de Enseñanza (frente neoconservador) • Normas básicas para conciertos educativos (1985). De 1983 a 1993, los créditos a los centros privados aumentaron de 93.722 millones a 224.826 millones de pesetas. • Ordenación de la Educación Especial (1985) • Regulación específica de APAs y de Asociaciones del alumnado (1986) • Propuesta de Debate para la LOGSE 1987 (tras proceso experimental desde 1983) • Inversiones del sector público en educación e incremento de presupuestos: construcción y ampliación de centros. • Apoyo a los sindicatos (UGT), a las APAs y a las iniciativas sociales y cooperativas en sectores prioritarios más necesitados, a modelos educativos progresistas, proyectos educativos para una escuela pluralista e integradora, a la renovación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de Jornadas Provinciales anuales (1982) • Inicio de estrategia reivindicativa • Mayor autonomía a la Asamblea y a las Asambleas Comarcales • Renovación de Estatutos con propuestas pedagógicas y radicalización de la democracia (1983) • Reconocimiento institucional a través de los consejos escolares municipales y autonómico (1984) • Escuelas de Padres (1984 en adelante) • Primera publicación Boletín Revista (1984) • Manifestación de apoyo a la LODE (1985) • Reuniones con el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de CEAPA (1985) • Ruedas de prensa, radio y televisión (1982 en adelante) • Aprobación de Documento sobre calendario escolar. • Potenciación de la Escuela Pública (1985 en adelante) • Reuniones LODE con Conselleria (1985) • Representación en el Consejo Escolar del Estado a través de CEAPA (1985) • Constitución de COVAPA (1986) • Jornadas sobre Reforma Educativa (1987) • Participación en programas de la Conselleria, de la provincia y de las comarcas. (1987 en adelante) • Reuniones MEC reforma LOGSE (1987) • Nuevos Estatutos (1987), autonomía comarcal. • Solicitud de utilidad pública (1987) • Cursos y formación para la elaboración del RRI (1988) • Primeros Encuentros Comarcales (1988) • Fomento del asociacionismo del alumnado (1988) • Mediación en la huelga del profesorado con la Conselleria (1988) <p>REIVINDICACIONES: gratuidad libros de texto, calendario escolar, criterios de admisión del alumnado, EPA, EE, Escuelas Infantiles, obligatoriedad etapa preescolar, Educación Física, escolarización 14-16 años, mejora EEMM y FP, reforma de la inspección, fomento y mejora de la participación en los centros, aumento oferta pública, incremento de presupuestos, mejora de infraestructuras, constitución de Comisiones de escolarización municipal, gratuidad actividades extraescolares, sistema de becas y ayudas, plantillas de profesorado, sustituciones y su reciclaje, bibliotecas de aula, escuelas de padres, mejora calidad de la enseñanza, rebaja de ratios, gabinetes psicopedagógicos, profesorado de apoyo, compensatoria, eliminar las pruebas de septiembre, becas comedores escolares, participación en los colegios subvencionados, reforma de la enseñanza, etc.</p> <p>..</p>

PERIODO POSMODERNO (1989-2006). EL MOVIMIENTO SOCIAL DE MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO EN DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA FRENTE A LA FORMACIÓN HEGEMÓNICA.

PERIODO	MARCO POLÍTICO-SOCIAL	POLÍTICA EDUCATIVA	FAMPA
<p>LOS GOBIERNOS SOCIALISTAS Y LA TERCERA VÍA (1989-1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoría absoluta del PSOE (1989) • Mayoría del PSOE en la Comunidad Valenciana y en los municipios (1991) • Conferencia de Paz de Oriente Próximo (1991) • Acuerdo de Schengen Política de seguridad de la UE (1991) • Sanidad Universal (1992) • Grandes eventos: Sevilla, Barcelona Madrid, V Centenario Descubrimiento de América (1992) • España forma parte del Consejo de Seguridad de la ONU (de manera no permanente) (1992) • Tratado de Maastricht: privatizaciones de empresas públicas rentables para alcanzar la convergencia para la UEM (1992) • Autonomía Monetaria plena al Banco de España (1992) • Crisis económica (1992) • Victoria electoral del PSOE sin mayoría absoluta (1993) • Reforma laboral (1993) • Crisis económica (1993) • Victoria del PP en las elecciones municipales; en Valencia capital (1993) • Pactos de Toledo (1994) • Huelga General contra la Reforma Laboral (1994) • Reforma del IRPF: Pérdida de progresividad e incentivación de afloración de capitales sumergidos (1994) • Victoria del PP en las elecciones europeas (1994) • Nuevo Código penal: fiscalía anticorrupción (1995) • Javier Solana, Secretario General de la OTAN (se posicionaba en contra de la entrada de España en la OTAN) (1995) • Gana el PP las elecciones en la Comunidad Valenciana (1995) 	<ul style="list-style-type: none"> • LOGSE (1990): <ul style="list-style-type: none"> ○ Ampliación edad escolaridad obligatoria: ampliación igualdad de oportunidades. ○ definición por las administraciones educativas autonómicas y la comunidad educativa de enseñanzas en función de su idiosincrasia cultural ○ renovación pedagógica del profesorado y formación para la función directiva y la inspección. ○ Tutoría y orientación en todas las etapas • Tendencias tecnocráticas en la aplicación de la LOGSE. • Reforma educativa como sucedáneo de la reforma social. • Enseñanzas mínimas LOGSE (Diseño Curricular Base): tecno-burocrático y centralizado a pesar de ser denominado como descentralizador. Currículo cerrado. • Creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE): promoción de métodos de evaluación tecnocráticos basados en una ideología meritocrática. (1993) • Centros de Formación del Profesorado creados en los inicios de la Reforma como centros de investigación curricular y didáctica interdisciplinar perdían su carácter autónomo, desvinculándose se iniciativas renovadoras y de formación e investigación educativa, transformándose en instrumento para el credencialismo. • La figura del Administrador en los centros públicos designado por la Administración educativa, cuestionando la organización democrática de los centros. • El Ministerio de Educación publica el documento: 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza e inicia una política de "calidad" con los Planes de Mejora (1994) • LOPEG (1995): mejorar la calidad de la enseñanza pública a través de cambios en la participación de la comunidad educativa, de la gestión de los centros, de la evaluación del sistema y de la inspección. Burocratización y reducción de participación y democratización en los centros, inicio de la privatización de la gestión escolar. • Implantación anticipada de la ESO en los centros públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornadas monográficas LOGSE y seguimiento de los reales decretos que desarrollaban la ley: calendario implantación, requisitos mínimos de los centros, enseñanzas mínimas, reglamento orgánico y funcional, etc. (1989-1996) • Inicio del seguimiento del Mapa Escolar (1992) • Congreso: situación de la Escuela Pública y su futuro (1994) • Jornadas de análisis y reflexión LOPEG (1995) • Participación en el Consejo Escolar Valenciano: seguimiento exhaustivo desarrollo LOGSE, renovación pedagógica, coeducación, calendario, planificación y proyectos legislativos, salud escolar, educación permanente, de adultos, educación especial e integración, selectividad, enseñanza privada concertada y subvenciones, formación profesional, etc. • Denuncia de la paralización del CEV en 1995: escasa actividad y excesiva formalización. • Reuniones Conseller, Secretario General Conselleria de Educación. • Dinamización de Consejos Escolares Municipales (desde 1992) • Participación en la COVAPA y CEAPA (propuesta al Ministerio de Educación: aplicación LOGSE, aumento oferta pública, rechazo de más conciertos educativos, apoyo a la zonificación obligatoria y a la libre elección de centros. • Seguimiento de la participación en las elecciones a consejos escolares de centro. Campañas electorales, petición de publicidad en los medios de comunicación públicos, día único de votación (1992), comisiones de seguimiento y de asesoramiento electoral, etc. • Plataforma unitaria por la enseñanza pública (1996): reivindicación aplicación LOGSE y mapa escolar. • Creación Mesa de negociación de madres y padres del alumnado y la Conselleria de Educación (1996) • Participación en el Consejo Escolar del Instituto de Bachillerato a distancia, del Consejo Nacional de seguridad ciudadana, del Comité valenciano de juventud contra el racismo, la xenofobia, antisemitismo y la intolerancia, fundación cooperación y desarrollo sobre la solidaridad internacional, etc. <p>REIVINDICACIONES: cambios en la LODE sobre la composición y funciones de los consejos escolares de centro, más democratización y menos burocratización, mayor formación e información para la participación, gratuidad de libros de texto, calendario escolar, educación infantil pública, sustituciones del profesorado, integración de educación especial, formación del profesorado, Mapa Escolar, creación centros específicos de ESO, dotación de equipamientos y profesorado, transporte escolar, comedor escolar, reducción de ratios, mayor participación de la comunidad educativa, dudas sobre la evaluación del INCE, etc.</p>

PERIODO	MARCO POLÍTICO-SOCIAL	POLÍTICA EDUCATIVA	FAMPA
EL PSOE Y EL NEOLIBERALISMO (2004-2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Primer gobierno del PSOE 2004, tras el atentado terrorista islámico en Madrid y la reacción del PP sobre la conspiración (aunque el PP solo perdió medio millón de votos). • El Estatuto de Cataluña. • Ruptura del Pacto antiterrorista por el PP, firmado en el 2000. (2005) • Libertades civiles y movilización en contra de los sectores neoconservadores y afines a la Iglesia Católica. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ley contra la violencia de género (2004) ○ Matrimonio entre personas del mismo sexo (2005) ○ Igualdad de género (2007) ○ Despenalización del aborto (2010) • Políticas sociales de educación, sanidad y redistribución de la renta: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ley de dependencia (2006) • En la Comunidad Valenciana mayoría absoluta del PP en todo el periodo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Política de grandes eventos: Fórmula 1, Americaps Cup, Open de tenis, visita del Papa, Congreso de las familias católicas, etc. ○ Política de grandes obras: Palacio de las artes y las ciencias, la Ópera. ○ Escándalos de corrupción en el gobierno del PP. ○ Accidente de Metro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paralización de la LOCE. • Constitución de una comisión de expertos para analizar la LOCE y la LOGSE, y establecer las modificaciones oportunas para un consenso. • Objetivos de la política educativa: enseñanza de idiomas extranjeros, las TIC, la escolarización infantil en los primeros años y medidas compensatorias e igualitarias. • A través de la Ley orgánica integral de Medidas contra la violencia de género se pedía que el Consejo Escolar del Estado solicitara que los centros no pudieran discriminar por sexo. • Libro verde “Una educación de calidad para todos y entre todos. Inicio del debate” (2004). Web de debate y seminarios. • LOE (2006), con la oposición del PP. <ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluaciones de diagnóstico alumnado. ○ Repetición de cursos ○ Pruebas de recuperación ○ Diversificación curricular en vez de Itinerarios LOCE ○ Programas de Cualificación profesional inicial con acceso al graduado ESO ○ Atención a la diversidad en primaria ○ Educación para la Ciudadanía. ○ Dotación para centros que escolarizasen a alumnado con necesidades educativas especiales. ○ No elección democrática de la dirección en los centros públicos. • Movilizaciones en contra de la LOE convocadas por la CONCAPA, FERE, CECA, FIES, y Conferencia Episcopal. • Directrices europeas para el 2010: proceso de mercantilización de la educación. • En la Comunidad Valenciana, del PP: amplió los conciertos con colegios privados en bachillerato para garantizar la libertad de elección de centros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos estatutos en el 2004. Finalidad de participación en la construcción de la Escuela Pública Valenciana. • Mayor fuerza reivindicativa y discursiva por una ciudadanía activa. • Jornadas, escuelas de madres y padres cada curso escolar. • Asistencia a jornadas de Escuela Valenciana, Trobada d’escoles en Valencià. • Encuentros comarcales y recomposición de la coordinación comarcal y de las AMPAS. • Publicación del libro “la Construcción del espacio público educativo”. • Notas de prensa, artículos en prensa y en revistas especialización educativa. • Presentación de la ponencia, en la CEAPA: “La Escuela Pública como exigencia en un Estado democrático de derecho”. • Creación de la Fundación Valenciana para las Actividades Extraescolares. • Boletines informativos, revista, web y facebook. • Consejo Escolar Valenciano • Mesa de padres con la administración educativa • Denuncia de la utilización de la libre elección de centro en el baremo para la admisión del alumnado para no escolarizar alumnado inmigrante en centros concertados. • Participación Confederación Gonzalo Anaya • Participación en CEAPA y con la Plataforma por una Sociedad Laica (petición de la religión fuera de las escuelas) <p>REIVINDICACIONES: el infantil de 0 a 6 años en las escuelas públicas, el itinerario completo de ESO, bachiller y ciclos formativos, la gratuidad de libros de texto y material escolar, la dotación de recursos y profesionales adecuados, el cumplimiento de los ratios, el requisito lingüístico del profesorado para conseguir la normalización lingüística, la evaluación interna y externa de los centros, las construcciones necesarias, los comedores escolares y el transporte escolar en todos los IES, la atención a la diversidad con personal suficiente y un adecuado tratamiento de la multiculturalidad, la mejora de la presencia institucional en los Consejos, etc.</p>

CAPÍTULO 6: Conclusiones

Hemos ilustrado cómo las luchas por construir una esfera pública educativa contribuyen a la institución educativa y al proyecto del impulso social democrático, desde la perspectiva de las madres y los padres del alumnado por la Escuela Pública. En esta construcción se ha generado un imaginario y unas significaciones que han dotado de riqueza cultural la institución, y que concurren a la praxis de una ciudadanía activa. La amplitud de estas significaciones que conforman un proyecto educativo democrático ha surgido a medida que avanzaba la investigación, y su extensión ha impedido profundizar en todas ellas. Surgen múltiples interrogantes en torno a tres aspectos: primero, la dimensión cultural de FAMPAs y la formación del conocimiento y aprendizaje social; segundo, la dificultad por construir o por defender la esfera pública frente al Estado neoconservador y neoliberal, frente a la mercantilización de la educación y frente a la apatía y al cinismo político que impregna a la ciudadanía; y tercero, las posibilidades de articulación de una formación discursiva democrática y las alianzas de la pluralidad de luchas por las esferas públicas que pueden sobredeterminar las subjetividades de los ciudadanos y ciudadanas. Estos tres aspectos recogen el aprendizaje intelectual, la cooperación y las acciones públicas, políticas, que nos permiten hablar de Paideia, teoría y práctica en torno a un proyecto educativo, situado en los márgenes de lo escolar.

Respecto a las categorías de análisis que hemos utilizado para la investigación: democracia, sociedad civil, Paideia y Escuela Pública, cabe destacar que la complejidad y la ingente teoría al respecto, dados los límites temporales y los conocimientos previos sobre las mismas, hacía inasumible un análisis más exhaustivo. Por otro lado, como hemos apuntado en otros apartados, estas categorías nos remitían a otras emergentes, lo que repercutía en la necesidad de abrir la investigación y en la dificultad de establecer su acotación. Sin embargo, la acertada elección de los autores y autoras para el estudio de estas categorías, su aval académico, se ha corroborado al verificar la construcción teórica con el trabajo de campo del Apéndice, y constata la posibilidad, la coherencia y la oportunidad del impulso del proyecto democrático.

En cuanto al problema de investigación, se ha conseguido ilustrar, desde la perspectiva de las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, el modo en que las luchas por construir una esfera pública educativa contribuyen a la institución educativa democrática y al proyecto de sociedad democrática. Respecto a la contribución a la institución educativa, se ha mostrado la dificultad de influir en el curso de la política y de las prácticas educativas; y en lo que refiere al proyecto de sociedad democrática cabe destacar que se ha visibilizado la praxis de la Paideia, la construcción de una cultura democrática en los márgenes de lo escolar.

Los ocho objetivos establecidos para desarrollar el problema de la investigación han servido para guiarlo desde dos dimensiones: una sincrónica, que corresponde a los siete primeros objetivos, que ha pretendido retratar esta parte de la sociedad democrática, su independencia, su capacidad de organización, la formación de conocimiento social, la re-creación de un imaginario social y las acciones o luchas por construir una esfera pública educativa, así como los problemas o impedimentos que se han presentado. La dimensión diacrónica, que se ha desarrollado en el octavo objetivo, muestra estas luchas a lo largo del tiempo, contextualizadas en una estructura de oportunidades políticas que determina la posición de este sujeto social con respecto a la esfera pública educativa -de construcción o de defensa-.

Respecto a la metodología utilizada, a la documentación y a su tratamiento, cabe destacar que el análisis del discurso de FAMPa a través de los diferentes documentos -detallados en el Apéndice- ha implicado una disección de los mismos muy meticulosa que ha repercutido en un trabajo de campo, como se puede apreciar en el Apéndice, quizás demasiado extenso para el lector/a. Por otro lado, al relatar la historia de estas luchas, la búsqueda de una contextualización, a través de la Revista Cuadernos de Pedagogía, ha conseguido reflejar los focos de interés en cada etapa analizada, aunque podría haberse acompañado de otras fuentes documentales -de otras revistas o periódicos especializados-, sin embargo, como apuntamos en el capítulo 1 de esta Tesis, en el apartado correspondiente a la Metodología, consideramos que era la que más nos permitía acercarnos a nuestro objeto, ya que el análisis documental abarcaba treinta años, y de nuevo los límites temporales para la entrega de la Tesis requerían descartar o recortar estas fuentes.

Respecto a los resultados y a su exposición se ha procurado mantener el desarrollo consecutivo de los objetivos ordenados en el capítulo 1 de la Tesis, en el apartado destinado al Objeto de Estudio. Para la redacción de estos resultados, y al

separar el trabajo de campo en un Apéndice, debida su extensión, se ha acompañado la exposición con tablas analíticas y extractos del discurso rescatados de este Apéndice, sin embargo este acompañamiento no se ha realizado de manera exhaustiva, remitiendo al lector al mismo, donde puede encontrar el detalle de cada uno de los resultados. Por otro lado, la amplitud y profundidad de los objetivos posibilita y abre la investigación a más resultados y a mayor concreción en cada uno de los mismos.

El recorrido histórico acontecido desde el año 2006 hasta la actualidad pone de manifiesto el poder de la formación hegemónica neoconservadora y sus consecuencias en la destitución educativa democrática. La denominada gran crisis económica, la dependencia estatal respecto de instituciones a-democráticas europeas e internacionales, como el Banco Central Europeo, la Comisión Europea y el Fondo Monetario Internacional, el nivel de corrupción inscrito en las instituciones, y la carencia de cultura o de impulso democrático de parte importante de la ciudadanía, constituyen la coartada excepcional para la heteronomía social y para la destitución del Estado de Bienestar y del Estado democrático, que se traducen a nivel económico en una “nueva” forma de redistribución de la renta y la riqueza, que canaliza los ingresos públicos hacia las rentas más altas mientras recorta los servicios y gastos sociales y promueve su privatización bajo el discurso de la sostenibilidad presupuestaria. Esta destitución, implica un cierre al carácter público y social de la política, que tras la razón tecnocrática no admite la contemplación de otras posibilidades, ni reconoce los reclamos de los diversos agentes colectivos que se manifiestan contra esta destitución. La privación a la que se somete a la institución educativa, y con ella, la Escuela Pública, constituye una de las partes más importantes de este entramado, porque se trata de evitar la re-creación democrática y situarnos en otro paradigma en el que la diversificación del alumnado entre las escuelas, la selectividad del sistema educativo, la centralización curricular y administrativa, entre otros aspectos, se consideren como lo habitual, lo que no puede ser de otra manera, e impidan las posibilidades de promoción de la autonomía pedagógica y social, y legitimen una sociedad de clases, en la que los principios de libertad, igualdad y solidaridad suenen a fracasados, imposibles o trasnochados.

Bajo el discurso de síntesis “La comunidad educativa no puede ser democrática”, pronunciado por el Ministro Wert en el año 2010 en una conferencia de la

fundación FAES³³, se está desarrollando un modelo educativo “neoconservador españolista católico”, que utilizando los resultados estandarizados PISA, y los valores de esfuerzo, mérito y excelencia, avala la configuración de comunidades estéticas o guetos -de carácter no sólo social, sino también sexual- que impiden la pluralidad que da acceso al trato con la alteridad, con la necesidad de darse unas normas de convivencia a través del reconocimiento, el diálogo, la cooperación y la experimentación, obstaculizando los procesos educativos que promueven la autonomía individual y social, y promoviendo, contra la libertad de conciencia, la enseñanza de la religión católica en las escuelas. La política educativa posicionada abiertamente en contra de la comunidad educativa democrática -en contra de su capacidad de participación, de sus principios de libertad, igualdad y solidaridad, del carácter cooperativo del sujeto ciudadano y del modo de a-sociación ético-política- constituye el desafío al pilar fundamental de la Sociedad Democrática, y persigue evitar la construcción de cualquier proyecto común futuro.

La aprobación de la LOMCE, recoge las propuestas de la LOCE y amplía el carácter neoconservador de la educación amparándose en la crisis económica y su traslación a la crisis educativa que se utiliza para justificar la promoción de la competitividad en vistas al mercado de trabajo, la diversificación y selección del alumnado y la privatización de la educación. Aprobada por mayoría absoluta del PP, con la promesa de derogación del resto de partidos políticos que se posicionó en contra -excepto la abstención de UPN-, ha sido aplaudida por el bloque neoconservador de CONCAPA, la Conferencia Episcopal y las principales asociaciones empresariales dedicadas a la educación. El conflicto educativo se ha plasmado en las Escuelas, a través de pluralidad de reivindicaciones, manifestaciones, huelgas diversas y encierros. Y también se ha visibilizado en los órganos colegiados de participación: en lo que respecta al Consejo Escolar del Estado, se rechazaron cinco informes alternativos que solicitaban la devolución del anteproyecto de Ley, realizados por FETE-UGT, CIG, FECCOO, CEAPA, SE, FAEST y STESi. En lo que respecta a la Comunidad Valenciana, cabe destacar que en el Consejo Escolar Valenciano ni siquiera se debatió el anteproyecto de Ley. Sin embargo, es en las Escuelas dónde se han visibilizado, para el ciudadano o la ciudadana de a pie el retroceso democrático que implica esta legislación

³³ Artículo eldiario.es, 26/11/13: “Cómo hacer una nueva ley de educación en cinco pasos sencillos”. Natalia Chientaroli.
http://www.eldiario.es/sociedad/hacer-nueva-educacion-sencillos-pasos_0_200880593.html

y es donde se han llevado alianzas para resistir a este modelo. La LOMCE asigna una función meramente consultiva al Consejo Escolar de Centro, basándose la organización escolar en un poder gerencial superpuesto al tradicional, jerárquico, burocrático y centralizado, acompañado de las políticas neoliberales de libertad de enseñanza y elección y especialización de centros, con un retorno a la función directiva unipersonal.

Desde otros puntos de vista se han iniciado recursos de inconstitucionalidad por las Comunidades Autónomas de Cataluña, País Vasco, Andalucía, Asturias, Canarias y por el PSOE. Los asuntos sobre la inconstitucionalidad versan sobre la posibilidad de segregar por sexos con subvención estatal, sobre la enseñanza en castellano en Cataluña, sobre la asignatura de religión y su alternativa, sobre la invasión de competencias de las comunidades autónomas en cuanto a la elaboración de los currículos, sobre los itinerarios y la selección del alumnado por rendimiento que ataca al principio de igualdad y sobre la restricción a la participación de la comunidad educativa.

En este nuevo marco de oportunidades políticas, que pretende ahondar en la fragmentación social, las resistencias contra-hegemonía en el ámbito educativo es posible que no hubieran sido tan guerrilleras ni perseverantes sin el aprendizaje colectivo elaborado durante tres décadas por las AMPAs y sus a-sociaciones. Las significaciones imaginarias sobre la Escuela Pública, la Educación Democrática y la Sociedad Democrática permanecen y se hacen visibles a través de los diferentes agentes colectivos que se movilizan como resistencias a la destitución y que pretenden ser protagonistas de la construcción de su futuro.

Sin duda, el estudio de nuestros objetivos desplazado hasta el año 2014, ratificaría el proceso de destitución de la Escuela Pública y la Educación Democrática a través de la legislación educativa, económica y social, así como el proceso de generación de conocimiento, re-significaciones imaginarias, opinión pública y acción colectiva propio de las luchas democráticas de defensa y de proposición. El papel del Estado, actuando como garante de la globalización económica neoliberal y la sociedad fragmentada, con graves dificultades para construir un proyecto común, deja el presente y el futuro a la deriva.

Propuestas para la ampliación y profundización de la investigación

Esta investigación se podría ampliar a través del estudio del papel de otros agentes colectivos vinculados a las luchas y resistencias democráticas por la construcción de la esfera pública educativa -asociaciones de alumnado, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica y otras organizaciones de carácter socio-cultural- y sus logros; tanto en la Escuela como en las leyes, en la institución educativa, con el fin de recomponer los diferentes puntos de vista, los problemas internos y externos con los que se han enfrentado y se enfrentan, y las diferentes alternativas de solución de los mismos.

Por otro lado, durante la investigación han surgido categorías de análisis que podrían profundizarse en futuras investigaciones como son: la cultura y la institución del capitalismo, la hegemonía y el bloque (en sentido gramsciano), el género y la participación y acción política de las mujeres, y la construcción de la subjetividad ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Libros consulados y/o citados.

- AAVV (1993): *La sociedad contra la política*. Altamira. Buenos Aires.
- AAVV (1998): *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Fundación educativa y asistencial CIVES. Madrid.
- AGAMBEN, G; BADIOU, A; BENSÁÏD, D; BROWN, W; NANCY, J.L; RANCIÈRE, J; ROSS, K; ZIZEK, S (2010): *Democracia en suspenso*. Ediciones Casus-Belli.
- AGUILAR HERNÁNDEZ, L. (1998). Calidad y consenso. *Cuadernos de Pedagogía n° 269*. pp.77-80
- AGUILAR HERNÁNDEZ, L. (2002): *El discurso sobre la calidad de la educación en España: de las políticas a las prácticas docentes / Tesis doctoral dirigida por Francisco Beltrán Llavador*.
- ÁLVAREZ-URÍA, F Y VARELA, J. (2004): *Sociología, capitalismo y democracia*. Morata. Madrid
- ANGULO RASCO, J. (1993a). Evaluación del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía n° 219*.
- ANGULO RASCO, J. F. (1993b). Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación. *Cuadernos de Pedagogía n° 219*.
- ANGULO RASCO, J. F. (1994). El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía n° 222*.
- ARENDT, H. (1995): *De la historia a la acción*. Paidós. Barcelona
- ARENDT, H. (2005): *La condición humana*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- ARISTÓTELES (2006): *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial. Madrid.
- ARISTÓTELES (2007): *Política*. Alianza Editorial. Madrid.
- ATLÁNTIDA, C. (2002). Manifiesto por la educación y la cultura democráticas. Otra calidad es posible, y tiene nombre y apellidos. *Cuadernos de pedagogía n° 317*. p.83
- ATTALI, J; CASTORIADIS, C; DOMENACH, JM; MASSÉ, P; MORIN, E; y otros (1980): *El mito del desarrollo*. Kairós. Barcelona.
- BARENBLITT, G.F (2005): *Compendio de análisis institucional*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires.

- BARCELONA, P. (1996a): *Postmodernidad y comunidad*. Editorial Trotta. Madrid.
- BARCELONA, P. (1996b): *El individualismo propietario*. Editorial Trotta. Madrid.
- BAUMAN, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI. Madrid.
- BAUMAN, Z. (2008): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- BELTRÁN, C.; CUBEL, A; PONS, M^a A; SANCHÍS, M^a T (2010): *La España democrática (1975-2000). Economía*. Síntesis. Madrid.
- BELTRÁN, J; HERNÁNDEZ, J; SOUTO, XM (COORDS) (2003): *Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista des de les families*. Nau llibres. València.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1991): "Política y reformas curriculares". Ediciones Universitat de València. València.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1994-95). Organización Escolar y construcción de hegemonía. *Kikirikí, Revista del Movimiento de Cooperación Educativa* 35, pp 42-48.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1997). La comunicación y el conflicto, condiciones de posibilidad de las organizaciones escolares como espacios públicos. *Cuadernos de Pedagogía* n° 258, pp 80-87.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1998). La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública. *Enfoques Educativos* v.1 n.2, pp 23-47.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000): *Hacer pública la escuela*. Ediciones LOM. Santiago de Chile.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. SAN MARTÍN ALONSO, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar: bases para el proyecto educativo*. Ediciones Morata. Madrid.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2005): *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (COORD.) (2006): *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Miño y Dávila Editores. Argentina.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2010a): *Organización de instituciones socioeducativas. Imposibilidad y desórdenes*. Reproexpress. Valencia.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2010b): *Justicia, Igualdad y Administración educativa*. Pág. 73-94
- BENSAÏD, D. (2009): *Elogio de la política profana*. Península. Barcelona.

- BERNAL, J. L. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía* n° 222.
- BOGDAN, T. Y., Y TAYLOR, J. (1990). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Paidós. Buenos Aires.
- BOLÍVAR, A. (2003): *Si quiere mejorar las escuelas preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 7, pp. 1-2
- BOZAL, V. (1998). Una Alternativa a la enseñanza. En A. Varios, *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- BROWN, W. (2010). Ahora todos somos demócratas. En A. Varios, *La democracia en suspenso*. Madrid: Casus Belli.
- CAPELLA, J.R (1993): *Los ciudadanos siervos*. Ediciones Trotta. Madrid.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1999). Editorial: Ni ortodoxias ni nostalgias. *Cuadernos de pedagogía* n° 278, p.3
- CARBONELL, J. (1996). Editorial. *Cuadernos de Pedagogía* n° 248, p.3
- CASTORIADIS, C. (1976): *La sociedad burocrática. Vol. 1. Las relaciones de producción en Rusia*. Tusquets. Barcelona
- CASTORIADIS, C. (1979a): *La experiencia del movimiento obrero. Vol. 1. Cómo luchar*. Tusquets. Barcelona
- CASTORIADIS, C. (1979b): *La experiencia del movimiento obrero. Vol. 2. Proletariado y organización*. Tusquets. Barcelona
- CASTORIADIS, C. (1981): *Conferencia dada en el Simposio Internacional de Stanford "Desorden y orden"* (del 14 al 16 de septiembre de 1981). Traducido del inglés por el autor. Original publicado en Disorder and Order, Proceedings of the Stanford International Symposium, Paisley Livingstone Ed. Stanford Literature Studies 1, Auma Libri, Saratoga, 1984, en <http://www.scribd.com/Insurgencia>.
- CASTORIADIS, C. (1996): *La democracia como procedimiento y como régimen*. Iniciativa Socialista, n° 38
- CASTORIADIS, C. (1997): *El avance de la insignificancia. Encrucijadas del laberinto*. Eudeba. Buenos Aires
- CASTORIADIS, C. (1998): *Hecho y Por Hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto V*. Eudeba. Buenos Aires
- CASTORIADIS, C. (1999): *Figuras de lo pensable. Encrucijadas del laberinto VI*. Cátedra. Madrid

- CASTORIADIS, C. (2002): *La insignificancia y la imaginación*. Diálogos. Trotta. Madrid.
- CASTORIADIS, C. (2004a): *Sobre el político de Platón*. Trotta. Madrid
- CASTORIADIS, C. (2004b): *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (2005a): *Escritos políticos*. Catarata. Madrid
- CASTORIADIS, C. (2005b): *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. GEDISA. Barcelona
- CASTORIADIS, C. (2006): *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates 1974-1997*. Katz editores. Buenos Aires
- CASTORIADIS, C. (2007): *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Minima Trotta. Madrid
- CASTORIADIS, C. (2008): *Ventana al caos*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (2010): *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. Buenos Aires.
- CLARKE, P B. (1999): *Ser ciudadano*. Ediciones Sequitur. España.
- COLECTIVO LORENZO L. (2004): *Conclusiones del Seminario sobre: Laicidad, democracia y educación. "A la Escuela lo que es de la Escuela."*
- COLECTIVO LORENZO L. (2011): *Por la Escuela Pública: Documento para debate*.
- COLECTIVO LORENZO L. (2012): *Autonomía y evaluación de los centros docentes*.
- CRITCHLEY, S; DERRIDA, J; LACLAU, E; RORTY, R (1998): *Deconstrucción y pragmatismo. Compilación de Chantal Mouffe*. Paidós. Barcelona.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2002): *Estado y Educación: una relación histórica*. En La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación. Biblioteca Nueva. Madrid. Pág. 17-48
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2006): *Problemas actuales de política educativa*. Morata. Madrid.
- DEL ÁGUILA, R (1982): *Partidos, democracia y apatía: una interpretación*. Revista de Estudios Políticos núm. 30, pp. 81-110
- DEL ÁGUILA, R; MONTORO, R (1984): *El discurso político de la transición española*. Centro de investigaciones sociológicas. Siglo XXI. Madrid.
- DEL ÁGUILA, R (1995): *El centauro transmoderno*. En Vallespín (1995): Historia de la Teoría Política Vol.6. Alianza Editorial. Madrid. Pp. 549-643

- DEL ÁGUILA, R; VALLESPÍN, F, Y OTROS (1998): *La democracia en sus textos*. Alianza Ed. Madrid.
- DEREK H. (2007): *Ciudadanía. Una breve historia*. Alianza Editorial. Madrid.
- DEWEY, J. (1960): *La educación de hoy*. Losada. Buenos Aires.
- DEWEY, J. (1964): *Naturaleza humana y conducta*. Fondo de Cultura Económico. México.
- DEWEY, J. (1996): *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Ed. Alfons el Magnànim. València.
- DEWEY, J. (1998): *Democracia y Educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- DEWEY, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J (2009): *Democracia y Escuela*. Editorial Popular. Madrid.
- DOZ, J. (1998). CCOO y la Alternativa de Escuela Pública. En A. Varios, *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán* (pág. 303). Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVÉS. Pp.295-312.
- DUBIEL, H. (1993): *¿Qué es neoconservadurismo?* Anthropos. Barcelona
- ESCUADERO, JM. (2003): *¿Se puede mejorar la educación elevando los niveles de aprendizaje e implantando sistemas de rendición de cuentas?* Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 7 (1-2)
- ETKIN, J; SCHVARSTEIN, L (1989): *Identidad de las organizaciones: invarianza y cambio*. Paidós. Buenos Aires.
- ETKIN, J (2000): *Política, gobierno y gerencia*. Pearson Education. Buenos Aires.
- ETKIN, J (1999): *Metáfora y doble discurso político: los juegos del lenguaje en las prácticas del poder*. Eudeba. Buenos Aires.
- FAURE, E. (1972): *Aprender a ser*. Alianza Editorial. Madrid.
- FEITO ALONSO, R. (1992): *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I; ROGERO, J (2001): *Escuela Pública. Democracia y Poder*. Miño y Dávila Editores. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Participación y sumisión de la experiencia escolar o el aprendizaje del desdoblamiento*. Revista Educación y Sociedad 5, pp. 35-48.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen (Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*. Editorial Eudema. Madrid.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Paidós Educador. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Ediciones Morata. Madrid
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1994): *El parto de los montes: La participación de los padres*. Cuadernos de Pedagogía 224, pp.68-69. Abril 1994.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *La organización escolar: agregado, estructura y sistema*. Revista de Educación núm. 320. pp. 255-267.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002a): *¿Es pública la escuela pública?* Editorial Praxis. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002b): *Yo, nosotros, todos. Autonomía profesional, organización flexible y escuela red*. Cuadernos de Pedagogía nº 317. Octubre 2002.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005): *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. MEC Colección Conocimiento Educativo. Serie: Aula permanente. pp. 87-100
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007): *Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes*. Revista de Educación, 334. Sept-Dic.2007, pp.511-532.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008): *Redes económicas y desigualdades sociales*. Reis 64/93, pp. 41-79.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y TERRÉ, E. (COORDS) (2008): *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Ediciones Akal. Andalucía.
- FERNÁNDEZ SABATER, A. (2005): *¿Por dónde pasa hoy la fidelidad al legado político de Castoriadis?* Revista: El viejo topo. Dossier Cornelius Castoriadis. Pág. 95-103
- FISTETTI, F. (2004): *Comunidad. Léxico de política*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1990): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1994): *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Madrid
- FOUCAULT, M. (2004): *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Paidós. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (2008): *El orden del discurso*. Tusquets. Barcelona.

- FRAISSE, G. (2003): *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- GARCÍA, S. y LUCKES, S. (COMPS) (1999): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI de España Editores. Madrid.
- GARCÍA TESKE, E. (2000): *Anticipaciones para el análisis de las instituciones educativas. Resignificando la identidad institucional*. Artículo presentado en el II Foro Nacional sobre Instituciones Educativas y Políticas de Mejora Institucional. CIPP. Montevideo.
- GIMENO SACRISTÁN, J (2002): *Educación y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata. Madrid.
- GIROUX, H (1992): *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. Madrid.
- GIROUX, H. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI. Madrid.
- GÓMEZ LLORENTE, L; MAYORAL, V. (1981): *La escuela pública comunitaria*. Ed. Laia. Barcelona.
- GÓMEZ LLORENTE, L; COLL, C; MOHEDANO, M^a J; NIEDA, J (1999): *Neoliberalismo y escuela pública*. CIVES. Madrid.
- GÓMEZ LLORENTE, L (2000): *Educación Pública*. Ediciones Morata. Madrid.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2006): *Laicidad y ciudadanía*. <http://www.colectivolorenzozuriaga.com/PDF/Laicidad%20y%20Ciudadania.pdf>. 5 de julio de 2013.
- GUICHOT REINA, V. (2003): *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- GUTTMAN, A (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- HONNETH, A. (2000). La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. *Revista Metapolítica*. Vol 5/ Num.19, 19-25
- JAEGER, W. (2006): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México.
- KEANE, J (1992): *Democracia y Sociedad Civil*. Alianza Editorial. Madrid.
- LACLAU, E; MOUFFE, CH (1984): *Hegemonía y nuevos movimientos políticos*. Zona abierta núm. 30, pp.139-164.
- LACLAU, E Y MOUFFE, CH (2006): *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

- LARAÑA, E. (1999): *La construcción de los movimientos sociales*. Alianza editorial. Madrid
- LEFORT, C. (2010): *Maquiavelo. Lecturas de lo político*. Trotta. Madrid.
- LLEDO, E. (1995): *El epicureísmo*. Santillana. Madrid.
- LLEDO, E. (2006): *Elogio de la infelicidad*. Cuatro ediciones. Valladolid
- LLEDO, E. (2009): *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática. Repensar la educación*. Prensas Universitaria de Zaragoza. Zaragoza
- LLORENTE CORTÉS, M^a A. (2003): *La participación en la escuela. El funcionamiento democrático de los centros escolares como garantía de calidad*. C.P. Cervantes- Buñol. Federación de MRPs del P.Valencià. Escuela de Verano de Madrid. En www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/eng/documentos.htm
- LUZURIAGA, L (2002): *La escuela nueva pública*. Losada. Madrid.
- MACFARLANE, L.J. (1978): *Teoría política moderna*. Espasa-Calpe S.A. Madrid
- MACLURE, J. y TAYLOR, CH. (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Alianza.
- MANIN, B. (1998): *Los principios del gobierno representativo*. Alianza. Madrid
- MARCUSE, H. (2010): *La tolerancia represiva y otros ensayos*. Catarata. Madrid.
- MARTÍNEZ BISBAL, J. y MARTÍNEZ BONAFÉ, J (2007): *Gonzalo Anaya: La passió educativa*. Ediciones Universitat de València. València.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (COORD) (2003): *Ciudadanía, poder y educación*. Editorial Graó. Barcelona.
- MATA I GARRIGA, M. (1998). Carta, semipersonal, semiabierta, a Mariano Pérez Galán. En A. Varios, *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives. Pp. 31-42.
- MAYORAL CORTES, V; GÓMEZ LLORENTE, L. (1981): *Cuadernos de Política Sectorial nº 7: Los Padres y la Escuela (A.P.A.S)* Secretaría Federal de Política Sectorial. PSOE.
- MEIRIEU, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro. Barcelona.
- MEIRIEU, P. (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó. Barcelona.
- MEIRIEU, P. (2007): *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona
- MELUCCI, A. (1994): *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales*. Revista Zona Abierta, núm. 69. pp. 153-180
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.

- MOUFFE, CH (1982): *Socialismo, Democracia y Nuevos Movimientos Sociales*. Leviatán nº 8. Pág. 75-81.
- MOUFFE, CH (1992): *Conversaciones con Michael Walzer*. Leviatán nº 48. Pág. 53-62
- MOUFFE, CH (1994): *La democracia radical. ¿Moderna o Posmoderna?* Revista Leviatán 55. pp. 81-94.
- MOUFFE, CH (1999): *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- MOUFFE, CH (2003): *La paradoja democrática*. Gedisa. Barcelona.
- MOUFFE, CH (2007a): *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MOUFFE, CH (2007b): *Prácticas artísticas y democracia agonística*. MACBA. Barcelona.
- MRPsPV, CGT, CCOO, FETE-UGT Y STE-PV (1991): *Otro currículum. Manifiesto por un currículum público, popular y democrático en el País Valenciano*. Cuadernos de Pedagogía nº 192.
- MURILLO, S. (1996): *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Siglo XXI Editores. Madrid.
- NADAL, C. (2003): *Democracia y participación en la escuela*. Anuario Filosófico, XXXVI/1, pp. 183-204.
- NANCY, J-L. (2001): *La comunidad desobrada*. Arena Libros. Madrid.
- NANCY, J-L. (2010). *Democracia finita e infinita*. En A. Varios, *La democracia en suspenso*. Madrid. Casus Belli. Pp. 79-96.
- NIETO, A. (2008): *El desgobierno de lo público*. Editorial Ariel. Barcelona.
- OLMEDO, A. (2013): *Todos contra uno y uno contra todos*. La construcción del sujeto neoliberal en el sistema educativo español. Cuadernos de pedagogía nº 435, pp. 59-62.
- PARTRIDGE, P. (1974). *Política, filosofía, ideología*. En A. Quinton, *Filosofía política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- POULANTZAS, N. (1975): *Hegemonía y dominación en el estado moderno*. Siglo XXI. Argentina
- QUINTON, A. (1974): *Filosofía Política*. Fondo de cultura económica. México
- RANCIÈRE, J. (1996): *El desacuerdo. Política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión. SAIC. Buenos Aires.
- RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona.
- RANCIÈRE, J. (2006): *El odio a la democracia*. Amorrortu. Buenos Aires.

- RANCIÈRE, J. (2011): *Momentos políticos*. Clave Intelectual. Buenos Aires.
- REYES MATE, M. (2002). *Política, justicia y educación*. En *La Escuela Pública*. El papel del Estado en la educación. Madrid: Biblioteca Nueva. Pág. 71-92.
- RICOEUR, P. (1996): *Si mismo como otro*. Siglo XXI. Madrid
- RICOEUR, P. (2011): *Amor y justicia*. Trotta. Madrid.
- RÖDEL, U; FRANKENBERG, G; DUBIEL, H (1997): *La cuestión democrática*. Huerga y Fierro editores. Madrid
- ROGERO ANAYA, J. (2002): *La calidad de la escuela pública. Recuperar la llama*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2).
- ROSS, K. (2010). *Se vende democracia*. En A. Varios, *La democracia en suspenso*. Madrid: Casus Belli. pp. 103-126
- RUIZ, A. (COORD) (2002): *La escuela pública. El papel del estado en la educación*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- SÁNCHEZ MORÓN, M. (1980): *La participación del ciudadano en la administración pública*. Centro de Estudios Constitucionales. Ediciones Rumagraf. Madrid.
- SANTOS, B DE S. (1999): *Reinventar la democracia. Reinventar el estado*. Editorial Sequitur. Madrid.
- SANTOS GUERRA, MA. (2000): *La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela*. Revista Kikiriki núm.55-56. pp.105-106.
- SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE VALENCIA. Escuela 75 (1975): *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Cosmos. Valencia.
- SENNETT, R. (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Anagrama. Barcelona.
- SENNETT, R. (2008): *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona
- SIDORKIN, AM. (2007): *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Octaedro. Barcelona.
- SOUTO, X. (COORD.) (2008): *Historia de FAMPÀ-València i Comarques*.
- TAYLOR, CH. (1993): *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- TAYLOR, CH. (1996): *¿Qué principio de identidad colectiva?* Revista La Política núm. 3. pp. 133-138.
- TAYLOR, CH. (1997): *Argumentos filosóficos*. Editorial Paidós. Barcelona.

- TAYLOR, CH. (2006): *Imaginarios sociales modernos*. Paidós. Barcelona
- TEDESCO, JC. (1996): *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*. Revista Nueva Sociedad, nº 146, nov-dic pp, 74-89.
- TIANA, A. (2002). *La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación*. En La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación. Madrid: Biblioteca Nueva. Pp. 49-70
- TORREBLANCA, J. (2004): *Laicidad y religión en el sistema educativo español*. Revista Internacional de Filosofía Política. Nº 24.
- TOURAINÉ, A (1994): *¿Qué es la democracia?* Editorial Temas de hoy. Madrid.
- VALLESPÍN, F. (1995). Historia de la Teoría Política (6). En F. Vallespín, *Historia de la Teoría Política (6)*. Madrid: Alianza Editorial.
- VALLESPÍN, F. (2002). *Estado, Educación y Democracia*. En La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación. Madrid: Biblioteca Nueva. Pág. 93-106.
- VIÑAO, A. (2002). *Los problemas de la Escuela Pública y algunas posibles soluciones*. En La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación. Madrid: Biblioteca Nueva. Pág. 107-126.
- VIÑAO, A. (2004): *Escuela para todos*. Educación y modernidad en la España del s. XX. Marcial Pons, ediciones de historia. Madrid.
- VIÑAO, A. (2006): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata. Madrid.
- WALZER, M. (1997): *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica. México
- WHITEHEAD, A.N (1965): *Los fines de la educación*. Paidós. Buenos Aires
- ZIZEK, S. (2010). De la democracia a la violencia divina. En A. Varios, *La democracia en suspenso*. Madrid: Casus Belli. Pp. 127-154

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR

FACULTAT DE FILOSOFÍA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ



APÉNDICE: FAMPA-VALÈNCIA I COMARQUES:

Origen y construcción de una identidad colectiva – Luchas democráticas para la esfera pública educativa – Significaciones imaginarias sobre la Escuela Pública y la Educación Democrática – Relato de las luchas educativas para la construcción de la Paideia.

Apéndice de la Tesis doctoral presentada por: Isabel Magalló Albert

Director: Francisco Beltrán Llavador

Co-director: Ángel San Martín Alonso

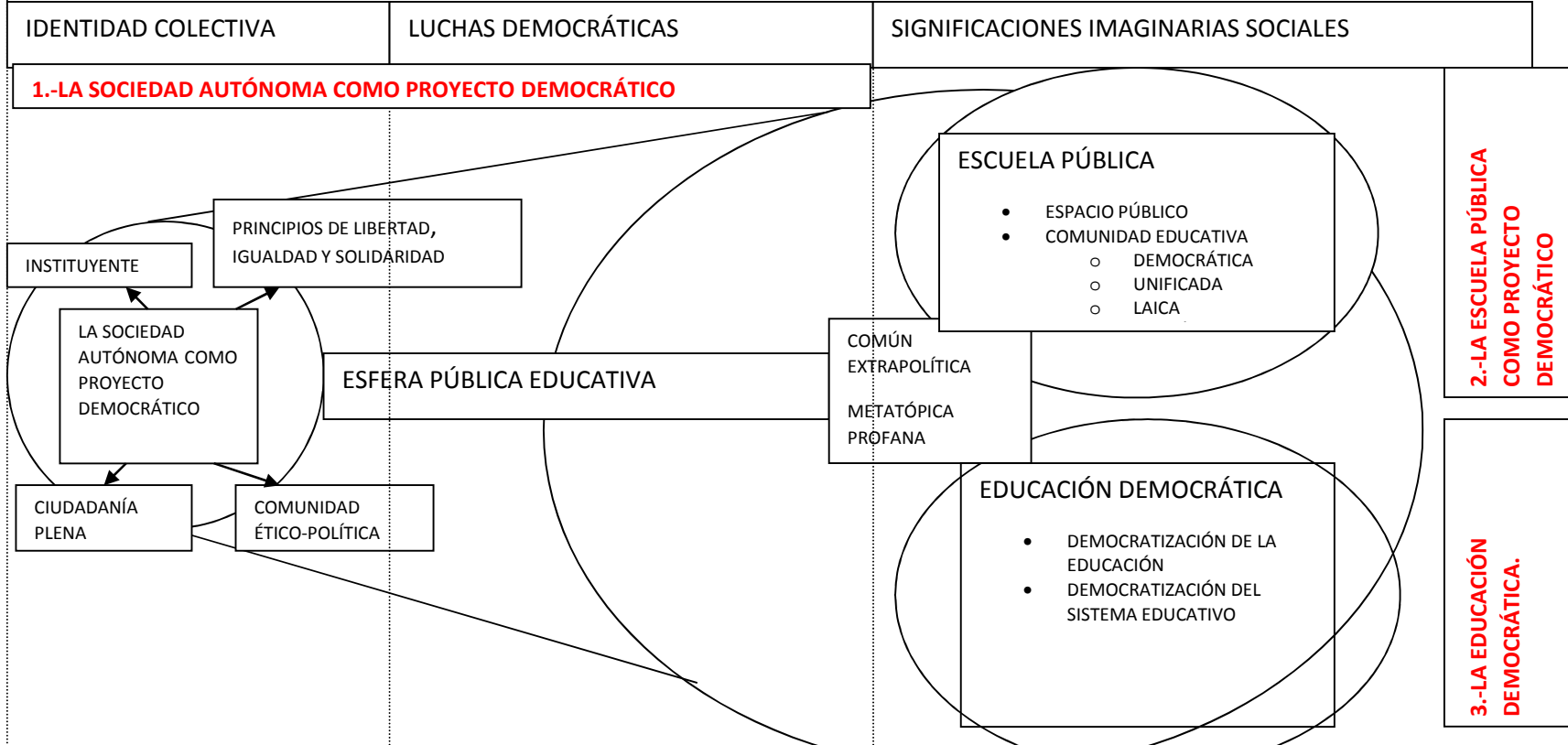
Valencia, 2014

CAPÍTULO 1.- Las madres y padres del alumnado de la escuela pública como actor social: origen y construcción de una identidad colectiva: FAMPAs València i Comarques	7
CAPÍTULO 2.-Las luchas democráticas para la construcción y defensa de la esfera pública educativa: acción colectiva	38
CAPÍTULO 3.-La esfera pública educativa: rasgos de democracia radical y pluralismo agonista.....	55
CAPÍTULO 4.-La significación imaginaria social que atribuye Fampa-València i comarques a la Escuela Pública.....	64
4.1.-Análisis estructural y cultural de las leyes educativas en relación a la Escuela y la organización escolar en cuanto a la participación y dirección de centros públicos y centros financiados con fondos públicos	96
4.2.-Vertebración entre las AMPAS y FAMPAs: El caso del A.P.A del C.P. Rei En Jaume de Xirivella: conflicto en la Escuela, que con apoyo de FAMPAs y de COVAPA, se transforma en conflicto municipal y autonómico	140
CAPÍTULO 5.- Significaciones imaginarias de FAMPAs respecto a la Educación Democrática.....	144
5.1.-Los fines de la educación y el papel del Estado Democrático en la Educación	145
5.2.-La significación imaginaria sobre la libertad educativa, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación	148
5.3.-La participación en el sistema educativo: Análisis estructural y cultural sobre la democratización del sistema educativo.....	159
5.3.1.-Análisis estructural y cultural de la descentralización del sistema educativo a nivel municipal.....	162
5.3.2.-El caso del Consejo Escolar Municipal de la Ciudad de Valencia y el patronato de Escuelas Infantiles Municipales	170
5.3.3.-Análisis estructural y cultural de la descentralización del sistema educativo a nivel autonómico: el Consejo Escolar Valenciano, la Mesa de madres y padres de alumnado y Administración educativa y acciones reivindicativas no institucionalizadas	176

5.3.4.- El caso de cooptación en el Consejo Escolar Valenciano y la negativa al reconocimiento de FAMPAs.	195
5.3.5.-Análisis estructural y cultural de la participación en el Consejo Escolar del Estado y reivindicaciones fuera del ámbito institucional.....	199
CAPÍTULO 6.-Relato de las luchas educativas por la construcción de la Paideia Democrática.....	209
6.1.-Periodo Moderno (1975-1988). El movimiento social de madres y padres del alumnado por la construcción de la Escuela Pública articulado en una formación discursiva por la democracia.....	209
6.1.1-La creación de FAMPAs y la Transición a la democracia española: 1975-1981	225
6.1.2.- La institucionalización de FAMPAs y el intento de instauración del Estado de Bienestar: 1982-1989	274
6.2.-Periodo Posmoderno (1989-2006). El movimiento social de madres y padres del alumnado en defensa de la Escuela Pública frente a la formación hegemónica.....	333
6.2.1.-Los gobiernos socialistas y la tercera vía.....	338
6.2.2.-Los gobiernos neoconservadores del PP.....	372
6.2.3.-El PSOE y el neoliberalismo.....	412
BIBLIOGRAFÍA CORRESPONDIENTE AL APÉNDICE.....	431
1.- Informes institucionales.....	431
2.- Artículos consultados como referencia para la construcción de la parte empírica: Revista Cuadernos de Pedagogía	431
3.- Documentos de FAMPAs València i Comarques.....	459
Estatutos	459
Actas.....	460
Actas de la APA del CP Rei En Jaume de Xirivella	461
Revistas FAPA-Valencia i Comarques	462
Libros publicados por FAPA-València i Comarques.....	464
Otros documentos.....	466

4.- Bibliografía para el contexto político, económico, social y educativo.....	471
5.- Artículos periodísticos nombrados	472

DE LA ESCUELA AL SISTEMA EDUCATIVO: LA PAIDEIA DEMOCRÁTICA



APÉNDICE-FAMPA-VALENCIA I COMARQUES- ORIGEN Y CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD COLECTIVA- LUCHAS DEMOCRÁTICAS PARA LA ESFERA PÚBLICA EDUCATIVA- SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOBRE LA ESCUELA PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA- RELATO DE LAS LUCHAS EDUCATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAIDEIA.

CAPÍTULO 1.- Las madres y padres del alumnado de la escuela pública como actor social: origen y construcción de una identidad colectiva: FAMPVA València i Comarques

Para analizar la asociación de madres y padres del alumnado de la escuela pública de la provincia de València como movimiento social, demostraremos que esta asociación constituye parte de la sociedad democrática o sociedad civil autónoma, así como, el proceso de construcción de su identidad colectiva. Esta construcción social se configura a través de un auto-reconocimiento de los que se considera afectados como público, en torno a una finalidad común y será capaz de crear y recrear unas significaciones imaginarias sociales y una acción colectiva.

La configuración de esta asociación como sociedad democrática y como actor colectivo dota de visibilidad pública a un público que se reconoce y aplica la lógica de la equivalencia democrática¹ y los principios democráticos de libertad, igualdad y solidaridad a un ámbito concreto de la vida en común: al bien social educativo, un bien irreductible y estratégico para la ciudadanía civil, social y política. La lógica de la equivalencia y el reconocimiento como público genera un cuestionamiento sobre los fines, las normas y la estructura con respecto al bien educativo, desvelando un conflicto y asumiendo un potencial instituyente.

Esta identidad colectiva como sociedad democrática en relación al ámbito educativo es de carácter eminentemente cultural, gestado a través de las relaciones interpersonales horizontales y de la cooperación reflexiva. La identidad colectiva no se deriva de una consideración del sujeto colectivo único o unitario, sino que esta identidad es construida a partir de múltiples orientaciones y agentes que aportan identidades desde otras instituciones.

De estos procesos colectivos de construcción del sujeto se asignan significados y marcos de referencia derivados de su interpretación, comunicación, análisis y conocimiento social, y estos significados sirven después para volver a analizar y recrear las situaciones y acontecimientos, puesto que conservan eficacia simbólica.

¹ Mouffe (2003): La lógica de la equivalencia democrática consiste en que una cuestión o situación que era considerada como una desgracia pasa a considerarse ilegítima o injusta, dándosele una definición normativa. Esta lógica con rango normativo diferencia la lucha democrática derivada de una situación de injusticia política de un grupo de interés.

La sociedad civil autónoma.

En primer lugar, vamos a constatar que la asociación de madres y padres del alumnado de la provincia de Valencia, FAMPVA-Valencia i Comarques (FAMPVA)², forma parte del tejido de la sociedad democrática o sociedad civil autónoma. Para esta demostración empleamos el concepto de Sociedad Civil de Taylor (1997).

1) En un sentido mínimo, la sociedad civil existe donde hay asociaciones libres que no están bajo la tutela del poder del Estado. 2) En un sentido más profundo, la sociedad civil existe donde la sociedad como conjunto puede estructurarse por sí misma y coordinar sus acciones a través de estas asociaciones libres. 3) Como alternativa o suplemento al segundo sentido, podemos hablar de sociedad civil dondequiera que el conjunto de asociaciones puedan determinar o modular significativamente el curso de la política estatal (Taylor, 1997: 273)

Desagregando cada ítem del concepto estipulado por Taylor, vamos a intentar constatar que se cumplen en este movimiento asociativo: “1) En un sentido mínimo, la sociedad civil existe donde hay asociaciones libres que no están bajo la tutela del poder del Estado” (Taylor, 1997: 273).

Podríamos definir FAMPVA como una asociación libre de la tutela del poder del Estado, por dos razones básicas, una consiste en que nace y se constituye para reivindicar derechos educativos legítimos frente al mismo Estado -esta razón pretendería intensificar la democracia-, y otra, porque tiene una visión y una finalidad propia sobre el sistema escolar y propone alternativas para la construcción del mismo -razón que pretendería extender la democracia-. Tanto la intensificación como la extensión de la democracia constituyen las finalidades propias de la democracia radical.

Para mostrar su independencia vamos a analizar quiénes son los miembros de la federación, el origen de la asociación y sus fines estatutarios.

Las madres y padres de alumnado que forman la federación desde sus orígenes abarcan todo el espectro del sistema educativo, aunque éste no estuviera estructurado de manera sistemática hasta los años noventa: Enseñanza preescolar, educación especial, enseñanza general básica, formación profesional, bachillerato unificado polivalente y

² FAPA: Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos. FAMPVA-València i Comarques ostenta diferente nomenclatura en función de su evolución histórica y de sus propios cambios estatutarios: FAPA-Valencia, FAMPVA-Valencia y FAMPVA-València i Comarques. Para agilizar la lectura, la denominaremos FAMPVA.

Curso de orientación universitaria, que en los Estatutos de 2004 se les denomina Enseñanzas preescolares y escolares de régimen general y especial. Esta composición que abarca todo tipo de enseñanzas excepto las universitarias proporciona amplitud de perspectivas y posibilidades de profundos análisis respecto del sistema educativo y de la situación de la enseñanza, así como el establecimiento de solidaridades entre las diferentes madres y padres del alumnado por todo el alumnado y por una educación comprehensiva, compensatoria e inclusiva.

Los miembros implicados en la organización corresponden a clase media ubicada en las profesiones del sector servicios y del sector público, y clase obrera; Son capaces de acceder, reflexionar, analizar y elaborar información y comunicación, es decir, producen análisis crítico posicionándose en el proyecto emancipador de la Modernidad y se enfrentan en litigio, reclamando su parte, frente a la élite social. Estos actores arrastran a otros colectivos de madres y padres que pertenecen a posiciones más periféricas en cuanto a su condición socio-económica y laboral, y que entran en acción en condiciones críticas, cuando existe un contexto de movilización ya elaborado (MELUCCI, 1994).

Las asociaciones de madres y padres de alumnos/as que forman FAMPA están compuestas en su origen, en gran parte, por personas afines a pensamientos políticos de izquierdas, en concreto del Partido Comunista y del Partido Socialista. Estas personas, de hecho, al margen de pertenecer o no a estos partidos, participan de otros movimientos sociales como son los vecinales, cuyo desarrollo y fines de la ciudadanía concuerdan en cierto modo con los objetivos de la escuela. Es decir, las escuelas se contextualizan en un barrio, con unas determinadas características urbanas y sociales, con unas necesidades concretas. El detonador asociativo es la expectativa de una aproximación a la sociedad democrática tras décadas de dictadura. “En los barrios se produjo una confluencia de intereses políticos que aunaban las aspiraciones de todas aquellas personas que aspiraban a un cambio social radical” (Morant, 2006: 11)

La exposición al espacio público escolar influye en el proceso de reclutamiento y en la participación y el compromiso de las personas dentro del movimiento social. A mayores posibilidades de acceder a recursos e información, y de contrastarlos, mayor aptitud para comentar sobre ellos y desear actuar sobre los mismos. La apertura democrática escolar o sus expectativas de apertura democrática propiciarían estas posibilidades.

Un aspecto que puede ser fundamental para el fortalecimiento y la construcción de la identidad colectiva, de los fines de la federación y de su autonomía, consiste en la necesidad de renovación de los cargos de las madres y padres del alumnado, cuando los hijos e hijas dejan de pertenecer a la comunidad escolar no universitaria. En concreto, en los Estatutos de 1987 y de 2004 se expresa abiertamente:

Tabla 1: Renovación de cargos e incompatibilidades. Estatutos FAMPA 1987 -2004	
Estatutos 1987	Estatutos 2004
<p>Art.12. Los miembros de cualquier órgano de gobierno deberán reunir los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Tener la condición de padres o tutor de alumno de un centro no universitario, sostenido con fondos públicos y pertenecer como miembro de pleno derecho a una A.P.A federada del mismo. b. No estar incurso en las siguientes incompatibilidades: <p>Art.13: los condenados a penas que llevan aneja la inhabilitación para el ejercicio de cargos públicos y los que hubieren sido sancionados por infracciones graves. Se considerarán infracciones graves aquellas que el Ordenamiento Jurídico le confiera expresamente tal carácter y hayan sido apreciados por los tribunales y órganos administrativos competentes.</p>	<p>Art. 12. Los miembros de cualquier Órgano de Gobierno deberán reunir los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Tener la condición de Padre, Madre o representante de alumno o alumna de un centro de titularidad pública o privado concertado y pertenecer como miembro de pleno derecho a una AMPA federada del mismo. b. No ostentar cargo público alguno.
<p><i>Nota.</i> Datos extraídos de los Estatutos de la FAMPA de los años 1987 y 2004.</p>	

El requisito de ser madre, padre o tutor/a se une, en el 2004, con la condición de no ostentar cargo público, por autonomía.

Tal como expone Gemma Piqué:

Estas personas que hemos ido componiendo esta federación, hemos tenido siempre claro que estamos de paso, que nuestro aposento no es para siempre, por esto nuestro propósito es siempre sembrar el máximo de semillas posibles, para que el paso del tiempo dé el fruto que tanto deseamos: un movimiento de AMPAs fuerte, unido y con unas ideas muy claras y por tanto conseguir una educación para nuestros hijos e hijas democrática, plural, laica, plurilingüe y de calidad de entre otros adjetivos que podríamos encontrar (Souto, 2009: 7).³

³ Prólogo de Gemma Piqué, Presidenta de FAMPA.

En estos movimientos sociales -asociaciones de vecinos, y de madres y padres- se gesta una ciudadanía activa con intereses claros de participación en la construcción de la democracia. Cabe destacar el papel de las mujeres en estos movimientos, ya que las mismas configuran en su mayoría las asociaciones de padres de alumnos y son las que ostentan el rol educativo en la estructura familiar. Al respecto, añado la siguiente reflexión: “En realidad, la sociedad cambia porque las mujeres comienzan a desempeñar un nuevo papel unido a la asunción del concepto de ciudadanía que exige libertad e independencia y, sobre todo, lo más importante: la participación política” (Morant, 2006: 10).

Las sucesivas direcciones de FAMP, y a pesar de que en las asociaciones de madres y padres de alumnos y en la escuela participan mayoritariamente las madres, las ostentan los padres, aunque se observa, analizando históricamente las juntas directivas, una evolución con respecto a este reparto de poder entre géneros. Excepto en los años 1981 al 1983 en que la dirección la ostentan dos mujeres: Clara Asensio y Teresa Estaban, desde 1977 hasta el año 2000, los cargos de presidencia y secretaría general corresponden a varones. Es a partir del año 2000 hasta la actualidad cuando las mujeres han logrado el empoderamiento suficiente para tomar las riendas. Como enumera y agradece Gemma Piqué:

Me gustaría dar las gracias especialmente a una de las personas que más información ha cedido al equipo, me refiero a Encarna Salvador, que es una de los miembros en activo más antiguos de FAPA y que como una hormiguita año tras año ha ido guardando documentos, fotos, escritos...y que ahora ha puesto a nuestro alcance. No puedo tampoco obviar a Carme Molina, a la desaparecida Paqui Pallàs, Carmen Rosales, Olga Muñoz y tantas personas que formaron parte de las anteriores ejecutivas y se empeñaron en hacer realidad la historia que hoy tenéis a vuestras manos (Souto, 2009: 8)⁴.

Los espacios públicos por excelencia donde se van a dar encuentros, perspectivas, acciones y donde se va a configurar una opinión pública, van a ser los barrios y las escuelas:

Los movimientos asociativos, tanto de barrio como de amas de casa, de pequeños comerciantes, de padres, de defensa de los intereses comunes (mujeres separadas), etc., tienen en común una serie de rasgos: todos buscan la colaboración, la ayuda mutua y la defensa de intereses comunes, tienen una gran incidencia en la sociedad, la mayoría publica boletines, a veces clandestinos, se prestan servicios de asesoría jurídica y se utilizan todos los cauces legales posibles que favorezcan sus fines asociativos y, sobre

⁴ Ibid 3. Pp. 8

todo, muestran una gran capacidad organizativa con un gran respaldo social en las distintas capas sociales (Morant, 2006:10).

La motivación para la participación se construye en la interacción y en las relaciones de afecto, amistad, confianza y lealtad en el movimiento social. Y también influyen en esta motivación las expectativas de construcción social, para las que se requiere análisis y reflexividad sobre las situaciones y la capacidad de realización ante las restricciones y límites culturales, sociales y legales.

La federación provincial de asociaciones de madres y padres de alumnos se constituye el 12 de agosto de 1977, día en que son visados por la Dirección General de Política Interior del Ministerio de Interior sus primeros estatutos⁵.

El nacimiento de la federación surge de la unión, a través de contactos reiterados de carácter informal, desde aproximadamente el año 1975, de diez Asociaciones de Padres de Alumnos/as, a nivel comarcal.

4º. Se acuerda establecer contactos con otras Asociaciones de Padres de Alumnos y autorizar a la Comisión Permanente para la adscripción a alguna federación de estas, dando cuenta, previamente, a la Directiva de dicha adscripción (Souto, 2009: 46)⁶.

Y aunque en principio, los fines de la federación se fundamentaban en aumentar las cotas de poder con el objeto de incrementar la presión, para mejorar infraestructuras y dotaciones de profesorado, de las escuelas frente a la administración, se va gestando una cultura de comunicación sobre la educación y la escuela que alcanzarán gran trascendencia para la sociedad democrática.

Aunque algunas A.P.A.s habían sido creadas durante los años sesenta, es a principio de los años setenta cuando comienzan a organizar su comportamiento colectivo en litigio con respecto al deterioro de los centros y con el cobro de horas de permanencia del profesorado a través de las A.P.A.s. (SOUTO, 2009). Podemos interpretar una incipiente consideración en colectivo de una sensación de injusticia y de crítica a la situación imperante, que puede devenir en una intensificación democrática, es decir, en un incremento de las demandas regulatorias sobre el Estado.

La relevancia del contexto o dominio histórico social es importantísima en esta configuración de la asociación, sin embargo, ahora no vamos a indagar en él, puesto que el análisis diacrónico lo realizaremos en el capítulo 6 de este apéndice.

⁵ Estatutos inscritos en la Sección Segunda con el número ciento quince, en el Provincial con el cinco respectivamente.

⁶ Acta del APA Luis Vives de 12 de marzo de 1975.

Un rasgo que puede resultar característico de la independencia con respecto al Estado de FAMPa podemos observarlo en los fines establecidos en sus estatutos, que analizamos comparando los 4 estatutos que han regido la asociación desde 1977 hasta la actualidad:

Tabla 2: Fines de FAMPAs, en Estatutos de 1977, 1983, 1987 y 2004.			
Estatutos FAPA 1977	Estatutos FAPA 1983	Estatutos FAPA 1987	Estatutos FAPA 2004
Art.6º	Art.9º	Art. 4. Exenta de lucro mercantil tiene por objeto contribuir a la participación de las A.P.A.s en la programación general de la Enseñanza, en el Control y Gestión de los Centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y en la construcción de la Escuela Valenciana, y para ello, sus fines fundamentales son:	Art. 4. Exenta de ánimo de lucro, tiene por objeto contribuir a la participación de las AMPAs en la programación general de la Enseñanza, en el control y Gestión de los Centros docentes de Titularidad Pública y de los Privados Concertados no universitarios y en la construcción de la Escuela Pública Valenciana y, para ello, sus fines fundamentales son:
a. Participar en las Juntas Provinciales de Educación, Consejos Asesores del Ministerio de Educación y Ciencia y cualesquiera otros entes educativos en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza Pública.	a. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza de los Centros sostenidos con fondos públicos y en todos los órganos de su control y gestión.	a. Potenciar el movimiento asociativo de los Padres de Alumnos, facilitando el apoyo que les permita la creación de Asociaciones.	a. Potenciar el movimiento asociativo de Madres, Padres y representantes de Alumnas y Alumnos, facilitando el apoyo que les permita la creación de Asociaciones.
b. Representar y defender los intereses de las A.P.A.S en todo cuanto afecte al proceso educativo.	b. Representar y defender los intereses de la A.P.A en todo cuanto afecte al proceso educativo.	b. Promover y facilitar la participación de las A.P.A.s en la gestión de los Centros.	b. Promover y facilitar la participación de las Asociaciones de Madres, Padres y representantes de Alumnas y Alumnos (AMPAs) en la gestión de los Centros.
c. Potenciar y coordinar esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de todas las Asociaciones Comarcales, Asociaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a esta Federación.	c. Potenciar y coordinar esfuerzos e inquietudes y aspiraciones de todas las Agrupaciones Comarcales, Agrupaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a esta Federación.	c. Asistir a las A.P.A.s en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros Sostenidos con fondos públicos.	c. Asistir a las AMPAs en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros.
d. Promocionar toda clase de actividades culturales, que sirvan para mejorar la formación cívica e intelectual de padres y alumnos.	d. Promocionar toda clase de actividades sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.	d. Facilitar la representación y participación de los Padres de Alumnos en los Consejos Escolares Municipales y en cualquier otro órgano colegiado de ámbito local, comarcal, provincial, autonómico, nacional, incluso mediante la presentación de candidaturas.	d. Facilitar la representación y participación de las AMPAs en los Consejos Escolares Municipales y en cualquier otro órgano colegiado de ámbito local, comarcal, provincial, autonómico, nacional, mediante la presentación de Candidaturas diferenciadas.
e. Potenciar la cultura del País Valenciano.	e. Ocupar el espacio que como instrumento reivindicativo en materia de Política Educativa nos corresponde, y en este sentido la Federación asume el compromiso de hacer llegar a todos los miembros de la Federación, las exigencias que en Política Educativa propugnamos en coordinación con la C.E.A.P.A.	e. Promover y organizar en su caso, la realización de actividades extraescolares y complementarias, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.	e. Promover y organizar en su caso, la realización de actividades extraescolares y complementarias, sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de los asociados y el alumnado.
f. Promocionar la formación de A.P.A. en	f. Potenciar la Cultura del País Valenciano.	f. Representar y defender los intereses de las	f. Representar y defender los intereses de las

todos sus niveles.		A.P.A.s ante las instancias educativas o cualquier otro órgano.	AMPAs ante las Instituciones Pertinentes en todo cuanto afecte al proceso educativo.
	g. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de esta, en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las A.P.A.S en sus respectivas Comarcas.	g. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza en los Centros así como a sus órganos de control y gestión.	g. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza en los Centros, así como, a sus órganos de control y gestión.
	h. La Federación potenciará la estructuración de las A.P.A.S a nivel de Comunidad Valenciana (con el fin de adecuarnos a la realidad de la Comunidad Autónoma Valenciana, esta Federación iniciará todos los contactos necesarios con las diversas asociaciones de A.P.A.S de todas las comarcas de la Comunidad, para hacer posible en un futuro próximo la constitución de la Federación de A.P.A.S de la Comunidad Autónoma Valenciana).	h. Potenciar la constitución de Agrupaciones Comarcales y Locales de A.P.A.s, procurándoles el asesoramiento y la ayuda necesaria para su implantación y fortalecimiento. Dotando a las mismas de la ayuda económica necesaria en función de la disponibilidad de la Federación.	h. Potenciar la constitución de Agrupaciones Comarcales y Locales de AMPAs, procurándoles el asesoramiento y la ayuda necesaria para su implantación y fortalecimiento. Dotando a las mismas de la ayuda económica necesaria en función de la disponibilidad de la Federación.
	i. La Federación utilizará todos los medios de comunicación social que estén a su alcance para potenciar la imagen pública de la misma.	i. Coordinar los esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de las A.P.A.s y sus Agrupaciones en orden a la mejora de la educación.	i. Coordinar los esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de las AMPAs y sus Agrupaciones en orden a la mejora de la calidad de la enseñanza.
		j. Ocupar el espacio que como instrumento reivindicativo en materia de política educativa corresponda y transmitir las reivindicaciones de una Escuela plural, democrática y valenciana, y así mismo, comunicar a todos sus miembros las experiencias que en materia educativa se propugnen en coordinación con la CO.V.A.P.A. y la C.E.A.P.A.	j. Ocupar el espacio en la comunidad educativa como elemento reivindicativo que en materia de política educativa le corresponda y transmitir las reivindicaciones de una Escuela Pública, plural, democrática y valenciana, y así mismo, comunicar a todos sus miembros las experiencias que en materia educativa se propugnen en coordinación con la Confederación "Gonzalo Anaya" y la C.E.A.P.A
		k. Potenciar la cultura del País Valenciano.	k. Promover y potenciar la cultura del País Valencià y su lengua.
		l. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza de los Centros sostenidos con fondos públicos y en todos los órganos de su control y gestión.	l. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de ésta en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las AMPAs en sus

			respectivas Comarcas.
		m. Representar y defender los intereses de las A.P.A.s en todo cuanto afecte al proceso educativo.	
		n. Potenciar y coordinar esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de todas las Agrupaciones Comarcales, Agrupaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a ésta Federación.	
		ñ. Promocionar toda clase de actividades sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.	
		o. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de ésta en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las A.P.A.s en sus respectivas Comarcas.	
<p><i>Nota.</i> Reproducción a partir de</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estatutos de FAPA Valencia, inscrita en la Sección Segunda con el número 115, en el Provincial con el 5 respectivamente. Y visados el 12 de agosto de 1977. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 21 de marzo de 1984 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria celebrada los días 21 de noviembre y 12 de diciembre de 1987. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 5 de Mayo de 1988, y tal modificación fue aprobada por la Asamblea General Extraordinaria del 28 de febrero de 2004. 			

Los fines de la federación se mantienen constantes a lo largo del tiempo, siendo los cambios de carácter actualizador con respecto al marco contextual político y legal. Podemos concretar la continuidad en estos fines:

- la participación de las A.P.A.s en cualquier órgano o institución relacionada con la enseñanza pública y con los centros sostenidos con fondos públicos, ya sean de titularidad pública o privada.

- potenciar la formación de A.P.A.s, agrupaciones locales, comarcales, federaciones provinciales y confederaciones autonómica y estatal.

- potenciar la cultura del País Valencia y de la Escuela Pública Valenciana.

- Defender los intereses de las A.P.A.s, asistirles y promover su participación en el proceso educativo y en la gestión de centros.

- promocionar actividades culturales, sociales, deportivas y recreativas que mejoren la formación cívica e intelectual de padres y alumnos.

El paso del tiempo implica un incremento en los niveles de participación en centros e instituciones educativas, mostrando la progresividad de la lógica de la equivalencia democrática. A mayor experiencia, mayor concreción con respecto a los fines, sobre todo en materia participativa.

La interpretación de estos fines -se va a ver durante toda la historia de la Federación- va a oscilar entre diversas posturas en torno al debate educativo -una tendente al colaboracionismo con la administración y otra tendente a la reivindicación-, aunque en la identidad colectiva permanece una visión común compartida de educación para una ciudadanía plena. La auto-organización y la estructura de la propia federación estarán definidas por la tensión entre estas dos vías, ostentando la asamblea el poder de cambio de estructura si alguna vez la actitud colaboracionista con la administración ganaba terreno en sus representantes. Es decir, que la vía crítica y reivindicativa siempre va a estar latente y vigilante, cuando no actuante, marcando la trayectoria organizativa, lo cual permite calificar a esta asociación civil como independiente frente al Estado.

Citamos un texto del año 2006 en que se muestra este proceso de interacción, clarificación de posturas e identidad compartida fruto de una construcción basada en relaciones de colaboración por un procomún.

a) la posició de rebutjar frontalment qualsevol iniciativa legislativa que soscave l'interés democràtic de les masses i que intente fer seues el llenguatge de la innovació. Un exemple seria la posició de rebuig total de la LLOE perquè incompleix les promeses de democratització en l'admissió dels alumnes o en la gestió democràtica

dels centres escolars, com és el cas de l'elecció del director/a i del funcionament del Consell Escolar.

b) la posició d'analitzar críticament qualsevol iniciativa legislativa que ha sigut aprovada davall les normes de la democràcia parlamentària representativa i crear xarxes de col·lectius que transformen el llenguatge innovador en practiques de transformació democràtica en les relacions quotidianes.

No hi ha cap dubte que ambdós posicions poden ser complementàries, però en el debat va quedar clar que en l'activitat quotidiana unes persones trien una estratègia i altres una diferent. Amb això hem posat de manifest que la Comissió organitzada per FAPA València no sols era plural en el seu origen professional, sinó també en les seues manifestacions ideològiques. Una lliçó de comportament democràtic que ens agradaria transmetre a altres persones i col·lectius, perquè hem constatat que les diferències específiques en la manera d'actuar no impedia ni de bon tros l'elaboració d'un projecte comú, com en el nostre cas ha sigut la ponència per a portar al Congrés de CEAPA de Madrid d'abril del 2006 (FAPA València, 2006: 33)⁷

Este proceso de construcción de la identidad colectiva lo recoge la Presidenta de la Federación Gemma Piqué⁸. El pluralismo y la interacción y comunicación es la base para construir su propuesta.

Durante estos treinta años, han pasado por la federación, todo tipo de gente, a veces discrepando, a veces conformes, pero aquello que ha sido una tónica constante ha sido el consenso, el diálogo. Nos habrá costado más o menos, pero hemos sido capaces de llegar a un acuerdo cediendo cada cual parte de su propuesta y al mismo tiempo aceptando parte de la del otro. Siempre con el objetivo de ir mejorando (Souto, 2009: 7)⁹.

En los fines, la asociación pide tomar parte en la construcción de la educación y la ciudadanía. Promueve una democracia intensiva y extensiva defendiendo la educación pública, haciéndose oír y buscando el reconocimiento político.

Con el paso del tiempo, se va adquiriendo experiencia y en poco te das cuenta del orgullo que te da defender los derechos de todos los padres y madres que están asociados y quieren que su voz sea escuchada. Poco a poco te das cuenta que te felicitan por tu trabajo, que te reconocen como la figura que allá dónde va lleva su voz, la de las AMPAS, pero se sabe que todo este trabajo no es posible sin toda la gente que hacemos fuerza y tomamos decisiones que nos traen a defender todo aquello que atañe a nuestro movimiento (Souto, 2009: 7-8)¹⁰

El segundo rasgo de independencia, y también de progreso democrático a lo largo del tiempo, podríamos observarlo en la propia sede de la asociación, que será la casa privada de sus respectivos presidentes hasta 1984, en que el Ayuntamiento de Valencia

⁷ Tercera sesión de la comisión de redacción de la ponencia a presentar en la CEAPA, de 9 de marzo de 2006.

⁸ Gemma Piqué fue Presidenta de la Federación del año 2006 a 2009.

⁹ Ibid 3. p.7

¹⁰ Ibid 3. Pp. 7-8.

cede un local en la calle Denia, 6-1º en Valencia. De esta cesión, como veremos posteriormente, no se puede deducir cooptación alguna, sino más bien cierta apertura democrática desde la política a la participación de la ciudadanía a través del asociacionismo y el reconocimiento político a través del decreto de Consejos Escolares Municipal y Autonómico que asignan participación a las APAs y federaciones.

Finalmente, podemos considerar otro rasgo de independencia: primero, la financiación de su actividad, que no depende exclusivamente del Estado puesto que cuenta con las cuotas de sus miembros. Segundo, los presupuestos de la asociación están limitados por los propios estatutos. Y tercero, tanto en los fines estatutarios de 1987 como en los de 2004 se hace alarde expreso de ser una entidad sin ánimo de lucro.

Tabla 3: Financiación de FAPA-València en Estatutos 1977, 1983, 1987 y 2004			
Estatutos FAPA 1977	Estatutos FAPA 1983	Estatutos FAPA 1987	Estatutos FAPA 2004
<p>Art. 36. La Federación se crea sin patrimonio fundacional. Los recursos económicos serán:</p> <p>a. Cuotas de entrada y cuotas anuales de las asociaciones federadas, cuya cuantía establecerá la Asamblea General de acuerdo a las necesidades federales y las posibilidades de sus miembros. Estas serán anualmente revisadas.</p> <p>b. Donativos de entidades protectoras, subvenciones y ayudas estatales, provinciales o municipales, si se concedieran.</p> <p>c. Demás ingresos por otros conceptos que se creen.</p> <p>Art. 37: El presupuesto anual de la Federación no excederá del millón de pesetas y en cuanto a las posibles liberalidades se estará a lo dispuesto en el art.9º de la Ley de Asociaciones de 1964....</p>	<p>Art. 41. La Federación se crea sin patrimonio fundacional. Los recursos económicos serán:</p> <p>a. Cuotas de entrada y cuotas anuales de las asociaciones federadas, cuya cuantía establecerá la Asamblea General de acuerdo a las necesidades federales y las posibilidades de sus miembros. Estas serán anualmente revisadas.</p> <p>b. Subvenciones y ayudas de Organismos Oficiales a nivel Estatal, Autonómico, Provincial y/o Municipal, si se concedieran.</p> <p>c. Demás ingresos por otros conceptos que se creen.</p> <p>Art. 42: El presupuesto anual de la Federación no excederá de Cinco millones de pesetas y en cuanto a las posibles liberalidades se estará a lo dispuesto en la legislación vigente.</p>	<p>Art. 61. La Federación se crea sin patrimonio fundacional. Los recursos económicos serán:</p> <p>a. Cuotas de inscripción, ordinarias, extraordinarias, complementarias y especiales de las asociaciones federadas, cuya cuantía establecerá la Asamblea General de acuerdo a las necesidades federales y las posibilidades de sus miembros. Estas podrán ser anualmente revisadas.</p> <p>b. Subvenciones y ayudas de Organismos Oficiales y personas físicas o jurídicas a nivel Estatal, Autonómico, Provincial y/o Municipal, si se concedieran.</p> <p>c. Demás ingresos por otros conceptos que se creen.</p> <p>Art. 42: Los presupuestos serán Ordinarios y Extraordinarios. El presupuesto Ordinario anual no excederá de diez millones de pesetas y en cuanto a las posibles liberalidades se estará a lo dispuesto en la legislación vigente.</p> <p>La cuantía de los Presupuestos Extraordinarios será determinada por la Asamblea General.</p>	<p>Art. 61. La Federación se crea sin patrimonio fundacional. Los recursos económicos serán:</p> <p>a. Cuotas de inscripción, ordinarias, extraordinarias, complementarias y especiales de las asociaciones federadas, cuya cuantía establecerá la Asamblea General de acuerdo a las necesidades federales y las posibilidades de sus miembros. Estas podrán ser anualmente revisadas.</p> <p>b. Subvenciones y ayudas de Organismos Oficiales y personas físicas o jurídicas a nivel Estatal, Autonómico, Provincial y/o Municipal, si se concedieran.</p> <p>c. Demás ingresos por otros conceptos que se creen.</p> <p>Art. 42: Los presupuestos serán Ordinarios y Extraordinarios. El presupuesto Ordinario anual no excederá de Veinte millones de pesetas y en cuanto a las posibles liberalidades se estará a lo dispuesto en la legislación vigente.</p> <p>La cuantía de los Presupuestos Extraordinarios será determinada por la Asamblea General.</p>
<p><i>Nota.</i> Reproducción a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estatutos de FAPA Valencia, inscrita en la Sección Segunda con el número 115, en el Provincial con el 5 respectivamente. Y visados el 12 de agosto de 1977. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 21 de marzo de 1984 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria celebrada los días 21 de noviembre y 12 de diciembre de 1987. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 5 de Mayo de 1988, y tal modificación fue aprobada por la Asamblea General Extraordinaria del 28 de febrero de 2004. 			

El análisis de los recursos económicos a través de los estatutos nos permite ver la continuidad en los mismos: la federación no tiene patrimonio fundacional, y sus recursos se nutren de cuotas establecidas por Asamblea, de donativos, subvenciones, ayudas u otros ingresos que se pudieran crear. Su presupuesto va incrementándose a lo largo del tiempo, desde un millón de pesetas como máximo, a cinco, a diez y a veinte como máximo. Pudiéndose establecer por Asamblea, a partir de los estatutos de 1987 y de 2004, un presupuesto extraordinario.

Podemos concluir por tanto, que la institucionalización de la asociación y su reconocimiento como público por el Estado, no conlleva precisamente a su pérdida de independencia, puesto que sus fines, su financiación y sus actividades van más allá de la planificación gubernamental y administrativa. Siguiendo el modelo de institucionalización que establece Capella (1993), estaríamos ante un modelo dual, “que trataría de operar en dos ámbitos públicos: el estatal y el voluntario”. Innovando en “la concepción de lo público”. Las acciones del movimiento de madres y padres no sólo se desarrollan en el ámbito público estatal, sino que muchas de ellas -en su mayoría como iremos viendo- pertenecen al ámbito público por ellas mismas, al margen de la esfera del Estado, adoptando un carácter comunitario y autónomo basado en la intercomunicación, el trabajo colectivo y voluntario.

El segundo postulado de Taylor (1997) para considerar a una asociación como sociedad civil enlaza independencia con capacidad de autoorganización, es decir, autonomía externa que requiere autonomía interna: “2) En un sentido más profundo, la sociedad civil existe donde la sociedad como conjunto puede estructurarse por sí misma y coordinar sus acciones a través de estas asociaciones libres” (Taylor, 1997: 273)

La auto-organización la podemos contemplar desde diversas perspectivas. Una, a través de la estructura organizativa que define la participación y el poder de los asociados, y otra, a través del propio trabajo realizado.

En cuanto a la estructura organizativa, a partir de la constitución estatutaria, y una vez establecidos los fines, la federación se ordena de manera coherente con los mismos. Se establecen, en su origen, dos órganos de gobierno, el soberano que es la Asamblea General, en el que se encuentran todas las A.P.A.S y se toman las decisiones y acuerdos; y el órgano ejecutivo y de representación institucional que es la Junta Directiva.

Con el transcurso del tiempo, la asociación crece, con lo que se opta por una descentralización del poder, otorgando mayor autonomía a las comarcas, y por un mayor control de la asamblea sobre los órganos de representación ejecutivos, en vistas a no perder el carácter reivindicativo de la asociación y el contacto directo con las escuelas y las A.P.A.s. Estos cambios organizacionales se trasladan en cambios estatutarios. Encontramos cuatro momentos fundacionales o re-fundacionales a nivel estructural para no perder la consecución de los fines establecidos:

Tabla 4: Órganos de gobierno y formas de organización y administración de FAPA-València. Estatutos 1977,1983, 1987 y 2004			
Estatutos FAPA 1977 Capítulo V: órganos de gobierno y formas de administración.	Estatutos FAPA 1983 Capítulo V: órganos de gobierno y formas de organización y administración.	Estatutos FAPA 1987	Estatutos FAPA 2004
Art. 19. Dos órganos de Gobierno: Asamblea General y Junta Directiva.	Art. 21. Tres órganos de Gobierno: Asamblea General, Junta Directiva y Comisión Permanente.	Art. 7. El gobierno, administración, gestión, representación y control de la Federación corresponde a la Asamblea General, Consejo de Gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación. Art. 8. Actuarán con carácter colegiado y en beneficio exclusivo de los intereses de la federación y las A.P.A.s asociadas, con plena independencia de cualesquiera otros que pudieran afectarles. Art.9. Ningún miembro de los órganos de gobierno podrá ostentar simultáneamente más de dos representaciones en nombre de dicho órgano. Art. 10.-Los cargos tendrán carácter honorífico y gratuito y solamente podrán devengar dietas por asistencia y desplazamientos en Asistencia a sesiones de Asamblea General, Consejo de gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación, y viajes por razón del cargo o representación. La cuantía de las dietas será fijada por Asamblea General.	Art. 7 El gobierno, administración, gestión, representación y control de la Federación corresponde a la Asamblea General, Consejo de Gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación. Art. 8. Actuarán con carácter colegiado y en beneficio exclusivo de los intereses de la federación y las A.P.A.s asociadas, con plena independencia de cualesquiera otros que pudieran afectarles. Art.9. Ningún miembro de los órganos de gobierno podrá ostentar simultáneamente más de dos representaciones en nombre de dicho órgano. Art. 10.-Los cargos tendrán carácter honorífico y gratuito y solamente podrán devengar dietas por asistencia y desplazamientos en Asistencia a sesiones de Asamblea General, Consejo de gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación, y viajes por razón del cargo o representación. La cuantía de las dietas será fijada por Asamblea General.

<p><u>Art. 20º. Asamblea General: órgano supremo.</u> Constituida por los miembros de la Junta Directiva de cada una de las Asociaciones federadas en número máximo de tres representantes por asociación.</p> <p><u>Art. 21. Asamblea General Ordinaria:</u> dos al año, antes del comienzo y antes del final del curso escolar.</p> <p><u>Asamblea General Extraordinaria:</u> por acuerdo de la presidencia, de la mitad de los miembros de la Junta Directiva o a petición del 10% de las APAs federadas.</p> <p><u>Art.24. quórum,</u> en primera convocatoria más de la mitad de sus miembros de las APAs federadas, y en segunda convocatoria, cualesquiera.</p> <p><u>Art.25.</u> los acuerdos se tomarán por mayoría de dos tercios de los asistentes; cada asistente dispondrá de un voto.</p> <p><u>Art. 26. Competencias de la Asamblea General Ordinaria:</u></p> <p>c. Determinar cuotas asociaciones.</p> <p>d. aprobación de presupuestos elaborados por la Junta Directiva.</p> <p>f. ratificar contratos de alquiler suscritos por la J.D.</p> <p>g. Préstamos dinerarios por más de 50.000 pts.</p> <p>h. decidir acerca de las líneas generales de actuación de la Federación y de cualquier</p>	<p><u>Art. 22. Asamblea General: órgano supremo.</u> Constituida por tres miembros de la Junta Directiva de cada una de las Asociaciones federadas, que acrediten en cada Asamblea certificado expedido por su Junta Directiva firmado por el Presidente y el Secretario de la misma y con el sello de la Asociación correspondiente. Los acuerdos serán tomados mediante el recuento de los votos que emita cada uno de sus miembros.</p> <p><u>Art. 23. Asamblea General Ordinaria:</u> dos veces al año, durante el primer trimestre del curso escolar y durante el último trimestre.</p> <p><u>Asamblea General Extraordinaria:</u> por acuerdo de la Junta Directiva, de la mayoría simple de sus miembros, o a petición del 10% de las APAs federadas.</p> <p><u>Art. 26. Quórum,</u> en primera convocatoria cuando concurren más de la mitad de los miembros de las APAs federadas, y en segunda, cualesquiera.</p> <p><u>Art. 27. Los acuerdos</u> se tomarán por mayoría simple de los asistentes con derecho a voto.</p> <p><u>Art. 28. Competencias de la Asamblea General Ordinaria:</u></p> <p>c. Determinar cuotas asociaciones.</p> <p>d. aprobación de presupuestos elaborados por la Junta Directiva.</p> <p>e. conocer la gestión de la Junta Directa y aprobarla.</p> <p>f. adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>g. ratificar contratos de alquiler suscritos por la J.D.</p> <p>h. Préstamos dinerarios por más de 100.000 pts.</p> <p>i. aprobar, rectificar o rechazar las líneas generales de actuación y proyectos de trabajo de la Junta Directiva de la Federación.</p> <p>j. Aprobar cuentas.</p> <p>k. Ratificar baja y admitir alta de asociaciones.</p> <p><u>Art. 26. Competencias Asamblea General</u></p>	<p><u>Art. 14. Asamblea General: órgano supremo.</u></p> <p>Art. 15. Compuesta por representantes de cada A.P.A.s federadas. Las Juntas Directivas de cada A.P.A. acreditarán a tres de sus miembros como titulares de dicha representación y a otros tres como suplentes y por su orden.</p> <p><u>Art. 17. Competencias de la Asamblea General Ordinaria:</u></p> <p>Se celebran como mínimo una vez al año, dentro del primer trimestre.</p> <p>6.-La integración de la Federación en confederaciones de APAS de ámbito autonómico o nacional.</p> <p>7.-La determinación de las cuotas ordinarias, extraordinarias especiales a satisfacer por las APAs.</p> <p>8.-La aprobación, en su caso, de Memoria, órganos de gestión y control, balance anual de ingresos y gastos.</p> <p>9.-La aprobación de los proyectos de trabajo de los órganos de gestión y control de la federación.</p> <p>10.- La aprobación de los presupuestos, elaborados por la Comisión Ejecutiva y ratificados por el Consejo de Gobierno.</p> <p>11.-La definición anual de las líneas generales de actuación para servir de base a la labor del Consejo de Gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación.</p> <p>12.-La suscripción de préstamos a favor de la Federación por un importe superior a las 250.000 ptas.</p> <p>13.-La ratificación de los contratos de todo tipo, propuestos por la comisión Ejecutiva y acordados por el Consejo de Gobierno.</p> <p>14.-La ratificación de altas y bajas de las Asociaciones de Padres que lo soliciten.</p> <p>15.-Cualesquiera otros asuntos que se sometan a su consideración.</p> <p>16.-Determinar los servicios que hayan de</p>	<p><u>Art. 13. Asamblea General: órgano supremo. con carácter vinculante para todos los asociados.</u></p> <p>Art. 14. Compuesta por representantes de cada A.P.A.s federadas. Las Juntas Directivas de cada A.P.A. acreditarán a tres de sus miembros como titulares de dicha representación y a otros tres como suplentes y por su orden.</p> <p><u>Art. 16. Competencias de la Asamblea General</u></p> <p>Una vez al año. A ser posible dentro del primer trimestre escolar y antes de finalizar febrero.</p> <p>6.-La determinación de cuotas.</p> <p>7.-Aprobación, en su caso, de Memoria Anual de Órganos de gestión y control y del Balance.</p> <p>8.-Aprobación de los proyectos de trabajo de los Órganos de Gestión y Control de la Federación.</p> <p>9.-La aprobación de los presupuestos.</p> <p>10.-La definición anual de las líneas generales de actuación, base para la labor de Consejo de Gobierno, Comisión Ejecutiva y Comisión de Arbitraje y Mediación.</p> <p>11.-La suscripción de préstamos hasta un 10% del presupuesto ordinario.</p> <p>12.-La ratificación de los contratos de todo tipo.</p> <p>13.-La ratificación de altas y bajas de las AMPAs que lo soliciten.</p> <p>14.-Cualesquiera otros asuntos sometidos a consideración.</p> <p>15.-Determinar los servicios que hayan de prestarse a las AMPAs federadas, así como crear, suspender, modificar o suprimir cualesquiera de ellos, de acuerdo siempre con las disposiciones legales y estatutarias.</p> <p><u>Art. 17. Asamblea General Extraordinaria.</u></p> <p>Se celebrará tantas veces cuantas sean expresamente convocadas.</p> <p>Cualquier órgano de Gobierno de la Federación podrá convocar sesión extraordinaria de la Asamblea General siempre que lo estime conveniente a los intereses de la Federación, a petición del 10% de las Asociaciones federadas, de tres Agrupaciones</p>
--	---	--	---

<p>asunto concreto que pueda plantearse.</p> <p>i. Aprobar cuentas.</p> <p>j. Ratificar baja y admitir alta de asociaciones.</p> <p>k. imponer sanciones graves.</p> <p>l. conocer de los recursos que se interpongan contra los acuerdos de la Junta Directiva y aquellos que se sometan a su consideración.</p> <p><u>Art. 26. Competencias Asamblea General Extraordinaria:</u></p> <p>a. ratificar la elección de la Junta Directiva efectuada por las Agrupaciones comarcales.</p> <p>b. aprobar y modificar estatutos.</p> <p>e. adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>Art. 27. La Asamblea General podrá nombrar censores de cuentas cuando lo estime conveniente.</p>	<p><u>Extraordinaria:</u></p> <p>a. elegir los cargos de la Junta Directiva de entre los representantes elegidos en cada Agrupación comarcal y Coordinadoras provinciales</p> <p>b. aprobar y modificar estatutos.</p> <p>f. adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>Art. 29. La Asamblea General podrá nombrar a tres censores de cuentas en cada ejercicio.</p>	<p>prestarse a las APAs federadas, así como crear, suspender, modificar o suprimir cualesquiera de ellos, de acuerdo siempre con las disposiciones legales y estatutarias.</p> <p><u>Art. 18. Asamblea General Extraordinaria.</u></p> <p>La AGE se celebrará tantas veces cuantas sea expresamente convocada.</p> <p>Será convocada por el Consejo de Gobierno, o a petición del 10% de las APAs o de tres Agrupaciones Comarcales.</p> <p>1.-Elección y nombramiento de los miembros de la Comisión Ejecutiva y de la Comisión de Arbitraje y Mediación, así como su revocación antes del cumplimiento del mandato.</p> <p>2.-Aprobación y modificación de Estatutos y Reglamentos</p> <p>3.-La adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>4.-La solicitud de declaración de la Federación como Entidad de Utilidad Pública.</p> <p>5.-La disolución y liquidación de la Federación.</p> <p>Art. 20. Quórum de la mitad más una de las APAs federadas en primera convocatoria y en segunda convocatoria cualesquiera.</p> <p>Los acuerdos se adoptarán por mayoría simple de los votos concurrentes.</p> <p>Cada miembro de la Asamblea General tendrá derecho a un voto, otorgándose a quien presida la reunión voto de calidad en caso de empate.</p> <p>Art. 21. La Asamblea General nombrará a tres censores de cuentas en cada ejercicio.</p>	<p>Comarcales o del 25% de los Consejeros de Gobierno.</p> <p>1.-Elección y nombramiento de los miembros de la Comisión Ejecutiva y de la Comisión de Arbitraje y Mediación, así como su revocación antes del cumplimiento del mandato.</p> <p>2.-Aprobación y modificación de Estatutos y Reglamentos</p> <p>3.-La adquisición, enajenación o permuta a título oneroso o gratuito de bienes inmuebles.</p> <p>4.-La disolución y liquidación de la Federación.</p> <p>5.-La integración en Confederaciones de AMPAs de ámbito autonómico, estatal o internacional.</p> <p>Art. 19. Quórum: asistencia de la mitad más una de las AMPAs federadas en primera convocatoria. Cualquier número en la segunda.</p> <p>Los acuerdos se adoptarán por mayoría simple de los votos concurrentes.</p> <p>En el supuesto de liquidación y disolución de la federación, se requerirá en todo caso la asistencia de la mayoría de las AMPAs federadas, incluidas las disidentes y ausentes.</p> <p>Art. 20. La Asamblea General nombrará a tres censores de cuentas en cada ejercicio. Ningún censor podrá ostentar cargo alguno en los órganos de gobierno.</p>
--	--	--	---

<p><u>Art. 28. La Junta Directiva:</u> órgano de representación, gestión y administración. Su gestión alcanza aspectos culturales, económicos y de relaciones públicas.</p> <p>Art. 29. Organizará los fines de la federación (art.6).</p> <p><u>Art. 30. Composición:</u> dos personas de cada Asociación Comarcal, previamente elegidos en sus comarcas.</p> <p><u>Los miembros de la JD</u> serán: presidente/a, secretario/a, vicepresidente/a, tesorero/a y vocales.</p> <p><u>Art.31. Duración:</u> tres años, renovándose 1/3 de los componentes de manera potestativa.</p> <p><u>Art. 32. Reunión mínima</u> de una vez al mes.</p>	<p><u>Art. 30. La Junta Directiva:</u> órgano colegiado de representación, gestión y administración de la Federación. Su gestión alcanzará aspectos de la Política Educativa, culturales, educativos, deportivos, recreativos, económicos y de relaciones públicas.</p> <p>Art. 31. Realizará los fines de la federación (art.9).</p> <p><u>Art. 32. Composición:</u> representantes de las Agrupaciones Comarcales, elegidos por Asamblea Comarcal, en sus comarcas respectivas y representantes de las Coordinadoras Provinciales constituidas.</p> <p>Art. 33. La elección de los representantes comarcales y coordinadoras provinciales tendrá representatividad en proporción al número de asociaciones por comarca o coordinadora provincial.</p> <p>La Asamblea General podrá aceptar o no la propuesta de cargos.</p> <p><u>Art. 34. Responsables JD:</u> Presidencia, Vicepresidencia, Secretaría de Organización, Secretaría de Administración y Secretaría de Finanzas. Cada Secretaría creará comisiones de trabajo integrándose en ellas los representantes en calidad de vocales.</p> <p>Art. 35. Comisión Permanente: integrada por cada responsable de las Secretarías en total de 5 miembros; sus competencias son resolver los asuntos urgentes que pudieran presentarse. Teniendo que dar cuenta a la J.D.</p> <p><u>Art. 36. Reunión mínima de la JD</u> una vez al mes o cuando lo solicite 1/3 de sus miembros o por acuerdo de la Permanente.</p> <p><u>Art. 37. Los acuerdos</u> se tomarán por mayoría simple.</p> <p><u>Art. 38: Mandato de dos años</u>, pudiendo ser reelegidos a través de las comarcas.</p>	<p><u>Art. 22.-El Consejo de Gobierno: gobierno y gestión de la Federación.</u></p> <p><u>Art. 23. Composición:</u></p> <p>a. Presidencia, Vicepresidencia primera y segunda, Secretaría general de la Comisión Ejecutiva, que lo serán también del Consejo de Gobierno y de la Asamblea General.</p> <p>b. Secretarías de Administración, Finanzas, Formación, Relaciones Comarcales y Publicaciones, miembros todo de la Comisión Ejecutiva.</p> <p>c. Representantes de las Agrupaciones Comarcales, elegidos por sus respectivas Asambleas Generales de acuerdo con una escala de representatividad.</p> <p><u>Art. 24. Funciones:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Velar por el cumplimiento Estatutos, propuestas de Reglamentos y modificaciones. 2. Cumplir y hacer cumplir acuerdos Asamblea General. 3. Facultar al Presidente/a para otorgar poderes a favor de Procuradores de los Tribunales y apoderamientos especiales para actos concretos, a favor de terceras personas. 4. Elevar a la Asamblea General las propuestas expresamente previstas en éstos Estatutos o cualesquiera otras necesarias para el buen gobierno de la Federación... 5. Facultar al Presidente mediante certificación de acuerdo adoptado, para la firma de las escrituras y documentos públicos y privados que se requieran para el cumplimiento de sus acuerdos. 6.-Elevar a la AG la Memoria de Gestión y el Balance anual para su aprobación, si procede. 7. Designar, a propuesta de la Comisión Ejecutiva, las personas que hayan de prestar servicios técnicos, sin relación laboral ni dependencia de la Federación. 8. Proponer a la AG, para su aprobación, 	<p><u>Art. 21. El Consejo de Gobierno: gobierno y gestión de la Federación.</u></p> <p><u>Art. 22 Composición:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Presidencia, Vicepresidencia y Secretaría General de la Comisión Ejecutiva y también del Consejo de Gobierno. 2.-Presidentes de las Agrupaciones Comarcales, elegidos en Asamblea Extraordinaria por las AMPAs de cada Comarca son miembros de pleno derecho del Consejo de Gobierno. 3.-Los representantes de las Agrupaciones Comarcales, elegidos por sus respectivas Asambleas Extraordinarias, en proporción a las AMPAs federadas por comarcas. <p><u>Art. 23. Funciones:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Velar por el cumplimiento Estatutos, propuestas de Reglamentos y modificaciones. 2. Cumplir y hacer cumplir acuerdos Asamblea General. 3. Facultar al Presidente/a para otorgar poderes a favor de Procuradores de los Tribunales y apoderamientos especiales para actos concretos, a favor de terceras personas. 4. Elevar a la Asamblea General las propuestas expresamente previstas en éstos Estatutos o cualesquiera otras necesarias para el buen gobierno de la Federación... 5. Facultar al Presidente mediante certificación de acuerdo adoptado, para la firma de las escrituras y documentos públicos y privados que se requieran para el cumplimiento de sus acuerdos. 6.-Elevar a la AG la Memoria de Gestión y el Balance anual para su aprobación, si procede. 7. Designar, a propuesta de la Comisión Ejecutiva, las personas que hayan de prestar servicios técnicos, sin relación laboral ni dependencia de la Federación. 8. Proponer a la AG, para su aprobación, proyectos de trabajo 9. Elevar a la AG, para su aprobación, los presupuestos.
---	---	--	--

		<p>proyectos de trabajo</p> <p>9. Elevar a la AG, para su aprobación, los presupuestos.</p> <p>10. Aceptar herencias, donaciones, subvenciones y legados...</p> <p>11. Aprobar y modificar la plantilla de empleados, fijar sus facultades y retribuciones, sometido a ratificación de la AG.</p> <p>12. Proponer la convocatoria de la AG</p> <p>13. Nombrar a los representantes en la CO.VA.PA y la C.E.A.P.A, en los Consejos Escolares, Mesa de Padres o cualquier otro órgano o entidad relacionado con la Educación. No se podrá ostentar simultáneamente más de dos representaciones. Estos representantes podrán ser revocados si su gestión no se atuviere a los Estatutos o funciones para las que ha sido nombrado.</p> <p>14. Otras no atribuidas a otros órganos de gobierno.</p> <p>Art. 25. Se reunirá en sesión ordinaria cada dos meses mínimo y con carácter extraordinario siempre que lo considere necesario el Presidente o el 25% de sus miembros mínimo.</p> <p>Art. 27. Los acuerdos se adoptarán por mayoría de votos y la votación será secreta cuando lo solicite cualquiera de sus miembros.</p>	<p>10. Aceptar herencias, donaciones, subvenciones y legados...</p> <p>11. Aprobar y modificar la plantilla de empleados, fijar sus facultades y retribuciones, sometido a ratificación de la AG.</p> <p>12. Proponer la convocatoria de la AG</p> <p>13. Nombrar a los representantes en la Confederación Gonzalo Anaya y la C.E.A.P.A, en los Consejos Escolares, Mesa de Padres o cualquier otro órgano o entidad relacionado con la Educación. No se podrá ostentar simultáneamente más de dos representaciones. Estos representantes podrán ser revocados si su gestión no se atuviere a los Estatutos o funciones para las que ha sido nombrado.</p> <p>14. Otras no atribuidas a otros órganos de gobierno.</p> <p>Art. 24. Se reunirá en sesión ordinaria una vez al trimestre y con carácter extraordinario siempre que lo considere necesario el Presidente/a o cuando lo soliciten el 25% o más de sus miembros de hecho.</p>
--	--	---	--

		<p><u>Art. 28. Comisión Ejecutiva:</u> gestión y administración dentro de los límites que el Consejo de Gobierno y los Estatutos determinen.</p> <p><u>Art. 29. Miembros:</u> Presidencia y Vicepresidencia primera y segunda, secretaría general, cinco vocales. Cada vocal una secretaría: Administración, Finanzas, Formación e Información, Relaciones Comarcales, Publicaciones y Difusión.</p> <p>Art. 31. Los miembros de la Comisión Ejecutiva serán elegidos por la Asamblea General, de entre los candidatos que presente la Asamblea Comarcal a la que pertenezcan. Cada comarca podrá presentar tantos candidatos como considere oportunos.</p> <p>El Vicepresidente primero será elegido de entre los candidatos que representen a un Centro de Enseñanza primaria y el Vicepresidente segundo lo será de entre los candidatos que pertenezcan a un Centro de Enseñanza Secundaria.</p> <p>Art. 32. Duración en el cargo 2 años. Cualesquiera de los miembros puede ser reelegido para sucesivos periodos siempre que cumplan los requisitos establecidos.</p> <p>Art. 34. Facultades: cuantas delegue el Consejo de Gobierno y en especial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir y hacer cumplir Estatutos, Reglamentos y acuerdos de AG y de Consejo de Gobierno. 2. Resolver asuntos urgentes, dando cuenta al Consejo de Gobierno en la primera reunión que celebre. 3. Informar al Consejo de Gobierno de los asuntos que se le encomiende y que le sean delegados. 4. Elevar al Consejo de Gobierno, Memoria de su gestión y Balance Anual, para aprobación si procede. 	<p><u>Art. 27 Comisión Ejecutiva:</u> gestión diaria y periódica de los asuntos de la Federación, la coordinación de las acciones de las Agrupaciones Comarcales y AMPAs, y la administración, dentro de los límites que el Consejo de Gobierno y los Estatutos determinen.</p> <p><u>Art. 29: Miembros.</u> Presidencia, Vicepresidencia, secretaría general, vicesecretaría general, secretaría de finanzas. Y 9 vocales: Secretaría de Formación, De Relaciones Comarcales, De Información y documentación, De Normalización Lingüística, De Asuntos Jurídicos, De Relaciones Públicas e institucionales, Enseñanza de Infantil y Primaria, de Enseñanza Secundaria y Postobligatoria, De otras Enseñanzas (Educación Especial, Conservatorios, Enseñanzas Especiales).</p> <p>El titular de cada Secretaría podrá conformar un equipo de trabajo que presentará a la Comisión Ejecutiva y al Consejo de Gobierno.</p> <p>Art. 30. El Consejo de Gobierno entrante, realizará una propuesta de Comisión Ejecutiva, de entre sus miembros a la AG, sin detrimento de toda AMPA a través de su Agrupación Comarcal de proponer a la AG candidatos a los cargos de la Comisión Ejecutiva. En caso de existir varias candidaturas para elegir, la elección se procederá por votación de Asamblea, y si hay candidaturas diferenciadas se elegirá entre ellas.</p> <p>Art. 31. Duración en el cargo 2 años. No se podrá pertenecer a la Comisión Ejecutiva más de dos mandatos consecutivos y excepcionalmente tres.</p> <p>Art. 33. Art. 34. Facultades: cuantas delegue el Consejo de Gobierno y en particular:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir y hacer cumplir Estatutos, Reglamentos y acuerdos de AG y de Consejo de Gobierno. 2. Resolver asuntos urgentes, dando cuenta al Consejo de Gobierno en la primera reunión que celebre. 3. Informar al Consejo de Gobierno de los asuntos que se le encomiende y que le sean delegados.
--	--	---	---

		<p>5. Elevar al Consejo de Gobierno proyectos de trabajo.</p> <p>6. Determinar y modificar la organización administrativa de la federación.</p> <p>7. Contratar trabajadores plantilla y dar cuenta.</p> <p>8. Proponer al Consejo de Gobierno personas para servicios técnicos sin relación laboral.</p> <p>9. Inspeccionar servicios y prestaciones a las APAs federadas y disponer que se subsanen deficiencias.</p> <p>10. Estudiar propuestas sobre sus áreas.</p> <p>Se reunirá todos los meses. Acuerdo por votación, sin delegación de voto y secreto cuando cualquiera lo solicite.</p> <p><u>Art. 40 Comisión de Arbitraje y Mediación</u></p> <p>Cinco miembros nombrados directamente por la AG por dos años. Responde únicamente ante la AG. Sus miembros serán incompatibles con otro cargo.</p> <p><u>Art. 41. Competencias:</u> dirimir las cuestiones sobre interpretación de Estatutos, resolver recursos de APAs.</p>	<p>4. Elevar al Consejo de Gobierno, Memoria de su gestión y Balance Anual, para aprobación si procede.</p> <p>5. Elevar al Consejo de Gobierno proyectos de trabajo.</p> <p>6. Determinar y modificar la organización administrativa de la federación.</p> <p>7. Contratar trabajadores plantilla y dar cuenta.</p> <p>8. Proponer al Consejo de Gobierno personas para servicios técnicos sin relación laboral.</p> <p>9. Inspeccionar servicios y prestaciones a las APAs federadas y disponer que se subsanen deficiencias.</p> <p>10. Estudiar propuestas sobre sus áreas.</p> <p>Se reunirá todos los meses. Acuerdo por votación, sin delegación de voto y secreto cuando cualquiera lo solicite.</p> <p><u>Art. 39 Comisión de Arbitraje y Mediación</u></p> <p>Cinco miembros nombrados directamente por la AG por dos años. Responde únicamente ante la AG. Sus miembros serán incompatibles con otro cargo.</p> <p><u>Art. 40. Competencias:</u> dirimir las cuestiones sobre interpretación de Estatutos, resolver recursos de APAs.</p>
--	--	--	--

Nota. Reproducción a partir de:

- Estatutos de FAPA Valencia, inscrita en la Sección Segunda con el número 115, en el Provincial con el 5 respectivamente. Y visados el 12 de agosto de 1977.
- Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983.
- Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 21 de marzo de 1984 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria celebrada los días 21 de noviembre y 12 de diciembre de 1987.
- Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 5 de Mayo de 1988, y tal modificación fue aprobada por la Asamblea General Extraordinaria del 28 de febrero de 2004.

Los primeros Estatutos, en 1977, conforman una estructura mínima dado el pequeño tamaño asociativo. Con dos órganos de gobierno: la Asamblea y la Junta Directiva. Una, órgano supremo y otra, órgano de representación, gestión y administración. En el texto de los Estatutos se nombra a las Asociaciones comarcales que son las que van a elegir a los miembros de la Junta Directiva, sin embargo, no se les atribuye ninguna competencia ni artículo concreto como órgano de gobierno, salvo el enunciado en el art.30, referido a la elección de la Junta Directiva.

Los segundos Estatutos, en 1983, son fruto de los acuerdos de una Asamblea Extraordinaria celebrada en Olleria caracterizada por una situación de conflicto interno sobre la dirección y posicionamiento político que debe llevar la organización. Al margen de este conflicto que trataremos posteriormente, en estos estatutos cabe resaltar el reconocimiento de las cada vez más importantes agrupaciones comarcales, a las que se promueve. La federación ha crecido de manera considerable, y el gobierno y las formas de representación y comunicación con las bases han de mejorarse. Se pasa de diez a ochenta miembros en aproximadamente seis años. Además, en estos estatutos ya se menciona la pertenencia a la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA).

Con respecto a los Estatutos de 1977, otros rasgos novedosos, aunque no excesivamente importantes son: los acuerdos de la Asamblea General que ya no requerirán dos tercios de los asistentes, sino mayoría simple, los cargos en la Junta Directiva que ya no permanecerán tres años sino que cada dos años se renovará un tercio de la Junta, y la ampliación en el número de cargos de la Junta Directiva por la diversificación de Secretaría en: Secretarías de Organización, de Administración y de Finanzas, cada una con comisiones de trabajo, en las que se integrarán los vocales.

Otro aspecto novedoso e importante, se puede observar en el art. 30 en el que la Junta Directa ostenta competencias de representación en materia de Política Educativa, plasmándose ya la confianza en la participación en la esfera pública educativa y en la esfera política.

Finalmente, se añade la posibilidad de que la Asamblea nombre tres censores de cuentas en cada ejercicio, que como constatamos en las Actas, son nombrados todos los ejercicios, es decir, se ejerce un control social sobre la federación de manera periódica.

Los terceros Estatutos, en 1987, se realizan como consecuencia de la necesidad de descentralizar la gestión a través de las comarcas. La nueva reforma estatutaria amplía los órganos de gobierno, extendiendo un nuevo escalón entre la Asamblea

General y la Comisión Ejecutiva, que es el Consejo de Gobierno. Y añadiendo la Comisión de Arbitraje y Mediación. La asamblea sigue siendo el supremo gobierno de decisión, y el Consejo de gobierno incluye a la Comisión Ejecutiva –antes Junta Directiva- y a todos los representantes de las agrupaciones comarcales, encargándose del gobierno y la gestión. Finalmente, la Comisión Ejecutiva se encarga de la gestión y la administración.

Otros cambios, que se adoptan en 1987 y permanecen en los Estatutos de 2004 son: el carácter colegiado de los órganos de gobierno, la plena independencia de cualquier otro interés que pudiera afectar a los intereses de los órganos de gobierno y que no fuera estrictamente los intereses de FAMPA y de las A.P.As asociadas, el carácter gratuito y honorífico de los cargos, la ampliación de las Secretarías añadiendo a las existentes la Secretaría de Formación e Información, de Relaciones Comarcales y Publicaciones y Difusión, a las que en 2004 se añade la Secretarías de Normalización Lingüística, De asuntos jurídicos, De relaciones públicas e institucionales, de Enseñanza Infantil y Primaria, de Enseñanza Secundaria y Postobligatoria, y de otras Enseñanzas (Educación Especial, Conservatorios, Enseñanzas Especiales). Todas las secretarías con sus comisiones de trabajo correspondientes. Esto muestra la incesante variedad y la múltiple participación en el trabajo cotidiano de la federación.

Finalmente, en ambos Estatutos de 1987 y de 2004 se acuerda la creación de una Comisión de Arbitraje y Mediación, lo cual aporta una idea de la pluralidad de pareceres dentro de la federación.

Un aspecto específico de estos Estatutos de 1987 es la solicitud en los mismos de declaración de la Federación como Entidad de Utilidad Pública.

Los cuartos Estatutos, en 2004, se realizan como consecuencia de una serie de conflictos internos sobre percepciones de los fines y medios de la federación- que datan de los años 1999 y 2000-. En estos, se incluye entre los fines la calidad de la enseñanza, y se intenta dotar de mayor autonomía a las bases comarcales y a las AMPAs, y la integración en Confederaciones de ámbito autonómico, estatal o internacional.

A medida que avanza su experiencia histórica, FAMPA-Valencia i Comarques va perfilando su estructura organizativa, sus formatos formales de comunicación y su rendimiento de cuentas y control de los asociados.

Durante esta trayectoria histórica, cabe destacar dos conflictos importantísimos que redundan y refuerzan una identidad colectiva. La construcción de la identidad no está exenta de conflictos y no se nutre de mismidad, sino de interacciones y

negociaciones, rectificaciones de los agentes que intervienen en la organización asociativa. Estos conflictos están relacionados también con el carácter independiente y autónomo de la asociación con respecto a otros intereses estatales o personales. Los dos ejemplos de conflicto, de construcción fuerte y reafirmación de identidad colectiva, y de autonomía organizativa transcurren en dos períodos: en los años 1981-1982 y en los años 1999-2000.

En los años 1981 y 1982 se desarrolla un conflicto organizacional en el que confluyen aspectos personales y proyecciones o ideas de la identidad colectiva. En la Asamblea General de 5 de octubre de 1981 ha de cesar Daniel Moret, el primer Presidente de la Federación, por la finalización de edad escolar de sus hijos. Debido a su capacidad de liderazgo se le otorga un cargo de Presidente honorífico¹¹. Este Presidente es sustituido por Emilio García, que dimite poco después arguyendo motivos personales, aunque existía cierto rumor por las dificultades que entrañaba ser Presidente y al tiempo tener un Presidente honorífico que buscaba ejercer también labores ejecutivas en FAPA¹². Ante su dimisión, accede al cargo Antonio Mercé que acepta el co-liderazgo¹³. En esta tesitura de conflicto de liderazgo organizacional existían dos corrientes generales de pensamiento y posicionamiento en FAPA-Valencia, una moderada, que propugnaba una mayor lógica del consenso con los poderes públicos, y otra reivindicativa, que se gestaba principalmente en Valencia, y que optaba por una lógica del conflicto frente a los poderes públicos.

El conflicto tiene su desenlace en la Asamblea General de Extraordinaria de 21 de noviembre de 1981¹⁴, en la que se da cuenta ante 57 A.P.A.s asistentes la situación de crisis que vive la Federación, debido a la expulsión de cuatro miembros de la Junta Directiva por parte del Presidente Antonio Mercé. Estas expulsiones no cumplían con los Estatutos puesto que éstos indicaban que la revocación de los cargos se realizaba mediante Asamblea. En el Acta de la Asamblea figura la reclamación de autonomía de la asamblea general y de las asambleas comarcales. La solución al conflicto se realiza por votaciones sucesivas de manera que una nueva Junta Gestora dirigirá la federación hasta una nueva Asamblea Extraordinaria para el 15 de febrero de 1982, se consideran

¹¹ Entrevistas con Clara Asensio y Teresa Esteban el 10 de mayo de 2007. Reflejadas en Souto (coord.) 2009: *FAPA-Valencia. La historia de un movimiento de AMPAS y de padres y madres*. Nau Llibres. Pp.48-49.

¹² *Ibid.* 11. Pp. 48-49

¹³ *Ibid.* 11. p. 49

¹⁴ *Acta General Extraordinaria de 21 de noviembre de 1981*, que va acompañada de documentos varios: Resolución del gobierno Civil de Valencia y Actas de Conciliación en el Juzgado de Aldaya.

nulas las expulsiones de los miembros de la Junta Directiva, y se cesa al Presidente Antonio Mercé y al Presidente honorífico Daniel Moret. La postura reivindicativa con capacidad de auto-organización sale reforzada de esta situación, lo que va marcando señas de identidad.

El segundo conflicto organizativo, en los años 1999-2000, básicamente atañe a la identidad colectiva y a la posición autónoma como sociedad civil frente al Estado. Se reafirma la coherencia entre medios-fines y estructura organizativa, se replantean los fines y la estructura.

En la Asamblea Extraordinaria de 12 de diciembre de 1998, se elige nueva Comisión Ejecutiva: había dos candidaturas diferenciadas, ambas llevaban detrás dos posibilidades de modificación estatutaria. La diferencia de voto entre ambas fue de 4 entre 300 votos. La candidatura ganadora redacta unos nuevos estatutos cuyo cambio fundamental se encuentra en el artículo 60, en el capítulo destinado a establecer los gastos y retribuciones de los miembros de los órganos de gobierno: “...*los componentes de los órganos de gobierno de la Federación que tengan una dedicación exclusiva para con ésta, podrán recibir honorarios en concepto de sueldo con determinación laboral que se fijará por la Junta Directiva*”¹⁵

Frente a los estatutos anteriores¹⁶ en que la cuantía de las dietas, si se daba el caso, eran establecidas por Asamblea General.

Partiendo de la consideración de representación de la federación como un trabajo asalariado y el fin de un trabajo voluntario y altruista, se confirma a continuación la firma de un acuerdo con la Conselleria, a través de la Confederación Valenciana de Padres de Alumnos (COVAPA)¹⁷, para apoyar el “Pacto por la Educación”¹⁸ y el

¹⁵ Proyecto de Estatutos curso 1999/2000. Art.60

¹⁶ Art.10 de los Estatutos de 1987. Esta mención se repite en el artículo 10 de los Estatutos de 2004.

¹⁷ Confederación Valenciana de Asociaciones de Padres de Alumnos. Esta Confederación reúne a tres Federaciones de las tres provincias: FAPA-Valencia, FAPA Penyagolosa de Castellón y FAPA Gabriel Miró de Alicante.

¹⁸ El País Comunidad Valenciana de 22/09/1999 y de 16/10/1999. El Consejero de Educación del PP, Manuel Tarancón, anunció un Pacto por la Educación en la Comunidad Valenciana el 27 de mayo de 1999. Este Pacto pretendía buscar apaciguar las críticas de las asociaciones de madres y padres de alumnado de la escuela pública sobre las deficiencias infraestructurales derivadas de la deficitaria implantación de la LOGSE: barracones, institutos sin finalizar, alumnado desplazado de centros en aulas provisionales, etc., mientras por otro lado se llevaba a cabo una política de subvenciones a colegios privados y se inauguraba en 1999 el curso escolar en centros privados de élite. El Pacto de la Educación firmado por el Conseller Tarancón y el presidente de COVAPA, José Antonio Ranchal, de la que era federada FAMP, implicaba un convenio económico de 350 millones de pesetas para sufragar gastos de funcionamiento de la CO.VA.PA. Entre mayo y septiembre de 1999 se desarrollaron reuniones entre la Conselleria, José Antonio Ranchal y Antoni Garcés –presidente de FAMP- y los resultados fueron convenios económicos –informados negativamente por los servicios jurídicos de la Conselleria- de 20 millones de pesetas, ingresos por subvenciones de 1 millón, y desplazamientos por 593.000 pesetas.

abandono reivindicativo de la “Plataforma per l’ensenyament públic” –cuyo objetivo era reclamar a la Conselleria el incumplimiento de sus obligaciones en materia de educación y la dejación a la que tenía sometida a la escuela pública-, lo que genera la crisis interna que desencadena el cese de la Junta Directiva electa y el nombramiento de una comisión gestora¹⁹. Se reestablece la normalidad cuando al renovarse la Junta Directiva se aprueban finalmente otros estatutos, que vienen a identificarse con los preparados por la candidatura que perdió las elecciones en la Asamblea de 1998, y en los que se continuaba con el carácter altruista del trabajo realizado por los representantes, se da marcha atrás en el “Pacto por la Educación” con la Conselleria y se vuelve a formar parte de la “Plataforma per l’ensenyament”.

La nueva Comisión Ejecutiva que sale votada en Asamblea General Extraordinaria del 15 de abril del 2000, tras el período del 11 de noviembre de 1999 a 15 de abril de 2000 de Comisión Gestora, hace una propuesta de trabajo para dos cursos que titula: “Transparencia Democrática Por la Mejora de la Calidad en la enseñanza pública.” Los principios que rigen esta propuesta y que acompañan a un proyecto de funcionamiento, de relaciones externas e internas con las AMPAs, exigencias a la COVAPA para la realización las funciones para las que fue creada, previsión de reuniones de Consejo de Gobierno, funciones de la Ejecutiva, proyecto de trabajo y financiación; son los siguientes:

La asamblea marca las pautas.

El consejo de gobierno, gobierna.

La ejecutiva lleva a cabo los mandatos de la asamblea y del consejo de gobierno.

La ejecutiva cada tres meses rinde cuentas de su gestión ante el consejo de gobierno, donde están representadas todas las comarcas.

Cada tres meses se revisarán las gestiones económicas de la ejecutiva por el consejo de gobierno.²⁰

El conflicto interno se hace extensible a otra confederación en la que se encuentra FAMPAs, la COVAPA, que agrupaba las federaciones de Castellón, Valencia y Alicante. Tanto la federación de Valencia- FAMPAs- como la de Castellón- FAPA Penyagolosa de Castelló-, salen de esta confederación y crean otra, la Confederación Gonçal Anaya, que une a estas dos y a la FAPA Enric Valor de Alicante, y que ostenta la mayoría de representación de las AMPAs de la Comunidad Valenciana.

¹⁹ Acta de la Asamblea General de 21 de noviembre de 1999, acompañada de Acta notarial número 3372, por el notario Joaquín Casanova Ramis.

²⁰ Acta de la Asamblea General de 15 de abril de 2000. Esta Acta incluye entre los anexos, el anexo Punto 6: Propuesta Proyecto de Trabajo 99/00-00/01

Todos estos vaivenes organizativos constan en las asambleas generales ordinarias y extraordinarias respectivas, como una consecución de fines-medios. Los conflictos se dan a la hora de interpretar el carácter participativo y la representación de intereses, que va unido al carácter autónomo o no, con respecto a los poderes públicos, del movimiento asociativo.

La base, las AMPAs, que está en la escuela, re-sitúa la federación en sus fines y medios. Vertebrada la organización y evita el corporativismo o absorción por parte del Estado. Tal como expresa Taylor (1997):

...en las sociedades occidentales existe una red de asociaciones autónomas, independientes del Estado, que tienen efecto en la política pública. Pero también ha habido una tendencia de estas asociaciones a integrarse en el Estado, la tendencia hacia lo que se ha llamado corporativismo. Los Estados han integrado de algún modo a los sindicatos, a las agrupaciones patronales y otras semejantes dentro de la planificación del gobierno (Taylor, 1997: 271).

La pérdida de voluntariedad en el trabajo asociativo y el abandono del carácter reivindicativo de la asociación propuesto por la Comisión Ejecutiva de 1998, se pueden considerar un intento de absorción y compra del gobierno de los intereses civiles representados por la asociación. La propuesta del trabajo asalariado junto con el pacto con el partido del gobierno implica trasladar los intereses dentro de la planificación política del gobierno, con lo que la pérdida de independencia con respecto al estado queda latente y explícita. Y en esta pérdida de independencia, en el segundo sentido del postulado de Taylor para la sociedad civil, se pierde la capacidad de auto-organizarse y coordinar sus acciones libremente, ya que se depende de unos asalariados-técnicos (la profesionalización de las madres y padres) que “negocian” la planificación educativa con el gobierno a partir de un pacto de “no agresión” que frena la capacidad reivindicativa del movimiento asociativo, y la integra en la “lógica del consenso”.

...lo que realmente tiene lugar es una interrelación entre la sociedad y el gobierno hasta el punto de que la distinción ya no expresa una diferencia importante en la base del poder o en la dinámica de formación de la política. Tanto el gobierno como las asociaciones recurren y son sensibles al mismo público (Taylor, 1997: 271).

La cooptación por parte del Estado, o del gobierno autonómico hace que se pierda la capacidad propia de generar debate público entre los propios afectados y de auto-organizarse como contra poder, con capacidad de reivindicación o de resistencia a las acciones emprendidas por el aparato estatal. Al perderse la posibilidad del ejercicio de presión política se pierde al tiempo la razón substancial de ser del movimiento

asociativo, diluyéndose la capacidad de movilización ciudadana y de acción social, puesto que no hay intereses propios que defender, es el estado mismo quien los defiende y la agrupación civil lo avala. No habría razón, por tanto de agruparse, puesto que la identidad colectiva que se forma con respecto al poder hegemónico representado en los intereses del estado ya no es tal. Se disipa el auto-reconocimiento y la auto-designación que se construyen frente a intereses de “otros”, y por tanto se deja de ser un movimiento autónomo.

Hemos visto cómo se auto-organiza la federación de madres y padres para realizar actuaciones en relación con sus fines, demostrando el segundo requisito que propone Taylor para considerar a un grupo de personas sociedad civil. Vamos ahora a contrastar el tercer postulado: “Como alternativa o suplemento al segundo sentido, podemos hablar de sociedad civil dondequiera que el conjunto de asociaciones puedan determinar o modular significativamente el curso de la política estatal” (Taylor, 1997: 273).

¿Cómo determina FAMPVA-València i Comarques el curso de la política estatal? Podemos determinar dos instrumentos, uno, el que se da a través de los órganos colegiados de participación consultiva institucionalizados a partir de la LODE y otro, la coordinación con otros grupos o asociaciones de actuaciones de presión ante los poderes públicos, esto son manifestaciones y plataformas reivindicativas. De ambos instrumentos hay que analizar en qué medida modulan el curso de la política estatal. Para que sea significativa la incidencia en la política será requisito indispensable la coordinación con otros sectores, anudar redes, ya que dará fuerza civil y afectará sobremanera a la opinión pública; Para esta incidencia será requisito también el talante del gobierno de turno.

La participación a través de CEAPA en el Consejo Escolar del Estado, la representación y participación a través de la CO.VA.PA y posteriormente de la Confederación Gonçal Anaya, en el Consejo Escolar Valenciano, y la participación en los Consejos Escolares Municipales, es un instrumento que puede afectar a la política educativa estatal, autonómica o municipal. Y la participación en los centros a través de los Consejos Escolares puede afectar a la futura ciudadanía, y a la actual. Ambas participaciones, a nivel de centro y a nivel de Consejos Escolares consultivos de ámbito municipal, autonómico y estatal los analizaremos en apartados posteriores, al tratar la Escuela Pública y el Sistema Educativo respectivamente.

Habrá, por otro lado, otro tipo de incidencia política, a través de la reivindicación y de la generación de opinión pública, y que vamos a tratar en el siguiente apartado de luchas democráticas.

CAPÍTULO 2.-Las luchas democráticas para la construcción y defensa de la esfera pública educativa: acción colectiva

Las luchas democráticas de carácter colectivo se analizan prioritariamente teniendo en cuenta los fenómenos visibles, los “hechos” visibles y cuantificables, que generalmente se denominan como acción política. Pero tras estos “hechos” existe un proceso de construcción social, generalmente invisible, que constituye una dimensión cultural que es el germen de estos hechos.

...la acción colectiva nunca se basa exclusivamente en el cálculo de costes y beneficios y una identidad colectiva nunca es enteramente negociable. Algunos elementos de la participación en acción colectiva están dotados de significado, pero no pueden ser reducidos a la racionalidad instrumental (ni son irracionales, ni están basados en una lógica de cálculo) (Melucci, 1994: 173)

Los actores sociales tienen un carácter reflexivo, producen significados y códigos culturales, y estos significados se visibilizan cuando impactan en el sistema político, que es la finalidad de las acciones sociales. Las relaciones sumergidas, no visibles, del movimiento social son las que permiten la concreción del acto-momento: la acción colectiva. Lo que queremos poner en valor es la creación de modelos culturales y de significaciones imaginarias sociales.

En el proceso de construcción social, la dimensión cultural y social de la organización permanece muchas veces invisible al resto de la ciudadanía. En nuestra investigación vamos a visibilizar esta dimensión cultural y social agrupándola en las siguientes actuaciones, que constituyen dimensiones analíticas que permiten orientar la acción colectiva, y que empiezan con la solidaridad entre los actores colectivos derivada de su auto-reconocimiento como público con un interés común. Estas dimensiones se concretan en la ayuda mutua y coordinación entre AMPAS, la información y formación entre las AMPAS y a través de la Federación, los debates sobre temas educativos y, derivado de ellos el discurso y el marco de significados que configura su opinión pública.

a. La ayuda mutua y coordinación entre A.M.P.A.s.

La ayuda mutua que se establece entre las A.M.P.A.s a través de la federación se basa en que la agrupación de asociaciones permite la consecución de una asesoría cuyo fin es prestar asistencia técnica y jurídica para todas, un seguro de responsabilidad civil para todas las actividades extraescolares que se realicen, la compra colectiva de libros de texto con su consiguiente abaratamiento, y la posibilidad de un gabinete de orientación a madres y padres.

La coordinación entre las A.M.P.A.s a través de la federación se consigue, por un lado, directamente, mediante la información legislativa que se ofrece de manera periódica, las reuniones informativas, el intercambio de experiencias, y la canalización y apoyo para la concertación de entrevistas individuales con la administración. Por otro lado, la coordinación se da a través de las agrupaciones comarcales, que se potencian- dando el crecimiento de la federación- a partir de 1986. Las agrupaciones comarcales permiten un contacto más directo con las necesidades de las zonas y el establecimiento de estrategias de reivindicación específicas, la confección de alternativas- como las del Mapa Escolar²¹-, o el establecimiento de criterios para elaborar documentos específicos- como por ejemplo el Reglamento de Régimen Interno de los centros que se había de elaborar en el año 1988-. La gestión descentralizada, que se desarrolla a partir de los Estatutos de 1987 a través de la creación de un nuevo órgano de gobierno que es el Consejo de Gobierno- donde están representadas todas las comarcas-, mejora la participación y promueve debates más concretos, acerca la realidad de la base a las decisiones de la federación, permitiendo un diálogo más cercano, plural al de la Asamblea, donde la gran cantidad de asistentes y el orden del día condicionan la participación en el foro.

Esta coordinación trasciende los límites provinciales y la federación valenciana, que crece a través de CO.VA.PA y a partir del 2001 de la Confederación Gonçal Anaya -ambas confederaciones autonómicas- y de C.E.A.PA- confederación nacional- organiza en el seno de las mismas una variedad de actividades en torno a la escuela, su organización y la educación: foros, jornadas, publicaciones, grupos de trabajo, etc. Lo que incrementa la transferencia de información, de formación, de generación de opinión pública y la visión de apertura global en materia educativa a nivel del estado.

²¹ FAMPAs elaboró un mapa escolar a través del estudio en sus organizaciones comarcales, en base a las necesidades establecidas por la LOGSE en el año 1996.

La solidaridad se puede resumir en la siguiente cita de Gemma Piqué:

La historia de FAPA-Valencia, está construida por personas que, ya teniendo la experiencia de pertenecer a una AMPA, intentan con mejor o peor suerte, hacer que esta experiencia pueda ser útil a las otras AMPAs (Souto, 2009: 7)²².

b.- La información y la formación.

La información y la formación son requisito indispensable para todos los demás procesos culturales, sociales y políticos. La importancia que se concede a la información y a la formación se plasma en la composición de la Junta Directiva de la federación, dónde se asigna una Secretaría específica de formación e información.

Analicemos en primer lugar la información, que es multidireccional, de federación a A.M.P.As y de A.M.P.As a federación. La información que ofrece la federación consiste básicamente en dossiers legislativos con el objeto de favorecer el conocimiento de la situación jurídica en materia educativa de manera que se pueda actuar consecuentemente en un periodo de tiempo corto; y dar a conocer los proyectos legislativos con la intención de generar el debate y las alegaciones y propuestas que de su análisis se deriven, lo que permitirá un posicionamiento específico- y si cabe, unas actuaciones oportunas: manifestaciones, encierros, adhesiones a plataformas reivindicativas, etc.- con el fin de presionar e influir en el curso de la política educativa.

Al margen de la información sobre organización del sistema educativo, cabe nombrar las Revistas y Publicaciones²³ de la federación, que dan a conocer diversos aspectos del ámbito educacional. La variedad de artículos contiene desde posicionamientos de miembros de las Juntas Directivas sobre aspectos concretos, reivindicaciones de AMPAs, actividades en las escuelas, actuaciones diversas de la federación- bien conmemoraciones, bien reivindicaciones o protestas-, hasta temas culturales diversos como medio ambiente, género, normalización lingüística, música, teatro, danza, deporte, etc., pasando por opiniones de alumnado, de profesorado, y de personajes ilustres. La labor de las Revistas como instrumento de generación de reflexión, acercamiento a las madres y padres, y de opinión pública lo analizaremos en párrafos posteriores, en el cuarto bloque de actuaciones dedicado a los debates y a la creación de opinión pública.

²² Ibid 3. p.7.

²³ Enumeradas en la Bibliografía.

La información y comunicación de las AMPAs a la federación se establece directamente o a través de las Agrupaciones Comarcales. Permite solucionar aspectos concretos, bien de madres y padres individualmente- mediante las asesorías antes mencionadas-, bien de AMPAs o agrupaciones, permitiendo mayor poder en las exigencias de derechos frente a la administración educativa. Por otro lado, visibiliza los puntos de vista sobre legislación y política educativa, y las propuestas- desde las más específicas que afectan a pocas personas hasta las más globales y ambiciosas²⁴-.

En cuanto a la formación, desde los inicios se establecen en las Propuestas de trabajo y en las Memorias de Gestión de las Asambleas Generales, pautas y actuaciones al respecto. Como dijimos anteriormente, la Secretaría de Formación e Información corresponde a uno de los miembros de la Comisión Ejecutiva²⁵.

La formación se configura en torno a las escuelas de madres y padres, los cursos específicos para directivos de las AMPAS, para miembros de consejos escolares de centro, para directivos de las Agrupaciones Comarcales, y para los miembros de la Junta Directiva de la Federación.

Cabe recalcar, que se considera que la formación es fundamental para la participación en el seno de todos órganos colegiados en todos los niveles, centro, autonómico y estatal, ya que se entiende que para expresar los puntos de vista es necesario superar la visión de que exclusivamente se puede opinar y proponer si se es experto en las materias o si se es profesor. Mediante la formación se lucha contra el gobierno de expertos. Un ejemplo: en el Proyecto de trabajo para los curso 92/93 y 93/94 presentado en la Asamblea General Ordinaria de 30 de diciembre de 1992, se propone potenciar los Consejos Escolares de Centro a través de la preparación-formación para las tareas que se han de desarrollar, para evitar que la participación no se entienda como un asunto exclusivo de expertos y profesorado-.

Otro aspecto interesante, recogido en la Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991 y en la de 30 de diciembre de 1992, es solicitar a la administración educativa los medios que faciliten la formación e información a los miembros que forman parte de los Consejos Escolares. Esto es, que al margen del soporte que pueda ofrecer la federación, se establezcan en los planes de formación de la administración cursos específicos para los órganos de gobierno colegiados, ya que mejoraría la

²⁴ Las Agrupaciones Comarcales tuvieron un papel fundamental en el análisis y las alegaciones al Mapa Escolar en 1996.

²⁵ A partir de los Estatutos de 1987, art. 23.b.

participación, la toma de decisiones, la colaboración y la convivencia de la comunidad educativa.

En la Memoria de Gestión de la Asamblea General Ordinaria de 5 de noviembre de 1994, encontramos que se ha creado un grupo de formación de la propia federación, formado por madres y padres, que de manera altruista- sin cobrar-, se especializan en uno o dos temas específicos y posteriormente ofrecen la formación a las A.M.P.As. Los temas son: LOGSE, Educación en Medio Ambiente, Consejos Escolares de Centro, dirección de A.M.P.As, drogodependencia, deporte escolar, sida, sexología, etc.

La importancia de este grupo se recalca en el Acta del Consejo de Gobierno de FAMPVA-València i Comarques del 11 de enero de 1997, considerando como esencial también en la actuación su carácter altruista. Al margen de que se considere necesario la creación por la administración educativa, dentro del programa de formación anual, las Escuelas de Formación de la Comunidad Educativa. Vemos aquí una visión sobre la educación que excede la estructura curricular, liberando los saberes a todos los miembros y proporcionando un soporte para esta tarea comunitaria.

Finalmente, podemos resumir el interés por la formación en la siguiente cita:

...pel que fa a l'acció de futur reclamem com a associacions de pares i mares d'alumnes el dret europeu a la formació permanent per a nosaltres com a persones adultes. No es tracta de "protegir" als nostres fills a l'escola, sinó de potenciar el nostre aprenentatge com a adults, com a persones que acompanyen els seus fills a decidir lliurement sobre el seu futur. Això suposa participar en la presa de decisions que afecten a aquest projecte futur. Es tracta d'entrar en l'espai públic educatiu com a poble que reclama l'exercici del seu dret a l'educació (FAPA Valencia, 2006: 13).

c.- La generación de debates con carácter asambleario y la sucesiva formación de opinión pública.

A través de los debates, de la formación, de las revistas, de los encuentros de intercambio se conforma la opinión pública, que será transmitida y visibilizada a través de notas de prensa, artículos publicados en periódicos y en revistas específicas, y la presencia en radio, televisión e internet.

La opinión pública, como se concibió originalmente, no es sólo la suma de nuestras opiniones individuales privadas, incluso donde estamos espontáneamente de acuerdo, sino que es algo elaborado en el debate y la discusión y reconocido por todos como algo sostenido en común. Este elemento de reconocimiento común es lo que la hace pública, en sentido fuerte (Taylor, 1997: 341).

En FAMPA se consensuan opiniones frente a las actuaciones y políticas del Estado, y son públicas en sentido fuerte porque los sujetos agrupados en este movimiento social se reconocen con una identidad propia distinta y peculiar frente a otras opiniones.

El nuevo aspecto es que opinión pública se elabora totalmente fuera de los canales y los espacios públicos de la estructura política. Se desarrolla fuera de los canales y los espacios públicos de cualquier otra autoridad, ya que es también independiente de la opinión religiosa, expresada por las Iglesias. Lo nuevo era la opinión, presentada como propia sociedad, elaborada a través de órganos de definición no oficiales ni establecidos ni jerárquicos (Taylor, 1997. 342).

El discurso corrobora la posición de la FAMPA como espacio público, constituido por la propia sociedad civil al margen de las estructuras políticas y al margen también de las autoridades eclesiásticas.

Entre els objectius que ens hem marcat per a aquestes sessions, que han de desembocar en la redacció de la ponència marc per al Congrés d'Abril destaquem els següents:

1.-Desenvolupar un espai de reflexió a través de la creació de cercles d'estudi i lectura compartida.

2.-Fomentar la presència d'un espai de difusió, per a crear una opinió pública, sobre l'educació que volem. L'educació ciutadana, no és només escola, per això tractarem de publicar en diaris de divulgació general les nostres idees.

3.-Incentivar un espai d'acció que ens permeta difondre des de les AMPAs aquestes idees i fomentar trobades amb professors i alumnes. Volem reivindicar els espais públics, per això des del moviment de pares i mares podem establir relacions amb altres servicis públics (Sanitat, Justícia, Administracions Públiques) amb la finalitat de convertir la titularitat pública en un espai públic.

4.-Disposar d'un document públic que ens permeta mantindre un discurs organitzat en la relació amb els poder polítics: administracions locals, autonòmiques, estatals (FAPA Valencia, 2006: 7)²⁶.

Los debates se dan fundamentalmente en las Asambleas y en las Jornadas de madres y padres de alumnos/as que se celebran a partir de 1982. Allí, también se conforman y definen opiniones y posturas.

La opinión pública, que se deriva en parte de estos debates, se consolida a través de las Revistas de la federación, y se potencia mediante campañas de imagen pública empleando para ello la radio, la prensa- entrevistas, notas de prensa, ruedas de prensa, y otros artículos-, y las apariciones en debates o entrevistas televisadas.

En primer lugar, si analizamos las jornadas, podemos constatar que los temas que se tratan en ellas están estrechamente relacionados con el contexto educativo que se vive en cada momento. Cabe añadir dos tipos de Jornadas, las propias o internas de la

²⁶ Actas de las sesiones de trabajo para presentar una ponencia en el Congreso de CEAPA en abril de 2006.

federación, y otras Jornadas que cuentan con la participación de colectivos diversos relacionados con el mundo educativo, como pueden ser secciones educativas de sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones vecinales, etc.

En cuanto a las Jornadas propias, la primera Jornada Provincial de madres y padres de alumnos/as se celebra en el año 1982. Y a partir de este momento, encontramos una Jornada Provincial anual hasta la actualidad. El número de personas asistente es considerable ya desde el primer encuentro, como podemos leer en las Memorias que se publican al finalizar las mismas, y como se expone en determinadas Memorias Anuales de Gestión que se presentan a las Asambleas Generales. Por ejemplo, en las jornadas de 1982:

Datos estadísticos sobre la participación: Asistieron 3.630 personas (2.067 adultos y 1563 niños). Según las fichas cumplimentadas, participaron en el trabajo de las distintas ponencias 405 personas de 87 APA de la provincia (de las cuales el 35,5% son APA no integradas en la Federación provincial)²⁷

O por ejemplo, en las jornadas de 1985 en Cheste, a las que acudieron cerca de 2.100, en total 119 APAs federadas y 19 no federadas.²⁸

Y, ¿sobre qué temas versan? Fundamentalmente los asuntos recurrentes son la participación en los órganos colegiados y en el sistema escolar a todos los niveles, la formación necesaria para participar, la mejora en la gestión de las APAs, y las propuestas para proyectos de leyes educativas o las reivindicaciones ante leyes ya aprobadas.

Cabe diferenciar los años anteriores a la LOGSE, en que se debate cómo debería establecerse la reforma educativa. Y los años posteriores a esta ley, en los que se intenta transmitir el sentido de la misma y la precisión de la participación en los órganos de gobierno que ésta establece. Por ejemplo, en el año 1991 se celebra una Jornada en el Palau de la Música bajo el nombre: “En la educación de tus hijos no te quedes fuera”, en que hace hincapié en la participación en los Consejos Escolares de centro y en la evaluación del sistema educativo, a partir de la implantación de la ley.

La estrategia consiste en realizar el foro para analizar los borradores legislativos y establecer líneas de propuestas concretas- como se hizo en la LODE, la LOGSE, la LOPEG, la LOCE y en la LOE. Y, posteriormente, otro foro, para reivindicar la ley, bien por falta de aplicación, bien por desacuerdo con lo legislado.

²⁷ Memoria de la Primera Jornada Provincial de Padres de Alumnos. Alzira, 13 de junio de 1982.

²⁸ F.A.P.A-Valencia: Jornadas Provinciales de Padres de Alumnos. Conclusiones. Cuarta Jornada Provincial de Padres de Alumnos. Cheste, 26 de mayo de 1985.

A partir de 1987, concatenado al cambio estatutario que descentralizaba la federación en agrupaciones comarcales, se celebran los “Encuentros Comarcales”, que constituyen foros más específicos, pero necesarios para dinamizar el movimiento de madres y padres.

Y a partir de 1995, se celebran Encuentros de A.P.A.s de Educación Especial, que tratan asuntos como la integración en los centros de los alumnos/as, y la integración de las A.P.A.s en la propia federación.

Por otro lado están las Jornadas compartidas con otros colectivos diversos, en donde se aúnan posturas y se establecen alianzas para presionar políticamente a la administración. Aquí encontramos encuentros interprovinciales organizados por COVAPA hasta el año 2000 y a partir del 2001 por la Confederación Gonçal Anaya. Y fundamentales son las Jornadas que comienzan a celebrarse desde el año 1996 en “defensa de la escuela pública”, derivadas del incumplimiento de los poderes públicos en la aplicación de la LOGSE. Se debate principalmente el Mapa Escolar y la falta de financiación al sistema público y el desvío de fondos a la escuela concertada. Con la participación de sindicatos, asociaciones de vecinos, de alumnos/as, de movimientos de renovación pedagógica y de partidos políticos. A partir de estos foros se genera la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública o la Mesa en Defensa de la Escuela Pública, como instrumentos de presión ante las autoridades, iniciando una serie actuaciones como manifestaciones, manifiestos, notas de prensa, etc.

Junto con estas acciones, a partir de 1997 se participa en les Trobades d'Escoles en Valencià, o en las Jornadas de los Movimientos de Renovación Pedagógica, en Jornadas de Ciudadanía, o Jornadas del Centro de Formación del Profesorado (CEP) de Valencia. Es decir, se establecen metarrelaciones, redes entre colectivos relacionados con el mundo educativo, lo que se deriva en intercambios de opiniones y en proyecciones futuras, apoyos mutuos, y acción conjunta.

Los diversos foros de generación de opinión pública se organizan de forma descentralizada y anudada en comarcas, en provincias, en comunidades autónomas, hasta llegar al nivel estatal. Se forman redes entre las diversas agrupaciones en sentidos multilaterales. Por otro lado, se articula el discurso con otros movimientos organizados del sector del profesorado, sindical o vecinal, lo que reduce la fragmentación de lo público y de la política, y motiva como fuerza conjunta de poder social.

Tabla 5: La dimensión socio-cultural de FAMPAs		
<p>AYUDA MUTUA Y COORDINACIÓN ENTRE AMPAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría técnica y jurídica • Seguro de responsabilidad civil para actividades extraescolares • Compra colectiva de libros de texto • Gabinete orientación madres y padres • Información legislativa periódica • Reuniones informativas • Intercambio de experiencias • Apoyo y canalización de entrevistas individuales con la administración • Coordinación comarcal: Agrupaciones comarcales (pe: confección del Mapa Escolar) • Coordinación autonómica: COVAPA y Confederación Gonzalo Anaya • Coordinación estatal: CEAPA 	<p>INFORMACIÓN Y FORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secretaría específica en la Junta Directiva • Información sobre organización del sistema educativo (legislación) • Revistas de la Federación: artículos de temas varios y de autores varios de AMPAS, de FAMPAS, y otros. • Comunicación entre AMPAS de carácter diverso. • Formación: escuelas de madres y padres, cursos específicos consejos escolares, directivos de AMPAs, directivos Agrupaciones Comarcales, miembros de la Junta Directiva, etc. • Petición a la Administración de Planes de Formación e información a los miembros de los órganos colegiados y de Escuelas de Formación de la Comunidad educativa. • Creación de grupos de formación específicos de madres y padres de carácter voluntario. 	<p>GENERACIÓN DE DEBATES DE CARÁCTER ASAMBLEARIO Y OPINIÓN PÚBLICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates en Asambleas • Debates en Jornadas anuales de madres y padres del alumnado a partir de 1982 • Debates en Jornadas externas: sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones vecinales, etc. (Jornadas MRPs, Jornadas de Ciudadanía, Jornadas de Centro de Formación del Profesorado...) • Jornadas conjuntas: encuentros interprovinciales: sindicatos, vecinos, alumnado, movimientos de renovación pedagógica, partidos políticos, etc. • Trobada d'Escoles en València • Opinión Pública: revistas de la FAMPAs, campañas de imagen pública en radio, prensa y televisión. • Mesa y Plataforma en defensa de la Escuela Pública. • Foros de opinión pública descentralizada y anudada en comarcas, en provincias, en comunidades autónomas y a nivel estatal. Redes y articulación del discurso.
<p><i>Nota.</i> Elaboración a partir del archivo documental de FAMPAs enumerado en la Bibliografía</p>		

La difusión de la opinión pública a nivel externo se vehicula a través de la presencia en notas y ruedas de prensa. Y, de forma menos intensa en la radio, y la televisión, donde se interviene en debates y entrevistas.

Con esta difusión las acciones van tomando una dimensión política, visible, que no podría existir sin la dimensión cultural analizada anteriormente. Esta dimensión política la definimos como Reivindicaciones y propuestas en torno al sistema educativo. La dimensión analítica que permitirá orientar la acción colectiva es el conflicto que se genera por la petición de una nueva distribución de poder social a través de las reivindicaciones, y la capacidad instituyente o de transgresión de los límites del sistema de relaciones sociales a través de las propuestas sobre cambios en el Sistema Educativo.

Així la nostra proposta consisteix a defensar un servei públic educatiu bàsic que reunisca les característiques d'un bé de consum organitzat i gestionat col·lectivament; o siga, per la comunitat escolar (famílies, professors, administració, alumnat). Un bé que posseïx unes regles d'accés universal: per a totes les persones i sense necessitat de pagar pels serveis prestats, perquè estan sufragats pels impostos de tots els ciutadans. Un servei on l'eficàcia no siga valorada amb criteris mercantils, sinó amb valors propis de la ciutadania, o siga, amb el compliment del deure que correspon a l'Estat com a garant dels drets públics²⁹.

Las reivindicaciones y propuestas, el discurso educativo propio de FAMPAs, en torno al sistema educativo se configuran en torno a tres núcleos que tienen como base una determinada percepción de lo que debe ser la escuela pública. Estos núcleos son: infraestructuras y medios, enfoques pedagógicos y fines de la educación, y participación en el sistema educativo.

Estos núcleos de reivindicaciones y propuestas son constantes en el tiempo, no obstante, en sus orígenes se limitan de manera fundamental al reclamo de dotaciones presupuestarias para la mejora de las instalaciones y del profesorado. A partir de los años ochenta se amplían de manera fehaciente las bases reivindicativas y se analizarán, propondrán y reivindicarán más ámbitos educativos. Esto se debe a la sinergia producida por los otros bloques de actividades: la información y la formación, y la generación de debates y de opinión pública. La formación y los debates asamblearios permiten una reflexión sobre el sentido de la educación y el auto-reconocimiento como

²⁹ Molina, C (Presidenta de FAPA-València) y Souto, X.M (Presidente AMPA IES Abastos) (2006): *Servei Públic i Educació. Una visió compartida per moltes famílies*. Publicado en Levante El Mercantil Valenciano, 18 de febrero de 2006, y en Escuela número 3694, 9 de febrero del 2006. Artículo recopilado en FAPA-València (2006): *La construcció de l'espai públic educatiu*. Alfa Delta Digital. València. Pp. 106

colectivo con una perspectiva específica sobre el tipo de sociedad que se desea- cuya base depende muy directamente de la escuela-. El sentido de la educación y el auto-reconocimiento permiten a la asociación asumir su carácter de sujeto con derecho a tomar parte en la toma de decisiones política- estatal, autonómica y municipal- y práctica- en la propia escuela-.

Por otro lado, las reivindicaciones y propuestas se dan porque se pueden dar, esto es, porque los poderes públicos constituyentes establecen en la Constitución Española este derecho, y a partir de ahí se da cabida a esta posibilidad. Será importante también el grupo político que ostente el gobierno en cada momento, puesto que contará más o menos con los movimientos sociales, siempre imponiendo límites, razonados o no, al movimiento participativo. Este aspecto lo analizaremos posteriormente, en el capítulo 5 dedicado a la significación imaginaria de FAMPa respecto a la Educación democrática, dado que a partir del desarrollo Constitucional a través de las leyes educativas se desarrolla el concepto de participación escolar acorde con la correlación de fuerzas democráticas en cada momento.

Las reivindicaciones en torno a las infraestructuras y medios del sistema educativo se basan en el deber del Estado de garantizar una educación básica obligatoria y gratuita, tal como establece al art. 27.4 de la Constitución Española. Se exige a los poderes públicos: aumento de los presupuestos para la educación, gratuidad de libros de texto, de comedores escolares y de transporte escolar, un incremento de la oferta de puestos públicos, mayor plantilla de profesorado y estabilidad de la misma, con el objeto de poder establecer proyectos educativos a largo plazo y de programar anualmente la enseñanza, y una mejora en las infraestructuras. El reclamo de estos deberes del Estado ha sido constante durante toda la trayectoria de la federación.

En cuanto a infraestructuras y medios, el trabajo del movimiento asociativo va más allá de las reivindicaciones de derechos frente al Estado y se proponen cambios en el sistema educativo relacionados con el carácter público y abierto que como organizaciones educativas deberían cumplir los centros docentes públicos. Tales propuestas son la utilización polivalente de los centros para otras actividades no relacionadas exclusivamente con el uso profesional de las instalaciones, como pueden ser actos deportivos, lúdicos y utilización de bibliotecas entre otros.

Però d'altra banda també ens referim a una millora de la qualitat en la comunicació entre les persones que formen part de la comunitat educativa. Així la reivindicació de professionals que puguin atendre els xiquets i adolescents amb necessitats bàsiques

(sanitat, higiene), sobretot quan tenen alguna limitació física o psíquica. D'altra banda que els propis pares i mares, com a ciutadans que som, podem disfrutar d'una formació permanent en les instal·lacions d'un sistema educatiu: organitzar un cineforum, col·laborar en algunes activitats extracurriculars, fomentar l'ús de la lectura a través de tertúlies literàries. Són activitats que hem vingut desenvolupant des de FAPA-València en forma minoritària i que ens agradaria que passaren a formar part de la cultura educativa de la ciutadania en general³⁰.

Entre la reivindicación y la propuesta situamos las aportaciones de la federación en relación a la confección del Mapa Escolar, en el año 1996, que se debía confeccionar a partir la aprobación de la LOGSE. A través de la información y la formación a las AMPAs se coordina, mediante las asambleas comarcales la concreción del Mapa Escolar, analizando desde el punto de vista de las necesidades de la propia sociedad civil los requisitos necesarios para establecer una red pública de centros que abastezca, de manera coherente, el territorio de la provincia de Valencia. Se aportaron en total 490 alegaciones sobre las necesidades infraestructurales establecidas por la Conselleria d'Educació, que junto a las 345 de Alicante y las 185 de Castellón se llevaron a debate en la Mesa de Negociación de Padres y Madres con la Administración Educativa de la mano de COVAPA³¹. Junto a las alegaciones se presenta el posicionamiento de la federación en torno a los siguientes ejes: falta de una ley de financiación, falta de temporalización del mapa escolar y de la red de centros, deficiencias de centros en las zonas rurales, falta de inclusión en el mapa escolar de los Centros Rurales Agrupados, de la Educación de Adultos, de la Educación Especial, del primer ciclo de Educación Infantil y de las enseñanzas artísticas. Se critica a la Administración educativa porque favorece a la escuela privada-concertada, porque no ha tenido en cuenta la demografía comarcal en cuanto al tratamiento del valenciano y del castellano, no garantizando la normalización lingüística, no se garantiza la oferta de Secundaria Obligatoria, Bachiller y Ciclos Formativos en diversas zonas- en que desaparece Bachiller y Ciclos Formativos-. Y se solicita a la Administración que se creen más centros específicos de ESO, que se rebaje el ratio de alumnos para poblaciones pequeñas y se acorten distancias en kilómetros y tiempo de permanencia en el autobús escolar, que dado que se ha de impartir el primer ciclo de ESO en centros de primaria, puesto que el Mapa Escolar estaba previsto para el año 2000, que se dote de medios adecuados para cumplir

³⁰ Molina, C (Presidenta de FAPA-València) y Souto, X.M (President AMPA IES Abastos) (2006): *Les lleis d'educació i l'espai públic educatiu. La perspectiva d'alguns pares i mares d'alumnes*. Article publicat en Levante El Mercantil Valenciano, 2 de febrero de 2006, en FAPA-València (2006): *La construcció de l'espai públic educatiu*. Alfa Delta Digital. València. P.p 104

³¹ Datos extraídos de un Documento de COVAPA: *INFORMACIÓN A LAS APAS*, fechado el 6 de marzo de 1996.

el currículum, al tiempo que se adecuen comedores y transporte escolar con el fin de garantizar la continuidad del alumnado en los tramos educativos. Finalmente se solicita que las transformaciones de centros se consulten con el Consejo Escolar Municipal y con los centros afectados³².

Així la nostra proposta consistix a defensar un servei públic educatiu bàsic que reunisca les característiques d'un bé de consum organitzat i gestionat col·lectivament; o siga, per a la comunitat escolar (famílies, professors, administració, alumnat). Un bé que posseïx unes regles d'accés universal: per a totes les persones i sense necessitat pagar pels serveis prestats, perquè estan sufragats pels impostos de tots els ciutadans. Un servei on l'eficàcia no siga valorada amb criteris mercantils, sinó amb valors propis de la ciutadania, o siga amb el compliment del deure que correspon a l'Estat com a garant dels drets públics. Això suposa un compromís cívic de les organitzacions socials (com les AMPAs) per aclarar els criteris de matriculació en un centre escolar i de les administracions (en especial local i autonòmica) per a gestionar aquests criteris (FAPA Valencia, 2006: 85).

El segundo núcleo de reivindicaciones y propuestas contienen un enfoque pedagógico e implican una forma de entender la educación y sus fines. Agrupamos estas proposiciones en torno a cuatro ejes: organización y vertebración del sistema educativo, organización y requisitos de los profesionales de la enseñanza, organización de la temporalización escolar, y fines y valores educativos necesarios para la consecución de una sociedad democrática y libre.

Com en el seu dia vam exposar (consideracions sobre l'avantprojecte de la LOE en data de 30 de març del 2005) "nosaltres anem més enllà dels principis que sustenten l'esmentat avantprojecte. Desitgem que aquesta llei tinga com a principi bàsic, que la sustente i inspire, el foment i el desenvolupament dels valors que fonamenten una democràcia: l'estímul a la participació, la formació de persones crítiques amb si mateixes i amb el seu entorn, els valors humans basats en la solidaritat i en la tolerància"³³.

En lo que se refiere a la organización y vertebración del sistema educativo se redonda en la necesidad de las Escuelas Infantiles, en las Escuelas de Adultos, en la integración de la Educación Especial, y en una educación obligatoria de 4 a 18 años en un ciclo único y polivalente.

En cuanto a la organización y requisitos de los profesionales de la enseñanza, se propone una titulación única para el profesorado además de un reciclaje profesional- respecto a este último aspecto cabe señalar que se incide en él en los años posteriores a

³² Informe de FAPA Valencia sobre el Mapa Escolar, fecha 26 de febrero de 1996.

³³ Ibid 30. Pp.103.

la LOGSE, para su correcta implantación-. Y una revisión de la función inspectora, sustituyendo su función de control sobre el sistema educativo a una función de asesoría a los centros y a la dirección de los mismos.

Las características pedagógicas de la organización de la temporalización escolar se centran en el número de días lectivos, esto es, el calendario escolar- que se reivindica de septiembre a junio- y los períodos de descanso vacacionales, esto es, una mejor distribución de las festividades. Y finalmente, en el debate que aún hoy está pendiente, la jornada partida en preferencia a la jornada continuada.

Respecto a los fines de la educación para la consecución de unos valores democráticos, contenidos en el art.27.2. de la Constitución Española: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”

En el cas de l'educació el seu dret es troba arrellegat en la Declaració de Drets Humans de 1948 (article 26), així com en l'article 27 de la Constitució espanyola i en la Constitució Europea amb la referència explícita a què les persones tenen dret “a l'educació i a l'accés a la formació professional i permanent” (article II-74.I). És a dir, els drets bàsics impliquen una resposta per part de l'Estat en la forma de resposta a través d'un servi públic. El problema apareix quan es tracta de desmantelar els serveis públics a través de les polítiques de privatitzacions³⁴.

En cuanto a los contenidos y disciplinas, se propone un incremento de las horas destinadas a la educación física y a la música. En concreto, ya en los años ochenta se incide en la necesidad de insertar la música en la Escuela, en el tratamiento del bilingüismo y en la coeducación. Aspecto a recalcar es la petición de bibliotecas de aula, una reducción de la utilización de libros de texto y un entorno más dinámico para el aprendizaje.

Visibilizan la necesidad de aumentar la calidad de la educación entendida ésta como favorecer el acceso a la cultura y la compensación de desigualdades sociales, acercando la escuela a los municipios, a la sociedad y a la cultura valenciana, para ello se considera necesario una mayor autonomía de los centros escolares y la creación -esto se pide en el año 1992- de una Comisión de Convivencia y una ampliación del Reglamento de Régimen Interno en los centros.

El tercer núcleo de reivindicaciones y propuestas gira en torno a la participación de las madres y padres en la configuración del sistema educativo, a todos los niveles. Desde 1984, según Acuerdo de Asamblea General Ordinaria, se proyecta como

³⁴ Ibid 29.

estrategia conseguir una representación en los organismos oficiales con el objeto de intervenir en la programación general de la enseñanza, tal como establece el precepto constitucional, en su artículo 27.5.: “Los poderes públicos garantizan el derecho 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.”

Esta intencionalidad se plasma, en lo que respecta al nivel autonómico, en las peticiones reiteradas desde 1985- en que se solicita, públicamente, en las Jornadas Provinciales de padres de alumnos en Cheste, al Conseller de Cultura, Educació i ciència, Ciprià Ciscar³⁵- a la administración educativa para la creación de una Mesa de Padres y Madres; Y en la representación que ostentan en el Consejo Escolar Valenciano.

En el ámbito nacional se estructura la participación a través de CEAPA, confederación creada en 1979 y que es reconocida en el Ministerio del Interior como Confederación en el año 1982. La afiliación y participación en CEAPA permite su inclusión en el Consejo Escolar del Estado.

Com sentim i practiquem la participació ciutadana en la construcció de l'espai públic escolar? Com volem que s'eduquen els nostres fills i filles: en convivència amb altres persones diferents o només amb els del seu grup o categoria social? Quin tipus de societat volem: la de segregar a uns per a viure còmodament o la de compartir la diversitat que ens fa més humans? (FAPA Valencia, 2006: 82)

Al margen de estos ámbitos de representatividad, la federación aprueba en asamblea, por unanimidad, solicitar al Ministerio del Interior ser considerada una asociación de utilidad pública, estrategia acordada en la Asamblea General Ordinaria de 4 de julio de 1987, ratificándose por precepto legal en la Asamblea General Extraordinaria de 21 de noviembre de 1987. Se vuelve a acordar su solicitud en la Asamblea General del 20 de diciembre de 1995, llegando a ser reconocida en el año 1997, como se recoge en el Acta del Consejo de Gobierno de la federación del 20 de diciembre de 1997.

Paralelo al nivel macropolítico, se incide en la necesidad de participación de las madres y padres en el nivel micropolítico, en los Consejos Escolares Municipales y en los Consejos Escolares de los centros. Estos últimos, anteriormente denominados Consejos de Dirección, tal como establece el artículo 27.7 de la Constitución: “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.”

³⁵ Ibid 28.

Sus peticiones en un primer momento consisten en aumentar su participación en los Consejos de Dirección. Y a partir del mayor reconocimiento para la participación que otorga la LODE, establecer un único día de votación para favorecer el voto de las madres y padres- se consigue en el año 1992, siendo la Comunidad Valenciana la primera en establecer un solo día para las votaciones y tomándose como ejemplo en otras comunidades autónomas-, así como la inclusión de un miembro nato perteneciente al AMPA en el Consejo Escolar de centro- que se incluye en el Reglamento Orgánico y Funcional de Centros de 1997-.

Por otro lado, la federación se propone como estrategia al mismo tiempo, promover el asociacionismo del alumnado, expresamente se establece entre los proyectos de trabajo y objetivos propuestos en la Asamblea General Ordinaria de 19 de diciembre de 1987, y de nuevo, en la Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991. Se constata en la Revista Conreu número 1, de 1988, donde se explica cómo constituir una asociación de alumnos/as.

La reivindicación de participación es un elemento tan importante que requiere capítulo aparte, por ello, baste esta mención para apuntar algunos ejes sobre los que se estructuran las actuaciones que define la organización para conseguir sus fines. Las reivindicaciones infraestructurales y de medios, y las reivindicaciones para conseguir enfoques pedagógicos renovadores en la educación, requieren un canal de voz para participar en la configuración del sistema educativo.

Tabla 6: La dimensión política de FAMPA: REIVINDICACIONES Y PROPUESTAS

INFRAESTRUCTURAS Y MEDIOS (Deber del Estado en garantizar una educación básica obligatoria y gratuita)	FINES DE LA EDUCACIÓN Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS	PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA Y EL SISTEMA EDUCATIVO (estrategia de representación en los organismos oficiales con el objeto de intervenir en la programación general de la enseñanza)
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de los presupuestos para la Educación • Gratuidad de libros de texto • Comedores escolares • Transporte escolar • Incremento de la oferta de puestos públicos y garantía de oferta pública en Secundaria Obligatoria, Bachiller y Ciclos Formativos. • Mayor plantilla de profesorado y estabilidad de la misma (proyectos educativos a largo plazo y programación de la enseñanza) • Mejora de las infraestructuras • Carácter público y abierto de las organizaciones educativas: utilización polivalente de los centros para otras actividades no relacionadas con el uso profesional de las instalaciones como actos deportivos, lúdicos, culturales, utilización de bibliotecas, etc. • Confección del Mapa Escolar (1996): a través de la coordinación entre AMPAs y asambleas comarcales. Necesidades infraestructura, financiación, temporalización, red de centros que incluya centros rurales, educación de adultos, educación especial, primer ciclo de educación infantil y enseñanzas artísticas. • Deficiencias de centros en zonas rurales • Reducción de ratios • Consulta al Consejo Escolar Municipal y a los centros afectados sobre las transformaciones en la oferta pública de centros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fines y valores necesarios para la consecución de una sociedad democrática y libre: educación para el desarrollo de la persona a lo largo de toda su vida basándose en los principios democráticos • Organización y vertebración del sistema educativo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Escuelas infantiles ○ Escuelas de adultos ○ Integración de la Educación especial ○ Educación obligatoria de 4 a 18 años en un ciclo único y polivalente • Organización y requisitos de los profesionales de la enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> ○ Titulación única para el profesorado ○ Reciclaje profesional ○ Revisión de la función inspectora: sustitución de la función de control por la función de asesoría a los centros y a la dirección de los centros • Organización de la temporalización escolar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Calendario escolar: de septiembre a junio con una racionalización de las festividades -no necesariamente coincidentes con el santoral- ○ Jornada partida frente a la jornada continua • Otros: incremento de horas educación física, música, tratamiento del bilingüismo, coeducación, bibliotecas de aula, reducción en la utilización de libros de texto, entorno dinámico para el aprendizaje... • Aumento de la calidad de la educación entendida como favorecer el acceso a la cultura y la compensación de desigualdades sociales, acercando la escuela a la sociedad y a la cultura valenciana, dotando a los centros de autonomía pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel micro-político: <ul style="list-style-type: none"> ○ Escuela: Consejo Escolar Centro ○ Municipio: Consejo Escolar Municipal • Nivel macro-político: <ul style="list-style-type: none"> ○ Autonómico: Consejo Escolar Valenciano, Mesa de madres y padres y administración educativa. ○ Estatal: Consejo Escolar del Estado a través de CEAPA ○ Asociación de utilidad pública (con el fin de participar en cualquier propuesta educativa aunque no constituya educación reglada) • Promoción del asociacionismo en el alumnado.
<p><i>Nota.</i> Elaboración a partir del archivo documental de FAMPA enumerado en la Bibliografía</p>		

CAPÍTULO 3.-La esfera pública educativa: rasgos de democracia radical y pluralismo agonista

Este movimiento social politiza cuestiones que eran consideradas pertenecientes a la esfera privada. La cuestión de hacer público y hacer emerger un conflicto de un ámbito que antes era considerado privado o neutral o derivado de la racionalidad del experto pero que oculta toma de decisiones política, tiene una importancia especial en relación a la esfera que se politiza y que se pretende democratizar, y es su carácter experiencial, su relación con la vida cotidiana de los actores, lo que hace por un lado difícil su manipulación, evitando movimientos totalitarios o de masas, y por otro, proporciona pragmatismo y pluralismo de ideas entre sus integrantes. La politización de esferas relacionadas con la vida cotidiana, como la escuela pública, proporciona objetivos para reformas institucionales que buscan ampliar la participación en la toma de decisiones de interés colectivo. La politización establece un marco de injusticia que promueve cambios normativos y en el orden social. Con el inicio de la política en esta esfera, la democracia radical, intensiva en sus reclamos al Estado y extensiva en la creación de imaginarios y de participación entra en escena.

FAMPA participa en la construcción de una esfera pública educativa, cumpliendo los caracteres de:

-público, en tanto en cuanto se establecen unas finalidades para la asociación y una agrupación de sus miembros. Existe por tanto un interés común y un reconocimiento de sus miembros como público.

-metatópico, en tanto en cuanto, hemos visto que los medios de relación y comunicación son diversos, abiertos al público sin restricciones-

-extrapolítico, en tanto en cuanto, hemos mostrado que comparten un imaginario y son independientes del poder político y del Estado.

-profano, en tanto en cuanto no existe un fundamento trascendente, sino que para FAMPA no existe marco previo que diga que es o no es esfera pública. De hecho, politiza aspectos considerados de manera hegemónica como ámbito privado.

La esfera pública educativa se va configurando a través de la acción colectiva y de las alianzas que se generan para la defensa de un modelo educativo y para las propuestas sobre el mismo,

Para los que no tenéis la oportunidad de formar parte, deseo que este libro sirva para entender o reafirmarse en comprender la necesidad que tenemos de formar parte del colectivo que compone el marco educativo: padres, madres, maestras, profesores y profesoras, administración y como no los propios alumnos pieza fundamental de la participación en nuestro colectivo³⁶

Los diversos actores en alianza consiguen llevar la educación al ámbito de lo público.

Los actores “producen” la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y de definir sus relaciones con el ambiente (otros actores, recursos disponibles, oportunidades y obstáculos). La definición que construyen los actores no es lineal, sino producida por la interacción, la negociación y la oposición de diferentes orientaciones. Los individuos contribuyen a la formación de un “nosotros” (más o menos estable e integrado dependiendo del tipo de acción) poniendo en común y ajustando, al menos, tres órdenes de orientaciones: las relacionadas con los *finés* de las acciones (es decir, el sentido que la acción tiene para el actor); las relacionadas con los *medios* (las posibilidades y límites de la acción); y, finalmente, las que conciernen a las relaciones con el *ambiente* (el ámbito en el que una acción tiene lugar) (Melucci, 1994: 158)

El principal aliado de este movimiento de madres de alumnado ha sido, con sus grandes altibajos, el sector del profesorado relacionado con los movimientos de renovación pedagógica. Ambos movimientos se van gestando en los años setenta y desarrollan de manera paralela su trayectoria reivindicativa. Sus posiciones coinciden en parte en la visión política y pública de la sociedad y de la escuela.

La gestión democrática de la escuela y de la enseñanza durante los años setenta se reclama a través de diversos documentos que impregnaron las posiciones de los movimientos de izquierdas relacionados con la escuela, algunos de ellos fueron: “Una Alternativa para la Enseñanza” aprobado por la Junta General del Colegio de Doctores y licenciados en filosofía y letras y en ciencias de Madrid, en 1976; “Por una Nueva Escuela Pública” declarado por la Escola d’Estiu de Barcelona, el colectivo Rosa Sensat y el Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona en 1975; “Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano. Anteproyecto”, aprobado por el Colegio de Doctores y Licenciados del distrito universitario de Valencia” en 1976, y “Una alternativa socialista”, de FETE-UGT en 1976.

Las características atribuidas a la nueva escuela pública coinciden en su mayoría con las reivindicaciones de la federación de madres de alumnado: una pedagogía activa,

³⁶ Ibid 3. Pp. 8

la solidaridad, la coeducación, la escuela única, el cuerpo único, la relación con el entorno, el laicismo, la democratización de la escuela, etc. Unas significaciones imaginarias sociales unidas en forma magmática que veremos en los capítulos posteriores.

Algunas de estas características de la escuela se ven reflejadas en parte en leyes orgánicas de la democracia como la LODE y la LOGSE, aunque su aplicación o la falta de ella desencadenaron también protestas. Con el transcurso de los años se fueron modificando por otras leyes, como la LOPEG, la LOCE y la LOE, que en materia de organización y participación escolar representaron, como veremos, retrocesos.

Las alianzas continúan parejas con el transcurso del tiempo, y las posiciones sobre el sistema escolar y la escuela siguen en confrontación frente al mismo discurso ideológico, matizado en parte por el nuevo contexto económico y social, caracterizado fundamentalmente por la corriente de pensamiento y de acción neoliberal del Estado, de la Unión Europea y de la situación de globalización económica. Dos ejemplos sobre el discurso de la federación de madres de alumnado y sus alianzas con el profesorado son estas publicaciones:

-Beltrán J, Hernández J y Souto X.M (2005): *“Reinventar l’escola. La qualitat educativa vista des de les famílies.”* Nau Llibres. València.

- FAPA VALENCIA (2006): *“La construcció de l’espai públic educatiu.”* Alfa Delta digital. València.

La primera publicación es una iniciativa de la Confederació d’Associacions de Pares i Mares d’alumnes de la Comunitat Valenciana Gonçal Anaya. Como hemos visto anteriormente y revisaremos más adelante, la federación se une a otras federaciones de Alicante y Castellón, y crea la Confederación Gonçal Anaya en el año 2001. Los temas sobre los que versa la publicación muestran un discurso que considera la escuela pública basada en la democracia, con un reparto de poder comunitario y como promotora del cambio social; se analiza la ciudadanía, el derecho a la educación, la figura del profesorado, la diversidad social, la cultura y la calidad educativa. Al tiempo se anexa la Carta de Porto Alegre para la educación pública para todos. Los “aliados”, que participan en esta publicación - el profesorado- y que promueven este discurso compartido con las madres y padres se acercan a posturas ideológicas afines a la democracia radical, algunos pertenecen a sindicatos o a partidos políticos de izquierdas.

La segunda publicación, que permite redundar en este discurso desde un punto de vista más trabajado por los propios miembros de la federación incluye cuatro

ponencias sobre: la gestión democrática de un centro educativo, la explicación histórica del dualismo escolar, los retos educativos para el siglo XXI, y la escuela pública como exigencia de un estado democrático de derecho. A partir de las mismas se generan comisiones de trabajo mixtas de madres, padres y profesorado, que permiten analizar y reflexionar en grupo cada tema y concluir un ideario y unas líneas a seguir en los aspectos pedagógicos y organizativos de la escuela. El “aliado” para este reto, vuelve a ser el profesorado del sector de los movimientos de renovación pedagógica.

Por otro lado, hay profesorado que participa de manera constante con las asociaciones madres y padres de alumnado, como por ejemplo Gonzalo Anaya. Sus aportaciones consisten en tertulias, ponencias o foros de formación sobre el sentido de la educación, su organización y su práctica. En parte por ello, se le da su nombre a la Confederación de asociaciones de madres y padres de alumnado a nivel autonómico.

Podemos afirmar que el movimiento de madres de alumnado, el movimiento de profesorado en torno a la renovación pedagógica, y determinados movimientos sindicales de izquierdas funcionan como asociaciones caracterizadas por un espíritu voluntario en torno a la construcción de lo público, proponiendo una visión y representando un poder social. Estas asociaciones cumplen dos características a resaltar: funcionan entre ellas como redes anidadas de apoyo y refuerzo, y existe entre ellas lo que Taylor (1997) llama “porosidad”, es decir, las personas que las componen se cruzan en las asociaciones, de hecho parte de este profesorado, que es también sindicalista ha participado del movimiento de madres de alumnado de manera activa, asumiendo la presidencia de alguna AMPA. Al tiempo, algunas de las personas que participan en el movimiento de madres de alumnado formaban parte de partidos políticos como el Partido Comunista y el PSPV- PSOE, o de los sindicatos de clase y profesionales de posiciones izquierdistas, o de Escuela Valenciana, de asociaciones de vecinos; por un lado observamos la porosidad entre la sociedad civil o esfera pública y los partidos políticos, y por otro, el gusto por lo público y su organización.

Así como la construcción y defensa de la esfera pública educativa tiene sus alianzas, otro elemento indispensable en esta esfera son sus antagonistas: la Confederación Católica de Padres de familia y Padres de Alumnos (CONCAPA, también denominada CONCAPAFAPA), diversas asociaciones empresariales y católicas dedicadas a la educación y la Conferencia Episcopal, acompañada por los Partidos Conservadores.

Podemos comparar la asociación de madres y padres de nuestro objeto de estudio con otra asociación de madres y padres, la CONCAPA, cuyas opiniones no podemos ubicarlas como públicas, en el sentido de que abogan por un estilo de participación ciudadana que prioriza la libertad de elección de centro en base a libertad de elegir un ideario ya estipulado por la iglesia, que como el propio nombre de la asociación indica- Confederación Católica de Asociaciones de Padres-, es el de la iglesia católica. Es decir, en contraposición a la FAMPA, la CONCAPA sigue las directrices marcadas por la jerarquía eclesiástica, por tanto no podemos afirmar que sean públicas en sentido fuerte, aunque son públicas en sentido débil porque pertenecen también a la sociedad civil, pero a una parte de la sociedad civil dirigida por los dictámenes del pastor sobre las conciencias, lo que reduce considerablemente la amplitud del término de ciudadanía al reducir los sujetos su capacidad de autoconciencia y de pensamiento crítico propio, eliminando el carácter secular y profano de la política.

Cabe destacar las diferencias entre FAMPA y CONCAPA en cuanto a la identidad colectiva y los fines de cada organización. Sus intereses y sus posicionamientos ideológicos son antagónicos, y a este conflicto se une el litigio por la financiación, el monopolio ideológico conservador derivado tanto de la propiedad de la Iglesia con respecto a la mayoría de centros educativos, como a la intrusión de la misma en todas las escuelas y en toda educación a través de la inclusión de la religión católica en el currículum y las prácticas educativas.

En los capítulos posteriores, correspondientes a la Escuela Pública y al Sistema Educativo comprobaremos los enfrentamientos en cuanto a sus posiciones.

Una vez vistos los miembros que componen la esfera pública educativa, vamos a continuación a analizar los cuatro rasgos que hemos estudiado sobre el imaginario democrático radical y de pluralismo agonista: el carácter instituyente, los principios de libertad, igualdad y solidaridad, la consecución ciudadanía plena y la consideración de la sociedad como comunidad ético-política.

En primer lugar, el carácter instituyente lo muestran en la petición de tomar parte en la construcción de la educación democrática y de la sociedad. FAMPA inicia la política, al buscar el reconocimiento para participar en la distribución de poder social en materia educativa, además busca el reconocimiento de todos los seres humanos.

En FAPA-València venim treballant des de fa anys per consolidar una societat participativa des de la base, des de les Associacions de Pares i Mares dels alumnes de cada centre escolar. Sabem que això és difícil i que implica un esforç personal, amb dedicació de temps a tasques poc grates (reivindicar el que és de justícia, organitzar actes a què acudixen poques persones, participar en consells escolars que es desvirtúen des del poder polític). Però és una tasca que respon als principis més importants que té un ser humà com a ciutadà del món: aconseguir la dignitat de ser reconegut com a tal³⁷.

Se cuestiona aquello instituido y se proponen cambios con conocimiento de causa -que radica en la generación de su conocimiento social debido a su comunicación libre y a su capacidad de autonomía-.

Volem preguntar-nos, a nosaltres mateixos com a membres d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes, però també com a ciutadans que comparteixen la seua vida en una societat democràtica, regida per les lleis i els valors de la convivència, què volem per a la nostra vida i la dels nostres descendents. Què podem fer per a millorar la convivència democràtica des de l'educació?³⁸

En segundo lugar, los principios de libertad, igualdad y solidaridad que caracterizan la construcción democrática, los muestran en la consideración de la igualdad como libertad efectiva y la necesaria solidaridad para su consecución.

La Comissió reunida a València va estimar que els reptes europeus que s'obrin en aquest nou mil.lenni poden suposar la pervivència d'un dualisme escolar, que ens preocupa com a ciutadans democràtics. Continuem pensant que des de l'educació és legítim aspirar a una societat més justa i solidària i per això creiem que hem d'analitzar críticament els aspectes que sorgeixen de les diferents directrius educatives europees i de la seua aplicació a la legislació espanyola (FAPA Valencia, 2006: 96).

La defensa de los principios democráticos exige nuevas demandas y cambios en las instituciones:

Des de FAPA-València sempre hem mantingut una defensa dels valors de la solidaritat, justícia social i tolerància com a ferramentes amb les quals construir una democràtica ciutadana. L'escola i altres institucions educatives poden contribuir a aquesta finalitat, per a això la definició de servei públic és una ajuda imprescindible. Una ajuda que es materialitza en l'exigència en serveis complementaris (menjador, transport, biblioteca, internet) quan siga necessari i una gratuïtat dels recursos indispensables (material escolar) per a l'exercici del dret a l'educació³⁹.

³⁷ Ibid 30. Pp.104.

³⁸ Ponencia de FAPA-Valencia en el Congreso de CEAPA de abril de 2006. Para esta ponencia se organizaron tres sesiones de trabajo, y sus frutos también se aprovecharon para artículos de prensa. Tanto las sesiones, como la ponencia como los artículos se recogen en FAPA-València (2006): *La construcció de l'espai públic educatiu*. Alfa Delta Digital. València. Pp.13

³⁹ Ibid 29. Pp. 106

Así mismo, la delimitación y defensa de la esfera educativa como esfera de justicia, requiere hacer frente al predominio de otros bienes sociales, en concreto capitalistas.

L'espai públic educatiu no es pot tancar en una cultura per a la competitivitat empresarial o en la recerca d'una qualitat mesura, sobretot, per criteris d'instrucció en conceptes acadèmics. L'espai públic precisa de la participació, de la il·lusió, de les voluntats de les persones per a crear espais de convivència. Només així se combat a la desídia i a la segregació, ferment de moltes solucions violentes⁴⁰.

O hacer frente al aval del Estado con respecto del predominio del mercado en la esfera educativa:

*El llistat de problemes educatius en el llinar d'aquest mil·lenni ha sigut enunciat des d'una perspectiva mundial per autoritats educatives, com Federico Major Saragossa, o en documents oficials de la Unió Europea. En tots els casos relacionen l'adquisició de les competències educatives amb l'èxit de la competitivitat empresarial i l'augment de la productivitat. Ens pareix lògic que això s'expose des de les autoritats empresarials, però no ens pareix que això siga útil per al desenvolupament d'una educació obligatòria que forme per a la **ciutadania democràtica** (FAPA Valencia, 2006: 110).*

En tercer lugar, consideran la ciudadanía plena y la articulación de posiciones subjetivas en base a la conciencia política y a la pertenencia a una comunidad.

...podem conjugar els esforços en pro d'una ciutadania activa que repercutisca en la construcció d'un espai públic educatiu on podem compartir interessos i projectes de persones diferents. Som conscients que les diferències culturals, religioses, ètniques, de gènere, edat, activitat econòmica i familiar són riques i profitoses si no són el germen d'un projecte desigual, on un col·lectiu es transforma en hegemònic sobre la resta. I en aquesta diversitat cultural, coherent amb els processos de biodiversitat sostenible busquem les persones de la Comissió de FAPA-València l'enriquiment personal i col·lectiu⁴¹.

El autorrespeto y la autonomía que exige la condición de ciudadano pleno, tiene en consideración no sólo a uno mismo, sino a los otros. En este discurso se plasma el pluralismo agonista que propugna FAMP, al proponer una educación pública, frente a antagonismos que pretender un pluralismo de valores recluido en el ámbito de lo privado. El pluralismo agonista contempla la alteridad y las diferencias como una riqueza individual y colectiva.

Su visualización del mundo común cuestiona e intenta subvertir otras posiciones de sujeto que se articulan en relación a la educación y a la ciudadanía

⁴⁰ Ibid 30. Pp. 104

⁴¹ Ibid 38. Pp.99.

... no entenem que des de la Confederació Europea de Sindicats (CES) en els seus documents programàtics (març del 2002) no s'inclouen referències explícites a la ciutadania laboral, perquè això permetria fer front amb major fermesa als atacs que es produïxen contínuament contra l'Estat social europeu... (FAPA València, 2006: 110).

Son capaces de proyectar la educación y la ciudadanía a otras esferas de la vida y no las estrictamente correspondientes al sistema educativo, consideran la educación como paideia.

Els Acords firmats al sí de la Fundació Tripartita al.ludixen al dret a la gratuïtat en la formació professional, a més afavorixen l'accés per a aquelles persones que es troben en una situació menys favorable: víctimes de violència, majors de 45 anys, persones amb discapacitat...Però en tots els casos el que es pretén és el desenvolupament professional per a millorar la productivitat. O siga, no aguaita el dret a la formació d'una ciutadania activa (FAPA València, 2006: 110).

En cuarto lugar, consideran la sociedad democrática como comunidad ético- política, unidos en un lazo de colaboración, de dar, recibir e intercambiar, que se basa en el reconocimiento y el entendimiento.

*Però poc valor tenen les normatives legals si no van acompanyades de mesures concretes per part dels **diversos agents socials** que l'han de desenvolupar. Així el cas de les administracions públiques que han d'invertir més diners en centres escolars que facen desaparèixer els barracons, les associacions de pares i mares reivindicant l'ús d'escoles i instituts per a activitats esportives i culturals dels adolescents del barri, les associacions de veïns col.laborant en aquesta gestió de l'espai públic, els professors utilitzant el seu saber per a projectar-lo des del seu lloc de treball cap a la comunitat escolar, els alumnes amb les seues demandes i il.lusions que són pròpies de les diferents edats de la seua formació. En aquest itinerari de formació d'espais públics educatius, del manteniment d'un servei públic, sempre estarà FAPA-València col.laborant⁴².*

La asociación se plantea la ética de la política y adopta un compromiso social:

Com a contrapartida les persones de la comunitat escolar som responsables del manteniment i bon ús d'aquest servei públic, exigint i contribuint amb el nostre esforç perquè pugua prestar-se el servei educatiu adequat. Per això no acceptem que l'educació bàsica pugua ser tipificada com un servei d'interés econòmic general, com defineix la Constitució Europea en el seu article III-96. L'educació no és un servici econòmic, sinó un servei públic bàsic⁴³.

La comunidad ético-política ha de realizar un Pacto educativo, que trasciende al Estado; para FAMPa el verdadero pacto educativo no es un consenso que oculte un conflicto, ni se supedita a predomínios y presiones de otros bienes sociales. Puede ser un consenso conflictual, revisable, y en base a un conocimiento social.

⁴² Ibid 29. Pp. 106

⁴³ Ibid 29. Pp. 106

Un pacte educatiu ha de ser realitzat sense pors ni pressions. No podem acceptar la pressió mediàtica d'interessos econòmics o partidistes que ens volen convèncer des del poder de les seues raons. Hem de saber construir els nostres arguments i per això hem de reclamar el dret a la formació permanent de pares i mares. Exigir el dret a l'educació com a adults progenitors, ja que ningú ens va ensenyar a educar a altres, sense por i amb criteris sòlids⁴⁴.

El pacto educativo se da entre familias y profesorado, de manera libre, y con carácter experiencial y abierto.

El verdader pacte educatiu que reclamem ha de nàixer de la voluntat lliure de prejudís dels pares i mares i del professorat. És necessari perquè existisca una comunicació lliure que facilite la construcció de l'espai públic, un desig sincer d'intercanviar postures, encara que siguen discrepant, per a organitzar un projecte comú. Un projecte que suposa un esforç de totes les persones que componem la comunitat escolar (FAPA Valencia, 2006: 114).

Consideran que la posición del Estado en la esfera educativa es prestar el servicio público para garantizar una ciudadanía plena, y realizan las propuestas para implementar su empeño en la Escuela.

Des de la nostra concepció de l'espai públic educatiu, que entén el sistema escolar com un servei que presta l'Estat com a garant d'un dret constitucional, necessitem afavorir unes competències per a l'èxit de la ciutadania democràtica. Com es pot facilitar aquest èxit de de l'escola? (FAPA Valencia, 2006: 110).

Entienden, en definitiva, la democracia como una forma de vida, y no como una formalidad, que se basa en las relaciones, en la experiencia y en el reconocimiento de los diversos saberes y las aportaciones que desde sus capacidades y posiciones pueden aportar las personas para mejorar la convivencia.

Tot això es pot aconseguir en el dia a dia de l'espai públic educatiu. Per a això és necessari obrir les portes dels centres a altres valors i coneixements. Un saber no sols formal, sinó aquell que procedix de l'experiència laboral o domèstica, que també mereix ser objecte de reflexió i anàlisi. Sens dubte, arribats a aquest punt el lector pot pensar en la ingenuïtat i utopia d'aquesta proposta. Però si no ho intentem el pacte educatiu real acabarà convertint-se en la retòrica partidista dels percentatges del fracàs escolar (FAPA Valencia, 2006: 114).

⁴⁴ Ibid 29. Pp. 113

CAPÍTULO 4.-La significación imaginaria social que atribuye Fampa-València i comarques a la Escuela Pública

FAMPA, a través de la autoorganización y autorreflexión colectiva y analizando el marco normativo, re-construye significados y realiza acciones. El significado que vamos a estudiar en este apartado es el que construye sobre la Escuela Pública, y en puntos posteriores veremos el significado que ordena para la Educación Democrática.

La construcción del significado dota de sentido las acciones, estrategias y tácticas futuras, y explica aquello ya realizado que es historia. Además, como estos agentes son portadores culturales a las estructuras de la Escuela Pública y del Sistema Educativo, construyen la Escuela y el Sistema, es decir, la Institución Educativa, aportando elementos culturales que democratizan la Institución y la Educación en sí.

El estudio de los discursos y de las acciones de los agentes educativos, en este caso, FAMPA, nos va a permitir el enfoque institucional, del que empezamos a mostrar el origen y el principal significado- la Escuela Pública- que nace en un nivel micropolítico, el de la práctica educativa. Aunque la FAMPA no constituye ninguno de los dos agentes educativos por excelencia en la Institución Educativa- estos son profesorado y alumnado- sí son educadores si consideramos la Educación como Institución, y además sí son Comunidad Educativa. Aportan el carácter público de la educación, la apertura de los formatos organizativos con posibilidades organizantes e instituyentes, además de tener la fundamental función subyacente de evitar la instrumentalización de la Educación por el Estado.

Vamos a analizar a través del discurso elaborado por FAMPA en diferentes documentos, libros, actas y notas de prensa, cada uno de los caracteres que aportan significaciones para el Modelo de Escuela Pública.

Para este Modelo, significación imaginaria social sobre la Escuela Pública, volvemos en FAMPA a remitirnos a la educación de la II República, porque miembros de la asociación eran portadores de esta tradición educativa:

No podem recordar José Vicente sense oblidar-nos de la seua familia extensa i nuclear. En el primer cas les persones de Ballester Fandós i Ballester Gozalvo, figures prominents de l'educació republicana que més d'una vegada recordava com a essència

d'una manera imprescindible de construir eixe espai públic escolar a què aspiràvem des de FAPA-València (FAPA Valencia, 2006: 5).

El significado de Escuela Pública se construye de manera pluralista, generando debate con la finalidad de crear opinión pública, y participando en esferas educativas más amplias, como puede ser la estatal.

Amb tot això hem volgut mostrar un camí de fer participació i crear opinió. Hem convocat persones de diferents Associacions de Pares i Mares d'alumnes perquè des de la seua posició personal pogueren abordar el tema central del Congrés de Madrid: La definició de l'escola pública (FAPA Valencia, 2006: 7).

Consideran la Escuela como una institución, y esta consideración significa valorar la Escuela como eje democrático de socialización y de subjetivación, en definitiva como preparación a la vida de manera personal y social. Supera la concepción de la educación como una credencial o un elemento de consumo.

La escuela no es sólo un lugar donde nuestros hijos e hijas permanecen una serie de horas desde los tres a los dieciséis o dieciocho años, sino que tiene que ser una institución que su principal función debe ser preparar para la vida, y esto no sólo debe ser adquirir conocimientos y habilidades para desempeñar un trabajo al finalizar la edad escolar. Debe ser un ámbito en que los chicos y chicas tomen conciencia de sus derechos, asuman e interioricen sus hábitos democráticos y se preparen para adquirir compromisos individuales y colectivos⁴⁵.

En primer lugar, vamos a analizar el Modelo de Escuela Pública que declara FAPA en los diferentes Estatutos que ordenan la federación a lo largo de su historia. A continuación analizaremos los caracteres de Pública, Comunitaria, Democrática, Gratuita, Unificada, Laica, Científica, Racional, Activa y experiencial, a través del discurso que va construyendo FAMPAs en las Jornadas de debate, de documentos de trabajo diversos, de publicaciones y de artículos de prensa.

⁴⁵ Documento de FAPA-Valencia 53: *Escrito sobre Escuela y Democracia. Participación. Comisión Ejecutiva de FAPA-Valencia*. Fechado el 30 de junio de 1997.

Tabla 7: Modelo de Escuela Pública FAPA-València. Estatutos 1977, 1983, 1987 y 2004			
Estatutos FAPA 1977	Estatutos FAPA 1983	Estatutos FAPA 1987	Estatutos FAPA 2004
<p>Art. 1. La Federación Provincial de Asociaciones de Padres de Alumnos de colegios de Enseñanza pre-escolar, educación especial, enseñanza general básica, formación profesional, bachillerato unificado polivalente y curso de orientación universitaria de la provincia de Valencia, <u>estará formada por Asociaciones de Padres procedentes de colegios de la Administración Pública.</u></p> <p><u>Podrán integrarse en la misma APA de distinta procedencia siempre que acepten los principios de esta Federación: el conseguir una enseñanza de alta calidad, totalmente gratuita y plenamente democrática.</u></p>	<p>Art.3. La Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Centros de preescolar, educación especial, enseñanza general básica, formación profesional, bachillerato unificado polivalente y cursos de orientación universitaria de la provincia de Valencia, <u>estará formada por Asociaciones de Padres de Alumnos de Centros sostenidos con fondos públicos.</u></p>	<p>Art. 50. Podrán ser miembros de la Federación todas las Asociaciones de Padres de Alumnos de <u>Centros Sostenidos con fondos públicos, tanto en Enseñanza Primaria como Secundaria,</u> que estén legalmente constituidas y que acepten los principios contenidos en estos Estatutos.</p>	<p>Art. 50. Podrán ser miembros de la Federación todas las AMPAs de <u>Centros Públicos de titularidad pública o Centros Privados Concertados no universitarios, tanto de Enseñanza Primaria como Secundaria,</u> que estén legalmente constituidos y que acepten los principios contenidos en estos Estatutos.</p>
	<p>Art.2. La Federación Provincial tiene como objetivos alcanzar el establecimiento de un sistema educativo apto para ofrecer una enseñanza caracterizada por las siguientes notas esenciales:</p> <p>a)Que sea obligatoria de cuatro a dieciocho años, en ciclo único y polivalente con titulación única y coeducación.</p> <p>b)Que sea racional y humanística, científica, de alta calidad tecnológica y que desarrolle</p>		

	<p>un espíritu crítico y comprometida en materia educativa.</p> <p>c)Que se gratuita en igualdad de condiciones y financiada con fondos públicos, contemplando en ella la formación global del alumno (entendemos por gratuita aquella que tiene presente no únicamente la instrucción , sino todas las actividades formativas, los libros de texto, el materia escolar, los comedores, el transporte, etc.)</p> <p>d)Esta enseñanza deberá además contemplar un amplio sistema de becas y subsidios que atienda las situaciones especiales (mientras la situación de los párrafos anteriores no sea realidad)</p> <p>e)Que sea pluralista y carente de todo tipo de adoctrinamiento.</p> <p>f)Que sea democrática, reconociendo la participación de las APAs justamente con las demás estamentos de la comunidad educativa, en la gestión educativa y administrativa, así como en los aspectos posteriores de control, asumiendo cada una de sus peculiaridades características, étnicas lingüísticas, culturales, geográficas, etc., reconocidas en la Constitución.</p> <p>g)Que haga efectiva una igualdad de</p>		
--	---	--	--

	<p>oportunidades sin ningún tipo de condicionamiento, y con la atención adecuada a los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales.</p> <p>h) Que dentro de unas líneas generales para todo el territorio español sea gestionada, planificada y controlada desde los organismos autónomos.</p>		
<p>Art.6º La Federación provincial tiene por objeto:</p> <p>a. <u>Participar en las Juntas Provinciales de Educación, Consejos Asesores del Ministerio de Educación y Ciencia y cualesquiera otros entes educativos</u> en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza Pública.</p> <p>b. Representar y defender los intereses de las A.P.A.S en todo cuanto afecte al proceso educativo.</p> <p>c. <u>Potenciar y coordinar esfuerzos,</u> inquietudes y aspiraciones de todas las Asociaciones Comarcales, Asociaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a esta Federación.</p> <p>d. <u>Promocionar toda clase de actividades culturales, que sirvan para mejorar la formación cívica</u> e intelectual de padres y alumnos.</p>	<p>Art.9º La Federación tiene por objetivos:</p> <p>a. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza de los Centros sostenidos con fondos públicos y en todos los órganos de su control y gestión.</p> <p>b. Representar y defender los intereses de la A.P.A en todo cuanto afecte al proceso educativo.</p> <p>c. Potenciar y coordinar esfuerzos e inquietudes y aspiraciones de todas las Agrupaciones Comarcales, Agrupaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a esta Federación.</p> <p>d. Promocionar toda clase de actividades sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.</p> <p>e. Ocupar el espacio que como instrumento reivindicativo en materia de Política</p>	<p>Art. 4. Exenta de lucro mercantil tiene por objeto contribuir a la participación de las A.P.A.s en la programación general de la Enseñanza, en el Control y Gestión de los Centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y en la construcción de la Escuela Valenciana, y para ello, sus fines fundamentales son:</p> <p>a. Potenciar el movimiento asociativo de los Padres de Alumnos, facilitando el apoyo que les permita la creación de Asociaciones.</p> <p>b. Promover y facilitar la participación de las A.P.A.s en la gestión de los Centros.</p> <p>c. Asistir a las A.P.A.s en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros Sostenidos con fondos públicos.</p> <p>d. Facilitar la representación y participación de los Padres de Alumnos en los Consejos</p>	<p>Art. 4. Exenta de ánimo de lucro, tiene por objeto contribuir a la participación de las AMPAs en la programación general de la Enseñanza, en el control y Gestión de los Centros docentes de Titularidad Pública y de los Privados Concertados no universitarios y en la construcción de la Escuela Pública Valenciana y, para ello, sus fines fundamentales son:</p> <p>a. Potenciar el movimiento asociativo de Madres, Padres y representantes de Alumnas y Alumnos, facilitando el apoyo que les permita la creación de Asociaciones.</p> <p>b. Promover y facilitar la participación de las Asociaciones de Madres, Padres y representantes de Alumnas y Alumnos (AMPAs) en la gestión de los Centros.</p> <p>c. Asistir a las AMPAs en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión</p>

<p>e. Potenciar la <u>cultura del País Valenciano</u>.</p> <p>f. Promocionar la formación de A.P.A. en todos sus niveles.</p>	<p>Educativa nos corresponde, y en este sentido la Federación asume el compromiso de hacer llegar a todos los miembros de la Federación, las exigencias que en Política Educativa propugnamos en coordinación con la C.E.A.P.A.</p> <p>f. Potenciar la Cultura del País Valenciano.</p> <p>g. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de esta, en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las A.P.A.S en sus respectivas Comarcas.</p> <p>h. La Federación potenciará la estructuración de las A.P.A.S a nivel de Comunidad Valenciana (con el fin de adecuarnos a la realidad de la Comunidad Autónoma Valenciana, esta Federación iniciará todos los contactos necesarios con las diversas asociaciones de A.P.A.S de todas las comarcas de la Comunidad, para hacer posible en un futuro próximo la constitución de la Federación de A.P.A.S de la Comunidad Autónoma Valenciana).</p> <p>i. La Federación utilizará todos los medios de comunicación social que estén a su alcance para potenciar la imagen pública de la</p>	<p>Escolares Municipales y en cualquier otro órgano colegiado de ámbito local, comarcal, provincial, autonómico, nacional, incluso mediante la presentación de candidaturas.</p> <p>e. Promover y organizar en su caso, la realización de actividades extraescolares y complementarias, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.</p> <p>f. Representar y defender los intereses de las A.P.A.s ante las instancias educativas o cualquier otro órgano.</p> <p>g. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza en los Centros así como a sus órganos de control y gestión.</p> <p>h. Potenciar la constitución de Agrupaciones Comarcales y Locales de A.P.A.s, procurándoles el asesoramiento y la ayuda necesaria para su implantación y fortalecimiento. Dotando a las mismas de la ayuda económica necesaria en función de la disponibilidad de la Federación.</p> <p>i. Coordinar los esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de las A.P.A.s y sus Agrupaciones en orden a la mejora de la</p>	<p>de los Centros.</p> <p>d. Facilitar la representación y participación de las AMPAs en los Consejos Escolares Municipales y en cualquier otro órgano colegiado de ámbito local, comarcal, provincial, autonómico, nacional, mediante la presentación de Candidaturas diferenciadas.</p> <p>e. Promover y organizar en su caso, la realización de actividades extraescolares y complementarias, sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de los asociados y el alumnado.</p> <p>f. Representar y defender los intereses de las AMPAs ante las Instituciones Pertinentes en todo cuanto afecte al proceso educativo.</p> <p>g. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza en los Centros, así como, a sus órganos de control y gestión.</p> <p>h. Potenciar la constitución de Agrupaciones Comarcales y Locales de AMPAs, procurándoles el asesoramiento y la ayuda necesaria para su implantación y fortalecimiento. Dotando a las mismas de la ayuda económica necesaria en función de la</p>
---	---	---	--

	<p>misma.</p>	<p>educación.</p> <p>j. Ocupar el espacio que como instrumento reivindicativo en materia de política educativa corresponda y transmitir las reivindicaciones de una Escuela plural, democrática y valenciana, y así mismo, comunicar a todos sus miembros las experiencias que en materia educativa se propugnen en coordinación con la CO.V.A.P.A. y la C.E.A.P.A.</p> <p>k. Potenciar la cultura del País Valenciano.</p> <p>l. Participar en la elaboración de cuantas disposiciones afecten a la Enseñanza de los Centros sostenidos con fondos públicos y en todos los órganos de su control y gestión.</p> <p>m. Representar y defender los intereses de las A.P.A.s en todo cuanto afecte al proceso educativo.</p> <p>n. Potenciar y coordinar esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de todas las Agrupaciones Comarcales, Agrupaciones Locales y Asociaciones de Centro que pertenezcan a ésta Federación.</p> <p>ñ. Promocionar toda clase de actividades sociales, culturales, deportivas y recreativas que sirvan para mejorar la formación social e intelectual de Padres y Alumnos.</p>	<p>disponibilidad de la Federación.</p> <p>i. Coordinar los esfuerzos, inquietudes y aspiraciones de las AMPAs y sus Agrupaciones en orden a la mejora de la calidad de la enseñanza.</p> <p>j. Ocupar el espacio en la comunidad educativa como elemento reivindicativo que en materia de política educativa le corresponda y transmitir las reivindicaciones de una Escuela Pública, plural, democrática y valenciana, y así mismo, comunicar a todos sus miembros las experiencias que en materia educativa se propugnen en coordinación con la Confederación “Gonzalo Anaya” y la C.E.A.P.A</p> <p>k. Promover y potenciar la cultura del País Valencià y su lengua.</p> <p>l. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de ésta en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las AMPAs en sus respectivas Comarcas.</p>
--	---------------	---	--

		<p>o. La Federación deberá centrar sus esfuerzos en la implantación y el fortalecimiento de ésta en las Comarcas y sectores de menor índice de implantación, tendiendo a cohesionar y homogeneizar a las A.P.A.s en sus respectivas Comarcas.</p>	
<p><i>Nota.</i> Reproducción a partir de: -Estatutos de FAPA Valencia, inscrita en la Sección Segunda con el número 115, en el Provincial con el 5 respectivamente. Y visados el 12 de agosto de 1977. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 21 de marzo de 1984 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria celebrada los días 21 de noviembre y 12 de diciembre de 1987. -Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 5 de Mayo de 1988, y tal modificación fue aprobada por la Asamblea General Extraordinaria del 28 de febrero de 2004.</p>			

En primer lugar, a lo largo de los cuatro momentos estatutarios, se identifica la federación con las asociaciones de madres y padres del alumnado de las escuelas sostenidas con fondos públicos. Podemos observar una variación sutil en tanto en cuanto en los primeros estatutos, del año 1977, se considera que estará formada la federación con APAs de escuelas de titularidad pública y en todo caso podrán adherirse APAs de otro tipo de escuelas siempre y cuando acepten una educación gratuita, democrática y de calidad. En los estatutos posteriores de los años 1983 y 1987 se consideran de manera indistinta todo tipo de escuelas siempre que estén sostenidas con fondos públicos, y finalmente en los estatutos de 2004, en la redacción se diferencia entre escuelas públicas y concertadas expresamente, ambas potencialmente federadas.

En cuanto al modelo de Escuela y de educación, son los estatutos de 1983 los que realizan una declaración más extensa sobre la enseñanza y el sistema educativo. Consideramos que esta declaración puede estar relacionada con la expectativa de una nueva ley educativa que recogiera los principios establecidos en la Constitución sobre la enseñanza democrática y su organización. En el artículo 2 de estos estatutos se aboga por una escuela unificada (ciclo único, polivalente, titulación única, coeducación, igualdad de oportunidades), racional, humanística, científica, gratuita, pluralista, sin adoctrinamiento, comunitaria (teniendo en cuenta la idiosincrasia de la lengua y la cultura propia) y democrática en su organización y control.

En los restantes estatutos se hace mención, sin tanta explicitud, a la educación gratuita, democrática, de calidad, plural y valenciana.

Finalmente, todos los estatutos, con mayor o menor detalle, tienen por finalidad participar y promover la participación de manera colectiva en todas las cuestiones que afecten a la enseñanza pública, fomentar la formación cívica de madres, padres y alumnado para mejorar esta participación, así como potenciar la cultura comunitaria del País Valenciano. Estos tres ítems: participación, formación cívica y comunidad se mantienen constantes a lo largo del tiempo.

A partir de 1983 se destaca en todos los estatutos la “ocupación del espacio público” para reivindicar una política educativa democrática, por una Escuela Pública, plural, democrática y valenciana.

Por otro lado, a partir de 1987 los estatutos mencionan la promoción de la participación en concreto, en los foros establecidos legalmente para ello: la elaboración de normas y la programación general de la enseñanza en los distintos niveles de las administraciones públicas y la participación en la gestión y control de centros.

En conclusión, son conscientes de la necesaria construcción del modelo de Escuela Pública:

Desde nuestra Federación continuamos construyendo una escuela pública, donde nuestros hijos/as puedan crecer en conocimientos, solidaridad, libertad y responsabilidad. Continuamos defendiendo la Escuela Pública sostenida con fondos públicos, que garantice una educación plural, que respete las diferencias y la gestión democrática, y que fomente estos valores entre el alumnado (Merino, 1996: 2).

Frente a este Modelo de Escuela Pública, la privatización y mercantilización de cada vez más aspectos de la vida, empezando por el espacio público, ponen en cuestión los principios de este posicionamiento democrático. El pensamiento neoliberal, en ausencia de un vínculo solidario catalizador de la justicia social, genera el carácter del individualismo egoísta, contrario a la reflexión y cooperación colectiva para un proyecto común, y por tanto niega la participación y la corresponsabilidad, afectando a la universalidad de la educación y de la cultura democrática.

Ante la privatización del servicio público educativo, la Escuela Pública y a partir de ella la Institución Educativa y sus formaciones organizativas pierden legitimidad como proyecto social basado en principios de justicia social, de laicismo, pluralismo, formación de ciudadanos e igualdad (VIÑAO, 2002). Si no hay proyecto social, porque la vinculación y consideración a lo público se encuentra desgobernada, y se promueve un clima de recelos y desconfianza ante los proyectos colectivos, entonces es el mercado y el modelo privado el que marca las pautas y el modelo de convivencia social. Y de esta situación es consciente FAMP: A:

En estos momentos estamos viendo como los poderes públicos y algunos medios de comunicación intentan destruir el proyecto educativo que encarna la Enseñanza Pública. El liberalismo económico quiere que olvidemos los valores esenciales que distinguen a nuestra Escuela. El proyecto educativo de enseñanza pública está gravemente amenazado. Quieren seleccionar a los alumnos, decir tú sí, tú no...⁴⁶

La federación lucha contra la política educativa neoliberal y neoconservadora que promociona la educación privada en oposición a la enseñanza pública, promoviendo comunidades estéticas que legitiman desigualdades y constituyen, para FAMP: A, ataques a los principios de no discriminación y no represión.

Son estos, momentos en que el movimiento de madres y padres que luchamos por la escuela pública, debemos estar más unidos ante el ataque sin antifaces que hace la actual Administración del partido en el Gobierno. Mientras faltan Institutos por

⁴⁶ Ibid 45.

construir, adecuación de Centros de Primaria a normativa LOGSE y creación de Unidades de 3 años en las Escuelas Públicas, este año la Conselleria del Sr. Tarancón subvenciona a colegios de élite de esta ciudad y a colegios que discriminan por razones de sexo (colegios del Opus). Habrá que recordarle al Sr. Conseller, y así lo hemos hecho denunciándolo en prensa, el artículo 1 de la Constitución y otros⁴⁷.

La concurrencia de tres modelos escolares: los centros públicos, los subvencionados y los de élite, dificulta la función del servicio público educativo que cumple la escuela. Por otro lado, el análisis de la privatización de la educación previene de los diferentes ámbitos que abarca el discurso economicista:

...desde ámbitos gubernamentales y privados, se están elaborando ideas y estrategias muy sutiles como: libre elección de centro; privatización de ciertos servicios educativos; cobro por el uso privado de instalaciones de los centros; competencia entre los centros en cuanto a su rendimiento y organización, y otras más claras, donde se trata de demostrar las bondades de todo lo privado y lo poco que funciona y rinde todo lo público (Delgado, 1998: 238).

La promoción de la educación privada comienza por la subvención con fondos públicos a empresas educativas privadas. La denuncia de la federación y las reivindicaciones continuadas solicitan un control público, democrático, de esta financiación.

...exigimos el establecimiento de unos “criterios objetivos” para el control de las subvenciones, a negociar entre Administración, padres y profesores “equitativamente” a partir de sus representantes democráticamente elegidos. Al mismo tiempo, exigimos también que se establezcan comisiones de control a nivel nacional, provincial, comarcal y local que funcionen continuamente y ejerzan un control efectivo y anual de la distribución de estas subvenciones. En las comisiones de control deberán estar representados la Administración, los padres y los profesores. Por nuestra parte, denunciaremos las irregularidades que se puedan cometer en el control⁴⁸.

Este control democrático trasciende los aspectos estrictamente monetarios, considerando otros elementos cualitativos en base a principios de libertad, igualdad y solidaridad:

En general, entenderemos por enseñanza pública aquella que, siendo financiada totalmente por fondos públicos tuviera una misma normativa en cuanto a control, matriculación, funcionamiento, pluralismo y acceso del personal docente⁴⁹.

⁴⁷ Documento de FAPA-Valencia 101: *Carta de la Comisión Gestora de FAPA-Valencia, del 3 de septiembre de 1999, a todas las APAs asociadas.* En este documento también se explica los acontecimientos posteriores a la Asamblea General celebrada el 26 de junio en el IES Luis Vives de Valencia en la que se elige una Junta Gestora, que versan sobre la situación judicial en relación al conflicto con Antonio Garcés por la firma del Pacto Educativo con la Conselleria de Educación.

⁴⁸ *Ibid* 27.Pp. 10

⁴⁹ *Memoria de la Segunda Jornada Provincial de Padres de Alumnos, en Malvarrosa, a 12 de junio de 1983. Ponencia I: Soluciones prioritarias ante las carencias del sistema educativo.* Pp. 15

Y esta necesidad democrática se traslada también a la autonomía de las APAs en los centros subvencionados:

Dado que las APA tiene su propia entidad jurídica, los recibos de su cuota deben ser independientes de los recibos del centro, recordando que el hecho asociativo, si bien es aconsejable, es una acción libre y voluntaria en el marco de la Constitución.

Las asociaciones fijarán las cuotas dentro del marco de sus estatutos, sugiriendo la conveniencia de que se considere la unidad familiar, pero siempre teniendo en cuenta la necesaria separación e independencia de la cuota de la APA con la del centro⁵⁰.

Por otro lado, propone que esta financiación pública pueda conllevar a una transformación de aquellos centros subvencionados que decidan incorporarse a la red pública:

...la Ley de Financiación debe recoger, por un lado, una transitoria que establezca un período mínimo de adaptación de los centros que no reúnan los requisitos que se exijan y, por otro lado, debería fijar las condiciones para que aquellas escuelas que los deseen puedan incorporarse a la red pública de enseñanza.

La financiación debe realizarse centro por centro y no a través de instituciones particulares de varios centros.

La financiación, en concepto de dotación de material y mantenimiento, debe ser equivalente a la que reciban los centros públicos⁵¹.

Porque consideran la Escuela Pública como proyecto de autonomía, participativo e integrador, que trasciende el carácter gratuito de la educación: “*Quiero expresar con claridad que la Escuela Pública va más allá de ser una escuela gratuita, es una escuela con valor en sí misma, con autonomía, con respeto educativo consensuado, y debe ser participativa e integradora*” (Merino, 1996: 2).

A pesar de que existían esperanzas de promover el Modelo de Escuela Pública con la LODE de 1985, el poder histórico, social y cultural arraigado en la enseñanza española de carácter conservador se ha mantenido en todas las leyes educativas.

La Llei Orgànica del Dret a l'Educació de 3 de juliol de 1985 no canvia la situació anterior, tan sols indica que els centres privats sostinguts amb fons públics seran denominats concertats (article 10.3) i que l'admissió d'alumnes hi seria igual que als públics (article 53), la qual cosa va suposar una demanda d'inconstitucionalitat, desestimada per l'Alt Tribunal, per part dels grups conservadors. Això ens posa de manifest que la gratuïtat i l'obligatorietat de l'escolarització és un assumpte històric complex, on es percep la influència de l'Església catòlica per dominar les voluntats dels escolars i dels seus progenitors (Souto González, 2005: 56).

⁵⁰ Ibid 50. Pp. 18

⁵¹ Ibid 50. Pp. 18

Desde el punto de vista de la federación, el modelo antagónico a la Escuela Pública es una empresa educativa con ánimo de lucro, que aún siendo subvencionada con fondos públicos, considera al alumnado y a las familias como clientes, y que tiene un componente importantísimo de adoctrinamiento religioso:

Dentro de la legislación actual, la escuela subvencionada tiene estas características:

-Es una empresa privada que, a pesar de estar financiada con fondos públicos, no ha renunciado a sus caracteres específicos: finalidad de lucro y estructura empresarial.

-Existe en ella un claro y determinado propósito de adoctrinamiento, siguiendo una tradición secular, y teniendo en cuenta que en este sector la enseñanza religiosa es mayoritaria.

Así, pues, la escuela subvencionada es una empresa privada en la cual el propietario impone sus criterios y características ideológicas y el cliente que “teóricamente” está conforme con lo que se le ofrece, paga, en libre economía de mercado, la “educación” que compra⁵².

Frente a la Escuela libre y democrática, considera el modelo antagónico con rasgos autoritarios, discriminatorios y competitivos:

Una escuela rígida, cerrada, autoritaria, discriminatoria y competitiva.

PROVOCA

-Sumisión.

-Memorización en detrimento del esfuerzo de la inteligencia.

-Masificación.

-Marginación de los niños/as con problemas.

No promueve la imaginación y creatividad de los niños/as.

No enseña a:

-Resolver.

-Disfrutar.

-Convivir.

-Solidarizarse.

-Participar.

-Ser libre (F.A.P.A, 1988: 12).

El análisis de las posiciones políticas de los partidos sobre la Escuela Pública o privada y la gestión y control de la enseñanza en el momento instituyente de la democracia española de 1978, nos puede ayudar a comprender las dificultades para un cambio democrático y la correlación entre Escuela, educación y perspectiva democrática.

⁵² Ibid 50. Pp. 17

Tabla 8: Modelo de Escuela Pública y Gestión y Control de la Enseñanza en los Partidos Políticos de la Transición Española.

	¿ESCUELA PÚBLICA O PRIVADA?	GESTIÓN Y CONTROL DE LA ENSEÑANZA
Partido Democrático. Antonio Fontán.	-escuela pública y privada: expansión de libertades individuales, sociales de la familia y de las instituciones. La escuela privada ha de estar sometida a un control técnico para la determinación de sus niveles. La escuela privada puede estar sostenida por dinero público en proporción a la función social que cumpla. La diversidad ideológica que es preciso se respete en un sistema democrático viene reforzada por la coexistencia de la escuela privada y pública.	-Gestión y control de la enseñanza: corresponden a la sociedad, pero a través de los órganos ejecutivos que la sociedad tiene: el gobierno y el parlamento. O las autoridades locales. Es una manera de interesar vivamente a la sociedad por la educación. Los funcionarios técnicamente preparados intervengan en este control, respondan ante el público, es decir, ante las instancias democráticamente elegidas por la sociedad, que serán representativas de las diversidades ideológicas, políticas, etc. del país.
Federación Popular Democrática. Jaime Gil Robles	-educación como servicio público fundamental que el Estado debe asegurar, con carácter directo o supletorio y compaginado con el respeto al derecho de la familia en la elección de la enseñanza privada o pública. -falso dilema escuela pública-privada. La escuela privada puede encontrarse incorporada dentro de un sistema de enseñanza pública gratuita, aunque perdiendo su carácter de negocio. El proceso hacia la educación pública gratuita no podrá realizarse sin la utilización de los centros que actualmente imparten enseñanza privada. Lo importante no es la propiedad de la escuela sino su orientación. Esta orientación es algo que habrá de decidirse democráticamente y previo un amplio debate en el que puedan pronunciarse e intervenir los sectores y grupos interesados. -procesos de democratización pedagógica. -socialización no estatificadora de la enseñanza. Corresponde al Estado o a las nacionalidades la promoción y financiación de la misma con una escolarización total y gratuita, que ponga en manos de las bases reales de la sociedad, la iniciativa, la gestión y el control de la política educativa, para ser auténticamente democrática y pluralista.	El fracaso de la LGE es la falta de participación del personal docente, de los padres y de los alumnos en su desarrollo y aplicación. Y también por la falta de descentralización. -Transferir a los países y regiones las facultades educativas y el Estado ha de tener sólo una función de coordinación y de igualación de posibilidades a través de una planificación de los recursos. -Descentralizar a la provincia, al municipio y a los centros. -la escuela ha de tender a la anulación del sistema ideológico actual a través de un sistema de enseñanza que neutralice cualquier intento de imposición de una ideología. -la gestión y el control de la política educativa esté en las bases reales de la sociedad. Autogestión interna.

	<ul style="list-style-type: none"> -luchando por la eliminación de la división social del trabajo y de la separación entre el trabajo manual y el intelectual. -principios de autogestión interna, con un control de ésta por parte de la sociedad. -conservación y desarrollo de las características culturales propias de los diversos países y regiones españolas. -propugnar una política de servicios públicos educativos. -educación igual para niños y niñas. -fomento de guarderías infantiles en barrios y centros de trabajo. -reforma fiscal. 	
<p>PSOE Felipe González</p>	<p>Montar todo el presupuesto del Estado en la creación de escuelas públicas o escuelas controladas públicamente, de forma suficiente como para que no haya ningún problema de escolarización a ningún nivel. Canalizar la ayuda del Estado a potenciar la enseñanza privada significa ayudar a una orientación clasista de la enseñanza.</p> <p>Los colegios no son un negocio. El negocio no es ya la rentabilidad económica inmediata, sino la orientación ideológica que produce.</p>	<p>Escuela pública no estatal, establecer controles públicos sobre la escuela: de los sindicatos de enseñantes, de los municipios, de las nacionalidades o regiones, de los padres y de los alumnos. Escuela gestionada por todas las entidades directamente afectadas si bien que respetando una planificación general.</p> <p>-combinar la autogestión de la enseñanza con el de planificación. Si la planificación es democrática, es complementaria a la autogestión. Planificación por parte del Estado a la enseñanza no significa tampoco que sea centralizada, sino que hay líneas generales marcadas por el Estado. La nacionalidad o regionalidad los organismos pertinentes introduzcan dentro de ese plan estatal todo lo que permita que se desarrolle la cultura en a nacionalidad y en la regionalidad y no obsta tampoco para que en cada centro o en cada municipio y centro de enseñanza funcionen democráticamente los distintos sectores interesados.</p>
<p>Partido Comunista de España. Manuel Azcárate</p>	<p>Que todos los niños y jóvenes puedan tener una enseñanza en una escuela pública. La enseñanza es un servicio público. Ante la realidad de una enseñanza privada extraordinariamente extendida sería absurdo pensar en prohibirla, o confiscarla; lo que debemos prever en el desarrollo de la enseñanza en España es la coexistencia y la competencia entre escuela</p>	<p>El sistema de enseñanza de un país debe ser un sistema descentralizado y autogestionario. Autogestión quiere decir que todos los organismos municipales, regionales, nacionales, etc. participan en la planificación, gestión y control de la enseñanza a unos niveles que los especialistas deben discutir y acotar.</p> <p>-un sistema de autogestión de los centros de enseñanza en la que participen los</p>

	<p>privada y escuela pública. Crear una enseñanza pública de tal forma que la enseñanza privada no se imponga a un número considerable de la población, como la única opción de obtener una enseñanza; sino que debe existir para aquellas personas que quieran por una u otra razón, una enseñanza privada. Hay que tender a que la escuela pública se imponga como la única forma de obtener enseñanza.</p> <p>-Lo que la escuela pública debe garantizar, y esto fue el gran error sectario de la II República, es que los hijos de familias religiosas puedan recibir en una escuela pública, a la edad correspondiente, en horas extras y voluntarias, la enseñanza religiosa que sus padres deseen.</p> <p>-hace falta concebir una escuela pública plenamente democrática en su funcionamiento, con una intervención de los enseñantes, de los padres y de los propios alumnos; y al mismo tiempo que haya una enseñanza que ante los problemas morales, de creencias religiosas, de creencias filosóficas en el sentido más general de la palabra, provoquen entre los niños un espíritu de tolerancia y de comprensión mutua.</p>	<p>enseñantes, los padres. En las escuelas de una barriada, las asociaciones de vecinos, el sindicato de la fábrica.</p> <p>Sistema autogestionario, democrático y descentralizado.</p>
<p>Partido del Trabajo de España. Isidoro Moreno Navarro</p>	<p>En todos los niveles, la enseñanza debe ser pública, estar a cargo exclusivo del Estado. No puede ser negocio, ni un medio para agudizar aún más el clasismo de nuestra sociedad, ni una vía para imbuir ideologías acientíficas. Hablamos de nacionalización partiendo de que el Estado no es un árbitro neutral sino un instrumento de dominación de clase. Además de estatal la enseñanza debe ser democrática, científica, popular, autónoma y nacional.</p> <p>-Democrática: planificación, organización y gestión. Participación efectiva en las decisiones de todos los sectores interesados: profes, estudiantes, asociaciones de padres, etc. ha de estar garantizado, para todos los niveles de la enseñanza, el ejercicio real de los derechos democráticos, y reconocido, no sólo formalmente, el derecho inalienable del pueblo a la cultura; a una</p>	<p>Claustros democráticamente constituidos por enseñantes, representación de estudiantes, representación de los padres constituidos en asociación.</p>

	<p>cultura que no sea expresión y legitimación de los interesados de la clase dominante, sino arma de lucha de las clases populares.</p> <p>-Científica: basada en el análisis científico de la historia y de la realidad como afirmación positiva frente al irracionalismo y las ideas supersticiosas. Que combine la teoría con la práctica y la investigación, del profesorado, del alumnado, en todos los niveles de enseñanza. Y que desarrolle la investigación científica y técnica para contribuir a la mejora de las condiciones de vida del pueblo, al progreso social.</p> <p>-Popular: sin clasismo, y orientándose a materias y sectores que más responden a las necesidades de producción y al mejoramiento de las condiciones generales de vida.</p> <p>-Autónomos: gestión democrática y vinculación estrecha con las realidades de su contexto socioeconómico y cultural y con los organismos políticos, económicos y culturales de la nación o región del Estado en que cada centro se encuentre.</p> <p>-Nacional: ligada a la cultura, y regiones que componen el Estado Español, en la lengua de la propia nación.</p>	
<p><i>Nota.</i> Elaboración propia a partir de Cuadernos de Pedagogía Nº 19-20. La opinión de los partidos políticos sobre la educación. Julio-agosto 1976.</p>		

Observamos que en general, hay una tendencia a considerar la educación como un servicio público fundamental en una sociedad democrática. Esta perspectiva oscila entre posiciones más próximas a la democracia liberal y al neoliberalismo económico del Partido Democrático que aboga por un pluralismo restringido al ámbito privado, por una financiación pública de la educación privada y por un control educativo estrictamente parlamentario; a unas posiciones intermedias próximas a una democracia más participativa de los partidos Federación Popular Democrática, PSOE y PCE que abogan por una escuela pública que convive con la privada y por una descentralización y participación en la enseñanza de los sectores afectados. Finalmente, encontramos una posición más próxima a la democracia radical del Partido del Trabajo que defiende una enseñanza pública exclusivamente, democrática, científica, popular, autónoma, racional, investigadora y cuyo fin es el progreso social, en una escuela y un sistema participativo.

a) La Escuela como Espacio Público Educativo

Para FAMPA, la escuela es un espacio público educativo, en el que una de sus finalidades es la socialización democrática, no sólo del alumnado, de los futuros ciudadanos/as, sino también de los actuales: madres y padres, profesorado, personal de administración y servicios, etc. *“Suposa obrir les portes del territori escolar a un espai educatiu públic. És una manera eficaç de trencar els gremialismes d’una cultura enciclopèdica, ancorada en el passat, i fer de l’educació una activitat oberta a tota la comunitat social”* (FAPA Valencia, 2006: 6).

La petición de tomar parte en lo común, en aquello que conforma un interés social y en donde se reconocen como parte, se realiza con la reivindicación de que no se les asigne una parte- desvelando que esta asignación oculta una parte dominante que la asigna-, y requiriendo una participación genuina, plena. Consideran que el espacio público ha de ser común y democrático.

Poble és el subjecte col·lectiu, el beneficiari del servei públic, però també el que organitza aquest servei. Poble és sinònim de democràcia i per tant suposa trencar el discurs estamental de l’educació. L’educació no és pública quan reproduïx els discursos de tres estaments diferents:

- els desitjos i cultures dels docents.*
- els interessos i voluntat dels alumnes.*
- els anhels i responsabilitats de les famílies.*

La cultura del poble suposa trencar aquesta organització estamental i produir un discurs comú, amb interessos que puguen ser assumits des de la diversitat de situacions (FAPA Valencia, 2006: 12-13).

La participación ha de ser igualitaria:

*Los padres hablamos mucho de la escuela de nuestros hijos, de la escuela que nosotros tuvimos, y de la que quisiéramos que tuvieran ellos. A veces coincidimos y otras discrepamos, ¿pero cuantas veces hemos llegado a una conclusión colectiva que haya sido estudiada a fondo con la participación **igualitaria** de padres, profesores, profesionales (Sociólogos, Psicólogos, Pedagogos, etc.) y por qué no, contando con la opinión de los alumnos a través de sus organizaciones: asociativas, consejos de alumnos, delegados de curso, etc.?⁵³*

Existe una consciencia de que el espacio público educativo es una conquista social, y que se trata de una lucha democrática constante: delimitar las esferas públicas de la intromisión o el dominio del Estado o del mercado. Claramente, el espacio público se considera extraparlítico- no partidista-, perteneciente a la ciudadanía.

Tal com la ponent ens va presentar en el seu guió de treball l'Escola Pública no és només l'escola de l'Estat, sinó que constitueix un espai de ciutadania, de participació. És l'experiència que construïm. Mai històricament els drets es concedeixen, sinó que es conquisten. En aquest cas també succeïx el mateix. El dret a l'educació com a servei públic i l'èxit d'un espai educatiu públic suposa un laboratori de ciutadania crítica. És un gresol que reflexa les llacunes de la democràcia representativa (delegar amb el vot la nostra responsabilitat) i valora la participació popular en la construcció de l'espai públic que volem compartir (FAPA Valencia, 2006: 14).

Consideran como objetivo fundamental hacerse reconocer como público interesado en la participación de la Escuela y se otorgan a sí mismos la identidad colectiva, como APAs a defender la Escuela Pública y la calidad de la educación democrática.

Intervenir en el gobierno, control y gestión del Centro y en las actividades complementarias y extraescolares de las APAs, conscientes de que nuestra presencia es fundamental para defender la Escuela Pública y para mejorar la calidad educativa es un objetivo desde las Asociaciones de Padres de Alumnos⁵⁴.

En este reconocimiento como público es fundamental la construcción de una identidad colectiva que les arroga una consideración de iguales a sí mismos frente a los desiguales que no les permiten tomar su parte en el espacio público: "...en mi opinión personal, el

⁵³ Revista Conreu Nº 1. Revista informativa FAPA Valencia. Año 1988. *Un reto llamado "Escuela de Padres"*. Pp. 17

⁵⁴ Ibid 45.

mayor de los logros conseguidos por la Federación es el haber convertido el yo, tú, él en el nosotros; con múltiples defectos aún por corregir,...”⁵⁵

Ante la parte asignada institucionalmente para la participación de madres y padres del alumnado, se intenta por un lado, gestionar, a través de la formación, y por otro, ampliar sus límites y conquistar, politizar, paulatinamente otras partes de lo común en las que no se otorga capacidad para tomar parte.

I hi ha possibilitats de participació: el Consell Escolar, el Consell d'aula, en col.laboració amb la tutoria i altres experiències que s'han desenvolupat en programes experimentals, com el Programa de Diversificació Curricular. Som conscients d'anar “contra corrent”, però això no és un obstacle insalvable per a crear espais públics educatius (FAPA Valencia, 2006: 16).

El pluralismo agonista que requiere el espacio público ha de luchar de manera continuada e inacabadamente contra el predominio del sistema capitalista y la reproducción en la organización escolar de las organizaciones productivistas. Frente a esta organización, FAMPVA discrepa e irrumpe como una organización de voz, dotando a la Escuela como Espacio Público de rasgos propios de organizaciones que expresan las pretensiones de la ciudadanía.

*La configuració de l'Escola pública com a espai democràtic, on les persones de diferents procedències i interessos puguen compartir les seues opinions, cultures, formes de raonar i participar en la vida social, ha transitat per diferents conjuntures i encara en aquests moments dista prou d'acostar-se a les metes que desitgem en FAPA-València. Més que conformar un espai on les diferències individuals puguen **intercanviar els seus interessos, expectatives i opinions**, l'organització del sistema escolar pareix respondre a les exigències del sistema productiu i, fins i tot algunes vegades, a les propostes d'acadèmiques i gremis que tenen poca incidència en la vida pública (FAPA Valencia, 2006: 81).*

Consideran la participación desde un punto de vista instituyente, puesto que debería afectar a las normas y a la propia organización.

Constatamos que no se le enseña a los niños y niñas a participar. Muchas veces la participación se confunde con asistencia a un acto y eso no es lo que nosotros pensamos. Participar es proponer y decidir. Aprovechar la oportunidad que brinda la escuela como espacio público para construir un espacio de comunicación desde la diferencia, desde la heterogeneidad personal. Y aquí tienen cabida los padres y madres, así como otras asociaciones, por ejemplo las vecinales (FAPA Valencia, 2006: 87).

⁵⁵ Ibid 27. Pp. 2

Esta participación no es la gestión de una parte que ha sido previamente asignada, ni tiene carácter burocrático ni funcional, sino que constituye una apertura a lo común, basada en el diálogo intersubjetivo.

Participar supone abrir vías para el diálogo y propiciar el carácter emancipador del saber, del conocimiento. Supone desentrañar las rutinas burocráticas, romper los esquemas mecanicistas. Supone adquirir la autoridad precisa para poder participar en un Consejo Escolar con todo el derecho cívico que nos asiste (FAPA Valencia, 2006: 87).

Presionan para participar y para evitar las trabas a la participación y a la apertura de la ciudadanía en el espacio público escolar.

Denunciar la oposición, boicot y presiones que se hacen por parte de profesores y directores al desarrollo y funcionamiento de las APA, negándoles algunos de los derechos que les concede la Ley. Instamos a la Federación provincial a efectuar dicha denuncia a través de nota de prensa⁵⁶.

Analizan y se hacen cargo de las trabas a la participación como son la asignación de una parte para su gestión y el gobierno de expertos, pero no por ello cesan en su empeño y en desentrañar la clave de la participación: la comunicación; formar parte de ese común que es la Escuela.

L'exercici de la participació cívica, de la participació escolar, no es resol ni de manera dogmática, com una mera imposició, ni de manera mecànica, com una simple aplicació prescriptiva o normativa. Podem assenyalar algunes dificultats. D'una banda, l'experiència de compartir decisions amb les famílies suposa un sobre esforç que moltes vegades no tots els docents estan disposats a realitzar. I d'altra banda, en ocasions els pares i les mares mantenen cert prejudici sobre la seua capacitat i el seu poder en les decisions; hi ha certa tendència a deixar-se portar per allò que es proposa des del centre. Potser per temor en moltes ocasions a no crear conflicte. No sempre resulta fàcil per part del centre (amb un paper destacable per part de la direcció d'aquest) crear canals que faciliten la comunicació (Saborit, Calvo, y Souto, 2005: 35-36).

Se pretende superar la asignación de la parte y el gobierno de expertos que intenta poner fin a la política, a través de la formación, y de la extensión de la participación. Tras la ley de la participación, la LODE de 1985, no finaliza el proceso político ante el reconocimiento formal y la institucionalización de la participación, sino que FAPA intenta ampliar la acotación que le ha sido asignada.

...a medida que la Administración de alguna manera va cubriendo nuestras necesidades materiales más perentorias, parece que las APA van quedando con menos

⁵⁶ Ibid 27.Pp. 9

*parcelas reivindicativas y, ante esta situación, yo desearía haceros reflexionar; debemos pensar en reivindicar cosas que, aunque nos parezcan muy técnicas y complicadas, en realidad no es así; debemos pensar en conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza en todos los aspectos y para eso tendremos que ir pensando en que los dirigentes de las Asociaciones y miembros de los Órganos Colegiados tenemos una necesidad inmediata de ponernos al día, para lo cual la Federación deberá promover cursillos de formación con el fin de poder transmitir al resto de los padres el espíritu de participación que a nosotros nos mueve, participación que debemos hacer extensiva a toda la comunidad escolar, potenciando la creación de escuelas de padres en todos los centros, lo que en definitiva potenciará el movimiento de padres*⁵⁷.

La participación se considera un proceso de aprendizaje colectivo

*La participación no debe limitarse únicamente a depositar un voto, bien para los representantes de los alumnos, bien para elegir a los representantes de los padres y madres en el Consejo Escolar, sino participar en los debates del aula en el caso de los alumnos, dinamizar la participación y el debate en las aulas por parte del profesorado y en una participación activa en las APAs, participando en proyectos que impliquen a Padres y Madres. Cuando se toman decisiones tras un debate sereno en el que intervienen los afectados y cuando el Centro Educativo proyecta sobre el entorno preocupación por lo colectivo la democracia en la Escuela se convierte en un mecanismo de aprendizaje, atraer voluntades, modificar aquello que no nos gusta o consideramos insatisfactorio*⁵⁸.

El reconocimiento como público se visibiliza en la ocupación de un espacio dentro del recinto escolar, como se acuerda solicitar en un grupo de trabajo de la Tercera Jornada provincial de Padres de alumnos de 1984: *“Derechos de los padres en los centros. Reivindicamos que la sede de la APA sea localizada en el propio centro y que la Ley recoja esta aspiración de las APA.”*⁵⁹

La democratización intensiva y extensiva de la escuela, a través de las reivindicaciones sobre los poderes políticos en relación a la legislación y a través del incremento en la participación y la ampliación de los límites que delimitan el espacio público:

*...los pasos importantes que hagan posible nuestros sueños debe darlos principalmente la Administración Educativa a través de la legislación del sistema de educación y con presupuestos suficientes.
Por nuestra parte debemos tener una participación real en la educación, con una representación activa, y pasar a ser no sólo consumidores, sino gestores democráticos y responsables del sistema educativo*⁶⁰.

⁵⁷ Ibid 28. Pp. 34

⁵⁸ Ibid 45.

⁵⁹ Memoria de la Tercera Jornada Provincial de Padres de Alumnos, en Cheste, a 6 de mayo de 1984. Ponencia V: Participación de las APA en la vida del centro. Pp. 22

⁶⁰ Ibid 28. Pp. 31.

El carácter de lo público confiere calidad al sistema educativo, en tanto en cuanto aumenta el compromiso, la responsabilidad y el control de los diversos agentes sociales que intervienen en la Escuela y ostentan mayor capacidad de reivindicación de las obligaciones del Estado democrático; sin lugar a duda es el factor fundamental de calidad siguiendo para esta calidad unos criterios propios, en relación con el entorno y con la autodeterminación de una Escuela.

b) La Escuela como comunidad educativa

En cuanto a la consideración de la Escuela como Comunidad, para FAMPAs la participación como ciudadanos en el espacio público implica una comunicación libre sobre los asuntos comunes que les atañen, significa compartir significados. *“La cultura popular, l’escola pública és el desig de comunicació lliure, sense lligams de poder ni pors. Es tracta d’actuar en l’escola com a poble, com a persones que ocupem un lloc que ens correspon com a ciutadans”* (FAPA Valencia, 2006: 13).

...el conocimiento de la realidad social llevará a una COMUNIDAD EDUCATIVA ACTIVA a preparar a los niños y adolescentes, para que sepan desenvolverse ADECUADAMENTE en el medio y reaccionar de forma positiva a la realidad y diversidad de influencias que reciben (Vicente, 1989: 7).

La comunicación se entiende como compartir significados, deseos y creación colectiva desde el pluralismo y la apertura comunitaria:

La nostra posició pretén trencar la dinàmica de minories resistents i tristes. Per a canviar la situació és necessari iniciar el debat des dels desitjos compartits. I això és el que podem aprofitar des de diferents AMPAs federades en cada provincia i confederades en CEAPA. Des d’aquesta ponència volem desenvolupar discursos entre tots i totes, des de la base social. La idea generatriu és el desig d’una escola pública, oberta a la comunicació plural. Hem d’evitar caure en discursos perifèrics, de les urgències quotidianes i anar al centre del problema (FAPA Valencia, 2006: 83).

La comunidad ética, basada en la pluralidad y un proyecto común, constituye la base del Modelo de Escuela

No se trata de reclamar ningún discurso homogéneo, ni reivindicar un interés general, sino alcanzar una posición de consenso democrático entre personas que piensan diferente. Un consenso con un proyecto común: organizar una actividad (carnaval, aplec en valencià, setmana cultural, proyecto educativo de centro, etc.). La cultura popular, la escuela pública es el deseo de comunicación libre, sin ataduras de poder ni miedos. Se trata de actuar en la escuela como personas que ocupamos un lugar que nos corresponde en tanto ciudadanos y que en el momento de trabajar en ilusiones

compartidas construimos un espacio público. Por eso es importante definir los proyectos comunes, germen de lo público (FAPA Valencia, 2006: 83).

La comunidad democrática es inevitablemente plural,

...podem arreplegar velles propostes educatives, com les formulades per J. Dewey, en el sentit que l'educació escolar pot facilitar un àmbit de socialització racional al conjunt de persones i col·lectius que provenen de situacions molt diverses, tal i com succeïa en els moments de màxima immigració als Estats Units o como corre en els alborns del segle XXI a Espanya. Aquest àmbit de socialització ha de respectar la pluralitat d'opcions vitals, però al mateix temps ha de defensar els principis democràtics universals i les referències de ciutadania que s'han anat gestant a les societats locals. Una via de màxim relativisme cultural equival a un multiculturalisme de guetos, per això des de l'escola es pot proposar un marc intercultural amb una ètica racional democràtica (Ramiro y Souto, 2005: 118).

Y compensatoria de desigualdades sociales:

Y apuesta por esta escuela porque es de todos y para todos, sin discriminación y porque amortigua las desigualdades sociales en las edades más tempranas de la vida humana, que es donde se ven más marcadas estas desigualdades sociales. Y también porque permite ejercer el derecho a la educación desde la igualdad y la participación democrática.

Es una escuela que acoge a toda la población porque es gratuita y está abierta a la pluralidad, simplemente siguiendo los dictados de la Constitución (Alpuente, 1997: 4).

Consideran como adalid educativo y democrático, la interculturalidad frente al multiculturalismo que propugna el pluralismo en el ámbito privado, persiguen reducir y evitar aquellas escuelas que hemos denominado comunidades estéticas o guetos, voluntarios o involuntarios: *“que los alumnos considerados “difíciles” se repartan (o se impongan) entre los centros privados subvencionados al 100% y también entre los centros públicos.”*⁶¹

Un aspecto fundamental de la Escuela como Comunidad, es el tratamiento genuino de la propia cultura, la Valenciana. FAMPVA, aboga por una Escuela Valenciana, es decir, que atiende y promueve la cultura popular valenciana, con la que la comunidad se encuentra comprometida: *“Y es valenciana porque asume la realidad cultural y lingüística de la Comunidad Escolar en la que está inmersa, integrándose las dos lenguas del País Valenciano”* (Alpuente, 1997: 4).

A manera d'il·lustració, l'inici i el desenvolupament del projecte de les anomenades Escoles Valencianes és, potser, una de les experiències més importants amb què comptem a l'hora de comprovar com la implicació de les famílies en un projecte compartit amb el professorat, i fins i tot amb altres agents socials que també eduquen,

⁶¹ Ibid 62. Pp. 20

ha produït un avanç i un canvi notable en el panorama educatiu de la Comunitat Valenciana. Sense la seua participació el desenvolupament d'aquesta línia de treball social i educatiu, d'aquest compromís polític i projecte cultural, mai s'haguera arribat a l'estat actual (Saborit, Calvo, y Souto, 2005: 35).

Esta Escuela, comunidad enraizada en la cultura propia del territorio valenciano, ha de estar abierta al entorno, y constituirse como nudo de organizaciones sociales ciudadanas,

La col.laboració amb altres entitats implicades en l'educació i que recolzen els centres en temes com la salut, l'assistència social i la participació ciutadana. Fins i tot mesures que permeten relacionar la formació professional no reglada amb programes escolars, de tal manera que tot l'alumnat pugua tenir un currículum més obert a la realitat social on viuen (Souto y Madalena, 2005: 109).

Los principios de libertad, igualdad y fraternidad que caracterizan la democracia, han de regir y hacer fuerte el vínculo de la comunidad educativa, de la Escuela Pública como Institución democrática por excelencia.

*Es preciso profundizar en un servicio educativo, enraizado con fuertes valores éticos, solidarios y democráticos, como servicio público comunitario esencial para el desarrollo de la sociedad, por lo que MANIFESTAMOS LA NECESIDAD DE DEFENDER LA ENSEÑANZA PÚBLICA y poner a su servicio los recursos materiales y humanos adecuados para que ésta pueda luchar contra las desigualdades por el origen de nacimiento y ofrecer la enseñanza de calidad que los ciudadanos reclaman*⁶².

Desde la consideración del compromiso democrático como voluntario y altruista, no mediado por el dinero, se lucha por una Escuela pública, democrática, progresista, laica y plural.

*Sirva este primer contacto con vosotros y vosotras para saludaros y desearos un feliz comienzo de curso por el reencuentro con los compañeros y compañeras dispuestos a afrontar las tareas que cada Asociación se programe para el ejercicio del curso 99/00 y desarrollar el trabajo altruista que cada uno de nosotros y nosotras cede a cada APA y a nuestros hijos e hijas y en su conjunto a toda la Escuela Pública. Esperamos que las vacaciones hayan servido para retomar fuerzas y seguir luchando por la escuela que todos todas deseamos para nuestros hijos e hijas: **UNA ESCUELA PÚBLICA DEMOCRÁTICA, PROGRESISTA, LAICA Y PLURAL***⁶³.

El principio de libertad en la escuela y la educación se considera la base para una sociedad futura mejor,

Es evidente que nosotros los padres de alumnos, como sector social de la comunidad escolar, hemos avanzado y vamos caminando hacia una escuela en libertad, a pesar de

⁶² Ibid 45.

⁶³ Ibid. 48.

las muchas dificultades que encontramos todavía en la realización de nuestras actividades como Asociaciones de Padres de Alumnos.

Este avance social es, a mi entender, fruto del trabajo organizado, de la fuerza de voluntad, la perseverancia, la ilusión y el desinterés que demuestran la mayoría de los padres en nuestra provincia por la educación de los chicos, y que un claro exponente de lo que digo es este masivo encuentro en la IV Jornada Provincial.

También por esta creencia de las APA de que se trabaja, se lucha por una causa noble y digna, pues la mejora en la enseñanza es la mejora de la sociedad futura, ya que el sistema educativo crea un círculo que es sistema educativo, individuo, sociedad y sistema educativo⁶⁴.

El principio de solidaridad, frente a la escuela heredada del régimen dictatorial franquista, ha de renovarse continuamente,

Cuando se sabe lo que se quiere, cuando se conoce la escuela que hemos heredado, compañeros padres, con sus defectos estructurales, vicios arraigados y casi crónicos, y además sectores inmovilistas; cuando se sabe la escuela futura que queremos, la escuela que soñamos, limpia, libre y solidaria en todo, compañeros, incluida la realidad bilingüe; y se sabe igualmente qué debemos hacer para conseguirla, entonces estamos sin duda en el camino que nos conducirá al objetivo.

Está claro que esa escuela futura que “soñamos”, a los padres de alumnos se nos presenta de forma abstracta muchas veces; después, en las reuniones de las APA, se va aportando la problemática del centro. Las inquietudes, ideas y soluciones a la problemática comienzan a perfilarse a través del intercambio de estas ideas y cobran bastante fuerza⁶⁵.

La solidaridad y la cooperación se consideran la base de la Escuela libre, no discriminatoria ni doctrinaria,

Nuestra Federación provincial, que somos todos, continuará siempre trabajando por esa escuela futura, esa escuela no competitiva, no discriminatoria, no adoctrinadora, escuela igualitaria, solidaria, creativa, responsable y compensadora de deficiencias sociales.

Principalmente debemos encaminarnos, mediante una educación de calidad, a tener una sociedad de calidad, una sociedad más justa, más libre y más solidaria⁶⁶.

En definitiva, el interés en el espacio público escolar y en la comunidad educativa democrática enraizada en la sociedad valenciana se plasma en los diversos foros de debate:

En estas primeras jornadas comarcales vamos a trabajar sobre tres temas que entendemos esenciales, y que nos llevarán a conocer la problemática por cada una de las comarcas, conociendo y debatiendo los problemas de cada uno de nuestros municipios: la cultura valenciana en cada comarca la comarca y la educación, y la participación social en la enseñanza, como temas básicos para la garantía democrática en las escuelas (F.A.P.A, 1988: 16).

⁶⁴ Ibid 28. Pp. 31.

⁶⁵ Ibid 28. Pp. 31.

⁶⁶ Ibid 28. Pp. 31.

c) Los rasgos de la Escuela: Democrática, Pública y Gratuita

“Conseguir una escuela pública, gratuita y democrática a nivel del Estado español para todos los españoles, sin perjuicio de que exista la escuela privada”⁶⁷.

La construcción de esta escuela exige de luchas democráticas,

Sabemos todos que el camión está libre para ir donde creamos, pero tenemos que ponernos en marcha cada día y ganarnos con nuestro esfuerzo de trabajo esa escuela participativa y democrática, esa Educación de calidad para unas generaciones de jóvenes que son el futuro de nuestro pueblo.

Es nuestro orgullo, como Federación, y como ciudadanos, el contribuir a hacer una Escuela de Calidad, una escuela abierta en la que penetre la Cultura viva, en la que entre la problemática de la sociedad valenciana que es a la que la escuela tiene que servir (Junta Directiva, 1988: 2).

Y esta comunidad educativa democrática requiere de un control público,

*Ens interessa continuar mantenint elevada la torxa de l'espai públic escolar, o siga la possibilitat de construir llocs on siga possible la lliure comunicació d'idees, sentiments, emocions, raonaments i projectes d'emancipació intel.lectual. I això només és possible si adquirim el **control democràtic dels centres** pagats amb els diners de totes les persones que formem l'Estat i li'ls dota de les característiques d'un espai públic educatiu com reflectim en les sessions anteriors (FAPA Valencia, 2006: 33).*

Por otro lado, la disciplina primera de la Escuela pública es la democracia: *“...no cal tindre pudor a reclamar una educació on la democràcia siga la seua finalitat i les disciplines siguen instruments de formació intel.lectual, aprofitant l'herència cultural de la humanitat” (Souto González, 2005: 61).*

La organización y gestión, así como las formas de relación, han de ser democráticas. Las formas de relación entre los agentes de la comunidad, constituyen su dinámica de democratización interna, y las formas de relación igualitarias y democráticas en relación al entorno, son su dinámica de democratización externa.

Una Escuela Democrática debe dar importancia a valores democráticos como tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia, la justicia, la igualdad, etc. y deben ser impulsados desde la escuela hacia el entorno social. Una participación efectiva hará sensibles a todos los sectores de la comunidad escolar hacia un modelo de gestión democrática en los Centros y esta gestión democrática deberá plasmarse no solo en el Consejo Escolar sino en la organización de actividades extraescolares y complementarias y en el conjunto de relaciones que se den en el Centro⁶⁸.

⁶⁷ Ibid 27. Pp. 9

⁶⁸ Ibid 45.

La democratización interna ha de plasmarse en las prácticas educativas con el alumnado, a través, fundamentalmente del profesorado: *“Exigir que la democracia llegue a la escuela a través de los profesores, enseñando éstos a los niños a que hagan sus asambleas y elijan a sus representantes, dando a conocer a los alumnos el texto de la Constitución.”*⁶⁹

Y la externa, en cuanto a participación y dirección escolar se lleva a todas las instancias educativas de ámbito superior al centro: *“Democratizar la dirección de la escuela pública recurriendo a los organismos competentes: Diputación, Consell, Ministerio, Ayuntamiento, etcétera (según legislación vigente)”*⁷⁰

Y este eje democrático ha de plasmarse en un proyecto educativo común,

*Deberá impulsar, esta Escuela Democrática, iniciativas y proyectos en los que participen los distintos sectores de la comunidad educativa a fin de vencer corporativismos y reforzar los lazos de unión entre todos los sectores. El asociacionismo y la participación social de todos los sectores de la comunidad escolar deben ser aprendidos en esta Escuela Democrática. El Proyecto Educativo de Centro y los órganos colegiados del Centro deben ir orientando y encaminando a los chicos y chicas hacia una educación para la vida y para la libertad que los vaya haciendo más autónomos y adquiriendo capacidad para decidir por sí mismos*⁷¹.

En el que las madres y padres han de ser partícipes:

Los padres, por nuestra parte, hemos de hacer un esfuerzo por buscar nuevas vías de comunicación y convivencia, y ello sería posible si nos convencemos de que tenemos la misma responsabilidad que el Profesorado en la mejora de la Educación y que ésta, es tarea de todos (Vicente, 1989: 7).

Si en definitiva, esta Escuela es la institución democrática por excelencia, se es consciente y se reclama la necesaria participación del Estado en su promoción y apoyo, a través de los presupuestos asignados a la educación pública, y a través de todo tipo de medidas compensatorias de desigualdades de partida.

És l'escola la que millor pot exercir el paper social i educatiu que se li demanda però això requereix l'assistència dels poders públics de manera que reba els mitjans humans i materials necessaris per a les iniciatives que persegueixen la integració cultural, la participació democràtica, la igualtat d'oportunitats i la justícia social (FAPA València, 2006: 23).

Para hacer efectiva la democratización educativa, la gratuidad y el acceso a la igualdad de oportunidades es fundamental en vista a un horizonte social igualitario. Por otro lado,

⁶⁹ Ibid 27. Pp. 9

⁷⁰ Ibid 27. Pp. 9

⁷¹ Ibid 45.

existe una pretensión de desvelar los criterios de orden que permanecen ocultos y legitiman las diferencias y las desigualdades sociales a través de los resultados educativos.

A més d'assegurar la compensació de les desigualtats socials d'origen, per mitjà de la gratuïtat en l'educació bàsica, així com la política de beques i d'ajudes a l'ensenyança no obligatòria, és indispensable que el currículum s'organitze amb uns continguts que donen resposta a les exigències de la societat actual. El repte educatiu resideix a saber combinar les demandes de coneixements "opinables" amb el rigor propi de l'explicació dels factors subjacents, aquells que s'oculten sota l'aparença de les notícies dels mitjans de comunicació. El recurs a la investigació didàctica sembla imprescindible (Souto González, 2005: 61).

Los logros del carácter gratuito y universal no se establecen como límites, sino que persiguen los principios de igualdad y fraternidad,

A pesar de haber alcanzado la Escuela Pública los grandes objetivos de universalización y gratuidad, es necesario seguir impulsando el servicio público educativo que la dinámica social de la sociedad desarrollada en los albores que el año 2000 necesita. Es preciso seguir trabajando por los valores esenciales que la distingue. La Enseñanza pública acoge a todos, a todos y a todas acepta, piensen como piensen, sientan como sienta y vengan de donde venga, y así queremos que siga siendo⁷².

d) La Escuela Unificada.

La federación, tan sólo en los Estatutos de 1983, especifica de manera exhaustiva la educación que persigue:

- a) Que sea obligatoria de cuatro a dieciocho años, en ciclo único y polivalente con titulación única y coeducación. ...*
- g) Que haga efectiva una igualdad de oportunidades sin ningún tipo de condicionamiento y con la atención adecuada a los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales⁷³.*

Esta Escuela pretende la compensación de desigualdades sociales y el aprendizaje de la cooperación

La Escuela Pública pretende modificar las condiciones existentes para favorecer que la inteligencia, el trabajo, la capacidad y el esfuerzo personal permitan alcanzar los objetivos vitales de chicos y chicas en lugar de que sean las condiciones

⁷² Ibid 45.

⁷³ Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983.

*socioeconómicas de las familias las que determinen la promoción social y el conseguir sus objetivos*⁷⁴.

Exige evitar la discriminación y evitar el desarrollo de caracteres competitivos en pro de otros cooperativos,

Un aspecto especialmente denunciado es el de la competitividad: esos esfuerzos desahogados para aprobar los exámenes. Si el niño no supera los objetivos que marca el Ministerio es marginado en la misma escuela; los niños/as no sólo están marginados dentro de la comunidad con su familia, con sus profesores, también están marginados por los otros niños/as, con lo que compiten en un proceso en el que el alumno aprende que, si quiere triunfar, ha de aceptar las normas del sistema tal y como están construidas, tratando de adaptarse a ellas. Asimila los valores de emulación y competitividad; la solidaridad y el espíritu comunitario quedan ahogados por el individualismo. Competitividad es aquí puente de paso hacia la marginación. Asimismo se produce en este sistema educativo un mecanismo de discriminación, una selección en la que, mientras a unos se les condena a ser obreros, a otros se les mantiene en una situación privilegiada dentro del sistema social, lo que convierte a la escuela en un medio de selección social (F.A.P.A, 1988: 12).

Esta escuela para todos exige la no discriminación, en todos los ámbitos, incluido el género, por lo que propone la coeducación: “*No se olvide la discriminación en el campo sexual, así en la selección de colegios como en la de juegos, actividades, cuentos, muy diferenciados*” (F.A.P.A, 1988: 12).

e) La Escuela laica, científica y racional.

El carácter laico de la escuela se relaciona con su carácter público, considerado un servicio para todos, sin discriminaciones ni represiones. Entienden que la ciudadanía ha de contener un carácter ético, no religioso; relegando la religión a la esfera privada.

- 1. La religión es una opción personal.*
 - 2. La escuela es un servicio para todos.*
 - 3. En la escuela debe darse Ética.*
 - 4. De acuerdo con nuestro principio y respetando los derechos constitucionales e individuales de la persona, entendemos que en la escuela se debe impartir una Ética abierta y para todos.*
- No obstante manifestar que la escuela pública no es el lugar idóneo para impartir la enseñanza de la Religión, esta ponencia no se opone a que la Religión sea impartida en la escuela, fuera de los horarios lectivos, siempre y cuando se respete el derecho de los padres y alumnos a la libertad de elección en materia de enseñanza religiosa*⁷⁵.

⁷⁴ Ibid 45.

⁷⁵ Ibid 50. Pp. 16

Se acuerdan propuestas para superar las dificultades a la laicidad establecidas en la estructura, currículum y cultura escolar, como por ejemplo la inclusión en los Reglamentos de Régimen Interno de los centros de cursar la religión fuera de horas lectivas,

Que se cumpla el principio de la Enseñanza aconfesional, para lo cual en los colegios públicos se deje ya de dar la asignatura de Religión, pues entendemos que se fomenta el enfrentamiento y la división entre los alumnos. En todo caso, y mientras llega esta medida, se debe impartir fuera de horas lectivas, debido a lo sobrecargado de los programas escolares⁷⁶.

Se aboga por una educación racional, humanística y científica: “*b)Que sea racional y humanística, científica, de alta calidad tecnológica y que desarrolle un espíritu crítico y comprometida en materia educativa.*”⁷⁷

f) La Escuela activa y experiencial.

Considera que el saber emancipador y la participación está basada en las experiencias,

Hemos hablado del saber emancipador como otra de las características de la escuela pública. Un saber que nos permita reconocernos a nosotros mismos para establecer un diálogo con otras personas. Supone pensar en el saber de forma diferente. Las referencias a las figuras de P. Freire y a C. Lerena nos han hecho recordar que el saber escolar “libera y reprime”. Se trata por tanto de participar en el saber escolar para construir una educación popular a través de:

-participando en actividades propias de las familias: tertulias literarias, charlas informales sobre la educación escolar, analizando documentos del currículum escolar (p.e. programas de asignaturas, criterios de evaluación)

-participando y educando nuestros deseos en convivencia con otras personas: pensando, razonado y siendo críticos, o sea teniendo criterios para decidir, para adoptar decisiones (FAPA Valencia, 2006: 85).

Las experiencias y la actividad se proporcionan no sólo en la Escuela, sino también fuera de ella: “*Potenciar las actividades extraescolares, ya sean campamentos de verano, excursiones, visitas a museos, actividades deportivas, etc., pidiendo colaboración de profesores, Ministerio, etc.*”⁷⁸

Consideran que las actividades complementarias y extraescolares son educativas, y se realizan dentro y fuera del recinto escolar. Hacen una enumeración de las mismas en un grupo de trabajo en una jornada de 1984:

⁷⁶ Ibid 62. Pp. 20

⁷⁷ Ibid 82.

⁷⁸ Ibid 27. Pp. 10

Consideramos como actividades extraescolares:
Competiciones locales deportivas.
Acampadas y excursiones.
Clases de labor, cocina y jardinería.
Clases de dibujo artístico, al aire libre y pintura de murales.
Clases de ballet, danza y bailes regionales.
Clases de seguridad vial, socorrismo y primeros auxilios.
Visitas culturales y conciertos.
Sesiones de cine y escuelas de teatro y declamación.
Clases de cerámica, mecanografía y de ajedrez.
Formación y mantenimiento de rondallas y de coros.
Actividades manuales y plásticas.
Potenciación y uso de las bibliotecas escolares.
Bancos de libros de texto usados.
Confección de revistas informativas de las actividades del colegio⁷⁹.

⁷⁹ Ibid 62. Pp. 21

4.1.-Análisis estructural y cultural de las leyes educativas en relación a la Escuela y la organización escolar en cuanto a la participación y dirección de centros públicos y centros financiados con fondos públicos

El análisis institucional nos permite el estudio de los formatos organizativos de la Institución educativa- sistema educativo y escuela pública- a través de dos dimensiones: la dimensión estructural, a la que corresponde un examen de las relaciones reguladas jurídicamente, formales y rígidas, por ejemplo, la regulación de las AMPAS en las Escuelas o la regulación de los Consejos Escolares a nivel de centro, de distrito, de municipio, de comunidad autónoma o del Estado. Este análisis delimita las relaciones entre los agentes educativos a unas funciones y a una composición o inclusión/exclusión de lo que socialmente se consideran agentes y a la parte que se les otorga y asigna.

La segunda dimensión que permite el análisis institucional es la dimensión cultural, que nutre el examen de los formatos organizativos a través de aquellas relaciones que se derivan de la socialización de los agentes educativos en otros marcos institucionales, de manera tal que los agentes actúan en la dimensión estructural portando formas de hacer y de pensar que provienen de otros formatos de socialización. Estas formas de hacer aportan diversidad frente a la uniformidad normativa de la estructura. En el caso de las asociaciones de madres y padres de alumnado de la escuela pública, la constitución y el origen de una federación aporta capacidad de reflexión y análisis colectivo sobre la Escuela y la Educación Pública y Democrática, y capacidad instituyente para la autoformación, la acción colectiva y la concertación de alianzas con otras organizaciones. De esta manera, cuando actúa en los formatos organizados institucionales de Escuelas y Sistema Educativo, porta consigo una cultura, unos valores y principios que median y determinan estos ámbitos regulados de convivencia colectiva.

La dimensión cultural de la institución educativa que se trama alrededor de la estructura establecida por la normativa legal puede aportar otras culturas distintas a la dominante. En el espacio educativo Escuela Pública, el hecho de que intervengan en un ámbito, que a partir de la década de los ochenta se denomina comunidad educativa, otras organizaciones como las AMPAS permite abrir los límites culturales de la escuela, ampliando su universo de referencia. Los límites culturales se amplían porque las personas que pertenecen a las AMPAS, incorporan a la escuela formas de pensar y de hacer que aprenden en sus propias organizaciones (familiares, laborales, sociales, de

ocio, etc.). Ampliar los límites de la escuela es abrirla al entorno y a unas formas de hacer y organizar distintas, y por tanto posibilita la riqueza cultural.

En el Espacio Público Escuela la organización se tornará compleja y contradictoria pero será más rica culturalmente, lo que abrirá posibilidades de reflexividad, de análisis y de organización colectiva antes no pensables. Se cuestionarán las razones por las que se toman determinadas decisiones y no otras, se ampliarán los márgenes de lo pensable y lo posible, y se dotará de razonabilidad- de argumentación y justificación- las decisiones que se tomen.

...cuando las organizaciones se dotan de mayor riqueza cultural, todos los actores se ven forzados a revisar los soportes estructurales sobre los que basan sus actuaciones. Ponerse a disposición de cuestionar la validez o utilidad de los criterios básicos que estructuran la organización puede conducir a demostrar su incapacidad para gestionar nuevas situaciones llevando a cambiarlos, flexibilizarlos, hacerlos más rígidos o definir otros nuevos (Beltrán, 2010: 103).

Además de la aportación cultural en los procesos micropolíticos, también podemos considerar el papel mediador de la Escuela a la hora de valorar e interpretar “la realidad”. Las cuestiones de nivel macropolítico y otros fenómenos sociales se re-interpretan, siendo re-significados por los agentes escolares. Se dotan de significado a través de marcos de significado y de marcos de atribución que re-configuran identidades personales y colectivas. Los marcos psicológica y socialmente no actúan desde la racionalidad sino que son abstracciones de la información, del poder subyacente en la organización, y al ser una determinada forma de interpretación configuran las peculiaridades individuales y colectivas.

El nuevo orden emergente que surja del espacio público no será re-productivo en base a la norma, sino que será re-intepretado y producido según la ideología- como forma de pensar- de los agentes que intervienen en el espacio público. Aunque los agentes permanezcan sujetos a la norma establecida como objetiva por las posiciones hegemónicas dominantes macropolíticas y dependan de esta estructura, la dinámica micropolítica es re-producida pero sólo en parte, porque pueden existir criterios subyacentes de entender la realidad y la organización que lleven incorporadas los sujetos de otras esferas de convivencia y que contradigan las posiciones dominantes, siendo por tanto contra-hegemónicas.

En el nivel micropolítico, las normas se reinterpretan y se viven de un modo particular; las reglas organizativas establecen marcos referenciales pero los agentes que intervienen aportan marcos de significados y de atribución que provienen de otras

esferas de referencia. El dinamismo entre estructura y cultura organizacional se intensifica a medida que se introducen nuevos elementos culturales que desplazan los límites de lo pensable en base a lo estructurado, consiguiendo apertura institucional.

Consideramos el nivel profundo de las organizaciones como los procesos subyacentes derivados de relaciones no reguladas formalmente, que pueden contravenir decisiones impuestas por los poderes hegemónicos. Estas relaciones a veces se manifiestan de manera visible y desarrollan su capacidad instituyente y organizante.

Cuando se generan conflictos y contradicciones entre la dimensión estructural y la cultural, la visible y la invisible de las organizaciones, en la zona de incertidumbres, que acumula y confronta relaciones de poder, es cuando existe la posibilidad de ampliar los límites de la organización y re-delimitarla. La re-delimitación exige considerar a los agentes y acoplarse a ellos en lugar de buscar su mera adaptación y conformación. Se incorporan a la Escuela Pública otros órdenes provenientes de otras culturas institucionales como las vecinales, las laborales- en el caso del barrio obrero-, las políticas, etc.

Los conflictos, inherentes a toda forma de vida relacional, son colectivos y surgen de las contradicciones que se generan en las organizaciones ante las prescripciones técnicas de la dimensión estructural y los principios que dominan la dimensión cultural. La ideología organizativa, entendida como las ideas que presiden una organización y guían sus acciones, chocan con los agentes organizativos en tanto en cuanto los agentes se posicionan en conformidad o no con esta ideología que los vincula.

La descentralización y la participación en la escuela, aspecto que hemos considerado clave desde el punto de vista de la significación de la democracia radical y pluralista, se plasman en la asignación de parte y funciones a los órganos de gobierno y dirección de los centros educativos. En este apartado vamos a analizar en primer lugar las posiciones políticas de los partidos sobre esta descentralización y participación en el momento instituyente de la democracia española de los setenta; en segundo lugar, los Consejos Escolares de Centro: su composición y sus funciones, su trayectoria histórica; y finalmente, la opinión que la federación de madres y padres y de las AMPAs construye de ellos, los niveles de participación y los problemas, puntos críticos o trabas que se derivan de su funcionamiento.

Posiciones políticas de los partidos sobre la descentralización y participación en los órganos de gobierno y dirección de los centros escolares en la Transición Española

En el momento instituyente de la democracia española de los setenta, las posiciones políticas de los principales partidos respecto a la descentralización y participación en los órganos de gobierno y de dirección de los centros escolares son los siguientes:

Tabla 9: Posiciones de los Partidos Políticos sobre la descentralización y la participación en los órganos de gobierno y dirección de los centros escolares en la Transición Española.

	UCD	PSOE	PCE
ÓRGANOS CENTROS PÚBLICOS	<p>Consejo de Dirección:</p> <p>-Composición: director, jefe de estudios, tres profesores elegidos por el claustro, tres representantes de la asociación de padres de alumnos, uno del personal no docente, uno del ayuntamiento, el secretario del centro con voz y sin voto.</p> <p>En los centros de BUP y FP cambia la composición aumentando el número de profesores, reduciendo el de padres, incluyendo alumnos.</p> <p><u>-Competencias:</u></p> <p>Aprobación del reglamento de régimen interno y ser informado de la gestión.</p> <p>Programar las actividades culturales y extraescolares.</p>	<p>Consejo Escolar de Centro:</p> <p>-Composición: director/a, cinco representantes del profesorado, uno del personal no docente, seis de alumnos/as y padres/madres de alumnos/as</p> <p><u>-Competencias:</u></p> <p>Elegir al director y el equipo directivo propuesto por éste.</p> <p>Establecer directrices y criterios para la programación de actividades complementarias y culturales.</p> <p>Admisión de alumnos</p> <p>Dictamen previo a la contratación del profesorado</p> <p>Elaboración del Reglamento de Régimen interno.</p>	<p>Consejo General:</p> <p>-Composición: director/a, claustro, representantes apas, representantes de alumnos/as, representantes de personal no docente.</p> <p><u>-Competencias:</u></p> <p>Elegir al director y al jefe de estudios a propuesta del claustro.</p> <p>Establecer contenido u orientaciones de la política educativa del centro.</p> <p>Aprobar el reglamento de régimen interno, el programa pedagógico, el horario y calendario.</p> <p>Participar en el Consejo Escolar de Distrito.</p> <p><u>-Consejo de Dirección:</u></p> <p><u>-Composición:</u> director, jefe de estudios, 2/4 profesores, un representantes de las apas, uno de los alumnos y uno del personal no docente.</p> <p><u>-Competencias:</u> gestión y control de la actividad del centro (además del director, que sería elegible anualmente)</p>
ÓRGANOS CENTROS SUBVENCIONADOS	Igual que los centros privados	La propuesta es solo para centros públicos	<p>Requisitos para ser subvencionados: para el centro y para el alumnado respecto a la zona de residencia.</p> <p>Consejo General: igual que para centros públicos más la figura de la empresa</p>

			<p>propietaria del centro con poder de decisión sobre la solicitud, gasto y distribución de la subvención.</p> <p>Junta de Gobierno, igual al Consejo de Dirección de los centros públicos más la representación de la empresa.</p> <p>Claustro de profesores con autonomía pedagógica.</p>
ÓRGANOS CENTROS PRIVADOS	<p>El derecho al ideario.</p> <p>Consejo de Centro:</p> <p>-<u>Composición</u>: propietario de la empresa y representantes de los órganos unipersonales del centro, profesorado, padres alumnos, de forma análoga a los centros públicos.</p> <p>-<u>Competencias</u>: participación en el Estatuto del centro, programación actividades educativas y extraescolares, y determinación de régimen económico.</p>		<p>Consejo General, pero será competencia de la empresa propietaria: la contratación del profesorado, la admisión de alumnos, la participación en el Consejo General y la gestión administrativa y económica.</p>
<p><i>Nota.</i> Elaboración propia a partir del Cuadro comparativo de anteproyeto de estatuto de centros. Publicado en el Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid correspondiente al mes de mayo de 1978. Y reproducido en Cuadernos de Pedagogía N° 45, septiembre de 1978</p>			

Todos los partidos hacen una distinción entre centros públicos y privados y les otorgan un tratamiento diferencial en cuanto a la descentralización y participación.

Para la UCD, los centros privados, subvencionados o no, se regirán por sus propias normas y tendrán derecho a su ideario, aunque habrán de contar con un Consejo de Centro, de composición diversa: propietarios, representantes de los órganos unipersonales, profesorado, padres de alumnos, sin especificar porcentaje de participación; y con competencias generales de participación en el Estatuto del centro, en programación de actividades y en determinación del régimen económico. Por otro lado, a los centros subvencionados no se les exigen requisitos en relación a un control específico sobre el dinero público otorgado. En cuanto a los centros públicos, la participación se realiza a través del Consejo que denomina de Dirección, formado mayoritariamente por profesorado (el doble, al margen del director/a, que representantes de APAs), y sin presencia de alumnado excepto en BUP y FP. La función que se le asigna al consejo es asistencial a la dirección y con un tratamiento clientelar respecto a las familias, basado en la recepción de información y en la posibilidad de programar actividades no académicas.

El PSOE sólo presenta una propuesta para los centros públicos y no se pronuncia para los centros privados subvencionados o no. El órgano de participación, el Consejo, se denomina Escolar de Centro, formado por seis profesores/as (incluido el director) y seis madres y padres de alumnado y alumnado, carácter casi paritario a no ser por la presencia de una persona de administración y servicios. Las funciones del consejo se consideran de gobierno y participación, ostentando el Consejo mayores competencias al elegir al director/a, al encargarse de la admisión del alumnado, al establecer un dictamen previo a la contratación del profesorado y al elaborar el Reglamento de Régimen Interno y establecer directrices para programar actividades complementarias y culturales. Se acerca más a la consideración de la escuela como comunidad.

El PCE realiza una distinción entre centros públicos, privados subvencionados y privados. A los últimos les asigna un órgano de participación denominado consejo general, cuyas competencias establece la propia empresa. A los centros privados subvencionados les establece unos requisitos en cuanto a las condiciones del centro y a la zona de residencia, y les asigna dos órganos similares a los de los centros públicos, que son el Consejo General, que incluye la figura de la empresa titular con poder de decisión sobre solicitud, gasto y distribución de la subvención; y una Junta de gobierno igual al Consejo de Dirección que propone para los centros público más la titularidad de

la empresa, haciendo hincapié en la autonomía pedagógica del claustro. Para los centros públicos establece dos órganos de participación, denominados Consejo General y Consejo de Dirección. El Consejo General es de carácter eminentemente profesional, puesto que están incluidos todos los miembros del claustro, y respecto a otros sectores de la escuela: madres y padres, alumnado y personal de administración y servicios incluye sólo a los representantes sin establecer ponderación. Este Consejo ostenta las funciones de elección de la dirección y jefatura de estudios a propuesta del claustro, establecer la política educativa del centro y aprobar el Reglamento de Régimen Interno y programa pedagógico, además de participar en el Consejo Escolar de Distrito. Vemos una composición no paritaria, y muy profesionalista, que también se plasma en el Consejo de Dirección, compuesto por director, jefe de estudios, de dos a cuatro profesores y tan sólo un representante de la APA, uno del alumnado y uno del personal de administración y servicios. No se observa la consideración de la escuela como comunidad.

Los Consejos Escolares de Centro: composición, funciones y trayectoria histórica.

Vamos a analizar la descentralización y la participación en los centros escolares a partir de las leyes y normas, así como de su trayectoria histórica, desde la dimensión estructural. Desde la constitución democrática y el estado de derecho instaurado en el año 1978 hasta nuestros días, el recorrido histórico y normativo de la participación escolar nos remite a una prolífica generación de leyes orgánicas y generales que decantan el poder de la participación en la escuela hacia unos sectores sociales u otros, dejando entrever concepciones sobre la libertad y la democracia no tan diversas como diversas han sido las normas. La trayectoria democrática comprende desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970, anterior a la Constitución pero vigente hasta 1980 en materia de participación y que es sustituida en parte por la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985- que marca un hito en la redistribución del poder en los centros-, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno (LOPEG) en 1995, la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) en 2002- que vuelve a las posiciones de la LOECE-, y la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006.

Tabla 10: Reconocimiento del Espacio Público Escolar: Descentralización y Participación en los centros escolares públicos en las diferentes leyes vigentes en la Democracia Española de 1978 a 2007.

LGE -1970⁸⁰	LOECE -1980	LODE-1985	LOPEG-1995	LOCE-2002	LOE-2006
CONSEJO ASESOR: ÓRGANO CONSULTIVO Y DE CARÁCTER NO ACADÉMICO CENTROS ESTATALES En Secundaria el Consejo Asesor no llegó a constituirse. En muchos centros no había APAs. ⁸¹	CONSEJO DE DIRECCIÓN: ÓRGANO CONSULTIVO CENTROS PÚBLICOS	CONSEJO ESCOLAR: ÓRGANO COLEGIADO DE GOBIERNO CENTROS PÚBLICOS	CONSEJO ESCOLAR: ÓRGANO COLEGIADO DE GOBIERNO CENTROS PÚBLICOS	CONSEJO ESCOLAR: ÓRGANO DE PARTICIPACIÓN EN EL CONTROL Y GESTIÓN. CENTROS PÚBLICOS	CONSEJO ESCOLAR: ÓRGANO COLEGIADO DE GOBIERNO. CENTROS PÚBLICOS
PODER BURÓCRÁTICO PATRIMONIAL (AUTORITARIO-JERÁRQUICO, CENTRALIZADO Y ESTATAL)	PODER PATRIMONIAL PROFESIONAL (BUROCRÁTICO, JERÁRQUICO, EXPERTOS Y ESTATAL)	PODER PROFESIONAL COMUNITARIO (DEMOCRÁTICO, PARTICIPATIVO, EXPERTO Y SOCIAL)	PODER LÍDER PEDAGÓGICO.	PODER GERENCIAL. (SUPERPUESTO AL TRADICIONAL, JERÁRQUICO, BUROCRÁTICO, Y POLICÉNTRICO. ACOMPAÑADO DE POLÍTICAS NEOLIBERALES)	PODER LÍDER PEDAGÓGICO
ELECCIÓN INDIRECTA PARA EL CONSEJO A TRAVÉS DE LA APA (ÚNICA) O SI NO EXISTIERA, EL CLAUSTRO DE PROFESORES DESIGNARÁ A TRES PADRES DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO.	ELECCIÓN INDIRECTA PARA EL CONSEJO A TRAVÉS DE LA APA (ÚNICA)	ELECCIÓN DIRECTA PARA EL CONSEJO. TODOS SON ELIGIBLES Y ELECTORES. VARIAS APAS. NORMATIVA ESPECÍFICA.	ELECCIÓN DIRECTA PARA EL CONSEJO. TODOS SON ELIGIBLES Y ELECTORES. VARIAS APAS. NORMATIVA ESPECÍFICA.	ELECCIÓN DIRECTA PARA EL CONSEJO. TODOS SON ELIGIBLES Y ELECTORES. VARIAS APAS. NORMATIVA ESPECÍFICA.	ELECCIÓN DIRECTA PARA EL CONSEJO. TODOS SON ELIGIBLES Y ELECTORES. VARIAS APAS. NORMATIVA ESPECÍFICA.
DIRECTOR: función directiva unipersonal.	DIRECTOR, PRESIDENTE	DIRECTOR/A, PRESIDENTE	DIRECTOR/A, PRESIDENTE	DIRECTOR/A, PRESIDENTE	DIRECTOR/A, PRESIDENTE
	JEFE DE ESTUDIOS	JEFE/A DE ESTUDIOS	JEFE/A DE ESTUDIOS	JEFE/A DE ESTUDIOS	JEFE/A DE ESTUDIOS
TRES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD, A TÍTULO	UN MIEMBRO DE LA CORPORACIÓN	CONCEJAL/A	CONCEJAL/A	CONCEJAL/A	CONCEJAL/A

⁸⁰ El Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica, desarrolla el art. 60 de la Ley General de Educación de 1970. En este Decreto se regula la composición y funciones del Claustro de Profesores y de los Consejos Asesores.

⁸¹ Fernandez Enguita, M (2005): Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario.

PERSONAL O REPRESENTATIVO DE INSTITUCIONES LOCALES DESIGNADOS POR EL CLAUSTRO DE PROFESORES	MUNICIPAL (EXCEPTO EN CENTROS DE BACHILLERATO Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL				
	CUATRO PROFESORES ELEGIDOS POR EL CLAUSTRO	PROFESORADO (MÍN.1/3 DEL CE)	PROFESORADO (MÍN.1/3 DEL CE)	PROFESORADO (MÍN.1/3 DEL CE)	PROFESORADO (MÍN.1/3 DEL CE)
3 REPRESENTANTES DE LA APA ELEGIDOS POR LA MISMA; SI NO HUBIERA APA, EL CLAUSTRO DE PROFESORES DESIGNARÁ A TRES PADRES DE ALUMNOS.	4 REPRESENTANTES ELEGIDOS POR LA APA (sólo puede constituirse un APA por centro) 2 REPRESENTANTES DE LOS ALUMNOS DE LA SEGUNDA ETAPA DE LA EGB, ELEGIDOS POR LOS DELEGADOS DE CURSO	MADRES/PADRES Y ALUMNADO(ciclos superior EGB) (MÍN 1/3 DEL CE)	MADRES/PADRES Y ALUMNADO(a partir de ESO) (MÍN 1/3 DELCE) -UN REPRESENTANTES DE MADRES/PADRES DESIGNADO POR LA ASOCIACIÓN DE MADRES/PADRES MÁS REPRESENTATIVA. (los alumnos del primer ciclo de ESO no podrán participar en la elección o el cese del Director)	MADRES/PADRES Y ALUMNADO(a partir de 2º CICLO ESO) (MÍN 1/3 DELCE)	MADRES/PADRES Y ALUMNADO(a partir ESO) (MÍN 1/3 DELCE) -UN REPRESENTANTES DE MADRES/PADRES DESIGNADO POR LA ASOCIACIÓN DE MADRES/PADRES MÁS REPRESENTATIVA (los alumnos del primer ciclo de ESO no podrán participar en la elección o el cese del Director)
	UN REPRESENTANTE ELEGIDO POR EL PERSONAL NO DOCENTE		UN REPRESENTANTE DE PAS	UN REPRESENTANTE DE PAS	UN REPRESENTANTE DE PAS
SECRETARIO DEL CLAUSTRO CON VOZ Y SIN VOTO	SECRETARIO CON VOZ Y SIN VOTO	SECRETARIO/A (SIN VOTO)	SECRETARIO/A (SIN VOTO)	SECRETARIO/A (SIN VOTO)	SECRETARIO/A (SIN VOTO)
			EN FP O ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO: REPRESENTANTE PROPUESTO ORG. EMPRESARIALES O LABORALES. (SIN VOTO)	EN FP O ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO: REPRESENTANTE PROPUESTO ORG. EMPRESARIALES O LABORALES.	EN FP O ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO: REPRESENTANTE PROPUESTO ORG. EMPRESARIALES O LABORALES.
				CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL O QUE TENGAN AULAS ESPECIALIZADAS, UN REPRESENTANTE DEL PERSONAL DE	CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL O QUE TENGAN UNIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL, UN REPRESENTANTE DEL

				ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA	PERSONAL DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA
<i>Nota.</i> Elaboración Propia a partir de las leyes educativas.					

Tabla 11: Reconocimiento del Espacio Público Escolar: Descentralización y Participación en los centros escolares privados subvencionados en las diferentes leyes vigentes en la Democracia Española de 1978 a 2007.					
LGE -1970⁸² CENTROS PRIVADOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS	LOECE -1980 CENTROS PRIVADOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS	LODE-1985 CENTROS CONCERTADOS	LOPEG-1995 CENTROS CONCERTADOS	LOCE-2002 CENTROS CONCERTADOS	LOE-2006 CENTROS CONCERTADOS
		CONSEJO ESCOLAR (ÓRGANO DE GOBIERNO)	CONSEJO ESCOLAR (ÓRGANO DE GOBIERNO)	CONSEJO ESCOLAR	CONSEJO ESCOLAR
		DIRECTOR	DIRECTOR	DIRECTOR	DIRECTOR
		3 REPRESENTANTES TITULAR DEL CENTRO	3 REPRESENTANTES TITULAR DEL CENTRO	3 REPRESENTANTES TITULAR DEL CENTRO	3 REPRESENTANTES TITULAR DEL CENTRO
		4 REPRESENTANTES PROFESORES	4 REPRESENTANTES PROFESORES	4 REPRESENTANTES PROFESORES	4 REPRESENTANTES PROFESORES
		4 REPRESENTANTES PADRES O TUTORES DE ALUMNOS	4 REPRESENTANTES PADRES O TUTORES DE ALUMNOS (uno designado por la APA más representativa en el centro)	4 REPRESENTANTES PADRES O TUTORES DE ALUMNOS	4 REPRESENTANTES PADRES O TUTORES DE ALUMNOS (uno designado por la APA más representativa en el centro)
		2 REPRESENTANTES DE ALUMNOS (a partir del ciclo Superior de EGB)	2 REPRESENTANTES DE ALUMNOS (a partir de ESO, los del primer ciclo pueden intervenir en la designación y cese del director)	2 REPRESENTANTES DE LOS ALUMNOS (a partir de 3º ESO)	2 REPRESENTANTES DE LOS ALUMNOS (a partir ESO)
		1 REPRESENTANTE PAS.	1 REPRESENTANTE PAS.	1 REPRESENTANTE PAS.	1 REPRESENTANTE PAS.
			CENTROS FP ESPECÍFICA PUEDEN INCORPORAR CON VOZ Y SIN VOTO, UN REPRESENTANTE DE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES.	CENTROS FP ESPECÍFICA PUEDEN INCORPORAR CON VOZ Y SIN VOTO, UN REPRESENTANTE DE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES.	CENTROS FP ESPECÍFICA PUEDEN INCORPORAR 1 REPRESENTANTE DE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES.
				CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL O AULAS ESPECIALIZADAS, UN	CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL O AULAS ESPECIALIZADAS, UN

⁸² El Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica, desarrolla el art. 60 de la Ley General de Educación de 1970. En este Decreto se regula la composición y funciones del Claustro de Profesores y de los Consejos Asesores.

				REPRESENTANTE DEL PERSONAL DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA.	REPRESENTANTE DEL PERSONAL DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA.
					UN CONCEJAL
<i>Nota.</i> Elaboración Propia a partir de las leyes educativas.					

Tabla 12: Análisis comparativo de las funciones del Consejo Asesor, Consejo de Dirección y Consejo Escolar de Centro en los Centros Públicos en las diferentes leyes de la democracia española desde 1978 a 2007.

LGE -1970 CONSEJO ASESOR CENTROS ESTATALES ASISTENCIA AL DIRECTOR	LOECE-1980 CONSEJO DE DIRECCION CENTROS PÚBLICOS DE LA ADMINISTRACIÓN ASISTIR Y ASESORAR AL DIRECTOR.	LODE-1985 CONSEJO ESCOLAR CENTROS PÚBLICOS GOBIERNO	LOPEG-1995 CONSEJO ESCOLAR CENTROS PÚBLICOS	LOCE-2002 CONSEJO ESCOLAR CENTROS PÚBLICOS	LOE-2006 CONSEJO ESCOLAR CENTROS PÚBLICOS
SER OÍDOS EN LA ELECCIÓN DEL DIRECTOR. (no explicitaba cómo, y en los casos en los que son oídos es a través del método de terna por orden alfabético, sin expresión de votos ⁸³) En Instrucción 29/09/1977 se establece el método de terna por el claustro con expresión de votos, y audiencia APA.	La elección del director se realiza por concurso de méritos. Se constituye una Comisión de selección en la que figurarán, el Delegado provincial, Inspección, Secretario de Delegación, y dos miembros representantes de los Consejos de Dirección de los centros a cuya Dirección se concursara, designados por sorteo ⁸⁴ .	ELEGIR DIRECTOR/A Y DESIGNAR AL EQUIPO DIRECTIVO PROPUESTO POR DIRECTOR/A (no interviene alumnado)	ELEGIR DIRECTOR/A.	SER INFORMADO DE LA PROPUESTA A LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DEL NOMBRAMIENTO Y CESE DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO Elección del director por concurso de méritos y Comisión de 30% representantes del centro (de los que un 50% pertenecen al Claustro)	CONOCER LAS CANDIDATURAS Y LOS PROYECTOS DE DIRECCIÓN. PARTICIPAR EN LA SELECCIÓN DE DIRECTOR/A. SER INFORMADO DEL NOMBRAMIENTO Y CESE DEL EQUIPO DIRECTIVO Elección del director por concurso de méritos y Comisión 1/3 profesorado del claustro, 1/3 representantes del consejo escolar que no son profesores
		PROPONER REVOCACIÓN DIRECCIÓN (MAYORÍA 2/3) (no interviene alumnado)	PROPONER REVOCACIÓN DEL DIRECTOR/A (MAYORÍA DE 2/3)		PROPONER REVOCACIÓN DEL DIRECTOR/A (tras instrucción de expediente contradictorio previa audiencia del interesado y oído el Consejo Escolar.
CUESTIONES DE ÍNDOLE NO ACADÉMICA. Y	VELAR POR EL CUMPLIMIENTO DE LAS DISPOSICIONES	DECIDIR ADMISIÓN ALUMNADO	DECIDIR ADMISIÓN ALUMNADO	PARTICIPAR EN EL PROCESO DE ADMISIÓN DEL ALUMNADO	DECIDIR ADMISIÓN ALUMNADO

⁸³ Fernández Enguita, M (2005): Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario.

⁸⁴ Real Decreto 1275/1981, de 19 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de los Directores de Centros Escolares Públicos.

RELACIONES DEL CENTRO CON LA COMUNIDAD SOCIAL. Normalmente se encargaban de las actividades extraescolares y del pago adicional a maestros (por permanencias). ⁸⁵	VIGENTES SOBRE ADMISIÓN DEL ALUMNADO				
	RESOLVER PROBLEMAS DE DISCIPLINA QUE AFECTEN A LOS ALUMNOS	RESOLVER CONFLICTOS E IMPONER SANCIONES DE DISCIPLINA	RESOLVER CONFLICTOS E IMPONER SANCIONES DE DISCIPLINA	CONOCER LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DISCIPLINARIOS Y LA IMPOSICIÓN DE SANCIONES.	CONOCER LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DISCIPLINARIOS, VELAR QUE SE ATENGAN A LA NORMATIVA VIGENTE Y REVISAR Y PROPONER DECISIONES Y MEDIDAS OPORTUNAS
				PROPONER MEDIDAS E INICIATIVAS QUE FAVOREZCAN LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO.	PROPONER MEDIDAS QUE FAVOREZCAN LA CONVIVENCIA, LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS
	APROBAR PRESUPUESTOS DEL CENTRO Y SUPERVISAR LA GESTIÓN ECONÓMICA ORDINARIA DE LA JUNTA ECONÓMICA	APROBAR PROYECTO DE PRESUPUESTO	APROBAR PROYECTO DE PRESUPUESTO Y LA EJECUCIÓN DEL MISMO.	APROBAR EL PROYECTO DE PRESUPUESTO DEL CENTRO Y SU LIQUIDACIÓN	APROBAR Y EVALUAR EL PROYECTO DE GESTIÓN: autonomía de recursos y de gestión de personal
	INFORMAR LA PROGRAMACIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DEL CENTRO	APROBAR Y EVALUAR LA PGA	APROBAR Y EVALUAR LA PGA	PROPONER AL EQUIPO DIRECTIVO SOBRE LA PGA	APROBAR Y EVALUAR LA PGA

⁸⁵ Fernández Enguita, M (2005): Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario.

	PLANIFICAR Y PROGRAMAR LAS ACTIVIDADES CULTURALES Y EXTRAESCOLARES DEL CENTRO	ELABORAR DIRECTRICES PARA LA PROGRAMACIÓN Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, COMEDORES Y COLONIAS DE VERANO	APROBAR Y EVALUAR LAS ACTIVIDADES ESCOLARES COMPLEMENTARIAS		
		ESTABLECER CRITERIOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES			
	ESTABLECER RELACIONES DE COOPERACIÓN CON OTROS CENTROS DOCENTES	ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS CON FINES CULTURALES Y EDUCATIVOS.	FIJAR DIRECTRICES PARA LA COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS O ENTIDADES CON FINES CULTURALES Y EDUCATIVOS.	PROPONER DIRECTRICES PARA LA COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS Y ORGANISMOS.	FIJAR LAS DIRECTRICES PARA COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS O ENTIDADES CON FINES CULTURALES Y EDUCATIVOS.
	APROBAR EL RRI ELABORADO POR EL CLAUSTRO DE PROFESORES JUNTO CON LA APA.	APROBAR EL RRI	APROBAR EL RRI	APROBAR EL RRI	APROBAR EL PLAN DE CONVIVENCIA
		PROMOVER RENOVACIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPO, Y CONSERVACIÓN	PROMOVER RENOVACIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPO, Y CONSERVACIÓN	PROMOVER RENOVACIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPO, Y CONSERVACIÓN	PROMOVER RENOVACIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPO, Y CONSERVACIÓN
		SUPERVISAR ACTIVIDAD GENERAL DEL CENTRO: ADMINISTRACIÓN Y DOCENCIA	ANALIZAR Y VALORAR EL FUNCIONAMIENTO GENERAL DEL CENTRO, LA EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN QUE	ANALIZAR Y VALORAR EL FUNCIONAMIENTO GENERAL DEL CENTRO, LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOS RESULTADOS DE LA	ANALIZAR Y VALORAR EL FUNCIONAMIENTO GENERAL DEL CENTRO Y LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA. Y LA EVOLUCIÓN DEL

			DEL CENTRO REALICE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.	EVALUACIÓN QUE DEL CENTRO REALICE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.	RENDIMIENTO ESCOLAR
	ELEVAR A LOS ÓRGANOS DE LA ADMINISTRACIÓN INFORME SOBRE LA VIDA DEL CENTRO Y SUS PROBLEMAS, FORMULANDO EN SU CASO, LAS OPORTUNAS PROPUESTAS.			ELABORAR INFORMES, A PETICIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN, SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO Y SU ACTIVIDAD.	ELABORAR PROPUESTAS, INFORMES SOBRE EL CENTRO Y LA MEJORA EN LA CALIDAD DE LA GESTIÓN.
	OTROS QUE REGLAMENTARIAMENTE LE SEAN ATRIBUIDOS	OTROS ATRIBUIDOS POR REGLAMENTOS ORGÁNICOS	OTROS ATRIBUIDOS POR REGLAMENTOS ORGÁNICOS	OTROS ATRIBUIDOS POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	OTROS ATRIBUIDOS POR REGLAMENTOS ORGÁNICOS
	DEFINIR LOS PRINCIPIOS Y OBJETIVOS EDUCATIVOS GENERALES A LOS QUE HABRÁ DE ATENERSE TODA LA ACTIVIDAD DEL CENTRO.		ESTABLECER LAS DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DEL PEC, APROBARLO Y EVALUARLO	APROBAR EL PEC SIN PERJUICIO DE LAS COMPETENCIAS DEL CLAUSTRO, EN RELACIÓN CON LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DOCENTE.	APROBAR Y EVALUAR EL PEC.
<i>Nota.</i> Elaboración Propia a partir de las leyes educativas.					

Tabla 13: Funciones del Consejo Asesor, Consejo de Dirección y de Centro en los centros privados subvencionados en las diferentes leyes de la democracia española desde 1978 a 2007.

LGE -1970 CONSEJO ASESOR CENTROS PRIVADOS SUBVENCIONADOS	LOECE-1980 CONSEJO DE DIRECCION CENTROS PRIVADOS SUBVENCIONADOS	LODE-1985 CONSEJO ESCOLAR CENTROS CONCERTADOS	LOPEG-1995 CONSEJO ESCOLAR CENTROS CONCERTADOS	LOCE-2002 CONSEJO ESCOLAR CENTROS CONCERTADOS	LOE-2006 CONSEJO ESCOLAR CENTROS CONCERTADOS
		INTERVENCIÓN Y CESE DEL DIRECTOR. (Director designado previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar. El acuerdo del consejo escolar será adoptado por mayoría absoluta; en caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar de entre una terna de profesores propuesta por el titular).	INTERVENCIÓN Y CESE DEL DIRECTOR. (Director designado previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar. El acuerdo del consejo escolar será adoptado por mayoría absoluta; en caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar de entre una terna de profesores propuesta por el titular).	DESIGNACIÓN Y CESE DEL DIRECTOR (previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar. El acuerdo del consejo será adoptado por mayoría absoluta, en caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar de entre una terna de profesores propuesta por el titular)	INTERVENCIÓN Y CESE DEL DIRECTOR. (Director designado previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar. El acuerdo del consejo escolar será adoptado por mayoría absoluta; en caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar de entre una terna de profesores propuesta por el titular).
		INTERVENCIÓN EN LA SELECCIÓN Y DESPIDO DEL PROFESORADO (Comisión de selección, vacantes públicas y concurso de méritos y capacidad)	INTERVENCIÓN EN LA SELECCIÓN Y DESPIDO DEL PROFESORADO (Consejo escolar establece criterios, vacantes públicas y concurso de méritos y capacidad, el titular contrata. Para el Despido requerirá mayoría absoluta miembros del Consejo Escolar)	INTERVENCIÓN EN LA SELECCIÓN Y DESPIDO DEL PROFESORADO (Consejo escolar establece criterios, vacantes públicas y concurso de méritos y capacidad, el titular contrata. Para el Despido requerirá mayoría absoluta miembros del Consejo Escolar)	INTERVENCIÓN EN LA SELECCIÓN Y DESPIDO DEL PROFESORADO (Comisión de selección, vacantes públicas y concurso de méritos y capacidad)
		GARANTIZAR CUMPLIMIENTO NORMAS ADMISIÓN ALUMNOS	GARANTIZAR CUMPLIMIENTO NORMAS ADMISIÓN ALUMNOS	GARANTIZAR CUMPLIMIENTO NORMAS ADMISIÓN ALUMNOS	PARTICIPAR EN EL PROCESO DE ADMISION DE ALUMNOS Y GARANTIZAR CUMPLIMIENTO NORMAS
		RESOLVER ASUNTOS DE CARÁCTER GRAVE DE	RESOLVER ASUNTOS DE CARÁCTER GRAVE DE	RESOLVER ASUNTOS DE CARÁCTER GRAVE DE	CONOCER LA RESOLUCIÓN DE

		DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	CONFLICTOS DISCIPLINARIOS Y VELAR NORMATIVA. PODRÁ REVISAR LA DECISIÓN ADOPTADA POR EL DIRECTOR Y PROPONER MEDIDAS ANTE CONDUCTAS QUE PERJUDIQUEN GRAVEMENTE LA CONVIVENCIA DEL CENTRO.
		APROBAR, A PROPUESTA DEL TITULAR, EL PRESUPUESTO Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS.	APROBAR, A PROPUESTA DEL TITULAR, EL PRESUPUESTO Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS.	APROBAR, A PROPUESTA DEL TITULAR, EL PRESUPUESTO Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS.	APROBAR, A PROPUESTA DEL TITULAR, EL PRESUPUESTO Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS.
		APROBAR Y EVALUAR LA PGA	APROBAR Y EVALUAR LA PGA	INFORMAR LA PGA, QUE APROBARÁ EL EQUIPO DIRECTIVO.	APROBAR Y EVALUAR LA PGA
		PROPONER A LA ADMINISTRACIÓN, AUTORIZACIÓN PARA PERCEPCIONES COMPLEMENTARIAS A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS CON FINES EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES	PROPONER A LA ADMINISTRACIÓN, AUTORIZACIÓN PARA PERCEPCIONES A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS POR ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	PROPONER A LA ADMINISTRACIÓN, AUTORIZACIÓN PARA PERCEPCIONES A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS POR ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	PROPONER A LA ADMINISTRACIÓN, AUTORIZACIÓN PARA PERCEPCIONES COMPLEMENTARIAS A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS CON FINES EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES
		PARTICIPAR EN LA LÍNEA PEDAGÓGICA DEL CENTRO Y FIJAR DIRECTRICES PARA LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	PARTICIPAR EN LA LÍNEA PEDAGÓGICA DEL CENTRO Y FIJAR DIRECTRICES PARA LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, EXTRAESCOLARES Y SERVICIOS EXTRAESCOLARES.	PARTICIPAR EN LA LÍNEA PEDAGÓGICA DEL CENTRO Y FIJAR DIRECTRICES PARA LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, EXTRAESCOLARES Y SERVICIOS EXTRAESCOLARES.	PARTICIPAR EN LA LÍNEA PEDAGÓGICA DEL CENTRO Y FIJAR DIRECTRICES PARA LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

		ELABORAR DIRECTRICES PARA ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, VISITAS, VIAJES, COMEDORES Y COLONIAS VERANO.	APROBARA PROPUESTA DEL TITULAR, LAS APORTACIONES DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y LOS SERVICIOS ESCOLARES.	APROBARA PROPUESTA DEL TITULAR, LAS APORTACIONES DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y LOS SERVICIOS ESCOLARES.	ELABORAR DIRECTRICES PARA ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, VISITAS, VIAJES, COMEDORES Y COLONIAS VERANO.
		CRITERIOS SOBRE PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES	CRITERIOS SOBRE PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES	CRITERIOS SOBRE PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES	CRITERIOS SOBRE PARTICIPACIÓN DEL CENTRO EN ACTIVIDADES CULTURALES, DEPORTIVAS, RECREATIVAS Y ASISTENCIALES
		ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS	ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS	ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS	ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN CON OTROS CENTROS
		APROBAR RRI	APROBAR RRI	APROBAR RRI	APROBAR RRI
		SUPERVISAR SITUACIÓN GENERAL DEL CENTRO.	SUPERVISAR SITUACIÓN GENERAL DEL CENTRO.	SUPERVISAR SITUACIÓN GENERAL DEL CENTRO.	SUPERVISAR SITUACIÓN GENERAL DEL CENTRO.
					PROPONER MEDIDAS E INICIATIVAS QUE FAVOREZCAN LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO, LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES Y LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS.
Nota. Elaboración Propia a partir de las leyes educativas.					

La Ley General de Educación de 1970 establece el Consejo Asesor como órgano colegiado de participación en centros públicos, manteniéndose al margen en la organización de los centros privados. Considera la participación como una asunción de deberes de las familias de cumplir las normas establecidas por el gobierno, una especie de pseudo-participación, es decir de cumplir con las decisiones tomadas por el gobierno y en el mejor caso por el director/a del centro educativo. Nos encontramos con un reparto de poder burocrático-patrimonial, tal como establece Fernández Enguita, Mariano (1992). El poder de decisión en los centros y en el sistema educativo en general es de carácter autoritario y corresponde al propietario de los mismos, que en el caso de los centros públicos es el Estado, de ahí que nos encontremos ante una escuela estatal y no ante una escuela pública. De hecho, las funciones relacionadas con la política educativa, la programación de la enseñanza, la supervisión de las instituciones y la designación de la dirección de los centros corresponden al Estado. El Consejo Asesor tendrá como función asistir al director del centro en el desarrollo de sus funciones, pero sólo en aquellas no académicas; sus competencias son por tanto de asesoría asistencial.

En cuanto a la composición del Consejo Asesor, aunque la Ley General de Educación establece que se creará en los centros públicos de Educación General Básica, en los Institutos Nacionales de Bachillerato y en los centros de Formación Profesional, sólo desarrollará su composición en los centros públicos de EGB, con un Decreto de 30 de agosto de 1974, en el que contempla como componentes al director/a, tres representantes de la APA, y tres miembros de la comunidad elegidos por el Claustro. El nombramiento de los representantes de alumnado y madres y padres se realizaba de manera indirecta, es decir, a través de las asociaciones, y en su defecto, era el profesorado el que elegía a las madres o padres y al alumnado para participar en el Consejo.

Sobre la participación en escuelas de preescolar nada establece la Ley General de Educación, por presuponer estas todas de carácter privado.

La ley decía que “se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos y los cauces de participación en la función educativa”, sin embargo no podemos afirmar que el incremento en los años setenta del número de asociaciones de madres y padres se debiera al estímulo de esta ley ni a las escasas funciones en materia educativa que pudieran desarrollar las madres en los centros educativos. Sí podemos afirmar, en cambio, que el incremento del asociacionismo estuvo más relacionado con la movilización ciudadana en torno a nuevos aires de libertad que se iban gestando a través

de otras asociaciones, muy importantes en la construcción de la ciudadanía, como fueron las de vecinos.

En cuanto a las asociaciones de estudiantes en torno a los centros educativos, se habían de constituir como “círculos culturales y deportivos”, con nulas funciones de participación en la vida pedagógica escolar.

En la antesala de la Constitución, los poderes públicos consideraban necesaria la existencia de APAs en los centros, y la participación en los mismos, entendiendo esta participación como colaboración sin sentido crítico:

La regulación de estas Asociaciones, en las que trabajan los Organismos ministeriales competentes, y que será asimismo fruto de la consulta a los padres, deberá fijar claramente el ámbito de sus competencias de manera que queden armonizadas con las técnico-pedagógicas propias del profesorado.

Padres, profesores y alumnos, como miembros de la comunidad educativa, cada uno en su propia esfera bien definida, deben cooperar al bien del Centro. Entre los fines que cabría asignar a las Asociaciones de Padres puede destacarse su participación en la discusión y fijación de los objetivos generales del Centro, así como la defensa de los derechos de la familia en materia educativa (Vázquez Gómez, 1978).

Sin embargo esta participación no se lleva a cabo de forma mayoritaria: “La interrelación familia-escuela es nula excepto en los casos en que la Asociación y el centro desarrollan un cierto tipo de colaboración ante el proceso educativo del niño, por medio de contactos regulares” (Serra y Martín, 1978).

Si la cultura participativa es nula en todos los ámbitos, también lo es en la escuela:

El nivel cultural, las dificultades formales, la inexistencia absoluta de una práctica colectiva, la falta de información y un sinnúmero de otros aspectos, heredados de los últimos 40 años, son obstáculos que requieren tiempo y esfuerzo para ser derrumbados. Sin embargo, sólo a través de una verdadera incorporación colectiva a esta tarea será posible este proceso (Serra y Martín, 1976).

Las resistencias a la participación en los centros estatales y privados son múltiples:

El proceso de formación del movimiento, tanto en lo referente a organización como a planteamientos, no ha sido fácil y está, de hecho, en gestación. Las asociaciones con una cierta voluntad de participación en los centros escolares han encontrado resistencias muy duras tanto en la escuela privada como en la estatal. La inexistencia de una mínima legislación hasta el momento, aparte de una breve declaración de principios en la L.G.E., ha dificultado el ejercicio del derecho innegable a participar (Serra y Martín, 1978).

Las trabas a la participación son diversas: se evita la constitución de asociaciones de madres y padres del alumnado, o se intenta constituirla a través de la dirección del

centro para su control. Aunque minoritariamente existen algunos apoyos para constituirlos y concederles autonomía.

...el conflicto general existente entre las Asociaciones de Padres y los propietarios de los centros escolares, en el caso de las escuelas privadas, y con las direcciones en el caso de las escuelas estatales. Han sido reiterados los intentos de unos y otros por evitar la constitución de las Asociaciones de padres en el centro escolar; también ha sido corriente como mal menor, la promoción de la Asociación desde la propia escuela, dotándola de una estructura legal y práctica que permite el control absoluto, por parte de la propiedad o de la dirección, de sus actividades y de las juntas directivas. Evidentemente, también se han dado casos de Asociaciones que existen gracias a la dirección o a la propiedad, funcionando con un alto nivel de participación y autonomía; pero estos son los menos. Lo que es claro es que en muy pocos casos ha habido relaciones de indiferencia; la Asociación siempre es vista como un aliado o como un enemigo declarado (Serra y Martín, 1978)

En los casos de las asociaciones católicas dependientes de los centros religiosos las relaciones son distintas, ya que éstas no apuestan por una participación activa y autónoma en la vida del centro. En este caso situaríamos la postura de la CONCAPAFAPA.

En el otro terreno, el de la participación activa de los padres en el proceso educativo escolar, en la gestión de los centros, en el control económico, etc., la aportación de las asociaciones católicas no sólo es nula hasta la fecha, sino negativa, debido al estrecho marcaje a que han sido sometidas las Asociaciones y la dependencia y sumisión total a la jerarquía que han padecido (Serra y Martín, 1978).

Este tipo de organización escolar se mantiene vigente hasta 1980 en que se aprueba la LOECE, que pretende desarrollar los preceptos constitucionales del art. 27-siendo la primera ley general de educación de la democracia- en base a un poder de participación-utilizando los términos empleados por Fernández Enguita (1992)- patrimonial-profesional. La autoridad del régimen dictatorial se diluye en la incipiente democracia española a la autoridad del empleador, concediéndole en cierta medida una cuota de poder al director del centro, y un poco de reconocimiento al profesorado, no en vano esta ley reconoce para el profesorado la "*libertad de enseñanza*"- que no la de cátedra-, impensable en la normativa anterior. El poder en la escuela se concentra en dos figuras: el propietario, bien sea este el Estado bien sea una institución privada, que era quien establecía la programación de la enseñanza, y en segundo lugar, la figura del director, nombrado por el propietario público o privado, que es el que ostenta el poder de decisión en el centro.

En los centros públicos el órgano colegiado de participación era el Consejo de Dirección, compuesto por el director, el jefe de estudios, cuatro profesores elegidos por

el claustro, cuatro representantes elegidos por la asociación de padres de alumnos, dos alumnos en la segunda etapa de EGB elegidos por los delegados de curso, un representante del personal no docente, un miembro de la corporación municipal y el secretario del centro, con voz y sin voto. Podemos observar que tanto la elección de madres y de alumnado en el Consejo de Dirección es indirecta, es decir, a través de la asociación o a través de los delegados. De hecho, nada dice la ley sobre la posibilidad de asociación del alumnado, es decir, no cabe su asociacionismo.

Cabe tener en cuenta que sólo podía constituirse una asociación de madres, y de ésta saldrían los representantes. Y esta asociación sólo podría reunirse bajo el beneplácito de la dirección del centro. La LOECE establece incluso en el art. 18.2 las finalidades a asumir por estas asociaciones, entre las que destacamos la de participar activamente en los órganos colegiados (fijémonos en que es obligatorio participar activamente), y la de colaborar en la labor educativa, de manera especial en las actividades complementarias y extraescolares.

Las funciones del Consejo de Dirección, estipuladas en el art.26, son: aprobar el reglamento de régimen interior y el plan de administración, definir los principios educativos generales, informar sobre la programación general de actividades, velar por el cumplimiento de las disposiciones en relación a la admisión de alumnado, resolver los problemas de disciplina (establecer sanciones si el director lo ve oportuno), planificar actividades extraescolares, establecer relaciones de cooperación con otros centros docentes, elevar informes a la administración sobre la vida del centro y asistir al director en los asuntos de su competencia.

Si sumamos cómo se eligen a los representantes de madres y alumnado con las funciones atribuidas al Consejo, observamos también un carácter participativo basado en la pseudo- participación, es decir, escuchar y seguir instrucciones. Recalcamos el art.25.1 *“la autoridad del Director será en todo caso la propia de este cargo”*, quedando su designación en poder de la administración educativa.

FAMPA, analiza los órganos colegiados de esta ley en una ponencia en la Segunda Jornada provincial de Padres de Alumnos celebrada en 1983. Se discutió el decreto 1271/81 de 29-6-81 sobre la elección de directores en centros públicos de enseñanza. La ponencia acordó mandar a los medios de comunicación una nota de prensa para dar a conocer al público lo anticonstitucional y antidemocrático del decreto, en la nota se manifiestan tres aspectos sobre el decreto y seis propuestas. Se aprueba por unanimidad esta carta:

Manifestamos:

- 1) *Nuestro más completo rechazo a un decreto que deja prácticamente en manos de la Administración los mecanismos del nombramiento de los directores.*
- 2) *Relega a los organismos de gestión de los centros al papel de meras comparsas, siendo esto un paso atrás en el proceso de normalización democrática de la institución de nuestro país.*
- 3) *Todo esto ha quedado reflejado en la práctica cuando hemos visto cómo eran rechazados por la Administración toda una serie de profesores avalados por los claustros, los Consejos de Dirección y las Asociaciones de Padres, al tiempo que eran nominados otros que no se pueden considerar en absoluto representativos de la voluntad de estos organismos⁸⁶.*

Las propuestas son: la retirada del decreto, el rechazo de la comunidad educativa de los directores nombrados en contra de la voluntad mayoritaria, la movilización de la comunidad educativa y de la sociedad entera ante el decreto, la creación de un nuevo decreto en el que el director sea elegido entre el o los propuestos por el Consejo de Dirección, y poner en marcha una ley que respete las anteriores propuestas.

Otras propuestas para los órganos colegiados son:

- a) su duración bianual,

Aun considerando que la LOECE contempla que la renovación de los Órganos Colegiados es anual, creemos que sería necesario ir a una reforma de la Ley aludida en base a que estos órganos tengan una duración de dos años. Creemos que se puede entender el espíritu de la Ley en el sentido de renovar parcialmente cada año los Órganos Colegiados. Por otro lado, deben elegirse miembros titulares y suplentes⁸⁷.

- b) Que el centro facilite el censo electoral de madres y padres con la finalidad de mejorar el conocimiento y el encuentro de los mismos para una elección más sincera: *“Se hace necesario señalar la obligatoriedad de facilitar el censo a las APA y padres interesados en el proceso electoral, de tal modo que les permita conocer y darse a conocer a los demás miembros de la comunidad escolar.”⁸⁸*

- c) La autonomía para las APAs: *“Que sean las APA reconocidas en cada centro las encargadas de organizar el proceso electoral de los padres.”⁸⁹*

Autonomía de las APAs para revocar y sustituir a algún cargo de representación:

“Las directivas de las APA podrán proponer a la asamblea de sus asociados el cese y

⁸⁶ Ibid 27. Pp. 8

⁸⁷ Ibid 27. Pp. 8

⁸⁸ Ibid 27. Pp. 8

⁸⁹ Ibid 27. Pp. 8

sustitución de uno o varios de sus representantes en los Órganos Colegiados de Gobierno”⁹⁰.

Otra forma de resguardarse su autonomía es a través de la constitución de la junta electoral, elegida por asamblea de padres de alumnos,

*Una forma de evitar que sectores no implicados se inmiscuyan en las elecciones de los padres para miembros de los Órganos Colegiados, será que en cada proceso electoral se constituya una junta electoral elegida en la asamblea general de todos los padres del centro, que velará por la legitimidad de dicho proceso*⁹¹.

d) Las garantías frente a las represalias por expresar sus opiniones libremente: “En cualquier caso, ningún miembro de estos Órganos Colegiados recibirá tipo alguno de represalia para él o sus hijos durante el ejercicio de su labor.”⁹²

e) La elección no sólo de representantes sino también de suplentes y capacidad de las APAs de presentar candidaturas:

*Que para el Consejo de Dirección los padres elegirán cuatro representantes y dos suplentes, y para la Junta Económica, tres representantes y dos suplentes. Cuando existan APA en el centro, éstas podrán presentar candidaturas completas, nominales para los representantes y genéricas (para miembros de la APA) en el caso de los suplentes, que serán designados en su momento por la junta directiva de la APA correspondiente*⁹³.

f) Los candidatos elegibles ostenten representatividad en la comunidad escolar:

*Que los padres candidatos a miembros de los Órganos Colegiados de Gobierno posean representatividad dentro de la comunidad escolar, bien por formar parte de la candidatura de una asociación o bien porque cuenten con un mínimo del 10% de firmas de padres o tutores con hijos en el centro escolar*⁹⁴.

g) La realización de una Asamblea General con los órganos de gobierno y todos los padres del centro,

*Al finalizar cada curso (al menos), se efectuará una asamblea general de todos los padres del centro escolar, convocada por el director, que actuará de presidente, y con una mesa formada por todos los miembros de los Órganos Colegiados de Gobierno, que darán cuenta de su gestión. En cualquier momento del curso escolar, un 30% de los padres podrá solicitar la convocatoria de esta asamblea*⁹⁵.

⁹⁰ Ibid 27. Pp. 9

⁹¹ Ibid 27. Pp. 9

⁹² Ibid 27. Pp. 9

⁹³ Ibid 27. Pp. 8

⁹⁴ Ibid 27. Pp. 8-9

⁹⁵ Ibid 27. Pp. 9

h) Mayor posibilidad de ser elector y elegible: “*Que sean electores y elegibles el padre y la madre o tutores legales del alumnos para cualquier cargo en la comunidad escolar*”⁹⁶.

i) Mayor posibilidad de votar, regulando el voto por correo: “*Que en los procesos electorales se adjunte y regule el voto por correo.*”⁹⁷

j) En cuanto a los sectores implicados y su poder para participar en el Consejo Escolar, considera:

2º. La Federación instará la creación de órganos auténticamente representativos, integrados por sus representantes y por los de la Administración, en plano de igualdad de votos, y con la esfera de actuación y los fondos necesarios para una labor eficaz en orden a la educación social e integral de los alumnos.

*3º. Salvo en lo estrictamente pedagógico, los padres tendrán el mismo número de representantes que el resto de componentes del Consejo de Dirección, y el voto de calidad estará en el representante del organismo público correspondiente (Conselleria, Ayuntamiento, etc.)*⁹⁸.

La LOECE (1980) para los centros privados, subvencionados o no, establece un Consejo de Centro como órgano de participación, donde estarán representados junto con el titular/es, los órganos unipersonales, los profesores, los padres de los alumnos, el personal no docente y en su caso, los alumnos. En los centros subvencionados se constituirá una Junta Económica en la que estarán representados la titularidad del centro, los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso los alumnos, para controlar y supervisar la gestión económica del centro.

La LOECE (1980) para los centros privados, subvencionados o no, establece que en el Reglamento de Régimen Interno de cada centro se establecerá la intervención de profesores, padres de alumnos, alumnos y personal no docente en el control y gestión del centro.

La opinión de FAMPa sobre la situación de falta de control público sobre los centros privados subvencionados se recoge en las siguientes memorias:

*La LOECE nada determina sobre la participación de profesores, padres y alumnos en la gestión de los centros subvencionados y, por otro lado, lo legislado sobre control de subvenciones desde enero de 1978 adolece de los siguientes defectos: las juntas de control de subvenciones de los centros deben reunirse trimestralmente según requerimiento de dicha Ley, reuniones que no se efectúan por falta de convocatoria*⁹⁹.

⁹⁶ Ibid 27. Pp. 9

⁹⁷ Ibid 27. Pp. 9

⁹⁸ Ibid 50. Pp. 15

⁹⁹ Ibid 50. Pp. 17

La federación considera que la empresa educativa coacciona, bien al profesorado, por su relación laboral dependiente, bien a las familias por su relación clientelista, para la aquiescencia continua a la hora de ejercer cualquier tipo de control de la gestión.

...en la normativa que las regula y que determina la inclusión en ella de un representante del profesorado, no especifica normas concretas para su elección por lo que ordinariamente la junta no se reúne, limitándose el empresario o director a redactar el acta correspondiente pasándola posteriormente a la firma del padre y del profesor designados.

La firma del profesor "designado" está casi siempre garantizada por el deseo de asegurar su continuidad en el puesto de trabajo, dándose casos de profesores despedidos por su negativa a firmar el acta.

La firma del padre "designado" está casi siempre garantizada por estar designado por los propios adeptos del director o por temor a represalias en los hijos. Dándose la circunstancia de que las mismas APA desconocen la identidad del padre que firma el requisito¹⁰⁰.

Por otro lado, la federación considera que desde las administraciones no hay control real sobre la dotación presupuestaria y las subvenciones: *"...en la mayoría de las escuelas privadas subvencionadas, la inspección se realiza de completo acuerdo con la Dirección del centro"*¹⁰¹.

A partir del análisis sobre la falta democrática en los centros concertados se plantean las siguientes alternativas para ser recogidas por la nueva ley de legislación: *"Todos los centros sostenidos con fondos públicos deben estar sometidos a la misma legislación y poseer los mismos órganos de participación y control"*¹⁰².

Participación y control en infraestructura, matriculación, coeducación, composición de los órganos de gestión, contratación del profesorado a propuesta del Consejo Escolar siguiendo los criterios de un baremo elaborado por la administración, nombramiento del director igual que en los centros públicos, control de la financiación, Ley de Financiación.

*c) Órganos de gestión. Composición y elección por el mismo procedimiento que para los colegios públicos, planteando una representación paritaria entre padres y profesores, con la inclusión del representante del titular del centro nombrado por éste, sin voto.*¹⁰³

*"d) Contratación del profesorado. A propuesta elevada por el Consejo Escolar del Centro, la selección se realizará con carácter de publicidad en los centros naturales de organización del profesorado (colegios profesionales, centrales sindicales,...) siguiendo los criterios de un baremo elaborado por la Administración.*¹⁰⁴

¹⁰⁰ Ibid 50. Pp. 17

¹⁰¹ Ibid 50. Pp. 17

¹⁰² Ibid 50. Pp. 17

¹⁰³ Ibid 50. Pp. 17-18

¹⁰⁴ Ibid 50. Pp. 18

“e) Nombramiento del director. De igual forma que en los centros públicos, a propuesta del Consejo Escolar que lo eligiera de entre el profesorado del centro”¹⁰⁵.

No obstante la LOECE duró poco, cinco años. Fue una ley protestada por partidos de izquierdas y por la FAMP, entre otros movimientos próximos a ideologías de izquierdas. Los socialistas la recurrieron ante el Tribunal Constitucional y se comprometieron a derogarla si ganaban las elecciones. Y como las ganaron de manera contundente, propusieron la LODE en 1985. Ante el proyecto de la LODE se movilizó izquierda y derecha española. La derecha, conservadora y representante del poder del capital y de la iglesia, en contra, dado lo que tenía que perder si se vaciaba el poder patrimonial. Y la izquierda a favor, con amplias expectativas de acceder a un reparto del poder, al que podríamos llamar, comunitario.

En 1985, la LODE establece, siguiendo de nuevo la clasificación de Fernández Enguita (1992), un modelo de poder profesional-comunitario. Profesional porque concede una amplia autonomía al profesorado- individualmente concede la libertad de cátedra y colectivamente concede amplias funciones al claustro y mayor poder de éste en el Consejo Escolar-, y comunitario porque permite libertad en la creación de asociaciones de madres y de alumnado, libertad de reunión (no hace falta el beneplácito de la dirección), y representación directa en el Consejo Escolar- es decir, todas las madres y padres son electoras y elegibles, al igual que el alumnado-.

El desarrollo en la LODE del artículo 27.7 de la Constitución, establece la participación en la comunidad escolar a través del Consejo Escolar de Centro, en un intento de dotar mecanismos para favorecer *“una comunidad escolar activa y responsable co-protagonista de su propia acción educativa”¹⁰⁶*. El rango que se le concede al Consejo Escolar es de máximo órgano colegiado de dirección del centro educativo, por lo que analizar las posibilidades de participación que se le otorga puede ser fundamental para comprender cómo se entiende ésta por el legislador, por el Estado y por la comunidad educativa.

Además, crea el Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y los de ámbitos territoriales distintos, cediendo el Estado, al menos procedimentalmente, poder de decisión sobre la programación general de la enseñanza en el sistema escolar, a los expertos y a la comunidad.

¹⁰⁵ Ibid 50. Pp. 18

¹⁰⁶ Preámbulo de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.

A partir de esta ley se regulan también, las asociaciones de alumnado y de madres de alumnos/as. En 1986 se aprueban el Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de alumnos y el Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos. En lo que respecta al asociacionismo de las madres y padres, se garantiza la libertad de asociación en el ámbito educativo, pudiendo constituir diversas asociaciones en los centros, y establece como finalidades: la asistencia a los padres sobre la educación de los hijos, la colaboración en actividades educativas, la promoción de la participación de los padres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos y facilitar la representación y participación en los órganos colegiados de gobierno. Esta legislación permanece vigente y constituye un hito en el contexto asociativo, ya que recordemos que las asociaciones se regían por una ley de 1964 que poco tenía que ver con el contexto democrático y que no ha sido derogada hasta el año 2002.

Con respecto a la LODE, las asociaciones de madres y padres adheridas a la FAMPa participaron en una multitudinaria manifestación en Madrid en pro de la aprobación de esta ley. Desde años atrás, habían realizado propuestas sobre la participación en la institución educativa:

Con respecto a la participación, se ha visto:

-La necesidad de que ésta exista a todos los niveles y no exclusivamente por las alturas. Es preciso controlar los recursos existentes.

A este respecto, los Consejos Escolares deberían ser no solamente a nivel de Estado, comunidad o provincia, sino, además, a nivel local, de barrio y de centro.

-Se pide la no burocratización de estos Consejos Escolares, potenciando por el contrario la participación de las bases.

-La participación de las APA tiene que entroncarse con las otras entidades del pueblo o barrio, pues el problema educativo abraza no sólo a la enseñanza, sino también a los aspectos culturales y sociales. La escuela debe prepara para la vida; mejor dicho, la escuela debe ser vida¹⁰⁷.

Aunque FAMPa apoya la LODE como la primera ley que dejaba un respiro a la comunidad democrática, insiste en incrementar la participación, la lucha continúa, como demuestra en un artículo de su Revista Conreu Nº 1.

Que sea una escuela pública participativa para todos, incluidos los Padres en:

-la línea general educativa del Centro: directrices, programación, objetivos, etc.

-la gestión democrática del Centro.

-la formación y adopción de carácter extraordinario.

¹⁰⁷ Ibid 50. Pp. 15

PARA ELLO ES NECESARIO EXIGIR UNA PARTICIPACIÓN VERDADERAMENTE PARITARIA (igual número de Padres, Profesores y Alumnos) (Junta Directiva, 1988: 5).

Otras propuestas sobre participación en los centros pretenden mayor contacto en colectivo entre profesorado y padres y madres del alumnado,

Se solicita mayor diálogo entre padres y tutores para la exposición de la temática de los alumnos. Para ello, y sin injerirse en su labor pedagógica, se solicitan reuniones de la junta directa de la APA con el claustro de profesores, con una periodicidad de tres meses¹⁰⁸.

La participación en las Escuelas a través de los Consejos Escolares de centro se vuelve a regular en la LOPEG de 1995, en la LOCE de 2002, y en la LOE en el 2006. Vamos a analizar con respecto a la LODE su composición y sus diferencias:

-El sector del profesorado: compuesto por dirección, jefatura de estudios y profesorado. A la secretaría no la consideramos ya que no ostenta derecho de voto. Como el profesorado ha de estar representado como mínimo en un tercio del Consejo, si se le suma dirección y jefatura ya tiene mayoría a la hora de tomar decisiones. Además hay que añadir, a partir de la LOPEG, manteniéndose en toda la regulación posterior, a la representación del personal de administración y servicios, que también suma a favor del sector del profesorado, porque trabaja con ellos y bajo el mandato de la dirección. Representan el bloque institucional.

Además, a partir de la LOCE y de la LOE, en centros de educación especial o con aulas o unidades especializadas- quizá para introducir una mirada inclusiva-, se incluye la figura que representa al personal de atención educativa complementaria. Otro voto más para el sector profesional.

Para FAMPA, la composición del profesorado debe ser minorada, ya que pretende una representación paritaria,

Entendemos que todos los centros tienen el mismo derecho a tener un director elegido por el estamento antes indicado, por lo que la Administración arbitrará los mecanismos necesarios para separar de la función directiva a los directores de oposición sin que esto suponga menoscabo en sus derechos profesionales.

Consideramos que la figura del jefe de estudios, como persona altamente cualificada, capaz de dar el apoyo técnico necesario en materia educativa al centro, es necesaria en el consejo escolar del centro, pero debe carecer de voto en el mismo¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Ibid 62. Pp. 22

¹⁰⁹ Ibid 50. Pp. 15

Ya que consideran que la paridad obliga al debate y la comunicación para la resolución de conflictos:

...los padres de alumnos, a través de nuestras Federaciones, debemos seguir reivindicando que en los Consejos Escolares haya paridad de representación entre profesores, alumnos y padres, obligando de esta manera que, para la resolución de las situaciones o problemas planteados, se utilice el debate y la confrontación de ideas por parte de las personas allí representadas, con el fin de llegar a un consenso entre todas ellas. De esta forma se evitaría que las votaciones se realizaran demasiado pronto, sin suficiente debate previo, porque al estar las fuerzas mal repartidas ya se sabe de antemano quién se va a llevar el gato al agua (Ferrándo Sánchez, 1989: 21).

-El sector de madres/padres y alumnado: se considera unitariamente. Es decir, no se tienen en cuenta como dos sectores distintos, por un lado madres y padres, y por otro alumnado. Considerando que ambos grupos coinciden en intereses. En total su poder de votación en las decisiones, dado que como mínimo el sector ha de contar con una presencia mínima de un tercio del Consejo, es inferior al del sector profesional.

Respecto a las madres y padres, tanto la LOPEG como la LOE, establecen que un representante en el consejo será designado por la AMPA más representativa, como miembro nato del consejo y no sometido a votación en las elecciones. Desde las AMPAs esto se considera muy positivo- de hecho, fue una petición por la que luchó la federación desde la aprobación de la LODE- porque representa a un grupo de madres y padres con unos intereses específicos más amplios que los que puede representar una madre o un padre individualmente que se presenta a las elecciones a consejos escolares. A pesar de este logro, el alcance de participación se restringe a la voz, puesto que aunque tiene derecho a voto, ya hemos mencionado que los votos del sector de madres y padres y alumnado son inferiores al del sector del profesorado y personal de administración y servicios.

La escasa representación de los Padres en los Consejos Escolares de Centro, ha propiciado, en la mayoría de los casos, que los acuerdos sean fiel reflejo de la voluntad del claustro de Profesores, bloqueando las iniciativas y propuestas de los Padres que nos hemos sentido en la mayoría de los casos “convidados de piedra” en los Consejos, imposibilitando, de hecho, la mejora de la gestión de los Centros a través de la propuesta de los padres (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

Respecto al alumnado podemos analizar la consideración sobre la edad o madurez que se otorga para su inclusión en el consejo. La LODE, la LOPEG y la LOE, consideran al alumnado con madurez suficiente para participar a partir de los doce años. Mientras que la LOCE le otorga la madurez a los catorce. En las escuelas de primaria, también se

permite alumnado en el consejo, pero dependerá del reglamento que desarrolle la organización de los centros, siendo esta representación un hecho más simbólico que propiamente representativo. Por todo esto, se puede interpretar que el alumnado de cualquier etapa educativa asiste al consejo como “convidado de piedra”.

La opinión de FAMPA sobre la participación del alumnado en el centro se puede resumir en el siguiente comentario:

...si el paper de la participació dels alumnes ha de consistir en poc més que legitimar amb la seua presència els que altres decideixen i desviar les seues demandes cap a vies mortes; si es pretén dotar-los d'un poder real i fer de la seua participació una experiència formativa en l'exercici de la llibertat i de la democràcia, llavors és necessari elevar la seua representació i incloure'ls també en mecanismes consensuals que no permeten a cap altre col·lectiu decidir-ne al marge. En qualsevol cas, el que reivindicuem és que la presència d'alumnes, de pares i de mares als Consells Escolars, servisca per a desenvolupar una ciutadania crítica i activa (Saborit, Calvo, y Souto, 2005: 35).

-Finalmente, hay que considerar dos figuras más: la representación municipal a través de un concejal/a, que aunque puede decantar su votación hacia uno u otro sector, continúa siendo el del sector profesorado mayoritario. Y la otra figura, la representación empresarial o laboral en escuelas de formación profesional o de artes plásticas y diseño. Esta representación se incluye a partir de la LOPEG, sin embargo tampoco ostenta derecho a voto, al margen de que no se produce una integración real en los consejos escolares.

Junto a la composición hemos de analizar las funciones del Consejo Escolar de Centro en las diversas leyes aprobadas tras la LODE, teniendo en cuenta que no todos los componentes pueden hacer uso de todas las funciones, ya que hay una asignación de la parte y una atribución del gobierno escolar a “los expertos”.

La función de elegir al director/a ha sufrido un retroceso en el sentido comunitario o público desde la LODE a nuestros días. En esta ley orgánica el Consejo Escolar elegía dirección, esto es, la figura del director/a y la designación del equipo directivo. A partir de la LOPEG, la designación del equipo directivo desaparece, exigiéndose sólo en la LOCE y la LOE ser informado de la composición del mismo. La LOCE y la LOE retiran la elección de la dirección por el consejo escolar, pasando a designarse el director/a por concurso de méritos con una puntuación específica para los miembros de la comunidad educativa. En la LOE, se dan a conocer los proyectos de dirección y se permite participar en su selección, junto con otros miembros del profesorado, considerando su opinión como un ítem puntuable en un proceso de

concurso de méritos a un puesto de trabajo en vías de profesionalización. Cabe señalar junto con este cambio en la selección de personal, que al concederle importancia al proyecto de dirección se desvirtúa la posibilidad de consensuar un proyecto educativo de centro. La designación del director/a a partir de la LOCE y la LOE nos descubre un cambio en el reparto de poder de la escuela, volvemos del poder profesional-comunitario de la LODE y la LOPEG al poder patrimonial-profesional que establecía la LOECE. Es poder patrimonial porque la elección del director/a la realiza el propio empleador y es profesional porque a través de la selección de personal que establece la administración y a través del proyecto de dirección se designa a un “experto” para gobernar. Desaparece toda posibilidad de autogobierno comunitario.

Desde FAMPa se le atribuyen a la dirección de representación democrática y comunitaria, en correspondencia con la LODE,

Esta ponencia aprueba: El director de un centro escolar ha de ostentar la representación democrática del mismo y ser animador de la comunidad educativa. En tal sentido entendemos que:

A) Debe ser elegido por la junta directiva de las APA, por el claustro de profesores y por los delegados de aula...¹¹⁰

Y posteriormente se le atribuye la función de liderazgo pedagógico que se desarrolla a partir de la LOGSE y la LOPEG.

La escuela actual exige un estilo de dirección que sobrepasa al de mero gestor de recursos. Un profesor que asume la dirección no puede aspirar únicamente a que el centro siga funcionando igual, aún cuando hasta el momento estuviera considerado como un buen centro. Necesita una dirección que se comprometa en la mejora de esa escuela, que la “haga crecer”. Una forma de pensar un centro educativo que busca la intervención del equipo directivo en la cotidianidad desde una integración de sensibilidades diferentes en un proyecto común. Y en este mismo sentido la voluntad del equipo pedagógico va más allá de las funciones individuales para convertirse en un proyecto colectivo que ilusiona a otras personas (FAPA Valencia, 2006: 88).

Por otro lado, la federación señala la falta de interés del profesorado en la dirección, lo que debilita la dirección democrática: “*En otros Centros, ha sido la falta de comodidades para ocupar la dirección del Centro y que ha llevado a la administración a designarlos directamente, sin ajustarse al planteamiento de los Consejos Escolares*” (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

Respecto a la eliminación de posibilidad de elegir dirección del centro con la LOCE, la federación se muestra totalmente en contra:

¹¹⁰ Ibid 50. Pp. 15

...hem de lamentar el profund retrocés que suposa l'entrada en vigor de la LOCE, perquè anul·la la possibilitat d'exercir aquesta activitat democràtica. Amb la LOGSE la direcció del centre era el resultat d'una elecció realitzada al si del Consell Escolar, de tal manera que els pares i les mares coneixien el programa dels candidats, fins i tot de les diferents posicions o bé de la renúncia de qualsevol candidat, com a conseqüència de dificultats greus de funcionament. És a dir, els pares i les mares eren conscients de les dificultats de gestionar un centre i amb aquesta finalitat recolzaven una determinada direcció. Però amb la LOCE el Consell Escolar tan sols serà informat de la proposta de nomenament i de cessament, la qual cosa elimina una de les funcions més rellevants d'aquest òrgan col·legiat (Saborit, Calvo, y Souto, 2005: 36).

Y este rechazo se manifiesta también en la LOE:

...la posició de rebutjar frontalment qualsevol iniciativa legislativa que soscave l'interés democràtic de les masses i que intente fer seues el llenguatge de la innovació. Un exemple seria la posició de rebuig total a la LLOE perquè incompleix les promeses de democratització en l'admissió dels alumnes o en la gestió democràtica dels centres escolars, com és el cas de l'elecció del director/a i del funcionament del Consell Escolar (FAPA Valencia, 2006: 33).

Respecto a la revocación de la dirección, en todas las leyes orgánicas, excepto en la LOCE- en la que la capacidad de designación y de cese corresponde en exclusiva a la administración-, el consejo escolar puede proponerla y aprobarla por mayoría de dos tercios. El problema reside entonces, en cómo sumar esta mayoría, tendrían que estar de acuerdo como mínimo todo el sector de madres/padres y alumnado y el sector del profesorado, sin contar a los miembros del Consejo que son parte de la dirección.

En lo que respecta a la programación de la enseñanza y a la estructura, procedimientos y prácticas que van a caracterizar el micro-mundo de la escuela, se establece a partir de 1995 la posibilidad de participar en el Proyecto Educativo de Centro. En la LOPEG, puede el Consejo establecer directrices además de aprobarlo y evaluarlo, pero con la LOCE y la LOE la única posibilidad es su aprobación, recalando la LOCE “sin perjuicio de las competencias del claustro”, y otorgando la posibilidad en la LOE de evaluar el proyecto. El análisis de esta función en torno al Proyecto Educativo de Centro nos permite afirmar que a partir de la LOCE y la LOE se suprime la visión comunitaria escolar para adoptar una perspectiva clientelista. Esta perspectiva se caracteriza por entender la participación escolar de una manera pasiva, es decir, participar es elegir libremente centro. Y a partir de esta elección como consumidores, la concepción de la calidad educativa deviene una forma de selección exclusivista.

Desde FAMPA, se considera que la programación de la enseñanza ha de ser participativa para que pueda considerarse de calidad,

Una educació obligatòria de qualitat ha de facilitar un procés de debat crític sobre la selecció dels continguts que es van a impartir a tot l'alumnat, amb l'objectiu de recolzar-lo en la seua tasca de responsabilitat ciutadana. Però també ha de saber seqüenciar aquests continguts en relació amb l'edat dels discents i amb una manera d'ensenyar que afavorisca l'aprenentatge. Una ensenyança obligatòria i de qualitat ha d'oferir arguments al professorat i a les famílies sobre quin és el currículum ideal, per a respondre a les preguntes clàssiques de què ensenyar, com ensenyar i quan ensenyar. Una educació de qualitat no ha de cedir a les pressions dels grans empresaris, que determinen des de Brussel·les quin tipus de clients i treballadors desitgen. Una educació de qualitat ha de precisar quin tipus de ciutadans volem ser (Souto González, 2005: 61).

En cuanto a la programación general anual, en todas las leyes orgánicas excepto en la LOCE- en la que el consejo puede proponer al equipo directivo sobre la Programación general anual, pero no aprobar ni evaluar- el consejo debe aprobarla y evaluarla. En relación con esta programación, la LODE establecía la posibilidad de que el Consejo acordara directrices y criterios sobre otras actividades complementarias, comedores, escuelas de verano, actividades lúdicas, culturales y asistenciales, así como establecer relaciones de colaboración en estos asuntos con otros centros, organismos e instituciones. A partir de la LOPEG se ha ido recortando cada vez más estas posibilidades, primero se elimina la posibilidad de establecer directrices y criterios sobre actividades complementarias, y sobre la participación del centro en actividades lúdicas, culturales y asistenciales, el consejo sólo puede aprobar y evaluar las actividades complementarias. Luego, con la LOCE y la LOE ni se comenta la participación en actividades complementarias ni en lúdicas, culturales y asistenciales, sólo se puede proponer directrices- LOCE- para colaborar con otros centros, y fijar directrices- LOE- para colaborar con otros centros y organismos. Constatamos por tanto que la capacidad de participar en la toma de decisiones en el Consejo sobre las actividades complementarias desaparece.

Sens dubte, és evident el sentit de la LOCE, doncs l'anàlisi comparativa de les lleis anteriors i d'aquesta ens mostra que s'eliminen competències tan rellevants com l'elaboració d'informes sobre l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes, així com la possibilitat d'establir relacions amb altres institucions. Sens dubte, un retrocés manifest sobre l'activitat democràtica dels consells. Tanmateix, és possible continuar participant i exigint majors cotes de decisió (Saborit, Calvo, y Souto, 2005: 36).

Respecto a la docencia, hay una marcada diferencia entre la LODE y el resto de orgánicas. Mientras que con la LODE el consejo escolar podía valorar directamente la docencia, a partir de 1995 sólo puede conocer los resultados de esta evaluación que realice: bien la administración; bien a partir del 2006, la evaluación interna-

consideramos que a través de las memorias de los departamentos o a través de un sistema de gestión de calidad, es decir la evaluación la realiza el propio profesorado en una especie de control sobre los procesos- y la externa- que la realizará la administración o una empresa especializada, constituyendo una especie de control por resultados externalizable-. Aquí volvemos a vislumbrar la concepción de la calidad de la enseñanza que propone el sistema, con tintes clientelistas, y dónde poco cabe el control democrático por la propia comunidad educativa.

En cuanto a los aspectos económicos y a la situación general del centro, el consejo tiene potestad para aprobar el proyecto de presupuesto, con la LOE se introduce el proyecto de gestión, al dotar de autonomía de recursos y gestión de personal al centro educativo, o más bien, al equipo directivo.

La federación considera que las APAs no han de aceptar el papel de financiador de actividades, puesto que el Estado ha de proporcionar la financiación suficiente a los centros y al tiempo los centros han de saber administrarlas, sin perjuicio de la financiación de otras actividades.

*Recomendamos que las APA no sean las que financien todas las actividades programadas del centro.
Solicitamos, por tanto, que el Ministerio llegue a hacer efectivas las subvenciones a las APA para las actividades que éstas promocionen¹¹¹.*

La única función que permanece constante a lo largo del tiempo es la promoción de la renovación de instalaciones y equipos del centro, así como su conservación. Es decir, vigilar que en el proyecto de presupuesto haya partidas destinadas al mantenimiento de los edificios e instalaciones.

Respecto al funcionamiento del centro, el consejo ha de analizar y valorar. El funcionamiento del centro se puede considerar como un cajón desastre donde englobar todos los apartados que no han sido estipulados.

En cuanto a la admisión del alumnado, todas las leyes orgánicas, excepto la LOCE- que sólo admite “la participación” en el proceso de admisión- coinciden en que el consejo puede decidir sobre la misma.

La federación es contraria a cualquier impedimento o discriminación en la admisión del alumnado a los centros:

¹¹¹ Ibid 62. Pp. 23

El criterio de admisión de alumnos, que se haga sin ningún privilegio (como se estableció en la última reunión de directores).

Clot. Sobre los criterios de selección dice que se aplique la Ley.

Juan de Garay. Que se aplique la Ley, rechazamos todo tipo de privilegio ¹¹².

Y se muestra totalmente en contra del recorte participativo en la LOCE con respecto a la decisión del consejo de decidir sobre la admisión del alumnado:

...la participació dels pares i de les mares, així com del conjunt del Consell Escolar, queda clarament retallada per les noves funcions atribuïdes per la LOCE. La decisió sobre l'admissió d'alumnes, amb subjecció estricta al que estableixen les normatives vigents, s'elimina a la nova Llei, perquè el Consell es limitarà a vetlar perquè es realitzi d'acord amb la Llei (Saborit, Calvo, y Souto, 2005: 36).

La federación considera que el Consejo ha de decidir, como órgano de gobierno y de participación democrática, y además que ésta decisión ha de ser no establecer criterios de admisión por parte del centro:

Crear als centres formes de participació democràtica que permeten als alumnes educar-se en el respecte als altres, a reconèixer que la diversitat té un gran valor educatiu, que l'escola conté aqueix valor educatiu perquè és una representació social. En aquest sentit, haurien de suprimir-se els mecanismes que permeten als centres elegir l'alumnat (Souto y Madalena, 2005: 109).

Respecto a los conflictos, el Consejo tiene la potestad de aprobar el Reglamento de Régimen Interno, aprobar, que no elaborar. Añadiendo en la LOE un reglamento más extenso que es el Plan de Convivencia. Así mismo, hasta el año 2002, los consejos tenían la potestad de resolver conflictos de disciplina e imponer sanciones. Con la LOCE y la LOE, la única posibilidad es conocer de la resolución, y en la LOE se amplía la capacidad a la revisión y propuesta de otras decisiones y medidas. En relación con el clima en escolar en el 2002 el consejo puede proponer medidas para mejorar la convivencia y en el 2006 se añaden las medidas para la igualdad de género y la resolución pacífica de conflictos.

Trazando una trayectoria temporal, podemos considerar que al consejo escolar de centro se le ha ido relegando a unas funciones de aprobar y conocer, es decir, se le deriva a una afirmación constante sobre los aspectos educativos, legitimando el orden existente, puesto que una no aprobación no implicará que la comunidad educativa pueda integrarse en esta tarea, sino que el producto no ha cumplido los parámetros estipulados a gusto del cliente. He aquí una visión clientelista de la educación y del centro educativo.

¹¹² Ibid 62. Pp. 24

Se pasa del corporativismo del estado en los consejos escolares de ámbito superior, al corporativismo del sector profesional del profesorado en los consejos escolares de centro, siempre bajo un sustrato cultural de centralización, burocracia y jerarquía, que ligeramente fue matizado por la LODE y la LOGSE, en cuanto a dotar a los consejos y a la dirección de los centros de fórmulas participativas, comunitarias y de liderazgo pedagógico respectivamente.

Prácticamente, la inexistente normativa que regula los servicios, propuestas y acuerdos de los Consejos Escolares de Centros ha dado pie a la toma de decisiones que en nada favorecen la mejora de la enseñanza y la convivencia de la Comunidad Escolar. Se hace urgente el desarrollo de esta normativa, so pena, de que el Consejo Escolar siga sirviendo como un órgano para despachar los asuntos oficiales y de contenido formal (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

Los nuevos Consejos Escolares deben dotarse de renovadas ilusiones y de otra forma de entender la participación, aquella que permita que los planteamientos de los padres, se escuchen y analicen, ya que es a nosotros a quien corresponde, en primer lugar, la educación de nuestros hijos (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

Las normas que regulan la participación en la escuela tienden de nuevo a las posturas conservadoras de los setenta y principios de los ochenta, al reparto de poder patrimonial-profesional. El empleador elige y el profesional, la dirección más que el claustro, administra. El sentido comunitario desaparece de la trama educativa. La participación es pasiva, clientelista, en coherencia con la concepción de la calidad educativa imperante, que refuerza la libertad del consumir sin reparar en el necesario carácter democrático de la calidad educativa basado en la justicia y en la igualdad de la persona, generando en consecuencia una propuesta de ciudadanía de derechos de propiedad que no profundiza en lo social, y por tanto, una ciudadanía de siervos (CAPELLA, 1993), siervos porque tienen derechos pero carecen de poder.

El ciudadano se encuentra con barreras burocráticas y legales que limitan de manera considerable su participación co-decisoria, lo que acarrea a medio plazo la apatía política y una actitud pasiva con respecto a la educación y a la configuración de una comunidad educativa, tomando como salida la libertad de elección de otros centros que pueda ser más acordes con sus intereses, ya no públicos, sino privados.

La Federación considera que el Consejo Escolar debe ser una esfera pública de participación, y critica la burocracia y el formalismo imperante:

Los padres de alumnos debemos luchar fervientemente para conseguir que los Consejos Escolares funcionen bien y sirvan, prioritariamente, para mejorar la calidad de la enseñanza, para evitar en lo posible el fracaso escolar y para otros tantos

objetivos generales igual o más importantes que éstos. Esto es bueno decirlo y repetirlo cuantas veces haga falta, ya que, hasta ahora, no han servido para esto, sino únicamente para resolver asuntos burocráticos más o menos importantes, o lo que es aún peor, para intentar cubrir el expediente, y hacer ver que el Consejo Escolar está funcionando, aunque en realidad sólo sea una nube pasajera que no sirve para nada porque ni produce lluvia ni deja pasar el sol (Ferrando Sánchez, 1989: 21).

Consideraban que otra traba a la participación era la falta de cooperación y comunicación entre los sectores implicados:

Por parte del profesorado se veía a las APAS como elemento de fiscalización de su trabajo profesional y aunque esto no fuera así en la realidad, era de esa manera que la mayoría de los profesores recibían el impacto de las actuaciones de las APAS y su progresivo asentamiento en los Centros.

La actitud de la inspección, muy cargada de burocracia, con inhibición de los problemas reales e incapacidad resolutoria era en gran parte responsable de muchos problemas que se iniciaban por pequeños temas, pero al no encontrar salida, podían desembocar en conflictos imprevisibles (Real, 1989: 40).

Algunas de estas trabas a la participación, al margen de la escasa participación que se otorga, pueden ser:

- La participación de las madres y padres, del AMPA y del alumnado no es paritaria con respecto a los docentes.
- Falta fluidez y oportunidad en la información necesaria para la toma de decisiones en el Consejo, puesto que esta información requiere su envío con suficiente anterioridad para la lectura y análisis. Esto puede implicar que se tomen decisiones por interés de la Dirección o del profesorado sin suficiente reflexión y debate colectivo, habiéndose decidido ya con anterioridad.
- El Presidente del Consejo es el Director/a.
- Falta de apoyo en la mayoría de los casos del Ayuntamiento o de la Administración.
- Falta de formación colectiva sobre Consejos escolares.
- Falta un trabajo colectivo en el seno del Consejo Escolar y del conjunto de la comunidad educativa en el Proyecto Educativo de Centro: trabajo colectivo de reflexión sobre la identidad del centro, su entorno, su proyecto como Escuela, sus principios pedagógicos y sociológicos, su organización, procesos, procedimientos y prácticas, es decir, los principios y el orden de su convivencia, su propio control y autoevaluación.

Para FAPA-València, los Consejos escolares podrían mejorar si:

...los padres de alumnos debemos, a mi entender, presionar para que el Decreto que regula los Consejos Escolares sea rectificado en el sentido aludido anteriormente, consiguiendo así tres objetivos importantes:

1º) Que desaparezca el posible corporativismo, ahora existente, y que cada cual se adhiera libremente a la idea que más le guste, venga del sector que venga.

2º) Que el consenso sea una realidad a través del diálogo y la exposición de los distintos puntos de vista.

3º) Que los acuerdos adoptados sean asumidos democráticamente por todos y no quede nunca en nadie el recelo de que “Claro, como son más y siempre van juntos, nunca podemos sacar adelante nuestras propuestas” (Ferrándó Sánchez, 1989: 21).

Y considera que los puntos a tratar por el Consejo Escolar han de ser establecidos por los propios consejeros, sin limitaciones o atribuciones a parte que restrinjan la capacidad crítica, de información y comunicación:

...debemos seguir solicitando que se reglamente el funcionamiento de los Consejos Escolares, ya que, hay cuestiones muy importantes no solucionadas legalmente, como por ejemplo la elaboración del Orden del Día de los Consejos. Hay una laguna legal en este tema ya que no sabemos quiénes pueden o quiénes podemos incluir puntos en el Orden del Día de las sesiones que celebren los Consejos. Este asunto es muy serio, pues supondría una mayor participación nuestra en el funcionamiento del centro y, por tanto, en el desarrollo educativo de nuestros hijos, y lo que es más importante y la idea fundamental de este artículo, será un órgano que dinamizará todos los temas haciendo que, a través del consenso, los padres juguemos un papel de agentes educativos activos (Ferrándó Sánchez, 1989: 21).

Por otro lado, cabe resaltar el análisis y autocrítica que realiza FAMPVA sobre el nivel de participación en las elecciones a Consejos Escolares.

És cert que el nivell de participació en les eleccions és, en la majoria de centres, molt baix i, també, que als membres triats se'ls fa molt difícil representar realment la voluntat dels electors per la baixa participació de les famílies en les reunions que, a través de l'AMPA, solen convocar.

La majoria de pares no solen percebre les decisions que es prenen sobre el centre, en general, com de gran importància per a cada un dels seus fills i solen interessar-se per la relació individual amb el centre, però no amb la col·lectiva participant com a sector en ella (FAPA Valencia, 2006: 92).

La federación considera baja la participación desde la primera convocatoria de Consejos Escolares:

“La escasa participación de los padres en el proceso electoral (en torno al 35%) plantea una serie de interrogantes, que tanto para los padres como para la Administración debe ser motivo de preocupación y análisis. Entre las causas de esta escasa participación, siendo múltiples y complejas, se encuentra, sin duda alguna, la escasa información y clarificación del proceso electoral” (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

El papel que podemos otorgar a FAMPAs en la participación cuantitativa en las elecciones a Consejos Escolares se muestra a continuación en la parte de un escrito que reproducimos y que remite la federación cada año en las elecciones a los Consejos. La importancia de la federación es crucial para dinamizar el proceso participativo de las madres y padres del alumnado en los centros. Esta dinamización no puede restringirse a términos cuantitativos, pues requiere, como hemos visto en este estudio, un trabajo cultural y cualitativo de fondo, que incluye mucha voluntariedad, conciencia ciudadana, formación colectiva, reflexiones y debates, y propuestas de futuro.

Nuestro trabajo, discusiones y debates en las Juntas Directivas deben dar un salto hacia el Consejo Escolar del Centro, Órgano Colegiado Superior del Centro. Y la mejor manera, entiendo, de hacer realidad eso, ES PARTICIPANDO.

La CONVOCATORIA A ELECCIONES A CONSEJOS ESCOLARES DE CENTRO nos da oportunidad para que el trabajo elaborado en las Juntas Directivas y Asambleas, así como las aportaciones de padres y madres asociadas, puedan llevar su voz al Órgano Superior de decisión del Centro. Son las APAS, quienes con un trabajo previo de discusión, enriquecen las aportaciones al Consejo Escolar.

...

Esperando que cientos de consejeros de las APAS federadas, de FAPA-Valencia, sean elegidos por los padres y madres que siguen creyendo en la Escuela Pública, democrática, plural, progresista, de calidad y valenciana¹¹³.

El proceso democrático es un proceso inacabado y continuo, una voluntad explícita, basada en la búsqueda de la razón compartida, en la crítica, reflexión y perseverancia continuada, un desvelar discursos e imaginarios elitistas y segregadores, y un aprendizaje sin fin, porque la cultura democrática es esfuerzo y artificio compartido, creación. La apatía en la participación es fruto de una diversidad y complejidad de factores como la falta de información, la falta de tiempo, la organización del espacio, el rechazo por temor a perder privilegios, y el desinterés ante la falta de cultura democrática y de actuación en colectivo.

Para FAMPAs, la participación forma parte de una cultura democrática que requiere actividad y conciencia de comunidad educativa:

No todas las circunstancias que han concurrido son imputables a los profesores ni a la administración, hay algunas de ellas que corresponden también a los Padres de Alumnos. Los padres, en muchos casos nos hemos desentendido de nuestro papel en la Comunidad Escolar. La escasa participación activa en los programas de las Asociaciones y el abandono, en muchos casos, de las reivindicaciones por la mejora de

¹¹³ Documento de FAPA-Valencia 89: *Carta de Julia Sevilla Martínez, Presidenta de FAPA-Valencia, de 20 de octubre de 1997, para promover las elecciones a Consejos Escolares para el 18 de noviembre de 1997, y junto con explicación del procedimiento electoral.*

la calidad de Enseñanza, han contribuido a plantear un distanciamiento respecto al Profesorado y a la Administración (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

Podemos concluir este capítulo afirmando que pese a los intentos democratizadores de reparto de poder en la escuela a mitad de los ochenta, las relaciones entre la institución como aparato administrativo del Estado y la comunidad escolar continúan denotando un estilo participativo patrimonial-profesional. La asignación de funciones junto con la burocratización y la falta de información y comunicación convierten el consejo de órganos de gobierno a órgano de legitimación de decisiones tomadas de antemano, lo que coloca a la Escuela Pública en un sistema de relaciones propias de súbditos-clientes más que de ciudadanos.

Sin embargo se vislumbran oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía en relación a las mayores posibilidades de libertad de reunión y de expresión, así como del mayor nivel educativo de las madres y padres que participan, lo que podría generar mayores pretensiones de control democrático sobre la institución, iniciando con el litigio, la apertura del espacio público.

Las luchas democráticas y la búsqueda de re-construcción de la comunidad pueden encontrar en la Escuela Pública una institución capaz de desarrollar este aprendizaje, a sabiendas de la voluntad y el esfuerzo que implica, y de las trabas y conflictos que se desprenden de un espacio público en el que el presente y el futuro se pone en juego.

El contexto político, económico y social en el que estamos inmersos refuerza a la escuela en su papel de socialización no sólo de alumnado sino también de las familias que hay detrás, por lo que no pierde su papel político y público en base a la inevitable necesidad de reunión y de solución a problemas o intereses en común. La esfera pública va unida al compromiso, clave de la comunidad y de la democracia radical, que puede llevar a la construcción de un proyecto educativo que trascienda los lindes de un servicio público que en esta época dorada del neoliberalismo adopta tildes asistenciales.

4.2-Vertebración entre las AMPAS y FAMPAs: El caso del A.P.A del C.P. Rei En Jaume de Xirivella: conflicto en la Escuela, que con apoyo de FAMPAs y de COVAPA, se transforma en conflicto municipal y autonómico

En el año 1987, en el C.P En Jaume I de Xirivella, ante la falta de aulas para el alumnado de 5º y 6º de EGB para el curso 1987/88, surge un conflicto entre la Dirección del Centro y la A.P.A, debido a la solución que se le pretende dar al problema. La Dirección propone trasladar al alumnado de 5º a otra escuela, en concreto, al C.P. Antonio Machado. La decisión se llevó al Consejo Escolar y allí se aprueba a pesar de que las madres y padres –que no tienen paridad en el Consejo Escolar- no están de acuerdo con esta medida. En consecuencia, se celebra una reunión de Junta Directiva del APA del C.P. Rei En Jaume de Xirivella el 28 de mayo, con la asistencia de 22 madres y padres de alumnos/as, para tratar el problema y proponer soluciones. Las madres y padres asistentes consideran más conveniente que el alumnado permanezca en el centro y que se habilite en él el aula de usos múltiples u otros espacios para este alumnado. La A.P.A opina y traslada al director, la siguiente consideración:

Después de esta información, la presidenta comunica al director, que en desacuerdo a lo que él ha expuesto, mañana le presentará la petición de la decisión unánime de la Junta Directiva del APA, que después de estudiar a fondo los perjuicios y beneficios que esta marcha podría ocasionar, tanto a los niños que se quedan como a los que teóricamente se marcharían, consideramos que el que se habilite un espacio que se utiliza muy poco no perjudicaría en gran medida el funcionamiento de este centro, y SI que estos niños podrían verse afectados psicológicamente y de rebote repercutir negativamente en sus estudios¹¹⁴.

Se celebra otra reunión el día 1 de junio de 1986, con 23 asistentes, y se acuerda respaldarse en FAMPAs, cuyo Presidente es Carlos Costa, para presionar a la Conselleria de Educación, ante la imposibilidad de entendimiento con la dirección del centro y con el Inspector de Zona.

Mari Tomás dice que lo ha comunicado a Federación y Carlos Costa dice que en ningún momento se puede permitir que los niños salgan del colegio, le dice que llame al Director General de Servicios Territoriales D. Jose Luis Tomás y si le diera largas llamarlo otra vez a él para que presione a D. Jose Luis Tomás, ya que él quiere estar presente.

¹¹⁴ Acta de Reunión de 28 de mayo de 1987 de Junta Directiva del APA C.P. Rei En Jaume de Xirivella. Sellada por Gobierno Civil de Valencia pp. 89.

El Sr. Chillida aconseja a la presidenta que en la entrevista manifieste al Sr. Tomás la opinión generalizada que tiene la gente sobre la deficiente enseñanza que imparte el colegio A. Machado. También se acuerda manifestar nuestra protesta sobre el comportamiento incorrecto del Inspector de zona, pues demostró una petulancia totalmente improcedente de su cargo¹¹⁵.

Debido a estas gestiones, la Presidenta del A.P.A y el Presidente de FAMPa se entrevistan con el Inspector Jefe. La A.P.A. convoca otra reunión el día 17 de junio de 1987, con 23 asistentes, donde se cuenta la reunión con el Inspector Jefe, los resultados y las acciones a emprender.

*Mari Tomás que fue una de las 4 personas que estuvo en la entrevista le explica al Inspector Jefe D. José García el problema desde la iniciación del mismo. Éste les da a entender que nos estaban esperando y a la vista del expediente que tiene de este centro nos informa de que **lo que pretenden es nivelar el colegio**, para ello, este año saldrán los niños de 5ºA más los repetidores de 6ºA y en próximos cursos es muy posible que se vuelva a repetir esta operación y tengan que salir otros niños. Ante tal información, los 4 portavoces del APA muestran su total disconformidad por la forma en que intentan resolver el problema y comunican al Inspector que los padres es muy probable que se manifiesten para expresar su descontento, y D. José García dice que antes de eso es preferible que nos sentemos a dialogar con el Inspector de Zona y el Director del Centro, a lo que los portavoces le contestan que ya hemos hablado con ellos y aprovecha para comunicarle **la conducta un tanto improcedente del Inspector de Zona en la reunión que mantuvo con los padres. D. José García le resta importancia a esa conducta aduciendo que es su forma de ser, pero que en realidad es buena persona. Les pregunta de quién partió la idea de que los niños fueran al R y Cajal, en vez del A. Machado, Mari le contestó que fue un padre, sin especificar¹¹⁶.***

En esta reunión de la A.P.A se decide convocar una manifestación en la plaza del Ayuntamiento de Xirivella, con el objetivo de presionar a través de la opinión pública, ya que consideran que no han sido tenidos en cuenta por la Inspección ni por la Dirección del centro.

El invitado D. Jesús Chillida dice que con negociaciones no se va a ningún sitio, aparte de ser una pérdida de tiempo, porque ve muy claro que el Consejo Escolar no se retractará de su posición, así que quedamos que debemos manifestarnos el próximo martes día 23 de junio de 1987 junto con los niños en la plaza del Ayuntamiento, y como los 30 padres afectados es poca gente, se acuerda convocar asamblea general para el próximo viernes día 19 de junio de 1987 y comunicarlos a todos los padres lo que dijo el Inspector respecto a la salida de más niños en los próximos años...¹¹⁷

¹¹⁵ Acta de Reunión de 1 de junio de 1987, de Junta Directiva del APA del CP Rei En Jaume de Xirivella. Sellada por Gobierno Civil de Valencia pp. 91.

¹¹⁶ Acta de Reunión de 17 de junio de 1987, de Junta Directiva del APA del CP Rei En Jaume de Xirivella. Sellada por Gobierno Civil de Valencia pp. 93-94

¹¹⁷ Ibid 139.

Se celebra Asamblea General Extraordinaria el 19 de junio de 1987, con la asistencia de 120 personas aproximadamente.

*La opinión general es de apoyarnos todos, puesto que el problema es de todos y lo que no se debe es aceptar el fuego que nos impone el colegio...
...Se duda de que el Consejo Escolar haya tenido en cuenta la opinión de los padres puesto que no ha consultado con los padres afectados...
Se acuerda que el martes próximo 23.06.87 nos manifestaremos en la plaza de la concordia los padres y los alumnos a las 13 horas, y en folio aparte se recogen firmas de todos los asistentes para la petición de la no salida de los niños de este colegio¹¹⁸*

Ante esta presión, el Ayuntamiento propone una reunión conjunta el 5 de septiembre de 1987 en el mismo Ayuntamiento de Xirivella, con la asistencia del Inspector Jefe, Inspector de Zona, Concejal de Educación de Xirivella, el Presidente de COVAPA y FAMP, Director CP Rei en Jaume, Presidenta del APA del CP Ramón y Cajal de Xirivella y miembro del Consejo Escolar Municipal, miembro del Consejo Escolar del CP Rei En Jaume, dos padres afectados y la Presidenta del APA del CP Rei En Jaume. En esta reunión se propone adecuar dos aulas de usos múltiples del CP Rei En Jaume con la ayuda de obras para adecuación acústica y otros aspectos, del Ayuntamiento.

Sin embargo, en el Consejo Escolar del 10 de septiembre de 1987 se denega esta proposición, aduciendo que no supera las ventajas del desplazamiento a otro centro. Ante esta situación, la A.P.A. envía Carta al Presidente del Consejo Escolar el 12 de noviembre de 1987, donde pone de manifiesto algunas causas de la falta de participación de las madres y padres del alumnado en el órgano establecido para tomar decisiones: el Consejo Escolar.

...le ruega encarecidamente que, dada la situación de absoluta desconexión de esta Junta Directiva con ese máximo órgano rector del colegio a efectos de las resoluciones que se adopten en el mismo, someta a la consideración de todos sus miembros la posibilidad de que nos sea entregada una copia de cada Acta de Sesión de Consejo Escolar, así como de que se nos haga llegar con antelación el Orden del Día establecido...¹¹⁹

A través de este caso, podemos visibilizar la falta de participación efectiva en la vida escolar, de consideración del espacio público Escuela y de cultura democrática. Por un lado, se plasma como la falta de paridad en la composición del Consejo Escolar influye en el espacio público y en la Escuela como comunidad; por otro, las trabas burocráticas

¹¹⁸ Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 19 de junio de 1987 del APA del CP Rei En Jaume de Xirivella. Sellada por Gobierno Civil de Valencia pp. 99-100

¹¹⁹ Carta de la Presidenta del APA del CP Rei En Jaume de Xirivella al Presidente del Consejo Escolar del mismo, fechada el 12 de noviembre de 1987.

a la participación, como pueden ser la convocatoria o falta de ella al Consejo Escolar, el reparto de la información oportuna, o la comunicación en general. Por otro, observamos como no hay una consideración a la opinión ni a la consideración de la ciudadanía y su capacidad de decisión sobre los aspectos que afectan a lo común, y sobre todo a sus vidas: el plan de reconversión de los centros de Xirivella que tiene prevista la Inspección pero que no ha sido informado a los afectados; la consideración del inspector de zona como “buena persona”, como alegación moral ante una falta profesional y de cultura democrática considerable; la postura inflexible e impositiva del director del centro sin búsqueda de acuerdo con las personas afectadas; y finalmente, ante la colaboración del Ayuntamiento, que propone una salida parcial y temporal al conflicto, comprometiendo recursos, y que podría representar una ganancia de tiempo para buscar soluciones o información sobre los intereses de la inspección o de la Conselleria –que permanecen ocultos- que satisfagan en mayor medida a los ciudadanos de la Escuela Pública de esta población.

Por otra parte, observamos a través de este caso, como funciona el colectivo de madres y padres del alumnado de la Escuela Pública: acciones en colectivo. Intervienen primero la directiva de A.P.A. y las madres y padres que habitualmente participan en la misma, en segundo lugar recurren a la Asamblea de madres y padres del alumnado, en tercero consultan, se asesoran de la federación provincial de APAS, FAMPAs, que actúa a su vez para mediar o presionar frente a la Conselleria, al igual que la confederación autonómica, COVAPA. Observamos que existe un canal fluido en esta actuación.

Finalmente, también cabe poner en consideración el escaso papel que el municipio desarrolla en cuanto autoridad educativa; aunque interviene, no es tenido en cuenta.

CAPÍTULO 5.- Significaciones imaginarias de FAMPa respecto a la Educación Democrática

Vamos a analizar el discurso de FAMPa respecto a la Educación Democrática, siguiendo los aspectos que hemos destacado de la misma: los fines de la educación, el papel del Estado Democrático en la educación, y las tres significaciones clave respecto a la libertad educativa, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación. La democratización de la educación tiene su correlato en el sistema educativo, por lo que analizaremos el sistema de autoridad y de coordinación entre los diferentes niveles del sistema: estatal, autonómico y local.

5.1.-Los fines de la educación y el papel del Estado Democrático en la Educación

FAMPA desde su perspectiva democrática considera que los fines de la educación son los fines de los miembros de la comunidad educativa:

...des de la perspectiva de les famílies i del centres escolar: es considerarà un projecte educatiu públic aquell que considera les percepcions i interessos plurals de les famílies (consideració social del professorat, percepció del centre escolar, relacions personals de pares amb fills...) per a educar i reflexionar des d'una perspectiva d'aprenentatge permanent (FAPA Valencia, 2006: 17).

Los miembros de la comunidad educativa han de reconocerse mutuamente e iniciar un proyecto común, explícito y cooperativo, lo que denominábamos la reproducción social consciente:

I hem vist que és possible realitzar projectes transversals on siga possible una aliança d'interessos procedents d'algunes famílies, part de l'alumnat i sectors del professorat. No es tracta de buscar l'interés general que no existeix, llevat que com tal es considere l'hegemònic i productivista. Es tracta de desenvolupar projectes plurals on podem desenrotllar una educació de qualitat basada en la participació de les persones (FAPA Valencia, 2006: 16).

El ideal educativo es el proceso educativo mismo, el aprendizaje de la vida y para la vida:

Nuestra comarca debería disponer de un estudio social, económico y cultural que permita desarrollar una enseñanza que entronque y resuelva los problemas de las poblaciones que desde los años 60 hasta los 80 han creado un modelo de vida de desarrollo salvaje: mal planificado y con pocas perspectivas de desarrollo armónico entre los ciudadanos que habitan en ellas, con puestos de trabajo insuficientes y con pocas posibilidades de adaptación a su medio cultural más próximo que junto a otras necesidades por cubrir permitan una calidad de vida para la que cualquier reforma de la enseñanza debería plantearse, si realmente pretende educar para la vida (Martínez Blazquez, 1988: 33).

Los dos ideales educativos de la democracia: la liberación de las capacidades de los individuos- aprender a aprender- y la liberación en la vida comunitaria- aprender a vivir juntos-, implica que educar para la vida conlleva a que el programa de estudios no debe ser utilitario, sino ampliamente humano: “...preparar l'alumnat davant el repte de la formació permanent, desenvolupant la seua capacitat d'aprendre a aprendre per al

treball, l'oci, les relaciones interpersonals i el seu propi desenvolupament intel.lectual i emocional (FAPA Valencia, 2006: 98).

En un sistema educativo descentralizado,

SISTEMA EDUCATIVO DEMOCRÁTICO Y PARTICIPACIÓN son las realidades esencialmente COMPLEMENTARIAS hasta el punto de que un sistema educativo si no es participativo debe encenderse la luz roja de alarma y empezar a dudar de sus fundamentos democráticos. Ahora bien, la participación no es ninguna panacea, ni mucho menos una nueva versión bálsamo de Fierabrás (Vicente, 1989: 7).

Y que promueva la responsabilidad de todos los agentes en la educación:

Participar consiste en corresponsabilizarse en las tareas colectivas, sugerir ideas, interesarse por aquellos aspectos, en este caso, de la educación que nos afectan como padres. Tener una INFORMACIÓN y una FORMACIÓN para opinar, con conocimiento de causa, e intervenir, bien directamente, bien a través de los representantes que elijamos en la gestión de los Centros sostenidos con fondos públicos (Vicente, 1989: 7).

Porque esta participación implica un tipo de educación para la libertad, que incluye un entorno comunitario, que ofrece mayor riqueza cultural:

...la participación condiciona el proceso del que forma parte hasta el punto de que una educación participativa en libertad y con intervención de los distintos sectores de la comunidad educativa es cualitativamente distinta y desde luego mejor que otra dirigista y que se centre exclusivamente en el binomio profesor-alumno (Vicente, 1989: 7).

El Estado ha de garantizar que todos los miembros, la pluralidad social, en igualdad de condiciones, puedan participar en la determinación de los fines de la educación. Para ello, el Estado debe: delimitar la esfera pública educativa para reconocer esta pluralidad y abordar los fines; una política social para igualar las condiciones para participar en esta reproducción social consciente; y la en base a la relevancia democrática y social, la consideración de la Educación como objetivo prioritario y reflejado presupuestariamente.

El Estado democrático debe delimitar la esfera pública educativa frente a los predomios de la esfera privada, mercantil o clerical, y como Estado social de derecho ha de garantizar los derechos sociales, entre ellos la educación, prestando un servicio público y contando con la participación de las personas implicadas en la sociedad, a través de la planificación, la previsión y el control de la educación:

Així la nostra proposta consisteix a defensar un servei públic educatiu bàsic que reunisca les característiques d'un bé de consum organitzat i gestionat col.lectivament; o siga, per la comunitat escolar (famílies, professors, administració, alumnat). Un bé

que posseïx unes regles d'accés universal: per a totes les persones i sense necessitat de pagar pels serveis prestats, perquè estan sufragats pels impostos de tots els ciutadans. Un servici on l'eficàcia no siga valorada amb criteris mercantils, sinó amb valors propis de la ciutadania, o siga amb el compliment del deure que correspon a l'Estat com a garant dels drets públics (FAPA Valencia, 2006: 14).

La educación ha de ser objetivo prioritario del Estado democrático, y ha de reflejarse en las dotaciones presupuestarias: “-Proponemos una financiación de la enseñanza Homologable a la de los países europeos, pasando del 3,5% del PIB al 6% en proceso gradual a medio plazo” (Martínez Blazquez, 1988: 33).

La política educativa democrática ha de ir unida a la política social y a los principios democráticos de libertad, igualdad y solidaridad. Se critica por tanto toda política presupuestaria que no sea redistributiva y que no promueva una educación democrática:

El verdadero termómetro que indica qué apuesta hace la Administración en materia educativa son los PRESUPUESTOS. Se puede afirmar que los poderes públicos, tanto a nivel estatal como autonómico, han hecho apuesta por una enseñanza no igualitaria, no compensadora de desigualdades, no participativa, sino por una escuela que reproduce esquemas sociales, sí diferenciadora de desigualdades. Presupuestos que incrementan las partidas hacia la escuela privada a través de cheques escolares, subvenciones, etc. Dinero público hacia escuelas con ideario y restrictivas en admisiones¹²⁰.

¹²⁰ Ibid 45.

5.2.-La significación imaginaria sobre la libertad educativa, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación

La libertad educativa

Una clave fundamental del pensamiento democrático para garantizar la libertad educativa es la participación de los agentes sociales implicados en la Educación; de esta manera la participación genera toma de decisiones responsable y comprometida y controla y evita la instrumentalización de la educación por parte del Estado, o de los partidos políticos u otras fuerzas sociales: *“Las libertades democráticas son la gran fuerza que permite a las A.P.A.s recorrer el camino de participación en el Sistema Educativo. En este camino de libertad, que es misión de todos ampliar, las A.P.A.s tiene su protagonismo y su futuro”* (Junta Directiva, 1988: 2).

El respeto a la libertad de pensamiento y de conciencia, o la defensa de la laicidad, bien a través de evitar la represión indirecta que constituye la enseñanza de religión en las escuelas, o bien, para evitar la discriminación aceptando el pluralismo religioso, lo corroboramos con este discurso:

El Tribunal Supremo rechaza en una sentencia reciente que los alumnos que no quieran cursar la asignatura de “Religión” deban estudiar una asignatura de Ética o moral y que además esta tenga que ser puntuable.

*La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos “CEAPA” tras conocer dicha resolución sobre la asignatura de religión y sus alternativas, muestra su satisfacción, porque esta sentencia supone **un paso más hacia una escuela laica y desprovista de dogmatismos y adoctrinamientos** (F.A.P.A, 1997: 11).*

La libertad de la escuela o autonomía de los centros se considera autonomía pedagógica y autogobierno, ostentando la comunidad educativa la capacidad de elaborar un proyecto educativo común:

a) Els continguts per a una autonomia curricular dels centres. Fa falta garantir uns coneixements bàsics mínims, però cada comunitat, cada centre i cada alumne ha de poder prendre decisions sobre una ampla franja de continguts diversificats que li faciliten fer-se responsable de la pròpia formació i adequar-la al seu projecte personal. Això determina que:

**des de la perspectiva de l'aula: els continguts puguen ser ampliat, corregits, adaptats a la realitat del centre escolar. Això suposa una flexibilitat en l'adaptació dels decrets d'ensenyances mínimes de l'Estat i Comunitats Autònomes.*

**des de la perspectiva de les famílies i del centre escolar; es demandarà la participació en els projectes educatius de cada centre escolar, no amb l'afany de fiscalitzar l'organització del currículum, sinó per a conèixer i reflexionar sobre els reptes educatius que existiesen en la comunitat escolar, la qual cosa s'ha manifestat en molts casos en activitats que els pares i mares paguen: idiomes, informàtica, dansa, esports. Són continguts que podrien, i deuen, formar part dels continguts d'un centre escolar (FAPA Valencia, 2006: 16).*

Frente al pensamiento liberal y el paradigma neoconservador consideran que la libertad educativa no es la libre elección de centros, que desencadena la privatización de la educación, eludiendo los principios de la escuela pública democrática a través de diferentes prácticas de gestión:

...defenem que l'elecció de centre escolar per part de les famílies per als seus fills no pot violar els principis bàsics d'una escola pública i democràtica, que forma part de l'entramat d'un Estat de dret constitucional. O dit més clarament, la xarxa escolar actual sostinguda amb fons públics no pot generar segregacions com la imposició d'un model ideològic d'ensenyament, l'exigir contraprestacions econòmiques per a la prestació d'un servei públic o rebutjar alumnes per les seues característiques psicològiques, ètniques, físiques o religioses (FAPA Valencia, 2006: 81).

Denuncian las consecuencias de esta privatización encubierta que es la libertad de elección de centro con estrategias y tácticas de segregación del alumnado:

Exigir que la llibertat d'elecció educativa en els centres escolars respectarà sempre els principis bàsics de l'espai públic educatiu i no conduir-la a la segregació escolar on els centres es converteixen en guetos de persones que pertanyen a un determinat grup social (FAPA Valencia, 2006: 98).

Así mismo denuncian la libertad de elección de centro como mecanismo de mercantilización de la educación, y el clientelismo correspondiente en que se basan las relaciones mercantiles, que dejan por tanto de ser educativas:

I ací resideix una de les trampes socials en què sovint caiem els progenitors. L'elecció de centre és important per a nosaltres, però també ho és més per als empresaris de l'educació que estimulen el debat sobre la llibertat d'elecció per a no perdre clients, que li permeten mantindre el negoci. Però els nostres fills i filles no són un producte negociable. Per això l'elecció s'ha de realitzar cada dia, quan els acompanyem o arpleguem en les portes del centre escolar, quan participem en les decisions del Consell Escolar o quan organitzem activitats extraescolars en el mateix centre¹²¹.

En definitiva, consideran que la libertad educativa radica en la participación en los centros escolares:

¹²¹ Molina LLorca, C y Souto González, X.M (2006): "Famílies i professors: el verdader pacte educatiu". (Publicat en Escuela número 3702, 6 d'abril del 2006). Recopilación en: La construcción de l'espai públic educatiu. Pp.113.

*I el verdader pacte educati naix cada dia que podem “entrar en l’espai públic educatiu”, o siga en els àmbits de **decisió educativa** del centre: en els projectes educatius, en les programacions d’activitats, en l’aprovació de les despeses econòmiques. Aquesta és la verdadera elecció de centre, aquesta és l’oportunitat d’incidir dia a dia en l’educació dels postres fills, i també, clar està, de poder equivocar-nos¹²².*

Y que las normas dirigidas a negar o reducir la participación de madres y padres no son democráticas: “Solamente desde posiciones **ANTIDEMOCRÁTICAS** podrá negarse el derecho y el deber de los padres a participar en la educación de sus hijos” (Vicente, 1989: 7).

La igualdad de oportunidades

La federación reclama la educación como derecho social de carácter universal, y su extensión no sólo social sino también temporal,

*Un **servei públic** es gestiona per a l’interés concret de la ciutadania i per això tracta de compensar les desigualtats particulars en nom de convertir la igualtat legal en equitat social. Un servei públic que converteix les persones en subjectes de drets ciutadans i que des d’eixa posició accedeixen als productes de la societat de la informació. Per això aquest servei ha de preveure la discriminació positiva per a reforçar i recolzar a aquelles persones que hi accedixen en inferioritat de condicions¹²³.*

Y considera que este derecho social de preparación igualitaria para la ciudadanía activa corresponde a la Escuela Pública: “Estamos legitimados para pedir **RESPECTO A LA ESCUELA PÚBLICA**, que es respeto a los millones de Padres que han optado por elegir una educación que nos haga a todos más igualitario (Junta Directiva, 1988: 29)”.

Plantea la gratuidad de la educación hasta los 18 años, y una reducción de ratios:

...la inquietud por esta Reforma nos ha traído a esta Jornada de debate, de la que os ofrecemos algunas de las consideraciones y propuestas realizadas por los participantes en la misma:

-Apoyo a Distritos escolares: Con participación de profesores, inspectores y demás miembros de la comunidad educativa.

-En el contexto de una Escuela Pública proponemos la gratuidad de la enseñanza de 0 a 18 años, incluidos libros y transporte.

-Nº de alumnos por aula:

De 0 a 1 años, cinco alumnos

De 1 a años, quince alumnos

De 4 a 12, veintiocho alumnos.

¹²² Ibid 151. Pp.113.

¹²³ Ibid 29. Pp.106.

-Aprovechar la baja natalidad para, con el N° de aulas y de profesores sobrantes, escolarizar a la población de 3, 2, 1 y 0 años de forma gratuita (Martínez Blazquez, 1988: 32).

Con el consiguiente incremento de la financiación pública y de la dotación de recursos para centros educativos y en profesorado: *“Creación de nuevos centros de Enseñanza Media y Formación Profesional, para que todos los alumnos tengan un puesto escolar digno.”*¹²⁴

O mayores dotaciones presupuestarias para actividades educativas del centro, como la orientación escolar: *“Se solicita una subvención a los centros públicos y subvencionados al 100% para la puesta en marcha de la creación de gabinetes de orientación escolar, a fin de que sean sufragados por la Administración.”*¹²⁵

O como la informática:

Jordi San Jordi. Los padres están cubriendo necesidades que corresponden a la Administración. Da como ejemplo los presupuestos sobre Informática cubiertos por las APA.

*Juan de Garay. Estudiar los Presupuestos Generales del Estado y tratar de encontrar un criterio más acord*¹²⁶.

O la música, la educación física y los idiomas: *“Que los profesores de Educación Física, Música e Idiomas, puesto que son asignaturas que están incluidas en el programa de EGB, sean subvencionados de la Administración.”*¹²⁷

Y todo tipo de recursos, como podemos observar de la lectura de la Ponencia IV: Reformas y financiación de la enseñanza obligatoria¹²⁸, de 1982, que enumeraba las siguientes peticiones: Preescolar de 4 a 6 obligatorio, eliminar masificación, puesta en funcionamiento de laboratorios, bibliotecas, aulas audiovisuales, etc. medios materiales y pedagógicos, ratios de 30 alumnos máximo hasta conseguir los 20 por aula, sustitutos por centros, personal y medios administrativos, reforma de formación de profesorado incluyendo lenguas maternas de cada Comunidad autónoma, especialización del profesorado, cambios radicales en métodos de enseñanza (didácticos, pedagógicos), gabinetes psicopedagógicos y de orientación profesional, permanencia del mismo profesorado como mínimo durante un ciclo, mayor incidencia de los padres en la elaboración de los Presupuestos Generales del Estado en materia de Educación, sanidad preventiva, etc.

¹²⁴ Ibid 62. Pp. 23

¹²⁵ Ibid 62. Pp. 22

¹²⁶ Ibid 62. Pp. 25

¹²⁷ Ibid 62. Pp. 21

¹²⁸ Ibid 27. Pp. 10

Respecto a las medidas democratizadoras, denuncia la doble o triple red de centros, que producen selectividad y segregación en el sistema educativo, y analizan críticamente los procesos de segregación a través de las normativas sobre admisión, evaluación y promoción del alumnado, o reglamento de régimen interno y actividades escolares y extraescolares, que se utilizan mayoritariamente en los centros privados subvencionados.

Igualmente, en la Ponencia I: Soluciones prioritarias ante las carencias del sistema educativo, celebrada en Segunda Jornada Provincial de Padres de alumnos, realizada en la Malvarrosa, el 12 de junio de 1983¹²⁹, se consideraban deficiencias de tipo estructural como los desequilibrios entre enseñanza pública y privada, rural y urbana, FP y BUP; falta un sistema de análisis y control de resultados, inestabilidad y falta de formación del profesorado, sistema con estructuras no democráticas. Y se consideraban deficiencias de tipo coyuntural: la baja dotación de Presupuestos Generales del Estado a educación, la falta de programas y necesidades adecuados a la realidad.

O la concesión de becas y ayudas de carácter meritocrático y no igualitario

A corto plazo, siendo discriminatorio e incontrolable el actual sistema de becas y subvenciones, los padres renunciamos a ellas, exigiendo como contempla la Ley (acuerdo de la Moncloa de octubre de 1978) una total gratuidad de la enseñanza desde los 4 hasta los 16 años¹³⁰.

Critica, asimismo, la financiación pública a centros privados sin control público y social exhaustivo, y propone el control para los centros subvencionados del siguiente modo:

Para efectuar un control de la financiación proponemos:

- 1. Las hojas salariales del profesorado serán entregadas periódicamente a las correspondientes delegaciones del Ministerio, además de la aportación, por parte de la empresa, de los C-2.*
- 2. En todos los centros deberán estar indicadas las partidas detalladas de los ingresos que se reciben.*
- 3. El Consejo Escolar del centro velará por el buen destino de todos los ingresos que recibe el centro, y tendrá para ello acceso a la documentación necesaria.*
- 4. En cada comisión provincial se constituirá una comisión de control y verificación, representativa de federaciones de padres, sindicatos de maestros y organizaciones empresariales.*

¹²⁹ Ibid 50. Memoria de la Segunda Jornada Provincial de Padres de Alumnos, en Malvarrosa, a 12 de junio de 1983. Ponencia I: Soluciones prioritarias ante las carencias del sistema educativo.

¹³⁰ Ibid 50. Pp. 101

5. *El funcionamiento eficaz de la Inspección ha de asegurar el cumplimiento de esta nueva legislación*¹³¹.

Y condicionar la financiación a centros privados en función de auditorías,

*...consideramos que un buen sistema de transparencia sería condicionar los términos de concesión de nueva financiación (la correspondiente al 83/84) a los resultados de una auditoría sobre los últimos cinco años de las subvenciones (según propuesta realizada por la CEAPA al MEC)*¹³².

Y propone que las diversas zonas escolares, urbanas o rurales, ricas o pobres, reciban una redistribución para igualar sus capacidades: *“Jaime I de Paiporta. Crear una comisión de trabajo para estudiar qué zonas están más escasas de centros, y buscar la colaboración con asociaciones para facilitar la labor, pues es responsabilidad de todos los logros a alcanzar.”*¹³³

Con respecto a la escuela rural

11. Pedimos que no se nos establezcan ratios urbanas para concedernos:

- a) Equipo de educación compensatoria.*
- b) Centros de profesores.*
- c) Maestros de apoyo.*
- d) Gabinetes de orientación*¹³⁴.

Y propone la igualdad de oportunidades entendida como compensación de desigualdades de origen, a través de la igualdad de acceso y de tratamiento, independientemente de sus condiciones o diferencias físicas, mentales o sociales, para proporcionar unos resultados iguales, que no homogéneos, para el acceso a una ciudadanía activa:

Podemos sintetizar diciendo que un niño de las clases más desamparadas tropieza con obstáculos de diversos tipos:

Este niño llega a la escuela en una condición de inferioridad evidente frente a los demás, por lo que para obtener un apropiado rendimiento escolar, su esfuerzo será mucho mayor, situación no contemplada por el sistema de enseñanza vigente ni por muchos educadores, en concreto. Por consiguiente, sino se toman, como así ocurre, las medidas tendentes a compensar esta disparidad, este sector de la población escolar queda abocado irremisiblemente al fracaso y, más aún, a la deserción (F.A.P.A, 1988: 8).

¹³¹ Ibid 50. Pp. 18

¹³² Ibid 50. Pp. 18

¹³³ Ibid 62. Pp. 24

¹³⁴ Ibid 28. Pp. 29

Superando la diversificación entre lo académico y lo técnico en función de la clase social de origen; que por ejemplo analiza cuando estudia la propuesta de la LOGSE, en 1988:

-La Reforma propone un programa comprensivo asignaturas optativas al 50% y comunes al 50%.

La escasez de medios puede significar la marginación de la escuela pública con respecto a la privada. De élite.

Las optativas que se fijen en los programas educativos deben ser adecuadas a la demanda cualificada que exige la salida al mundo del trabajo o a la continuidad en la Universidad, dejando en igualdad de oportunidades a la escuela privada de élite y a la escuela pública (Martínez Blazquez, 1988: 32).

O superando las desigualdades en función del género, a través de la coeducación, como principio igualitario básico,

e) Uns continguts educatius basats en la coeducació. El sistema educatiu ha de plantejar-se perquè les mesures que s'han pres per a compensar les desigualtats per raó de gènere no acaben d'aconseguir els objectius desitjats. Sens duote serà necessari revisar aquests plantejaments en una doble perspectiva:

**des de la perspectiva de l'aula: selecció de continguts que desenvolupen la coeducació en la presentació de la informació, en l'organització de grups de treball en l'aula, en la redacció d'escrits. Això no sols afecta a les matèries de lletres, sinó també a altres àrees o disciplines i sobretot a les activitats de la tutoria, on serà necessari aprofundir en l'educació sexual, que ha de ser una miqueta més que una informació biològica, procurant integrar l'educació dels desitjos i sentiments.*

**des de la perspectiva de les famílies i del centre escolar: es consideraran continguts coeducatius l'organització d'activitats que faciliten la col.laboració entre alumnes de diferent sexe, d'activitats escolars que permeten el gaudir de les instal.lacions escolars per part de les persones d'aquests dos sexes... (FAPA Valencia, 2006: 18).*

Define la comprehensividad como la igualdad a través de un programa común, y una atención a la diversidad: *“Definir la **comprensivitat** no sols en l'enunciat del currículum sinó també la pràctica de selecció de continguts i desenvolupament metodològic, de tal manera que existisca un programa común i una atenció individualitzada” (FAPA Valencia, 2006: 98).*

Aunque en los Estatutos de 1983 aboga por la escuela única, cuestión no planteada en los primeros estatutos de 1977, ni tampoco en los de 1987 y 2004.

Art.2. La Federación Provincial tiene como objetivos alcanzar el establecimiento de un sistema educativo apto para ofrecer una enseñanza caracterizada por las siguientes notas esenciales:

a)Que sea obligatoria de cuatro a dieciocho años, en ciclo único y polivalente con titulación única y coeducación.

b)Que sea racional y humanística, científica, de alta calidad tecnológica y que desarrolle un espíritu crítico y comprometida en materia educativa.

c) *Que se gratuita en igualdad de condiciones y financiada con fondos públicos, contemplando en ella la formación global del alumno (entendemos por gratuita aquella que tiene presente no únicamente la instrucción, sino todas las actividades formativas, los libros de texto, el material escolar, los comedores, el transporte, etc.)*

d) *Esta enseñanza deberá además contemplar un amplio sistema de becas y subsidios que atienda las situaciones especiales (mientras la situación de los párrafos anteriores no sea realidad)*

e) *Que sea pluralista y carente de todo tipo de adoctrinamiento.*

f) *Que sea democrática, reconociendo la participación de las APAs juntamente con las demás estamentos de la comunidad educativa, en la gestión educativa y administrativa, así como en los aspectos posteriores de control, asumiendo cada una de sus peculiaridades características, étnicas lingüísticas, culturales, geográficas, etc., reconocidas en la Constitución.*

g) *Que haga efectiva una igualdad de oportunidades sin ningún tipo de condicionamiento, y con la atención adecuada a los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales.*

h) *Que dentro de unas líneas generales para todo el territorio español sea gestionada, planificada y controlada desde los organismos autónomos.*

Igualmente se propone el modelo de la Escuela única en la Ponencia I: Soluciones prioritarias ante las carencias del sistema educativo, celebrada en Segunda Jornada Provincial de Padres de alumnos, realizada en la Malvarrosa, el 12 de junio de 1983¹³⁵, en la que, entre otras reivindicaciones se pedía el ciclo único de 4 a 18 años.

Y este estándar democrático ha de ir acompañado de otras políticas sociales: de trabajo, de rentas, de vivienda, etc, que mejoren el contexto familiar y barrial:

Modificación del sistema educativo.

Juan de Garay. Desde parvulario.

Luis Vives de Chiva. La diferencia del entorno influye en el resultado educativo de los niños. Procurar mejorar la calidad de la vida en familia¹³⁶.

La calidad de la educación

Los dos aspectos que hemos considerado que componen la calidad de la educación desde la perspectiva de la democracia radical y de pluralismo agonista son el alcance de un umbral democrático común para todo el alumnado, la educación cívica, y la política.

El currículum, en l'educació obligatòria, suposa una concepció d'un projecte social i educatiu que requereixen els i les joves per a viure activament la seua ciutadania i desenvolupar la seua personalitat, com es destaca en tots els documents (Constitució, CEAPA, FAPA,...) (FAPA Valencia, 2006: 93).

¹³⁵ Ibid 50. *Memoria de la Segunda Jornada Provincial de Padres de Alumnos*, en Malvarrosa, a 12 de junio de 1983. *Ponencia I: Soluciones prioritarias ante las carencias del sistema educativo.*

¹³⁶ Ibid 62. Pp. 25

El debate sobre este umbral y el umbral mismo lo defiende la federación, como una constante en la historia de la federación, observamos que se refleja tanto en las reflexiones de 1984: “*exigir mayor participación de los padres en la vida de los centros, haciendo más comprensible a aquéllos la importancia que tienen en el desarrollo de los mismos*”¹³⁷.

Como en el año 2006:

... nosaltres defenem que no és possible aconseguir una educació de qualitat sense la participació de les famílies i de la ciutadania en general. Per a això hem de formular-nos una pregunta clau: Quins enfocaments i quin valor afegit aporta la participació dels pares (i mares) a l'elaboració del pla de desenvolupament escolar?, que va acompanyada d'una altra: En quins àmbits desitjarien reduir o incrementar les seues facultats els responsables de les decisions polítiques? Com abans s'ha dit, suposa una acció educativa en sí mateixa el debat sobre els criteris que defineixen la qualitat del fet educatiu, per a la qual cosa és necessari analitzar no sols les variables acadèmiques, sinó el comportament social del barri on s'inserix el centre escolar, la participació veïnal i familiar en la vida del centre, l'estil de direcció escolar, els valors que conformen el projecte educatiu del centre (FAPA Valencia, 2006: 86-87).

La educación política, la Paideia, que impregna las formas de vida y de relaciones ciudadanas, es la que va a promover subjetividades en torno a la ciudadanía activa, basando sus criterios en los principios de libertad, igualdad y solidaridad:

d) Una visió transversal i interdisciplinària del currículum escolar. Això suposa que alguns valors i principis educatius han d'estar presents en tots els continguts i matèries, més enllà de la fonamentació epistemològica de cada àrea o disciplina escolar. Les actituds i valors socials que conformen la ciutadania han de suposar una visió transversal que es reflectisca en la manera d'entendre les ciències socials, però també les matemàtiques i la comprensió lectora o l'escriptura. Les competències clau que se seleccionen com a organitzadores del currículum han de permetre el desenrotllament d'una ciutadania activa i no estar presidides només per un criteri de formació per a la vida professional i la competitivitat (FAPA Valencia, 2006: 17-18).

Proponen la realización de un proyecto colectivo, común, sujeto a control social, y compartido en la esfera pública educativa, y consideran que la educación trasciende los aspectos académicos y requiere de otros experienciales, basados en las relaciones democráticas con personas e instituciones:

...concloem la nostra aportació amb unes recomanacions per a impulsar una ciutadania democràtica des de l'educació bàsica. Amb aquest motiu ens atrevim a definir els reptes que amenacen a l'educació escolar i busquem solucions en què ens comprometem ara com ho hem fet en el passat.

**impulsar la participació en un sistema democràtic d'un projecte educatiu, perquè la gestió diària siga el resultat d'un conjunt de decisions provinents de la comunitat*

¹³⁷ Ibid 62. Pp. 19

escolar expressada en el Consell Escolar (famílies, alumnes, professors i PAS) que legitime l'elecció de l'equip directiu del centre.

**desenvolupar un sistema de disciplina i convivència que siga resultat del projecte educatiu abans definit. Unes normes asumides per totes les persones que formen part de la comunitat i que vetllaran pel seu compliment des d'uns instruments coherents, com l'equip de mediació o la comissió de convivència (FAPA Valencia, 2006: 97-98).*

Por otra parte, critica la perspectiva de la democràcia liberal y del paradigma neoconservador que define la calidad educativa desde parámetros estrictamente mercantiles, y considera que la educación no ha de restringirse únicamente a la cualificación profesional sino que ha de responder a la construcción de la ciudadanía: *“Definir la **cultura escolar** des de les exigències que imposa el sistema nacional de qualificacions laborals, però també des dels principis que regeixen la convivència escolar per a la formació ciutadana”* (FAPA Valencia, 2006: 98).

Hace frente a los criterios eficientistas, y a los modelos de rendimientos de cuentas, que eluden la responsabilidad de la política educativa democrática y promueven la privatización de la educación y de los rendimientos, produciendo una diversificación del alumnado, o una segregación que legitima la desigualdad social de partida:

*La definició de **qualitat educativa** és una qüestió essencial si volem avançar en aquest sentit. Perquè no és correcte, segons el nostre parer, fer recaure la consecució d'aquesta en l'esforç individual que han de realitzar els i les alumnes, mesurat a través de proves externes i que conclouen en la separació d'itineraris vitals, on suposadament cada persona desenvoluparà les seues capacitats i competències personals. És una manera d'entendre la qualitat com a productivitat humana en una societat de guetos, perquè els itineraris tal com es conceben condueixen a situacions professionals i socials de diferent jerarquia* (FAPA Valencia, 2006: 15).

Visibilizan las instituciones y sus discursos, que desde posiciones hegemónicas promueven este eficientismo y productividad humana:

*Sens dubte es pot argumentar que aquest tipus d'argumentacions està relacionat amb les posicions de la **Unió Europea**, que relacionen la qualitat educativa amb la productivitat i competitivitat empresarial. És el que es desprén de l'Agenda 2000 de Lisboa, on els criteris per a mesurar la qualitat estan relacionats amb una instrucció de matemàtiques, ciències, llengües, TIC, educació cívica¹³⁸.*

¹³⁸ Molina LLorca, C y Souto González, X.M (2006): *“La qualitat educativa democràtica. Una aspiració de les famílies i la ciutadania en general.* (Publicat en Levante El Mercantil Valenciano, 4 de març del 2006 i en Escuela número 3706, 11 de maig del 2006. Recopilación en: La construcción de l'espai públic educatiu. Pp.107.

Consideran que ni las decisiones avaladas por criterios técnicos, ni la toma de decisiones exclusivamente legislativa son suficientes para una política educativa democrática, que requiere ineludiblemente, de corresponsabilidad:

Es creia que des de les lleis és possible imposar criteris de qualitat. La posició que defensem és clarament diferent: només és possible aconseguir la qualitat en l'educació escolar si hi ha un acord sobre les intencions educatives generals de la societat i això no sols és qüestió de normatives legals, sinó de responsabilitats assumides per les persones que ocupen diferents rols en la vida quotidiana¹³⁹.

Y defienden la participación de la ciudadanía en la construcción de esta política educativa frente a la hegemonía liberal:

Nosaltres defenem que no és possible aconseguir una educació de qualitat sense la participació de les famílies i de la ciutadania en general. El document europeu abanica algunes línies d'actuació, encara que ho fa des d'una posició clarament liberal de mercat (els tipifica com a consumidors exigents) i masculina de gènere, de tal manera que parla de la participació dels pares i exclou a les mares¹⁴⁰.

Consideran la importancia de la cultura de la participación y el aprendizaje permanente de la ciudadanía para mejorar las instituciones, entre ellas la educativa:

Des de la nostra experiència en tasques de participació en el moviment de pares i mares d'alumnes creiem que és possible afavorir la qualitat educativa no sols escolar, sinó del conjunt de la formació permanent. Les famílies aporten un important cabal de coneixements informals al sistema escolar i poden aprofitar les estructures d'aquest per a millorar la seua formació reglada¹⁴¹.

Y reclama, frente a las teorías eficientistas de recorte de gasto público y de sistemas fiscales progresivos, el incremento en la dotación de recursos:

*...la qualitat educativa no es pot fer recaure l'èxit o el fracàs en l'esforç i responsabilitat de l'alumnat. És precís entendre que aquest forma part d'un sistema social més ampli, que necessita també d'una formació permanent, com recorda la Constitució Europea. Per tant són les autoritats públiques, els professors i les famílies els que han d'esforçar-se per crear les condicions perquè les persones més necessitades per la seua edat puguen aconseguir la desitjada qualitat educativa. És un esforç col·lectiu que comença per augmentar el percentatge de les despeses **públiques socials**¹⁴².*

¹³⁹ Ibid 173. Pp.107.

¹⁴⁰ Ibid 173. Pp.107.

¹⁴¹ Ibid 173. Pp.108.

¹⁴² Ibid 173. Pp.109.

5.3.-La participación en el sistema educativo: Análisis estructural y cultural sobre la democratización del sistema educativo.

FAMPA considera que la descentralización ha de realizarse a través de la configuración de esferas públicas de participación ciudadana, basadas en la pluralidad de la comunidad educativa, y que ésta ha de ir acompañada de una desburocratización para una mejor toma de decisiones:

Participar és proposar i decidir. Aprofitar l'oportunitat que brinda l'escola com a espai públic per a construir un espai de comunicació des de la diferència, des de l'heterogeneïtat personal. I ací tenen cabuda els pares i mares, Així com altres associacions, per exemple les veïnals.

Participar suposa obrir vies per al diàleg i propiciar el caràcter emancipador del saber, del coneixement. Suposa desentranyar les rutines burocràtiques, trencar els esquemes mecanicistes. Suposa adquirir l'autoritat precisa per a poder participar en un Consell Escolar amb tot el dret cívic que ens assisteix. Però per a això és necessari conèixer com funcionen les institucions i buscar les lògiques de les persones que participen en les AMPAs (FAPA Valencia, 2006: 15).

Vamos a analizar en el terreno práctico la democratización del sistema educativo, a través del examen de la descentralización y desburocratización de la autoridad y el gobierno de los diferentes niveles de decisión del sistema durante el período democrático de 1978 hasta 2007.

Este análisis va a constar, primero de la visión estructural y los formatos organizativos que se institucionalizan a través de las leyes y reformas educativas realizadas desde la Constitución de 1978; en segundo lugar, desde la perspectiva de FAMPA, visualizaremos el choque de la estructura establecida por las reformas educativas con la cultura escolar que se aporta desde la federación de AMPAs.

La institucionalización de estructuras democratizadoras y descentralizadoras, constituye un primer paso para el reconocimiento de la educación como bien público y social irreductible, lo que implicaría que con la apertura a un Estado democrático se produce una politización de esferas de la vida social, en este caso, la educación. A esta politización la denominábamos democracia extensiva.

Por otro lado, desde el punto de vista del análisis cultural de las familias de la Escuela Pública, se produce, al tiempo que la participación en las estructuras para la democratización extensiva, una intensificación de la democracia, a través de las medidas y actuaciones de presión y de reivindicaciones frente al Estado. El conflicto

entre la dimensión estructural y la cultural, propiciará esta democracia intensiva, puesto que visibilizará confrontaciones en las relaciones de poder respecto a la significación de descentralización y participación por los agentes que intervienen.

Desde el análisis estructural, las reformas educativas del sistema educativo han sido promovidas desde instancias políticas y en alianzas con expertos no vinculados empíricamente con la propia escuela. Se puede hablar de fracaso o de éxito relativo de las reformas, teniendo en cuenta los fines explícitos, implícitos u ocultos de cada una de ellas (VIÑAO, 2006). La cultura política de la escuela frena el proceso de reformas, y por otro lado, el carácter temporal- basado en el tiempo político entendido como el mandato electoral de turno- de las mismas pone freno a las reformas, que se asimilan de manera variable, devaluando los objetivos iniciales.

El análisis de las culturas escolares, contextualizado, permite visibilizar y entender las continuidades y los cambios en las instituciones educativas (VIÑAO, 2006). La cultura escolar de las familias, en confrontación con otras culturas escolares como el profesorado, alumnado, el personal de administración y servicios, con otros intereses y posicionamientos aporta elementos para explicar y comprender los fracasos relativos de las reformas escolares, sus adaptaciones, rechazos y modificaciones en el sistema educativo.

La interacción entre los diferentes posicionamientos e intereses sobre las reformas escolares en cuanto a la democratización del sistema y la participación en la toma de decisiones en el mismo, permite visibilizar los antagonismos y conflictos que impiden en el medio plazo esta democratización, y junto con estos antagonismos, la continuidad de la pasividad o de la consideración de la educación como bien privado.

La cultura escolar, así como la institución tiene su propia parcela de autonomía relativa y cambia constantemente, aunque este cambio ha de contemplarse teniendo en cuenta la perspectiva histórica.

El principal cambio estructural en la descentralización y participación en el sistema educativo español, a través de la creación de órganos colegiados, fue introducido por la Ley Orgánica de Derecho a la Educación de 1985. Consideramos que este cambio en la participación, al igual que la democratización de la educación requiere una perspectiva medio y a largo plazo, a veces imperceptible, ya que el propio carácter de construcción histórica y de correlación de fuerzas en torno al bien educativo y a la democracia está condicionado por múltiples factores y correlaciones, y sufre tanto progresos como regresiones, así como ritmos distintos (VIÑAO, 2006).

La LODE desarrolla los preceptos constitucionales contenidos en el art.27. 5 sobre la participación efectiva en la programación general de la enseñanza de todos los sectores afectados.

En su preámbulo, la LODE establece que la educación obligatoria gratuita “se asienta en dos principios de importancia capital en el sistema educativo diseñado por la Constitución, programación y participación, cuyo juego hace posible la coherencia equilibrada del derecho a la educación y de la libertad de la enseñanza.”

El Título Segundo de la LODE trata “De la participación en la programación general de la enseñanza”, en el artículo 27 se garantiza el deber del estado de realizar una programación general de la enseñanza con la participación efectiva de todos los sectores afectados. Y esta participación efectiva se detalla en los artículos 28 al 35, con la creación del Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares autonómicos y los Consejos Escolares territoriales distintos a los anteriores como órganos colegiados.

Con el objeto de institucionalizar y concretar este estilo de participación que establece la LODE, se reconoce, por primera vez en España, la naturaleza específica de las asociaciones de madres y padres de alumnos y de las asociaciones de alumnado a través de la normativización de las mismas, es decir, a partir del año 1986 estas asociaciones ya no se regirán en exclusiva por la ley de asociaciones, sino que se reglan también por una normativa específica a través del Real Decreto 1532/1986, de once de julio, por el que se regulan las asociaciones de alumnos, y del Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos. Con este reconocimiento se incardinan como sector interesado en el sistema educativo para la participación efectiva en los diversos niveles de órganos colegiados estipulados al efecto.

La consideración de la educación como una esfera pública podría generar procesos de innovación, es decir, de cambios concretos en metodologías participativas o en organización en una escuela o en una municipalidad que podrían extenderse a otros espacios educativos. Frente a las macro-reformas, los procesos de innovación permiten cambios desde abajo, en el lugar y con las personas con las que se desarrolla el proceso educativo.

5.3.1.-Análisis estructural y cultural de la descentralización del sistema educativo a nivel municipal

Desde el punto de vista de las madres y padres del alumnado que integran la Escuela Pública, el segundo nivel- aunque no menos importante- de participación y de autoridad y control educativo lo constituye la Ciudad- el primer nivel es la propia Escuela-.

Si consideráramos la Escuela Pública como comunidad educativa, desde el punto de vista de la educación democrática o Paideia, la ciudad ha de ser Ciudad Educadora.

La descentralización y participación en la esfera pública educativa desde la dimensión estructural se configura a través de la institucionalización de los Consejos Escolares Municipales o de Distrito, como órganos colegiados de participación micro-política. El reconocimiento, la asignación de parte y las funciones que se otorgan a éstos, junto con las respuestas propias de la dimensión cultural que aporta FAMP, son aspectos clave para analizar si se ha dado o no la democratización del sistema educativo a este nivel.

En la Comunidad Valenciana, en la que vamos a centrar nuestro estudio - dado que la estructura establecida por el gobierno valenciano es el eje que va a regir las relaciones de FAMP con la esfera pública educativa institucionalizada- se aprueba en 1984, la Ley de la Generalitat Valenciana, 11/1984, de 31 de diciembre, de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana que regula en su capítulo tercero los Consejos Escolares Municipales, como órganos de participación en la programación y control de la enseñanza por parte de la comunidad local. Así mismo, establece que en los municipios con un número elevado de habitantes (más de cien mil¹⁴³) o por su dispersión geográfica se podrán constituir Consejos Escolares de Distrito. Al tiempo, esta Ley, se desarrollará reglamentariamente con el Decreto 62/1985, de 13 de mayo, del Consell de la Generalitat Valenciana.

En 1985, con la aprobación de la Ley Orgánica 8/1985, de Derecho a la Educación (LODE), que establece en su Título II la participación en la programación general de la enseñanza, como anunciamos anteriormente, se garantiza por parte de los poderes públicos del ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante la

¹⁴³ art.8.2 del Decreto 111/1989, de 17 de julio, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se regulan los Consejos Escolares Territoriales y Municipales.

programación general de la enseñanza con la participación efectiva de los sectores afectados, en su artículo 27; en su artículo 29, que los sectores interesados en la educación participarán en la programación general de la enseñanza a través de los órganos colegiados; en su artículo. 34 que en cada Comunidad Autónoma existirá un Consejo Escolar para su ámbito territorial, cuya composición y funciones serán reguladas por una Ley de la Asamblea de la Comunidad Autónoma; y en su artículo 35 que los poderes públicos, en el ejercicio de sus respectivas competencias, podrán establecer Consejos Escolares de ámbito territorial distinto al de la Comunidad Autónoma, y que en todo caso, deberá garantizarse la adecuada participación de los sectores afectados en los respectivos Consejos.

A partir la Ley Orgánica de 1985, el Gobierno Valenciano, modifica la Ley de la Generalitat Valenciana, 11/1984, con la Ley de la Generalitat Valenciana, 77/1988. Posteriormente, se refunden en Decreto Legislativo de 16 de enero de 1989, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana, y se completan con el Decreto 111/1989, de 17 de julio, del Consell de la Generalitat Valenciana, que desarrolla reglamentariamente los Consejos Escolares Territoriales, Municipales y de Distrito.

En definitiva, el estatus participativo que le asignan las diferentes normas a los Consejos Escolares Municipales es de órganos colegiados de carácter consultivo para la programación y control de la enseñanza a nivel no universitario en los municipios.

La composición, o asignación de parte en los Consejos Escolares Municipales se establece de la siguiente manera:

- Presidente/a del Consejo Escolar que será el Alcalde/esa, o Concejal/a en quien delegue.
- Profesorado y personal administrativo y de servicios, designados por sus organizaciones sindicales o asociaciones, si están constituidas, en atención a su representatividad y considerando su proporcionalidad entre los sectores público y privado, constituyendo al menos el 30% del total de miembros del Consejo.
- Las madres o padres del alumnado y el alumnado de los centros escolares del municipio, designados por sus organizaciones o asociaciones, si están constituidas, en atención a su representatividad, y constituyendo al menos el 30% del total de miembros del Consejo.

- Un concejal delegado del Ayuntamiento.
- Los directores de centros públicos, elegidos por y entre ellos.
- Los titulares de centros privados, elegidos por y entre ellos.
- Los representantes de las Asociaciones de Vecinos, en proporción a su representatividad.
- Representantes de la Administración educativa, de la que en la Ley 11/1984 y el Decreto 62/1985 indicaban que sería el Inspector/es de competencias en el municipio, pero que en la Ley 77/1988, no explicita, ni tampoco en el Texto Refundido del Decreto Legislativo de 1989. Estos representantes serán designados por el Director/a Territorial de Educación, y no podrán ser más del 10% de los miembros del Consejo según Decreto 111/1989.
- Los representantes de las organizaciones sindicales más representativas.
- Los Presidentes de todos los Consejos Escolares de Distrito, en el caso de haberse constituido.

Según el Reglamento de los Consejos Escolares Territoriales y Municipales aprobado por Decreto 111/1989 del Consell de la Generalitat Valenciana, el número máximo de componentes será de treinta frente a los veinticinco que establecía el Decreto 62/1985, sin contar al Presidente y a los Presidentes de los Consejos Escolares de Distrito, si los hubiera. Por otro lado, se deja a criterio del Ayuntamiento, el número de vocales del Consejo y su distribución sin menoscabo de los establecidos en el Reglamento.

La iniciativa para la elección y designación de los miembros de los Consejos Escolares corresponde a cada Ayuntamiento, que requerirá a los sectores afectados la comunicación sobre sus representantes, siendo el Alcalde quien expida los nombramientos.

Frente a esta composición, la propuesta de FAMPVA, que anteriormente a la Ley 11/1984 de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana, en el mes de mayo del mismo año, ya había analizado en las Jornadas Provinciales de madres y padres los Consejos Escolares Municipales, consistía en cuanto a la composición y participación en el Consejo, una reserva para la comunidad educativa del 50% de representación, en concreto:

Referente a la participación de los padres, profesores y alumnos en los Consejos Escolares municipales, se pretende alcanzar un medio de la representación, de forma

que el número de padres sea por lo menos igual al de los profesores, es decir: 20% profesores, 20% padres, 10% alumnos¹⁴⁴.

Sus pretensiones en cuanto a la participación se ven satisfechas, puesto que la ley les otorga una asignación del 30% sumando asociaciones de madres y padres del alumnado y el alumnado; y en cuanto a la comunidad educativa, la ley otorga un 60% de participación a profesorado, personal de administración y servicios, alumnado y madres y padres de alumnado conjuntamente, sin contar con la posibilidad de la representación de los directores/as de los centros docentes.

Desde la perspectiva de la democracia radical y pluralista en que nos situamos, y considerando la descentralización como la configuración de esferas públicas autónomas anidadas, podemos observar la limitada y burocrática participación que se ofrece, pudiendo afirmar que el perfil de la política en la configuración normativa de los consejos escolares en general y municipales en particular, es centralista (ANGULO, 1994). En cuanto a la composición que acabamos de exponer, podemos objetar, primero, que la Presidencia del consejo corresponde a la Autoridad local, cuando, si consideramos una esfera pública, democrática, la presidencia debería poder ser ostentada por cualquiera. En segundo lugar, aunque los colectivos incluidos en el Consejo son necesarios, no tienen porque ser suficientes, puesto que limita y restringe la comunidad social. La esfera pública debe estar abierta al reconocimiento, de manera que normativamente no deberían de excluirse otras organizaciones que pudieran estar interesadas en participar, como asociaciones de consumidores, culturales, u otras. En tercer lugar, no es posible, y debería serlo, elegir a representantes fuera del propio estamento, puesto que reconocería la porosidad y el carácter comunitario entre organizaciones interesadas en la educación local. Esta visión estamental propicia la división de intereses particulares según cuerpos electorales, como si no pudiera existir un planteamiento o filosofía compartida. En cuarto lugar, que la designación sea institucionalizada por decreto por la Presidencia, refuerza la representatividad política de los cargos deslegitimando la importancia política de los otros miembros, con lo que destruye autonomía en la propia esfera. Finalmente, y como hemos visto en el Consejo Escolar de Centro y como veremos en los Consejos Escolares de ámbito superior al local, las directrices de la composición se repiten y cada nivel es un compartimento estanco, sin relación entre sí, sin funcionar de manera anidada, sin posibilidad de

¹⁴⁴ Ibid 62. Pp. 20

creación de redes formales como por ejemplo federaciones de consejos (ANGULO, 1994), lo que impide vínculos entre consejos y el trabajo conjunto sobre el sistema educativo, legitimando una visión individualista de la participación formal en los mismos.

Esta falta de coordinación entre consejos escolares la advierte la federación: “*No se han establecido los cauces de fluidez informativa entre los Consejos Escolares Municipales y el Consejo Escolar Valenciano*” (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

Las competencias en materia de política educativa que establece la normativa de los Consejos Escolares Municipales, que no varía considerablemente en las leyes de 1984 y 1989, son las siguientes:

Será necesaria la consulta a los Consejos Escolares, aunque sin carácter vinculante, en los siguientes casos:

- Elaboración de propuestas y solicitudes de ubicación, construcción y renovación de centros docentes y unidades escolares dentro del término municipal.
- Actuaciones y disposiciones municipales relativas a la enseñanza con incidencia en materias tales como educación especial, escolarización de marginados, actividades complementarias y extraescolares y enseñanzas no regladas.
- Fijación, distribución y gestión de los recursos que en materia educativa corresponde invertir a los Ayuntamientos y aquéllos otros fondos que discrecionalmente se incluyan en los presupuestos municipales para acciones educativas.
- Constitución de patronatos o institutos municipales de educación.
- Propuesta de convenio y acuerdos para mejorar la prestación del servicio educativo.

Además, los Consejos Escolares Municipales podrán recabar información de la Administración Educativa y local sobre materia educativa en la localidad y especialmente sobre el rendimiento escolar.

Por otro lado, a iniciativa propia, el Consejo Escolar Municipal podrá elevar informe a la administración competente sobre las cuestiones mencionadas de necesaria consulta: construcción, renovación y ubicación de centros docentes, actuaciones sobre educación especial, educación de marginados, actividades complementarias y extraescolares, enseñanzas no regladas, distribución y gestión de recursos para acciones educativas,

patronatos o institutos municipales de educación y convenios para mejorar el servicio educativo.

Finalmente, el Consejo Escolar, elaborará anualmente un informe sobre la situación del sistema educativo en el municipio.

Por otro lado, el Consejo se reunirá como mínimo tres veces al año, o cuando lo solicite un tercio de sus componentes.

A pesar de la delimitación en composición y funciones, el Consejo Escolar Municipal podría constituir un elemento considerable de politización y corresponsabilización de la educación, dado que a partir del formato organizativo, los agentes que participan en el mismo inician y desarrollan procesos micropolíticos y median realidades, reinterpretando significados que generan opinión pública y actuaciones tanto en sus instituciones de origen (AMPAs del municipio, Agrupaciones Comarcales de AMPAs, Federación provincial, etc.) como en la ciudadanía en general. De manera que la democracia extensiva, la politización de la educación a través de la creación de una esfera pública educativa, iría acompañada de la democracia intensiva: las reivindicaciones y presiones que consiguen instituir cambios sociales.

Desde la dimensión cultural aportada por FAMPAs, en cuanto a las funciones, la federación primero solicitaba mayor descentralización municipal en materia educativa, y que a su vez, esta descentralización trascendiera al Consejo Escolar Municipal:

1ª. Para que un Consejo Escolar municipal sea efectivo, la Administración debe transferir a los Ayuntamientos competencias en las siguientes materias:

1.1. Actividades extraescolares.

- A) Culturales*
- B) Deportivas.*

1.2. Control sobre el proyecto de construcción de los centros de EGB y Preescolar.

1.3. Sanidad y prevención.

1.4. Comedores escolares.

1.5. Responsabilidad política en la escolarización y zonificación del municipio.

1.6. Mantenimiento de los centros.

- A) Limpieza*
- B) Conserjería*
- C) Administración para otro tipo de actividades fuera del horario escolar, por ejemplo: casa de la cultura, biblioteca, etc.*

2ª. Que los Ayuntamientos, a su vez, deleguen todas las competencias en materia educativa en el Consejo Escolar municipal¹⁴⁵.

¹⁴⁵Ibid 62. Pp. 19

La federación hacía hincapié en el carácter extrapolítico de la esfera pública educativa, considerando que la comunidad política trasciende los intereses de la política parlamentaria formalista:

REFLEXIONEMOS un momento sobre QUE ENTENDEMOS POR PARTICIPACIÓN, ya que se trata de un concepto equívoco que es preciso delimitar y concretar lo más posible.

Un Sistema no es democrático por el mero hecho de que se elijan mediante sufragio universal sus representantes. Existe una legitimidad de origen, pero, ésta debe complementarse con otra legitimidad que emane de la FORMA DE EJERCER SUS FUNCIONES (Vicente, 1989: 7).

Además, exigía la necesaria desburocratización de este órgano consultivo, que había de trascender el mero formalismo, a través de su consideración como esfera pública educativa de responsabilidad y compromiso político: *“Que la Administración y el Ayuntamiento deben ser conscientes de que las competencias del Consejo Escolar Municipal son compromisos políticos que difícilmente pueden ser solucionados por funcionarios”¹⁴⁶.*

El tipo de discurso para la democratización que exige la federación es deliberativo, no técnico-administrativo, sino político y explícito con los principios de valor, huyendo de reglamentaciones excesivas que limitan el propio análisis cualitativo, el discurso y los compromisos.

Y concretan el poder y autoridad política en la posibilidad instituyente, ampliando las consultas preceptivas al Consejo Escolar a cualquier aspecto educativo:

6º. El Consejo Escolar municipal será consultado preceptivamente en las siguientes materias:

6.1. Disposiciones municipales que afecten a los temas educativos.

6.2. Distribución de los gastos que en materia educativa correspondan a los Ayuntamientos, según la normativa vigente.

6.3. Cualquier competencia del Ayuntamiento en materia educativa¹⁴⁷.

Y generalizan cualquier aspecto sobre el que pretendan elaborar de informes, ampliando los límites de lo considerado común:

7.1. Distribución de alumnos a efectos de escolarización.

7.2. Propuesta de convenios o acuerdos para mejorar la prestación del servicio educativo.

7.3. Adaptación de la programación de los centros al entorno.

7.4. Cualesquiera otras cuestiones relativas a la promoción y extensión educativas¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Ibid 62. Pp. 20

¹⁴⁷ Ibid 62. Pp. 20

Al margen de la asignación de parte y de su carácter no vinculante, existen otras trabas a la participación en los Consejos Escolares Municipales, que condicionan en la mayoría de los casos la escasa participación, la apatía y el poco alcance de los mismos en materia democrática, dado su carácter formal vaciado de contenido político. Algunas de estas trabas, consideradas por la federación son: la falta de información y la falta de programación. Estos obstáculos se constatan en los informes de las Asambleas Generales de FAMPa que aluden a la escasa participación real y los déficits efectivos de actuación debido fundamentalmente a la falta de información y de programación de reuniones. Durante los años noventa la federación se plantea potenciar la participación en los mismos con el fin de dinamizar la cultura local y mejorar la planificación de la educación no reglada.

La inhibición, en la mayoría de los casos, de los responsables municipales en el Consejo Escolar de Centro, y la escasa participación (a veces ni se han constituido los Consejos Escolares Municipales, han adormecido la gestión que por la normativa tienen encomendada (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

¹⁴⁸ Ibid 62. Pp. 20

5.3.2.-El caso del Consejo Escolar Municipal de la Ciudad de Valencia y el patronato de Escuelas Infantiles Municipales

Vamos a considerar el estudio de un caso, que muestra la presión y los juegos de intereses políticos y económicos, que se inmiscuyen en la política educativa, manteniendo el carácter formal institucionalizado, aunque no por ello legítimo; y registra antagonismos que desde el poder político partidista no se solucionan de manera dialógica sino a través de la negación al reconocimiento de otros intereses, y de la negación a la política misma.

A través de FAMPA, vamos a considerar el juego de intereses entre sociedad civil y gobierno local en el caso de las Escuelas Infantiles y del Ayuntamiento de Valencia en el año 1993.

Para la federación de asociaciones de madres y padres del alumnado de la provincia de Valencia, la educación infantil se consideraba fundamental hasta el punto de proponer la educación 0-6 años obligatoria y gratuita, tal como se recoge en la Memoria de las Jornadas Provinciales de 1985 celebradas en Cheste:

Según el artículo 27.2 de la Constitución, “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”. Este artículo reconoce el derecho a la educación desde el mismo nacimiento del individuo, por lo que proponemos se tramite la Ley de Escuelas Infantiles en ciclo 0 a 6 años y cumplir con nuestra demanda de que sea gratuita y obligatoria en condiciones de personal sanitario y pedagógico en una línea actualizada, así como con condiciones de espacio o lugares adecuados. Que en la elaboración de la mencionada Ley participe toda la comunidad educativa y que la Administración establezca en un orden de prioridades su funcionamiento¹⁴⁹.

Se realiza en esta Jornada un análisis y una propuesta exhaustiva sobre la educación infantil y su relación con el sistema educativo y con la sociedad democrática, reclamando la participación en la organización de la misma a través de su configuración como Escuela Pública:

*1º. La escuela infantil es la primera etapa del proceso educativo y se tiene que enclavar dentro del sistema escolar y del marco de la Educación Básica.
2º. Los criterios de organización escolar, agrupación, etc., se tienen que desarrollar subrayando el carácter de escuela pública participativa y democrática y contando con*

¹⁴⁹ Ibid 28. Pp. 28

*la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa (padres, maestros, entidades vecinales y administraciones autonómicas y locales)*¹⁵⁰.

Consideran la educación infantil como fundamental por sí misma, sin carácter propedéutico respecto de otros niveles del sistema:

*3º. El modelo educativo ha de tener en cuenta las características evolutivas psicológicas, sociológicas y culturales de los niños. En consecuencia, ha de luchar por una escuela abierta y arraigada a su entorno, lúdica y promotora de los conocimientos profundos y críticos y respetuosa con todas las necesidades afectivas, de relación humana y seguridad que el niño posee. En concordancia y coordinación con el resto del sistema escolar, el diseño educativo ha de tener un carácter autónomo y específico y no suponer una aplicación descendente y acrítica del actual sistema*¹⁵¹.

Proponen la creación de Escuelas Infantiles Públicas, a través de la planificación municipal y la dotación de condiciones infraestructurales, profesionales y proyectos educativos de la propia comunidad, y en colaboración con organismos sanitarios y asistenciales:

- a) Establecer unos criterios de edificación que prevea en los planes de urbanismo la existencia de solares dedicados a escuelas infantiles respetando la necesidad de suficientes espacios abiertos.*
- b) Ha de existir una coordinación y organización entre las diferentes escuelas infantiles que permita un intercambio continuo de experiencias.*
- c) Elaboración de unos criterios mínimos y uniformes en cuanto a calidad pedagógica, sanitaria y asistencial controlada por padres, trabajadores y entidades públicas.*
- d) El personal que trabaje en estas escuelas debe estar constituido por profesionales, acoplando dicha especialidad al programa actual de la Escuela de Magisterio.*
- e) Establecer el número de niños por aula según los criterios pedagógicos antes reseñados, rompiendo con el concepto antiguo de guardería*¹⁵².

En consecuencia se solicita un control municipal sobre la situación de las Escuelas Infantiles, que dada su no regulación específica y su carácter privado llevaba por lo general a condiciones y situaciones poco salubres y no educativas: *“Pedimos como medida inmediata y preventiva una ordenanza que regule la situación permisiva de escuelas infantiles en plantas bajas y viviendas sin apenas condiciones mínimas”*¹⁵³.

Se presionaba desde los asistentes a esta ponencia, a la federación de AMPAs para la reivindicación y consecución de estas finalidades y de su seguimiento:

Exigimos que la Federación tome el acuerdo de defender nuestra propuesta con seguimiento del cumplimiento ante las autoridades educativas en un calendario

¹⁵⁰ Ibid 28. Pp. 28

¹⁵¹ Ibid 28. Pp. 28

¹⁵² Ibid 28. Pp. 28

¹⁵³ Ibid 28. Pp. 28

*establecido, así como de enviar información a los padres dos veces por año, aspectos éstos que se pidieron en otras jornadas y no se han cumplido. Solicitamos que en los resúmenes de cada ponencia esté presente la Administración o representante correspondiente de la misma*¹⁵⁴.

En la ciudad de Valencia, existía un Patronato de Escuelas Infantiles, que había nacido en 1979 como Patronato Municipal de Guarderías. A este patronato se fue dotando por parte del Ayuntamiento con presupuestos cada vez mayores (80 millones de pesetas en 1980, 80 en 1981, 96 millones en 1982 y 184 millones en 1983). En 1983 el patronato estaba formado por 33 centros, que acogían a 2.524 niños y niñas de 0 a 4 años. Las reivindicaciones en el patronato eran fundamentalmente económicas y de formación pedagógica, asumiendo el planteamiento de Escuela Pública Comunitaria. El órgano de gobierno del Patronato era Asambleario a través de un representante por colectivo de cada escuela: madres o padres, trabajadores y entidades ciudadanas; y un representante por cada grupo político del Ayuntamiento. A su vez, las escuelas estaban gestionadas por madres y padres, trabajadores, asociaciones de vecinos y otras entidades sin ánimo de lucro (Molina Armenteros, 1983).

Por un lado, existía ya una incipiente estructura y reconocimiento institucional de las Escuelas Infantiles, públicas y comunitarias, como exigía la federación, pero por otro lado, desde las AMPAs se solicitaba ampliación de las mismas, mayor rigor pedagógico y sanitario para todas, y mejor organización a través de la configuración de una red municipal.

Y con los años se produjo un proceso lento pero constante de construcción de Escuelas Infantiles Municipales, basándose en las escuelas del Patronato, que:

*...durante muchos años han prestado, y siguen prestando, este servicio público y que en muchos aspectos se adelantaba a las propuestas de la LOGSE; al mismo tiempo que esta red pública garantizaba a través de la participación de los/as Padres/Madres, la gestión democrática, económica y educativa*¹⁵⁵.

Sin embargo, el paso de la Alcaldía a un gobierno conservador implicó que el Ayuntamiento de Valencia decidiera en el año 1993 privatizar las Escuelas Infantiles. El proceso llevado a cabo lo rescatamos del Informe de la Asamblea General Ordinaria de la federación del 27 de noviembre de 1993:

¹⁵⁴ Ibid 28. Pp. 29

¹⁵⁵ FAPA-Valencia, FED AAVV L'Horta, FED. CCOO, FETE-UGT, STE-PV, PSPV-PSOE, EU-PV, FED. MRPs-PV (1993): *Escuela Infantil Pública y de Calidad. ¡No te conformes con menos! No se economiza con el futuro de nuestros hijos.*

La Concejala de Educación del Ayuntamiento de Valencia procedió a privatizar mediante concurso público las escuelas infantiles a partir de 600.000 ptas., cuando sin contar con el mobiliario y la adecuación ornamental, cada una de ellas tiene un valor superior a las 50.000.000 ptas. La puja más elevada solo ha llegado a 1.000.000 de ptas. dándole derecho a la utilización de las escuelas públicas municipales durante 5 años. FAPA-VALENCIA, junto con organizaciones sindicales, vecinales y de alumnos, movimientos de renovación pedagógica y partidos políticos de la oposición del Ayuntamiento hemos mantenido una campaña de: asistencias a plenos y petición de intervenciones, asistencias a la Comisión Municipal de Cultura, reuniones con las organizaciones, con los padres afectados, con trabajadores afectados, charlas informativas por los barrios, publicación monográfica con los criterios que se defendían, elaboración de un tríptico alusivo, elaboración de un documento alegórico distribuido en el pleno municipal, fiesta infantil por la escuela infantil pública con asistencia de padres y madres de toda la provincia que se solidarizaron¹⁵⁶.

Y se firma un Manifiesto sobre la Escuela Infantil Pública y de Calidad, cuyas organizaciones firmantes son: FAPA-Valencia, Federación de Asociaciones de Vecinos de l’Horta, Federación de Comisiones Obreras, Federación Enseñanza de UGT, Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del País Valencià, Partido Socialista del País Valencià- PSOE, Esquerra Unida del País Valencià, y Federación de MRPs del País Valencià.

En este Manifiesto se denuncia el deterioro que va a sufrir la educación infantil y el derecho de las madres y padres de elegir una Escuela Infantil Pública:

Se conculca el derecho de los/as Padres/Madres, que libremente habían elegido una Escuela Infantil Pública, de la que conocían su proyecto educativo, forzándolos sin opción alguna a gestión privada, sin conocer el proyecto educativo, sin regulación que se asegure su participación democrática en el mismo, con costes adicionales mucho más elevados para ellos (eso sí, dicen que menores para el Ayuntamiento), sin control en la gestión económica, sin participación en el conjunto de servicios y características de la edad, se plantean en los proyectos presentados por las personas privadas, realizar actividades complementarias (como yudo) y por último a los niños y niñas los fuerzan a “beneficiarse” con la ruptura de los actuales equipos pedagógicos, con pérdida del proyecto educativo establecido con la participación de los/as Padres/Madres y rompiendo el ciclo evolutivo de la etapa, con otros métodos, otras formas, otros mensajes y otro equipo a nuestro juicio menos cualificado¹⁵⁷.

Y denuncian el sistema de cheque escolar que aprobó el Ayuntamiento, junto con la privatización de la educación infantil, que consideran constituye una dotación de fondos públicos para empresas privadas, que consideran la educación como negocio, y que establecerán con el cheque escolar un coste adicional generando discriminación ante los

¹⁵⁶ Informe de la Asamblea General Ordinaria de FAPA-V de 27 de noviembre de 1993.

¹⁵⁷ Ibid 193.

que no puedan pagarlo, además de posibilitar una clientela para etapas educativas posteriores.

Un subsidio como el cheque escolar, ya no es ningún derecho sino algo agraciable que en cualquier momento se modifica o se suprime, no posibilitando ningún tipo de participación por parte de los /as Padres/Madres en el control de la gestión económica, en la evaluación y mejora de la calidad de enseñanza.

Con la privatización de las Escuelas Infantiles Municipales y el cheque escolar, el actual Gobierno de la ciudad de Valencia, pone en manos de las empresas privadas la Educación Infantil, que les posibilita además, “crearse una clientela”, para la conexión posterior en las etapas primaria y secundaria¹⁵⁸.

Consideran que es falsa la elección de centro escolar,

ES FALSO “que los/as Padres/Madres podrán elegir el Centro Escolar”. Han hecho desaparecer la oferta pública y por tanto sólo podrán elegir entre los centros privados. Y lo harán en función de su capacidad económica. Los Centros privados marcarán sus precios sobre los que no se tiene ningún control. Los/as Padres/Madres podrán elegir sólo centros privados según puedan o no pagar las cantidades que les pidan, además del cheque escolar en concepto de horarios especiales, comedor, actividades complementarias, etc¹⁵⁹.

Y que no se cumple la igualdad de oportunidades y la compensación educativa,

ES FALSO “que el cheque favorezca a las familias más desasistidas” porque el número de cheques escolares, 1.200, no alcanza ni el 5% de las familias que puedan solicitarlo. ES INJUSTO, porque no se pone en conocimiento de las mismas con suficiente tiempo y claridad dónde, cómo y cuándo pueden solicitarlo¹⁶⁰.

Y finalmente, la propuesta de las organizaciones que firman el Manifiesto por la Escuela Infantil Pública y de Calidad, consiste en conseguir los siguientes objetivos:

PRIMERO: Recuperar la gestión públicas de las actuales escuelas infantiles privatizadas, su modelo educativo y la participación democrática de padres y madres en la gestión del centro.

SEGUNDO: Asumir que en el acceso a personal de la red pública de escuelas infantiles municipales, ha de tenerse en cuenta significativamente la experiencia del personal del patronato de escuelas infantiles del ayuntamiento de valencia

TERCERO: Conseguir que las administraciones educativas potencien la creación de una red pública de escuelas infantiles, que posibilite la escolarización de todos los que la soliciten, dentro del marco de garantías educativas y de participación de la LODE y la LOGSE

CUARTO: Promover en las administraciones educativas y en las organizaciones sociales la generalización de la demanda social a través de una constante campaña divulgativa de este derecho infantil, que es un primer paso para la formación integral

¹⁵⁸ Ibid 193.

¹⁵⁹ Ibid 193.

¹⁶⁰ Ibid 193.

*del ser humano, y que de no satisfacerse de una manera generalizada se potenciarán aún más las desigualdades sociales*¹⁶¹.

Los actos de presión contra las actuaciones del gobierno local tuvieron efecto sobre la ciudadanía y la opinión pública, sin embargo, no influyeron en la privatización de las mismas. Es más, la reacción del gobierno conservador no se hizo esperar, y como escarnio, en 1994 se renueva el Consejo Escolar Municipal de Valencia y no se dirige notificación a la federación, dejando a la representación de madres y padres de la escuela pública fuera del Consejo Escolar Municipal. Frente a esta estrategia antagonista, de aniquilación o no reconocimiento del adversario, la federación recurrió a los tribunales y la sentencia judicial se demoró hasta la primera década del 2000. Se niega la voz de parte de la ciudadanía valenciana, se cierra el diálogo y con ello la posibilidad de constituir una Ciudad Educadora Democrática y plural. Se muestra así, que la configuración de la esfera pública autónoma no puede depender de la Autoridad local en cuanto a designación, presidencia y administración, puesto que deja de ser autónoma y es fácilmente instrumentalizada, como en este caso.

¹⁶¹ Ibid 193.

5.3.3.-Análisis estructural y cultural de la descentralización del sistema educativo a nivel autonómico: el Consejo Escolar Valenciano, la Mesa de madres y padres de alumnado y Administración educativa y acciones reivindicativas no institucionalizadas

El Consejo Escolar Valenciano

En la Comunidad Valencia se crea el Consejo Escolar Valenciano en el año 1983, por Decreto del Consell de la Generalitat¹⁶² con vistas a someterlo a la aprobación de las Cortes Valencianas en una ley. Desde 1982 la Comunidad Valenciana ostentaba ya un Estatuto de Autonomía¹⁶³ y entre sus competencias hemos de destacar la relacionada con el sistema educativo, que queda redactada en el artículo 35 de Ley Orgánica de Estatuto de Autonomía:

Es de la competencia plena de la Generalitat Valenciana la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión , niveles y grados , modalidades y especialidades , en el ámbito de sus competencias , sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que , conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma , lo desarrollen de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1) del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

A partir de estas competencias en materia educativa en la Comunidad Valenciana se comienza a articular el Consejo Escolar Valenciano. En el Decreto del año 1983 sólo se regula el Consejo Escolar autonómico, quedando los Consejos Escolares territoriales y municipales pendientes de regular hasta la Ley de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana aprobada en 1984¹⁶⁴. Con la aprobación de la LODE, se requiere modificar la Ley de 1984 para adecuar la composición y las funciones de los Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana, aprobando una nueva ley de Consejos Escolares en 1988¹⁶⁵. Ante estas modificaciones, en 1989 se aprueba un Texto Refundido¹⁶⁶ que es el

¹⁶² Decreto del Consell de la Generalitat 104/1983, de 29 de julio, por el que se crea el Consejo Escolar Valenciano en la Conselleria de Cultura, Educación y ciencia.

¹⁶³ Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.

¹⁶⁴ Ley de la Generalitat Valenciana, 11/1984, de 31 de diciembre, de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana.

¹⁶⁵ Ley de la Generalitat Valenciana 7/1988, de 22 de diciembre, por la que se modifica la ley de la Generalitat Valenciana 11/1984, de 31 de diciembre, de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana.

¹⁶⁶ Decreto Legislativo de 16 de enero de 1989, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana.

que sigue vigente en la actualidad, modificado en dos ocasiones, en 1992¹⁶⁷ y en 1999¹⁶⁸, con el objeto de incorporar en el Consejo Escolar Valenciano a la representación de la Univerdad Jaume I de Castelló, creada en 1991, y a la representación de la Universidad Miguel Hernández de Elche, creada en 1996. Posteriormente no ha habido modificación reglamentaria hasta el año 2010, que ya no abarca nuestra investigación.

En primer lugar, vamos a analizar la composición a través de la siguiente tabla, para esclarecer el porcentaje de participación dentro del órgano colegiado:

¹⁶⁷ Decreto 81/1992, de 1 de junio, del Gobierno Valenciano, por el que se modifica el Decreto 2/1989, de 16 de enero, regulador del Consejo Escolar Valenciano.

¹⁶⁸ Decreto 201/1999, de 3 de noviembre, del Gobierno Valenciano, que modifica el Decreto 2/1989, de 16 de enero, regulador del Consejo Escolar Valenciano.

Tabla 14: Análisis comparativo de la composición del Consejo Escolar Valenciano de los años 1984-1989-1999, y porcentajes de participación de las asociaciones de madres y padres.		
1984	1989	1999
Presidencia (a elegir de entre miembros)	Presidencia (a elegir entre los miembros)	Presidencia (a elegir entre los miembros)
Profesorado	13 Profesorado	14 Profesorado
Madres y padres	10 Madres y padres	11 Madres y padres
Alumnado	10 Alumnado	11 Alumnado
Personal Administración y servicios	3 Personal Administración y servicios	3 Personal Administración y servicios
Titulares centros privados	3 Titulares centros privados	3 Titulares centros privados
Centrales sindicales y organizaciones patronales	2 Centrales sindicales y 2 organizaciones patronales.	2 Centrales sindicales y 2 organizaciones patronales.
Ayuntamientos y Diputaciones	5 Entidades locales y designados por la Federación valenciana de municipios y provincias	5 Entidades locales y designados por la Federación valenciana de municipios y provincias
Administración educativa autonómica (designados por sindicatos)	2 Administración educativa autonómica (designados por sindicatos)	2 Administración educativa autonómica (designados por sindicatos)
Universidades	3 Universidades	5 Universidades
Personalidades de reconocido prestigio en educación.	4 Personalidades de reconocido prestigio en educación	4 Personalidades de reconocido prestigio en educación
Administración educativa autonómica (designados por la Conselleria)	4 Administración educativa autonómica (designados por Conselleria)	4 administración educativa autonómica (designados por Conselleria)

	1 Movimientos de renovación pedagógica (designados por la Federación MRPS y asociaciones legalmente constituidas que tengan esta finalidad).	1 Movimientos de renovación pedagógica (designados por la Federación MRPS y asociaciones legalmente constituidas que tengan esta finalidad).
	1 Consejo de la Juventud de la Comunidad Valenciana.	1 Consejo de la Juventud de la Comunidad Valenciana.
TOTAL MÁXIMO 50 Profesorado y Pas juntos no menos del 25% Madres y padres y Alumnado juntos no menos del 25% Miembros de designación no más del 15%	TOTAL = 63 Participación madres y padres en el CEV :15,87% Participación madres, padres y alumnado: 31,74% Participación profesorado, personal no docente, madres y padres, y alumnado: 57,14%	TOTAL = 68 Participación madres y padres en el CEV = 16,18% Participación madres, padres y alumnado: 32,35% Participación profesorado, personal no docente, madres y padres, y alumnado: 57,35%
<i>Nota.</i> Elaboración propia.		

Podemos observar que los porcentajes de participación de las madres y padres en el Consejo Escolar Valenciano representan una asignación inferior del 16%, que junto con el alumnado ostentan una representación inferior al 33%, y que junto con el profesorado y el personal de administración y servicios de los centros, lo que podríamos denominar la comunidad educativa estricta, son inferiores al 58%.

A parte de esta asignación, FAMPVA exige formar parte de cualquier reunión que debata aspectos sobre el sistema educativo, puesto que es la organización más representativa de madres y padres del alumnado:

En todo momento se expuso que se nos respete como Organización más representativa y que los Padres/Madres debemos estar en toda reunión que la Administración convoque con otros sectores y tenga relación con el Sistema Educativo en todo su contexto (F.A.P.A, 1996: 15).

Cabe destacar que la Presidencia del Consejo Escolar Valenciano no corresponde a la Administración ni al gobierno valenciano, sino que es elegido por el propio consejo, lo que podemos considerar como positivo desde el punto de vista de la descentralización del poder. Sin embargo, la designación la realiza la Administración, lo que resta autonomía a la esfera llevándola al nivel administrativo y burocrático, y, persiste la falta de apertura respecto a las organizaciones interesadas en la educación, aunque se reconozca a personalidades de reconocido prestigio en la educación, a representantes de las universidades, y al Consejo de la juventud, estas organizaciones se encuentran delimitadas por la legislación, y no cabe la posibilidad de iniciar procesos de inclusión por otras organizaciones no institucionalizadas.

FAMPVA siempre ha tenido representación en el Consejo Escolar Valenciano, excepto en el año 2000, que no fue reconocida, y la razón no fue falta de votaciones en las elecciones a consejos escolares, sino un intento de cooptación del partido político en el gobierno que al ser abortado por la AMPAS de la propia federación, tuvo sus consecuencias administrativas, con lo que volvemos a refrendar, al igual que en los Consejos Escolares Municipales, la falta democrática al ser designados por la administración. Este caso de cooptación lo analizaremos a continuación.

En segundo lugar, vamos a analizar las funciones del Consejo Escolar Valenciano con la intención de discernir qué se entiende por la efectiva programación general de la enseñanza. Para ello, es conveniente añadir al análisis de las leyes y

decretos, la orden que aprueba el reglamento¹⁶⁹ de funcionamiento del Consejo, elaborado por el mismo Consejo en virtud de la Disposición Final Primera del Decreto 2/1989 que es el texto refundido base.

Al igual que el Consejo Escolar del Estado, el Consejo Escolar Valenciano funciona en Pleno y en Comisión Permanente, pero añade en su funcionamiento unas Comisiones de Trabajo y Ponencias.

En Pleno, se aprueban el Informe anual sobre la situación del sistema educativo en la Comunidad Valenciana y la Memoria Anual, se emiten dictámenes sobre las bases y criterios de la programación general de la enseñanza, la programación anual de recursos materiales y humanos, los proyectos de ley del sistema educativo y sus reglamentos, la compensación educativa, las características propias de los centros docentes, la promoción de la identidad y valores históricos y culturales del pueblo valenciano y otros que la Conselleria de Educación y Ciencia someta a consulta. Se emiten las propuestas sobre el cumplimiento de la legalidad en los centros públicos y privados, orientaciones pedagógicas y metodológicas, renovación pedagógica, formación del profesorado, evaluación del rendimiento escolar, régimen de los centros docentes, política de personal y otros temas relacionados con la calidad de la enseñanza y de los derechos de la persona reconocidos en la Constitución.

La Comisión Permanente es la que elabora todos estos informes para dar cuenta al Pleno y ser aprobados. Dada esta tarea, su composición es importante, lo forman un número no superior a un tercio de los miembros (aproximadamente 22 personas): de las que están presentes siempre:

Tabla 15: Composición de la Comisión Permanente del Consejo Escolar Valenciano y porcentaje de participación de las asociaciones de madres y padres.
4 Profesorado
3 Madres y padres
3 Alumnado
1 Personal Administración y servicios
2 Titulares centros privados y organizaciones patronales
2 Centrales sindicales y Administración educativa autonómica (designados por sindicatos)
2 Entidades locales y designados por la Federación valenciana de municipios y provincias
1 Universidades
1 Personalidades de reconocido prestigio en educación
1 Administración educativa autonómica (designados por Conselleria, cambian dependiendo del asunto a tratar)

¹⁶⁹ Orden de 22 de abril de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo Escolar Valenciano.

Porcentaje de participación de asociaciones de madres y padres: 15%

<i>Nota.</i> Elaboración propia

Se quedan fuera de la Comisión Permanente: Movimientos de Renovación Pedagógica y el Consejo de la Juventud de la Comunidad Valenciana, aunque pueden solicitar asistir con voz y sin voto. También se permite que la Presidenta o el presidente de la Comisión Permanente incorporen dos miembros más a los anteriores mencionados en la tabla en función de las comisiones de trabajo. Por ejemplo, se puede incorporar una persona representante de los Movimientos de Renovación Pedagógica a la Comisión de Trabajo sobre Renovación Pedagógica.

A partir de la Comisión Permanente se configuran grupos de trabajo para elaborar los dictámenes y las propuestas, como mínimo las Comisiones de Trabajo serán: Planificación General de la Enseñanza, Renovación Pedagógica y Aplicación LOGSE, Proyectos Legislativos, Correspondencia y gestión económica, y Coeducación. Actualmente hay dos comisiones más: la Comisión de Jornadas y la Comisión de Participación.

Podemos deducir que sí se tratan múltiples aspectos en torno a la configuración del sistema educativo valenciano y de la programación de la enseñanza, aunque las trabas son de carácter diverso:

- Las normas establecen límites en cuanto a los contenidos a intervenir o a informar, sobre todo en materia de aspectos básicos o comunes del sistema educativo, que por su carácter de comunes no tienen porqué estar sujetos a centralización en la toma de decisiones, podrían ser politizados. El establecimiento de un listado sobre lo que es legítimo de opinión, de análisis o de informe y lo que no, constituye una traba a la autonomía de la esfera pública educativa; una muestra de esta observación se encuentra en el Informe anual del Consell Escolar Valencià del año 2000: "...reclamamos una actividad mayor de este Consejo en su capacidad de elaborar Informes por iniciativa propia sobre muchas de las variables que tienen incidencia significativa en la actividad educativa en nuestros centros públicos y concertados" (Consell Escolar Valencià, 2001: 263).

- Duplicidad de instituciones de evaluación y control de la educación, con la creación en 1999 del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE), órgano de carácter técnico-administrativo con un consejo rector designado directamente por el Conseller de Educación, con lo que se politiza de manera partidista, y se instrumentalizan sus estudios. Con este organismo, tal como sucede en el nivel estatal, se desvincula el control público del consejo escolar del control político.
- El carácter de consultivo y no vinculante del órgano de participación que impide toda capacidad de influencia política, quedando ésta sujeta al poder político partidista del momento. De esta situación, acompañamos dos ejemplos a lo largo del tiempo; en los años ochenta, FAMPA critica esta falta de carácter vinculante y omisión de recomendaciones en los años ochenta:

En el INFORME sobre la situación de la Enseñanza en la Comunidad Valenciana del año 1986”, el Consejo Escolar Valenciano, ya hacía las recomendaciones de “efectuar una campaña de información y formación de miembros de los distintos Consejos Escolares (de Centro y Municipales) para hacer efectiva la participación” y añadía “que la normativa que desarrolla el proceso electoral, así como las normas de constitución y funcionamiento de los consejos Escolares, sean más claras y precisas para evitar interpretaciones múltiples”.

Estas recomendaciones del Consejo Escolar Valenciano apenas sí se han tenido en cuenta en estas últimas elecciones y los errores de los primeros han continuado sin subsanar (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

Y entrado el siglo XXI, continúa esta crítica, esta vez, desde el propio Informe sobre la situación de la enseñanza en la Comunidad Valenciana del año 2000:

Informe tras Informe las Observaciones y Recomendaciones han ido muriendo en el propio texto. La Administración ni las ha tenido en cuenta ni tan siquiera las ha contestado, pues en muchos casos éstas era, de hecho, una interpelación. Es más, nos tememos que ni tan siquiera haya sido leídas. Por eso, ante este nuevo Informe, hemos decidido presentar esta manifestación de impotencia frente a quien no quiere oír y tiene la legitimidad política para gestionar la res pública (Consell Escolar Valencià, 2001: 263).

- El tipo de discurso del informe deviene en técnico-administrativo frente a otro posible y cercano a una democracia más radical, de carácter deliberativo y dialógico. La mayor parte del texto de los Informes y Memorias del Consejo Escolar Valenciano se componen de datos estadísticos y referencias normativas, en detrimento de las observaciones y recomendaciones en torno a los temas tratados, que ocupan un espacio mínimo. Por otro lado, en los dictámenes,

redundan las referencias normativas en detrimento de enmiendas y recomendaciones.

- La distribución del trabajo en comisiones y grupos resta participación, riqueza argumentativa y propositiva y generación de opinión pública sobre los asuntos acordados en cada Comisión.
- Falta de anidación y de redes formales de comunicación con respecto a los diferentes niveles de Consejos Escolares y entre las diferentes federaciones. Como veremos, se producen alianzas de manera informal, al margen de los Consejos, pero se mantiene la visión individualista y estamental de la participación pública, afianza por la estructura electoral sobre estamentos estancos como si no se pudiera contemplar un planteamiento común.

Vemos que se repite en todos los niveles de los Consejos la misma orientación: más que un órgano público de autoridad y control democrático, que podría contrarrestar el posible abuso de las mayorías respecto del poder y sobre las minorías, fomentar los principios públicos en base a la construcción de una comunidad ética política y estimular la opinión pública y la democracia, y prevenir o reducir los conflictos sociales; pretende y se configura para legitimar las posiciones y políticas ya adoptadas por el gobierno e implementadas por los niveles administrativos. Desde un punto de vista democrático, no se puede confiar la autoridad y el control democrático al talante de la administración y de los dirigentes políticos, que son los que van a configurar o no la realidad participativa, es decir, su disposición al debate, a la aceptación de críticas, a la consideración de dictámenes en la toma de decisiones, etc.

La falta de la esfera pública autónoma a través de los consejos, lleva a la falta de control democrático sobre las presiones que reciben los representantes políticos, por parte de su propio partido, a través de los aparatos institucionales de éstos, que tienen su propio interés de acceder a poder y mantenerse; las presiones por parte de grupos económicos y/o confesionales, entre otros, que ostentan posiciones que facilitan su capacidad e incidencia política frente a la sociedad civil o al propio gobierno y sistema político; y las propias trabas del nivel administrativo que se encarga de traducir las políticas en metas y directrices. Estas presiones determinan que los intereses de las acciones institucionales no concuerden ni reflejen los intereses de la sociedad civil.

La merma de esfera pública también se traduce en los temas tratados en los Encuentros anuales de Consejos Escolares autonómicos y del Estado, el análisis sobre la participación y sobre las posibilidades de incidencia política es una temática que se

considera de soslayo. Únicamente, los tres primeros encuentros, realizados en 1989, 1990 y 1991, trataron sobre la participación en los consejos escolares autonómicos, sobre los consejos escolares y la reforma educativa, y sobre los consejos escolares municipales respectivamente. En 1996 se volvió a tratar el tema a razón de la cesión de competencias plenas en educación a todas las comunidades autónomas y a su relación con el Consejo Escolar del Estado.

Por otra parte, los agentes sociales en este ejercicio de participación deben evitar el corporativismo y/o la absorción de sus intereses por el estado a través los mecanismos procedimentales, intentando no alejarse de la base social a la que representan. Ya que la participación en órganos consultivos institucionales no exime de otras formas de representación de intereses como son la presión en la opinión pública, las reivindicaciones y otras actuaciones contestatarias. Esta consideración nos lleva a analizar la representación y el posicionamiento de FAMPVA en el Consejo Escolar Valenciano, y lo vamos a realizar a través de las Memorias en las Asambleas Generales, en las que podemos observar que la participación en el CEV y las propuestas al mismo, han sido uno de sus objetivos y tareas fundamentales y reiteradas. Mostramos un recorrido histórico y temático sobre sus actuaciones:

Según la Memoria de Gestión de la Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985, la federación contaba con dos representantes de un total de cuatro representantes que correspondían al sector de madres y padres. Con la Ley 77/1988 y siguientes, incrementa su representación, y permanece durante todo el período considerado excepto en el año 2000 y 2001 por razones que analizaremos posteriormente, mostrando un ejemplo de intento de cooptación infructuoso, por parte de la administración y del partido político gobernante.

Aunque desde el inicio de su participación se intenta participar en todas las comisiones de trabajo, las propuestas que cabe destacar son:

- El calendario escolar, con la reclamación de aumentar el número de días lectivos en correspondencia con el resto de países europeos. Propuesta reiterada desde la constitución del Consejo Escolar Valenciano hasta la actualidad.

- El proceso de admisión de alumnos y su adscripción. Desde la aprobación de la LOGSE constituyó un caballo de batalla con la administración educativa, ya que, con la excusa de la falta de centros públicos, desde la federación se contemplaba que tanto admisión como adscripción se regulaban de forma que beneficiaba a los centros privados, dado que éstos integraban las enseñanzas de primaria y secundaria, mientras

que en la escuela pública estas enseñanzas estaban diferenciadas en centros distintos y aún por construir. Llegándose en 1998 a denunciar al Síndic de Greuges¹⁷⁰.

-La formación para la participación y la consolidación de la participación en las reuniones del Consejo Escolar Valenciano en Pleno, en Permanente y en las Comisiones¹⁷¹. FAMPAs asiste en 1989 a los primeros encuentros de Consejos Escolares autonómicos que organiza el Consejo Escolar Valenciano en un Primer Seminario sobre Participación Educativa, con asistencia y aportaciones de miembros de otros Consejos Escolares de las distintas autonomías, ponencias de expertos en materia de participación y mesas redondas de debate¹⁷². Sin embargo, como hemos apuntado anteriormente, la formación para la participación y su consolidación no ha constituido en el devenir histórico un interés de los encuentros de los Consejos escolares.

-La mayor dotación y gasto público en educación democrática y pública. En 1993 se establece como objetivo en Asamblea General Ordinaria de 27 de noviembre de 1993, conseguir que los recortes presupuestarios derivados del proceso de crisis económica no afecten a la implantación de la LOGSE.

-A partir de 1995, la temática de discusión predominante que se lleva al Consejo Escolar Valenciano es la confección del Mapa Escolar. Para el que se solicitan continuos informes a la administración educativa, se organiza a nivel comarcal la revisión de los informes y la emisión de las correspondientes propuestas y alegaciones. En la Revista Conreu Nº2. FAPA-Valencia, reproduce el estudio de la Secretaría Técnica del Consejo Escolar Valenciano “Acercamiento al mapa escolar del 92”, sobre la escolarización en la Comunidad Valenciana en el nivel de EGB, donde se analiza la evolución de los índices más significativos: número de alumnos, unidades y ratios. A ello se añade un novedoso estudio de la implantación del sector privado en la Comunidad Valenciana. Y de manera continuada se tratan los diversos aspectos relacionados con la democratización de la educación y la implantación de la LOGSE:

Se han mantenido varias reuniones con el Conseller de Cultura, Educación y Ciencia, Secretario General de la Conselleria, Jefe de Relaciones Institucionales, Presidente del Consejo Escolar Valenciano, con los Directores Generales de Personal, Territoriales, de Centros, etc. Entre otros temas, los que se han tratado con mayor incidencia han sido:

✓ *Escolarización de 0 a 3 años.*

¹⁷⁰ Informe de Gestión de la Asamblea General Ordinaria del 24 de enero de 1998.

¹⁷¹ Se establece como línea fundamental de actuación en la Asamblea General Ordinaria de 31 de octubre de 1992.

¹⁷² El Seminario se encuentra recopilado en: CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ (1991): *Primer Seminario sobre Participación Educativa. Quaderns de debat* (I, II, III i IV).

- ✓ *Subvenciones del Ejercicio actual.*
- ✓ *Decretos de mínimos.*
- ✓ *Adscripción del profesorado.*
- ✓ *Construcción de nuevos Centros.*
- ✓ *Problemática sobre la Enseñanza de Religión.*
- ✓ *Problemática sobre la Enseñanza del Valenciano.*
- ✓ *Aplicación Enseñanza Secundaria Obligatoria.*
- ✓ *Mapa Escolar y Ubicación de Centros, etc (F.A.P.A, 1996: 15).*

-En 1996, la federación considera un logro la revisión de los Proyectos del Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria y del Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria,

Después de dos años de trabajo en la Mesa de Padres, y en el Consejo Escolar Valenciano, el Reglamento Orgánico de Centro salía a la luz pública en pasado día 8 de septiembre. Han sido años de un denodado trabajo, de consultas y discusiones con todos los entes que participan en la Comunidad Educativa (F.A.P.A, 1997: 8).

Primero, porque su asistencia ha sido irreprochable,

En el Consejo Escolar Valenciano, conjuntamente con las Federaciones de Alicante y Castellón, que formamos la Confederación Valenciana de Asociaciones de Padres de Alumnos (CO.VA.PA) hemos asistido a 48 reuniones entre Plenos y Comisiones Permanentes, así como a las Comisiones de Trabajo de las cuales formamos parte (F.A.P.A, 1996: 15).

Segundo, por realizar la mayor parte de las propuestas y un mayor seguimiento,

Siendo nuestra Federación la organización componente del Consejo Escolar Valenciano que más propuestas ha presentado y ha realizado un mayor seguimiento reivindicativo del cumplimiento de Normativas, Leyes, Decretos, Órdenes y acuerdos adoptados (F.A.P.A, 1996: 15).

Tercero, por aumentar el número de representantes de las madres y padres en el Consejo Escolar de centro (la federación buscaba la paridad con respecto al sector del profesorado, que definitivamente no se consigue),

*Estos Reglamentos regulan, entre otras muchas cosas, la **PARTICIPACIÓN** en la Comunidad Educativa. Y esta participación se da a través de los **CONSEJOS ESCOLARES DE CENTRO**.*

*Con respecto a reglamentos anteriores se da un aumento considerable del número de profesores y sobre todo de padres y madres. Entendemos este aumento como enriquecedor de **aportaciones al Consejo** y no como elemento meramente cuantitativo (F.A.P.A, 1997: 8).*

Y finalmente, por conseguir incluir a un miembro nato designado por la AMPA.¹⁷³

*Cabe destacar también la innovación en cuanto a **CANDIDATURAS DIFERENCIADAS DE APAs**. Candidaturas que presentan las Asociaciones de Padres y Madres para llevar y aportar a los Consejos aquellas cuestiones que han sido debatidas en un colectivo previo al propio Consejo y por lo tanto más plural y reflexionado.*

*Al igual que le corresponde al director y jefatura de estudios formar parte del Consejo sin entrar en ningún proceso electoral, **la Asociación de Padres y Madres está presente en el Consejo por aquella persona que ésta designe**. Nueva innovación en el Reglamento (F.A.P.A, 1997: 8).*

Aunque no por estos logros considera la lucha termina:

*FAPA-Valencia seguirá trabajando por una mayor autonomía de los Centros Públicos y un aumento de las cuestiones a decidir dentro del Consejo Escolar par que los Consejos tengan un protagonismo real y no un órgano sin competencias o competencias muy delimitadas por la Administración. Sabemos que la **LOPEG** coarta la participación democrática en la gestión de los centros” (F.A.P.A, 1997: 9).*

La Mesa de las organizaciones de padres y madres de alumnos/ad y la Administración educativa en la Conselleria de educación

Al margen del Consejo Escolar Valenciano, en la Comunidad Valenciana se constituye otro órgano colegiado peculiar de participación de las madres y padres del alumnado y la administración educativa, es “la Mesa de las organizaciones de padres/madres de alumnos y administración educativa” en la Conselleria de Cultura, Educación y ciencia. Desde el año 1985 la federación de madres y padres de alumnos/as reclamaba la constitución de esta Mesa participativa. A modo de ejemplo, transcribimos algunas palabras del Acto de Clausura de la IV Jornada Provincial de Padres de Alumnos, por el Presidente de la Federación, Carlos Costa, celebrada en Cheste el 26 de mayo de 1985:

Señor Conseller, los padres de alumnos deseáramos que las fricciones ocasionadas por reivindicaciones que consideramos justas fuesen mínimas, para lo cual los padres entendemos que sería bueno se constituyera en el seno de la Conselleria una mesa de padres para poder discutir los problemas que puedan surgir, así como conocer los proyectos de normativas que la Conselleria vaya a poner en vigor, pudiendo hacer propuestas en los puntos en que nos puedan afectar¹⁷⁴.

¹⁷³ Informe de la Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1996.

¹⁷⁴ Ibid 28.

Esta reivindicación se plantea como objetivo de la federación de manera fehaciente en diversas Asambleas Generales Ordinarias de los años ochenta y noventa.¹⁷⁵ Finalmente, se crea por Orden de 18 de abril de 1996, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia por la que se constituye la Mesa de las organizaciones de padres/madres de alumnos y Administración educativa en la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, que se modifica, en lo que respecta a su composición en los años 2000¹⁷⁶ y 2001¹⁷⁷.

Después de muchas reuniones y conversaciones que se han mantenido con la Consellería, uno de los grandes logros que se ha conseguido, ha sido el de crear con la Administración, la MESA DE NEGOCIACIÓN de padres/madres, la cual se constituyó el pasado día 23 de noviembre. En esa reunión se sentaron las bases de negociación, donde conseguimos tener el mismo criterio que se tiene en la mesa sectorial de sindicatos del profesorado, es decir, respeto de los compromisos y firma de los acuerdos que hubiera lugar (F.A.P.A, 1996: 16).

La Mesa se crea como órgano colegiado de participación de las asociaciones de madres y padres de alumnos/as y la administración educativa para tratar los aspectos que afecten al sistema educativo valenciano, es decir: los estudios, discusiones, negociaciones de asuntos educativos, las propuestas relevantes de disposiciones legales, y para promover desde la sociedad civil medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza, así como realizar un seguimiento de su ejecución.

Está compuesta por representantes institucionales de la Conselleria de Educación y por ocho miembros de las dos confederaciones de federaciones de madres y padres más representativas, que en el año 2001 se ampliarán a doce miembros de las tres confederaciones -recordemos que en este año se crea la Confederación Gonçal Anaya-.

De modo que, al margen del Consejo Escolar Valenciano, las asociaciones de madres y padres de alumnos/as cuentan con otro órgano de participación. Sin embargo, en esta Mesa podemos constatar dos aspectos que representan un problema para la participación y el diálogo:

- En determinadas ocasiones se pretende llevar al Consejo Escolar Valenciano las soluciones acordadas en la Mesa de madres y padres en las que no tienen por que estar de acuerdo todas las asociaciones, lo que puede implicar déficit de

¹⁷⁵ Asamblea General Ordinaria de 13 de diciembre de 1986, Asamblea General Ordinaria de 12 de marzo de 1988, Asamblea General Ordinaria de 18 de noviembre de 1995.

¹⁷⁶ Orden de 16 de febrero de 2000, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se modifica la Orden de 18 de abril de 1996, por la que se constituye la Mesa de las Organizaciones de Padres/ Madres de alumnos y a Administración Educativa.

¹⁷⁷ Orden de 24 de septiembre de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, que modifica la Orden de 18 de abril de 1996, por la que se constituye la Mesa de las organizaciones de padres/ madres de alumnos y la administración educativa.

independencia de las asociaciones frente al resto de asociaciones y la administración educativa¹⁷⁸.

- La falta de proporcionalidad en la representatividad de las confederaciones de madres y padres del alumnado en la Mesa. El nivel de representatividad en la Mesa de Madres/padres y administración educativa no corresponde con la realidad social, puesto que se otorga un determinado e igual número de representantes a cada Confederación, no ostentado cada Confederación el mismo porcentaje de representados.

Por ambos aspectos se puede analizar la Mesa como susceptible de intentos de absorción por parte del Estado del movimiento civil, y como una posibilidad de corporativismo de las cúpulas organizativas de las Confederaciones de AMPAS frente a sus asociadas, ya que la Mesa no está exenta de conflictos de intereses personales de sus miembros, como se observa en las Actas de las Comisiones Ejecutivas de FAMPA.

A la par, se pretenden alianzas con la administración de tal modo que es probable que se desprecien otras alianzas con otros sectores implicados en el Consejo Escolar como los sindicatos, los MRP's, el sector del profesorado, del alumnado, etc. La tendencia de los gobiernos es de llevar a las asociaciones a integrarse en el aparato del Estado, en vez de su promoción para el ejercicio de un poder independiente de él y de carácter público.

En la Mesa de madres y padres y la administración, la Federación participa y propone los mismos asuntos que en el Consejo Escolar Valenciano.

Tanto en la entrevista mantenida con el Presidente de la Generalitat, como con el Conseller y con el Secretario General de la Consellería, hemos propuesto llevar a la Mesa de Negociaciones los siguientes puntos:

- ✓ *Incremento de Subvenciones para las Federaciones, Confederaciones y APAs.*
- ✓ *Que se incluya en la normativa de Consejos Escolares que el Presidente/a de la APA, sea miembro nato del Consejo Escolar de Centro.*
- ✓ *Adecuación de los Reglamentos Orgánicos de Infantil, Primaria y Educación Secundaria.*
- ✓ *Que se retire la Instrucción del Director General de Ordenación e Innovación Educativa, sobre la prohibición de distribución de libros de texto por las APAs en los Centros (F.A.P.A, 1996: 16).*

Otro ejemplo de propuestas, las transcribimos de un documento elaborado por Francisco Merino Esteban, presidente de la federación en el año 1996:

¹⁷⁸ Este déficit de independencia se comenta en la FAMPA-València i Comarques. *Acta Comisión Ejecutiva de 4 de marzo de 1998.*

SOBRE LA MESA DE NEGOCIACIÓN PADRES/ADMINISTRACIÓN.

- 1) *Pedir más subvenciones.*
- 2) *Libros de texto: denegación a distribuir libros de texto en las APAs. Se distribuirán y se harán manifestaciones. Campaña para que los alumnos vayan sin libros de texto el próximo curso.*
- 3) *Calendario escolar: se pide incremento horas lectivas, alcanzar las establecidas en la Logse. Compromiso de la administración elaborar conjuntamente el calendario más racional.*
- 4) *Legislación vigente:*
 - a. *Revisión y cumplimiento legislación.*
 - b. *Adecuación ROC*
 - c. *Incorporación miembro nato al Consejo Escolar de centro del Presidente de la APA. Revisión normativa Consejos Escolares de centro, más participación padres/ madres.*
 - d. *Participación juntas escolarización y Consejos escolares municipales.*
- 5) *Mapa escolar: 1020 alegaciones (Alicante 345, Castellón 185 y Valencia 490).*
- 6) *Solicitud de cese del Presidente del Consejo Escolar Valenciano porque no está constituido y por tanto no hay presidente¹⁷⁹.*

Estas propuestas, así como los informes de cada Mesa y sus resultados son enviados a las AMPAs para mantenerlas informadas.

Acciones y reivindicaciones no institucionalizadas

Al unísono con esta representación institucional y su intención de influir, de manera formal, en la política educativa, FAMPAs realiza acciones que calificamos de intensificación de la democracia, para reivindicar incumplimientos normativos y de extensificación de la misma, para politizar sobre asuntos que conciernen al bien social educativo. Estas acciones son fundamentalmente agrupaciones y alianzas con otras asociaciones para la formación y el debate, y para el ejercicio de presión y reivindicación sobre las instituciones públicas de gobierno y sobre las políticas educativas. Vamos a considerar tres ejemplos en momentos del tiempo cruciales en la Comunidad Valenciana, uno en 1996, acerca de la falta de un mapa escolar para la aplicación de la LOGSE y la no aplicación de la misma; otro, a partir del año 2002, en torno a la aprobación de la LOCE; y finalmente en 2007 y 2008, en torno al Mapa escolar y la desestructuración y privatización del servicio público educativo.

En 1996 las principales reivindicaciones se centran en la carencia del Mapa Escolar en la Comunidad Valenciana y la falta de financiación para la aplicación de la LOGSE. Destacamos tres actuaciones:

¹⁷⁹ Informe del Presidente de FAPA-València, Francisco Merino Esteban de 1996.

-La manifestación multitudinaria en “Defensa de la Escuela Pública” del 28 de febrero de 1996.

-La constitución y los actos de reivindicación de la “Plataforma Unitaria por la Enseñanza Pública”, en la que participan sindicatos y organizaciones del mundo educativo, como Movimientos de Renovación Pedagógica.

La Plataforma Unitària per l'Ensenyament Públic va convocar aquest acte lúdico-festiu “per una escola pública, democràtica, valenciana i de qualitat”. Aquesta Plataforma agrupa a la FAPA, la Federació de veïns de València, els sindicats docents CCOO, STE-PV, FETE-UGT i CGT, a més de diverses associacions d'estudiants i els moviments de renovació pedagògica (Herrero, 1997: 15).

Que combinan diversos actos reivindicativos, como jornadas en defensa de la Escuela Pública: “Més de quatre mil pares i alumnes, que emportaven al cor una engaxina verda en defensa de l'escola pública, van envair el primer tram del passeig valencià de l'Albereda, on s'havia tallat l'accés als vehicles” (Herrero, 1997: 15).

-Firma del “Manifiesto en Defensa de la Calidad de la Enseñanza Pública y por una ley de financiación”. Se recogen 44.000 firmas y se entregan a la Generalitat Valenciana para reivindicar la aplicación de la LOGSE, el Mapa Escolar, financiación y adecuación de los centros educativos. Sus firmantes son: Plataforma Reivindicativa por la Enseñanza de Burjassot, Plataforma por una televisión valenciana Pública en valenciano y de calidad, Federación de asociaciones de alumnado, sindicatos, federaciones de asociaciones vecinales y federación de MRP's, entre otros.

En el año 2002, cabe destacar, en torno a la aprobación de la LOCE, las siguientes actuaciones conjuntas, de presión y generación de opinión pública:

-Manifestación del 29 de octubre de 2002.

-Acto en las Torres de Serrano titulado: “La toma del Castillo”, recibe su nombre de la Ministra de Educación que impulsa la LOCE.

-Acto en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación: Manifiesto consensuado a nivel nacional para la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública Estatal.

-Intervenciones en televisión, radio y prensa expresando las opiniones contrarias a la LOCE.

-Publicación de un libro: José Beltrán, Juan Hernández, Xosé Manuel Souto (Coords.) (2005): Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista des de les famílies. Ed: Nau Llibres. En este libro se puede observar el posicionamiento de las familias

progresistas en torno a la educación y las políticas educativas, así como los enfoques pedagógicos subyacentes en los principios y fines de la federación. Como observamos en la publicación siguiente, el análisis sobre los incumplimientos en relación al Mapa escolar y la privatización de lo público constituyen una crítica considerable:

No sols s'ha ignorat el programa d'execució de l'anomenat "mapa escolar", sinó que, a més, a finals dels noranta, es va modificar (semiprivatització) la gestió d'aquest àmbit de responsabilitat de l'Administració Educativa. Per referir-nos a l'espai competencial de la Generalitat Valenciana, es crea amb pressupost públic la societat mercantil CIEGSA (Construccions i Infraestructures Educatives de la Generalitat Valenciana Societat Anònima), encarregada de gestionar la construcció i la remodelació dels centres conforme a l'imprecís i incomplert mandat del "mapa escolar" (San Martín Alonso, 2005: 91).

En 2007, destacamos el Informe de FAMPa y la Confederación Gonçal Anaya, sobre el mapa escolar.

El mapa escolar de Eduardo Zaplana, que en 1997 programó la construcción o reforma integral de 277 colegios e institutos y una inversión de 1.000 millones de euros, todavía no está terminado. Menos aún las 424 actuaciones prometidas en esta legislatura por su sucesor al frente de la Generalitat, Francisco Camps, bajo la marca de CreaEscola, de las cuales "sólo hay un 5% de obra finalizada, y aún queda por licitar el 55% restante", según un balance de construcciones escolares elaborado por la federación de padres de alumnos FAPA-Valencia¹⁸⁰.

El informe también consideraba los sobrecostes de las construcciones: *"Del primer Mapa Escolar, aún quedan por construir 37 colegios y el gasto contraído ha sido de 1.500 millones. Con el sobrecoste de 500 millones de más, se podrían haber construido otros 140 colegios"*¹⁸¹.

El informe se presenta por nota de prensa y en actos reivindicativos que pretenden llamar la atención a la opinión pública:

Según el diagnóstico que FAPA presentará el sábado 5 en la improvisada Carpa de la realidad, "en los últimos cinco años, la Comunidad Valenciana ha liderado el incremento del fracaso escolar en España, pasando de un 25,9% al 34,1%". Esto significa que uno de cada tres alumnos valencianos termina la ESO sin haber obtenido el graduado escolar¹⁸².

En este año 2008, la federación, a través de la Confederación Gonçal Anaya, y junto a quince entidades más, entre ellas CCOO, UGT, STEPV, PSPV-PSOE, Esquerra Unida

¹⁸⁰ Informe sobre el Mapa Escolar 1997 a 2007 de la Confederación Gonçal Anaya, recogido parcialmente en El País, 2 de mayo de 2007. Promesas y realidades educativas. Un informe de FAPA cuestiona las cifras de las construcciones escolares de 1997 a 2007.

¹⁸¹ Ibid 234.

¹⁸² Ibid 234.

y el Bloc Nacionalista Valencià, elabora un "Manifiesto por más y mejor educación para toda la ciudadanía." Se trata de expresar el desacuerdo por la política educativa llevada a cabo por la administración educativa, que afecta, entre otros asuntos, al Mapa Escolar (aún inconcluso desde 1997), a la no aplicación de la LOE, al Plan Exit y al Decreto de Derechos y Deberes del alumnado, a la carencia de servicio público educativo en barrios nuevos, en educación infantil, y en servicios escolares básicos. Los problemas acumulados se deben al incumplimiento de leyes y pactos, o de malversación de fondos públicos en las construcciones de los centros, y de las propias declaraciones del Conseller de Educación sobre la falta de legitimidad de los representantes en el Consejo Escolar Valenciano, además de no admitir a debate y negociación la política educativa que se está llevando a cabo. En este caso, para el análisis que nos ocupa, vemos como desde las instancias políticas administrativas no se tiene en cuenta al órgano consultivo, no se atienden las llamadas a la justificación de las acciones llevadas a cabo, y se consideran ilegítimos a los sectores representados.

La radiografía del servicio público de educación en los últimos años de gobierno del PP arroja un sistema "desestructurado", con carencias muy tangibles, sobre todo en los "nuevos barrios de ciudades en expansión", como por ejemplo Valencia. Una capital donde la oferta pública en los 15 barrios en expansión es nula. Hay, de hecho, barrios enteros de nueva construcción con más de 20.000 personas de nueva procedencia, donde no se han respetado ni los servicios mínimos educativos públicos fijados por ley.

Esto se reproduce en la mayoría de grandes núcleos urbanos: la "casi nula oferta pública de educación infantil de 0 a 3 años". Por no hablar de la carencia de servicios educativos básicos para las familias como son el comedor escolar, la apertura anticipada y flexible de los centros para adaptarse a los horarios laborales, o la falta de servicios complementarios y de apoyo para los alumnos con más dificultades de aprendizaje (que tienen que recurrir a horas extra en academias privadas)¹⁸³.

Las actuaciones llevadas a cabo por la federación junto con los movimientos sociales anteriormente indicados trascienden al Manifiesto, ya que se cuenta con un informe de la federación sobre las construcciones escolares de 1997 a 2007, manifestaciones diversas y una concentración en la sede de la Conselleria el día en que se reúne en Plenario el Consejo Escolar Valenciano.¹⁸⁴

¹⁸³ Ibid 234.

¹⁸⁴ Notas de prensa: El País.com 05/05/2007, Levante-emv.com 30/05/2008

5.3.4.- El caso de cooptación en el Consejo Escolar Valenciano y la negativa al reconocimiento de FAMPAs.

El conflicto, tal como comentamos en el capítulo 1, se inicia en 1998 cuando en la Asamblea General Extraordinaria de 12 de diciembre de FAMPAs, se elige a la nueva Comisión Ejecutiva. En esta Asamblea se presentan dos Comisiones a la elección, obteniendo una diferencia poco significativa de votos- cuatro votos de diferencia entre 225 votos- La nueva Comisión Ejecutiva, propone, en Consejo de Gobierno de 9 de febrero de 1999 adoptar las siguientes medidas:

- Desconvocar la manifestación de AMPAS y dejar la Plataforma per l'ensenyament públic.

- Realizar una rueda de prensa con el conseller Tarancón para valorar los esfuerzos de la Conselleria para mejorar la educación.

- Proponer para su aprobación nuevos Estatutos que redujeran el número de compromisarios y establecieran la figura de los padres/madres liberados, que suponía la profesionalización de las actividades hasta ahora voluntarias de las personas, y conceder legitimidad institucional a las personas dirigentes para poder negociar con las autoridades administrativas.

Ante estas propuestas, este Consejo de Gobierno va a ser impugnado y denunciado por varios consejeros, lo que motiva la intervención de la Comisión de Arbitraje de la federación. La comisión de arbitraje considera nulos los acuerdos del Consejo de Gobierno.

Sin embargo, se convoca una Asamblea extraordinaria de 26 de junio de 1999, en la que se aprueban los nuevos estatutos que concedían a parte de la Comisión Ejecutiva la condición de liberados con sueldo por parte de la federación, la salida de la Plataforma por la Enseñanza Pública y la firma del Pacto por la Educación con la Conselleria, alegando que la Plataforma estaba politizada por intereses de sindicatos y partidos políticos de la oposición, mientras que el Pacto por la Educación con la Conselleria era neutral.

A nivel autonómico, el 27 de mayo de 1999, Jose Antonio Ranchal, presidente de la federación de Alicante que ostentaba la representación de 72 AMPAS, había

firmado en nombre de COVAPA el Pacto por la Educación con la administración educativa autonómica.

El Pacto por la Educación anunciado el 27 de mayo por el consejero de Educación, Manuel Tarancón, y el presidente de la Confederación Valenciana de Padres de Alumnos (Covapa), José Antonio Ranchal, contemplaba otro acuerdo más rentable que, sin embargo, no se hizo explícito ese día. Se trata de un convenio de 375 millones para “sufragar el costo del funcionamiento y actividades de Covapa” que, según abogados del Consell, “jurídicamente es inviable”. Régimen Económico ha pagado ya 20 millones por el “protocolo del convenio” y uno para “sufragar asambleas” (Caballer, 1999).

Mientras los representantes de madres y padres, en condición de liberados, cobraban por sus funciones: “En tan sólo cinco meses Garcés cobró 650.000 pesetas en gastos de desplazamiento y 600.000 en comidas de trabajo” (Simón, 1999).

El 21 de noviembre de 1999, se celebra una Asamblea Extraordinaria de FAMPa en Xàtiva¹⁸⁵, en que la asamblea decide cesar a la Comisión Ejecutiva y dar la voz a una Comisión Gestora, hasta la votación de una nueva Comisión Ejecutiva en la próxima. En la Asamblea de Xàtiva, las votaciones en contra de la permanencia de Antoni Garcés como Presidente de FAMPa fueron de 167 frente a 77 a favor de su continuidad. En la misma asamblea, la Comisión gestora pidió ser ratificada por los mismos asistentes, y lo fue con 165 votos a favor, 20 en contra y 5 abstenciones. De manera similar, en la federación de Alicante, el presidente de COVAPA, José Antonio Ranchal, había perdido su representación en la COVAPA.

Un amplio sector del movimiento de los padres de alumnos valencianos considera que el presidente de FAPA-Valencia se ha alineado de forma clara con las políticas conservadores en materia educativa del Consell, en manos del PP. Y creen que Garcés está desplegando una estrategia de cara a mantener la presidencia de la FAPA en la asamblea general extraordinaria convocada para mañana, que ya ha sido impugnada. Según sus palabras, Garcés “tiene miedo a perder su sillón en Covapa (Confederación Valenciana de Padres de Alumnos) y su parte del pastel, como padre liberado, de los 375 millones del concierto de la Consejería de Cultura con ésta”. En el marco de esta maniobra de Garcés para “comprar y manipular votos a su favor”, la comisión gestora denunció ayer en un comunicado cómo las personas afines al PP que han presionado a las juntas directivas de algunas APA hasta han llegado a pedir a los miembros de éstas su credencial de asistencia “debidamente cumplimentada y sellada” pero sin rellenar el nombre para asistir a la asamblea y votar a favor de Garcés (Simón, 1999).

Desde la Gestora se procedió a la denuncia de la situación ante el juzgado:

Según José Antonio Moya, presidente de la gestora, estos hechos han sido puestos en conocimiento del juzgado de instrucción número 6 de Valencia, “quien entiende de las denuncias presentadas contra Garcés por usurpación de funciones, apropiación indebida,

¹⁸⁵ Acta levantada ante notario, N° 3362.

secuestro de correspondencia...”, en referencia a anteriores denuncias de los padres críticos (Simón, 1999).

También desde la Comisión Gestora de la federación, el día 30 de enero del año 2000 junto con la FAPA Penyagolosa de Castellón y el Colectivo crítico de padres de la provincia de Alicante envían tres comunicados diferentes al Conseller de Educació, Manuel Tarancón denunciando la actitud del Jose Antonio Ranchal de Alicante, que en nombre de COVAPA había firmado el Pacto por la Educación con el gobierno autonómico. En estos escritos le recuerdan que este señor sólo representa a un sector de padres y madres de Alicante (72 AMPAS frente a 408). Por ello se le exige que rectifique y que no llegue a acuerdos con COVAPA.

Al tiempo, este mismo año, la COVAPA envía una Circular sin el consentimiento de la federación, a todas las AMPAS de la provincia de Valencia haciendo una valoración positiva de la firma del Pacto.

Ante las diversas intervenciones y la confusión de las AMPAS sobre los posicionamientos en base a la política educativa, la federación valenciana forma durante el verano del año 2000 una Comisión de madres y padres para un análisis crítico, debate y una generación de propuestas frente al Pacto por la Educación.

El día 15 de abril del 2000, se celebra una Asamblea Extraordinaria de FAMPAs en la que se elige nueva Comisión Ejecutiva de la federación, que renueva los Estatutos de la federación, aboga por la voluntariedad y el altruismo del trabajo de las madres y padres en la federación, vuelve a la Plataforma por la Enseñanza Pública, reniega del Pacto por la Educación, y concede prioridad al trabajo de las bases en las AMPAs y en las Agrupaciones Comarcales, descentralizando el poder y promoviendo la participación en la federación. Al tiempo se acuerdo salir de COVAPA, y crear junto con la federación Enric Valor de Alicante y la federación Penyagolosa de Castelló, una nueva confederación.

En el año 2001 se crea la Confederación Gonçal Anaya, que agrupa al colectivo crítico: la FAMPAs-València i Comarques, la Federació Enric Valor de Alicante y la Federació Penyagolosa de Castelló.

Sin embargo, en los años 2000 y 2001 la federación no es reconocida como miembro del Consejo Escolar Valenciano. Ni la federación, ni las federaciones que integraron la Confederación Gonçal Anaya, que en las elecciones a los consejos

escolares de noviembre de 2001 contaba con 1.800 consejeros frente a los 700 consejeros de la COVAPA que sí ostentaba representación en el CEV¹⁸⁶.

... en el Consejo Escolar Valenciano FAMPÀ-VALÈNCIA no tiene representación legal a consecuencia del mal funcionamiento y la negativa de reconocimiento de esta Comisión Ejecutiva por parte de la COVAPA, a pesar de nuestras continuas comunicaciones, reivindicando y denunciando la situación al Presidente del Consejo Escolar Valenciano, Sr Conseller de Educació, Subsecretaria del Conseller y Jefe de Relaciones Institucionales, no obteniendo respuesta satisfactoria por ninguna de las partes tanto titulares como suplentes nombrados por esta Federación se han personado en distintas Comisiones y Plenos de este organismo con la negativa del Presidente del CEV a poder acceder a dichas reuniones... ”¹⁸⁷

Esta situación reiterada dio lugar a que en uno de los Plenos del Consejo Escolar Valenciano abandonaran la sala los representantes de los Sindicatos, de los Estudiantes, de la Universidad, entre otros, en solidaridad con FAMPÀ, y desde entonces hasta su inclusión y reconocimiento, en cada reunión del CEV se reivindicaba la presencia de los representantes de la federación valenciana. Esta exclusión se debió a un caso infructuoso de cooptación del partido político gobernante, el Partido Popular, sobre la federación FAMPÀ-València y la Confederación Valenciana de Padres (COVAPA). Se trataba institucionalmente de una operación de alto calado político, ya que repercutía de inmediato en la acción y la opinión pública de las federaciones, eliminaba las posibilidades de acciones reivindicativas, y acallaba sus voces anteriormente discordantes con las actuaciones del gobierno.

¹⁸⁶ La representación en el Consejo Escolar Valenciano se realiza a través de las federaciones, pero por lo general se consensuaban en COVAPA los criterios, para llevar al CEV posturas con más fuerza. Ya en el Acta de la Comisión Ejecutiva de FAMPÀ-València i Comarques se comenta el distanciamiento con COVAPA, ya que las Federaciones de Alicante y Castellón, según la federación valenciana, apoyaban todas las propuestas de la Conselleria de Educació, y pretendían llevar al Pleno del Consejo Escolar Valenciano lo que se había aprobado en la Mesa de madres y padres con la administración educativa, de manera que no interviniera ninguna federación por separado.

¹⁸⁷ *Memoria de la Junta Directiva 2001.*

5.3.5.-Análisis estructural y cultural de la participación en el Consejo Escolar del Estado y reivindicaciones fuera del ámbito institucional

El Consejo Escolar del Estado se crea con la aprobación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE).

El Consejo Escolar del Estado es el órgano colegiado de ámbito nacional y de carácter consultivo que se institucionaliza para la participación y asesoramiento respecto los proyectos de ley o reglamentos propuestos por el Gobierno. Históricamente habían existido otros órganos similares a nivel estatal, como el Real Consejo de Instrucción Pública (creado por la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, Ley Moyano), y el Consejo Nacional de Educación (creado por la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970). La diferencia radical entre estos dos últimos y el Consejo Escolar del Estado se basa en que a pesar de ser todos órganos consultivos, el Consejo Escolar no sólo está compuesto por expertos sino también por los interesados o receptores de la educación. Es decir, el Consejo Escolar del Estado se constituye como órgano democrático de participación compuesto por representantes de la sociedad civil, mientras que en los consejos anteriores se restringía la capacidad de asesoramiento y participación en la enseñanza a personal técnico, contemplando sólo la posibilidad de voz de la sociedad civil en representantes eclesiásticos.

Su regulación se establece en el art. 31 de la LODE, y desarrollada en el RD 2378/1985, de 18 de diciembre, que desarrolló el Consejo Escolar del Estado, y posteriormente ha sufrido diversas modificaciones fundamentalmente derivadas por la necesidad de incluir a otros sectores sociales implicados en la enseñanza:

-La Ley Orgánica 10/1999, de 21 de abril, incorporó al Consejo las Entidades Locales a través de la asociación de ámbito estatal con mayor implantación.

-La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad estableció la presencia permanente en estos órganos o cualquier otro de participación de personas con discapacidad y sus familias a través de sus asociaciones más representativas.

-La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, incluyó a organizaciones de mujeres.

-La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluyó a los Consejos Escolares autonómicos.

Finalmente, el RD 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, deroga la regulación básica anterior que establecía el RD 2378/1985, incluye a los nuevos sectores implicados y pretende potenciar la autonomía del Consejo, comprometiéndose a elaborar un nuevo reglamento en el plazo de un año, es decir para el 2008. El Reglamento del Consejo Escolar fue estipulado por la Orden de 24 de junio de 1987.

En primer lugar vamos a analizar la asignación de parte en la composición en el Consejo Escolar del Estado. Para ello comparamos la composición del Consejo Escolar del Estado en el año 1985 y la estipulada a partir del año 2007, puesto que el incremento considerable de componentes puede servirnos de indicador.

Tabla 16: Análisis comparativo de la composición del Consejo Escolar del Estado de los años 1985-2007 y 2007 en adelante, y porcentajes de participación de las asociaciones de madres y padres.	
COMPOSICIÓN DESDE 1985	COMPOSICIÓN DESDE 2007
Presidencia (a propuesta del MEC, reconocido prestigio en el ámbito educativo)	Presidencia (a propuesta del MEC, reconocido prestigio en el ámbito educativo)
Vicepresidencia (elegido entre los Consejeras/os)	Vicepresidencia (elegido entre los Consejeras/os)
Secretaría General (con voz y sin voto)	Secretaría General (con voz y sin voto)
20 profesorado (12 pública y 8 privada)	20 profesorado (12 pública y 8 privada)
12 madres y padres	12 madres y padres
8 alumnado	8 alumnado
4 personal de administración y servicios	4 personal de administración y servicios
4 titulares centros docentes privados	4 titulares centros docentes privados
4 centrales sindicales	4 centrales sindicales
8 administración educativa del estado	8 administración educativa del estado
4 universidades	4 universidades
12 reconocido prestigio	12 reconocido prestigio (1 de organizaciones de personas con discapacidad y sus familias)
	4 entidades locales
	4 relacionadas con las mujeres (1 organizaciones de mujeres, 1 Instituto de la Mujer, 2 reconocido prestigio en la erradicación de la violencia de género)
	19 Autonómicos (representantes de los Consejos Escolares de las CCAA)
TOTAL = 81 miembros	TOTAL = 108 miembros.
Porcentaje participación de las asociaciones de madres y padres: 14,81%	Porcentaje participación de las asociaciones de madres y padres: 11,11%
<i>Nota.</i> Elaboración propia.	

Respecto a la asignación de parte, podemos considerar varios aspectos que hemos contemplado ya en los otros niveles de Consejos Escolares establecidos para la participación en el sistema educativo y que constituyen una traba a la misma y a la descentralización del sistema:

-La presidencia del Consejo está limitada por un lado a que sea una persona de reconocido prestigio, y en segundo lugar, a que ha de ser elegida y designada por el

Ministerio de Educación, y no una persona de entre y elegida por los mismos consejeros/as.

-Los miembros de la comunidad educativa: profesorado, madres y padres del alumnado, alumnado y personal de administración y servicios han de contar como mínimo, conjuntamente con un tercera parte de la composición según el art. 31 de la LODE. El porcentaje de representación de la comunidad educativa en sentido estricto era antes del 2007 del 54,32%, poco más de la mitad del consejo, mientras que a partir del 2007 se ha reducido al 40,74%. Esta reducción considerable merma la capacidad de política de la comunidad educativa involucrada en la educación en pro de una sobrerrepresentación que proviene de representantes autonómicos. Cabe considerar que la representación de las autonomías en el Consejo no es el único modo de establecer interrelaciones entre los diferentes niveles del sistema educativo. El alto porcentaje de consejeros que proceden de la propia administración pública deterioran el carácter político del órgano. Tanto para mejorar sus funciones consultiva y participativa como para ser órgano representativo de la sociedad civil es necesaria la promoción de su independencia, aspecto muy relevante que puede conseguirse a través de su composición, además de con la atribución de funciones. La composición del órgano con representantes de la sociedad civil que trasladen los intereses de la misma y que sean capaces de generar un debate constructivo y una opinión pública sobre el sistema educativo transmiten una valoración social de la educación como pilar fundamental de ciudadanía y democracia. Para ello, la composición pasa por evitar sobrecargar el órgano con personal técnico o autonómico y ceder voz a la ciudadanía.

La participación estipulada en el Consejo Escolar del Estado no es efectiva porque la articulación de tal participación dificulta tomar parte en las propuestas de las políticas educativas a los afectados, ya que los procedimientos administrativos articulados, es decir, el excesivo número de consejeros en su composición entre los que son minoritarios los sectores afectados, y las funciones del consejo que entran en situación de desventaja competencial con otros órganos asesores impiden que se pueda oír la voz con la consiguiente generación de opinión pública necesaria para la construcción democrática del sistema escolar.

-La composición del Consejo está limitada en tanto en cuanto es una lista cerrada a la posibilidad de participación de otros colectivos interesados en la educación y que no están reconocidos institucionalmente.

FAMPA forma parte del Consejo Escolar del Estado a través de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA). En diferentes momentos de su historia ha formado parte de la Junta Directiva de CEAPA, y ha participado activamente. Un ejemplo de 1996: “...FAPA VALENCIA, forma parte del Consejo Escolar del Estado, donde hemos asistido a dos reuniones, una en Madrid para debatir proyectos legislativos y otra en Sitges para analizar el Código Deontológico del Profesorado” (F.A.P.A, 1996: 15).

En cuanto a las funciones del Consejo Escolar del Estado, cabe tener en cuenta que es un órgano colegiado de carácter consultivo, sin capacidad vinculante en sus críticas, observaciones y dictámenes. El artículo 30 de la LODE establece que el Consejo Escolar del Estado es el órgano de participación, y el artículo 32 concreta el tipo de participación y en qué asuntos:

Artículo treinta y dos.

1 . El Consejo Escolar del Estado será consultado preceptivamente en las siguientes cuestiones:

- a) La programación general de la enseñanza.
- b) Las normas básicas que haya de dictar el Estado para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución Española o para la ordenación del sistema educativo.
- c) Los proyectos de reglamento que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación básica de la enseñanza.
- d) La regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y su aplicación en casos dudosos o conflictivos.
- e) Las disposiciones que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza.
- f) La ordenación general del sistema educativo y la determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad.
- g) La determinación de los requisitos mínimos que deben reunir los Centros docentes para impartir las enseñanzas con garantía de calidad.

2. Asimismo, el Consejo Escolar del Estado informará sobre cualquiera otra cuestión que el Ministerio de Educación y Ciencia decida someterle a consulta.

3. El Consejo Escolar del Estado, por propia iniciativa, podrá formular propuestas al Ministerio de Educación y Ciencia sobre cuestiones relacionadas con los puntos enumerados en los apartados anteriores y sobre cualquier otra concerniente a la calidad de la enseñanza.

-Las funciones, desarrolladas en este artículo 32, implican una definición y un “consenso” sobre el sistema educativo: sus principios, sus fines, sus políticas, dentro del marco Constitucional definido previamente por las fuerzas constituyentes. Estas funciones a través del Real Decreto 2378/1985 y posteriormente del Real Decreto 694/2007 son atribuidas a diversos sub-órganos competentes. Es decir, delegan en comités determinados aspectos, de manera que reducen la participación en la toma de decisiones. Así, el Consejo Escolar en Pleno se encargará de la programación general de

la enseñanza, las normas básicas de desarrollo del artículo 27 de la Constitución, otras que expresamente establezca una ley o reglamento y otras que sean consideradas trascendentes por el MEC. Y, una comisión específica, denominada la Comisión Permanente del Consejo Escolar, formada por Presidencia, Vicepresidencia y la cuarta parte de los representantes de los grupos previstos (excepto los autonómicos), el resto de competencias.

-Otra función que establece la LODE al Consejo Escolar del Estado, en su artículo 33.1, es la elaboración de un informe anual sobre el sistema educativo, aspecto indispensable desde un punto de vista crítico para el análisis, la construcción y la aplicación de la política educativa. El proyecto del informe anual de la situación del sistema educativo lo elabora la Comisión Permanente y lo aprueba el Pleno, según el Real Decreto 694/2007. Sin embargo, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el artículo 62 crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que pasa a denominarse con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en el artículo 142: Instituto de Evaluación (INE). Esto quiere decir que anualmente se elaborarán dos informes sobre el sistema educativo: uno por el Consejo Escolar y otro por el Instituto de Evaluación, con los consiguientes solapamientos entre informaciones y con las consiguientes competencias y ambigüedad entre ellos. Existe un solapamiento entre el nivel administrativo, constituido por el INCE, posteriormente INE, y el nivel político que corresponde al Consejo Escolar del Estado. Por otro lado, existe otro órgano de carácter administrativo o técnico: la Conferencia de Educación, que como asesoría técnica añade más ambigüedad y competencia a los informes, de carácter político, del Consejo.

La Conferencia de Educación es también un órgano consultivo, pero de expertos, y que recoge las aportaciones autonómicas. Un procedimiento clave (SÁNCHEZ, 1996) para el análisis consiste en que la Conferencia de Educación se reúne antes del Consejo Escolar, con lo que se acuerdan y pactan asesoramientos antes de oír al órgano consultivo civil, por tanto, simplemente la pauta de temporalización de las reuniones implicará que la balanza de las decisiones se decante hacia el lado técnico antes que hacia los sectores sociales implicados. Además, hay que observar que los Consejos Escolares Autonómicos están doblemente representados, en la Conferencia de Educación y en el Consejo Escolar del Estado.

El INCE, o INE es un órgano dependiente del Ministerio de Educación, está formado por técnicos especialistas con la finalidad de evaluar el sistema educativo en

general y los diferentes niveles de enseñanza. El Consejo Escolar del Estado, como órgano independiente debería de emitir unas opiniones en torno a la evaluación del sistema escolar en base a criterios distintos a los técnicos, esto es, en base a criterios cualitativos. Para ello, quizá debería utilizar al INCE para trabajar sobre sus visiones específicas y cuantitativas parciales e imprimir una visión y criterios más acordes con el sentido social de la educación, trascendiendo la cuantificación de rendimientos.

Tanto para prevalecer como órgano de carácter político, como para definirse y distinguirse con respecto a la Conferencia de Educación, y el INE, el Consejo Escolar debe utilizar una de sus funciones de las que adolece: la emisión de propuestas y sugerencias. Ya que la función de asesoramiento se considera bien cumplida, dado el elevado número de emisión de informes sobre los que la administración educativa ha requerido su consulta. El sentido propositivo de política debe prevalecer sobre la potenciación del ejercicio de legitimación de las decisiones públicas. Debe prevalecer la autoridad política y el control y evaluación democrática como función fundamental del Consejo Escolar (GIMENO, 1991).

La elaboración del informe sobre el sistema educativo podría considerarse como un ejercicio no sólo cualitativo, sino de crítica sobre el sistema.

La elaboración del informe anual permite ejercer junto con el análisis crítico un control político sobre la política educativa, mientras que la evaluación del Instituto de Evaluación permite realizar exclusivamente un control administrativo sobre los resultados reales y previstos en función de unas directrices que devienen de transformar las políticas educativas y sus metas en procedimientos.

Si no se vehicula la relación entre los dos informes se invierte el proceso de control. Es decir, en vez de ser el Consejo Escolar del Estado el que ejerza un control político sobre el Estado, es el Estado el que ejerce un control político sobre la sociedad civil, y este control es opaco en la medida en que se realiza a través del tupido velo de los informes técnicos especializados en base a estándares preestablecidos por los niveles administrativos (que también son políticos porque esconden también intereses, los intereses de los poderes hegemónicos de los que es deudor el propio Estado).

El interés por la participación en la programación general de la enseñanza a nivel del Consejo Escolar del Estado se muestra en el Seminario organizado por este órgano en el curso 1995/1996, titulado: Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. En el mismo se debate la participación orgánica de la sociedad civil como voz ante los poderes públicos. La razón fundamental para la celebración del seminario

fue el proceso de transferencias de las competencias educativas del Estado a las Comunidades Autónomas. A partir de esta cesión de poder político educativo se cuestiona la existencia o no del Consejo Escolar del Estado, sus posibles funciones ante la nueva situación, y su composición. La falta de conflictividad externa del órgano (EMBED, 1996), es decir, la carencia de discusión pública o política sobre la existencia o no del mismo es una muestra del escaso interés de la opinión pública y de los poderes públicos sobre el mismo, que delatan el escaso alcance político de la participación de la sociedad civil en la programación de la enseñanza. Esta carencia de interés también se da por parte de los propios especialistas en Ciencias de la Educación no sólo en España, sino también a nivel Europeo (PEDRÓ, 1996)¹⁸⁸, cuyas investigaciones no se centran en la investigación sobre la participación consultiva en el sector educativo.

Por otro lado, la coordinación entre Consejos Escolares de diferentes niveles es escasa, la transferencia de competencias autonómicas implicaría estipular mecanismos de cooperación- que no de coordinación, que implican una relación jerárquica- entre los Consejos Escolares a nivel autonómico y el del Estado, así como, tener en cuenta la necesaria interrelación a nivel europeo con órganos consultivos de participación ciudadana en torno a la educación como contrapunto y complemento al proceso de constitución de la Unión Europea a partir del Tratado de Maastricht en 1992. Estas interrelaciones entre Consejos Escolares llevan a la necesidad de debatir sobre las posibilidades de configurar un Consejo Escolar distinto, replanteándose su composición, de manera que se incluyan las visiones regionales sin restar poder democrático al órgano y sin sobrecargar su composición, puesto que esta sobrecarga reduce su carácter participativo y minora el poder de los representantes de la sociedad civil en el mismo.

En conclusión, la idea que imprime la Constitución Española de 1978 en su artículo 27.5 al hablar de la participación efectiva de todos los sectores afectados y que implica, por un lado mejorar la adopción de las políticas públicas, y por otro, legitimar estas mismas, se desarrolla en la práctica en la vertiente de la legitimación de los poderes públicos. La capacidad del Consejo Escolar se dirige, por tanto, a la

¹⁸⁸ Ponencia: “La participación institucional en los países de la Unión Europea.” En el Seminario del Consejo Escolar del Estado 1995/1996. D. Francésc Pedró García era, en estos momentos, Vicedirector de Innovación Educativa e Investigación de la Universidad Abierta de Cataluña. El ejemplo expuesto por el ponente es significativo: examinando una de las principales revistas en el ámbito de la política educativa internacional “Journal of Educational Policy” que se publica desde hace 25 años (en 1995), no hay un ejemplar dedicado a Consejos Escolares, ni europeos, ni nacionales, cuando realmente existen, lo cual puede denotar la falta de efectividad en su capacidad de influencia en las políticas públicas educativas.

legitimación de las decisiones públicas más que al comportamiento democrático de realizar propuestas al propio sistema educativo. Si bien la legitimidad le otorga estabilidad al gobierno de lo público, la cualidad en la participación va reduciéndose. Las formas de dominación se institucionalizan, lo que se refleja en el alejamiento de la ciudadanía con respecto a estas instituciones.

Por ello no es de extrañar que la crisis de participación ciudadana se desarrolle a la par que el establecimiento de procedimientos administrativos cada vez más estrechos que impiden la efectiva participación, y por tanto, para tomar la voz se busquen otros modos por parte de la sociedad civil para reivindicar su parte en la toma de decisiones.

Reivindicaciones fuera del ámbito institucionalizado

FAMPA se asocia a la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos, CEAPA, de carácter nacional, desde sus orígenes, en 1979- aunque CEAPA no fue reconocida por el Ministerio del Interior como asociación hasta el año 1982-.

CEAPA se declara no confesional, progresista e independiente, y sus fines estatutarios contemplan los fines establecidos ya en FAMPA. En la actualidad congrega a 12.000 AMPAs y 45 federaciones y confederaciones. En el Consejo Escolar del Estado es la confederación más representativa, ostenta 7 representantes de los doce que establece la composición del Consejo, los otros 5 corresponden a CONCAPA- cuyos fines son promover los intereses de la familia y lograr que sus hijos reciban una formación con sus propias creencias y convicciones.-

FAMPA participa de manera activa en CEAPA, formando parte de su junta directiva. A partir de los documentos elaborados para las Asambleas Generales de la federación podemos deducir que los miembros de la federación valenciana participaban activamente en la confederación, a través de las reuniones de trabajo, las jornadas de intercambio y formación y de acciones de reivindicación. A lo largo de los treinta años de historia que recorreremos encontramos diversos asuntos clave que cabe resaltar:

-Las reivindicaciones pro-LODE. En junio de 1983 se celebra en Valencia la VII Asamblea de la confederación, donde se aprueba un documento de apoyo a la LODE. Y se consigue una entrevista con el Ministro de Educación del momento, el Sr.Maravall. De hecho, en 1984 se organiza una manifestación a nivel nacional en apoyo a la LODE, que había sido revisada por el Tribunal Constitucional y se enfrentaba a los poderes políticos y sociales conservadores.

-Los debates anteriores a la reforma LOGSE, para consensuar posturas y llevarlas al Consejo Escolar del Estado. Al margen, se propusieron modificaciones a los grupos parlamentarios, manteniendo reuniones con el Ministro de Educación los días 24,25 y 26 de junio de 1987. En 1984 la secretaría general de CEAPA correspondía a FAMPÀ-València i Comarques, que se encargaba de coordinar el àrea de educaci3n. En 1986, Teresa Estevan, secretaria general de la federaci3n valenciana, tena representaci3n en el Consejo Escolar del Estado, a través tambi3n de CEAPA.

-Se publica desde 1987 la Revista de la confederaci3n, "Madres y Padres de alumnos", con una tirada actual de 11.000 ejemplares.

-En 1995 se presenta un recurso al Tribunal Supremo contra la normativa que regula la asignatura de religi3n.

*Consideramos que el Supremo respalda así la poblaci3n defendida por los padres y madres de esta confederaci3n, en el sentido de que **la opci3n de religi3n no debe imponer una asignatura alternativa** y esperamos que el Alto Tribunal se pronuncie en el mismo sentido sobre el recurso planteado por CEAPA.*

*Esta organizaci3n considera que la religi3n debera ser impartida en el seno de la familia y en la catequesis, y cree necesario y urgente **que el Gobierno revise los acuerdos Iglesia-Estado adecuándolos a nuestra realidad social** (F.A.P.A, 1997: 11).*

-Respecto al borrador de la LOPEG, la federaci3n realiza propuestas concretas para tramitarlas a través de CEAPA, con la finalidad de incluirlas en la negociaci3n de la ley.

-En 1996 se presenta públicamente un documento sobre la implantaci3n de la LOGSE, y se critica que en determinadas comunidades autónomas, como la valenciana, se favorecía la enseñaanza privada y no se aceptaba la reforma de la LOGSE, poniendo trabas a la confecci3n del Mapa Escolar, al proceso de adscripci3n del alumnado, y en definitiva, a la aplicaci3n de la LOGSE.

Y se convoca el 17 de mayo de 1996 una manifestaci3n en Madrid, junto a sindicatos y otras organizaciones educativas, por la enseñaanza pública, que congrega a más de 50.000 personas.

*La llamada de profesores, alumnos y padres en defensa de la enseñaanza pública reunió en Madrid a unas **50.000 personas de toda España**. En una de las mayores protestas educativas de la última década, los manifestantes reclamaron al Gobierno una escuela pública de calidad y bien financiada (F.A.P.A, 1997: 11).*

En la que se reclamaba la prioridad del proyecto educativo democrático y se denunciaba la privatizaci3n de la educaci3n:

El manifest de la “Plataforma” el va llegir Carlos Ladron de Guevara, President de CEAPA., i en ell va reclamar l’increment progressiu de l’ensenyament, la retirada del decret d’elecció de centre, i el manteniment i millora dels requisits pels centres docents, etc.

A més a més, va denunciar la intenció descarada per part dels poders públics “para destruir el rprojecto educativo que encarna la escuela pública,... (Herrero, 1997: 15)

Y en la que FAPA-València intervenía activamente, al igual que otras federaciones del resto del estado:

El dissabte 17 de maig i a les primeres clarors del dia, deu autobuses amb més de cinc-centes mares, pares, xiquets i xiquetes de FAPA de diferents poblacions de València marxàvem cap a Madrid. Vam arribar vora les 12 del migdia i ens vam situar per a eixir en la manifestació. La plaça estava plena i es veien un grapat de pancartes d’altres indrets de la península “GALICIA”, “SALAMANCA”, “LEGANES, POR LA ESCUELA PÚBLICA”, “CASTILLA LA MANCHA (Herrero, 1997: 15).

-La Iniciativa Legislativa Popular para el Proyecto de ley sobre la gratuidad de los libros de texto en el año 1998, en la que se consiguen más de 500.000 firmas y se presenta el proyecto, que finalmente se plasmará en las Ayudas a adquisición de libros de texto para el alumnado de primaria y secundaria obligatoria. La CEAPA recoge diferentes reivindicaciones sobre las deficiencias en la enseñanza pública, entre ellas, la necesaria gratuidad de los libros de texto:

1.-Carencia de inversiones suficientes en edificios, equipamientos y nuevos centros para la implantación de la reforma.

2.-Mantenimiento deficiente de los centros y la tendencia a reducirlos aun más.

3.-Se adoptan políticas de contención de las retribuciones del personal, así como de su contratación.

4.-Insuficientes subvenciones en transporte escolar y comedor.

5.-Las dotaciones de material docente y gastos de funcionamiento limitan la calidad de la educación.

Pero además, no satisface los niveles mínimos para una real gratuidad el hecho de que los LIBROS DE TEXTO vayan a cargo de las familias. Los libros de texto son material “obligatorio” e “imprescindible” para la educación. No es posible hablar de una gratuidad de la enseñanza, mientras los libros de texto no lo sean (F.A.P.A, 1997: 13).

CAPÍTULO 6.-Relato de las luchas educativas por la construcción de la Paideia Democrática

6.1.-Periodo Moderno (1975-1988). El movimiento social de madres y padres del alumnado por la construcción de la Escuela Pública articulado en una formación discursiva por la democracia.

El espacio público en esta etapa se caracteriza por una estructura de oportunidades políticas que llegan a simbolizar una modernización de la sociedad durante los años sesenta y setenta. Esta sociedad trataba de unificar fuerzas en torno a unos partidos políticos- PSOE, PCE- con el fin de conseguir implementar un sistema democrático. Se tenía como referente a otros países en los que la democracia, y fundamentalmente, el Estado de Bienestar confería posibilidades de libertad e igualdad que en España se anhelaban. La referencia de estos países reforzaba la posibilidad empírica de construcción democrática frente a un sistema político dictatorial, en que las libertades fundamentales eran negadas. El principio de equivalencia democrática a nivel transnacional hacía una función de motivación y movilización democrática.

Los movimientos sociales que encontramos en esta etapa; movimientos estudiantiles, feministas, obreros, ecologistas, pacifistas, de vecinos, nacionalistas, o por la escuela pública democrática implican espacios públicos diversos, en diferentes esferas de la vida social y no meramente el espacio político tradicional. Estos movimientos sociales tendían a una organización descentralizada y participativa de carácter espontáneo y autónomo. Apuntamos ya hacia la autonomización de esferas públicas, aunque recalamos el papel de las oportunidades políticas que fomentaron la articulación de prácticas y discursos coherentes en torno al punto nodal fundamental que era la democracia. Así como en la mayoría de los países occidentales ya democráticos, la autonomización de las esferas políticas y la desvinculación con partidos políticos se produce en los años sesenta- mayo del 68-, en España, se alarga hasta los años ochenta, dada la situación política de transición de una dictadura a una democracia liberal.

El espacio público para las luchas populares que implica el cambio de oportunidades políticas se plasma en 1964 con la ley de asociaciones que ofrece elementos liberalizadores, y da pie a la posibilidad de instituir organizaciones paraguas-

bajo las que se cubren diversos movimientos políticos-, u organizaciones de doble faz, que tienen dos caras, una oficial que explicita actividades culturales y una extra oficial que encubre actividades y culturas de oposición al régimen político. Se van construyendo espacios de reflexividad cuya máxima prioridad era establecer un sistema democrático para poder después dar cabida a las múltiples reivindicaciones democráticas que llevaban en sus identidades las diversas asociaciones, constituidas algunas de ellas más adelante en movimientos sociales, como por ejemplo, las asociaciones vecinales y las asociaciones de madres y padres del alumnado de la escuela pública.

Abrir la esfera pública, eliminar los obstáculos para una comunicación política transparente era, así lo parecía, el objetivo prioritario de casi todas las fuerzas que se empeñaron en la lucha por un régimen democrático. De hecho, los movimientos alentados por los partidos de la oposición conducían a una puesta en cuestión de casi todos los canales participativos oficiales y tendían a convertir en paralelos officiosos experimentos basados en la publicidad de la toma de decisiones (Del Águila y Montoro, 1984: 208).

Se articularon en luchas populares por la democracia, y las reivindicaciones eran canalizadas por los partidos políticos- fundamentalmente PSOE y PCE- a los que les interesaba la fuerza de la base social, sin por ello, como se muestra en la historia de la mayoría de los diferentes movimientos, lograr la cooptación, o el control sobre los propios movimientos. La cultura política se adquiría en el movimiento, y a menudo sucedía la porosidad, es decir, que personas de los diversos movimientos ocuparan cargos en los partidos políticos.

...la acción de los sujetos se vivía de forma esencialmente transformadora, y ello contribuía a incentivar la participación en esta lucha pese a sus riesgos. Paulatina y lentamente los principios democráticos-participatorios, como espacio de liberación de la opresión social, fueron arrinconando en la opinión pública a los pasivo-autoritarios productos de la ideología dominante. Por la misma razón, la lucha popular se dirigió hacia la reconstrucción de una esfera pública que sustituyera la estrechez de los canales oficiales por un control transparente desde abajo. Y en esta dinámica, los partidos jugaron bazas importantes (Del Águila y Montoro, 1984: 208-209).

La potenciación de la democracia radical, de la autonomía y de la protesta eran metas políticas.

...experimentos de corte claramente democrático en el movimiento obrero (CCOO, etcétera), el movimiento estudiantil (organizaciones culturales y “sindicales”, etc.) y el movimiento ciudadano (asociaciones de vecinos, etcétera), basados todos ellos en la asamblea como órgano decisor y deliberante. Es cierto que el fenómeno asambleario ha suscitado actividades encontradas incluso entre los participantes en él, pero no lo es

menos que a su alrededor se han formulado las experiencias participatorias más importantes y se produjo la poca cultura política que bajo el franquismo fue factible conseguir (Del Águila y Montoro, 1984: 209).

Las luchas de los movimientos sociales se fundamentan en el carácter transformador, de posibilidades de cambio en pro de los fines marcados, de sus reivindicaciones concretas, y aquí los partidos políticos podían hacer suyas estas reivindicaciones y canalizar lo social a lo político:

...paulatinamente comenzó a aparecer un nuevo valor junto a los de libertad, participación y eficacia: el de COLABORACIÓN. Aunque las reticencias al respecto nunca fueron abandonadas y existía una clara desconfianza hacia “el otro” en la medida en que se pensaba que podía zapar las precarias zonas políticas de influencia propia, las condiciones en que los partidos se movían hacían necesaria la colaboración mutua contra “el enemigo común”. Esto dio lugar en los últimos años del régimen, y coincidiendo con el aumento de la protesta, a verdaderos “frentes antifranquistas” contruidos alrededor del PSOE y el PCE (Del Águila y Montoro, 1984: 214).

Sin embargo, al margen de los movimientos sociales y de los partidos políticos, el resto de la ciudadanía distaba mucho de tener cultura política, es decir, de tener cultura democrática.

Cabe destacar dos movimientos sociales que consideramos que tienen vinculación con FAMP, que son el movimiento estudiantil de los años cincuenta y sesenta- que (LARAÑA, 1999) considera movimiento iniciador¹⁸⁹-, el movimiento vecinal y el movimiento feminista. El movimiento iniciador, el estudiantil, comienza en el espacio universitario desde mediados de los años cincuenta, al final del período de autarquía- que podemos observar correlacionado con un cambio en la composición en los poderes gubernamentales de los falangistas a los tecnócratas liberales-. Los estudiantes universitarios constituían una generación de jóvenes que había nacido después de la guerra civil, y algunos, a través de los órganos establecidos por el Estado, deseaban vehementemente adquirir autonomía como grupos u organizaciones desvinculadas del Estado. Buscaban autonomía y democracia. Este movimiento estudiantil es iniciador porque difunde nuevas ideas, no sólo de carácter político, sino de estructuras culturales e institucionales, que influyen en otros movimientos y tienen un efecto de esparcir conocimientos- por ejemplo, de la realidad de otros países-,

¹⁸⁹ Laraña define movimiento iniciador a partir de McAdam (1995): aquellos movimientos que dan comienzo a un ciclo de protesta porque tienen especial influencia para promover otros que se inspiran en ellos. Y según Laraña, los movimientos estudiantiles de los años sesenta fueron los iniciadores de un nuevo período en la historia de los movimientos sociales, cuyas principales características responden a las de los nuevos movimientos pero no se manifiestan hasta mitad de los años ochenta.

opiniones, imágenes o representaciones sociales que van más allá de sus objetivos explícitos, es decir, opera a través de ellos la lógica de la equivalencia. Sin embargo, no se trata solamente de un movimiento iniciador, sino que si tenemos en cuenta la pluralidad de identidades sociales y el carácter sobredeterminado de los sujetos, podemos considerar las muchas probabilidades que podían tener unas personas estudiantes de universidad de los años sesenta de ser miembros de FAMPAs en los años ochenta, años en que sus hijos podían tener edad escolar, y por tanto acudir a la Escuela Pública. No es extraño pues, que bastantes miembros de las AMPAs de la Escuela Pública Valenciana hubieran participado del movimiento estudiantil años atrás.

Otro movimiento social que vamos a destacar, porque consideramos que está íntimamente relacionado con FAMPAs, es el movimiento vecinal. Este movimiento, vinculado a la proliferación de asociaciones de vecinos, surge en las barriadas periféricas de las ciudades, que acogen las migraciones intranacionales de los años sesenta y setenta. Se crean las asociaciones de vecinos fundamentalmente durante los años setenta y consiguen ampliar la esfera pública a los barrios, se politiza algo que se consideraba social. Sus peticiones giran en torno a la adecuación de infraestructuras dado el incremento demográfico en sus zonas. Estas infraestructuras comprendían desde la Escuela Pública, al centro de salud, pasando por los parques, por los suministros eléctricos, la adecuación de instalaciones básicas, conservación del patrimonio histórico ante promociones inmobiliarias, etc. Su forma de organización solía ser asamblearia, a la manera de una democracia participativa, con nuevas prácticas activistas. Contaban con una organización autónoma y con grandes dificultades a la hora de intentar ser vinculadas a partidos políticos (LARAÑA, 1999), puesto que algunas reivindicaciones constituían un enfrentamiento radical con los programas de los partidos políticos, y puesto que su forma de organizarse no daba cabida para introducir principios jerárquicos entre militantes de partidos y residentes.

Si las asociaciones de vecinos consideraban como uno de sus propósitos dotar de infraestructuras escolares los barrios bien para construir nuevas escuelas, bien para mejorar a las ya existentes, podemos prever que muchas de las personas vinculadas con el movimiento vecinal participarán también del AMPA de la Escuela Pública, y a través de ella, de la FAMPAs, y por tanto no sólo de su escuela en concreto, sino de la Escuela Pública como espacio público para la educación democrática.

El punto nodal privilegiado del discurso que articulaba a los diferentes movimientos sociales y a algunos partidos políticos consistía en instaurar un sistema

democrático. De ahí que los diversos movimientos vivieran el proceso de transición política como posibilidad participativa de construcción de la democracia. La articulación discursiva en torno a la democracia engarzaba identidades sociales. La articulación discursiva estaba íntimamente relacionada con el patrón de significados que ofrecía el marco antifranquista. Los movimientos sociales, en forma de luchas populares, emplearon una estrategia de oposición en torno a una estructura de poder establecida y considerada como externa a lo social; y una estrategia de construcción en torno a la significación de la democracia que positivizaba un proyecto colectivo. Por otro lado, los movimientos sociales aportaban reflexividad a las prácticas discursivas articuladoras. Este punto nodal proporcionaba una prevalencia de momentos- de puntos de equivalencia comunes- frente a los elementos- significantes diferenciadores de las distintas luchas-.

La articulación de las luchas educativas en las luchas populares se produce a través del punto nodal que aglutinador en este momento histórico: la institución de la democracia. Las formaciones hegemónicas en un contexto de luchas populares, dijimos que dividía el espacio político en dos. Estos dos bloques o formaciones sitúan su discurso, uno, alrededor de la democracia radical y pluralista, y otro, alrededor del paradigma conservador.

En la formación social articulada sobre la significación de la democracia radical y pluralista en la esfera pública educativa encontramos: el frente de las madres y padres del alumnado de la escuela pública, el frente del alumnado, el frente del profesorado, algunos sindicatos, y los partidos políticos denominados de izquierdas.

El frente de madres y padres del alumnado que se concentra en el movimiento vecinal de barrios y municipios que reivindican a la administración pública deficiencias en las instalaciones, en el personal y en las condiciones de la enseñanza en los centros estatales y piden un servicio público educativo, junto con otros servicios públicos que se le piden al Estado (sanidad, alcantarillado, etc.) proponen un modelo de escuela, pública, que aboga por la cultura propia, el entorno y el pluralismo. Este frente constituye nuestro objeto de estudio a través de FAMPÀ València i Comarques.

También se han registrado luchas de vecinos en determinados barrios y municipios por deficiencias de puestos escolares o mala dotación de los centros existentes y otros problemas escolares, como el transporte, la falta o deficiencia de comedores y otros servicios, problemas que, en general, afectan al sector estatal y mucho menos a la enseñanza privada. Las luchas de vecinos en torno a la enseñanza con contenidos políticos más radicales, que se desarrollaron a principios de la década que examinamos,

han ido desapareciendo lentamente hasta llegar, en la actualidad, a ser prácticamente inexistentes. Por último, cabe señalar una cierta presencia ciudadana en torno a la descentralización autonómica de la enseñanza en las nacionales con lenguas y culturas diferentes a las del Estado central (Fernández de Castro, 1980)

FAMPA forma parte de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), constituida en 1979, integrada por APAS de escuelas públicas y privadas, que en 1983 contaba con 2.500 escuelas y 43 federaciones provinciales integradas (DE LATORRE, 1983). Se posiciona en una escuela democrática y por una educación democrática, entendiendo la democracia en su sentido de cooperación reflexiva o radical y pluralista. Sus principios se basan en el aprendizaje para la participación en la escuela y en el sistema educativo, en entender la escuela como comunidad escolar y en el apoyo al profesorado y la presión política:

El cambio profundo en la escuela es totalmente necesario para que se consolide el salto hacia adelante que supone el proceso democrático”. “estar presente en todos los niveles del cambio, desde los propios centros al Consejo Nacional de Educación” “a la expectativa de las medidas que se tomen y esperamos su concreción porque hasta ahora no se está haciendo mucho ni en legislación, ni en medidas administrativas (Secretario de CEAPA: González, 1983).

Sus fines son conseguir una escuela democrática, participativa- tanto la pública como la privada), humanística, científica, creativa, gratuita- entendiendo que la gratuidad es extensible a todas las actividades de formación, los materiales escolares, comedor, transporte escolar, etc.), con igualdad de condiciones. Pretenden la escolarización total desde los cero años. Sobre el aprendizaje de la participación dice uno de los miembros del Secretariado de CEAPA: “De acuerdo en que no sabemos participar aún (y subraya la palabra); por eso queremos una escuela para nuestros hijos que les enseñe a participar y por eso estamos llevando a cabo una labor de capacitación de responsables de APAS” (Secretario de CEAPA: González, 1983).

La CEAPA entiende la comunidad escolar como cooperación reflexiva en torno a la educación:

...la confrontación es perniciosa para la comunidad escolar y al final quienes pagan los platos rotos son los niños. Hay que superar esta etapa. Hay que hacer realizaciones conjuntas, como visitas culturales programadas y realizadas conjuntamente, y generar una comunicación que llamo de vaivén, de un lado a otro, en la que los padres son instancias que exigen pero que también cooperan. Las APAS pueden contribuir a facilitar al profesorado cursos de especialización y reciclaje a través de un diálogo y una “presión” con la administración local, que es lo que se ha hecho en algunas juntas municipales de distrito en Madrid (Secretario de CEAPA: González, 1983).

En cuanto a los centros privados subvencionados con fondos públicos denuncia la posición directiva y empresarial de la dirección y patronal del centro, que en la mayoría de los casos determina y configura la constitución y composición de la junta directiva de la APA, lo que condiciona la efectiva participación en la construcción del proyecto de centro, el control público de la gestión económica y del destino de las subvenciones. Defienden estructuras más participativas:

Desde la CEAPA postulamos una nueva ley que potencia el papel de los padres en el centro. Por ejemplo, que el nombramiento de los directores se haga a través del Consejo de Dirección, que haya una mayor incidencia en la programación y que la actividad de las APAS dentro de los centros se haga sobre la base de APAS registradas no sólo en el Ministerio del Interior, sino también en el de Educación y ciencia, y declarando a las APAS asociaciones de interés social (Secretario de CEAPA: González, 1983).

Las APAs van acompañadas del frente formado por el alumnado, en los primeros años de la Transición, de carácter universitario y avanzados los ochenta, observamos una traslación a los y las estudiantes de enseñanzas medias. Se movilizan contra el sistema educativo y contra las autoridades, por mayores cotas de libertad. Aunque parecen movimientos esporádicos, vemos que existe una continuidad en el tiempo, aunque son los momentos de protesta en los que trasciende el movimiento a la sociedad en su conjunto.

El tercer frente es el profesional, uno de los sectores con mayor peso e influencia en las reivindicaciones y movilizaciones, que se agrupa en torno a los sindicatos y a las asociaciones profesionales. Sus reivindicaciones trascienden lo laboral, puesto que además de requerir y proponer soluciones al desempleo, a la interinidad y la precariedad laboral, a los bajos salarios y precarias condiciones laborales frente a la administración pública y a los patronos, abogan por la libertad sindical y las libertades públicas. La principal lucha se anuda en la lucha sindical y política por la democracia, y se advierte la presencia de enseñantes organizados en esta lucha en órganos de gobierno de centros educativos- en la dirección, en los claustros- y de asociaciones profesionales- como en el Colegio Oficial de Licenciados de Madrid y Valencia o en la Universidad Autónoma de Barcelona-. En este frente profesional también incluimos a los movimientos de renovación pedagógica, que propugnan un nuevo modelo de Escuela Pública, tomando como referencia la escuela de la segunda república: pluralista, única, científica y laica.

El frente sindical, formado por los sindicatos de clase, fundamentalmente UGT y CCOO, y por el sindicato de categoría UCSTE. Apuestan por la Escuela Pública, considerando ésta como la escuela gratuita que afecte no sólo al puesto escolar sino que

abarque el transporte, el comedor y el material; financiada por el Estado, a través de la Hacienda Pública y un sistema fiscal progresivo; laica y pluralista, autogestionada, científica, investigadora y crítica, coeducativa y compensadora de desigualdades sociales. Consideran la educación como un servicio público que ha de ser por tanto planificado por el Estado en el marco de una gestión democrática de la escuela y del sistema educativo a través de la participación de la comunidad escolar en todos los ámbitos de gestión: económicos, administrativos y pedagógicos, a nivel micro y a nivel macro político. Integran a todos los trabajadores de la enseñanza independientemente de su empleador y a participan y organizan actividades de renovación pedagógica en las Escuelas de Verano, los Movimientos de Renovación Pedagógica, etc. Sus reivindicaciones se sitúan, durante estos años, en la línea del PSOE y del PCE, recabando esfuerzo y apoyos para un desarrollo progresista del artículo 27 de la Constitución.

Finalmente, el frente de los partidos políticos PSOE y PCE fundamentalmente. En cierta medida los partidos políticos canalizaban o catalizaban los intereses ciudadanos por un lado, y los intereses de los grupos de presión por otro, para construir sus propuestas.

...este frente político no tiene contenidos distintos a los de los otros frentes ya mencionados, sino que se trata de aspectos concretos de esas luchas que se han elevado al campo político porque han sido asumidos por las diferentes fuerzas políticas en presencia (Fernández de Castro, 1980).

Además de catalizar las propuestas y reivindicaciones populares- de sindicatos y colegios profesionales, de madres y padres del alumnado, del movimiento vecinal, del alumnado- la porosidad hacía que las bases sociales constituyeran el partido político. No se trata sólo que de desde algunos partidos políticos hubieran estrategias de cooptación y manipulación de colectivos, sino que desde los colectivos, sobre todo de izquierdas, la porosidad de participar en un movimiento sindical y un movimiento vecinal, de llevar los hijos e hijas a la escuela pública, fuera también motivo de votar o de estar afiliado a un partido político. Es decir, podemos encontrar un perfil, que no va tanto en la línea jerárquica “formar hombres del partido para la estrategia de control”, sino al revés: las bases sociales, los colectivos ciudadanos en sus diversas facetas ciudadanas: como trabajadores/as, como madres y padres, como vecinos/as, como estudiantes, configuran a través de la cooperación reflexiva en los diversos espacios públicos compartidos, unas propuestas basadas no sólo en necesidades sino en proyectos de convivencia- en la

escuela, en el trabajo, en el barrio, en el país- e ideales que eran claros y fáciles de articular dentro de cualquier programa político de izquierdas que buscara la democratización del sistema y de la sociedad.

Estos partidos propugnaban la incondicionalidad de la democracia como sistema político y promovían al máximo la participación, además de un modelo socioeconómico basado en la igualdad y en el reformismo radical, las libertades cívicas- divorcio, aborto, uso de anticonceptivos-, reformas igualitarias y políticas y secularización de la vida social y política. En materia educativa abogaban por la democratización de la institución educativa y la responsabilidad del Estado democrático en la educación. Contaban con el apoyo de los más jóvenes. El eurocomunismo se solapaba en la estrategia de ambos partidos.

El PSOE desvinculado del marxismo desde 1979- renuncia considerada indispensable para acceder al gobierno por el sector minoritario dirigente, que también cambia los estatutos favoreciendo el control del aparato del partido en detrimento de su democracia interna-, destaca por el incremento de sus afiliados que pasa de los 3.500 afiliados que tenía en 1974, en el año 1979 cuenta con 100.000. Distingue entre la democracia formal o instrumental y la democracia como régimen, y aboga por la segunda. Y hace alarde de su pasado histórico democrático, y se sienten los protagonistas del cambio en España, ofreciendo un proyecto democratizador, y movilizándolo a amplios sectores de la sociedad (DEL ÁGUILA, 1984). Consideran la igualdad y la libertad como dos pilares fundamentales de la democracia. Representan la socialdemocracia, en un amplio abanico de posiciones desde las más socialdemócratas al socialismo radical. Engloban distintas tendencias y se presentan como moderados. Parten de la idea de colaboración con el resto de la izquierda pero desde su hegemonía.

Los votantes del PSOE eran ciudadanos con bajos ingresos, con bajo nivel educativo, del sexo masculino, menores de 35 años, poco católicos practicantes y la mitad de clase obrera (MARAVALL, 1984). Por otro lado atraía a un electorado interclasista, considerándose un partido catch-all, aunque existía continuidad ideológica y memoria política, y el PSOE era identificado con la subcultura izquierdista. La continuidad intergeneracional se había mantenido por un lado, a través de la familia, y por otro, en las zonas industriales, en las colectividades obreras. El cambio más importante fue la captación de áreas anarquistas en Cataluña, Valencia, Andalucía del sur.

El PCE que en 1977 renuncia al leninismo, aunque se considera marxista, democrático y de clase. Aboga por una democracia pluralista y socialista. Consideran la libertad inmanente a la democracia, y la igualdad inmanente a la libertad. Proponen una democracia semidirecta, o directa plebiscitaria por una parte, y de participación política en los partidos y en las asociaciones. Pretende ir al socialismo por las formas democráticas, acepta la forma de monarquía del Estado e intenta moderar su imagen. Pretendía el desarrollo de amplias formas de participación popular en todos los niveles y ramas de la actividad social. Era el partido con mayor base social al inicio de la transición. Los votantes comunistas tenían un alto nivel educativo, eran jóvenes, hombres, no católicos, y la mitad de clase obrera.

Por otra parte, la formación social que articula el paradigma neoconservador está formada por el frente de las madres y padres del alumnado por una fe católica, un frente profesional, algunos sindicatos de categoría, la patronal escolar y los partidos políticos de derechas. Se sitúan respecto a la enseñanza en la consideración del carácter privado de la misma enarbolando la fórmula de síntesis de la libertad de enseñanza o libertad de elección de centros, la creencia de la formación en religión católica como fundamental en la educación y la subsidiariedad del Estado en materia educativa.

El frente tradicional y conservador de madres y padres del alumnado católicos se agrupaba en la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAFAPA).

Las iniciativas más importantes y generalizadas han sido promovidas por los sectores más tradicionales y aun reaccionarios, para apoyar a la enseñanza privada y de un modo especial a la enseñanza religiosa, utilizando el curioso eslogan de la “libertad de enseñanza”; esta lucha está íntimamente unida a la de los centros privados para aumentar las subvenciones del Estado y para que en el Estatuto de Centros se sancione la libertad privada de creación de centros, dirigirlos íntegramente, nombrar el profesorado, decidir sobre la admisión y rechazo de alumnos y fijación del ideario de centro (Fernández de Castro, 1980).

La CONCAPAFA pretende un modelo de participación basado en la elección del centro y en la delegación de la función educativa al centro, para ello sería necesaria una correlación entre el ideario del centro y las creencias familiares. Los padres, desde esta perspectiva, carecerían de formación, experiencia y técnica educativa, y por tanto su forma de intervenir sería a través de la financiación de las actividades y a través de actividades extraescolares.

La CONCAPA se constituyó canónicamente en 1929 y luego fue registrada civilmente. Aglutina escuelas privadas y estatales. Atribuimos la posición neoconservadora de esta confederación porque defiende derechos de familia tradicionales, entroncados con la confesión católica, al tiempo que la libertad de mercado, fomentan la formación de los padres en los derechos y deberes de la familia cristiana y abogan por la educación religiosa y moral en los centros estatales y en los privados.

...conocer, propagar, ejercitar, fomentar y defender colectivamente los derechos y deberes que a la familia y a sus miembros corresponden de acuerdo con los postulados cristianos de la vida, así como las agrupaciones de cualquier clase en que la familia se integre (Presidenta de CONCAPA: Alvear, 1983).

Les preocupaba la política educativa que proponía el PSOE, y consideraban las proposiciones del Ministro Maravall como “marxistas”:

Tenemos en el poder un nuevo partido político, el socialista, con una alternativa marxista de la enseñanza que asumió el partido en 1976, aquella famosa alternativa para la enseñanza del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid que entonces presidía Eloy Terrón, del Partido Comunista, y Luis Gómez Llorente como secretario general, del PSOE. Por lo tanto, ya tenemos de entrada una alternativa que es idéntica para el PCE que para el PSOE, lo cual no deja de ser curioso. Esa es la alternativa que en estos momentos está sobre la mesa del ministro de Educación (Presidenta de CONCAPA: Alvear, 1983).

Abogaban por la financiación privada a través del cheque escolar:

Algo que también nos inquieta es que las becas no van a ir destinadas a financiar la enseñanza privada. Nosotros, como defensores de la libertad de enseñanza, pensamos que es un enfoque equivocado. Las becas deben ir destinadas a financiar para lo que están propuestas: alumnos cuyos padres son de economías modestas y no pueden pagar la enseñanza.” “Por supuesto no financiar la enseñanza privada, pero sí las economías modestas de familias que lo necesitan (Presidenta de CONCAPA: Alvear, 1983).

Con respecto al ideario de centro, consideraban la relación padres de alumnado y centros educativos como clientelista, y la relación profesorado- centros educativos con una posición de subordinación del trabajador de la enseñanza que vulneraría a su entender, derechos fundamentales establecidos en la constitución como la libertad de conciencia o pensamiento: “Claro, lo que no concibe de ninguna manera es que exista un centro educativo con un ideario propio y que luego hubiera algún profesor o algunos padres que estuvieran en contra de ese ideario educativo” (Presidenta de CONCAPA: Alvear, 1983).

El binomio libertad de enseñanza-financiación preocupa desde el punto de vista clientelista de creación y elección del centro escolar con ideario, al margen del derecho de libertad de cátedra:

...vamos a ver si las condiciones que se ponen las van a poder asumir los centros y los padres de alumnos que defienden la libertad de enseñanza. Porque si en los centros con ideario educativo se exige que haya libertad de cátedra, se dice que va a haber trasvase de profesores de la Escuela del Estado a la no estatal, y viceversa; indudablemente pienso- y no pienso mal- que ahí ¿qué es lo que se va a importar?, ¿a lo mejor ideología? Se dice que se va a respetar el ideario, pero ¿cómo se va a respetar si, por otra parte, los centros tienen que reflejar el pluralismo de la sociedad? Eso es pluralismo ideológico. Esto nos preocupa porque en un estado de libertades como éste, la libertad de enseñanza es un pilar básico y fundamental (Presidenta de CONCAPA: Alvear, 1983).

El frente del profesorado que sigue este paradigma, es fundamentalmente el que ocupa puestos elevados en la jerarquía profesional, que es mayoritario en las asociaciones y colegios profesionales. Y los sindicatos que se inclinan por esta vía, son UCSO y ANPE.

El tercer frente conservador está formado por la patronal, integrada por asociaciones diversas como la Confederación Española de Centros no Estatales (CECE), y la Federación de Religiosos de la Enseñanza (FERE).

El cuarto frente estaba constituido por la Conferencia Episcopal (CEE). La Iglesia no sólo formaba parte importantísima de la patronal, sino que además, contaba con el dictamen de la jerarquía eclesiástica.

Finalmente, los partidos políticos de la derecha, que siguen los criterios de orden público, moralidad y seguridad ciudadana, la política de defensa nacional y las ayudas a la enseñanza religiosa (MARAVALL, 1984). La subcultura política de la derecha consiste en un apoyo a la democracia y al reformismo débil. Fundamentalmente encontramos dos partidos: Alianza Popular y Unión de Centro Democrático.

Alianza Popular (AP), posteriormente Coalición Democrática, estaba compuesta por personas claves en la dictadura y por personas procedentes del movimiento falangista y. Vinculan el concepto de democracia con el de liderazgo, y consideran que el principio de autoridad es fundamental en el sistema democrático (DEL ÁGUILA, 1984). Utilizan la democracia como traje político de España antes que considerarlo un régimen de gobierno:

...se aprecia un curioso matiz en esta interpretación que no queremos dejar de recoger aquí. Se trata de la siguiente afirmación, repetida en otras ocasiones, en las que parece

quererse resolver un hipotético enfrentamiento o dilema entre la “democracia” y “España”; la democracia estaría jugando aquí un papel de mero “traje político” de España, antes que ser un sistema que configura y define precisamente y en sí mismo a España. Así, dice Fraga: “Yo creo que si hay que escoger entre España y la democracia, es mejor escoger España” (Del Águila y Montoro, 1984: 75).

Buscan constituirse como la derecha civilizada, la nueva derecha. Se consideran conservadores reformistas, con el fin de distinguirse de la extrema derecha. Así lo analiza Del Águila (1984) a través del análisis del siguiente comentario de Jorge Verstryngge:

Conservadurismo primero, porque hay que partir de lo que hay de positivo, y porque existen valores e instituciones sin las cuales la vida carece de sentido y la sociedad se torna una horda, como son la Patria y su independencia y su grandeza, la unidad del Estado compatible con una regionalización inteligente, la solidaridad, la defensa de la familia, la libertad, un orden público suficiente, la creatividad económica, una enseñanza acorde con eso tan especial y que es, en el fondo, lo único que un padre lega a su hijo, como es una escala de valores basada, para nosotros, europeos y occidentales, en un sentimiento cristiano de la vida (Del Águila y Montoro, 1984: 80).

El perfil de los votantes de AP tenían un alto nivel de estudios, eran mayores, católicos y la mitad empresarios y cuadros de empresas o de la administración (MARAVALL, 1984).

El otro partido, la UCD, Unión de Centro Democrático, estaba compuesto por 14 pequeños partidos de notables, que incluían a personas con papeles preponderantes en la dictadura y vinculados al aparato del Estado- un tercio de los delegados estaban vinculados con el Movimiento en 1981-, a demócrata-cristianos y social-liberales. (MARAVALL, 1984). Se puede considerar como partido consociacional, esto es, un partido creado por una política de acomodo de las élites. Abogaba por una democracia parlamentaria basada en el diálogo y el acuerdo consensual Se declaraba como partido reformista y progresista. Se consideraba partido interclasista, conciliador, tolerante y moderado. Promovía las libertades individuales. Los votantes de UCD tenían un menor nivel educativo, eran mayores, mujeres, católicos y constituían un 25% de empresarios y un 30% de obreros (MARAVALL, 1984).

La crisis interna de UCD en la etapa final de la Transición se derivó de su heterogeneidad como partido: la derecha tradicional del aparato del Estado, la derecha democrática cristiana y el sector reformista. Y sus principales desavenencias se desarrollaron en torno a la ley del divorcio, la reforma fiscal y la autonomía universitaria.

En definitiva, las diferencias entre izquierda y derecha (MARAVALL, 1984) se referían por este orden a la redistribución de la riqueza, la participación política de la ciudadanía, y el desarrollo económico. Los ciudadanos posicionados a la izquierda se identificaban más con las libertades cívicas- como el divorcio, el aborto, los anticonceptivos-, y con criterios igualitarios y políticos. La política reformista versaba sobre la planificación de la economía, la redistribución de la renta, la política social, fundamentalmente en sanidad, enseñanza, vivienda y vejez, el laicismo y la apuesta por la fuerza sindical.

Para la izquierda, en la coexistencia de un “modelo clásico” de la democracia, basado en la aceptación incondicional de la democracia como sistema político y en la norma de máxima participación posible, junto con un “modelo socioeconómico” de la democracia, basado en la igualdad y en el reformismo radical. En la subcultura política de la derecha, el apoyo a la democracia y el reformismo eran mucho más débiles, mientras que el patriotismo (...), las resistencias a las reivindicaciones sociales (...), junto con la valoración de los temas de moralidad y orden público, eran mayores (Maravall, 1984: 136).

Los aspectos diferenciales que afectan de lleno a la institución educativa y que van a condicionar la historia de las luchas educativas en la democracia liberal española son: el laicismo, la enseñanza estatal, las autonomías, la democratización institucional y la política igualitaria.

Por otro lado, cabe destacar en este análisis del periodo moderno, que al margen de las formaciones discursivas divididas en dos bloques de posiciones políticas, encontramos que la parte más importante de la sociedad lo constituía una ciudadanía con unas disposiciones ideológicas y culturales reacias a lo político y a la política, recluidas en la esfera privada. No sólo se trataba de construir la democracia con las élites, desde arriba, y con los movimientos sociales, desde abajo, sino que la ciudadanía silenciosa y desconocida juega un papel fundamental en las elecciones y en el comportamiento de los partidos (MARAVALL, 1984). Esta ciudadanía se caracterizaba por el desinterés político, que afectaba a una cuarta parte del electorado, mayoritariamente con niveles educativos muy bajos y de género mujer; estos sectores desinteresados preferían la derecha o el centro, conteniendo un conservadurismo latente.

...más allá de sectores integrados directamente en el movimiento obrero, estudiantil o ciudadano, la sociedad española es claramente moderada y falta de toda cultura política. En efecto, la falta de claridad ideológica y el desconocimiento de las opciones políticas reales, poco sorprendente por lo demás, son al parecer los caracteres más sobresalientes de las opiniones y convicciones políticas de los españoles. La situación que el franquismo logra crear con una táctica de desmovilización política, por un lado, y de

represión de las iniciativas de participación, por otro, cala con profundidad en capas importantes y extensas de la sociedad española (Del Águila y Montoro, 1984: 211).

Otra característica de esta sociedad es el cinismo y el recelo a la política, con un bajo sector con sentimiento de eficacia política:

Existía un extenso sector de la población que no se sentía implicado en la política, ni identificado con los políticos, ni disponiendo de “eficacia” política. Este sector oscilaba entre algo más de la mitad y los dos tercios de la población española adulta. Existía también un grupo que se sentía políticamente eficaz y confiaba en la política y en los políticos. Este grupo representaba entre una cuarta y una quinta parte de dicha población (Maravall, 1984: 108).

La participación política no se consideraba como consustancial a la ciudadanía:

...Las decisiones políticas (aquí examinadas bajo formas de elaboración de normas) se percibían en España más frecuentemente como ajenas, como no moldeables por los ciudadanos, con un fatalismo muy superior al que existía en otras sociedades (Maravall, 1984: 115).

Sólo se sentía partícipe de la política entre una cuarta y una quinta parte de la población. Y aunque tres cuartas partes de la población votaban, a medida que se exigía un mayor esfuerzo reflexivo: información y discusión política, intentos de convencer a otros, trabajo político, disposición a actuar, etc., se reducía cada vez más hasta llegar a un quinto de la población.

En cuanto a los apoyos a los principios de la democracia, un 73% lo hacía incondicionalmente, y cuanto más posicionado a la izquierda, a partir de estudios primarios y menores de 45 años, más apoyo a estos principios. Existía una estrecha relación en la cultura política española entre izquierdismo y apoyo a la democracia

... debe sin duda verse en el contexto de la historia política española. De forma distinta a lo que ha sucedido en la mayoría de los países europeos occidentales, donde la derecha ha asumido históricamente la democracia política, en España la lucha por la democracia política ha supuesto un antagonismo izquierda/derecha. La consecuencia es que el impacto de la educación o de la edad sobre los compromisos democráticos era, comparativamente, mucho menor (Maravall, 1984: 121).

Finalmente, destaca la baja afiliación a partidos y sindicatos comparada con la afiliación en otros países del sur de Europa.

Un aspecto clave que hay que tener en cuenta es la consideración de la transición como moderada, pacífica y comprometida con el pluralismo, que condicionará, como a otras instituciones, a la escuela pública y a la concepción de la educación democrática. La memoria sobre la Guerra civil y cuarenta años de dictadura militar condicionó la

concepción de la transición a la democracia con un significado simbólico importante: transición pacífica, buscando un consenso para el cambio que implicaba concesiones entre las partes, y una amnistía ante el genocidio perpetrado por un período de casi cincuenta años, con el fin de olvidar el pasado, porque el punto de referencia era el futuro, la construcción de una democracia liberal, y esta construcción primaba sobre la importancia de reconstruir en base a reconocer una memoria del propio proceso histórico. Según Laraña (1999), los movimientos sociales tuvieron un importante papel en esta reflexión sobre la transición pacífica, ya que se pretendía en primera instancia un marco de libertades políticas. Por otro lado, los partidos políticos intentaron acotar las peticiones pluralistas de los diversos movimientos sociales de manera que no produjeran “inestabilidades” en la construcción de un nuevo orden.

El periodo moderno vamos a estructurarlo en dos subperiodos: la creación de FAMPa en la transición a la democracia, y la institucionalización de FAMPa en la instauración del Estado de Bienestar.

Las significaciones imaginarias van parejas a las formas de socialización. Pasar de un Estado dictatorial con una institución educativa tecnoburocrática con gran calado del nacional catolicismo, a un Estado democrático, requiere una continua transformación y una atribución de significados y un vocabulario específico cuya función será legitimar y dar sentido al nuevo modelo de convivencia. Esta transformación choca con las antiguas estructuras de poder y con las subjetividades e identidades. El resultado será siempre contingente en una continua, a veces visible, otras invisibles, lucha de fuerzas cuya pretensión es erigirse en hegemónicas.

6.1.1-La creación de FAMP y la Transición a la democracia española: 1975-1981

La situación política y social

Este subperíodo comprende desde la muerte del dictador Francisco Franco hasta el triunfo electoral del PSOE en las elecciones democráticas de 1982. El paso de la dictadura a la democracia se resuelve en una reforma institucional del Estado, no produciéndose por tanto la ruptura de un régimen político para instituir otro régimen político distinto, en este caso, la democracia. La transición se desarrolla en lo que se ha denominado tercera ola democratizadora del siglo XX, que tuvo lugar en los países de la Europa mediterránea: Portugal, Grecia y España. Durante este periodo de transición transcurren cuatro gobiernos; el primero no democrático, por designación del rey, y los tres siguientes por elecciones generales democráticas.

El primer gobierno se caracterizó por el continuismo y la democracia otorgada y limitada, y comprende desde el 22 de noviembre de 1975 hasta la dimisión el 1 de julio de 1976 del presidente del gobierno Arias Navarro. El gobierno estaba formado por falangistas- en su mayoría- y monárquicos, y se produce un intento de aperturismo hacia una democracia calificada de “otorgada” porque ni explicitaba calendario, ni incluía a participar a comunistas ni a nacionalistas. Este gobierno contaba con una escasa legitimidad exterior, y también interna.

El régimen estigmatizaba la esfera pública (DEL ÁGUILA, 1984), por un lado atribuía el acceso a ella como un deber y un servicio, y por otro, era la decisión última del gobierno la que definía el interés general, con gran carga de cinismo político y la utilización ideológica de los intereses de determinadas capas de la población. Existía una interpenetración de Estado y Sociedad, que constituía una cosificación de los sujetos, y una aceptación conforme al estado de cosas. Por un lado, la penetración social del Estado a través de los grupos dominantes, y por otro, la penetración del Estado en la Sociedad a través del intervencionismo económico, y la imagen del estado benefactor sin participación del pueblo, que consolidaba una espera pasiva a expensas de los beneficios sociales que generaría el crecimiento económico

Sin embargo, las presiones desde abajo hacían inviable una democracia otorgada:

...el incremento de la agitación social en la última década del Franquismo, y la dinámica de presión –en particular, por entonces, debida al movimiento obrero y, en otro sentido, al movimiento nacionalista- hizo imposible una estrategia de reforma democrática limitada y otorgada (Maravall, 1984: 26).

En cuanto a la legitimidad interna del sistema, dos rasgos caracterizan este momento: la conflictividad social y la organización de una oposición al régimen. Se producían movilizaciones laborales sin previa convocatoria de huelga general- a modo de ilustración: se pasó de un millón de huelguistas y 10 millones de jornadas perdidas en 1975 a tres millones y medio de huelguistas y ciento diez millones de jornadas perdidas en 1976-, aunque esta conflictividad social no tuvo una explícita finalidad política de romper con el régimen. El gobierno se enfrentaba a las movilizaciones con la represión a través de policía y ejército, denotando incapacidad de resolver la situación.

La presión reivindicativa era fundamental para entender las disposiciones negociadoras desde arriba, aunque la presión era limitada puesto que sólo abarcó a un sector de la población (MARAVALL, 1984). La presión del movimiento obrero desde 1976 a 1977 va vinculada a la movilización política democrática, sin embargo, excepto puntualmente, a lo largo de 1978 se va desvinculando.

La organización de oposición al régimen se consolida con la unión de dos iniciativas políticas, la Junta Democrática, constituida en 1974 por el Partido Comunista, y la Convergencia Democrática, constituida en 1975 por el PSOE. Su fusión para unir los esfuerzos resultó en la “Coordinación Democrática” también conocida como “Platajunta”, en la que se encontraban casi todos los grupos opositores.

Desde diferentes sectores y grupos se constataba un “deseo de cambio”, con perspectivas diversas, aunque el momento político dejaba de lado esta diversidad y enfocaba las acciones colectivas hacia un cambio, por eso lo hemos denominado luchas populares.

Tras la muerte del general Franco, se produce entre las distintas fuerzas políticas una serie de coincidencias de objetivos que desde luego resultan significativas. Parece que todas ellas de izquierda a derecha intentaban dar forma, con distintas expresiones, eso sí, a una idea en la que todo el “pueblo” era homogéneo: el deseo de cambio. Así, éste se convirtió en denominador común de amplísimos sectores que igualmente orientaron su actividad en la dirección del establecimiento de un régimen democrático. Por supuesto, cada cual entendía esto en forma diferente, pero el mero hecho de que se recurriera a tales análisis debe llamar cuando menos la atención. El hecho de que la izquierda y el antifrquismo en general se orientaran hacia la consecución de una democracia resultaba coherente. No lo parecía tanto el que sectores enteros procedentes del franquismo lo hicieran así (Del Águila y Montoro, 1984: 35).

La presión popular para el control democrático de lo público, a través de los movimientos sociales y políticos de variado tipo, agrupaban reivindicaciones y protestas hacia el control de las decisiones. Se contemplaba lo público y lo político como espacio de liberación.

La dimisión de Arias Navarro el 1 de julio de 1976 pone fin a este primer gobierno, en el que se van gestando las oposiciones y las posiciones de las mismas, respaldadas por partidos de otros estados. Estos meses de primer gobierno de la Transición podemos caracterizarlos como una toma de posiciones ante las posibilidades de cambio de régimen político. La búsqueda de las élites de una apertura al exterior promovía una reforma a través de una democracia otorgada que no cuajó esta primera vez. Cabe señalar que la aristocracia financiera y el Estado tenían gran relación. Los grandes bancos -7 de 112 bancos- poseían la propiedad y el control crediticio de las grandes empresas españolas. La gran banca era fundamental para la industria nacional y el crecimiento económico, propio de los países del capitalismo industrial tardío. Y la financiación era clave para la sublevación sobre el régimen (MARAVALL, 1984).

Por otro lado, el contexto económico en el que se desarrolla la transición es sumamente desfavorable, puesto que nos encontramos en plena crisis económica internacional, que repercute en España de manera específica, siendo la reactivación económica más difícil y más larga dada la idiosincrasia de la política económica y de las instituciones del régimen dictatorial y el atraso en la aplicación de medidas de ajuste económico a la nueva situación del contexto económico. La crisis económica en España durará desde 1975 hasta 1985, año en el que comenzará a activarse un prolongado tiempo de crecimiento económico. La situación de estanflación implicaba una doble pérdida de poder adquisitivo por parte de los ciudadanos. Ni la teoría clásica ni el modelo económico institucional de los años cincuenta y sesenta- OCDE, FMI, BM, GATT, CEE- ni el modelo de crecimiento basado en la industria, podían dar la salida a la crítica situación. En España, el coste de la crisis la asumió el Estado y los ciudadanos, el primero generando el consiguiente déficit y deuda pública, dada la intervención del Estado en el sistema bancario y en la creación de deuda a través del Banco de España; y a los segundos, asumiendo además de los costes del Estado, la reducción de su renta, a través de la devaluación de salarios y el desempleo. Las consecuencias sociales de la crisis se agravaban por el escaso y deficitario papel del Estado en la provisión de bienes y servicios públicos, infraestructuras y política social dado el sistema fiscal no progresivo con baja recaudación y alto nivel de fraude. El paternalismo no contemplaba

la posibilidad de un Estado de bienestar. A modo de ejemplo, en 1975 el gasto social sobre el PIB era tan sólo del 14%, y el Índice de Gini en 1974 de 0,446. Habrá que esperar a la década de los ochenta para que se reduzca el Índice de Gini, y a los noventa para ver aumentado el gasto social a más del 20%.

El segundo gobierno, o la “revolución desde arriba”, de la Transición lo ocupa Adolfo Suárez, desde julio de 1976 hasta 1979. Con la designación por el rey del nuevo presidente se inicia una reforma política, en que se pretende el tránsito a una democracia reservando los intereses corporativos civiles, económicos y militares del régimen. Arranca con la concesión de una amnistía política sobre delitos de asociación y opinión en julio de 1976, y con la aprobación de una Ley para la Reforma Política- con el recorte del preámbulo por el Consejo Nacional del régimen y sin disposición derogatoria.- La ley “bisagra” era una ley de la transición para la transición (DEL ÁGUILA, 1984).

...la reforma resulta tan ligada al pasado, tan dependiente del franquismo, que ni tan siquiera se plantea el tema de la democratización. Lo básico a resaltar resulta ser la asociación de términos: de lo que se trata es de “consolidar la Monarquía” de efectuar a este objeto una “reforma legítima”, de no transgredir la legalidad en ningún momento, de contar para ello con las instituciones del régimen y, finalmente, de evitar el vacío institucional, un período constituyente y la ruptura. Toda la actitud del gobierno y su actuación se ve influida en gran parte por la salvaguarda de esa “imagen” (Del Águila y Montoro, 1984: 40).

Con la izquierda se pacta la libertad de partidos, la disolución del Movimiento y los Sindicatos Verticales y la convocatoria de elecciones constituyentes (MARAVALL, 1984).

La Ley para la Reforma Política se somete a referéndum el 15 de diciembre de 1976, y con una participación del 77,7% obtiene el sí un 94,1% de los votos. La unidad de la oposición en la Platajunta pide la abstención al referéndum y se desvela su debilidad en el apoyo ciudadano, con lo que se confirma el cambio del régimen político a través de un proceso de reforma. Durante el año 1977 se van produciendo gestos del cambio: en marzo una nueva amnistía, en abril la supresión del Movimiento Nacional Franquista, la legalización del PCE y de las organizaciones sindicales democráticas y de clase, se disuelve la Organización Sindical Española, y se reconvierte la nueva administración civil del Estado, etc. En Junio de 1977 se autodisuelve el gobierno republicano en el exilio, lo que normaliza el clima de reconciliación.

La hegemonía del proceso se lleva a cabo por un reformismo con un fuerte peso de continuidad, pues en las instituciones y los aparatos del Estado el sector franquista permanecía, pero a través de la ley bisagra y del referéndum se mantenía la apariencia de legalidad y se legitimaba el proceso. Se consiguió alumbrar un régimen democrático con leyes autocráticas, sin ruptura, necesitando el visto bueno de las instituciones que intentaba reformar. Se otorgan las libertades en el marco de un “orden”.

A nivel internacional proliferan desde finales de 1976 a fines de 1977 la firma de pactos y convenios: el Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos, el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, el Convenio número 87 de la OIT sobre Libertad Sindical y Libertad de Sindicación, el Convenio número 98 de la OIT sobre la Aplicación de los Principios del Derecho de Sindicación y de Negociación Colectiva, y el Convenio para la protección de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales.

Tenían que transformar el carácter de antagonismo y de aniquilación del otro propio de la dictadura en el carácter adversarial propio de la democracia, contando con sus contrarios, sobre todo con los rupturistas, para demostrar la conversión democrática de su talante y de sus posiciones, y legitimar la democracia tanto en el exterior como en el interior del país.

Esta esfera política estaba condicionada por el clima de violencia de extrema derecha y terrorismo de ETA y el GRAPO; por los casos de corrupción político-económica procurando los beneficios de la financiación pública para lo privado, y relaciones con corporaciones financieras y sectores industriales.

El 15 de junio de 1977 se convocan elecciones generales, momento en que la reforma se transforma en rupturista. La campaña electoral se desarrolla de manera pacífica, y los mítines son desbordados por la ciudadanía. La UCD al no conseguir la mayoría absoluta, procede a gobernar en minoría, esperando llegar a acuerdos puntuales con los otros partidos. Comienza las negociaciones en un período que se ha denominado de “consenso”. Siendo el término ruptura estigmatizado por la derecha, asociándolo a violencia, anarquía, desorden y caos (DEL ÁGUILA, 1984)

Ante la correlación de fuerzas desfavorable a una ruptura no pactada, se dirige el esfuerzo a la negociación, a tener presencia en cualquier proceso democrático. Esto junto con el fantasma de la involución, refuerza la alternativa reformista, los sectores procedentes del franquismo se apropian de la iniciativa, captan la hegemonía del

proceso, con lo que permanecen en el poder todo el aparato del régimen anterior y se ralentiza la democratización de las instituciones.

El modelo político que se vislumbra es de bipartidismo imperfecto, que se convertiría en el específico del país. Este modelo se caracteriza por el predominio del voto centrista, y escasa representación de los partidos alejados del centro. Este modelo deviene en parte de la memoria sobre el pasado dictatorial y sobre la confrontación izquierda –derecha en la guerra civil, rehuyendo la conflictividad.

Al inicio de este segundo gobierno, el encargado económico, Enrique Fuentes Quintana se propone un Programa de Saneamiento y Reforma económica para solucionar la situación de crisis y colapso económico. La propuesta de Programa, televisada, hacía un llamamiento a partidos políticos, sindicatos, patronal y ciudadanía en general al consenso y pacto para salir de la crítica situación económica, y proponía también el consenso, con un pacto social que en dos meses se aprobó por el Parlamento, aunque cuatro meses después dimitiera Enrique Fuentes Quintana por la lentitud de las reformas. El consenso del Pacto sólo se mantuvo hasta la firma de la Constitución en 1978.

Los principales resultados de esta legislatura, la del “tiempo de consenso”, fueron los Pactos de la Moncloa y la elaboración de la Constitución.

Los Pactos se consideraban fundamentales por los partidos políticos para superar la crisis económica y al tiempo iniciar un acercamiento institucional a un estado más democrático, en su esfera económica, en la línea de los países europeos integrados en la CEE. El Pacto constaba de dos partes: una contemplaba las reformas políticas y jurídicas para instaurar una democracia liberal que permitiera una economía de mercado, que contemplaba la libertad de expresión, el derecho de reunión, la reducción de trabas ante la discriminación de las mujeres- como la despenalización del adulterio y la expedición de anticonceptivos- el disfrute de libertades públicas, el respeto a los derechos humanos y la regulación de los medios de comunicación. Por otro lado, el componente de reforma institucional, dejó intactos y sin negociar las reformas de la administración, de las fuerzas armadas y de seguridad del Estado.

Y en segundo lugar, las reformas económicas, entre las que estaban las Reformas democráticas: nuevo sistema fiscal progresivo, modificación del sistema educativo, modificación del sistema de seguridad social, programa de incremento del empleo, política del suelo y vivienda, extensión del control parlamentario a áreas institucionales. Todas estas reformas democráticas no se llevaron a cabo.

El sistema de Pactos sociales no era una novedad, sino que durante 1973 se llevó a cabo en diferentes países del Norte de Europa, a través de los acuerdos entre gobierno, patronal y sindicatos; este modelo corporativo de consenso social formaba parte de las prácticas institucionales de los asentados Estados de Bienestar y de las políticas económicas keynesianas. En España proliferarían a partir de los ochenta este modelo de pactos sociales, sin embargo, en 1977, estos Pactos tenían una peculiaridad: aunque se pretendía el apoyo de sindicatos y patronal, estos agentes sociales no formaron parte, de manera explícita de las negociaciones, sino que la negociación se realizó a través de los partidos políticos.

Los Pactos de la Moncloa constituyeron una respuesta tardía a la crisis económica y una búsqueda consensuada del gobierno para salir de la misma, evitando, dados los ajustes económicos que tendrían amplias y profundas consecuencias sociales, la conflictividad laboral y la ciudadana.

Por otro lado, a nivel exterior, al mes siguiente de las primeras elecciones se solicitó la adhesión a la Comunidad Económica Europea, con un resultado favorable, pero que requirió ocho años de negociaciones.

El consenso derivó en el pacto que se considera fundamental para la institución de la democracia en España, la Constitución. El procedimiento para llevarla a cabo fue por consenso, con contactos informales y ocultos a la opinión pública, sobre todo en lo que respecta a las cuestiones más controvertidas: las nacionalidades y las regiones, la aconfesionalidad del Estado- se declaró aconfesional y no laico, y se incluyó la mención a la Iglesia Católica-, la educación y en concreto la enseñanza privada controlada por los católicos, y la planificación del sistema económico- en el que se opta por la economía de mercado pero también se incluye la iniciativa pública y la planificación-. La ambigüedad de la constitución refleja su clima de consenso. En el proceso constituyente es importante resaltar la mayoría de los partidos conservadores (UCD-AP) tanto en la elaboración del proyecto de constitución como en la comisión constitucional. El punto que no resultó controvertido fue la denominación del régimen como monarquía parlamentaria. La figura que favoreció este consenso fue representada por la institución monárquica que generó más que un acuerdo, generó una concordia entre los españoles (DEL ÁGUILA, 1984).

La constitución sería el símbolo de la ruptura con el régimen dictatorial y actuaría como fórmula de síntesis (DEL ÁGUILA, 1984) porque al aprobarla por consenso y no mayoría absoluta, constituía el espacio de lo común, y aglutinaba a todos. Ahora

bien, con el discurso del consenso se silenciaron conflictos fundamentales por miedo a la involución, y encubriéndose posiciones ideológicas esta transición se percibía como la única alternativa posible. Los antagonismos se ocultaban mediante el discurso del diálogo y la reconciliación. Primero se aplazó la cuestión de fondo para el futuro, segundo, las partes no estaban en condiciones de igualdad; tercero, la ambigüedad permitía interpretaciones diversas desde el poder, pudiendo servir a dos ordenamientos jurídicos diferentes en función de que se decante la sociedad electora hacia el neoconservadurismo y el capitalismo sin ley, o hacia el socialismo democrático. Y finalmente, y más importante todavía, no se institucionalizó el conflicto en la vía política, en la cultura política, que consideramos básica para la práctica de la democracia; se indicaba que el diálogo era lo esencial en la democracia y que todos, dada la aceptación de la pluralidad, eran iguales y la discusión era armónica, pero no existía la libertad y la igualdad básicas para el proceso intersubjetivo de comunicación, silenciando y escondiendo el carácter antagónico de lo político y las relaciones de poder y dominación que coaccionaban el propio proceso, el lenguaje y las actuaciones. El consenso se sintetizaba como la única alternativa para llegar a una democracia estable, que permitiría alcanzar las libertades y la paz civil, a través de la reconciliación, de la amnistía y del olvido o el silencio sobre determinados temas. El argumento del orden público y político fue el instrumento para moderar las actitudes y el lenguaje y para tolerar instituciones no democráticas, servía de sujeción a las iniciativas populares. Considerar el consenso como la única alternativa objetiva dadas las “circunstancias” derivó en la consideración de que el consenso se interpretaba como un “acuerdo racional de voluntades” (DEL ÁGUILA, 1984). Se silenciaba la hegemonía de las fuerzas del franquismo estigmatizando al discurso conflictivo como corrupto.

Por otro lado, la ciudadanía activa contemplaba el consenso como el producto de entendimiento entre las oligarquías del poder, ya que se relegó al público a un papel pasivo, obviándose como sujeto de la transición. La pérdida de la iniciativa popular paralizaría la democratización de las instituciones, y por otro lado, los partidos ya no serían instituciones mediadoras entre la sociedad civil y el Estado, al privatizar la esfera pública se generaría la apatía respecto a las promesas democráticas, a las instituciones y la desmovilización (MARAVALL, 1984). A esta apatía habría que añadir la gran parte de la sociedad que ya era de por sí apática, fruto de la herencia cultural e ideológica del franquismo.

El discurso del consenso sirvió de verdadera táctica de contención.

...los partidos no se estructuraron como el marco en el que fuera posible desarrollar el ejercicio social y político del poder bajo el recíproco control de organizaciones sociales abiertas a la participación y la publicidad. Por el contrario, su tendencia fue otra, y mediante la huida de la discusión y el debate público cristalizó, sobre el consenso que le daba origen, una cierta incapacidad para convalidar democráticamente decisiones. En efecto, difícilmente se podría entrever una legislación democrática ahí donde se hurtaba la posibilidad misma de discutir sobre los temas *realmente* debatidos (Del Águila y Montoro, 1984: 223).

Con la aprobación por Referéndum de la constitución se pone fin al periodo de consenso.

Las segundas elecciones generales se celebran el 1 de marzo de 1979, y las vuelve a ganar UCD seguida del PSOE. Fueron elecciones en las predominó una fuerte competencia electoral televisada y la abstención.

Las primeras elecciones municipales democráticas se celebran después de las generales, en abril, lo que llevó a enfrentamientos entre UCD y el PSOE, pues se mantenía la institución del régimen en los ayuntamientos y las autoridades locales del franquismo, que desprivilegiaban a la izquierda para el acceso al gobierno municipal, perdiendo fuerza organizativa y sectores de apoyo electoral. Sin embargo, la izquierda cuenta con el voto urbano y gobierna en las principales ciudades: Madrid, el PSOE con Tierno Galván, Barcelona, el PSOE con Narcís Serra, Córdoba el PCE con Julio Anguita, Valencia con Ricard Pérez, Zaragoza y Málaga. Se consolida la nueva hegemonía de la izquierda social-comunista a escala municipal. Esta permitirá el saneamiento de los espacios urbanos, la planificación urbanística para evitar la especulación del suelo, auténtica lacra franquista, la dignificación profesional de los funcionarios y del personal laboral de los diferentes servicios municipales, y la recuperación de tradiciones y fiestas populares.

A nivel nacional, la crisis política era permanente- el terrorismo y la violencia viven su época dorada, la extrema derecha con los guerrilleros de Cristo Rey y Alianza Anticomunista, ETA, GRAPO, y el contraterrorismo anti ETA, el Batallón Vasco Español-. Y la crisis económica- segunda crisis del petróleo-, sin Estado de Bienestar, por lo que el gasto público de carácter redistributivo era la mitad de la media de los países de la CEE, y con grandes desigualdades sociales y territoriales.

En política exterior, se comienzan las negociaciones para ingresar en la CEE en 1979, y se revisa el concordato con el Vaticano que fechaba de 1953, ya que la Constitución exigía una revisión por las nuevas relaciones económicas y fiscales y por la participación de la iglesia en la enseñanza en el nuevo estado aconfesional.

Por otra parte, continúa el problema de las libertades ciudadanas, sobre todo en lo que respecta a la libertad de expresión en los periódicos El País, Diario 16, La Calle, y en el control de RTVE.

El golpe de Estado de 1981 constituyó la culminación de un proceso de conspiraciones militares contra la democracia que presionaban de manera constante por la involución. El golpe de Estado tiene significación política porque marca un hito con respecto a los ánimos de involución, y por otro lado, despierta en parte a la ciudadanía de su apatía, dada la difusión por TVE de los primeros momentos del golpe. Días más tarde se desencadenaron manifestaciones masivas de ciudadanos convocadas por los partidos políticos en defensa de la constitución. Constituyó un punto de inflexión fundamental y marca el fin de la transición, puesto que (DEL ÁGUILA, 1984) el discurso político priorizó la reorientación política y el deseo de democratizar los órganos del Estado.

El modelo de Estado y el cambio profundo en el mismo que se pretendía desde los sectores de la izquierda no se produjo. Se fueron cambiando símbolos y apariencias pero las instituciones y la cultura de la sociedad eran, ante la instauración de un sistema democrático sin ruptura con el anterior, lentas, requerían una política democrática fuerte y una pedagogía social democrática a través de un comportamiento cívico ejemplar.

En la Comunidad Valenciana, la deriva económica, política y social era similar a la del resto de España, pero acompañada del problema de tener una cultura y una lengua propias, que se utilizaron políticamente en detrimento de la propia lengua, la cultura y del propio pueblo valenciano. Se esperaba que el nuevo gobierno, con la promesa del Estatuto de Autonomía y la Ley de Enseñanza y Uso redujera la “cortina de humo” que suponía este secesionismo lingüístico y la división de la población en base a maniobras políticas que no beneficiaban la ciudadanía aunque sí a determinados sectores de la clase política conservadora:

Atrás había quedado un largo período de “preautonomía” y de “autonomía sin transferencias” del que únicamente cabe destacar, desde el punto de vista educativo y como hecho diferenciador del resto del Estado, la maniobra de secesión lingüística llevada a cabo por la UCD y los sectores valencianos más reaccionarios (Muñoz, 1985).

La situación de la educación

Excepto el crecimiento del gasto público en educación para ampliar las plazas escolares en niveles obligatorios derivado de los Pactos de la Moncloa, el gasto público en educación fue disminuyendo hasta el año 1983. La cobertura de plazas escolares, aunque se había incrementado, dejaba segmentos y colectivos fuera del sistema, además esta cobertura podía corresponder a parámetros cuantitativos pero no cualitativos dadas las carencias funcionales en los centros, y por otro lado, este incremento cuantitativo era desigual por no corresponder a intereses generales y a una planificación de la enseñanza y del sistema. Existía un desajuste de la Formación Profesional respecto al mundo productivo con la consiguiente desvalorización social; la educación especial permanecía en el olvido y se contemplaba desde el punto de vista político de manera segregada respecto la educación normalizada; la escolarización en zonas rurales y periféricas de grandes ciudades eran asuntos de prioridad social pero que no contaban con ninguna planificación o política educativa.

Las infraestructuras, en concreto en el País Valenciano- teniendo en cuenta su similitud con el resto de España-, se podrían resumir a grandes rasgos como un sistema educativo no democrático, segregador, mercantilizado, con grandes carencias en la construcción de centros y sus equipamientos materiales y humanos, y sin planificación educativa.

El sistema educativo establecido con la Ley General de Educación de 1970, establecía un carácter autoritario- gestión no democrática, ni a nivel de sistema ni a niveles descentralizados- y discriminatorio- por lo selectivo con respecto a la admisión del alumnado-, por la privatización de la oferta educativa bajo el eslogan de la libertad de la enseñanza- dado el incremento continuado de subvenciones a las empresas de enseñanza privada y a la reducción de la inversión en los centros públicos-; Esta mercantilización de la enseñanza implicaba una falta de análisis de las necesidades sociales en materia educativa y de una planificación educativa.

La demanda masiva de educación derivada del proceso de crecimiento económico de los sesenta y del imaginario meritocrático afectaba a las enseñanzas medias y también a las universitarias y la principal deficiencia para hacer efectiva una educación básica y gratuita era la carencia histórica de la intervención estatal en España en el terreno educativo, sólo salvada en el periodo republicano. La trayectoria histórica española implicaba un papel subsidiario del Estado respecto a la educación, y por ende,

el servicio educativo era prestado por instituciones privadas, fundamentalmente confesionales, con fuertes intereses económicos, ideológicos y políticos, gestados a lo largo de la abstención o dejación de responsabilidad del Estado en materia educativa.

Una de las consecuencias de la dejación del papel del Estado en la educación, la constituía que la enseñanza privada, al buscar rentabilidad económica, dejaba sin prestar servicio educativo a zonas rurales y las nuevas zonas periféricas de las ciudades, y a sectores de población desfavorecidos, cuestión que debía resolverse con la provisión de un servicio público de educación y con la compensación educativa. Por otro lado, y a pesar del oligopolio escolar privado, la enseñanza privada perdía posiciones respecto de la estatal, no tanto por pérdida de alumnado, sino por el incremento de alumnado en la enseñanza estatal.

El problema de la subsidiariedad estatal y de las subvenciones a la enseñanza privada radicaba en que no existía un sistema de conciertos y que los centros privados eran meros beneficiarios del presupuesto estatal sin control público al respecto, lo que implicaba graves irregularidades.

La infraestructura educativa en el País Valenciano se dividía en dos zonas: las zonas rurales, propias de interior con ausencia de centros privados, atendidas por escuelas públicas unitarias y desatendidas en el nivel de enseñanzas medias, y las zonas urbanas, situadas en el litoral, que escolarizaban al 35,81% de la población total, con un predominio de centros privados (el 51% de los centros), de estos centros cabe diferenciar los de zonas urbanas burguesas, bien dotados, y los de zonas suburbanas en condiciones insalubres –situados en pisos, entresuelos, locales comerciales y con escasas dotaciones, por otra parte, tanto en los centros privados como públicos existía un problema de masificación que redundaba también en la calidad de la enseñanza.

La insuficiencia de centros y la falta de planificación daban lugar a puestos escolares deficitarios e insuficientes, aulas precarias y en situación de permanente provisionalidad.

Respecto a la escolarización, en la provincia de Valencia, la situación la explicamos a partir de la siguiente tabla:

Tabla 15: Escolarización en la provincia de Valencia por titularidad de centros educativos en 1981.		
ESCOLARIZACION	VALÈNCIA PROVINCIA CENTROS PÚBLICOS	VALÈNCIA PROVINCIA CENTROS PRIVADOS
0-4 años		11.493
4-6 años	33.907	30.195
EGB	158.089	141.673
BUP Y COU	33.171	20.595
EDUCACION ESPECIAL	2.402	1.900
<i>Nota.</i> Elaboración propia a partir de los datos expuestos en Civera i Gómez, Manuel (1981): La educación en...País Valencià. Cuadernos de Pedagogía Nº 73. Enero de 1981.		

Los centros privados eran mayoritariamente confesionales, y se concentraban en grandes ciudades. Mientras que los centros públicos escolarizan en zonas rurales- escuelas unitarias y centros incompletos-. Existía una desigual escolarización por zonas rurales o urbanas y por comarcas, de interior- despobladas y rurales, de cultura castellano- y costeras –pobladas y predominante urbanas, de cultura catalana-.

La escolarización infantil hasta los cuatro años era exclusivamente privada, lo que actuaba en detrimento de la igualdad de oportunidades. Esta privacidad se concentraba fundamentalmente en guarderías, que no escuelas, con su consiguiente déficit pedagógico y sin proyecto educativo.

La escolarización en preescolar y educación básica se repartía casi por igual entre centros públicos y privados. En BUP y COU, los centros públicos escolarizaban más que los privados. En FP predominaba la oferta privada en la provincia de València y la oferta pública en las provincias de Castelló y Alacant.

Respecto a la financiación y al reparto presupuestario:

...es conocida la revalorización de las instalaciones privadas, entre las que son importantes las de la Iglesia, y también es conocida la política del ME de reducción de presupuesto de construcciones, en detrimento de la enseñanza pública.” La formación y rendimiento del profesorado: “en la privada se aplica, en este sentido, la selección del profesorado y la sumisión aplicada de mismo por mantener el puesto; por el contrario, en la pública nada o casi nada se hace por mejorar esa formación; los únicos esfuerzos nacen de grupos pedagógicos: escuelas de verano, encuentros de trabajo, etc (Civera Gómez, 1981).

El nivel de fracaso escolar era considerable: al finalizar la EGB quedaba sin escolarizar el 15% de la población y sólo un 40,67% del alumnado cursaba enseñanzas medias, 6 puntos menos que la media nacional. En Formación Profesional la situación era una

catástrofe: un 85% de los matriculados no finalizaba estos estudios (Conselleria de Cultura Educació i Ciència, 1984).

Por otro lado, se caracterizaba por la falta de conexión pedagógica y de contenidos entre EGB y BUP, el carácter estrictamente preparatorio para la Universidad del BUP, la parcelación disciplinar, la extensión de conocimientos y el carácter teorizante, la ausencia de materias tecnológicas.

En cuanto a los programas de enseñanza y la metodología, se criticaba la orientación enciclopédica y academicista, con el uso de libros de texto que se alejaban de las particularidades y de la experiencia cotidiana del alumnado y de la comunidad donde vivía, con el elevado ratio de alumnados por aula que impedía la atención individualizada y la orientación, y con la inestabilidad del profesorado que impedía cohesionar líneas metodológicas y programas.

Con respecto a los servicios complementarios, el transporte escolar afectaba al 3% de los niños escolarizados, y el comedor al 7,30%, y de éstos últimos, sólo un 26,72% contaba con ayuda estatal (Conselleria de Cultura Educació i Ciència, 1984).

En cuanto a los Servicios de apoyo psicopedagógico, en 1977 en la Comunidad Valencia se inauguraron 3 Servicios de orientación escolar y vocacional, con tres orientadores, uno por cada provincia, con lo que el ratio era de 1.500 alumnos por orientador, y aunque en 1982 se incrementaron el número de orientadores a 5, aunque no por ello mejoraron los ratios y el servicio que se podía prestar, Por otro lado los Equipos Multiprofesionales de educación Especial –sólo existía uno por provincia-, y la integración en centros ordinarios de aulas de Educación Especial era escasa, y se contaba con pocos centros específicos y con bajas tasas de escolarización. Finalmente, los Gabinetes socio-pedagógicos eran promovidos por diputaciones, ayuntamientos y APAs (Conselleria de Cultura Educació i Ciència, 1984).

Respecto de la inspección educativa destacaban sus deficiencias en cuanto a sus funciones- por dispersión e imprecisión de tareas, por falta de documentación, de información, etc - y su organización y coordinación con diferentes bloques del sistema escolar como universidades, formación profesional, ayuntamientos, sindicatos, asociaciones de madres y padres; y por tanto falta de comunicación fluida entre los diferentes actores del sistema educativo; además de la escasez de inspectores, cuyo ratio era de 1 por cada 14 centros (Conselleria de Cultura Educació i Ciència, 1984).

En cuanto a la administración educativa, las Direcciones provinciales eran dirigidas a nivel estatal, con escasez de técnicos superiores o directivos, además del exceso de la burocracia y la falta de comunicación con los centros escolares.

...los centros han carecido de mínimos esquemas orgánicos y de toda capacidad de autonomía viéndose condenados a dos asfixiantes dependencias desconectadas entre sí: la dependencia burocrática de la Dirección Provincial y la dependencia pedagógica y organizativa de la Inspección Técnica. A través de estos dos cauces se ha canalizado toda acción y toda vida de los centros, cegada cualquier otra vía de descentralización o de autonomía e imposibilitado cualquier intento de organización zonal o comarcal... (Conselleria de Cultura, 1984: 30)

En cuanto a la organización de los centros destacaba el aislamiento de los centros entre sí, la falta de comunicación e integración de la escuela con la comunidad en la que estaba inserta, la carencia de proyección cultural, de integración con el ambiente, tanto en las actividades como en la planificación escolar como en la organización y el currículum en el centro. Otra característica era la rigidez interna de la propia organización, en cuanto a la limitación en la asignación de profesor-aula-grupo, o profesor-área. En cuanto a la dirección carecía de atribución de competencias y funciones, además de ser seleccionado y nombrado por la administración mediante concurso de méritos. El procedimiento de selección consistía en un baremo en el que el Consejo de dirección, es decir, la comunidad educativa puntuaba hasta 25 puntos de 100 sobre el baremo, el otro 25 correspondía a la Inspección y los otros 50 a los méritos académicos y profesionales.

Se detectaba falta de participación para el acceso a la dirección: solo se cubrieron el 59,26% de las plazas de directores en la Comunidad Valenciana, para 27 centros se presentaron 24 candidatos, y en 13 centros sólo un candidato por centro. Interesante a recalcar es el papel del claustro en la presentación de candidaturas,

La mayoría de los claustros, reconoce la Inspección, ha pretendido jugar un papel que la convocatoria no les adjudica. Para ello, en ocasiones, han forzado la no presentación de solicitudes; en otros, han votado el candidato a presentar o han llevado a la renuncia a quienes libremente lo habían solicitado (Conselleria de Cultura, 1984: 56).

Y con respecto a los órganos colegiados, el Consejo de Dirección establecido por la Ley General de Educación de 1970, no se desarrolló hasta el Decreto 2762/1980 que regulaba el procedimiento de constitución y competencias y que dado el recurso de inconstitucionalidad contra la LOECE, no se aplicó, por lo que el resultado es que cada centro hacía en función de su parecer y en función de la presión de las APAs.

Los temas candentes era fundamentalmente: la financiación pública sin control de empresas educativas privadas, el predominio de la Iglesia Católica en la enseñanza, y la carencia de enseñanza en la lengua y de la cultura del País Valenciano.

En cuanto a la financiación pública sin control de empresas educativas privadas, el crecimiento de las subvenciones fue más que considerable en la década de los setenta, pasando de una dotación de 1.385 millones de pesetas en el curso 1972-73, a 43.347 millones de pesetas en el curso 1979-80 (GÓMEZ, 1981).

El problema, desde el punto de vista de las posiciones de izquierda radicaba en que a pesar de las subvenciones públicas a los centros privados no se había conseguido la gratuidad, sino que se impulsaba el beneficio privado, a través de diversos mecanismos como subvenciones a precios parciales, con cantidades adicionales que podían pagar los padres del alumnado, que pudieran, al margen de recibir la subvención.

Los criterios establecidos para ser centro subvencionado no fueron aplicados de manera efectiva además de no contemplar el control público oportuno (PÉREZ, 1980); en 1976 se establecen Comisiones de centro y a partir de los Pactos de la Moncloa se crean las Comisiones Provinciales, ambas con poca incidencia. Una Orden Ministerial, en 1978, crea las Comisiones Provinciales de Subvenciones con representación padres, profesorado y patronos y las Comisiones de verificación en cada centro escolar, sin embargo, no se hicieron efectivas.

En cuanto al predominio de la Iglesia Católica en la enseñanza, en España, el retraso y la insuficiencia de la Modernidad explican la pervivencia de una injerencia eclesiástica realmente anacrónica en ámbitos como los de la cultura, el derecho y la educación, que competen al individuo y al Estado en una sociedad democrática. La secularización de la sociedad es un fenómeno que en España se ha producido tarde, de manera parcial y en medio de un permanente conflicto (TORREBLANCA, 2004). Salvo en el sexenio democrático 1868-1874 y en la segunda república 1931-1939, en que la enseñanza confesional fue desalojada de la escuela.

El carácter identitario que se ha atribuido tradicionalmente al catolicismo como elemento definidor de la nacionalidad española a través del nacionalcatolicismo ayuda a comprender las pretensiones de la Iglesia en orden a mantener la hegemonía ideológica en la sociedad que existía y existe en la actualidad, y que implica la omnipresencia de la Iglesia Católica en todos los aspectos de la vida, y especialmente en la educación.

La hegemonía de la Iglesia Católica en la enseñanza se había construido a lo largo del franquismo, a través de la deslaización o confesionalidad del sistema

educativo, de la depuración del profesorado y de la congelación de la enseñanza estatal –no creándose ningún instituto de enseñanza media en 16 años (Rubio, citado en Gómez, 1981)- hasta el desarrollismo económico de los sesenta que requería inversión estatal en enseñanza para satisfacer las necesidades del sistema productivo y de la sociedad de consumo y de la ilusión meritocrática de la cultura del esfuerzo. La financiación del Estado de la enseñanza privada no se restringió exclusivamente a subvenciones para la gratuidad a partir de la Ley General de 1970, sino que durante el franquismo se había favorecido la construcción de centros docentes católicos, a través de créditos y de expropiación forzosa de terrenos, transfiriendo fondos públicos a la iniciativa privada confesional.

Que la Iglesia Católica es en España el gran grupo hegemónico del sector privado constituye un hecho manifiesto, pero es interesante dar algunos detalles para conocer el espacio que concretamente ocupa en cada nivel, siendo incluso muy útil para comprender mejor el peso de la Iglesia en la enseñanza saber también las escuelas de magisterio y otras de tipo superior que posee, dado que ello le abre unas posibilidades de “autoabastecimiento” de profesorado con innegable repercusión en el contenido de las enseñanzas y en las expectativas profesionales de los demás docentes (Gómez Llorente, 1981).

En el plano jurídico, el art. 16.3 de la Constitución Española establece que el Estado mantendrá las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones. Por su parte, el art. 27.3 establece que el Estado garantizará el derecho de los padres a la formación religiosa y moral de sus hijos. Las “relaciones de cooperación” se han plasmado en los Acuerdos de 1979 entre el Estado español y la Santa Sede, instrumento claramente continuista con la situación anterior a la Constitución. El carácter pre-constitucional de estos Acuerdos, negociados en 1978 antes de la aprobación de la Constitución, y no consensuados entonces con las fuerzas políticas que representaban a la izquierda, ha propiciado la presencia de la religión en la escuela con fines catequéticos y la continuidad en los claustros de profesores de personas designadas por la Conferencia Episcopal, y no por los sistemas habituales de reclutamiento, para desempeñar esa misión.

Nuestra actual Constitución, pongamos por caso, incorpora la idea de laicidad del Estado de forma muy atenuada o edulcorada, pues si bien consagra el principio de no discriminación por razón de religión en el artículo 14, en el 16 deja tocada la neutralidad del Estado ante el hecho religioso, cuando a reglón seguido de afirmar que “NINGUNA RELIGIÓN TENDRÁ CARÁCTER ESTATAL”, establece un mandato claro: “LOS PODERES PÚBLICOS TENDRÁN EN CUENTA LAS CREENCIAS RELIGIOSAS DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y MANTENDRÁN LAS CONSIGUIENTES”

RELACIONES DE COOPERACIÓN CON LA IGLESIA CATÓLICA Y LAS DEMÁS CONFESIONES.

Sin olvidar que por el 27.3 el Estado se obliga a garantizar que en cualesquiera centros docentes se imparta formación religiosa a elección de los padres, y que el 27.9 abre la puerta de la subvención pública a la escuela privada confesional (Gómez Llorente, 2013).

Nos encontramos pues, con el problema de la escasa secularización del Estado, traba importante para la democratización del mismo y para la civilidad de la sociedad:

No parece que un Estado propiamente laico, sea por ejemplo el recaudador anual de las donaciones de los fieles a la Iglesia, ni el patrón laboral de un profesorado de religión nombrado y removido a gusto de la Jerarquía, ni que la Iglesia católica goce de amplios espacios semanales fijos en los principales medios de comunicación públicos (Gómez Llorente, 2013).

Gómez y Mayoral (1981) hablan de neoconfesionalismo, considerándolo como la adaptación del poder religioso a los nuevos requisitos de la socialdemocracia y del sistema económico industrial y de sociedad de consumo, disputando la educación y la enseñanza de manera abierta al poder civil, revistiéndolo de filosofía moral o ideario. Logra por tanto su supervivencia a través de la financiación estatal para la gratuidad de la enseñanza, que primero se requerirá en los niveles obligatorios pero más tarde se naturalizará a todos los niveles, desde la educación infantil hasta la universitaria.

Además de los problemas educativos que caracterizaban también al resto del Estado español, en el País Valencià había que sumar la pérdida cultural relacionada con el problema lingüístico:

No existe ni un solo periódico impreso en catalán (actualmente circulan bastantes publicaciones periódicas pero de influencia reducida); tampoco tenemos radio ni televisión y nunca en la Escuela que nos ha enseñado nuestra Historia, nuestra Geografía, nuestra lengua... De tal manera que, según el estudio centrado en Sagunto-ciudad, el 90% comprende nuestra lengua, el 65% la habla, el 48% la lee y solamente el 7% dice saberla escribir, pero sin duda el porcentaje es inferior." Estas cifras son dinámicas; "se observa que de la generación de los abuelos a los padres de los alumnos la castellanización es del 10% y de la de los padres a los hijos, hoy alumnos nuestros, es del 20% aproximadamente (Civera Gómez, 1981).

En las comarcas de cultura catalana se concentraba el 90% de la población y el restante 10% en las comarcas de cultura castellana, sin embargo, esta cultura no figuraba en el currículum, ni se utilizaba la propia lengua para el aprendizaje: "...en el País Valencià todavía no se enseña nuestra historia, ni se lee a nuestros literatos, ni se estudia nuestra tierra, etc" (Civera Gómez, 1981).

La crítica a la política educativa en el País Valencià se centraba en la falta de planificación, de normalización lingüística y el deterioro y politización de la cultura:

...están desarrollando el mayor ataque que ha sufrido nuestra cultura: preconizan que el valenciano no forma parte de la lengua catalana, se han inventado unas normas ortográficas, manipulan el nombre de nuestro pueblo y sus símbolos, y hacen uso de la violencia. Capitanea esta operación la UCD (la agrupación de Valencia es la de mayor afiliados del Estado después de Madrid), si bien sus miembros se confunden con los de CD, FN y con los del “Grup d’Acció Valencianista (Civera Gómez, 1981).

En relación a la enseñanza de la lengua valenciana, el aprendizaje y el uso en el sistema educativo se había reivindicado desde los años sesenta, intensificándose las reivindicaciones, los debates, los cursos, etc. La oficialidad de la lengua a partir del acuerdo Constitucional inició el curso 1978-79 con un “Plà Experimental per a l’Ensenyament en Valencià” que afectó a 200 profesores de la etapa de EGB, sin embargo, el Conseller que llevó a cabo este plan, Josep Lluís Barceló, finaliza su gestión en 1979, y hasta 1983 se consolida una lucha anticatalanista en contra de la unidad de la lengua, que lleva a enfrentamientos sociales y en el sector educativo pone en guardia y reivindicación a todo el frente progresista. El conflicto llegó a agresiones físicas hacia intelectuales de la talla de Joan Fuster o de Manuel Sanchis Guarner, además de a otros miembros de este frente progresista.

La UCD valenciana, que había asumido los planteamientos lingüísticos secesionistas, tras la promulgación desde el gobierno central del primer Decreto de bilingüismo –que no llegó a aplicar- empezó a establecer desde la Conselleria de Educación unos mecanismos que institucionalizasen este hecho: creación de una Comisión Mixta con personas representativas del ámbito “anticatalanista”, desautorización de libros de texto escritos con criterios no secesionistas y aprobación de otros con criterios contrarios, adopción de nuevas normas gramaticales y ortográficas...Pero aquellos intentos no podían tener resultado ya que no contaban con ningún tipo de aceptación por parte de los enseñantes. La postura de los sindicatos (STE del PV, CCOO, FETE) y de los Movimientos de Renovación Pedagógica fue de una continua contestación: entrevistas, encierros, manifiestos... (Muñoz, 1985)

La articulación de las agencias progresistas y de izquierdas en relación a la defensa de la lengua y la cultura se gestará de manera considerable durante el período de gobierno de la UCD, y reaparecerá posteriormente en defensa de otras luchas educativas por la escuela pública de calidad que se considera que ha de ser una escuela valenciana.

El periodo comprendido entre 1979 y 1983, en el que se suceden en la Conselleria dos miembros de UCD, fue vivido por los trabajadores de la enseñanza progresista y por los sectores intelectuales valencianos de manera angustiosa. Los ataques contra la lengua propia desde la propia sociedad valenciana, los intentos de secesionismo lingüístico potenciado desde la propia Conselleria y la paralización, desde esta institución, de

cualquier actividad normalizadora, hicieron que los movimientos pedagógicos y sindicales adoptasen una actitud de resistencia y defensa de la unidad lingüística y de la normalización, conjuntamente con sectores universitarios y grupos sociales y políticos de izquierda (Muñoz, 1985).

En las prácticas escolares se generalizaba un activismo pedagógico fundamentalmente vehiculado a través de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de las Escuelas de Verano, que venían celebrándose desde mediados de los años setenta. Junto con la creación y reafirmación del “modelo de Escuela Pública”, existía un gran interés por la educación en referencia al entorno social, cultural, natural, vinculada a un proyecto comunitario de futuro. Al tiempo, había un interés educativo que iba más allá de lo académico y que abarcaba otras esferas de la persona, como el cuerpo y las emociones, y que implicaba el cuidado de la salud, del medio ambiente, la educación afectiva y la coeducación.

La política educativa

Los Pactos de la Moncloa, aunque sintetizaban el consenso de la Transición no estuvieron exentos de conflictos en materia educativa. Un ejemplo de ello lo constituye la manipulación del borrador realizado por la comisión negociadora, que había de ser llevado al documento del acuerdo para ser aprobado en el parlamento:

...por ejemplo, mientras el borrador manifiesta que: “...deberá ser objetivos prioritarios la mejora de la calidad de la enseñanza y la homogeneidad de la misma entre los centros estatales y los no estatales...”, en el documento final aparece redactado de la siguiente forma: “...deberán constituir objetivos prioritarios de esta política la mejora de la calidad en la enseñanza y la homogeneización técnica de la misma entre los centros estatales y no estatales... (Bas, 1978)

Se cambiaba “homogeneización” por “homogeneización técnica”, con lo que se eludía el control público y la participación de los miembros escolares sobre los proyectos y las subvenciones y presupuestos educativos de los centros.

En el borrador se lee: “...estudiar en el próximo presupuesto las medidas necesarias para la efectiva eliminación de las llamadas “permanencias”, mediante instrumentos compensatorios de la retribución del profesorado...” En el documento final ha quedado así: “...se estudiarán de cara al presupuesto de 1979, las medidas que atiendan a la adecuada retribución del profesorado... (Bas, 1978)

Reducía la responsabilidad en materia laboral y posponía el incremento del presupuesto un año más de lo acordado: “Asimismo, el próximo presupuesto –el de 1978- se transforma en el de un año más tarde” (Bas, 1978).

Finalmente, quedó redactado de esta manera manipulada.

La política educativa se orientará conforme a los siguientes principios y criterios:

1.-Democratización del sistema educativo, buscando la participación de todos los sectores y definiendo un estatuto de los centros educativos y del profesorado. Deberán constituir objetivos prioritarios de esta política la mejora de la calidad en la enseñanza y la homogeneización técnica de la misma entre los centros estatales y no estatales.

2.-Gratuidad progresiva de la enseñanza. Para ello, se adoptarán las siguientes medidas:

a) En el ámbito de los centros estatales.

Se acometerá la expansión efectiva de la gratuidad de la enseñanza mediante la construcción, equipamiento y atención a los gastos de funcionamiento y de profesorado de los puestos escolares que se incluyan en el Plan Extraordinario de Escolarización de 40.000 millones de pesetas. A tales efectos se crearán 400.000 plazas de Educación General Básica, 200.000 nuevas plazas de Educación preescolar y 100.000 nuevas plazas de Bachillerato Unificado Polivalente durante 1978. El Ministerio de Educación y Ciencia informará trimestralmente a la Comisión Parlamentaria de Educación sobre los niveles de cumplimiento alcanzados en este Plan.

Se estudiarán, de cara al Presupuesto de 1979, las medidas que tiendan a la adecuada retribución del profesorado; se considerará la gratuidad total de servicios de comedores y transporte, en los niveles de enseñanza obligatoria, cuando se impongan como necesarios para los alumnos de concentraciones escolares; y se examinará el posible abaratamiento de los libros de texto en niveles educativos obligatorios.

Se implantará la participación de los padres de alumnos y del profesorado en el control del funcionamiento y condiciones de estos centros.

b) Respecto a los centros no estatales se procederá a una revisión profunda del sistema de financiación con la definición, si se considera conveniente, de un estatuto de los centros subvencionados en que se prevea la participación de padres de alumnos y profesorado por la que se atienda a la función, necesidades y condiciones de tales centros, y en el que se asegure el control de la aplicación de fondos públicos a los mismos.

3.-La política educativa se completará, además, con las siguientes actuaciones:

a) Se incorporarán las distintas lenguas y contenidos culturales en sus respectivos ámbitos territoriales, para todos los niveles educativos obligatorios. En coherencia con estas medidas, se facilitará al profesorado, en su caso, el oportuno reciclaje.

b) En la medida en que se vayan instaurando los diferentes regímenes y estatutos autonómicos, se establecerá la pertinente colaboración entre el Gobierno y las instituciones autonómicas para la realización de estos planes.

c) La política de inversiones habrá de complementarse con una eficaz acción en materia de obtención de suelo, para lo que se precisa una especialísima colaboración de los organismos de Obras Públicas y Urbanismo, así como de las Corporaciones Locales, y las medidas legislativas necesarias que permitan la urgente disponibilidad del suelo.

d) Asimismo se considera necesario adoptar las medidas para reducir los actuales plazos en las construcciones y agilizar al máximo la actuación administrativa.

Desde el punto de vista de la democratización de la enseñanza en sentido progresista, las promesas clave consistían en la democratización de la enseñanza y del sistema educativo, a través de la gratuidad de la misma, incluyendo, cuando se considerase necesario, el transporte y el comedor escolar y abaratando los libros de texto, y a través

de la participación de familias, profesorado y alumnado en la planificación de la enseñanza y en los centros; en la creación de centros y mejora de equipamientos y de dotación de profesorado así como la mejora de su retribución; el reconocimiento de la lengua y la cultura de territorios diversos así como su enseñanza y la correspondiente colaboración autonómica y estatal; y finalmente, el control de las subvenciones a centros privados.

Los centros no estatales financiados con fondos públicos tenían en su mayor parte carácter confesional-católico, y desde el sector democratizador se exigía el control de esta financiación, a la que pretendían añadir otros controles derivados de la gestión democrática del centro para asegurar la no discriminación y la no represión.

Desde el bloque neoconservador, la Conferencia Episcopal rechazó los Pactos de la Moncloa:

Un ejemplo típico de argumentación neoconfesionalista se encuentra en la declaración del 23 de noviembre de 1979 de la Asamblea Plenaria del Episcopado Español, que textualmente dice: “No se concibe un estado democrático moderno que actúe, de hecho, como una gran empresa monopolística promotora de centros de enseñanza, decidida a eliminar, por la fuerza de la competencia y con los recursos de todos los ciudadanos los centros promovidos por la iniciativa de los grupos sociales.” Traducción de esta posición fue el rechazo por estos sectores de los Pactos de la Moncloa, en cuanto significaban una ampliación sustancial del sector público, obtenida como contrapartida social por los partidos representativos de la clase trabajadora (Gómez Llorente y Mayoral, 1981: 126)

El problema del control de la financiación de la enseñanza en centros privados, que se derivaba de la dejación de responsabilidades del Estado en materia educativa durante la dictadura y su atribución, por el nacional catolicismo, a la Iglesia Católica, se había mantenido intacta con la Ley General de Educación de 1970, que se proponía la gratuidad de la educación básica y preveía un sistema de financiación por conciertos entre el Estado y los centros privados que quisieran ofrecer la enseñanza básica de manera gratuita. En lugar de conciertos se concedieron subvenciones sin establecimiento de requisitos o planificación de prioridades y sin control. La solución a este problema la proponía el acuerdo de los Pactos de la Moncloa, que no se cumplió.

Para el desarrollo de los Pactos de la Moncloa, el gobierno de UCD inicia unas propuestas de reforma a través de nueve proyectos de ley que versaban de los siguientes temas:

- Un estatuto de centros docentes, con la finalidad de cumplir el precepto de democratización del sistema educativo, sobre todo, en materia de participación y

gestión en los centros educativos financiados con fondos públicos y en su homologación con los centros estatales.

- Un nuevo sistema de financiación para la enseñanza obligatoria.
- El acceso a la función docente y el estatuto del profesorado no universitario para cumplir con la mejora de la calidad educativa y de las condiciones laborales del profesorado.
- La autonomía universitaria y el estatuto del profesorado universitario.
- La reestructuración de las enseñanzas de preescolar, EGB, y enseñanzas medias-revalorizando la FP1 entre estas-.
- La Educación Especial, su consideración, aumento de plazas y mejora.
- Las enseñanzas artísticas, su consideración y su mejora.
- El conocimiento de la Constitución en los centros educativos, sobre todo, en enseñanzas medias.

Todos los proyectos no se llevaron a cabo, y los debates parlamentarios y la opinión pública se centraron fundamentalmente en los dos primeros: el estatuto de centros docentes y el sistema de financiación, que desarrollaban la participación y la financiación respectivamente.

La Constitución implicaba unos acuerdos ambiguos para garantizar el consenso, sin embargo, el conflicto estalló en relación al artículo que versaba sobre la enseñanza y su democratización, que implicó la retirada de la comisión parlamentaria a instancias de Peces Barba, del PSOE. La fórmula de síntesis que constituía la libertad de enseñanza, entendida de manera restrictiva, como libertad para crear y dirigir centros privados, fundamentalmente propiedad de la confesión católica, subvencionados con fondos públicos y sin control democrático de los mismos, unido a la educación religiosa en los centros educativos, venía a prorrogar en el nuevo tipo de Estado el dogmatismo del nacional catolicismo y la falta de responsabilidad del Estado en materia educativa del antiguo régimen dictatorial, era, fundamentalmente, la base del conflicto educativo. Ante los acuerdos constitucionales se movilizaron en contra, el bloque neoconservador, fundamentalmente la Conferencia Episcopal y la CONCAPA.

Recordemos entre las intervenciones más importantes la declaración de los Obispos a finales de noviembre de 1977, tras la fuga del texto constitucional, las declaraciones y movilizaciones de las asociaciones católicas de padres, el envío a las Cortes de más de 30.000 peticiones de libertad de enseñanza y, por último, la referencia de Peces Barba – miembro socialista de la Ponencia Constitucional- aludiendo al tema como una de las causas de su retirada y por tanto del desacuerdo constitucional (Aja, 1978).

El problema religioso es la base del conflicto:

El citado art. 27 es una de las piezas clave de la Ley fundamental (recuérdese que hubo un momento de ruptura del consenso cuando Peces-Barba abandonó los trabajos de la Ponencia Constitucional, justamente al llegar a ésta en su trabajo al proyecto o borrador del citado artículo, que a la razón era el 26). El texto definitivamente resultante del consenso recuperado es, como el resto de la Constitución en su conjunto, un delicado mecanismo de pesas y contrapesas, de equilibrios. El viejo problema religioso se resuelve afirmando el reconocimiento de “el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”, lo cual, obviamente, entraña la radical voluntariedad de toda enseñanza y práctica confesional en los centros públicos y, según nuestro criterio, también en los no estatales sostenidos con fondos públicos (Gómez Llorente, 1983).

Este artículo 27 de la Constitución sobre educación constituyó la palanca para la aprobación de la misma, y tras la ruptura de las negociaciones se realizó una fórmula de síntesis de posturas antagónicas, en la que el bloque democrático representado por el PSOE cedió:

El Artículo 27 actual es un auténtico pacto escolar para llegar al cual fue necesario un esfuerzo de tolerancia y de abandono de posiciones históricas para hacer compatibles los diversos puntos de vista. Nosotros abandonamos la idea de la escuela única y laica, que era incompatible con los textos internacionales de derechos humanos (Peces Barba, 1998: 343).

Pero también consiguió la democratización en algunos aspectos:

Nosotros aportamos las ideas sobre el derecho a la educación (Nº1), el objetivo de la educación basada en el desarrollo de la personalidad y en los valores democráticos (Nº2), la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza (Nº4), la garantía del derecho y la programación general de la enseñanza (Nº5), la intervención de la comunidad escolar en el control de los centros subvencionados (Nº7), la inspección y homologación del sistema educativo (Nº 8) y la autonomía de las Universidades (Nº 10). El resto de los temas libertad de enseñanza, el derecho a recibir una formación religiosa o moral acorde con las propias convicciones, la libertad de creación de centros docentes, y la ayuda económica a los centros que reúnan las condiciones legales, fueron aceptados por nosotros y contribuimos en la medida de nuestras posibilidades a su mejor redacción (Peces Barba, 1998: 343-344).

Finalmente, se llega al acuerdo en la Comisión Constitucional, exceptuando el voto en contra de AP.

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho 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.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
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.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

En este artículo 27 se visibiliza la ambigüedad del texto constitucional, garante de ordenamientos jurídicos y de sistemas educativos totalmente distintos en función de quien ostentara el poder gubernamental en cada momento de la historia de la democracia liberal española.

Bajo los postulados de este artículo 27 pueden regularizarse evidentemente muy distintas políticas de educación. Partiendo de él un gobierno de derechas está legitimado constitucionalmente para mantener una serie de estructuras que nosotros reputamos arcaizantes. Inclusive para empeorar algunos aspectos; pero con ese mismo texto nosotros entendemos que un gobierno de izquierdas podría realizar una política de educación muy progresiva y realizar gran parte de todos los ideales que se contienen en la llamada alternativa democrática para la enseñanza (Gómez Llorente, 1978).

Desde el punto de una educación democrática, se institucionaliza el derecho de todos a la educación, y en especial la educación considerada básica tendrá carácter de obligatoria y gratuita. La democratización y la igualdad en el sistema de enseñanza viene estipulada en los puntos 5, 7 y 8 del artículo 27, en el que se garantiza la programación general de la enseñanza con participación efectiva de los sectores afectados y la creación de centros públicos docentes, la intervención del profesorado, de madres y padres y del alumnado en la gestión y en el control de todos los centros sostenidos con fondos públicos, y finalmente, la inspección y homologación del sistema educativo por parte los poderes públicos.

Desde el punto de la corriente neoliberal y neoconservadora, se institucionaliza, a través del punto 9 del artículo 27 la ayuda por parte de los poderes públicos a los centros docentes que reúnan determinados requisitos que establezca la ley. Y a través del punto 3 del artículo 27, se garantiza el derecho a la formación religiosa.

El quid respecto al apartado de creación de centros radicaba en que también se pretendía, desde los partidos conservadores, la coletilla de “dirigirlos” con lo cual, cerraba las puertas a la posibilidad de la participación en la gestión y en el control de los fondos públicos en los centros privados subvencionados por parte de la comunidad educativa.

La libertad de enseñanza y la libre elección de centros, así como las subvenciones eran los intereses de Iglesia católica:

En la Constitución obviamente, cuando dice el texto: “Se reconoce la libertad de enseñanza” no se cita a la Iglesia, pero véase el debate constituyente en el Diario de Sesiones del Congreso, y no se tendrá duda acerca de lo que estaba discutiendo, aunque la formulación del derecho a promover centros privados se afirme lógicamente como todos los derechos constitucionales con carácter universal. Tan clara es la intención que quiso la derecha incluir la cláusula “y dirigir” a lo que nos opusimos tajantemente los socialistas para que no se obstruyera a priori la eventual gestión democrática de centros de origen privado sostenidos con fondos públicos (Gómez Llorente, 2000: 105-106).

Respecto a la financiación pública de los centros privados, ésta se resguardaba tras la fórmula de la libertad de enseñanza. Desde el punto de vista que llamamos neoconservador, la financiación pública de los centros privados no requiere control democrático del centro y de las subvenciones recibidas, sino un control tecnocrático. El control con la participación de los sectores implicados resultaría una forma autogestionada que impediría la capacidad de dirección del centro privado por su patrón o titular, y por tanto mermaría la libertad de empresa. La participación se entiende desde un punto de vista del consumidor. Y la financiación se pretende otorgar a través de las familias, es decir, a través del bono o cheque escolar.

...es cierto que la Iglesia Católica española apoya en la actualidad el régimen constitucional de nuestro país. Pero no es menos cierto que es preciso abrir bien los ojos para que al socaire de esos cambios saludables no se intente perpetuar -ahora por medio de la financiación pública- una situación de privilegio que está muy claro como se configuró, aunque hoy algunos pretenden hablarnos de “iniciativa privada” cual si fuese fruto de lo que se entiende por tal cosa normalmente en el lenguaje liberal o neoliberal (Gómez Llorente, 1981).

Ante el comienzo de la indiferencia pública a la práctica religiosa católica (DÍAZ BARRADO, 2006), es en el terreno educativo donde la Iglesia Católica presentará el mayor caballo de batalla, a través de los conciertos educativos y la asignatura de religión, atacando el laicismo como enemigo:

...no basta afirmar la no confesionalidad del Estado para instaurar en nuestra patria la paz religiosa y las relaciones respetuosas y constructivas entre el Estado y las Iglesias.

Si prevalecen en el texto constitucional formulaciones equívocas y de acento negativo que pudieran dar pie a interpretaciones “laicistas” no se daría respuesta suficiente a la realidad religiosa de los españoles, con el peso indudable del catolicismo y la presencia en nuestra sociedad de otras iglesias y confesiones religiosas (Episcopado Español, 1978).

Desde el punto de vista del bloque democrático se consideraba que se podían seguir políticas de acomodamiento para los creyentes, para facilitar el pluralismo moral efectivo, sin embargo, esto no implicaba que las instituciones hubieran de tomar partido por la religión o impregnarse de ella en su organización y en su mantenimiento, porque ahí el régimen dejaba de ser laico, y por tanto, democrático, tal como analizábamos en apartados anteriores.

Mi temor se basa en la pretensión de la Iglesia institucional de obtener en el tema de la religión ventajas adicionales. El consenso y la lealtad constitucional no se están respetando cuando se pretende una interpretación de los Acuerdos con la Santa Sede que, debe recordarse, son preconstitucionales, que olvide puntos poco gratos para la institución de la Iglesia, como la obligación de autofinanciación, mientras se pretende colocar a la enseñanza de la Religión en una situación de asignatura similar a las demás, con evaluación, situando a los poderes públicos en una posición de empleador en relación con el profesorado que la imparte (Peces Barba, 1998: 345).

De las enmiendas realizadas por los partidos políticos en la votación constitucional de este artículo destaca AP, apoyado por el grupo mixto, las dirigidas a proponer un mayor derecho de elección de los padres del centro y del modelo educativo, a través del cheque escolar, y la reducción del control de los centros privados sostenidos con fondos públicos por profesores, padres y alumnos porque consideran que vulneraría la libertad de enseñanza (entendida esta como libertad de elección en un mercado competitivo). Y por otro lado, destacan las enmiendas del PCE que pugnaba por no constitucionalizar las subvenciones- punto respaldado por la Minoría Catalana-, y por constitucionalizar la coeducación, y sustituir centros docentes por escuelas, con la finalidad de no incurrir en las posibilidades de privatización universitaria (AJA, 1978).

Firmados los pactos, el gobierno de UCD propuso un proyecto de ley para un estatuto de centros docentes no universitarios, pero ante el exceso de debate en el congreso lo retiró hasta firmada la constitución. Firmada la constitución volvió a presentar el proyecto, al tiempo que PSOE y PCE presentaron una propuesta de Consejos Escolares el primero, y una propuesta sobre estatuto de centros docentes el segundo, que fueron rechazadas por la comisión de educación del congreso. Ambas propuestas buscaban la democratización de las instituciones educativas a través de la gestión democrática de los centros y de la creación de órganos de participación a nivel

municipal, de distrito, provincia, región y Estado. Como expusimos anteriormente, para el sector de izquierdas la democracia era más que una formalidad y consistía en una forma de vida, había que hacerla “real” en un estilo de vida comunitario, y las prácticas democráticas en instituciones democráticas generarían una mejor calidad en la formación y en la responsabilidad. El debate sobre el estatuto de centros representó un conflicto considerable que acabó en los tribunales. El quid de la cuestión radicaba en la democratización de la enseñanza, en las estructuras de los centros y del sistema educativo, de ahí que sea un debate siempre abierto y latente: un eje de la lucha democrática.

El proyecto de ley para la financiación de la enseñanza obligatoria en los centros privados se presenta en 1979, con una polémica que impide su aprobación en la legislatura de UCD. El proyecto de ley establecía la financiación a través de lo que denominó “ayuda a la gratuidad” que consistía en el coste de un puesto escolar estatal que se otorgaba- no apuntando exactamente si a las familias directamente o al centro elegido por las mismas, ni estableciendo los procedimientos del cálculo del coste-.

Por otro lado, establecía la posibilidad de que las actividades complementarias o enseñanzas no regladas impartidas en los centros fueran voluntarias para las familias. Aunque no establecía si los centros públicos podrían ofertar estas actividades y por tanto, dejar de ser gratuitos y públicos. Ni la política de selección del alumnado si todas las familias optan por elegir el mismo centro.

Y que el Estado promovería la creación de centros privados, a través de subvenciones y créditos y otras fórmulas para la construcción y equipamientos de los centros por su interés social.

En el proyecto de ley de financiación y ante la opinión pública los partidos conservadores, UCD y AP proponían la fórmula del cheque escolar.

Nuestra ley suprema, que es la Constitución, establece que no hay más destinatario que el estudiante y como el estudiante es menor de edad, el destinatario es el padre...o la madre, es decir, la familia cuyo ideario se respeta, porque está dentro de los derechos fundamentales del artículo 27. Por tanto, puesto que el destinatario es el estudiante, yo quisiera que fuera el estudiante.” “...el sistema talonario, no del cheque; es decir, que el padre, en el momento en que matricula a su hijo, está entregando un talón, que el Estado hace efectivo, por valor de lo que cueste la enseñanza (Mayor Zaragoza, 1982).

Desde el punto de vista del PCE, el proyecto de ley promovía los centros privados en detrimento de los centros estatales, promoviendo una privatización del sistema escolar (PORTELA, 1979). Algunas alegaciones que hacían al proyecto eran: que la subvención

en función del número de alumnos/as matriculados sólo se aplicaba a los centros privados, mientras que a los públicos no se tenía en cuenta el N° de matrícula., que se subvencionaban gastos de amortización de capital, que se autorizaban actividades complementarias, que quedaban exentos de cualquier tipo de tributos aunque las enseñanzas de estos centros trascendieran las básicas y gratuitas, se subvencionaba la creación de centros privados y se cedían edificios y solares públicos al efecto. Mientras, a los centros públicos no se les renovaba el mobiliario y sencillamente, no se construían, alegando que la planificación estatal quedaba al margen de la posibilidad de crear centros privados con dinero público. Al tiempo criticaba la falta de control público de las subvenciones tanto en las comisiones provinciales como en las juntas económicas, al no quedar definidas competencias y funciones.

La LOECE de 1980, que definía la organización de los centros y los órganos de gobierno, su composición y sus funciones, generó gran conflictividad y reacción de los partidos políticos, de los sindicatos y del movimiento de madres y padres del alumnado de la escuela pública.

Los aspectos fundamentales del proyecto gubernamental y posteriormente la LOECE fueron la consideración de los centros subvencionados con fondos públicos como centros privados, lo que llevaba consigo, la consideración de crear, dirigir y establecer un ideario por el titular privado del centro que implica directamente un conflicto con la libertad de cátedra, la libertad de elección de centro, la libertad de conciencia y podía acarrear: discriminación en cuanto a la admisión del alumnado y discriminación laboral del profesorado y por tanto motivo de despido, condiciones todas ellas no democráticas pero financiadas por fondos públicos de un Estado que se llamaba democrático. En correspondencia, a los órganos colegiados no se les concedían competencias de dirección ni de elección de la dirección, siendo sus funciones mínimas, ni se concedía participación en estos órganos a agentes del entorno del centro educativo como la municipalidad, los sindicatos o la patronal. Tampoco se consideraban las instalaciones como de uso público para actividades ciudadanas y se facultaba al MEC para la homogeneización técnica entre centros privados y públicos, para desarrollar la ley, etc.

La LOECE promovía y continuaba consolidando una red dual: centros privados, financiados con fondos propios o con públicos, y centros estatales. Esta red dual configuraba una escuela confesional, privada y con un ideario concreto; y con carácter subsidiario una escuela nacional. Se consideraba que la libertad de elección de centros y

la libertad de enseñanza se cumplía al poder elegir los padres una escuela para sus hijos dentro de lo que denominaban pluralismo de centros, ostentado cada centro una filosofía moral específica. Aunque tal filosofía moral o religiosa no era tan plural, puesto que el carácter confesional católico constituía el 42% de las escuelas privadas, financiadas o no con fondos públicos. Por otro lado, el pluralismo dentro de los centros públicos a través del Consejo de Dirección tampoco podía llegar a ser tal, en tanto en cuanto el Consejo no elegía al director, que era nombrado por la administración, con lo que la gestión y control democrático no eran tales, y no permitía el reconocimiento de las partes.

El ideario tenía sus inconvenientes (GOMEZ Y MAYORAL, 1981), porque suponía que los padres asumían y se comprometían con ese ideario. Si no había suficientes escuelas como idearios o estas no eran accesibles para todos, la libertad de elección no estaba garantizada a través de esta fórmula mercantil. Estos autores califican a los centros con ideario como centros cerrados, puesto que cumplen una serie de condiciones: primero, formulan una concepción filosófica, moral, religiosa o política, es decir, el titular del centro formula un ideario; en segundo lugar, fuerza, mediante un compromiso a los miembros del grupo a aceptar este ideario (art. 18.2 LOECE) y a los trabajadores de la enseñanza también a través de una cláusula de conciencia (art. 15 LOECE, que establece el respeto al Reglamento de Régimen Interno); en tercer lugar, queda excluido cualquier persona que no siga el ideario o que actúe o se exprese en otro sentido; en cuarto lugar, el ideario se defiende en contra ante cualquier crítico u oponente externo; en quinto lugar, se adopta una actitud directiva, autoritaria, jerárquica, para la defensa del ideario, y finalmente, se fundamenta la educación en el sentimiento del honor.

Infringe el ideario por tanto, la libertad de cátedra, de expresión, y de conciencia y por tanto, dificulta una educación de calidad basada en el método científico, al tiempo que dificulta relaciones horizontales y de recíproco respeto, en pro de relaciones de poder, sometidas a los dictados del poder de la empresa.

...monseñor Montero, con ocasión de la Asamblea Episcopal celebrada en noviembre de 1979, habló así de la defensa de la identidad de los colegios: “Si un profesor anticristiano hace propaganda de sus ideas, el centro se encuentra atado porque el profesor se acogerá a sus derechos laborales”, por ello estimaba que “entre las condiciones laborales del centro debería estar la aceptación de su ideología; sería como una cláusula de conciencia” (Gómez Llorente y Mayoral, 1981: 138).

La participación de los sectores involucrados en la enseñanza estaba extremadamente limitada en esta ley, hasta el punto en que el Tribunal Constitucional consideró en la sentencia de 13 de febrero de 1981 nulo parte del articulado del art. 34 de la LOECE. En general, los aspectos fundamentales que no seguían el dictamen del artículo 27 de la Constitución eran: que la ley no estableció mecanismos de participación en la programación general de la enseñanza (art. 27.5), y que consideraba a los centros privados financiados con fondos públicos como centros privados, sin una participación en la gestión y dirección del centro (art. 27.7).

La ley también establecía trabas procedimentales para el ejercicio a la participación como por ejemplo, requerir el 20% de los votos en las votaciones de los padres y madres a la elección de sus representantes para considerar válida la representación, o establecer los órganos colegiados de los centros con una duración anual, y una elección por tanto, también anual.

Anotamos un tutelaje de los procedimientos ya que en el RD 2762/1980, de 4 de diciembre, por el que se regulaba el procedimiento de constitución de los órganos colegiados de gobierno de los centros públicos se establecía que para la elección de representantes de los padres en el Consejo de dirección y en la Junta Económica la mesa electoral la presidiría el Director del centro como Presidente y el Secretario como Interventor (art. 13), y en la elección de representantes del alumnado, la convocatoria sería hecha por el director, también presidente de la misma.

Y finalmente apuntamos que en ante empates en los votos, el art. 20 del real decreto establecía que para los padres se dirimiría a favor del de mayor edad, y en el alumnado hacia el de mejor expediente académico. Es decir, se utilizaban criterios gerontocráticos y meritocráticos.

Respecto a las asociaciones de padres UCD proponía una APA en la que estuvieran integrados todos los padres de los alumnos matriculados en el centro. Y les asignaba funciones de defensa de sus derechos como padres y de colaboración con los centros, así como la orientación a otros padres.

Las enmiendas realizadas por PCE y PSOE al proyecto presentado por UCD se basaban en la libertad de cátedra- frente al ideario- en la libertad de asociación- frente a la existencia de una sola APA en los centros donde estuvieran integrados todos los padres de alumnos matriculados-, y en las Declaraciones Internacionales de Derechos en base a la no discriminación y a la no represión, el derecho de reunión, y un sistema de financiación ligado a control. A grandes rasgos, la LOECE obviaba los acuerdos de los

Pactos de la Moncloa y la Constitución. La política educativa de UCD no contemplaba la participación democrática como una opción. La APA era considerada como un grupo de interés y no como parte de la comunidad educativa, una de sus funciones era defender los derechos de los padres. Y en lo que concernía al alumnado se postergó a una normativa específica quedando en expectativa sus posibilidades de asociación y de participación en los centros.

En el Congreso de Enseñanza no estatal, celebrado en octubre de 1980, el secretario de política educativa de UCD, Jose Luis Vázquez explicitaba qué tipo de relaciones se iban a establecer con diversos agentes sociales en el sector educativo y cuál iba a ser la estrategia de marketing y de acción para cada caso concreto. Respecto a los sindicatos, la estrategia iba dirigida a fomentar unos sindicatos al margen de CCOO y UGT- especificando en USTE, ANEP, FESP y USO- para promover apoyos a la política de UCD. Al tiempo se buscaban también apoyos en las asociaciones profesionales y en los colegios profesionales de doctores y licenciados en ciencias y letras:

Es necesario que haya unos sindicatos de docentes fuertes, poderosos, que estén estructurados de forma que la base siga a los dirigentes. Esto tenemos que fomentarlo y potenciarlo.

Se tienen que montar una estrategia para captar a los docentes que están fuera de CC.OO y U.G.T., no es que éstos no nos sean útiles una vez captados, sino que en la mayoría de los casos sería perder el tiempo el intentarlo, porque están en estas centrales sindicales por convicción de partido (Vázquez, 1980).

Obsérvese en la expresión “que la base siga a los dirigentes”, por el sentido de la jerarquía y la estrategia de consolidación del poder de arriba abajo.

Estos colectivos mencionados son los que tiene que acaparar la atención de la estrategia política, para lo cual se trataría de captarlos, introducirse y si se puede, dominarlos. Si en algún caso se presenta la disyuntiva de tener que inclinarnos por CC.OO o UGT sin duda alguna el apoyo debe ser para la FETE-UGT (Vázquez, 1980).

Según estas declaraciones el partido en el gobierno pretendía “crear una imagen” social -“Realizar actos a nivel regional para formar y capacitar a personal defensor de “temas” concretos (Vázquez, 1980)” -, una campaña publicitaria sobre su política educativa de mejora de la calidad de la enseñanza, de apoyo al profesorado, de la ampliación de la escolaridad obligatoria desde los 4 a los 16 de manera efectiva aunque la ley no lo exigiera, de la mejora de la FP y el aumento de plazas y de la mejora en la educación

especial. Hace hincapié en pro de las futuras leyes educativas: la ley de autonomía universitaria y la ley de financiación.

El partido en el gobierno, UCD, se sitúa, como analizamos, en el espectro del bloque de derechas, y aboga por una organización escolar tecnocrática patrimonial. Es decir, consideran que los conocimientos técnicos y el ejercicio empresarial son fundamentales para la dirección escolar, requiriendo la dirección de los centros una selección de personas hecha por el empresario/a en centros privados financiados con fondos públicos y por el Estado en centros estatales. El argumento fundamental en contra de la participación democrática es el “no saber”, el argumento tecnocrático, aunque esconde una concepción clientelista de la educación, es decir, privativa o concerniente a la esfera privada, no considerándola un bien común.

La UCD proponía la financiación de la enseñanza obligatoria a través de la aprobación de su proyecto de ley de financiación basado en el cheque escolar. Previendo que la gratuidad se extendiera de los 4 a los 16 años, y continuara en los niveles postobligatorios con una política de becas para la igualdad de oportunidades. El plazo previsto para garantizar la total gratuidad es el año 1983. Por otro lado, preveía incrementar el presupuesto para educación hasta el 25% del presupuesto total anual, con un crecimiento de las subvenciones a los centros privados.

El problema presupuestario radicaba fundamentalmente en la solicitud por parte del bloque por la democracia de mayor transparencia en la información sobre los presupuestos y en los incrementos de las subvenciones a los centros privados en detrimento de un reparto más equitativo para la construcción de plazas escolares públicas. Además, se requería que estas subvenciones tuvieran un mayor control público in situ, además del control legislativo y del control técnico administrativo, un control por la comunidad educativa, por los sectores implicados, del uso de dinero público y de la gestión y modelo educativo en los centros.

Desde el punto de vista del posicionamiento democrático, aunque se aceptaba la necesidad de un sistema de financiación a la privada y el principio de creación de centros, se recalca al mismo tiempo la función del Estado de garantizar un sistema escolar gratuito en enseñanza básica para lo que era necesario establecer una planificación sobre el mismo. Planificar y organizar el sistema requería un control sobre los fondos públicos y establecer equidad en el reparto de los mismos. Los centros privados que recibían una subvención para su funcionamiento y que no tenían por tanto, ánimo de lucro debían ostentar una relación con el Ministerio de Educación distinta a

cualquier centro privado y debería poder llegar a reconvertir centros privados en escuelas públicas si reunían requisitos de calidad y se conseguía homogeneizar condiciones laborales del profesorado, etc., como se hizo con algunos pequeños centros o cooperativas.

Desde el punto de vista neoconservador se consideraba el problema de financiación desde una perspectiva “no política”, sino meramente administrativa y se obviaba la cuestión de la democratización de la enseñanza, asignando directamente el control a una inspección tecnocrática.

...no hay problemas ideológicos porque, a mi modo de ver, los ha resuelto la Constitución y, segundo, si en algún sitio se tenían que plantear era precisamente en el Estatuto de Centros Escolares, pero no en la Ley de Financiación, que es una puesta en práctica, precisamente, de la subvención a la iniciativa privada. Con lo que estoy de plenamente de acuerdo es con que todo aquel centro que esté financiado con caudales públicos, tiene que estar sujeto a un magnífico sistema de inspección (Mayor Zaragoza, 1982).

Por su parte, los partidos de izquierda PCE y PSOE llevaron enmiendas conjuntas que no fueron aprobadas y que versaban sobre cada uno de los artículos de la ley: el espíritu crítico y creativo, la enseñanza en la lengua propia, la definición de objetivos educativos, la educación preescolar gratuita y obligatoria a partir de los 4 años, el gabinete de orientación en los centros como medida de mejora de la calidad educativa, evitar los centros integrados para evitar la picaresca de recibir subvenciones a la gratuidad de la enseñanza que fueran utilizadas para otros ciclos, la pedagogía activa, las posibilidades de experimentación en los centros, la sustitución de centros de preescolar por escuelas infantiles, las comisiones de convivencia y comisiones pedagógicas. Y el conflicto clave era el ideario en los centros privados financiados con fondos públicos, establecido y dirigido por la dirección del centro, que impedía la democratización del centro a la comunidad educativa, la libertad de cátedra y facilitaba el despido por motivos ideológicos. Respecto a la participación, se reclamó el derecho a asociarse libremente y de asociación, es decir, que no se podía imponer la integración de todos los padres en una asociación, ni tampoco que hubiera una sola como cauce de participación. Y respecto a la dirección y su nombramiento se defendió el nombramiento por la comunidad educativa o por el claustro, criticando la falta de democracia en la gestión en el nombramiento del director por parte de la administración, en que el director pueda ser una persona ajena al claustro y que su dirección tiene carácter indeterminado, no cómo los órganos colegiados que se renovarían anualmente.

En general, la izquierda reclamaba que no se había tenido en cuenta ni los Pactos ni la Constitución para la elaboración de la ley, y finalmente el PSOE recurrió determinados artículos de la ley por considerarlos anticonstitucionales, como el artículo 15 sobre el ideario que vulneraba la libertad de cátedra y la no discriminación y una disposición adicional sobre las competencias de las comunidades autónomas ante cuestiones establecidas en una ley orgánica.

Los artículos impugnados fueron los siguientes:

- a) art. 15,18 y 34 por infracción de los artículos 16.1.2; 20.1b),c),d), y 27.1 de la Constitución.
- b) art. 34.2.3.d por infracción del artículo 27.7 de la constitución.
- c) art. 18.1 por infracción del 22.1 de la Constitución.
- d) Disposición adicional 3 por infracción del artículo 81 de la Constitución.
- e) art. 6,8,9,11,12,13,14,20,22,24.1, 25.1.2, 28.3, 38 y 39 por infracción del artículo 81 de la Constitución en relación con el artículo 149 de la misma y con los artículos 15 y 16 de los Estatutos de Autonomía de Cataluña y del País Vasco, respectivamente (De la Torre, 1980).

Los cuatro bloques temáticos impugnados fueron:

-El ideario de los centros privados; su consideración sin límites para la empresa limitaba libertades fundamentales como la libertad ideológica, religiosa y de cátedra-
producción, creación, investigación y comunicación de resultados-

-La participación de los diferentes sectores implicados en la educación: profesores, padres y alumnos, cuyo derecho es reconocido constitucionalmente en el art. 27.7 en los términos de intervención en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, es coartada por la Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares puesto que sólo contempla esta participación en el control y la gestión económica a través de la Junta Económica.

Por otra parte, considera la posibilidad de creación y de participación a través de la APA y de una sola APA, con lo que se conculca el derecho de asociación- de asociarse o de no asociarse-.

-La posibilidad de modificar una ley orgánica por una ley ordinaria de ámbito autonómico.

-El desarrollo de artículos que no corresponden a una ley orgánica de derechos y libertades fundamentales.

Las consecuencias de la anulación del artículo 34 de la LOECE fueron:

- a) La participación en el control y gestión en los centros privados subvencionados no puede regirse por las mismas normas que la participación en los centros sin subvención.

- b) El procedimiento de elaboración y aprobación de los estatutos de centros subvencionados y las atribuciones concretas de los órganos de participación deben establecerse por ley votada en Cortes y no por decisiones de los titulares de los centros privados.
- c) Los padres podrán elegir a sus representantes por medio de elecciones directas y libres.
- d) Los estatutos aprobados hasta la fecha en los centros privados subvencionados tendrán que adaptarse a lo dispuesto en la sentencia del TC, careciendo hasta entonces de validez y eficacia legal (Mayoral Cortés y Gómez Llorente, 1981: 68).

En cuanto a la estructura del sistema educativo, con la LOECE, y anteriormente, con la LGE, el órgano colegiado consultivo en materia educativa, a nivel nacional, centralizado y sin carácter vinculante era el Consejo Nacional de Educación. En cuanto a su composición, según Gómez y Mayoral (1981), era burocrática, corporativa y confesional, dado que abundaban los consejeros natos, no representativos y dependientes del nombramiento de la administración, y había sectores de la enseñanza no representados como los sindicatos del profesorado y del personal no docente o las asociaciones de padres progresistas: sectores no afines al régimen dictatorial o no afines a la política conservadora. Se ejemplifica con la Orden ministerial de 18 de diciembre de 1978 que designó consejeros nacionales de educación a representantes de la CONCAPA para cuatro años y excluye a otras organizaciones, por ejemplo la CEAPA, crítica con la política gubernamental educativa. Es decir, no se reconoce a partes del sistema educativo que buscan reconocimiento y participar en los asuntos públicos, por otra parte, respecto a las competencias o funciones se criticaba que sólo contara con la posibilidad consultiva de ser oídos, sin vincular a la administración educativa.

El PSOE, durante esta legislatura de 1979-1982 había presentado dos proposiciones de ley para la modificación del Estatuto de Centros Escolares y sobre las Escuelas Infantiles. También presentó proposiciones no de ley sobre discriminación de la mujer en los libros de texto, retribuciones del personal docente, transporte escolar, creación de unidades escolares rurales, creación de gabinetes psicopedagógicos y de orientación, elección de representantes de padres de alumnos en los órganos colegiados de los centros públicos. Aunque el PSOE había asumido la propuesta de la “Alternativa” de 1974 - puesto que miembros considerables de la Junta del Colegio de Doctores y Licenciados en Pedagogía pertenecían al partido - el desarrollo del proceso de la transición, la correlación de fuerzas políticas, fácticas y sociales, y el acoplamiento del partido a un catch-all modifica algunos de sus propósitos, como la aceptación de las subvenciones públicas a las empresas educativas privadas.

La propuesta socialista de democratización de la enseñanza y del sistema educativo pasa por la propuesta de una Escuela Comunitaria (GÓMEZ Y MAYORAL, 1981) como mecanismo de superación de discursos contrapuestos y antagónicos excluyentes: escuela laica o confesional, escuela estatal o privada, escuela plural o pluralismo de escuelas. Explicaban el enfoque socialista en la gestión del sistema educativo como búsqueda de una democracia real, entendiendo la democracia como forma de vida, criticando la democracia formal que consideran insuficiente y vacía de contenido. Consideraban que los órganos colegiados consultivos, constituidos en otros países de la OCDE, aunque promovían la participación eran insuficientes y sólo legitimaban la toma de decisiones de los gobiernos o administraciones centrales o locales. Por esto consideraban que en la escuela, el órgano colegiado había de ser de gestión y de control democrático y no meramente consultivo, y los órganos colegiados a otros niveles: de distrito, locales, provinciales, autonómicos y estatales tenían que ser consultivos pero con consultas vinculantes sobre la administración pública. Tanto la descentralización en la toma de decisiones como el cambio de un modelo jerárquico autoritario a un modelo democrático, más horizontal, cooperativo y reflexivo consideraban que eran claves para la democratización de la educación y del sistema educativo.

El modelo de escuela regida por la propia comunidad resulta ser superador de una serie de antinomias que la derecha desea mantener como tales términos de contradicción por los efectos dialécticos que de ello se deriva. El primero consiste en situar de forma maniquea a sus antagonistas, haciéndoles decir lo que no piensan. El segundo es afirmar y hacer creer que las posibilidades existentes se reducen simplemente al esquemático dualismo que les conviene, de donde se sigue sofisticamente que se opta autoritariamente por uno de los términos negando o discriminando al otro, o que por el contrario la liberalidad exige afirmar ambos potenciándoles por igual” (Gómez Llorente y Mayoral, 1981: 76).

El PSOE apostaba a que la red dual se solucionaría en parte con la dotación de las escuelas públicas y su calidad educativa:

Dígase a las familias de una barriada que van a tener allí mismo establecimientos suficientes, de suficiente calidad, y en los que ellos mismos van a intervenir en la dirección de los centros incluida la elección del director, y pregúntese luego cuántos desean llevar al niño lejos de la barriada (Gómez Llorente y Mayoral, 1981: 101).

La educación democrática se realizaría a través del Proyecto del PSOE de los Consejos Escolares en todos los niveles del sistema educativo, propuesta ya contrastada con la realidad en otros momentos y otros lugares, ya que la gestión democrática ya fue

defendida por el PSOE en la constitución de la República en 1931, a través del modelo de consejo de centros, municipios, provincias, distritos, universitarios.

los consejos escolares de 1931, hasta la gestión tripartita del Plan Socialista de Educación Nacional del PSF (llamado “Plan Mexandean”), sin olvidar otras aportaciones derivadas de las diferentes experiencias de carácter progresista que se han desarrollado en diversos países europeos a lo largo de estos últimos años, como es el caso de las que han tenido lugar en Italia a raíz de la ley de 30 de julio de 1973 que desencadenó la creación de nuevos órganos colegiados para la gestión de la escuela maternal, elemental, secundaria y artística (Gómez Llorente y Mayoral, 1981: 161).

Para la siguiente legislatura UCD prometía mejoras en todos tramos educativos: una reforma de las enseñanzas medias para solucionar el problema discriminatorio al finalizar la EGB con la FP1 y el BUP, dotando a la EGB de una formación profesional de base para todos, y mejorando la formación técnica en el segundo nivel de FP, y añadir una FP de tercer grado. Para la formación profesional se preveía la participación del entorno socio-económico para planificar las ramas profesionales y los programas formativos.

Se postulaban mejoras en la educación especial, en la educación de adultos- a través de la enseñanza básica y de la enseñanza permanente en que se pueda combinar trabajo y estudios-. También se mejoraría la dotación de las escuelas en las zonas rurales.

En cuanto a la calidad de la enseñanza, los objetivos prioritarios serían la revisión pedagógica, la introducción de la tecnología, la educación cívica, el deporte. Y la reforma de la inspección y sus funciones.

En cuanto al profesorado, se proponía la equiparación en cuanto a retribuciones con los otros funcionarios, y un sistema de participación en los órganos de personal docente.

Por su parte, Alianza Popular basaba su proyecto en tres pilares. El primer pilar: la consideración de la Educación en valores neoconservadores:

...la instrucción “*debe extenderse a los planos religioso y ético e incluso a lo político-social*”, sino que “*como partido nacional considera conveniente y aún necesario que se cultive en la educación el sentimiento nacional (...) Hay que educar en u “ideario nacional”* tal como dijo M. Fraga en el Congreso de 1980 (De la Torre, 1981).

El segundo pilar: la libertad de enseñanza, que se basaba en la creación y dirección de centros privados.

El tercer pilar: la financiación pública de la educación privada- a través del cheque escolar-. Consideraban positiva la LOECE y el proyecto de ley para la financiación de la educación básica gratuita.

Finalmente, desprestigiaban el trabajo docente: “La libertad de cátedra *“se extiende sólo a las convicciones científicas (...) y no cualquier idea de que a alguien pueda ocurrirsele en una noche de insomnio”* (De la Torre, 1981)

Así como la descentralización en las autonomías: “los textos de Historia general y de España deben ser obligatorios y comunes para todos. No se puede dejar *“a las regiones autónomas que manipulen la Historia según sus deseos y la enseñen creando resentimientos inútiles o falsos sentimientos de grandeza”* (De la Torre, 1981).

Pero el bloque neoconservador, tras el fallido golpe de estado de 1981 y la reafirmación ciudadana por la democracia y el “desarrollo económico” auspiciado por la imagen de la Comunidad Económica Europea, perdió apoyo social, y la formación hegemónica del discurso democrático facilitó la mayoría absoluta para el PSOE en 1982.

FAMPA o el movimiento social de madres y padres del alumnado de la escuela pública.

Desde finales de los sesenta y principios de los setenta las asociaciones de madres y padres de alumnado de los centros educativos realizaban oficialmente una labor de apoyo a la dirección del centro, cuyas actividades, consideradas culturales, consistían en la recaudación fondos para mejorar instalaciones del centro, actividades, o pagos por permanencias al profesorado.

La constitución de APAs y de FAMPA se facilitó en parte con la Ley de Asociaciones de 1964,

A pesar del sustancial avance legal, que dio origen a que se crearan APAs en muchos centros, en la práctica su funcionamiento no dio los frutos de participación en la vida de la escuela que hubiera sido lo lógico, ya que los gobernantes de la época lo habían hecho más como cuestión de imagen que otra cosa y no potenciaron ni desarrollaron sus funciones y trabajo. En algunos casos, se convirtieron en instrumentos sociales de presión contra la falta de libertades existente. Y en otros fueron meros instrumentos escolares para tapar las carencias del propio sistema, tanto en la escuela estatal de la época, como en la privada (Delgado, 1998: 243).

Las APAs asumieron un papel de provisoras asistenciales en los centros, sobre todo públicos, ante la dejación de funciones de las administraciones públicas:

...en muchos casos las APAs, sobre todo en el sector público, han estado supliendo con sus recursos deficiencias infraestructurales e incluso desajustes que en algunos centros han sido importantes. Por otro lado, en otros casos, las relaciones entre APAs y claustro sobre todo en el seno de los órganos colegiados de la comunidad escolar han sufrido no pocas vicisitudes e incomprensiones mutuas (Conselleria de Cultura, 1984: 81).

Por otro lado, apoyaban al centro en actividades diversas como el ideario del centro que solía ser bien de carácter político como el “Glorioso Movimiento Nacional”, bien de carácter religioso, basándose en aspectos como la preparación de la catequesis o la primera comunión:

Hoy, 10 de marzo de 1964 (...)

La Sra Directora propone a las madres de familia que a la Asociación de esta Agrupación Escolar Mixta “Luis Vives” de Valencia presente su adhesión al Glorioso Movimiento Nacional, propuesta que reúne la unanimidad de la asistencia...

En Valencia a 12 de abril de 1967 ha tenido lugar la reunión de madres de familia, en el Grupo Escolar “Luis Vives” bajo la presencia de doña Caridad...como directora de este Grupo. Después de invocar al Espíritu Santo se da lectura al acta anterior...a continuación la sra. Directora comunica a las madres la fecha en que se ha de celebrar la Primera Comunión...¹⁹⁰

La Ley General de Educación de 1970 establecía la promoción de la participación de las APAs en los centros escolares y durante la transición política y la instauración de la democracia liberal empiezan a aumentar en número y en participación en los centros. Pero no todo eran aquiescencias a la dirección de los centros, sino que subrepticamente se gestaban los principios de un movimiento social que representa la lucha democrática por la esfera pública educativa. Así, se empiezan a gestar alianzas entre las diferentes APA's- y tenemos el ejemplo de FAMPAs- con la intención de participar no sólo en los centros, sino en la Institución Educativa.

Esta dinámica asociativa trasciende del ámbito del propio centro escolar conformándose en un entramado de relaciones que permite el desarrollo de APAs comarcales y provinciales.

Así, en los últimos años, el asociacionismo de APAs en la Comunidad Valenciana cobra un notable incremento, si se compara con el resto del territorio español, cristalizando en las Jornadas celebradas sobre APAs de la provincia de Valencia que tiene lugar en 1982 con apoyo de las instituciones locales y provinciales (Conselleria de Cultura, 1984: 81).

Los intentos de constituir una federación entre algunas APAs de centros públicos de Valencia capital y de las comarcas de l’Horta, La Safor, Morverdre, Albaida, Camp del

¹⁹⁰ Extraído del libro de actas de la Asociación de Madres de Familia del Grupo Escolar “Luis Vives”. En Souto (coord.) 2009: FAPA-Valencia. La historia de un movimiento de AMPAS y de padres y madres. Nau Llibres.

Turia y La Costera, datan del año 1975. Las APAs se organizaban antes de que existiera una estructura formal para la participación, con ánimos de promoverla y llevarla a cabo. Sin embargo, no todas madres y padres participaban y los electores eran pocos:

Esto es debido, en gran parte, a la manera en que se elige a los miembros del Consejo. La representación de los padres está avalada por un tanto por ciento de electores muy bajo. Según las cifras de la Inspección General de Bachillerato, para el curso 81-82, el índice de participación electoral, en especial, fue el siguiente....en el 64,4% de I.B. participaron sólo menos del 20% o el 20% de padres (Conselleria de Cultura, 1984: 82).

Y era dificultosa la relación y comunicación entre ellos:

A esto hay que añadir que los contactos entre los padres elegidos para el Consejo y sus electores son difíciles, de hecho actúan generalmente sin contacto con sus representantes. Los representantes de los alumnos también tienden a no celebrar reuniones informativas con sus compañeros, sobre todo porque los horarios son tan amplios y concentrados que dejan pocas horas libres para ello (Conselleria de Cultura, 1984: 82).

Y las soluciones que se proponían desde la Inspección eran formas muy restringidas de participación, con carencia de autonomía, recuerdese que la Junta Electoral la presidía “el director” del centro.

A esta participación formal y otorgada propia de una cultura no democrática, se une la también poca cultura democrática de las madres y padres,

A esto hay que añadir el problema de las A.P.A.s, que frecuentemente plantean que no son suficientemente atendidas por el profesorado, mientras que sólo se les requiere para pedirles ayudas económicas. Lo lógico sería que la A.P.A. o A.P.A.s de un centro presentaran candidaturas para el Consejo de Dirección y la Junta Económica, sin embargo en muchos centros no ocurre así, viéndose, de facto, la Asociación o Asociaciones desvinculadas de la gestión del centro y reducidas al papel de meros contribuyentes económicos de centros públicos deficitarios (Conselleria de Cultura, 1984: 83).

En los centros privados, aunque la LOECE también establecía el Consejo del Centro y el Claustro de profesorado, y la Junta Económica, su constitución era escasa y se deduce que la participación no se daba ni efectiva y ni, la mayor parte de las veces, formalmente:

La realidad del funcionamiento de los centros privada es muy diversa. En la actualidad todos los centros privados de la Comunidad Valenciana tienen la categoría de Homologados. Sin embargo, ..., y a diferencia de los centros públicos, la Inspección de Bachillerato y la Coordinación de F.P. no tienen un estudio hecho sobre este tema (Conselleria de Cultura, 1984: 64).

Sin embargo, se gestaba subrepticamente los principios de una lógica de lo social, inmersa en una formación hegemónica cuyo punto nodal articulador era la instauración de un sistema democrático y, sobredeterminada de otras identidades colectivas-sindicales, vecinales, etc- se gesta FAMP. Su articulación en las luchas que denominamos populares, implica una relación activa-colaborativa con el resto de fuerzas democratizadoras con el fin de participar en la construcción de una educación democrática y en la configuración de una escuela pública.

Esta colaboración, en el campo político y sindical de la enseñanza, de socialistas y comunistas, en los años finales del franquismo y en el comienzo de la Transición a la democracia, que se dio en mayor medida que en otros sectores y que no se correspondía con el nivel de coincidencias en la política general entre el PSOE y el PCE, permitió aglutinar a otras fuerzas y corrientes de izquierda y democráticas y tuvo como fruto principal la *Alternativa* de la Escuela Pública. Entre esas otras fuerzas y corrientes cabe identificar a las de inspiración cristiana (democristianos de izquierdas y sindicalistas de USO) y, con matices, a las organizaciones de extrema izquierda (ORT, PTE, LCR, LC) (Doz, 1998: 298).

La propuesta alternativa al estado de la cuestión de la educación y de la sociedad en general, y en reivindicación y espera de la institución y consolidación de la democracia, la ofrece en 1975, en Valencia, el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Valencia, a través de su Seminario de Pedagogía. La propuesta alternativa a la enseñanza- la educación democrática que propugnan- va en la línea de la propuesta por la Asamblea del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid- con el documento: “Una alternativa para la enseñanza: bases de discusión.”- y la Asamblea de profesorado de la Universitat Autònoma de Barcelona- con el documento: “Declaración de principios. Per una universitat nova en una societat democrática.”

Desde otros foros, públicos, que no son partidos políticos, ni son élites económicas o sociales, se propugna una visión y un significado de lo que debería o puede ser una educación democrática, que engloba no sólo aspectos que atañen la enseñanza en particular, sino que incluye y atañe a otros de contenido social, cultural y político, reivindicando el espacio público.

La Alternativa Escuela Pública se gestaba en instituciones que servían de paraguas a organizaciones clandestinas que aglutinaban actores de agencias diversas (sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, madres y padres de la escuela pública, vecinos, políticos) y que hacen visible la porosidad entre estas organizaciones del bloque de izquierda. Los Colegios de Doctores y Licenciados contaban con entidad

jurídica y podían aglutinar la defensa de derechos laborales, la denuncia pública ante detenciones o sanciones políticas, y las propuestas de futuro.

La configuración de una nueva escuela pública y de fórmulas de participación y gestión democrática de la escuela y del sistema se construyen y se aprenden en la confluencia de luchas populares efervescentes...

Unas escuelas de verano multiplicadas por todo el país sin ayuda del estado, la lucha difícil por existir de unas pocas entidades sociales progresistas, el afanoso avance de las organizaciones sindicales de clase y de las APAS no confesionales; tal es el panorama que desde la izquierda se nos ofrece. Una visión de fuerzas dispersas y débiles que poco a poco emergen de la larga noche de piedra de la dictadura y progresivamente van afirmándose con el apoyo de las fuerzas políticas democráticas (Gómez Llorente y Mayoral, 1981: 142).

La propuesta alternativa de Valencia, documento de trabajo del Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Valencia, pretendía abrir el debate en torno a la educación democrática y sentar las bases de una alternativa fuerte.

En primer lugar el documento contempla con perspectiva histórica la educación en España desde los inicios del liberalismo, y destaca la carencia de democracia y de educación democrática en España, comparada con otros países Europeos de nuestro entorno. Excepto la minoritaria Institución Libre de Enseñanza de finales del siglo XIX y principios del XX, y el corto periodo de la II República, la educación en España ha sido olvidada por el Estado y dejada en manos privadas, fundamentalmente de la Iglesia Católica, con ostentación de un monopolio ideológico, sin obligatoriedad, con escasez de plazas, lo que derivó en considerar la educación como un negocio, y en analfabetismo y bajo nivel cultural. En la década de los sesenta, el impacto del desarrollo industrial y económico en España generó la masificación en las instituciones educativas de todos los niveles, en un énfasis social por aspirar a mejorar las situaciones sociales y económicas a través de la educación. Y la ley educativa vigente en 1975- año en que se publica este documento y en que comienza la Transición-, que pretendía acomodar el sistema educativo al nuevo desarrollo económico fue un fracaso debido a la falta de financiación -a la carencia de inversión pública en educación y la falta de un sistema fiscal adecuado (democrático) que diera cabida a la posibilidad de esa inversión en educación-, al enfrentamiento con el sector privado de la enseñanza- sobre todo en los aspectos de gratuidad de la enseñanza, equiparación salarial, condiciones y medios de las instalaciones educativas- y al clima político desfavorable, inestable y que renuncia a la participación del profesorado en la planificación y gestión de la enseñanza.

En segundo lugar, el documento establece sus propuestas para el sistema educación, que se sintetizamos en los siguientes puntos:

Primero: La educación es un servicio público fundamental, y por tanto, de responsabilidad Estatal- en la creación de centros, en la concesión de títulos, en el control de las condiciones de impartición de la enseñanza- contando con la participación ciudadana de los agentes involucrados en los procesos educativos.

Segundo: La educación gratuita en todos los niveles, sobre todo en preescolar y en la etapa obligatoria, y no sólo en la matrícula del centro, sino en el transporte, en el material, etc. Y los niveles superiores de la enseñanza deben contar con becas y ayudas. El objetivo de la gratuidad es acabar con la discriminación en la educación por motivos económicos.

Se critican y se visibiliza la falacia del discurso de la gratuidad de la educación a través las subvenciones a la enseñanza privada, y la necesidad de un control público: “Las subvenciones no son, pues, el camino hacia la gratuidad y la obstaculizan; pero es preciso exigir, mientras existan, el control de las mismas por parte de padres y profesores” (Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 1975: 23)

Consideran que a partir del refuerzo de la educación pública, la enseñanza privada, a medio y largo plazo, quedará desplazada a un segundo plano y perderá poder económico e ideológico.

Tercero: Ampliar el periodo de escolaridad obligatoria hasta los 16 años, entendiendo la enseñanza obligatoria como un ciclo unificado de nivel y calidad para todos, anulando la discriminación en las condiciones en que se imparte la enseñanza.

Cuarto: Derecho a la formación profesional, que incluya formación politécnica y formación básica, que vaya más allá de las necesidades momentáneas de ocupación.

Quinto: La educación superior, tanto universitaria como profesional ha de ser una “enseñanza de masas”, no sólo de élites. Por ello, el paso entre ciclos y grados de los diferentes estudios postobligatorios ha de ser abierto, para facilitar los accesos y no generar selectividades. Por otra parte, la Universidad ha de tener un papel no sólo formativo, sino también investigador, independiente de los poderes económicos.

Sexto: Considerar la enseñanza como la formación permanente a lo largo de toda la vida, y tener el derecho de compaginarla con la ocupación.

Séptimo: La Enseñanza ha de ser democrática, y para ello ha de tener en cuenta la cultura, la realidad, la lengua y las necesidades del País Valenciano. Se propone una

enseñanza en idioma del País Valenciano en todos los niveles y el castellano como segunda lengua; para los castellano hablantes se propone la enseñanza en castellano, con el valenciano como segundo idioma; para el profesorado, formación en el idioma para la adaptación en la escuela; y finalmente, el reconocimiento del valenciano en la vida social como lengua cooficial y su normalización en los medios de comunicación.

Para esta educación democrática, propugna, en coherencia, una metodología, que el Seminario nombra como “Tesis pedagógicas”. Estas tesis pedagógicas son:

En primer lugar, una concepción dinámica de la personalidad, entendiendo ésta como las posibilidades de desarrollarse las personas, esto es, la falsedad del determinismo, que es fundamental para la democracia y la democratización de la enseñanza. El fracaso escolar va unido a la discriminación y selectividad clasista, y se rechaza cualquier opción que encubra criterios selectivos, como por ejemplo, las pruebas de acceso. La democracia en la escuela implica que la escuela es el lugar de las oportunidades, que reduce las diferencias de origen sociocultural, no las reproduce. Al tiempo, la educación democrática ha de reconocer el derecho de las personas discapacitadas a la educación, a las oportunidades de vida.

En segundo lugar, la enseñanza activa, es decir, con actividad orientada que trasciende la mera recepción pasiva de información por parte del alumnado. Así también se ha de promover el trabajo colectivo en clase, por grupos de trabajo, para promover la participación del alumnado. Y el trabajo en colectivo del profesorado, trabajo de investigación pedagógica y didáctica.

En tercer lugar, una formación polivalente y que integre la globalidad de la persona, un desarrollo integral y una formación permanente a lo largo de la vida, que tenga en cuenta la psicomotricidad, el trabajo manual, el “desarrollo de la inquietud cultural más allá de la escuela”.

En cuarto lugar, una gestión democrática de la educación y formación cívica del alumnado. A través de la participación del alumnado en clase, en el centro y en instituciones superiores con sus propias organizaciones. Por otra parte, la base de la formación cívica está en la ausencia de monopolio ideológico, mediante el respeto a todas las creencias y la libertad de cátedra, para que el alumnado cuente con la posibilidad de conocer y elegir entre las diferentes opciones políticas e ideológicas. Y, la coeducación.

Finalmente, la dirección democrática, sujeta a crítica. Replanteándose el papel del profesorado, de su autoridad incuestionable y de la actitud pasiva del alumnado.

Estas propuestas para el sistema educativo y las tesis pedagógicas que las acompañan hacen necesario unos requisitos para esta educación democrática, que resumen en cuatro:

Uno: Financiación de la educación, incrementando el porcentaje de renta nacional asignada a educación. La inversión en educación dirigida a la creación y equipamiento de los centros escolares y a la formación del profesorado.

Dos: Planificación democrática de la enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades económicas, sociales y culturales y los intereses y características regionales. Ha de ser realizada por organismos autónomos, y la gestión de los centros escolares ha de ser democrática, contando con el profesorado y las madres y padres del alumnado. Tanto los cargos directivos como los órganos de gobiernos han de ser elegidos por elección directa, y han de contar con representación del alumnado.

Tres: Dignificación de la profesión docente, a través del incremento de los salarios, la estabilidad en el puesto de trabajo, las condiciones de trabajo para la preparación de clases y la formación, la participación real y efectiva en la planificación educativa, en la investigación pedagógica, en la gestión de los centros; el derecho a la libertad de cátedra, con una formación universitaria que además de disciplinar sea pedagógica, con un cuerpo único de enseñantes con especialidades, y con condiciones materiales para impartir clase con calidad, en materiales y el ratio de alumnado por clase y por profesorado.

Cuarto: la inclusión de las reivindicaciones del sector educativo en las reivindicaciones colectivas de la ciudadanía por los derechos democráticos: el derecho de reunión, la libertad de asociación sindical – se aboga por un sindicato único de la enseñanza en el marco de un sindicato general de trabajadores-, el derecho a la huelga, y la amnistía.

La Alternativa constituyó el eje para el bloque democratizador y también para la FAMP, como hemos podido comprobar en su discurso en apartados anteriores. El discurso en torno al punto nodal de la democracia se plasma en FAMP en su constitución, en los Estatutos de 1977, en sus artículos 1 y 6.d,

Art.1:...estará formada por Asociaciones de Padres procedentes de colegios de la administración pública...para conseguir una enseñanza de alta calidad, totalmente gratuita y plenamente democrática.

Art. 6. d) Promocionar toda clase de actividades culturales, que sirvan para mejorar la formación cívica e intelectual de padres y alumnos.

Aunque existió el intento de utilizar a FAMPAs desde, fundamentalmente, partidos políticos neoconservadores en el poder, como instrumento político, cuestión que se repite a lo largo de toda su historia. En esta ocasión, el partido en el gobierno, la UCD, establecía respecto a las asociaciones de padres de alumnos la estrategia siguiente:

Son colectivos que tienen un gran valor para el partido, es un campo donde se puede desarrollar la acción política con muchas posibilidades de éxito. La estrategia será:

-Crearlas donde no las haya. Por supuesto que si las creamos por nuestra iniciativa, deben ser dominadas por nosotros, para lo cual se pondrán hombres del partido en los puestos clave.

-Cuando ya estén creadas, se tratará de poner gente del partido controlándola, cuando esto no pueda ser, se tratará de infiltrar “peones” en las juntas directivas (Vázquez, 1980).

La estrategia política es por tanto, suplantar, generar y dominar una base social que aplauda y legitime la política educativa de UCD.

Por otro lado, desde la propia organización se sabía y consideraba este intento, y por tanto el poder de la federación:

Las APAs eran un caramelo político, nos decía la presidenta de FAPA en los primeros años de la década de los ochenta. En su seno estaban personas muy inquietas y además tenían carisma para conectar y representar las reivindicaciones más sentidas por el conjunto de la población. Algunas actividades generaban conflictos con el claustro de profesores y con otros colectivos, como sucederá con la venta de libros, pero eran muy bien valoradas por el conjunto de familias que estaban afiliadas... (Souto, 2009: 45)

Durante toda la historia del movimiento permanece esta sombra:

Cualquier acción de FAPA podría interpretarse como un acto de apoyo o detracción al gobierno de la UCD. Como se comprobará a lo largo de los treinta años de historia de FAPA-Valencia las sospechas sobre la influencia del poder de los partidos políticos será una constante en la labor de la Federación (Souto, 2009: 48).

El proceso formal de la constitución de FAMPAs-Valencia comienza con una Asamblea el 12 de febrero de 1977 para nombrar una Junta Gestora que convocara Asamblea General para constituir la federación, esta Asamblea se celebra el 23 de abril de 1977. La Gestora se encarga de elaborar, bajo dictamen de la asamblea, unos Estatutos que se aprueban en la Asamblea de 10 de junio de 1977 convocada al efecto. En estos Estatutos, ya analizados en capítulos anteriores, se adoptan principios democráticos en cuanto a los fines de la educación para que sea democrática y al sistema educativo; y, por otro lado, en cuanto a la organización de la propia federación, en cuanto a su autonomía, y a la libertad e igualdad de APAs y Asambleas comarcales. A partir de los Estatutos de 1977, se celebra la Asamblea de 10 de septiembre de 1977, en la que,

siguiendo el articulado estatutario, se elegirá una Junta Directiva, se establecerá una sede de la federación y unos objetivos para el curso.

En 1978 se afilia a CEAPA, la Confederación Nacional de Asociaciones de Padres del alumnado por una escuela pública.

El conflicto interno en FAMPa en la época que hemos denominado moderna se produce durante los años 1979 al 1982. El conflicto y su resolución ratifican la identidad colectiva de FAMPa y su capacidad de autonomía. En esta ocasión el conflicto se deriva de una apropiación personalista de la dirección de la federación, minusvalorando los mandatos de la asamblea general, lo que muestra la carencia de cultura democrática entre incluso la ciudadanía que se podría considerar activa. El Presidente de la federación desde 1977, en cuyo domicilio- taller de relojería- se fija el domicilio social de la federación, ha de abandonar su cargo en 1979 por razón de que sus hijos ya no están en escolarizados. Sin embargo, se le nombra presidente honorífico, lo que crea situaciones de confusión e irregularidad en los dos presidentes posteriores que, durante los años 1979 y 1980, ante su carácter carismático se excede en sus competencias, y que muestra la falta de cultura democrática en España.

En el año 1981, se hace visible y potente, un sentir más reivindicativo dentro de la federación, que se corresponde con las APAs de Valencia capital, solicitan debate interno y mayor implicación de la federación en cuanto a la participación en la educación y el sistema educativo, mayor contraposición con la administración, mayor movilización en cuanto a entrevistas con los responsables educativos, en cuanto a manifestaciones, en cuanto a reivindicaciones a las organizaciones competentes y a la participación en los consejos provinciales. Además, había una clara concepción de que la Conselleria apoyaba a la escuela privada en detrimento de la pública, a través de presupuestos y subvenciones, y dejando abandonados instalaciones, plantillas y condiciones generales de los centros públicos. Por otro lado, se pedía mayor autonomía en la gestión de las comarcas para tomar decisiones y realizar actuaciones, al tiempo que mayor soberanía de la asamblea general, que debía prevalecer sobre los cargos de la junta directiva. En la Asamblea de 21 de noviembre de 1981, en L'Olleria, bajo la observación de miembros de la federación nacional CEAPA, se explicita el conflicto y a través de debate y votaciones se acuerda votar a una comisión gestora que sirva de puente para la próxima asamblea de 20 de febrero de 1982, en la que se elige nueva Junta Directiva, en parte formada por miembros de la Junta directiva anterior y en parte

por miembros del sector reivindicativo de las APAs de Valencia capital, que eran los que habían puesto en jaque la situación anterior de liderazgo personalista.

Por otro lado, desde 1979, FAMPAs participa en la Junta Directiva de CEAPA, son años de aprendizaje de la federación y de construcción de identidad, que junto con el conflicto interno de 1979 a 1981, se reafirma como un movimiento de madres y padres del alumnado de la provincia de Valencia que busca la intensificación y la extensión de la democracia, a través de mayores reivindicaciones sobre lo normado para reclamar su cumplimiento y a través de mayor carácter propositivo para normas futuras con respecto a la educación y a la organización y consideración de la misma como esfera pública.

La FAMPAs y la CEAPA han intervenido en los sucesivos conflictos educativos derivados de la aprobación de la LOECE por el gobierno de la UCD en 1980 y el correspondiente recurso de inconstitucionalidad presentado por el PSOE.

Cuestión que apoyaba CEAPA y FAMPAs, para promover la libertad y la mayor y mejor participación en los centros.

Se atribuye a las APAs, desde la formación discursiva democratizadora, un importante papel en la democratización de los centros y del sistema educativo, de hecho, ya en 1981 el PSOE tenía en sus Cuadernos de Política Sectorial una especie de declaración de intenciones y de manual para facilitar a las APAs su participación en la gestión, la constitución de la APA, los estatutos, etc. Se pensaba que una utilización correcta de la infraestructura por parte de la comunidad educativa, y en este caso concreto, de las APAs, facilitaría la democracia en la escuela y en la programación general de la enseñanza: la comunicación y la información entre los diferentes estamentos participantes y entre la APA y afiliados, la formación de los miembros de la APA en la participación y en la legislación educativa y en materia pedagógica.

6.1.2.- La institucionalización de FAMPBA y el intento de instauración del Estado de Bienestar: 1982-1989

La situación política y social

La mayoría absoluta del PSOE en las elecciones de 1982 atrajo el voto nuevo tanto de la izquierda como del centro. El apoyo al PSOE, se incrementaba en los sectores más jóvenes, los laicos o no practicantes, los trabajadores asalariados y la población con menos ingresos. El sector social de ideología socialista adquirió un carácter hegemónico, con un componente de centro-izquierda. Por otro lado, el sector centrista decreció y el sector de la derecha creció, aunque menos que la izquierda (MARAVALL, 1984).

Dos características fundamentales definían la estrategia del PSOE, ambas de ascendencia gramsciana (MARAVALL, 1984): una, actuar como bloque de clases, representando los intereses de las clases explotadas o dominadas, y dos, tener presencia activa en la sociedad civil, conseguir un apoyo y una influencia en diversas esferas sociales. Estas dos estrategias requerían un partido con democracia interna y abierto a las demandas de los diferentes sectores sociales y articular las demandas de la sociedad con la política. Se traducían en la práctica en una política institucional, parlamentaria, desde arriba, y otra práctica reivindicativa, extraparlamentaria,

Estas elecciones de 1982 significaban la ruptura con el reformismo franquista, y sus lemas “Por el cambio” y “Para que España funcione” constituyeron los símbolos de esta propuesta de ruptura. Era la primera vez en democracia que un partido ganaba las elecciones por mayoría absoluta, prorrogando esta mayoría durante tres legislaturas y permaneciendo en el gobierno una legislatura más, es decir, casi catorce años.

El programa electoral que ofrecía en el año 1982 pretendía un cambio social que garantizara la lucha contra la crisis económica, un gobierno estable y reformas sociales, modernización de las administraciones públicas y las autonomías, código penal, la reorganización de la justicia y el desarrollo de las libertades civiles -la objeción de conciencia, la asociación, la reunión, la expresión-. Incluían la participación de los trabajadores en la gestión de las empresas, y en la planificación general de la economía a través del Consejo Económico y Social. Y como veremos, también la participación en la gestión de las escuelas públicas y del sistema educativo, ya que la propuesta por

excelencia para la mejora de la igualdad de oportunidades era la Educación. Se proponía conquistar la ciudadanía política, social y económica. El objetivo del ejecutivo era incluir a España en la CEE y formar parte de los países desarrollados en materia económica y en democracia liberal.

Se consideraba el fin de la transición al ser el primer partido con mayoría absoluta en un gobierno estable, también el primer partido de izquierda en el poder, y pone fin al equilibrio de fuerzas políticas de la transición, constituyendo la decantación de la hegemonía hacia la izquierda. El escenario político español se asemejaba al del Norte de Europa.

Además, el 8 de mayo de 1983, el PSOE repetía victoria en las municipales y autonómicas, 12 de 17 comunidades autónomas pasaban a un gobierno socialista y 2662 municipios.

El ejecutivo estaba formado fundamentalmente por técnicos y altos funcionarios, sin presencia de trabajadores asalariados o mujeres, sin reflejar que el 70% de su voto provenía de la clase obrera, y el 25% de la clase media y baja, aunque parte de este ejecutivo se había forjado en los movimientos estudiantiles de la generación del sesenta y ocho (RUIZ, 2002). Por otro lado, el partido había pasado de 5.000 afiliados en la primera mitad de los setenta a 125.000 en 1982.

Frente a los aspectos considerados más negativos para la opinión pública en el período 1982-1986, figuran la elevada tasa de desempleo, el cambio del gobierno ante las negociaciones en la CEE de continuar en la OTAN, y la política económica restrictiva e impopular. Entre los aspectos positivos se enmarcaban las políticas sociales en materia educativa, sanidad e infraestructuras, que se tradujeron en un incremento considerable de la recaudación fiscal y un incremento del gasto público que pasó de constituir un 24,4% del PIB en 1975 a un 42,2% del PIB en 1985 (MARAVALL, 2008).

En el segundo gobierno del PSOE, de 1986 a 1989, que gana por mayoría absoluta, pero con la pérdida de un millón de votos, con una participación del 76,4% de la ciudadanía. A nivel autonómico, la Comunidad Valenciana en 1987, con una participación del 74,5%, dio la victoria al PSOE con un 41,7% de los votos, un 10% inferior a las elecciones de 1983, aunque en ambos casos, no fue la coalición popular la que se benefició, sino la reconstituida CDS y a nivel autonómico el nuevo partido Unió Valenciana. Un comportamiento parejo tendría lugar en las elecciones municipales de 1987 en las localidades de la Comunidad Valenciana.

En este segundo gobierno del PSOE ya estamos en una etapa de expansión del ciclo económico, y con la institucionalización del Estado de Bienestar, que se entendió mayoritariamente como una sociedad de consumo, en detrimento de su carácter democrático:

Los momentos de auge económico de los ochenta condujeron a celebrar el esfuerzo individual, ignorando o incluso denigrando toda acción colectiva; se promocionó el consumo desaforado y se hizo burla de cualquier motivación que no estuviera basada en el incentivo de dinero en efectivo. Fue el periodo del yuppismo, con su ideal de “cuanto antes mejor”, del auto-empresario y de la soberanía del consumidor. La cohesión social se redujo a identificar ciudadanía con buena vecindad, con afiliación en organizaciones locales -no políticas o no gubernamentales- o con recogida de fondos con fines caritativos. Mientras, la ciudadanía activa buscaba refugio en posiciones defensivas (Beltrán Llavador, 2010: 175).

En esta segunda legislatura comienza una nueva etapa de conflicto social, en materia fundamentalmente económica, que lideran los principales sindicatos de clase, UGT y CCOO, y a los que se van sumando otros sindicatos y opinión pública hasta desencadenar la huelga general del 14 de diciembre de 1988, cuyo cúmulo de objetivos se podría resumir en el reparto de los beneficios económicos entre los trabajadores, que en los años anteriores, de crisis económica había reducido sus posibilidades salariales y nivel de vida, así como otras condiciones laborales que mejoraban la productividad pero reducían su bienestar. A pesar de ser un período de crecimiento económico y de estabilización de los macroindicadores, la política económica continuaba siendo impopular y no se inicia el reparto de los beneficios con incrementos sociales y salariales, a los que durante la crisis habían absorbido los recortes y contenciones salariales. El conflicto desencadenó finalmente la Huelga del 14 de diciembre de 1988; aunque incluso en esta situación, los socialistas volverían a ganar las elecciones ante la ausencia de oposición política alternativa.

La estabilidad política que le otorgaba la mayoría absoluta proporcionaba el clima favorable para llevar a cabo no sólo políticas coyunturales, sino también estructurales de potente calado. Las medidas coyunturales sociales redujeron los niveles de inflación y el déficit exterior. La devaluación de la peseta y la adhesión de España en la CEE permitieron la entrada de capital extranjero para financiar el déficit y para la inversión directa en el país. Además, se recuperó el sector de la construcción en 1985, con lo que se activó notablemente la economía. Sin embargo, ni el déficit público ni el empleo mejoraron. Este período económico de expansión que se inicia en 1985 perdurará hasta el año 2007 con tasas de crecimiento del PIB per cápita del 3,28%, y

con una crisis breve pero intensa en los años 1992-1993. El período de expansión económica de 1985 a 1989 permite institucionalizar el modelo de Estado de Bienestar siguiendo las directrices de los países europeos avanzados. En 1985, el PIB per cápita de España constituía el 71,5% de la media de la Comunidad Europea.

La primera fase de crecimiento, que podemos situar de 1985 a 1991 (BELTRÁN, CUBEL, PONS, Y SANCHIS, 2010) está íntimamente ligado al proceso de integración en la CEE- la integración de España en 1985, el Acta Única Europea en 1987 y el Informe Delors para la Unión Económica y Monetaria en 1989- y a la recuperación de la crisis de los setenta y principios de los ochenta. Esta fase viene acompañada por un contexto internacional económicamente positivo para los países industrializados, con unos bajos precios del petróleo, una reducción de los tipos de interés, la gestación del proceso de globalización económica y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. La tasa media anual de crecimiento del PIB durante este período es del 4,4% y su motor fue la demanda interna, a través del aumento del consumo

Se modernizó el sistema económico y el marco institucional con reformas del sistema fiscal, la reconversión industrial, la reforma financiera, la reforma educativa, la reducción de la especulación del suelo urbano y la facilidad para el acceso a una vivienda, la modernización agraria, y el estatuto de la empresa pública. Todas estas reformas no se habían puesto en marcha con los Pactos, y ahora era la oportunidad política para implementarlas. Al tiempo que se inicia en España el intento de institucionalización del Estado de Bienestar, a nivel mundial se va produciendo paulatinamente el desmantelamiento del mismo con la privatización de empresas e industrias nacionales y un proceso de liberalización de los mercados que no ha ido acompañado de una mejora en la competencia, sino más bien, en un trasvase de monopolios y oligopolios del sector público al sector privado. El proceso de integración económica y política de la Unión Europea va ligado a estos procesos de privatización y liberalización de los mercados. En España, la privatización comenzó tímidamente con los planes de reconversión industrial de mediados de los ochenta. La primera etapa de privatizaciones, de 1982 a 1992 (BELTRÁN, CUBEL, PONS, Y SANCHIS, 2010) se caracteriza por ser una fase de privatizaciones selectivas, en base a esta política de reconversión industrial que buscaba promover la competitividad y la eficiencia y la productividad, además proporcionaba ingresos al sector público, cuyos ingresos brutos al respecto de 1986 a 1992 fueron de 2.505 millones de euros. En 1984 la Ley de Reconversión y Reindustrialización establece los criterios de gestión privada para las

empresas públicas y comienzan las privatizaciones totales y parciales, siendo ambas selectivas, con la finalidad de mejorar el tejido industrial y hacerlo más competitivo y para mejorar las cuentas del Sector Público.

Otro sector inmerso en el discurso de la liberalización y desregulación fue el mercado de trabajo. En 1984 se inició la primera reforma laboral que se justificaba por la situación de crisis económica que se extendía desde los años setenta.

Finalmente, la liberalización y reformas del sistema financiero consistió, promovido por las directrices europeas, en permitir la entrada de la banca extranjera.

El gasto público en este período se dirige fundamentalmente al fortalecimiento de las administraciones públicas y de las instituciones democráticas, al esfuerzo intenso en el incremento de las transferencias para promover la igualdad y la redistribución de la renta, y subvenciones, y a la inversión pública en infraestructuras y a la provisión de bienes y servicios públicos, como la educación y la sanidad. En cuanto a la Educación se consideraba en términos de ciudadanía y en términos de capital humano, con la obligatoriedad del Estado en proveer este servicio en sus niveles básicos. Los gastos en educación incrementaron su porcentaje respecto al PIB aunque siempre a la cola de la CEE.

Por otra parte, se inició una política cultural de fomento y promoción de la cultura española dentro de España y en el exterior, de cara fundamentalmente a la Europa occidental. Se dio impulso al reconocimiento internacional del patrimonio nacional para publicitar y conservarlo. Al tiempo proliferaron subastas de arte, como vía de inversión y negocio, y de las exposiciones de artistas extranjeros en España. Asimismo, la gratuidad de acceso a los museos y la promoción de grandes exposiciones, incitó el acceso general a la cultura (Díaz, 2006).

Se estimuló la arquitectura pública para grandes centros de arte: el Museo Español de Arte Contemporáneo: Centro de Arte Reina Sofía, el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida, y en 1989 el IVAM.

Fueron años de promoción de la propia cultura y la lengua del País Valencià; de los escritores valencianos, los bailes, la literatura, la poesía, la música, les rondalles, la historia, etc.

Se desarrolla el cine español, mediante la subvención pública, el Festival de cine de San Sebastián se renueva y se proyecta internacionalmente adquiriendo prestigio, con los Goya, al estilo los Oscar de Hollywood. La industria del cine español se potenciaba, aunque perdía público a favor del cine norteamericano, que eran los éxitos de taquilla.

Se incrementó la inversión pública en deporte: polideportivos, clubes, asociaciones; y en conservatorios y escuelas de música. De otra parte, los Toros se consolidaron como fiesta nacional.

Los medios de comunicación, que se consideraron fundamentales para el proyecto de cultura y sociedad democrática, se entendían como instrumento para la extensión de la cultura a amplias capas de la ciudadanía. La televisión pública realizó producciones propias para difundir la cultura y la literatura española, a través de series, películas o dibujos animados; se evitaba la presencia de productos estadounidenses, no sólo en España, sino como pauta de las televisiones europeas (DÍAZ, 2006).

Desaparecen los semanarios de política y actualidad, y se configuran grandes grupos mediáticos. Por otro lado, es la época de la creación de prensa, radio y televisiones autonómicas, locales y privadas.

En esta década comienza la implementación de legislación sobre la igualdad entre hombres y mujeres: el caso por excelencia de esta etapa es la ley del aborto, aprobada por el PSOE en 1983, pero que no entró en vigor hasta 1985 por el recurso del PP al Tribunal Constitucional, el aborto era entendido por las mujeres y hombres feministas como la libertad de autogestión del cuerpo de la mujer. Otro caso es establecimiento de cuotas del 25% de mujeres en sus listas electorales. Quizás como consecuencia, de esta liberalización por la igualdad despunta el problema de los malos tratos a las mujeres.

Específicamente, en la Comunidad Valenciana, en 1983 se aprueba el Estatuto de Autonomía, en el que se transfieren las competencias plenas en materia educativa. Implicaba configurar una administración autonómica que había que acompañar con un Libro Blanco del sistema educativo valenciano y un Programa Económico para los años 1984-1987, siendo las previsiones de inversión de 25.000 millones de pesetas hasta 1987. Esta etapa de transferencia de competencias coincide con el gobierno autonómico del PSOE, en mayoría absoluta, lo que permitió la concordancia con la política educativa estatal. La declaración de principios y propuestas de reforma política educativa se presentó a través del Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana publicado por la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència en 1984. Y, tras el Estatuto de Autonomía se aprueba la Ley de Enseñanza y Uso del Valenciano, que establece un marco legal para la normalización lingüística en el uso oficial y en el uso habitual entre la ciudadanía. Hay que recalcar que en esta Presentación y en el análisis del Libro Blanco se hace hincapié en la importancia de la lengua valenciana para la

configuración de esta Escuela Valenciana, y en la lengua como aspecto fundamental del lenguaje:

En una situación de anormalidad y de desigualdad real como la que padece el valenciano respecto del castellano en estos momentos, debe dársele un trato especial. La incorporación de nuestra lengua al sistema educativo es un hecho. Y el cumplimiento de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano exige completar esta incorporación para garantizar la igualdad de tratamiento que deriva de la cooficialidad. Para ello es preciso que todos asumamos que el aspecto lingüístico constituye un fundamento firme y seguro de la Escuela Valenciana. Porque no se puede construir una escuela científica, democrática, enraizada en el pueblo, una auténtica Escuela Valenciana, al fin y al cabo, sin que un elemento tan consustancial al propio pueblo, como es su lengua, se incorpore y penetre en la misma médula del sistema escolar (Conselleria de Cultura, 1984: 6).

La situación en educación

La concreción presupuestaria del programa de cambio educativo de este gobierno consistía en alcanzar un 4% del presupuesto en educación sobre el PIB- similar a los presupuestos que destinaban los gobiernos más conservadores en Europa-.

En esta etapa se iniciaron inversiones del sector público con la pretensión de eliminar el déficit funcional de EGB- mejorando instalaciones y materiales, creando centros suficientes-, cubriendo las necesidades de plazas de preescolar de 4 y 5 años al 100% y las necesidades en la oferta de 2 y 3 años, e incrementando y diversificando la Formación Profesional y la educación de personas adultas.

Se inició una política compensatoria a través de un programa especial para menores de 16 años no escolarizados, la delimitación de zonas de acción prioritaria, una política de becas para niveles no obligatorios, apoyo didáctico al profesorado y creación de equipos comarcales multiprofesionales de orientación. La desigualdad educativa en España (MARAVALL, 1984) era el doble que en las democracias occidentales, y había un origen social en la desigualdad, por ello se proponía: una red de enseñanza pública, incrementar la escolarización obligatoria y por tanto aumentar el número de puestos escolares, reformar la educación infantil y las enseñanzas medias para superar la discriminación entre BUP y FP, instaurar políticas compensatorias para determinados colectivos sociales más desfavorecidos, para zonas geográficas y mejorar la dotación de veces, ya que en España había 40 veces menos becas que en República Federal Alemana y 20 veces menos que Gran Bretaña, además sólo una de cada cinco familias con bajos ingresos recibía las becas. Se proponía derogar la LOECE, con la finalidad de

integrar la red de centros subvencionados y de incluir la participación en la gestión y el control de los centros.

Se promovió una renovación pedagógica a través de un Plan de Formación, Actualización y Perfeccionamiento del profesorado de cinco años de duración y gratuito y obligatorio, la promoción de la investigación en la escuela para la reforma de contenidos en base a esa investigación, capacitación científica, técnica y psicopedagógica, renovación de centros de investigación educativa, creación de centros superiores del profesorado.

En 1983 el presupuesto educativo fue el mayor de todos los ministerios, incrementándose un 25% respecto al año anterior, alcanzando los 622.820 millones de pesetas (DE LA TORRE, 1984). Se incrementan de manera considerable algunas partidas y se dota de presupuesto a otras: las inversiones crecen un 41,30%, las subvenciones a los centros privados crecen un 12%, así como las retribuciones al personal docente, y las primeras dotaciones para educación compensatoria, para las escuelas de verano, para los movimientos de renovación pedagógica y para las APAS.

En 1984 se organiza por primera vez los presupuestos por programas y se incrementa el presupuesto un 14,31% respecto a 1983. Las inversiones se incrementan un 8,04% con la finalidad de ampliar y mejorar los niveles educativos prioritarios. Y las subvenciones a los centros privados dirigidas a la construcción y equipamiento de centros se redujeron un 49% respecto el año 1983, y se persigue la corrupción en cuanto a la utilización de las subvenciones.

Durante el curso 1982/1983 había 683.146 alumnos/as escolarizados en Enseñanzas básicas en la Comunidad Valenciana, de los cuales el 80% cursaba la EGB. Este alumnado está distribuido en 1.874 centros, situados en la provincia de Valencia el 53,4% de los mismos. Y en enseñanzas medias, se encontraban escolarizados 150.780 alumnos para este mismo curso, de los que cursaban BUP y COU alrededor del 63,78%, mientras que sólo el 36,22% cursan F.P. Destacaba la provincia de Valencia como la mayor y más poblada, que contaba con 88.994 alumnos, un 58,85% del total. La provincia de Valencia tenía 43,08 estudiantes de cada 1.000 habitantes. En F.P la relación era de 15,32 alumnos por cada mil habitantes. Siendo el nivel de escolarización de la Comunidad Valenciana inferior a la media española (CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA, 1984).

El paso de la EGB a las EEMM implicaba el problema del desfase de los 14 años, edad máxima obligatoria de escolarización en enseñanzas básicas, y los 16 años,

que era la edad permitida para incorporarse al mercado de trabajo: “un 15% de alumnos, terminada la E.G.B. con 14 años, se queda sin escolarizar” (Conselleria de Cultura, 1984: 47)

Existía un alto nivel de fracaso escolar en BUP, que reducía a la tercera parte el alumnado de COU. En la Formación Profesional la situación era peor.

La reducción de alumnos de F.P. resulta alarmante, sobre todo en el paso de F.P.-I a F.P.-II. El hecho de que la diferencia entre el primer curso de F.P.-I y el tercero de F.P.-II suponga una reducción del 85% nos pone ante el abandono masivo de esta enseñanza en el proceso de estudio (Conselleria de Cultura, 1984: 49).

Los problemas de fracaso y de abandono escolar se concentraban en la periferia de zonas urbanas, barrios que carecían de infraestructuras públicas con población emigrante proveniente de regiones rurales o más pobres y en busca de trabajo, situación motivada por el desarrollismo económico de la década de los sesenta. Como contrapartida, las zonas rurales quedaban minoradas y deterioradas, y no existía ninguna forma de canalización pública para salir de la marginalidad, es más, había una escasa valoración familiar de la educación y las escuelas de EGB se concentraban en núcleos urbanos más ricos y mejor dotados, con la dificultad de la carestía del transporte escolar desde otras zonas urbanas y rurales.

En cuanto a la titularidad de los centros escolares en la Comunidad Valenciana, de los 1874 centros, el 62% eran públicos y el 37,7% privados con diferencias en función de provincias y comarcas:

La implantación de la enseñanza privada (...) es prácticamente igual en la Comunidad Valenciana que en el conjunto del Estado. Las diferencias provinciales son, sin embargo, muy acusadas: unos veinte puntos entre la más alta (Valencia) y la más baja (Castellón). Las comarcales oscilan entre la ausencia absoluta en cuatro comarcas del interior al claro predominio en Valencia-ciudad, donde la privada escolariza un 62,5% del total del alumnado (Conselleria de Cultura, 1984: 18).

La distribución de los centros era significativa, puesto que los de titularidad privada se situaban en zonas urbanas y litorales con altos índices de población, que eran los que podían repercutir beneficios.

...resulta enormemente significativa la presencia/ausencia de la enseñanza privada en determinadas provincias y comarcas que oscila, desde la ausencia absoluta en cuatro comarcas del interior, en Castellón y Valencia, hasta un claro predominio de este sector en las comarcas Valencia-ciudad, L’Horta Nord y Camp del Turia (Conselleria de Cultura, 1984: 19).

En las EEMM existían 191 centros de Bachillerato en la Comunidad Valenciana, de los que 87 eran públicos, 104 privados, y de éstos, 10 de las Corporaciones Municipales. En Formación Profesional, destacaba la falta de planificación en ramas y especialidades por un lado, y los desequilibrios en la oferta escolar de ramas por la enseñanza pública y privada. En cuanto a los centros de Enseñanzas especializadas, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Artes no tenían regulación administrativa actualizada y las Escuelas de Idiomas no ofrecían suficientes plazas, de hecho en la Comunidad Valenciana sólo había dos, una de ellas en Valencia.

En los centros, era característico la ausencia de personal no docente de cualquier tipo y de profesorado de apoyo y/o especializados, fundamentalmente en las enseñanzas básicas.

Así mismo, la imprevisión en la construcción de centros junto con la urbanización no planificada en los núcleos urbanos más industrializados receptores de movimientos migratorios, situaban a los centros en las zonas más retiradas de las poblaciones y de difícil acceso, con el consiguiente gasto en el transporte escolar, en el desapego del alumnado al propio barrio, en la prolongación de la jornada escolar y la fatiga. Respecto al equipamiento de los centros era insuficiente e inadecuado dada la falta de coordinación y las formas de adjudicación de los materiales.

Los inicios de la puesta en marcha de la enseñanza en la lengua propia y materna de la Comunidad Valenciana se realizaron mediante un Plan Experimental con escasos resultados, se plantea como objetivo político potenciar y establecer medios y recursos necesarios para compensar la desventaja cultural y educativa.

...hay que tener en cuenta que el valenciano, lengua propia de la Comunidad Valenciana, después de décadas de marginación, abandono y persecución, ha llegado a situaciones de difícil supervivencia, víctima de un trato diglósico humillante. La marginación del valenciano de los planes de estudio, ha producido generaciones analfabetas de la lengua propia, siguiendo un proceso de colonización lingüística sistemática en la escuela, mucho más agravada por el uso exclusivo del castellano en los medios de comunicación social y ausencia total del valenciano en la Administración (Conselleria de Cultura, 1984: 117).

Por ello se hizo obligatorio la enseñanza del valenciano en las comarcas valencianohablantes en enseñanzas básicas, y medias, y se contrató a más profesorado de valenciano y se inicia el reciclaje del resto de profesorado. Y en el curso 84/85 comienza la enseñanza del valenciano en la Escuela Universitaria de Formación del

Profesorado de EGB. Y se prevé crear la Facultad de Filología. Por otro lado, se establecen campañas de alfabetización de adultos en valenciano a través de la EPA.

En 1983, con la aprobación de la Ley de enseñanza y uso del valenciano se pretendía que todo el alumnado, al acabar la secundaria, pudiera utilizar el valenciano de forma oral y escrita en igualdad de condiciones que el castellano, ello obligaba a un proceso de normalización en la escuela y en los organismos oficiales. En la enseñanza, se iniciaron cursos de formación del profesorado, se incluía en EGB la asignatura de enseñanza de valenciano –que cursaba el 67,95% del alumnado de habla valenciana, estipulando la administración educativa un incremento hasta completar la oferta educativa en otros niveles educativos hasta la Universidad. Al tiempo se iniciaron experiencias de enseñanza en valenciano y la producción de libros de texto y materiales didácticos. Hay que anotar que la enseñanza en valenciano era optativa para los municipios y personas de habla castellana, es decir, que se garantizó el derecho y la libertad del uso de la lengua valenciana a personas de habla no valenciana.

Junto con el sistema educativo se formaba a funcionarios de las administraciones y se dotaba de libros de apoyo para la utilización del lenguaje administrativo, y se comienzan a realizar en 1984, campañas de sensibilización a los ciudadanos, y se promocionan mediante ayudas económicas producciones teatrales, doblajes cinematográficas y una diversidad de actividades culturales, se llega incluso a subvencionar el uso del valenciano en los comercios a través de la subvención de rótulos, bolsas y publicidad de los comercios en valenciano. Sin embargo, falla el uso de la lengua y su normalización en la televisión, la radio y la prensa, los medios de comunicación masiva que habrían contribuido a su normalización y llegado a más porcentaje de población, convirtiendo de la lengua propia en una seña de cultura identitaria del pueblo, en detrimento de la visión peyorativa –la utilización de la lengua propia era vista en el imaginario colectivo como inculta y pueblerina- y vergonzante que de la lengua y de las personas de habla valenciana, que como consecuencia había sufrido procesos de castellanización y diglosia.

La política educativa

En sus Cuadernos de Política Sectorial y en su programa electoral el PSOE proponía, la reforma de la democratización de la enseñanza en cuanto al acceso y participación en el sistema y la puso de manifiesto en la LODE; y la democratización de la enseñanza a

través del cambio en la estructura del sistema, del currículum y de la metodología primero a través de un proceso de experimentación y participación en el debate sobre una propuestas de Reforma hasta llegar a la LOGSE. Los fines del programa se concretarían en igualdad, bienestar social y democracia. Otras razones tenían que ver con el requerimiento de mayor parte de la población para realizar estudios, o la integración en la Comunidad Económica Europea que requeriría en el futuro movilidad de trabajadores y por tanto acerca las titulaciones y estudios a los países comunitarios. Los rápidos cambios en los procesos productivos, en el desarrollo del sector servicios como básico de la actividad económica, requería otro tipo de formación más polivalente y a lo largo de toda la vida.

Durante los años 1982 y 1983 la izquierda europea había realizado dos encuentros cuyo objetivo era tratar sobre la educación y los sistemas educativos. Conclusiones de estos encuentros eran:

-la democratización cultural y de las escuelas con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, para ello, la escuela comprensiva- la enseñanza unificada- se consideraba la base de la compensación educativa, acompañándola de un reconocimiento y tratamiento de la diversidad, rechazando las elecciones prematuras e irreversibles.

-proporcionar valor de uso a la educación, y no sólo valor de cambio.

-integrar las tecnologías a todas las ciencias y cultura en general.

-abrir la escuela al entorno, a la convivencia y resituar su función específica en relación a otras instituciones o medios con capacidades educativas.

-la base de la educación en la escuela pasa por la formación del profesorado, inicial y permanente y la conciencia del valor social y cultural de la escuela para la democracia.

El Ministro de Educación designado para llevar a cabo el ambicioso programa socialista era José María Maravall, que participó en la Federación Universitaria Democrática Española (FUDE) y en (FELIPE) en la década de los sesenta, y con un fuerte referente anglosajón sobre su concepción del sistema educativo.

Respecto a la política educativa general el PSOE programaba incrementar el peso del presupuesto educativo respecto del PIB, descentralizar la gestión hasta los niveles municipales con una reforma administrativa en las comunidades autónomas y en los municipios, realizar la programación general de la enseñanza junto con otros sectores implicados como madres y padres, profesorado y alumnado, establecer una

planificación de acción sobre las prioridades sociales en materia educativa, mejorar la escolarización y la calidad educativa reduciendo ratios, aumentando y mejorando instalaciones, equipamientos, equipos didácticos, coordinando y estableciendo servicios complementarios indispensables para el acceso a la educación- comedores escolares, transporte escolar, orientación, asistencia social y médica, etc-; reforma de los planes de estudio, los centros, la formación del profesorado- una reforma integral del sistema-.

En materia de bases y acción social se declara el apoyo a la UGT, a las APAS y las escuelas de padres- como muestran los Cuadernos de política sectorial, en concreto el número 7 sobre la escuela y las APAS-, apoyo a iniciativas sociales y cooperativas en sectores prioritarios más necesitados, y a los modelos pedagógicos progresistas y proyectos educativos para una escuela pluralista e integradora, a la renovación pedagógica, y la realización de campañas sobre temas ideológicos como la financiación de la enseñanza.

Desde el Ministerio se consideraba que la dotación de centros públicos y la mejora de las estructuras educativas, del profesorado y de los curriculums y programas solucionarían en parte el problema del fracaso y el abandono escolar y promovería la igualdad de oportunidades y de condición, puesto que personas mejor formadas podrían mejorar su entorno, tanto social como económico- búsqueda de yacimientos de empleo, emprendedurismo, etc-. La política educativa compensatoria junto con una política económica y social que fomentara situaciones de mayor justicia social

La LODE que propuso el gobierno socialista y fue aprobada en el Parlamento, no sin oposición, aunque con apoyo popular, busca solucionar el problema de la democratización de la enseñanza restituyendo al Estado democrático su papel en la educación pública- no sólo de centros de titularidad pública, sino de todos aquellos, una mayoría, financiados con fondos públicos aunque de titularidad privada- y estableciendo un sistema educativo mixto.

En 1983 se presentó el Proyecto de Ley Orgánica de Derecho a la Educación, que concluyó en la LODE. El proyecto pretendía desarrollar los nueve puntos del artículo 27 de la Constitución, el décimo correspondería a la Ley de Autonomía Universitaria. El Proyecto y la LODE después, consideraban los centros sostenidos con fondos públicos como comunidades educativas partiendo de una estructura y organización escolar democráticas:

Se introduce en el Proyecto “un espíritu de conjunción de intereses que se plasma en la utilización de un concepto como el de “comunidad educativa” (art. 15, 22 y 31) o de “comunidad escolar” (art. 19), con el que se quiere reunir a todos aquellos –titulares, padres, profesores, alumnos –que participan en el hecho educativo y que poseen, por tanto, intereses comunes que pueden, no obstante entrar en conflicto... (Embuid Irujo, 1983)

Los miembros de estas comunidades escolares entran en relación en la escuela a través de los órganos colegiados de gestión, y en relación de consideración en la política educativa a través de los órganos colegiados de ámbito superior, los consejos escolares a nivel municipal, autonómico y nacional. La articulación pacífica de intereses en conflicto en la escuela y en el sistema educativa se posibilita con la aceptación de la pluralidad de ideas y la neutralidad con respecto a las creencias.

Por otro lado, el proyecto y la ley consideraban la educación democrática como un servicio público y por tanto considera que el Estado ha de tener un carácter de promoción de este servicio y no de subsidiariedad. La promoción de la educación democrática se garantizaría con la creación de centros docentes por parte del Estado y con la regulación y planificación de la enseñanza contando con todos los sectores implicados. La financiación pública de centros privados requeriría por tanto entrar dentro de esta planificación y de un control público y democrático- como en un centro público- de la gestión. El sistema elegido para esta financiación era el de conciertos, que vincula la ayuda pública a unos contratos que aproximan la realidad del centro privado a los centros públicos, a través de tres medidas fundamentales: el pago directo de los salarios al profesorado, la constitución del Consejo escolar que limitaría el poder de dirección de la empresa de enseñanza para garantizar la libertad de cátedra y de conciencia, dejando el margen del “carácter propio” que sustituye al “ideario” del Estatuto de Centros Escolares, que requeriría, como antaño, la autorización administrativa.

Tras las elecciones de 1982, el gobierno socialista afrontaba un triple reto: Por un lado, modelar un servicio público de la educación básica de forma acorde con la específica configuración de la oferta escolar en España. En segundo lugar, efectuar en el sistema educativo reformas que neutralizaran su función reproductora de las desigualdades sociales. Promover, en fin, una reforma de métodos y contenidos, de programas y pedagogías, capaz de mejorar los resultados de la población escolar, de elevar la calidad de la oferta educativa y de optimizar el rendimiento de la escuela (Maravall, 1984: 6).

Los dos ejes rectores de la LODE se basaban, el primero, sobre la calidad del sistema, en proyectar la libertad de elección de centro estableciendo una red integrada de centros públicos y privados, en la libertad de enseñanza entendida ésta en un sentido amplio, y

en la participación democrática en la escuela y en el sistema educativo. Y el segundo, en la igualdad de oportunidades y la compensación educativa.

La red integrada y plural se constituiría en servicio público de provisión del pública, que tendría como base un mapa escolar que serviría para la planificación de inversiones públicas y para garantizar una oferta formativa para todos los ciudadanos, superando la diferencia entre zonas urbanas y zonas rurales o periféricas de las grandes ciudades, y las carencias de familias e itinerarios profesionales adecuados al mercado de trabajo; la provisión pública del servicio no implicaba una monopolización del Estado, sino una escuela pública integrada con una escuela privada pero financiada con fondos públicos, que por un lado, podría hacer efectiva la libertad de elección de los padres sobre la educación de sus hijos, y por otro debería estar sujeta a las condiciones fundamentales en un Estado Democrático, la no discriminación, la no represión y el control público. Es decir, este sistema que propone la LODE implicaba la homologación de los centros financiados con fondos públicos con los centros públicos en materia de admisión del alumnado, de selección del personal, de gratuidad de la educación y de control público y gestión democrática y participativa. Para establecer la Red integrada de Centros, y prestar el servicio público educativo la LODE establecía el Régimen de Conciertos, es decir, los criterios para la financiación pública de centros de titularidad privada.

La libertad de la enseñanza se consideraba, la libertad en el centro. Es decir, la libertad de conciencia del profesorado y del alumnado- eliminando la discriminación por motivos económicos, ideológicos o sociales-, la libertad de cátedra, el control público de la libertad de creación de centros y del servicio público educativo.

La participación activa en la escuela implicaba la posibilidad de toma de decisiones en los órganos colegiados donde estaba representada toda la comunidad educativa, tanto en centros públicos como en centros financiados con fondos públicos, de esta manera se corrige, por un lado la intervención del Estado en la escuela pública, haciéndola pública, y por otro lado, el control público en las escuelas privadas financiadas con fondos públicos, y su requerimiento de dar cuenta.

La participación activa de los agentes que intervenían en la educación no se restringía a las escuelas sino que abarcaba la Programación General de la Enseñanza a través del Consejo Escolar del Estado y de los correspondientes Consejos escolares locales, provinciales o autonómicos que se crearan a tal efecto. Es decir, se institucionalizaba una forma de participación social en la enseñanza que democratizaba

el sistema, que facilitaba la predisposición respecto las necesidades educativas y que dotaba de mayor calidad y control público a los centros escolares y a la educación democrática; al menos, se establecía formalmente, porque estas formas de institucionalizar la participación pública en la educación eran novedosas en España y se sabía que requerirían un esfuerzo de promoción, ya que la cultura política-pública había sido privada por el Estado de la dictadura.

El segundo eje de la LODE consistía en una política educativa contra la desigualdad. Maravall (1984) distinguía la desigualdad de condición de la desigualdad de oportunidades -la desigualdad de condición se deriva del sistema ocupacional, que en España perpetua la condición de clase intergeneracionalmente; el sistema ocupacional es rígido, y la época del desarrollismo industrial y del cambio en las estructurales sectoriales económicas no ha incidido en la capacidad de movilidad social, tanto ascendente como descendente-. Por otro lado, la desigualdad de oportunidades radica en el sistema educativo, en la posibilidad de acceso a los diferentes niveles de enseñanza.

El derecho a la educación y un sistema educativo basado en la educación democrática no se restringía a la igualdad de oportunidades, sino que buscaba alcanzar la igualdad de resultados. La igualdad de resultados se correspondía con los estudios obligatorios, cuya finalidad no era la competitividad sino la instrucción básica para la formación de ciudadanos. La igualdad de oportunidades, la meritocracia, correspondería a los niveles educativos postobligatorios, y consistiría en no discriminar las posibilidades de formación por cuestiones económicas. Los niveles obligatorios exigirían pues, una igualdad de resultados, y por tanto una educación gratuita y digna, que pondría en marcha una política compensatoria. Y los postobligatorios un apoyo individualizado en función de las posibilidades económicas, es decir, una política de becas.

En cuanto a la educación obligatoria tenía la previsión de ampliar la edad de escolarización desde los 4 años hasta los 16 años, con la intención de crear plazas escolares y de realizar cambios en las enseñanzas.

La política compensatoria se reflejó en la creación de una Subdirección General de Educación Compensatoria, y en el Real Decreto 1174/1983 sobre Educación Compensatoria, que configuraba las zonas de acción educativa preferente y los grupos de población de atención preferente. El presupuesto del Estado para la educación compensatoria se dotó con 1.500 millones de pesetas en 1983 y se incrementó en el año 1984. Con esta política se analizaron y calificaron determinadas zonas como de

“educación preferente”, debido a que se caracterizaban por determinados indicadores de marginalidad social y de marginalidad educativa, estas zonas se solían localizar en zonas suburbanas y en zonas rurales pobres. Y requerían la concentración de recursos educativos y apoyos pedagógicos. Por ello se constituyeron centros de recursos y servicios de apoyo- para dotar de infraestructuras y de materiales- se utilizaron medios didácticos y equipos móviles profesionales- para asesorar y para llevar a cabo enseñanzas preescolares y especializadas-. En concreto, los programas de educación compensatoria se centraron en la creación de Centros de recursos y servicios de apoyo para las zonas rurales, los programas de aulas-taller en EGB y los cursos ocupacionales vinculados a la Formación Profesional de primer grado y al INEM.

La política de becas, para fomentar la igualdad de oportunidades y la movilidad social, se plasmó en el RD 2298/83 de 28 de julio. La política de becas consistía en asignar las becas a los niveles educativos postobligatorios, estableciendo criterios de adjudicación en base a los niveles de renta y mecanismos de control entre el Ministerio de Educación y Ciencia, y el Ministerio de Economía y Hacienda para evitar el fraude. El incremento de las becas fue del 76% en la convocatoria de 1982, siendo este incremento fruto del aumento de número de becas y del aumento de su cuantía. Ya que el porcentaje de gasto educativo en becas había ido disminuyendo en los quince últimos años debido al trasvase de fondos para el transporte y el comedor escolar.

Ante la propuesta de la LODE se tuvo que negociar lo que se ha denominado “El Pacto Escolar”, que implicó un arduo proceso de negociación con todos los sectores afectados y una cesión considerable del proyecto educativo socialista. Por un lado, el temor ante la presión de los sectores conservadores posicionados en la derecha política y su movilización de la opinión pública, y la estrategia del PSOE de no representar radicalismo o revanchismo y adoptar una posición moderada y por otro lado, las cesiones del proyecto de la Alternativa apoyadas por los sectores posicionados a la izquierda como los principales sindicatos, las asociaciones de madres y padres de alumnado de la escuela pública y los movimientos de renovación pedagógica.

Desde el posicionamiento neoconservador se inició, ante la filtración del borrador del Anteproyecto de Ley, una movilización contra la aprobación de la ley, constituyendo una Coordinadora por la Libertad de Enseñanza:

Una agrupación ciertamente poderosa de entidades como la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), la Federación de Religiosos de la Enseñanza (FERE), la Confederación Católica de Padres de Alumnos y Padres de Familia (CONCAPA) y

la Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza (FSIE), con el apoyo de la Comisión Episcopal de Enseñanza, y reunidas en la llamada Coordinadora por la Libertad de Enseñanza, fue capaz de organizar las manifestaciones más numerosas de nuestra Transición democrática para un tema al fin y al cabo sectorial. El espacio dedicado a la LODE en los medios de comunicación no tuvo tampoco parangón con el dedicado a cualquier otro proyecto de ley tramitado en las Cortes Generales desde el comienzo de la Transición democrática (Torreblanca, 1998: 221).

De la negociación con este bloque neoconservador unido en la Coordinadora, los miembros más radicales eran la CONCAPA y la FERE, ambos coincidían en sus posiciones respecto al carácter confesional de los centros y su ideario, y respecto a la enseñanza de la religión en los centros. Su factor de lucha era más exclusivamente ideológica.

Sin embargo, esta Coordinadora por la Libertad de Enseñanza no permaneció como plataforma constituida tras la reivindicación de sus intereses, y todos los colectivos negociaron los conciertos educativos (TORREBLANCA, 1998), porque las subvenciones a la enseñanza privada quedaron aseguradas.

La negociación con la izquierda fue relativamente sencilla con los sindicatos, ya que los más representativos, UGT y CCOO contaban con afiliados en la enseñanza privada, sobre todo FETE-UGT que era el sindicato mayoritario en la enseñanza privada, y además de sus principios ideológicos, tenían intereses laborales que defender. Las asociaciones de madres y padres del alumnado de la escuela pública, unidos en CEAPA no tenían intereses corporativos y se movían en el espacio de los principios ideológicos únicamente, sin embargo, se hacía cargo de la situación:

Como aliado del Ministerio hay que referirse también a la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), aliado potencialmente conflictivo dado que, por su carácter de aglutinante de las asociaciones de padres de los centros públicos, cualquier negociación con la Confederación se situaba en el terreno puramente ideológico de defensa de la Escuela Pública, sin que sus dirigentes se vieran obligados a hacer cualquier clase de concesión a la enseñanza privada por carecer de intereses en ésta. El que a lo largo del proceso negociador la CEAPA apoyase al Ministerio sin más matices que los imprescindibles para no ser acusados de seguidismo se debe a la cordura de sus dirigentes y al carácter realmente plural de la Confederación, más autónoma respecto al PSOE de lo que creían sus detractores (Torreblanca, 1998: 229).

Los planteamientos del PSOE quedaban cortos para algunos puntos de vista más críticos, y aunque siempre existían proyectos y experiencias vanguardistas, por lo general procedentes de los Movimientos de Renovación Pedagógica, consideraban que la organización general del sistema seguía una estructura jerárquico-paternalista. La

tecnocracia afectaba igualmente al sector público y al privado, desvirtuando aportaciones pedagógicas alternativas.

La negociación de la Ley y las manifestaciones en contra de la misma implicaron importantes modificaciones respecto al borrador inicial. La Ley fue incluso recurrida ante el Tribunal Constitucional, sin éxito, aunque demoraron su aplicación.

La LODE cambió mucho con las negociaciones previas, y el Gobierno estableció un sistema de conciertos que intentaba consensuar las diversas posturas, y sobre todo evitar lo que se denominó la “guerra escolar”. Se creó una red de centros, privados, privados concertados y públicos.

UCSTE y otros sindicatos progresistas hemos criticado siempre que la enseñanza privada concertada no tenga idénticos parámetros de gestión democrática, de selección del profesorado y que no cumpla adecuadamente los criterios de admisión de alumnos, que sí son comunes. Porque el mayor peligro para un sistema educativo que aspira a compensar desigualdades está en que se consolide, aunque sea de forma encubierta, una doble red de enseñanza: la pública para los menos favorecidos y la privada para los privilegiados (Maceda, 1998: 301).

Sin embargo tras aprobarse aprobó la Ley –por la mayoría absoluta del PSOE y el apoyo de Minoría Catalana- y el Real Decreto 2377/1985 de 18 de diciembre de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos ha sido la ley aplicación aceptada. De hecho, con el régimen de conciertos la financiación pública de los centros privados aumentó:

Sólo en la década 1983-1993, los créditos a los centros privados en EGB, EE y Filiales (sin incluir el País Vasco) evolucionaron pronunciadamente al alza en los siguientes términos:

1983.....93.722 millones

1993.....224.826 millones (Gómez Llorente, Coll, Mohedano, y Nieda, 1999: 23)

En 1987 se inició la segunda Propuesta de Debate que finalizaría en la LOGSE. Esta propuesta dió comienzo a un proceso experimental relativamente libre, en todos los tramos educativos y en los ámbitos curriculares y metodológicos. El artífice de este proceso experimental fue fundamentalmente el profesorado. Para la Propuesta de Debate ya se habían iniciado experiencias desde el año 1983- en 1983 la Dirección General de Enseñanzas Medias publicaba el folleto: “Hacia la Reforma” junto con “Documentos de trabajo”-, es decir, que el proceso se inicia unos siete años antes de la aprobación de la ley (LOGSE), al tiempo que se da cauce a la LODE, a la Ley de Reforma Universitaria, a la Ley de Medidas Urgentes para la Función Pública.

Esta propuesta de debate busca la discusión, la participación activa y la aceptación de la reforma LOGSE. Este proyecto de reforma contaba con procesos

experimentales en Educación Infantil, en el ciclo Superior de la Educación General Básica y en las Enseñanzas Medias- Bachillerato y Formación Profesional-. La Reforma, de inspiración anglosajona, era una apuesta por la escolarización obligatoria- el derecho de todos a la educación- y debería ir acompañada por una mejora de la calidad del sistema. En base a qué criterios de calidad, en base a los criterios de una sociedad democrática, en base a unos principios democráticos, a que todos mejoren su formación en igualdad de oportunidades.

La última reforma del sistema educativo se realizó en 1970, con la Ley General de Educación, que se derivaba del Libro Blanco de 1969 y que pretendía modernizar el sistema en correspondencia con la modernización económica y el desarrollo industrial de los sesenta, además de acercarse a los modelos comprensivos de enseñanza de los países de la Comunidad Económica Europea, pero requería cambios para la adecuación del Sistema Educativo a los principios que marcaba Constitución de 1978, ya que quedaba la ordenación del sistema, que había que hacerse más acorde con los países de la Comunidad Europea, en la comprensividad y en la armonización de los sistemas en un marco territorial comunitario. Por otro lado, se requería una educación que respondiera de manera proactiva a los avances tecnológicos y científicos, y finalmente, un sistema que atendiera a las demandas de la ciudadanía, que cada vez presentaba un mayor interés en la educación, sobre todo como mecanismo de igualdad de oportunidades y de progreso social.

Para elevar la calidad de la enseñanza se consideraba indispensable, aumentar la calidad del profesorado, a través de la dignificación profesional, de la elevación de su estatus social y económico, y de la democratización del sistema educativo, ya que con la participación y la mejor de la formación, incrementaría el compromiso social con la enseñanza así como sus competencias profesionales.

Junto con la calidad del profesorado se requería la calidad de la inspección educativa, reduciéndose en un único cuerpo de inspección, y con un nuevo procedimiento para ocupara las vacantes basado en el concurso de méritos y capacidades y sin permanecer más de 6 años seguidos en la inspección, para no perder su visión docente. La función inspectora se consideraba fundamental para promover la innovación pedagógica.

La orientación educativa, que va a implementarse en toda la educación obligatoria y también postobligatoria, se anuncia su desarrollo a través de tres figuras: el tutor- que se considera una función inherente a la actividad docente -requiriendo por

tanto programas de formación para el profesorado en materia de orientación- y que se asigna a un profesor determinado que asumirá el eje de la orientación individualizada y grupal entre el alumno y los distintos miembros de la comunidad educativa, coordinando la acción educativa. La segunda figura de la orientación educativa será el departamento psicopedagógico y de orientación que constituye un apoyo técnico especializado en los mismos centros educativos. Y la tercera figura de la orientación educativa son los equipos de orientación y apoyo que constituyen un apoyo técnico externo, formando una red sectorizada de servicios multidisciplinares que abarcan dimensiones múltiples: pedagógica, psicológica, social, familiar, etc. de acuerdo a las diversas modalidades de intervención para favorecer la aceptación y el desarrollo de la diversidad.

Finalmente, la calidad de la enseñanza también implica una reforma en los contenidos de las enseñanzas. En primer lugar, en la educación preescolar, entendiéndose ésta como un modelo de Escuela Infantil, donde la importancia radica no en el asistencialismo sino en la pedagogía, pretendiéndose garantizar la escolaridad gratuita desde los 4 años, y aumentándose por tanto, el número de plazas escolares.

En segundo lugar, en la educación básica, con un nuevo currículum y nuevas metodologías, abordando las necesidades didácticas, de recursos y del propio profesorado. Como apuntamos anteriormente, la educación básica se consideraba como una formación común para todos los ciudadanos, persiguiendo la igualdad de resultados. Este abordaje, requería también un cambio en los métodos de evaluación.

En tercer lugar, la reforma en las enseñanzas medias: el BUP y la FP, que constituían un sistema binario disfuncional y discriminatorio.

La reforma de la enseñanza no se restringía al ámbito de los contenidos, metodologías y evaluaciones, sino que abarcaba las actividades extraescolares como formas de educación integral, de sociabilidad, de voluntariedad. Así mismo se establecía un Programa de alumnos, donde se promovían las escuelas viajeras, los campos de trabajo para la recuperación de pueblos abandonados, los campamentos escolares, la promoción del cine, el teatro, la música, la danza, etc.

En cuanto al tratamiento de la integración de las personas con discapacidad, la Constitución establecía sus iguales derechos y en 1982 se aprobó la Ley de Integración Social del Minusválido que se fundamentaba en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización. En materia educativa, un RD de 1985 establecía la ordenación de la Educación Especial que pretendía la integración en el

sistema educativo ordinario del mayor número de alumnos posible siempre que sus condiciones físicas y/o psíquicas o mentales lo permitieran. Para ello era necesario aumentar el profesorado de educación especial en los centros ordinarios, y modificar estructuras en la escuela y prácticas educativas. El Libro Blanco incluyó el concepto de Necesidades Educativas Especiales, considerándolas como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición del alumnado, buscando la normalización en la escuela de las diferencias personales. Esto implicaba en las escuelas una mayor responsabilidad en su función social y educativa y una exigencia responder diferencialmente a la diversidad. En el curso 1986/87, había 49,25% del alumnado con necesidades educativas especiales atendido en centros ordinarios del Sector Público, mientras que escolarizados en el privado sólo había un 5,92% (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989). En cuanto a los centros específicos de educación especial, los porcentajes de escolarización eran similares en públicos y privados. En cuanto a esta normalización también se preveía una fase experimental de 3 años y luego 5 años más de generalización de la experiencia, que finalizaría en 1994. Se promovía la inclusión de esta normalización en los Proyectos Educativos de Centro, teniendo siempre como base el alumnado el aula ordinaria y su tutor, y contando con la participación de las madres y padres a través del Consejo Escolar, del Ampa y de la tutoría.

En lo que respectaba a las Enseñanzas Artísticas, el problema de la LGE era la deficiente articulación con respecto a la educación reglada común. El proyecto de experimentación educativa comienza en 1984, y concluye con las necesidades de mayor dotación de profesorado y de recursos materiales, la actualización de programas y metodologías.

Finalmente, en cuanto a las Enseñanzas de Personas Adultas, se inicia en 1986 con la publicación del Libro Blanco de la EPA, que enmarca estas enseñanzas dentro de la educación permanente, y vincula cuatro ejes temáticos: el mundo productivo, la participación cívica, el desarrollo personal y la formación básica. Se articula la diversidad de ámbitos en los que puede ser impartida: en centros de formación de empresas, a través de administraciones locales, a través de movimiento sociales, de medios de difusión o de otras instituciones que también se consideran con carácter educativo como bibliotecas, museos, archivos, parques naturales, etc. La Educación Permanente también requiere considerar la Educación a Distancia, proponiendo el Libro Blanco la organización de una Red de centros y una mejora en las metodologías y

tecnologías, vinculándose a programas europeos y promoviendo o coordinando iniciativas de instituciones o de empresas.

Conjuntamente, para promover procesos de mejora del sistema, se priorizan los siguientes aspectos:

Primero, el fomento de la investigación educativa, con carácter multidisciplinar, con modelos de investigación-acción, metodologías cualitativas u cualquier otra metodología de investigación. Segundo, la evaluación del sistema y de los procesos educativos. Se define la evaluación como una actividad propositiva con carácter autorregulatorio y se propone una evaluación continua del proceso educativo. La evaluación se propone a distintos niveles: del alumnado como sujeto, lo que es competencia del profesorado; del sistema escolar, lo que es competencia de las administraciones educativas; y de los agentes que intervienen en la acción educativa. La evaluación de los centros y del sistema depende tanto de los procesos autoevaluativos de los Consejos escolares de centro, autonómicos y nacional, como de la Inspección técnica que son considerados, en parte, agentes externos. Esta evaluación del sistema trasciende a centros y administraciones educativas, y se aplica a servicios y programas educativos y a los mismos agentes educativos: profesorado y alumnado. Para el alumnado se establecen directrices de evaluación para cada nivel educativo, en relación con criterios que trascienden lo académico, y considerando el carácter- obligatorio o no- y los fines del nivel educativo. Y remitiendo la evaluación a un conjunto múltiple de valores, distinguiendo el valor de la persona del valor de las distintas cosas que la persona hace. La única evaluación externa a través de una prueba homologada, única y general, para el alumnado que se propone es la Prueba de Acceso a la Universidad, cuya finalidad sería la de garantizar un nivel formativo para los estudios universitarios y corregir diferencias en las pautas de evaluación entre los centros escolares que reducirían equidad al acceso universitario.

Para la nueva red de centros se establecían tres criterios: garantizar la igualdad de oportunidades aproximando la oferta educativa a todos los núcleos urbanos y rurales, programar nuevos centros bien dimensionados, y aprovechar los actuales centros. Para ellos se diseñaron centros tipo, se contabilizaron plantillas de profesorado teniendo en cuenta optatividades, reducciones horarias derivadas de asunción de cargos académicos o de gestión, y capacidad de los centros. Así mismo, se establecieron unos ratios de alumnos por aula para cada nivel educativo.

Se trataba de un macroproyecto, y por tanto, en cierta medida tecnocrático, cuya repercusión en el aula y en la escuela tenía que ver con un cambio de cultura escolar que requería mayor comunicación, mejores relaciones pedagógicas y mejores relaciones con el entorno y contextos situacionales, aspectos cualitativos que un cambio de estructura podía facilitar pero no resolver ni cambiar fácilmente, muchos factores sociales y del profesorado habían de empujar en la misma dirección. El problema de la carencia formativa pedagógica del profesorado de secundaria era fundamental, ya que la escolarización obligatoria y el tronco común sin formación específica provocó un choque cultural y un rechazo mutuo: del alumnado a la escuela y del profesorado al alumnado, y una de las soluciones más importantes a este problema era la toma de conciencia del problema, que fundamentalmente constituía un problema pedagógico más que disciplinar.

Además, la Reforma no podía ser únicamente del sistema de educativo, debía ser también de otras políticas sociales, laborales y económicas. Al proceso experimental se añadió un proceso de debate en el que se intentó integrar a administraciones públicas, organizaciones patronales, sindicatos, colectivos profesionales, movimientos de renovación pedagógica, centros educativos públicos y privados, instituciones religiosas, expertos de reconocido prestigio y comunidades autónomas.

Sin embargo, la ambiciosa reforma requería a su vez de otras reformas fundamentales y que desde algunas opiniones no se contemplaron lo suficiente:

Faltó la previsión de las consecuencias de experimentar sin tener una infraestructura previa, y sin la asistencia de un currículum mínimamente estructurado con materiales alternativos, y faltó además un trabajo en paralelo de transformación en el perfeccionamiento del profesorado, medidas de reorganización de los centros, oferta de recursos a los profesores y a los centros, una política de estímulo a la calidad de la enseñanza y de motivación al profesorado. Todo ello desgastó una experiencia entre los propios profesores que protagonizaban la práctica, que obviamente para ellos no era experimental, aunque si lo fuese para la Administración (Gimeno Sacristán, 1989).

En el Programa Económico Valenciano se preveían construcciones escolares públicas en zonas con necesidades de escolarización. Las inversiones de capital se incrementaron en casi todos los niveles educativos en el año 1984, tras asumir las competencias plenas: con incrementos del 71% en preescolar y del 23,68% en BUP, manteniéndose la inversión en EGB y reduciendo las inversiones en FP en un 10,68%. El presupuesto en educación para 1985 se incrementó en un 31%, y se incrementaron partidas como la renovación pedagógica, la educación especial, la enseñanza en valenciano, la educación

de adultos, las enseñanzas especializadas y la FP- esta última no en inversiones de capital, pero sí en gastos corrientes y profesorado-. Se creó un registro de las necesidades de construcción y ampliación de los centros, y unos modelos de arquitectura escolar específicos que tuvieran en cuenta los espacios requeridos para llevar a cabo una organización flexible del alumnado, las necesidades educativas especiales, y los servicios complementarios como el comedor escolar, así mismo se pretendía potenciar el uso público de los centros escolares fuera del horario escolar (MUÑOZ, 1985).

La democratización de la enseñanza en materia de participación de los sectores implicados en la educación se intentó consolidar a través del Consejo Escolar Valenciano, que se creó de forma provisional en 1983, adoptando como modelo el Consejo Escolar Andaluz. Sin embargo, se criticaba la escasa efectividad del mismo:

Durante todo el año pasado fue inoperante y escasamente participativo. Sin embargo, con la aprobación por las Cortes Valencianas, realizada a finales de diciembre, de la ley que regula definitivamente el Consejo Escolar, se han fijado muchas de las bases para corregir algunas de las insuficiencias detectadas (Muñoz, 1985).

La aprobación de la ley definitiva de consejos escolares proponía algunos cambios, y la creación de consejos escolares a nivel comarcal y municipal.

A partir de 1984 se intentó institucionalizar por parte de la administración educativa, colectivos diversos implicados en la institución de la educación. Por ejemplo, a los movimientos de renovación pedagógica: a través de subvenciones, del apoyo de los centros de formación del profesorado y con la certificación administrativa por la asistencia a cursos y seminarios. Respecto a l'Escola d'Estiu, cuya trayectoria comenzó en los setenta, y que en el curso 1983/1984 acogió aproximadamente 2.000 alumnos, de constitución pluralista entre movimientos de renovación pedagógica y sindicatos, también comenzó a ser avalada e institucionalizada por la administración. Con respecto al sector sindical, la democratización de la enseñanza incluía también la creación de una Mesa Sindical, mecanismo de participación y negociación con el profesorado.

En el libro Blanco de la educación, se adoptaron y reconocieron explícitamente posiciones políticas:

...los apartados dedicados al plano del funcionamiento del sistema serán, indudablemente, los más asaltados por la crítica, por cuanto estarán compuestos desde criterios de valor siempre subjetivos. Cuando analicemos, cosa que haremos muy brevemente, el funcionamiento de la administración educativa, la organización de los Centros, los sistemas de participación en la gestión escolar, etc. etc. habremos de

reconocer de entrada que nuestras valoraciones podrán ser contradictorias legítimamente desde cualquier otra postura ideológica. Es innecesario decir que el análisis crítico y el programa de objetivos que constituyen este Libro Blanco están concebidos desde las pautas ideológicas de un Gobierno Socialista (Conselleria de Cultura, 1984: 9).

Transcribimos un esquema del Libro Blanco de la Educación de la Comunidad Valenciana, donde se detallan deficiencias y propuestas políticas:

Tabla 16: Deficiencias y propuestas políticas para la educación en la Comunidad Valenciana en 1984.	
DEFICIENCIAS	PROPUESTA POLÍTICA
Déficit de puestos escolares	Escolarización del alumnado Ampliación de 1000 puestos escolares en la EOI de Valencia. Servicios complementarios: igualación de ayudas de transporte escolar y comedor, favoreciendo alumnado Zonas de Acción Educativa Preferente; reducción del transporte escolar con política de escolarización adecuada
Insuficiente presencia del sector público en la enseñanza	Creación de puestos escolares para párvulos en el sector público y extensión de la gratuidad a los 4 años
Deficiencias edificios e instalaciones escolares	Construcción de centros y de unidades escolares. Creación de 12 centros de 640 puestos escolares (7680 nuevos puestos) Construcción de 15 centros de FP de 640 puestos.
Falta de material y de coordinación en las dotaciones	Dotación de medios audiovisuales e informáticos para los institutos de bachillerato y renovación del 40% del mobiliario en EEMM y del 25% en FP y del 40% en Talleres, material y equipo de laboratorio. Nuevo sistema de adjudicación de recursos didácticos a los Centros.
Desmotivación del profesorado	Establecimiento de la carrera docente
Desconexión de la renovación pedagógica y los planes de formación del profesorado	Reciclaje de todo el profesorado de BUP y FP en cuatro años. Protagonizar al profesorado en los planes. Creación de CePEP en cada zona o comarca como lugar de estudio, ensayo, experimentación, intercambio de experiencias, perfeccionamiento y actualización del profesorado.
Falta de plantilla y de organización	Incremento del profesorado en 2070 profesores nuevos e implantación de un decreto de plantillas. Dotación de personal no docente. Potenciación de la inspección técnica.
Desmotivación dirección de centros por burocratismo	Regulación de los órganos unipersonales de los centros: dirección, jefatura de estudios, secretaría, etc. Autonomía de centros
Marginación de la participación de las APAS Fracaso LOECE y de participación de la comunidad en la gestión de la escuela	Democratización del sistema a través de la creación del Consejo Escolar Valenciano, de la Ley de Consejos Escolares. Intensificación de las relaciones con las APAs, institucionalizándolas al máximo. Creación de los Consejos Municipales de Educación para hacer partícipes a los Ayuntamientos. Regulación del uso de las instalaciones escolares para la Comunidad. Simplificar el procedimiento de elección de los representantes en los órganos colegiados de los centros. Posibilitar el control social mediante los Consejos Escolares, la potenciación de las APAs, la Mesa Sindical, etc. Autonomía de centros.

	Fomentar las relaciones entre centros y de los centros con la comunidad.
Falta de apoyos psicopedagógicos y orientadores	Creación de servicios de apoyo psicopedagógico y un orientador por cada 2.600 alumnos.
Recargamiento y formalismo de los programas escolares	Impulsar modelos flexibles de organización de profesorado y alumnado a través de intercambios de experiencias y otros incentivos.
Financiación de la enseñanza privada que acentúa las desigualdades sociales de origen.	A través de la LODE se establecerá un mecanismo de concertación de centros privados y se democratizará esta enseñanza a través de los Consejos Escolares, que constituirán un mecanismo de control de las subvenciones.
Fracaso escolar (más del 50% del alumnado de EGB)	Extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años (creación de 22.000 nuevos puestos escolares) Educación compensatoria: creación de Zonas de Acción Educativa Preferente, criterios de apoyo a centros y profesorado de carácter rural. Regulación y homologación de los Servicios de Apoyo Psicopedagógico.
	Enseñanza del valenciano en las enseñanzas básicas y medias.
<i>Nota.</i> Cuadro extraído del Libro Blanco de la Educación de la Comunidad Valenciana.	

Ante la Reforma, las agencias sociales que articulaban intereses colectivos aceptaban de buen agrado la existencia de una Reforma y que hubiera un proyecto para el debate, sin embargo, la Reforma en sí no era aceptada por las agencias de perfil conservador, y sí por las progresistas.

En el marco de la economía y del trabajo, vamos a distinguir las opiniones de la patronal- la CEOE y el Consejo de Educación Católica- de las de los sindicatos más representativos- UGT y CCOO-.

La CEOE compartía con el gobierno y con el resto de agentes sociales la inquietud ante el fracaso escolar y la poca rentabilidad del sistema educativo. Sus opiniones se dirigían principalmente sobre la Formación Profesional: su escasa valoración social y la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, la falta de coordinación entre escuela y empresa tanto para la flexibilidad de los estudios profesionales ofertados a la demanda empresarial como para la formación en empresas, la importancia de la orientación profesional, la necesaria equiparación de titulaciones y de conocimientos con el resto de países de la Comunidad Europea. Los matices que añadía a la Reforma la patronal más representativa a nivel estatal eran la inclusión de la iniciativa emprendedora.

Dos temas claves que afectaban a la globalidad del sistema educativo eran los más controvertidos políticamente: la complementariedad público- al que se consideraban estatal- y privado; y la obligatoriedad y comprehensividad en la

secundaria, que consideraban que habría que mantenerla en los 13-14 años. Abogaban por un mercado educativo y por un sistema selectivo de enseñanza.

El Consejo de Educación Católica, coincidía con la necesidad de reformar y mejorar la calidad del sistema, con la preocupación por el fracaso escolar y con la equiparación de los estudios de España al los del resto de los países de la Comunidad Europea. Pero, al igual que la CEOE, consideraba que la iniciativa social- entiéndase privada- había de ser “plenamente aceptada” por el Ministerio de Educación, y que la comprensividad implicaba una uniformidad en la enseñanza excesiva y una gran dificultad: “La enseñanza de iniciativa social, por su importancia cuantitativa y cualitativa, debe ser plenamente aceptada en la práctica por el Ministerio de Educación y estar presente en los planes de reforma” (Varios, 1988).

La comprensividad proponían resolverla con una mayor optatividad y selección que condicionara la elección de Bachillerato y Formación Profesional, puesto que sería una preparación propedéutica.

Con respecto a la Educación Infantil proponían la no intervención ni regulación del Estado para niños/as menores de dos años, sino el apoyo a la familia. Desde esta posición cabría un mercado de “guarderías” y un apoyo financiero destinado a cada unidad familiar para pagar las mismas, como el cheque escolar.

Vinculaban el discurso de la libertad de enseñanza, con la gratuidad, es decir, con la financiación por el Estado de la enseñanza privada, no sólo obligatoria sino también del Bachiller y la Formación Profesional, y con la iniciativa empresarial de creación y dirección de centros: “Una verdadera reforma educativa, fruto del consenso social, no puede conseguirse sin haber resuelto el problema pendiente en España de la libertad de enseñanza” (Varios, 1988).

La libertad de enseñanza la había resuelto la LODE en 1985 pero esta agencia la consideraba como un problema: “La gratuidad de la enseñanza debe ser un derecho de todos los alumnos, cualquiera que sea el centro en el que estudien, público o privado, desde la educación infantil hasta los dieciocho años” (Varios, 1988).

El otro eje, que como patronal confesional pretendían, era la continuidad de la enseñanza de religión en la escuela y los tratos beneficiosos con respecto a horarios y asunción de salarios para el profesorado de religión:

La enseñanza de la religión y moral católicas debe ofrecerse a todos los alumnos en todas las etapas educativas entre las asignaturas del tronco común. Debe ofrecerse también una asignatura alternativa a la de religión y moral católicas para que no haya

discriminación entre los alumnos por el hecho de elegirla. El horario de la clase de religión y su alternativa debe ser de dos horas semanales. Deben buscarse fórmulas que regulen convenientemente la situación del profesorado de religión (Varios, 1988).

Finalmente, abogaba por una mayor correlación entre las necesidades del mercado de trabajo- entendido éste como las necesidades de las empresas- y la política industrial, tecnológica y educativa.

Desde el punto de vista sindical, las CCOO aportaron su Propuesta de Reforma Alternativa, como ya hicieron con la LODE. Los tres aspectos de la propuesta de Reforma de CCOO eran: la ampliación de la obligatoriedad y gratuidad, la creación de una red de distritos educativos, y la participación de profesorado, padres y alumnos en la Reforma.

Respecto a la ampliación de la obligatoriedad y la gratuidad, proponían una escuela gratuita de 0 a 18 años y obligatoria de 3 a 16 años, considerando la gratuidad no sólo como el coste del puesto escolar sino también los gastos inherentes a la escolarización como el material escolar, el transporte y el comedor. La educación gratuita sería impartida en la red pública, aceptando la concertación a la gratuidad en el tramo 3-6 años, subsidiando las faltas de la red pública y otorgando conciertos cuando hubieran problemas de escolarización en poblaciones con riesgo de exclusión social, cuando hubiera interés pedagógico y cuando se tratara de formas jurídicas cooperativas. Se proponía un proyecto de integración de centros concertados en la red pública con la aquiescencia de la comunidad escolar. Este aspecto mejoraría la educación de toda la población y reduciría la desigualdad social.

El segundo aspecto a destacar era la red de distritos educativos. Se consideraban los distritos como unidades orgánicas y funcionales que integraban la oferta educativa de 0 a 18 años de un total 30.000 alumnos/as y 1.500 profesores/as, recursos humanos y materiales. La red estaría formada por 300/400 distritos. Los distritos servirían de Servicio de Educación: Centros de formación, investigación y recursos de profesorado y punto de encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica, coordinación de los gabinetes de apoyo, inspección y asesoramiento, unidad técnica y administrativa, junta de personal docente y sección sindical, inspección médica y consejo escolar de distrito. Es decir, se descentralizaría la gestión educativa, permitiría aglutinar comunidades educativas, planificar el mapa escolar y las necesidades de los centros.

El tercer aspecto sería aumentar la participación de la comunidad educativa en el propio centro escolar, tanto pública como concertada. Dando mayor poder a las APAs a

través de la política de subvenciones, que a las federaciones o confederaciones. Incrementando la participación efectiva y las cotas de participación del alumnado, institucionalizando el consejo de delegados y su representación en el Consejo Escolar de Centro, desburocratizando los reglamentos de régimen interno de los centros y elaborando la Carta de Derechos y Deberes de los alumnos.

Solicitaban una revisión de la LODE, para incrementar la participación efectiva de la comunidad educativa, de la Ley de Medidas para la Reforma de la función pública, de los convenios de la Iglesia-Estado y una ley de financiación.

Instaban a la promoción de reformas sociales y económicas que acompañasen las reformas educativas: reforma sanitaria, política de empleo, sistema fiscal progresivo, democratización de la cultura, etc.

Consideraban que la mejora de la calidad del sistema educativo pasaba por la inversión pública en educación y por incrementar el porcentaje de gasto público respecto al PIB, para la construcción de nuevos centros, la atención a la diversidad, los gabinetes de apoyo y la reducción de ratios profesor/alumno.

Respecto al profesorado, coincidían en la formación inicial y permanente, en la conversión profesional a nivel de licenciatura, en el cuerpo único, y en la homologación de las condiciones laborales al resto de los funcionarios y la homologación del profesorado de la concertada a las condiciones del profesorado funcionario.

Respecto al currículum, consideraban que la obligatoriedad en la escolarización implicaba el principio de comprehensividad en el curriculum con medidas de atención a la diversidad y con la posibilidad de la optatividad en el último curso, posponiendo al máximo las elecciones segregadoras. A una nueva forma de entender el acto educativo, liberado de academicismo, le correspondían metodologías activas, relación con el entorno como método educativo apoyando la diversidad lingüística y cultural, la coeducación, la eliminación de la religión en la escuela, y las evaluaciones- auto y heteroevaluaciones- formativas, con pluralidad de instrumentos.

Consideraban el ciclo de Secundaria Obligatoria como ciclo único y comprehensivo, y la educación postobligatoria con diversidad de líneas de estudio, fomentando la FP a través de una planificación elaborada por el Consejo General de FP.

La consecuente propuesta de financiación consistía fundamentalmente en ir elevando progresivamente la dotación presupuestaria en educación en relación al PIB, del 3,4% de 1988 hasta aproximarse al 6% -que era la media de gasto en educación de los países de la CEE- en nueve años.

La UGT apoyaba la propuesta de Reforma del Sistema Educativo y abogaba por la modificación de la formación inicial hasta conseguir el cuerpo único, así como por la posibilidad de que los sindicatos pudieran realizar formación permanente al profesorado afiliado con apoyo de la administración.

FAMPA

Esta etapa es para el movimiento de madres y padres del alumnado por la escuela pública una etapa de crecimiento, si en 1982 FAPA contaba con 200 asociados, 80.000 familias y 120.000 estudiantes (Provincias, 1982), en esta década de los ochenta su aumento es considerable: 26 en 1984¹⁹¹, 42 en 1985¹⁹², 25 en 1986¹⁹³, 8 en 1987¹⁹⁴, 56 en 1988¹⁹⁵, 27 en 1989¹⁹⁶;_en este periodo se suceden tres Comisiones Ejecutivas distintas. Cabe resaltar que la dinámica de cambio y rotación de ejecutivas es característica de esta federación, debido principalmente, bien a que la edad escolar de hijas e hijos finaliza, o bien a que el trabajo altruista y el tiempo que representa implican estancias en las Ejecutivas muy intensas y por tanto, necesariamente cortas. Los cambios en las ejecutivas no suelen implicar grandes cambios en procedimientos ni en los discursos o la identidad colectiva.

En este periodo FAMPA realiza dos reformas estatutarias, en 1983 y en 1987. De otro lado, las acciones de la federación de APAs se puede estructurar en cuatro ejes: la participación institucional y formal con el Estado, las reivindicaciones en materia educativa, la cooperación reflexiva y ayuda mutua, y la generación y difusión de opinión pública. Al tiempo, y para la realización de estas acciones, las AMPAs establecen anidaciones con esferas públicas educativas de mayor alcance, y alianzas con otros colectivos sociales como los sindicatos y los Movimientos de Renovación Pedagógica.

En los Estatutos de 1983 cabe resaltar el reconocimiento de las cada vez más importantes agrupaciones comarcales, a las que se les dota de mayor autonomía. La federación ha crecido de manera considerable, y el gobierno y las formas de representación y comunicación con las bases han de mejorarse. Desde la constitución de

¹⁹¹ Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984.

¹⁹² Asamblea General Ordinaria de 22 de junio de 1985 y Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985.

¹⁹³ Asamblea General Ordinaria de 14 de junio de 1986 y Asamblea General Ordinaria de 13 de diciembre de 1986.

¹⁹⁴ Asamblea General Ordinaria de 19 de diciembre de 1987.

¹⁹⁵ Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

¹⁹⁶ Asamblea General Ordinaria de 23 de diciembre de 1989.

la federación en 1977 se pasa de diez a ochenta miembros en aproximadamente seis años. La Asamblea General continúa siendo el órgano supremo de decisión¹⁹⁷, y la Junta Directiva el órgano de representación, gestión y administración de la Federación¹⁹⁸ que estará integrada- y esta es la novedad organizativa respecto los Estatutos de 1977- por representantes de las Agrupaciones comarcales, elegidos por la Asamblea Comarcal, en sus comarcas respectivas y representantes de las Coordinadoras Provinciales constituidas¹⁹⁹. De los elegidos por las comarcas, entre ellos propondrán los cargos para la Junta Directiva, que votará la Asamblea, así como también elegirá que personas para qué cargos, de Presidencia, Vicepresidencia, Secretaría de Organización, Secretaría de Administración y Secretaría de Finanzas²⁰⁰.

Las posturas más reivindicativas predominan en la federación y se consolidan en la Asamblea de 21 de febrero de 1982, incorporando en los Estatutos de 1983, en el artículo 2º propuestas pedagógicas de la Alternativa y de los Movimientos de Renovación Pedagógica; y en su art. 9º la pretensión de potenciar a las APAs y el movimiento asociativo por la esfera pública educativa. Este cambio estatutario será el que apunta más claro y más lejos con respecto a la definición de la educación democrática que pretenden las madres y padres del alumnado. Se profundiza más en la radicalidad de la democratización de la esfera pública educativa, denotada por la búsqueda del desarrollo del espíritu crítico y por la participación de la comunidad educativa en la gestión y el control de la educación de manera autónoma.

Art. 2. b) Que sea racional y humanística, científica, de alta calidad tecnológica y que desarrolle un espíritu crítico y comprometida en materia educativa...

f) Que sea democrática, reconociendo la participación de las A.P.A.S juntamente con los demás estamentos de la comunidad educativa, en la gestión educativa y administrativa, así como en los aspectos posteriores de control, asumiendo cada una de sus peculiaridades características, étnicas lingüísticas, culturales, geográficas, etc., reconocidas en la Constitución...

h) Que dentro de unas líneas generales para todo el territorio español sea gestionada, planificada y controlada desde los organismos autónomos...

En 1987 se realiza otra reforma estatutaria. Estos Estatutos de 1987 se elaboran como consecuencia del progresivo incremento de afiliación de AMPAs y de la necesidad de descentralizar la gestión a través de las comarcas con el fin de democratizar la estructura organizativa de la federación. La nueva reforma estatutaria amplía los órganos de

¹⁹⁷ Art.22 Estatutos de la FAPA-Valencia de 19 de diciembre de 1983

¹⁹⁸ Art.30 Estatutos de la FAPA-Valencia de 19 de diciembre de 1983

¹⁹⁹ Art. 32 Estatutos de la FAPA-Valencia de 19 de diciembre de 1983

²⁰⁰ Art.33 y 34 Estatutos de la FAPA-Valencia de 19 de diciembre de 1983

gobierno, ampliando un nuevo escalón entre la Asamblea General y la Comisión Ejecutiva, que es el Consejo de Gobierno. Y añadiendo la Comisión de Arbitraje y Mediación. La Asamblea sigue siendo el supremo gobierno de decisión²⁰¹, y el Consejo de gobierno incluye a la Comisión Ejecutiva y a todos los representantes de las agrupaciones comarcales, encargándose del gobierno y la gestión²⁰². Finalmente, la Comisión Ejecutiva- antes Junta directiva- se encarga de la gestión y la administración²⁰³.

Por otro lado, regula las Agrupaciones comarcales, concediéndoles total autonomía²⁰⁴.

En quan a la Reforma dels Estatuts, va comentar que ha estat una tasca molt feixuga el fer un estudi de rigor des de l'any 1977, per tal de reformar-los a consciència i poder crear una junta de 9 persones, a més de formar un Òrgan de Govern format per 50 persones. La susdita comissió es reunirà amb una periodicitat de 2 messos on es perfilaran les línies de treball a realitzar per la Federació. Cal esmentar que tot plegat crearà una sèrie d'incompatibilitats i afavorirà el que una mateixa persona no pugui acumular varis càrrecs. Comptem que en les properes eleccions les coses rutllaran millor per al funcionament democràtic dels òrgans de decisió de la nostra Federació²⁰⁵.

La organización por comarcas era un cambio que se pedía desde las AMPAs²⁰⁶, puesto que mucha labor cotidiana de carácter cultural y educativo se realizaba a nivel comarcal; se pide en las conclusiones de las Jornadas Provinciales de 1984: *“Que la FAPA organice, dentro de cada comarca, comisiones de trabajo para relacionar las actividades extraescolares de los demás colegios.”*²⁰⁷

Y en las Jornadas de 1985: *“3. Realización de intercambios comarcales para desarrollar un sentido de comarca y provocar la coordinación de los maestros y las APA.”*²⁰⁸

Con la aprobación de los Estatutos de 1987, en 1988 se inicia una nueva forma de trabajar en la federación, con un nuevo órgano: el consejo de gobierno:

En los meses de Octubre y Noviembre del pasado año, se celebró la primera Ronda Comarcal de la Federación del presente curso 1988/89. En el transcurso de la cual, fueron eligiéndose, los diferentes miembros, que, en representación de sus Comarcas,

²⁰¹ Art. 7 Estatutos de la FAPA-Valencia de 17 de diciembre de 1987

²⁰² Art.22 y 23 Estatutos de la FAPA-Valencia de 17 de diciembre de 1987

²⁰³ Art. 28 Estatutos de la FAPA-Valencia de 17 de diciembre de 1987

²⁰⁴ Art. 59 Estatutos de la FAPA-Valencia de 17 de diciembre de 1987

²⁰⁵ Asamblea General ordinaria de 12 de marzo de 1988. Introducción del Presidente de FAMP-València.

²⁰⁶ Asamblea General Ordinaria de 13 de diciembre de 1986.

²⁰⁷ Ibid 62. Pp. 21

²⁰⁸ Ibid 28. Pp. 29

debían formar el Primer Consejo de Gobierno de FAPA Valencia. Y el cual fue constituido el 3 de Diciembre de 1988²⁰⁹.

En 1989 se desarrolla el proyecto de reglamento comarcal y se potencia la participación a nivel comarcal, creando equipos dinamizadores de las comarcas²¹⁰, como expone el Presidente de la federación:

...se ha tratado de descentralizar la Federación hacia las Comarcas, y que se debe seguir trabajando, como hasta ahora, para que los Consejos Escolares Municipales se constituyan y comiencen a funcionar para que así los Ayuntamientos se acostumbren a hablar de la Escuela Pública en el ámbito más concreto de los pueblos y barrios²¹¹.

Desde la federación se fomentaban estos equipos para así promover la participación y la anudación de esferas públicas educativas a diferentes niveles:

El Sr. Presidente de FAPA Valencia informa qué es el Equipo Dinamizador Comarcal, siendo estos Equipos los que deben ponerse en marcha y, con el apoyo de la federación intentar dinamizar todas las APAs de la comarca, si bien es cierto, que cada Equipo tendrá un mayor o menor grado de dinamización para su comarca, siendo un objetivo constante de la federación el intentar dinamizar a todas las APAs federadas²¹².

Se consideraba que la descentralización era la clave para una mayor participación, porque se acercaba al lugar concreto donde se encontraban las necesidades, aunque este compromiso no era fácil:

Los cauces para conseguir un mayor acercamiento y participación, están –sin duda- en las Agrupaciones Comarcales. Ente ya diseñado en los primeros Estatutos y en funcionamiento, teóricamente, si bien en la práctica inoperante al no haberseles asignado un papel concreto dentro de la Federación...

Dentro del contexto comarcal, existen muy honrosas excepciones en cuanto al funcionamiento y que son modelos a copiar, pero en general, la Agrupación Comarcal, no es operativa (FAPA, 1988: 31).

Aunque se tiene claro que la operatividad de las comarcas depende de las propias personas de las comarcas, tal como apunta la Secretaria General:

También hace constar que tanto una Comarca como una APA, se deben dinamizar desde el dentro de ellas mismas, ya que de lo contrario, si el núcleo más reducido no tiene vida e inquietudes y metas, aunque la Federación sirva de apoyo y orientación para conseguir esos fines, lo más seguro es que es núcleo desaparezca²¹³.

²⁰⁹ Ibid 253.

²¹⁰ Ibid 253.

²¹¹ Ibid 253.

²¹² Ibid 253.

²¹³ Ibid 253.

Por otro lado, además de la búsqueda de la democracia dentro de la misma organización, vamos a considerar las acciones de FAMPAs dedicadas a la democratización intensiva y extensiva de la institución educativa.

La participación institucional y formal con el Estado

En 1984 se inicia el reconocimiento formal de la federación y de las APAs a través de la institucionalización de la participación ciudadana en los órganos colegiados consultivos que son los Consejos Escolares: de distrito, municipales y autonómicos.

A nivel autonómico la federación ostenta en 1984 representación en el CEV, es reconocida en 1985 con dos representantes de los cuatro que corresponden a las madres y padres del alumnado²¹⁴ y asume la Vicepresidencia en los años 1987 y 1988²¹⁵ y en el Programa de Conselleria Cultura, Educación y Ciencia. En el CEV mantienen una participación dinámica, con reivindicaciones para la mejora de la escuela pública y por la calidad de la enseñanza²¹⁶. En el Consejo Escolar Valenciano participa en la Comisión de Becas y ayudas al estudio, en la comisión de subvenciones a la EGB, a la Educación Especial y a la FP1 y FP2²¹⁷; en los grupos de calidad, enseñanza en valenciano, ética, inspección, comedores escolares, utilización pública de los centros y construcciones²¹⁸, que se ampliaran en 1985 a la comisión de promoción estudiantil, vacaciones escolares, escuelas viajeras, ciudadanía, drogodependencia y discapacitados²¹⁹.

A nivel provincial son consultados en Servicios Territoriales en la comisión de subvenciones, construcciones escolares, distribución y asignación de becas, y ayudas al deporte.

A nivel comarcal, en diputación a través del Programa Cultura y Educación y de ayudas a los gabinetes de orientación, deportes, bibliotecas de centro, material didáctico, colaboraciones sobre escuela y municipio, etc.

²¹⁴ Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985.

²¹⁵ Asamblea General Ordinaria de 12 de marzo de 1988.

²¹⁶ Ibid 253.

²¹⁷ Memoria de Gestión curso 1983/1984, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985.

²¹⁸ Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985.

²¹⁹ Ibid 272.

A nivel municipal en los Consejos Municipales de Educación, potenciando la presencia de las APAs y en las Juntas Municipales de Sanidad, y se elaboraron criterios para la ley de Régimen Local²²⁰.

Por otro lado, mantiene 3 reuniones con el Conseller de Educación y ciencia, dos con la Dirección General de EGB, otras dos con la Dirección General de Enseñanzas Medias, y una con la Dirección General de Planificación e inversiones y con la Dirección General de Univeridades²²¹.

La federación pretende que se la tenga en cuenta en todos los organismos oficiales para tomar decisiones, exigiendo órganos de participación a todos los niveles²²². En 1987 se solicita ser una asociación considerada de utilidad pública²²³ con la finalidad, entre otras, de ser oída en la preparación de disposiciones generales de educación²²⁴.

Las reivindicaciones en materia educativa

La posición reivindicativa se reclama como fundamental para la federación²²⁵, y comprende todos los aspectos en materia educativa; y a partir de 1987 se realizan esfuerzos para coordinar los criterios de las APAs y elaborar documentos sobre la postura respecto todas y cada una de las reivindicaciones²²⁶.

Para esta posición reivindicativa, primero se realiza una reflexión sobre las finalidades de las APAs:

...la contribución de las APAS en la mejora de los aspectos deficitarios de la escuela, también, a mi manera de ver, han venido supliendo responsabilidades que le corresponden a la Administración. ...

Estas suplencias y aportaciones económicas han venido siendo las características más determinantes en las actuaciones realizadas por las APAS y muy por encima del carácter reivindicativo que cabría suponérseles (Real, 1989: 40).

²²⁰ Proyecto de Trabajo curso 1984/1985, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Asamblea General Ordinaria de 13 de diciembre de 1986. Asamblea General Ordinaria de 19 de diciembre de 1987.

²²¹ Memoria de Gestión curso 1983/1984, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984.

²²² Proyecto de Trabajo curso 1984/1985, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Asamblea General Ordinaria de 13 de diciembre de 1986. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²²³ Asamblea General Ordinaria de 4 de julio de 1987, se aprueba por unanimidad la solicitud de utilidad pública.

²²⁴ Art.4 Ley 191 de 24 de diciembre de 1964, de asociaciones. BOE 311 de 28 de diciembre de 1964.

²²⁵ Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²²⁶ Ibid 251.

Y esta reflexión en colectivo les da capacidad para entrever que hay una esfera pública educativa, que trasciende sus meros intereses personales e inmediatos:

Al incorporarse las APAS a la Federación Provincial, iban superando su aislamiento, saliendo del marco estricto del Centro, teniendo la precisa orientación e información y una visión más global de la Educación Participativa. Se evitaban las actuaciones completamente localistas, se iban mejorando las actuaciones y planes de actividades para alumnos pero también para los padres y al superar algunas dificultades iniciales, entrando en una fase más gratificante de participación y colaboración mutua con los demás estamentos de la Educación (Real, 1989: 40).

Y se da también el debate sobre radicalizar posturas y asumir sus consecuencias, ya que implican más dedicación:

El representante de la APA del CP Raquel Rayá de Valencia, D. Rafael Fuentes manifiesta que, según su criterio la Federación no presiona suficientemente a la Administración Educativa.

La secretaria general informa que la federación actúa con firmeza ante la Administración y se remite a las gestiones realizadas en un tema muy concreto del CP Mestre Ripoll de Valencia de cuyo resultado final y positivo tiene perfecto conocimiento el representante de la APA del CP Raquel Payá.

El Sr Presidente de la federación, D. Antonio Sánchez manifiesta que para ir a la Administración hace falta tiempo y gente dedicada a ello, pero también dice que la Administración no está solamente para recibir presiones sino también para solucionar nuestros problemas²²⁷.

En este periodo considerado, nos encontramos la reforma “democrática” de la enseñanza realizada por el PSOE. Primero, con la gestación y aprobación de la LODE, y segundo, con el inicio de la Reforma de la estructura del sistema educativo y de la enseñanza con el proyecto de la LOGSE.

En cuanto a la LODE, se envió información a las APAs y se realizaron reuniones informativas sobre el proyecto de ley, la federación sostenía la misma postura que CEAPA y a través de la misma se habían propuesto modificaciones a los grupos parlamentarios. Se solicitaba que los órganos colegiados tuvieran más poder, como la elección de la dirección y el equipo directivo, y mayores competencias a través de la confección de un plan de centro y una memoria anual, así como la realización de reuniones a horas asequibles para las madres y padres²²⁸. Durante el año 1985, los representantes de la federación se reúnen con representantes autonómicos con el objetivo de ser informados²²⁹ sobre la LODE.

²²⁷ Ibid 253.

²²⁸ Ibid 248.

²²⁹ Ibid 272.

La reivindicación más visible a nivel ciudadano fue la Manifestación a favor de la LODE²³⁰, organizada en colaboración con la CEAPA.

Los padres nos encontramos con verdadera expectativa de cara al curso escolar próximo ante el desarrollo de la LODE, y queremos transmitirle, señor Conseller, que estamos dispuestos a colaborar en el desarrollo de la misma dentro de nuestras posibilidades, colaboración que esperamos aceptéis dentro del carácter de colaboración por usted demostrado. No quiero dejar de recordarle la obligación que tiene la Consellería de hacer cumplir la normativa en los centros, ya que desgraciadamente tenemos pruebas de que en algunos no se cumple o se efectúan interpretaciones muy parciales de la misma. Deseo en este acto transmitir, en nombre de los padres de la provincia, el deseo de que se potencien desde la Consellería las competencias de los Ayuntamientos en el tema educativo²³¹.

En cuanto a la Reforma LOGSE, en febrero de 1987 la Comisión Ejecutiva de FAMPAs asiste al Simposium Nacional para la Reforma del Sistema Educativo²³², opinando que la reforma sólo será eficaz si hay presupuesto, y recalca la importancia de la orientación en todos los niveles educativos así como el acercamiento a otros sistemas educativos europeos con la finalidad de hacer efectiva la libre circulación de trabajadores en la Comunidad Económica Europea en 1992.

La CEAPA, vinculada al discurso democrático más radical, y representada por su Presidenta Francisco Tricio, consideraba que la Reforma había de estar basada en la participación efectiva de padres, profesorado y alumnado. Sostiene que la finalidad de las APAs es conseguir un sistema educativo de calidad, participativo y democrático. Las APAs, FAPAs y CEAPA, han apoyado la Reforma y se han informado, formado y participado en el debate sobre la misma, celebrando Jornadas propias sobre el Proyecto de Reforma y asistiendo a los debates organizados por las administraciones públicas u otros sectores que forman parte del sistema educativo. Su concepción de la educación democrática abarca por tanto la participación, la creación de opinión pública y la cooperación reflexiva que implica esta participación:

A lo largo de los últimos años hemos ido elaborando unas alternativas y estamos inequívocamente dispuestos a ocupar nuestro sitio, a convertirnos en agentes educativos activos y a exponer a la opinión pública nuestras reflexiones y nuestros puntos de vista (Tricio, 1988).

En términos generales el apoyo a la Reforma coincide con los objetivos generales de la misma: aumentar la igualdad de oportunidades de todos a la educación a través de la

²³⁰ Ibid 220.

²³¹ Ibid 28. Pp. 35

²³² Ibid 251.

ampliación de la escolarización obligatoria y de la enseñanza unificada o comprensiva, mejorar la calidad de la educación a través del cambio metodológico y un currículum y unas prácticas abiertas al medio:

...la Reforma es un medio, es decir, un instrumento de gran utilidad para irnos aproximando a los fines que perseguimos. Existen no pocas desigualdades que producen, como indeseable corolario, discriminaciones tempranas. Los centros escolares no están lo suficientemente abiertos al entorno social y cultural. Las metodologías empleadas todavía no hacen del alumno el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y si bien es cierto que existen organismos como los consejos escolares que, sobre el papel, permiten la gestión de los centros educativos y la colaboración de padres, profesores y alumnos, las trabas que surgen en la realidad dificultan extraordinariamente su eficacia (Tricio, 1988).

Vinculan el modelo educativo con la formación de ciudadanos participativos y críticos, consideran que tanto la metodología como el carácter científico de los conocimientos potencian la formación de ciudadanos con espíritu crítico, capaces de construir y participar en la sociedad:

Si el niño no está permanentemente en actividad y adquiere los conocimientos mediante metodologías tradicionales y pasivas, no sólo se estará condicionando su desarrollo evolutivo sino también su futuro ciudadano, pues los hábitos de conducta exceden el ámbito de la recepción de los conocimientos. (...) El espíritu crítico es inseparable de la libertad de expresión al mismo tiempo que de las metodologías activas y participativas (Tricio, 1988).

Abogan por una escuela pública de calidad, y por tanto requieren ser partícipes de la gestión de la escuela a través de los Consejos Escolares, considerando la escuela como una comunidad educativa, están dispuestos a llevar a cabo su iniciativa social tanto en la escuela como en los centros de formación de profesorado aportando cooperación en tareas educativas, formándose, pudiendo utilizar recursos, servicios, documentación, etc. Y, en un ámbito superior a la escuela abogan por la participación en la planificación de la enseñanza, y por tanto, de esta propuesta de Reforma:

...las asociaciones de padres de alumnos entendemos que la enseñanza pública no puede sufrir más deterioros que favorezcan indirectamente a terceros. A la hora de la planificación debemos estar presentes porque el modelo de escuela que queremos es obra de todos y, por tanto, todos debemos participar en la elaboración de sus directrices (Tricio, 1988).

Consideran que pueden aportar “Paideia”:

Las APAS están llamadas a ser tanto asociaciones educativas como asociaciones de iniciativa social. Las APAS constituyen un caudal humano de enorme riqueza para

conectar la escuela con el entorno, abriendo, mediante iniciativas, la escuela a la realidad social y cultural (Tricio, 1988).

Solicitan una mayor dotación presupuestaria para el sistema educativo, pareja al resto de países de la CEE, apuntando a un 6% del PIB. Consideran que son necesarios recursos económicos para las construcciones escolares, para los equipamientos y para el profesorado- en formación, en investigación y en dignificación de las condiciones laborales-.

Frente a esta opinión del bloque de APAs progresistas, no encontramos con los intereses enfrentados del discurso neoconservador de la CONCAPA, que consideraba que era necesaria una reforma educativa dado el elevado fracaso escolar, atribuyendo la razón del fracaso escolar a la falta de “eficacia” de las escuelas.

La CONCAPA no abogaba por el cambio de sistema educativo y sus opiniones redundaban en reducir estos cambios, es decir, buscaban mantener los aspectos de un sistema educativo dual.

El tema más candente para la Confederación era la formación religiosa, que consideraba que no era suficiente en la escuela, confundiendo entre ética y religión:

El currículum escolar debe contener una referencia expresa a los objetivos de orden ético para evitar la mutilación de la educación integral, que comprende la dimensión intelectual, moral, estética, técnica y religiosa. Carece por ello de sentido la ausencia de la enseñanza de religión (Alvear, 1988).

Y abogaba por la religión en todos los niveles, y como materia ordinaria:

El derecho de los padres a elegir el tipo de educación según sus convicciones religiosas y morales debe abarcar la totalidad de los niveles educativos a los que afecta el proyecto de Reforma. Pedimos que la asignatura de religión figure como materia ordinaria en el currículum en todos los niveles (Alvear, 1988).

Respecto al modelo de participación, consideraba que constreñía el trabajo del profesorado y que lo despojaba de su autoridad, y que los Consejos Escolares otorgaban demasiado poder y control a lo que denominaban la “pseudo-cultura”:

La LODE ha introducido cambios notables en los centros como consecuencia del modelo de participación establecido, convirtiendo el Consejo Escolar en órgano de gobierno, con un poder sin precedentes en ningún otro país del mundo. En lugar de entender la participación como un medio para conseguir mejorar la escuela, se ha generado una pseudocultura que sostiene, en ocasiones, que lo importante es el “control” y menos, la educación, produciéndose un resultado negativo (Alvear, 1988).

Respecto a la educación infantil, estaban en desacuerdo con las Escuelas Infantiles, que consideraba que impedían la valoración de la familia y que promovían un sistema unificado con el que no estaban de acuerdo. Sí aceptarían una educación preescolar de 3 a 5 años, gratuita, combinando la red escolar con iniciativa social- esto es, privada-.

Aquellos que insisten en que la escuela favorece la socialización del niño de 0 a 3 años olvidan que la educación en familia es un factor básico de adaptación social. Resulta, pues, inaceptable el modelo organizativo y pedagógico de “Escuela infantil” de 0 a 6 años que propone el proyecto de Reforma de la enseñanza por las siguientes razones: porque no valora suficientemente la institución familiar (que relega a tiempos de verbo del pasado), favoreciendo por el contrario un protagonismo excesivo del Estado; porque entiende este período de un modo global (totalizante) y como “etapa escolar con sentido propio”; porque lo integra en la estructura del sistema educativo formal como un nivel específico, porque, en contra de lo que sucede en otros países de Europa, que utilizan fórmulas más flexibles, pretende introducir un sistema unificado (Alvear, 1988).

Consideraban que la educación primaria debería ser hasta los 14 años y que la secundaria no debería ser obligatoria, ya que la propuesta de comprensividad la concebían como un “infantilismo”, además de cara en términos económicos.

Pretender mantener el principio de comprensividad como objetivo irrenunciable incidiría negativamente en la calidad de la enseñanza. El modelo que se ofrece parece pretender que los alumnos sepan menos de más cosas, con lo que se aboca al joven a un cierto infantilismo y una cultura superficial (Alvear, 1988).

Por otro lado, el Bachillerato no debería de reducirse a dos años, ni tampoco eliminar la prueba de acceso a la universidad, es decir, debería de mantenerse como estaba, ya que consideraban que el bachillerato tenía una función fundamentalmente propedéutica de la universidad.

La Formación Profesional debería continuar realizándose como marcaba la Ley General de Educación de 1970, a partir de los 14 años. Además, consideraban que había de estar fuertemente vinculada a la competencia laboral con el resto de países de la CEE, y abogaba por la inclusión de contenidos humanísticos.

En relación a la Educación Especial consideraban que la integración había de realizarse sólo en tiempo de juegos y ocio, y para el resto, lo que estimaban como propiamente académico, establecer aulas especiales:

Por otro, no se desarrolla suficientemente la posibilidad de aulas especiales, que es una fórmula idónea en la deficiencia psíquica media y que permitiría la integración adecuada para la mayor parte de los niños de los colegios especiales. Esto permitiría un mejor desarrollo social de estos niños al compartir actividades comunes con los otros niños, juegos, deporte, teatro, etc., a la vez que favorecería la consecución de la integración del deficiente psíquico en la sociedad (Alvear, 1988).

Frente a este discurso, la FAMPa continuó con sus reivindicaciones, que iban más allá de las propuestas y leyes de la administración. Un eje de sus reivindicaciones era la democratización de la enseñanza: a través de su gratuidad²³³; evitando la discriminación del alumnado en los centros privados sostenidos con fondos públicos, a través de las proposiciones sobre la admisión del alumnado²³⁴; presionando para aumentar la oferta de puestos públicos y la mejora de la infraestructura de los ya existentes²³⁵; denunciando las insuficientes plazas escolares en la ciudad de Valencia²³⁶; exigiendo la constitución de Comisiones de Escolarización Municipal²³⁷; con la petición de gratuidad de libros de texto²³⁸ y de las actividades escolares y extraescolares²³⁹, el aumento de becas de comedor²⁴⁰ que se requeriría gratuito a partir de 1987²⁴¹; y con el apoyo a la escuela pública²⁴², de la que se acordó realizar un proyecto para su potenciación²⁴³.

Se reclamaba pues, el derecho a la educación: *“El presidente de la Federación de APA recordó que dicho organismo exige “que las Cortes valencianas decreten una ley para garantizar el derecho a la educación”*²⁴⁴.

Otra reivindicación era el derecho a la educación en la propia lengua, con la exigencia del cumplimiento de la Ley de uso y enseñanza en valenciano:

Manifiesto por la normalización lingüística del valenciano en los centros de enseñanza a partir de la exigencia de aplicación inmediata del Decreto de bilingüismo, la dotación de personal y medios para llevar a cabo la práctica en los colegios y el

²³³ Asamblea General Ordinaria de 12 de marzo de 1988. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²³⁴ Ibid 225.

²³⁵ Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²³⁶ Asamblea General Ordinaria de 19 de diciembre de 1987. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²³⁷ Ibid 225.

²³⁸ El Gremio de Libreros denuncia en repetidas ocasiones a la federación por comprar los libros de texto en colectivo; sin embargo se continúa reclamando la gratuidad a la administración y comprando en colectivo los libros. En 1988 se proponía la federación conseguir la gratuidad de libros de texto en 4 años.

²³⁹ Proyecto de Trabajo curso 1984/1985, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Asamblea General Ordinaria de 22 de junio de 1985. Asamblea General Ordinaria de 14 de junio de 1986. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²⁴⁰ Asamblea General Ordinaria de 22 de junio de 1985. Asamblea General Ordinaria de 12 de marzo de 1988. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²⁴¹ Ibid 296.

²⁴² Ibid 222.

²⁴³ Ibid 240.

²⁴⁴ Periódico Levante, 9 de septiembre de 1988

*material docente y enseñantes siguiendo las directrices pedagógicas y científicas emanadas de la Universidad.*²⁴⁵

*Otra de las reivindicaciones que el presidente de las APAs hizo constar en el debate radiofónico fue “la necesidad de que, al final de la EGB, todos los alumnos dominen por igual los dos idiomas oficiales: castellano y valenciano”*²⁴⁶.

Por otra parte, estaban las reivindicaciones en relación a la infraestructura del sistema: se reclamaba a través de la creación de una comisión para el seguimiento del plan de construcciones de centros públicos²⁴⁷, de la exigencia de aportación de solares por los Municipios para la dotación de puestos escolares de EEMM y EGB²⁴⁸, de las mejoras en infraestructuras, de la denuncia de masificación en las aulas y del uso indiscriminado de aulas prefabricadas²⁴⁹, del incremento del presupuesto para Educación²⁵⁰ y de las subvenciones para las APAs²⁵¹-aspecto que se consigue en 1988 con un incremento del 20% de los presupuestos destinados a las APAs²⁵²-, y de la creación de bibliotecas de aula²⁵³. En cuanto a los comedores escolares, se propone que las APAs no deben hacerse cargo de estos aunque sí participar en su gestión, y se exige a la administración una nueva normativa al efecto²⁵⁴.

Un ejemplo de las malas condiciones y equipamientos en los centros, extraído de una intervención en la Asamblea General de 17 de diciembre de 1988:

Dolores Miñana indica que los 33 puntos le parecen demasiados para trabajar la comisión Ejecutiva y que si se consiguieran resolver cuatro, sería un éxito. Recuerda el tema de los Colegios que existen en plantas bajas sin tener las mínimas condiciones y que se ha hecho en la Conselleria sobre dicho tema.

*Contesta la Secretaria General Consuelo Arnau que hay unos 50 centros con problemas, por lo que lógicamente esta nueva Junta continuará trabajando en este tema*²⁵⁵.

Estas reclamaciones también las encontramos en artículos de prensa:

La coordinadora ha puesto de relieve “la intolerable situación” de los doscientos alumnos del CP de EGB de Benetússer, “instalados en una fábrica sin suficientes instalaciones”. Asimismo, existen numerosas deficiencias en el instituto de bachillerato y en el colegio público Villar Palasí, de Quart de Poblet, y en el Joan Fuster de

²⁴⁵ Ibid 27.

²⁴⁶ Ibid 304.

²⁴⁷ Ibid 222.

²⁴⁸ Ibid 293.

²⁴⁹ Ibid 240.

²⁵⁰ Ibid 222.

²⁵¹ Ibid 225.

²⁵² Ibid 273.

²⁵³ Ibid 222.

²⁵⁴ Ibid 303.

²⁵⁵ Ibid 252.

*Manises. Por otra parte, la coordinadora reivindica un centro de formación profesional en Mislata, población que cuenta actualmente con unos 37.000 habitantes*²⁵⁶.

*El presidente de la Federación de APAs de la provincia de Valencia, Josep Real, manifestó durante el programa “Tercer Grado” su protesta “por la existencia, todavía, de numerosas plantas bajas en la ciudad donde se están impartiendo clases en condiciones tercermundistas*²⁵⁷.

Otro ejemplo de la falta de construcción de centros y la vinculación de la escuela con los barrios:

*El representante de la APA del CP Lluís Guarnier de Valencia, D. Antonio Ortega, propone a FAPA Valencia que se inste a la Administración a que construyan los edificios para escuelas en el lugar oportuno del Barrio de Benicalap, ya que ellos por su cuenta han dinamizado dicho Barrio, pero hace falta centros de Enseñanza*²⁵⁸.

De las bibliotecas

Nosotros confiamos que las próximas construcciones, además de las sala de pre-tecnología, comedor, talleres, etc. Tendrán BIBLIOTECA. Y confiamos también que sus estanterías estarán llenas.

Cuando se pretende conseguir libros para nuestras Escuelas, algo que teóricamente es sencillo, nos encontramos con que nunca hay dotación: ni en los Ayuntamientos, ni en la Diputación, ni en la Conselleria, resultan positivas las gestiones (Cabello, 1989: 6).

De las plantillas del profesorado y la presión por la sustitución ante las bajas y permisos²⁵⁹

*Colegio Virgen de los Desamparados (Burjassot). Expone que han tenido 53 niños en la calle por falta de profesorado, y se ha llegado a la solución de denunciar este hecho a la opinión pública a través de la prensa*²⁶⁰.

*Josep Real, presidente de la Federación de APAs indicó a Levante que “hemos pedido al director territorial que no se tarde tantos días en enviar a un sustituto. En la mayoría de los casos, entre que se produce la baja y nos concede un profesor pasan 15 días, lo que consideramos excesivo. Comprendemos que, como mucho tardar, debería ser una semana lo que se tarde en contar con un reemplazo en las aulas”*²⁶¹.

*Nos vienen muchas quejas – indicó Real-. Creemos que son unos 60 centros en Valencia y provincia los que sufren esta situación, aunque algunos casos ya se han solucionado*²⁶².

²⁵⁶ Periódico Levante, 10 de noviembre de 1988

²⁵⁷ Ibid 304.

²⁵⁸ Ibid 252.

²⁵⁹ Ibid 225.

²⁶⁰ Ibid 62. Pp. 21

²⁶¹ Periódico Levante, 11 de noviembre de 1988

²⁶² Ibid 322.

Y también algunos logros: *“Assolides: augment del 20% dels pressupostos del Ministeri a les APA’s, dotacions als centres escolars d’un 23%, progressant fins a doblar-se, major participació en la Reforma Educativa.”*²⁶³

La estructura del sistema se reivindicaba en aspectos tales como la Educación de las Personas Adultas²⁶⁴; la Educación Especial²⁶⁵ y su integración; la escolarización de 14 a 16 años²⁶⁶; la exigencia de que en los centros públicos, en Institutos de Bachillerato y de Formación Profesional, se impartieran técnicas de estudio, y de que en Formación Profesional se impartiera ciencia y cultura, en régimen de gratuidad, obligatoriedad y buena calidad²⁶⁷; las Escuelas Infantiles²⁶⁸, y los elementos externos de apoyo (gabinetes, actividades extraescolares, deportivas, asistencia social, etc.)²⁶⁹. Algunos ejemplos:

Sobre la educación infantil: *“Juan Ignacio hace constar lo importante que es la enseñanza primaria, guarderías, por lo que pide se solicite su inclusión en la enseñanza obligatoria.”*²⁷⁰

Sobre la calidad de la educación: *“Amparo Giner expone su preocupación por el bajo nivel que salen los alumnos de EGB y los fracasos que hay por este motivo en BUP.”*²⁷¹

La educación musical²⁷²:

Podem, amb orgull ben legítim, exhibir el cens enorme de músics i de societats musicals que hi per tot arreu de les nostres terres. I els nostres músics, eixint dels pobles, són els que nodreixen les nòmines de les millors orquestres de tota Espanya. Però aquesta situació, producte exclusiu de la iniciativa del poble valencià, no s’acompanya de l’acció complementaria dels estaments oficials i per això trobem que a les nostres escoles, desde el preescolar fins a la Universitat, la música es troba desatesa i, exceptuant alguns professors benemèrits, i als que cal agrair el seu esforç, la música brilla pel silenci a les nostres aules (Garcia i Escrig, 1988: 13).

La educación de personas adultas: *“...les enormes possibilitats de la FPA entesa, no com un procés d’escolarització permanent, sinó més aviat com un projecte cultural*

²⁶³ Ibid 273.

²⁶⁴ Ibid 225.

²⁶⁵ Memoria de Gestión curso 1983/1984, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²⁶⁶ Ibid 265.

²⁶⁷ Ibid 222.

²⁶⁸ Ibid 293.

²⁶⁹ Ibid 329.

²⁷⁰ Ibid 252.

²⁷¹ Ibid 252.

²⁷² Ibid 293.

sempre com un procés social, continu i sense termini, d'aprenentatge per a l'exercici de la ciutadania" (Hernández, F.J, Rocamora, y Souto, 2005: 72).

Y por otro lado, los cambios y las mejoras en las funciones de la Inspección²⁷³, la legislación por la organización de las plantillas de profesorado y por su reciclaje²⁷⁴, dotaciones de profesorado suficiente en los centros de educación especial, de educación física, de apoyo y orientación²⁷⁵:

*La Coordinadora Comarcal de Padres de Alumnos de l'Horta Sud, integrada en la Federació provincial, ha denunciado la problemática actual que afecta a diferentes centros educativos de la comarca, como la falta de profesores de idiomas y de otras áreas en un total de seis colegios pertenecientes a las localidades de Alcocer, Benetússer, Quart de Poblet, Chirivella y Mislata*²⁷⁶.

Una propuesta concreta era la ordenación del periodo lectivo, a través de las propuestas para el calendario escolar²⁷⁷, por el que se forzaron las posturas en el CEV²⁷⁸, y se redactó un documento que aprobado en Asamblea General Extraordinaria²⁷⁹, en el que se proponían actividades lectivas en septiembre y junio, con una propuesta de 200 días lectivos²⁸⁰, la permanencia del profesorado en el mes de julio para realizar cursos de reciclaje y confeccionar el plan de centro. Para esta proposición, consideraban que la Conselleria tendría que tener solucionado el concurso de traslados antes de mediados de junio. Durante el curso se proponían actividades culturales, lúdicas o deportivas al final de cada bloque temático (cada dos meses). Y, dado que la evaluación era continua, consideraban que no deberían realizarse exámenes en septiembre, salvo para 8º de EGB. Y el mes de septiembre debería dedicarse a refuerzo para el alumnado²⁸¹. Se encontraron con posturas enfrentadas en el CEV respecto a esta propuesta por parte del profesorado²⁸², y fue tratado con todos los sindicatos menos con ANPE²⁸³.

²⁷³ Memoria de Gestión curso 1983/1984, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Proyecto de Trabajo curso 1984/1985, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Asamblea General Ordinaria de 12 de marzo de 1988. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²⁷⁴ Ibid 222.

²⁷⁵ Ibid 293.

²⁷⁶ Ibid 316.

²⁷⁷ Asamblea General Ordinaria de 16 de junio de 1984

²⁷⁸ Ibid 218.

²⁷⁹ Acuerdo unánime aprobado en Asamblea General Ordinaria de 22 de junio de 1985. Asamblea General Ordinaria de 14 de junio de 1986.

²⁸⁰ Asamblea General Ordinaria de 14 de junio de 1986.

²⁸¹ Ibid 342.

²⁸² Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985. Asamblea General Ordinaria de 12 de marzo de 1988.

²⁸³ Ibid 342. .

Otro enfrentamiento con el profesorado lo constituía el apoyo de FAMPA a la jornada partida:

...los padres dicen: “No a dicha jornada continuada por: carecer de fundamento pedagógico, primero que se den las condiciones sociales y que se garanticen los recursos materiales para plantearse tal jornada y, además, la decisión no debe darse en el marco de los Consejos Escolares por cuanto esto podría suponer un enfrentamiento entre APA y profesores²⁸⁴”.

Otro tipo de reivindicaciones estaban relacionadas con la democratización del sistema educativo, a través del fomento y ampliación de la participación de madres y padres del alumnado en los Consejos Escolares de Centro²⁸⁵, requiriendo un mayor protagonismo de las APAs en los centros y un fortalecimiento del papel de los órganos colegiados²⁸⁶. Así mismo, se denunciaba a la falta de participación de los colegios subvencionados en las juntas de escolarización²⁸⁷ y las situaciones irregulares y abusos²⁸⁸ en las comisiones de conciertos de centros concertados²⁸⁹. En 1986 se proponía elaborar una propuesta propia sobre consejos escolares²⁹⁰.

Consideraban el Consejo como mecanismo de control público:

13. Que las subvenciones y demás ayudas que conceden los organismos oficiales sean tramitadas a través de los Consejos Escolares.

14. Que la Federación asuma la problemática existente por la marginación de la escuela rural²⁹¹.

En 1988 se pidió a la Conselleria mayor participación en los órganos colegiados: en el Consejo Escolar Estatal, en la Comisión Escolar Estatal, en el Consejo Escolar Valenciano, en la Comisión de Seguimiento del Consejo, en los Consejos Escolares Municipales y de distrito, en los Consejos Escolares de Centro y en la Mesa de Padres.²⁹² Y requirió la consiguiente formación para esta participación:

²⁸⁴ Periódico Las Provincias, de 10 de julio de 1988.

²⁸⁵ Asamblea General Ordinaria de 16 de junio de 1984. Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985. Asamblea General Ordinaria de 14 de junio de 1986. Asamblea General Ordinaria de 13 de diciembre de 1986. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²⁸⁶ Ibid 273.

²⁸⁷ Ibid 240.

²⁸⁸ Ibid 293.

²⁸⁹ Ibid 293.

²⁹⁰ Asamblea General Ordinaria de 14 de junio de 1986. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²⁹¹ Ibid 28. Pp. 29

²⁹² Ibid 293.

La Administración, a través de los órganos competentes, asumirá con la mayor urgencia posible, y previo un compromiso de fechas, la creación de una escuela de padres, cursillos de formación, charlas de orientación y cuantas iniciativas grupales considere necesarias o convenientes para una mejor formación habitual y programada de los padres de alumnos²⁹³.

En 1988 se celebraron las segundas elecciones a consejos escolares en la Comunidad Valenciana, y en relación a la participación, los padres de los alumnos fueron los que menos participaron en la votación, seguidos de los estudiantes;

El noventa por ciento de los padres elegidos la pasada semana como miembros de los Consejos Escolares forman parte de las Juntas Directivas de las APAs, según ha comentado el presidente de la Federación Provincial de Valencia de dichas asociaciones. Según datos provisionales facilitados por la Federación de APAs, la participación de los padres en estas elecciones ha sido más alta que en anteriores convocatorias, estimándose en un 67% en Valencia, siendo más baja la afluencia de los padres a las urnas en las provincias de Alicante y Castelló²⁹⁴.

Y se buscaban razones al respecto:

En quince reuniones realizadas en las comarcas valencianas con las APA, las causas que se determinaron a corregir en los consejos escolares se referían a la paridad entre los sectores, “actualmente los profesores dominan ampliamente este órgano”, señaló Real; elección democrática de entre sus miembros al presidente del consejo; las APA, como entidad, han de estar representadas; un reglamento claro que evite falsas interpretaciones, así como lograr a través de candidaturas diferenciadas que los representantes de los padres sean miembros de las juntas directivas de APA²⁹⁵.

Y se hacían propuesta para incrementar esta participación:

Consuelo Arnau asegura que hay que cambiar la composición de los consejos escolares para que sean paritarios y hay que “clarificar este órgano, quizá con un reglamento de funcionamiento para toda nuestra comunidad, ya que la interpretación que se da a la LODE, de donde surgen los consejos, es múltiple. La secretaria de la federación de las APAs señala que “los consejos escolares a veces parecen bancos de quejas y para esto deberían existir comisiones. Este órgano debe ser el efecto real de la gestión del centro. No es de nadie; es de todos, de la comunidad escolar. Desde nuestra federación se ha visto que los primeros consejos no han funcionado como debían porque, por ejemplo, los representantes municipales no participan en la vida del centro”²⁹⁶.

Y valoraba positivamente los resultados electorales de los consejos:

Hemos estado presentes en 382 centros –indicó Consuelo Arnau-, y en todos ellos hemos sacado candidatos, aunque a lo mejor no todos los miembros. Se ha dado la

²⁹³ Ibid 50. Pp. 15

²⁹⁴ Periódico Las Provincias, 6 diciembre de 1988.

²⁹⁵ Periódico Levante, 15 de noviembre de 1988.

²⁹⁶ Periódico Levante, domingo, 11 de diciembre de 1988: “Padres y alumnos quieren ser mayoría”.

*circunstancia de que en un centro de Valencia se presentaban dos asociaciones integradas en la federación y ambas han obtenido representantes. Asimismo, la secretaria general aseguró que las madres habían sacado un buen porcentaje*²⁹⁷.

Además de la participación institucional y de las reivindicaciones, otro papel fundamental de la FAMPa era promover la cooperación reflexiva y la ayuda mutua, La cooperación reflexiva se realizaba a través de las Jornadas de las APAs y de los cursos de formación para la dirección de APAs²⁹⁸:

Esta escuela de Formación para dirigentes de APAs y miembros de los Consejos Escolares pretende tener un carácter permanente en la Federación. Este avance de la Federación era muy esperado por las APAs; y pronto será una consolidación que hará la participación de los Padres de Alumnos en la Educación más activa y eficiente contribuyendo grandemente a profundizar en la democratización del Sistema Educativo (FAPA, 1988: 17).

Las Escuelas de padres²⁹⁹, cursos sobre consejos escolares para padres y APAs³⁰⁰, cursos para miembros de los órganos de gobierno de la federación³⁰¹, cursillos a las APAs para establecer criterios al elaborar el Reglamento de Régimen Interno de los centros y para actualizar las novedades legislativas³⁰² eran algunos de los formatos en los que se promovía la cooperación reflexiva:

Los padres de alumnos que tenemos pocas oportunidades de formación e información, debemos hacer verdaderos esfuerzos por conseguir tener elementos de juicio objetivos, con el fin de conseguir una participación positiva y contribuir en la construcción de una escuela integradora, democrática y tolerante (FAPA, 1988: 16).

En este Curso se abordan temas tan importantes como:
-¿Cómo hacer el esquema de un proyecto de actividades?
-¿Cómo hablar en público?
-¿Cómo disponer el protocolo de una reunión?
-¿Cómo aplicar la teoría?
-¿Cómo presentarse? (Arnau, 1989: 17).

La cooperación reflexiva y la elaboración de opinión pública se realizaba a través de los debates en comarcas y provincias con sus conclusiones sobre la reforma educativa, el

²⁹⁷ Periódico Levante, 6 de diciembre de 1988

²⁹⁸ Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Asamblea General Ordinaria de 19 de diciembre de 1987. Asamblea General Ordinaria de 23 de diciembre de 1989. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

²⁹⁹ Ibid 222.

³⁰⁰ Ibid 296.

³⁰¹ Ibid 296.

³⁰² Ibid 296.

valenciano en la escuela, las necesidades de las APAs, la cultura por comarcas y la función inspectora³⁰³, entre otros.

De otro lado, se constituyó un equipo de conferencias y charlas-coloquio³⁰⁴, y grupos de trabajo sobre temáticas diversas:

Va fer el seu pla de Treball aprovat en l'Assemblea del 13 sobre millora de l'ensenyament. A continuació es van crear 8 grups de treball amb la finalitat d'assolir l'objectiu abans esmentat a mes d'exigir reformes a l'Administració i un major servei a les APA'S³⁰⁵.

Una reflexión que conllevaba compromisos:

El análisis nos lleva a los padres al compromiso de aportar nuestro esfuerzo para modificar esta situación, responsabilizándonos, de que la Educación siga mejorando y no se olvide, como parece, la Reforma de la Educación, que está paralizada, la mejora de la gestión de los Centros que no se ha realizado y que no se va a conseguir con la labor inspectora, sino desde la corresponsabilidad y la participación real de los Padres de Alumnos (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

Y que también se solicitaban a otras partes de la comunidad educativa:

La convivencia de la Comunidad Escolar hace necesario una mayor comunicación y acercamientos del Consejo Escolar con el resto de los grupos representados. A dar vida a esta convivencia contribuirá el hacer públicos los informes del Consejo Escolar, invitando a todos los padres a estar presentes en los mismos e informarles de los acuerdos (Comisión Ejecutiva, 1989: 3).

...en la educación pública, y, dentro de ella, en los Consejos Escolares, debemos lograr, entre todos nosotros, conjuntar las distintas ideas, buscar el consenso y nunca el enfrentamiento, promover el debate y no la ruptura, potenciar nuestra participación y nunca la presencia pasiva. Por eso, en mi opinión, los Consejos Escolares deberán llamarse "Consensos Escolares" (Ferrándo Sánchez, 1989: 21).

Y autocríticas sobre las APAs:

LAS APAS NO PUEDEN SEGUIR SIENDO CASI EXCLUSIVAMENTE ENTIDADES QUE CUMPLEN FUNCIONES BUROCRÁTICAS, COBRAN CUOTAS A SUS SOCIOS, FINANCIAN ALGUN TALLER O EXCURSIONES Y ORGANIZAN UNA COPA O FIESTA DE FIN DE CURSO.

LAS APAS han de ser ORGANIZACIONES VIVAS donde los PADRES SE INFORMEN, SE FORMEN Y PARTICIPEN en actividades y debates (Vicente, 1989: 7).

Aunque se valoraba su progreso:

³⁰³ Ibid 293.

³⁰⁴ Memoria de gestión cursos 86/87 y 87/88 en Asamblea General Ordinaria de 12 de marzo de 1988. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

³⁰⁵ Ibid 273.

Es un proceso bastante lento pero que es ya un hecho real, las APAS son de entre las organizaciones sociales de base de las más consolidadas. Prácticamente en todos los Centros Escolares se ha constituido una APA con un resultado del trabajo que han venido realizando, en general y a mi opinión, el que cabía esperar al hacer un análisis de las condiciones que encontraron en sus comienzos³⁰⁶.

En las Jornadas de APAs se realizaban debates de temáticas diversas: reforma educativa, el valenciano en la escuela, las necesidades de las APAs, cultura por comarcas, la función inspectora, etc. Y se requería posteriormente retroalimentación sobre lo convenido:

*Exigir un mayor seguimiento, por parte de la Federación, de las reivindicaciones anteriormente expuestas, así como de aquéllas que surjan en los centros, y dar mayor información del movimiento de estas exigencias.
Coordinar los logros de las APA, con el fin de que cada una de ellas esté suficientemente informada de los logros conseguidos³⁰⁷.*

A nivel comarcal se potenciaban las agrupaciones y se debatió el decreto de la función inspectora³⁰⁸. También se elaboraron proyectos de actividades para las comarcas³⁰⁹.

*S'informa que el 24 de març comença, per a dirigents, uns cursos formatius, pràctics i amens per a que els assistents s'animen a participar activament en els esmentats seminaris.
L'IME ens ha ajudat a preparar monitors, els quals una vegada reciclats, puguen ampliar l'abast dels curssets per les comarques i pobles que ho sol·liciten³¹⁰.*

Por otro lado, la ayuda mutua consistía en: la contratación de un seguro de responsabilidad civil³¹¹ para que las APAs pudiera realizar actividades; la compra en colectivo de libros de texto³¹² con el fin de reducir el coste a las familias; el boletín informativo que se inició en el año 1984 y que continuará hasta la actualidad con el objetivo de dar a conocer a todas las APAs afiliadas los proyectos, leyes y todo tipo de normativa en materia educativa³¹³; el servicio de orientación a las familias³¹⁴; asistencia

³⁰⁶ Real, Josep (1989): Las APAS Valencianas. Conreu N°2. Revista Informativa F.A.P.A Valencia

³⁰⁷ Ibid 62. Pp. 19

³⁰⁸ Ibid 296.

³⁰⁹ Asamblea General Ordinaria de 23 de diciembre de 1989. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

³¹⁰ Ibid 273.

³¹¹ Ibid 285.

³¹² Ibid 285.

³¹³ Ibid 273.

³¹⁴ Memoria de Gestión curso 1983/1984, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

jurídica³¹⁵; canalización de entrevistas con la administración educativa³¹⁶, etc: “*Gestión rápida, control y seguimiento de FAPA Valencia han hecho que a centenares de problemas planteados por las APAs se les haya dado solución por los responsables de los Servicios Territoriales de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia*”³¹⁷.

“*Normalment, la junta directiva atén, fins i tot per telèfon, els problemes de les APA’s en la seu de la Federació. També la junta directiva prega un esforç d’assistència a les 19 reunions comarcals*”³¹⁸.

Finalmente, la federación se ocupaba de generar opinión pública. Su finalidad era potenciar la opinión pública a través de FAMPA y constituir una imagen de organización por la educación democrática, a través de las intervenciones en radio, entrevistas en la prensa, debates en la televisión y ruedas de prensa³¹⁹: “*Paco Martínez, Vicepresidente 2º pide reivindicar el espacio de TVV para las APAs. Programar actividades con el calendario del Consejo Escolar Valenciano para presentar propuestas.*”³²⁰

Con declaraciones a la prensa, por ejemplo, en este caso sobre las competencias de los Consejos Escolares:

*El funcionamiento de los consejos escolares de centro debe mejorar. Generalmente han funcionado bastante mal y lejos de las expectativas participativas que las APA tenían en ellos”, ha indicado Josep Real, presidente de la FAPA-Valencia ante las próximas elecciones a estos órganos de gobierno*³²¹.

*Real resaltó que en muchos casos han servido como órgano para informar al director del centro, a la comunidad educativa y, “lamentablemente, como comisión de disciplina, pero en pocos casos se ha podido interpretar como un órgano de gobierno y participación del centro escolar”. El presidente de FAPA-Valencia indicó que, “de no poner remedio y corregir errores, poco a poco, los consejos escolares de centro se irán convirtiendo en nidos de intereses individuales, sin perspectiva de servicio a toda la sociedad”*³²².

Por otro lado, se generaba opinión pública a través de las Jornadas de APAs de la provincia de València, realizadas por primera vez en 1982 y a las que se ha dado

³¹⁵ Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985. Asamblea General Ordinaria de 13 de diciembre de 1986. Asamblea General Ordinaria de 23 de diciembre de 1989. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

³¹⁶ Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

³¹⁷ Memoria de Gestión curso 1986/1987 y 1987/1988 en Asamblea General Ordinaria de 12 de marzo de 1988.

³¹⁸ Ibid 273.

³¹⁹ Ibid 273.

³²⁰ Ibid 252.

³²¹ Ibid 357.

³²² Ibid 357.

continuidad anual. A las Jornadas solían asistir representantes de otras federaciones, como de CEAPA y de la Federación de Castellón y de Toledo, en la III Jornada en el año 1984³²³; el Conseller de Cultura y educación y personal del MEC en 1985³²⁴. A partir de 1987 se celebraron además los Encuentros Comarcales, que tendrían también periodicidad anual³²⁵.

Y se elaboraban documentos sobre normativa y propuestas³²⁶. En 1989 elaboraron propuestas sobre deportes escolar, droga, escuelas infantiles, Consejos Escolares Municipales, reforma del sistema educativo, reglamento de régimen interno de los centros, educación no sexista, proyectos de coeducación, bilingüismo, etc³²⁷. Además, se comenzaron a publicar revistas desde 1988, año en el que publicaron dos ejemplares de la Revista Conreu, y otra en 1999.

En la consecución de la esfera pública educativa, FAMPA construyó anidaciones en esferas públicas educativas de más amplio nivel, con la COVAPA y con CEAPA³²⁸.

A nivel autonómico, se realizó una propuesta formal a las FAPAs de Alicante y Castellón para constituir una Confederación a nivel de Comunidad Autónoma³²⁹, y se asistió a la Asamblea de FAPA-Castelló, y la I³³⁰ y II³³¹ Jornada de FAPA-Castelló, teniendo reuniones previas con estas federaciones para unificar criterios antes del Consejo Escolar Valenciano³³². Finalmente, en 1986 se constituyó la Confederación Valenciana de Padres de alumnos: COVAPA³³³. Y se coordinaron en la COVAPA las posturas a tomar en el CEV, en la Mesa de Padres y en el Programa de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia³³⁴. Observamos en los estatutos de COVAPA, que era una confederación en la que se podía alinear FAMPA:

art.2º.-La C.O.V.A.P.A. se declara no confesional, progresista e independiente de cualquier otra organización, tiene por finalidad ser órgano de relación y coordinación, entre las Federaciones que la forman, al objeto de potenciar sus respectivas posibilidades de actuación, y de facilitar de esta manera la óptima consecución de los propósitos y fines fijados en sus Estatutos, todo ello con el fin de dar mayor capacidad

³²³ Ibid 221.

³²⁴ Ibid 272.

³²⁵ Ibid 251.

³²⁶ Ibid 220.

³²⁷ Ibid 309.

³²⁸ Ibid 285.

³²⁹ Ibid 220.

³³⁰ Ibid 392.

³³¹ Ibid 272.

³³² Ibid 272.

³³³ Ibid 263.

³³⁴ Ibid 251.

de actuación e intervención a las Asociaciones de Padres de Alumnos, a través de las Federaciones que la integran.

Son objetivos generales de la C.O.V.A.P.A.:

1º.-La escolarización total de cero a dieciocho años gratuita dentro de la red pública.

2º.-La plena gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios, incluyendo las actividades complementarias y extraescolares, los libros y demás material escolar, comedor y transporte. Asimismo la generalización y suficiencia de oferta de puestos escolares públicos en los niveles no obligatorios.

3º.-Que el alumno reciba una Educación humanística y científica, de alta calidad, orientada al pleno desarrollo de su personalidad y al fomento de hábitos intelectuales, de trabajo y del espíritu crítico.

4º.-Que la actividad educativa forme en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en los valores de la paz y solidaridad y en el ejercicio de la tolerancia y libertad. Y asimismo que la educación financiada con fondos públicos carezca de todo tipo de adoctrinamiento.

5º.-Una Educación que capacite para el ejercicio de una profesión, o para la continuación de estudios superiores, el disfrute del ocio, y facilite la inserción social y laboral de los alumnos.

6º.-Una escuela pluralista, no sexistas, compensadora de desigualdades, no discriminadora, que haga efectiva la igualdad de oportunidades, integradora de las diferencias de los alumnos y que asuma las peculiaridades características de su entorno (culturales, lingüísticas, geográficas...) reconocidas en la Constitución.

7º.-Una escuela democrática y participativa, gestionada democráticamente, con intervención de los Padres de Alumnos y de sus Asociaciones así como el control de los demás sectores afectados por la Educación.

8º.-Que en el marco de una programación general de la enseñanza para todo el territorio español, la Educación sea planificada, gestionada y controlada por la Generalitat Valenciana, conforme a la Constitución y el desarrollo del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.

9º.-Una escuela laica, donde el adoctrinamiento esté totalmente desterrado.

10º.-Potenciar la Cultura de la Comunidad Valenciana³³⁵.

A nivel nacional, con respecto a la CEAPA, se asistió a las Asambleas Generales de 25 y 26 de febrero de 1984, que trataban sobre la reforma estatutaria de la misma, dando cuenta de ello a las APAs; y a las Asambleas de 15, 16 y 17 de marzo de 1985. El secretariado de CEAPA correspondía a FAMPAs, que coordinaba el área de educación y dió cuenta de la reuniones mantenidas con el Ministro de Educación³³⁶, el Subsecretario, la Dirección General de Enseñanzas Medias, la Dirección General de EGB, y la Dirección General del programa de alumnado³³⁷. En coordinación con CEAPA, se exigía a la política educativa inversión y regulación en Escuelas Infantiles; mejoras en todos los ciclos de la EGB y en la Enseñanzas medias; integración y mejora en la Educación Especial; mejora de la Educación Física en los centros; la creación de centros

³³⁵ Estatutos de CO.VA.PA, CONFEDERACIÓN VALENCIANA DE ASOCIACIONES DE PADRES DE ALUMNOS, integrada por las Federaciones Provinciales Gabriel Miró de Alicante, Peñagolosa de Castellón, y FAPA Valencia. Estatutos inscritos con el número 26 Sec2ª del Registro Provincial de Valencia. Visados el 18 de noviembre de 1986.

³³⁶ Ibid 218.

³³⁷ Ibid 392.

de recursos y reciclaje para el profesorado; incremento de presupuestos para la educación, de infraestructuras y un sistema de becas y ayudas; mayor participación y poder de los órganos colegiados; atención a la salud en la escuela y seguro escolar³³⁸. Se reivindicaba una mejora en la escuela pública y se hacía hincapié en la necesidad urgente de implementar la reforma del sistema educativo³³⁹.

A través de CEAPA se propusieron a los partidos políticos modificaciones sobre la LODE, y se apoyó la manifestación pro LODE que tuvo lugar en Madrid, ante la revisión del Tribunal Constitucional sobre la misma, requerida por los partidos conservadores.

En todos los niveles y en colaboración con CEAPA y con COVAPA se exigían: órganos colegiados, seguro escolar, educación física, sistema de becas y ayudas, reforma de la enseñanza, reciclaje del profesorado y centros de recursos, integración y mejora de la educación especial, creación y regulación de Escuelas Infantiles, infraestructura de los centros e incremento de los presupuestos generales para educación³⁴⁰.

Finalmente, resaltamos las alianzas con otros colectivos sociales que se hacían desde la federación. Ésta consideraba que las APAs tenían que estar vinculadas a su entorno más próximo, y se trazaban esta vinculación como objetivo: *“Promocionar una major presència de les APA’s en la vida comunal, mitjaçant una millor aportació nostra en les juntes veïnals.”*³⁴¹

...la misión de los padres asociados en la APA no se agota ni mucho menos en las cuatro paredes del recinto. Las APAS ya son y han de ser cada vez más asociaciones de iniciativa social y, HAN DE ACTUAR, TAMBIÉN, EN EL ENTORNO FÍSICO, SOCIAL Y CULTURAL en el que esté ubicado el Centro Educativo.

Esta tarea de apertura al entorno hace necesaria la coordinación con las asociaciones del movimiento ciudadano: Asociaciones de Vecinos, Asociaciones de Consumidores, Asociaciones Culturales, etc. El conocimiento del barrio y su realidad social facilitará enormemente las propias tareas a emprender (Vicente, 1989: 7-8).

Se iniciaron acercamientos a los representantes de los estudiantes, se apoyó su asociacionismo, y se mantuvieron reuniones con FAAVEM Y FEEM³⁴².

También se intentaban realizar contactos con la universidad:

³³⁸ Proyecto de Trabajo curso 1985/1986, en Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984.

³³⁹ Asamblea General Ordinaria de 23 de diciembre de 1989. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

³⁴⁰ Asamblea General Ordinaria de 13 de diciembre de 1986. Proyecto de Trabajo cursos 1988/1989 y 1989/1990 en Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.

³⁴¹ Ibid 273.

³⁴² Ibid 296.

*L'institut Sant Vicent Ferrer sugerí a la Junta la necessitat de posar-se en contacte amb les Universitats per a una millor connexió amb els alumnes i la societat. Na Consol Arnau li comunicà que ja s'estan fent les gestions oportunes per a dur a terme tan important suggeriment*³⁴³.

Con los sindicatos, a los que se congregaba en las jornadas que realizaba la FAMP:

En nombre de las Federaciones de Enseñanza de CC.OO., FETE-UGT y del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del País Valenciano, os enviamos un saludo de unidad y lucha en el camino de la construcción de una escuela pública y valenciana. Para nosotros ha sido una grata experiencia esta I Jornada Provincial de Padres de Alumnos.

*Hoy más que nunca es necesaria la unidad de todos para frenar la ofensiva antidemocrática concentrada en el desarrollo del Estatuto de Centros y de la Ley de Financiación*³⁴⁴.

Con los sindicatos además, se aliaban para las reivindicaciones: *“Jaime I de Paiporta. Agotado el presupuesto por la ampliación de profesores para impartir el valenciano; peor presupuesto para el curso próximo; conexionar las APA con los sindicatos para mejorar los resultados”*³⁴⁵.

Y finalmente, se aliaban con partidos políticos y con el gobierno del bloque progresista: *“Nosotros vemos siempre con simpatía un gobierno que se distinga por una buena política educativa y cultural al alcance de todos los ciudadanos mediante una planificación compensadora.”*³⁴⁶

El final del periodo moderno lo situamos en el curso 1987-1988, que consideramos que es clave para la fragmentación de las alianzas establecidas en las luchas populares que articulaban el discurso alrededor del punto nodal democrático. Un momento crítico es la huelga de profesorado de 1988. El conflicto duró tres meses, y FAMP: tuvo un gran protagonismo y un activismo considerable en todo el proceso, con la administración, con los sindicatos y en cada centro a través de las APAs federadas.

La huelga de estudiantes de 1987 y la unitaria del profesorado de 1988 se nos muestran como síntomas de un cambio en la formación discursiva hegemónica: la democracia ya se consideraba conseguida, se desmoronaba la articulación discursiva coordinada respecto a la Escuela Pública:

³⁴³ Ibid 273.

³⁴⁴ Ibid 27. Pp. 7

³⁴⁵ Ibid 62. Pp. 25

³⁴⁶ Periódico Las Provincias de 20 de mayo de 1988.

Es interesante analizar por qué en los momentos de mayor esplendor económico de los ochenta, cuando se hace famosa la cultura del pelotazo, y es omnipresente la *beautiful people*, estalla primero la huelga de los estudiantes y después la huelga de los profesores. Pienso que aquella huelga no sólo provocó la caída del ministro Maravall sino que produjo una herida en el mundo de la enseñanza pública que todavía no ha sanado. El problema no era sólo de dotación para los centros de infraestructuras y de retribuciones salariales (García Santesmases, 1998: 261)

Se pusieron de manifiesto las contradicciones entre los principios que se exigen a la Escuela Pública, la valoración que se dicta en las leyes sobre el profesorado y las acciones sociales en otros sistemas, y la precaria realidad de las aulas en la dotación a los centros y las condiciones laborales del profesorado:

El conflicto afectaba a la consideración social de los docentes en un mundo donde aparecían los dos fenómenos que han ido marcando la realidad del capitalismo actual. El aumento de las desigualdades; el crecimiento de la insolidaridad y del egoísmo; la vida de lujo en la cúspide y la exclusión social en la base no eran fenómenos nuevos. Era nueva esa percepción cotidiana que tenía el docente de mirar asombrado cómo, con un gobierno de izquierda, el símbolo del éxito social, el hombre galardonado por las universidades y jaleado por los medios de comunicación era un banquero. Los poderes mediáticos aplaudían a los banqueros y mientras tanto pocos se acordaban del docente y del investigador universitario, y casi nadie del maestro de primaria o del profesor de secundaria. Este conflicto no se solucionaba sólo con recursos económicos, había un problema de reconocimiento social (García Santesmases, 1998: 261).

Desde el punto de vista de FAMP, la fragmentación del discurso por la Escuela Pública fue vivida primero, con un intento de apoyo al profesorado y de conciliación entre gobierno y sindicatos, segundo, con una denuncia de la situación al considerar vulnerado el derecho a la educación, y finalmente, con una protesta cívica ante la situación. Así lo explicaba el Presidente de la federación en la Revista Conreu N°1:

El último trimestre del curso escolar 87/88 en la enseñanza pública no universitaria fue de gran incertidumbre sobre su finalización y de preocupación por el deterioro de la Escuela Pública en todo el territorio español. La huelga del profesorado con 21 días de paros intermitentes, tres meses de conflicto, convocatorias a la huelga indefinida, llamadas a la desobediencia civil, manifestaciones y opiniones encontradas llegó a dar la impresión de un nuevo mayo del 68 (Junta Directiva, 1988: 24).

El intento de conciliación por parte de la federación consiguió que las partes iniciaran un proceso de negociación:

Las organizaciones de Padres de Alumnos, Federaciones a través de la Confederación, se ofrecían como mediadoras para reabrir las negociaciones llegando a encerrarse en casa del Defensor del Pueblo y logrando que ambos Sindicatos-Administración se sentaran a negociar. En Valencia, FETE-UGT, ANPE, STE-PV, Conselleria de Educación, Federación de Alumnos y Federación provincial de APAs de Valencia tuvieron durante el conflicto un

fuerte protagonismo en la búsqueda de una salida negociada desde la Comunidad Valenciana que pusiera fin al conflicto encontrando a través de diálogo y la negociación una solución y unos acuerdos dignos para todos (Junta Directiva, 1988: 24).

Las APAs se movilizaron ante la situación, ocupando noticias en la prensa provincial de manera cotidiana:

Las APAs federadas han respondido de manera importante a las llamadas y consignas de la Federación. El 3-5-88 invitación a las APAs federadas a ocupación pacífica de los Centros Escolares, se realizó en el 60% de los Centros. 9-5-88 Reunión de Presidentes de APAs federadas en la que la Federación expuso su punto de vista que fue aceptado y hasta incluso ampliado. 13-5-88 Entrevista de los Presidentes de las APAs federadas con el Conseller y que se acudió y expuso la opinión de las APAs de la Provincia de Valencia. 26-5-88 Manifestación en Valencia ciudad a la que se acudió cerca de 10.000 Padres de alumnos de las APAs de la Provincia de Valencia, destacando las decenas de autocares que tuvieron que venir desde los pueblos alejados de la ciudad (Junta Directiva, 1988: 24).

Con el objetivo de denunciar que se vulneraba el derecho a la educación:

Los Padres de Alumnos no podemos permanecer en silencio ante los acontecimientos que están sucediendo en esta última etapa del curso escolar. Hemos sido prudentes y pacientes con la esperanza de que en breves días el curso escolar volviera a recuperar su normalidad y que la Administración y los Sindicatos llegaran a un acuerdo. Nos hemos ofrecido en la medida de nuestras posibilidades a mediar en el conflicto, con el único propósito de que no se deteriorase más el curso escolar y consecuentemente la Escuela Pública. Hemos pedido reiteradamente a través de nuestras Organizaciones, el acercamiento de las partes, una mejor voluntad para negociar. Hemos exigido que se respete el derecho Constitucional de la Educación. Hemos respetado el derecho de huelga de los trabajadores de la enseñanza. Hemos pedido a la Administración que incremente los presupuestos para la Educación (Junta Directiva, 1988: 28).

Interponiendo incluso un recurso ante el Juzgado de Guardia:

El presidente y la secretaria general de la federación de padres de alumnos de la provincia de Valencia acudieron ayer al juzgado de guardia para presentar una denuncia por considerar que los derechos educativos que la Constitución garantiza para sus hijos están siendo seriamente dañados por la huelga que mantienen los profesores de enseñanza no universitaria. José Real, presidente de las APAs valencianas, manifestó a este periódico que la huelga es un derecho legítimo y reconocido en la Constitución, “pero se están conculcando los derechos constitucionales de nuestros hijos a recibir una educación, derechos que consideramos deben ser protegidos por encima de la huelga mediante el mantenimiento de servicios esenciales para la comunidad”³⁴⁷.

E instando al gobierno a resolver el conflicto,

³⁴⁷ Periódico Las Provincias, de 15 de mayo de 1988.

...la colisión de ambos derechos debe resolverse por imperativo constitucional a favor del derecho a la educación, sin menoscabo del derecho de huelga. Al exigir los padres el derecho a la educación, es la administración educativa quien debe resolver el mencionado conflicto, en base a los criterios antes expuestos de salvaguardia y respeto de los derechos a la educación y huelga (Soler y De la Asunción, 1988: 30).

Por otra parte, desde el profesorado se reclamaba la dignificación del personal docente:

El colectivo de profesionales que están trabajando en el programa de reforma de sistema educativo a nivel de la Comunidad Valenciana se ha pronunciado sobre el conflicto, en el marco del proceso de reforma. Según estos “la Administración se ha esforzado por reducir el problema a una cuestión económica, cuando la reforma supone la dignificación del profesorado”³⁴⁸.

Sin embargo desde la federación consideraba que los intereses del profesorado y del gobierno eludían el objetivo principal, que era la Escuela Pública, y para simbolizar esta situación convocaron una manifestación³⁴⁹ en apoyo a la Escuela Pública: “La convocatoria de manifestación se realizará con el lema: “Administración-Sindicatos, soluciones ya” a la que acompañarán también los lemas como “defensa de la Escuela Pública”, “por el aumento de inversiones públicas en la enseñanza.”³⁵⁰

Desmarcándose tanto del gobierno como del profesorado: “En vez de endurecer las medidas de presión recomendaríamos, a las dos partes, buscar una salida digna al conflicto”³⁵¹.

La opinión de las APAs se puede sintetizar en este mensaje:

Las Asociaciones de Padres son las más interesadas en que se lleguen a acuerdos que permitan desarrollar la actividad escolar con absoluta normalidad y como hemos manifestado en repetidas ocasiones esa normalidad no pueda quedar limitada exclusivamente a aspectos de reivindicación laboral de carácter económico sino que pasa también por la solución de los problemas de la enseñanza. La calidad de la enseñanza y la Reforma necesaria para conseguir esta calidad han quedado relegados este año por causa de la problemática de la huelga del profesorado, pero no solamente se puede hacer responsable a la administración de este parón de la Reforma, sino también a las Asociaciones de padres, que no asumimos el compromiso de dinamizar la preparación de esta Reforma, y su puesta en marcha en el menor tiempo posible.”³⁵²

Este punto de inflexión lo tomamos como un símbolo del cambio de posición de las luchas populares de un discurso de construcción colectiva de la Escuela Pública a un discurso de Defensa- a veces colectiva- de la Escuela Pública.

³⁴⁸ Periódico Las Provincias, de 14 de mayo de 1988.

³⁴⁹ Ibid 273.

³⁵⁰ Ibid 346.

³⁵¹ Periódico Levante, 28 de mayo de 1988

³⁵² Ibid 53. Pp. 3

6.2.-Periodo Posmoderno (1989-2006). El movimiento social de madres y padres del alumnado en defensa de la Escuela Pública frente a la formación hegemónica.

Esta segunda etapa la calificamos como posmoderna (LARAÑA, 1999), caracterizada por la pérdida de confianza de los movimientos sociales en los partidos políticos, y la búsqueda de otros cauces de participación política; se produce una autonomización de las luchas, y una proliferación y pluralidad de esferas de lo social que pasan a politizarse, debido a la lógica de la equivalencia democrática. Ante esta pluralidad resulta complejo articular un campo de prácticas discursivas que puedan constituir puntos nodales en torno a algunos significados y desarrollar una formación hegemónica que promueva el proyecto de una democracia más radical y pluralista. La diversidad de luchas democráticas y las posiciones democráticas de sujeto localizadas en antagonismos no tienden por tanto a equivalerse y constituir un espacio político dividido en dos campos antagónicos ni tampoco a constituir un “pueblo”.

Las formaciones sociales del capitalismo avanzado se caracterizan por la proliferación de los espacios políticos y la complejidad y dificultad de su articulación. Las luchas democráticas suponen una pluralidad de espacios políticos, frente a lo que denominábamos luchas populares que construían una división en un único espacio político. En otros términos, en las formaciones sociales del capitalismo avanzado emergen múltiples esferas públicas mientras que en las formaciones sociales del capitalismo clásico la esfera pública está concentrada en un único espacio.

En este periodo nos encontramos visiblemente con un dominio histórico-social que avanza hacia la insignificancia (CASTORIADIS, 1997) o hacia la crisis de significaciones imaginarias sociales. Este avance se realiza a través de una formación discursiva hegemónica que pretende una destitución del proyecto democrático mediante el vaciamiento de las instituciones y la reducción de radicalidad de los significados sociales, sirviéndose para ello de la consagración de la formalidad y de la estrategia del desgobierno de lo público (NIETO, 2008), de la promoción de la privatización de la vida, y del discurso del individualismo, de la naturalización de las tradiciones y de la religión. La formación discursiva dominante adopta un carácter tecnocrático que lo legitima de racionalidad y de universalidad, alejando la política de la toma de decisiones, aunque este discurso no deje de ser político.

En este periodo que denominamos posmoderno, FAMPAs será una lucha democrática más, que defenderá la esfera pública educativa frente a una formación discursiva hegemónica que se desarrolla a partir de la década de los noventa en España, y que ya se había gestado durante la década de los setenta en otros países occidentales de carácter democrático liberal. La nueva formación discursiva podríamos adscribirla a la teoría política neoliberal y al paradigma neoconservador.

La posición democrática de sujeto de FAMPAs se puede considerar como una lucha fragmentada respecto a otras luchas democráticas como el movimiento ecologista, el feminista, el pacifista, el insumiso, el alterglobalizador, etc., ya que no se perfila discurso alguno que lograra articular una formación discursiva alternativa al poder imperante, y principalmente porque los discursos están impregnados de significaciones articuladas por la formación hegemónica.

Una formación hegemónica abarca también lo que se le opone, en la medida en que la fuerza opositora acepta el sistema de articulaciones básicas de dicha formación como aquello que ella niega, pero el lugar de la negación es definido por los parámetros internos de la propia formación. (Laclau y Mouffe, 2004: 183)

Esta observación es clave para comprender la dificultad de articulación y consecución de puntos nudo en clave de contra hegemonía. Ante esta tesitura FAMPAs ocupa una posición antagónica, sus prácticas son reactivas y de enfrentamiento frente al poder gubernamental, de defensa más que de construcción por la falta de articulación discursiva que genere un proyecto colectivo que aglutine la pluralidad de lo social, sin abarcarlo totalmente. La sede del antagonismo, en este periodo, no se caracteriza por un desplazamiento de la lógica igualitaria o democrática, sino que la sede radica en que los derechos adquiridos o pendientes de adquirir durante la etapa anterior se ponen en cuestión, lo que se considera ilegítimo, planteando por consiguiente, una estrategia de oposición. FAMPAs defenderá la esfera pública educativa frente al predominio mercantil derivado de la política neoliberal, y frente al predominio religioso derivado de la política neoconservadora. Sin embargo, esta defensa no logrará durante este periodo que analizamos, articularse en un discurso de construcción colectiva que permitiera hacer frente a la nueva hegemonía.

Este período comprende las legislaturas políticas de los años 1989-1993, 1993-1996 ostentando el gobierno el PSOE, y las de los años 1996-2000, y 2000-2004, ostentado el gobierno el PP. Aunque la política económica va a ser continuista y dirigida en gran parte por las directrices de la Unión Europea, encontramos algunas

diferencias específicas en el gasto público, y en la prestación de servicios públicos, promovida en los gobiernos del PSOE y recortada en los gobiernos del Partido Popular. Con respecto a la política general, interior y de concertación social, y la exterior de apoyo y alineación con los países de la OCDE, también encontraremos algunas diferencias pero la línea general no escapa de la hegemonía ideológica imperante, como no escapan los partidos a contradicciones entre discursos y actos.

En todo este periodo, el gasto público educativo en relación al PIB continua siendo más bajo (no llega al 5% del PIB) que el de los países de la OCDE, que se sitúa en el 6,3% (BELTRÁN, CUBEL, PONS Y SANCHÍS, 2010). Por otra parte, proliferan las leyes educativas, con reformas desde arriba, caracterizadas por la artificialidad y el formalismo:

Los efectos de tales políticas de reforma desde arriba son la artificialidad y el formalismo cuando no su instrumentación como ideologías que ocultan intereses corporativos, económicos o estrategias en la lucha por el poder social y político. De ahí que se haya hablado, y no sólo en el caso español, de colegialidad artificial, colaboración fingida, autonomía engañosa, formalista o estéril o de evaluación tecnocrática e impuesta. (Viñao, 2006: 93)

Recién estrenado en España, el Estado de Bienestar empieza a cuestionarse ante la caída del bloque socialista y el triunfo del “Pensamiento único”; aspecto que en materia educativa implica la privatización de la educación y el cambio en sus fines:

El discurso educativo, en consonancia, adquiere un tono conservador y tecnocrático, y pierde la carga ideológica y utópica proveniente de la ilustración, retomada y elaborada por los movimientos progresistas, para los que la educación es una oportunidad de mejorar las desigualdades sociales y el desarrollo del ciudadano. Así, por ejemplo, es mucho más probable encontrar argumentos en el discurso político-educativo sobre la modernización o sobre la adaptación al mercado de trabajo, que sobre las desigualdades y el fracaso en el sistema escolar. (Gimeno Sacristán, 1992)

Este devenir de la institución educativa está inmersa en un contexto cultural cuyo eje es la privatización y mercantilización de la vida. A través de los mass media se promueve esta privatización y “de un país analfabeto por falta de oportunidades y de proyectos colectivos en el pasado reciente, se pasa a un país analfabeto funcional volcado en los *mass media* y con escasa inclinación a la lectura” (Díaz Barrado, 2006: 33).

Esta mercantilización acompañada con la descentralización autonómica de los noventa implica un proceso de descentralización de la cultura asociada al espectáculo. En Valencia, los grandes eventos y las grandes obras se utilizan para vender una imagen que se justificará por los beneficios que podría reportar en el futuro. En la Comunidad

Valenciana predominan las obras faraónicas de Santiago Calatrava: L’Hemisfèric, el Museo de la Ciudad de las Artes y las Ciencias, la Ópera, el puente de Calatrava, y los espectáculos: America’s Cup, Fórmula 1 en las calles de la ciudad de Valencia, y la promoción de la fiesta Fallera, “els bous al carrer” y “el bou envolat” como símbolo de la cultura valenciana.

De otra parte, la privatización del deporte, representado por excelencia con la transformación de los clubes de fútbol en sociedades anónimas de cuantiosos beneficios, con los salarios de los futbolistas y los mercadeos entre clubes, los fichajes, el fenómeno mediático que conlleva las pugnas de las empresas de televisión por los derechos de retransmisión de los partidos, la construcción de los grandes estadios y las a veces violentas y siempre ruidosas celebraciones final de partido.

Los medios de comunicación se consolidan como mecanismo de obtención de beneficios, promoviendo su privatización con el argumento de que la competencia mejoraría la calidad de las programaciones.

En sentido positivo, la sociedad de consumo, a través de las campañas mediáticas, amplía las posibilidades de que el disfrute de la cultura y del arte y su aprendizaje se extiende más allá de minorías, socializando la cultura. También socializa los viajes al extranjero al tiempo que se desarrolla un turismo de interior con el montañismo y el senderismo, pero fundamentalmente con los chalets en la montaña, cuya otra cara es el deterioro medioambiental al buscar en la naturaleza las comodidades del espacio urbano. O la playa como segunda vivienda, que promueve la economía del ladrillo y la especulación.

El ethos antropológico es la cultura de los nuevos ricos compuesta por aristocracia, folkóricas, franquistas modernos, tecnócratas, etc. que se contraponen a los hippies de la movida de finales de los setenta y mediados de los ochenta.

El deterioro del espacio público urbano consecuencia de la invasión de los coches, que se triplicaron desde 1975, y del desalojo del comercio de barrio sustituido por las zonas comerciales, desplazan a los niños de la calle como lugar de juego a la casa o a un centro privado de ocio. Por otra parte, el ocio juvenil se desarrolla, a mitad de los noventa, con la ruta del bacalao: alcohol, drogas de diseño, música acid house y máquina, ruta de discotecas en Valencia. A partir del 2000, son las drogas de diseño en las Raves, y el alcohol en los botellones de las plazas o aparcamientos o lugares públicos, las que aplacan el ocio juvenil.

El estudio se considera un medio de progreso económico; España se convierte, con dos millones de universitarios, en uno de los países de Europa con mayor porcentaje de universitarios, primando la formación en empresariales y en informática, tecnologías de telecomunicaciones e ingenierías; y siendo la mayoría de universitarios, mujeres.

Otra característica es la secularización de la sociedad con el descenso de las bodas religiosas, la proliferación de las civiles y de las parejas de hecho, y las separaciones y los divorcios.

Finalmente, cabe destacar que España se convirtió en un país receptor de inmigrantes, cuando antes lo fue primero de exiliados y luego de emigrantes.

6.2.1.-Los gobiernos socialistas y la tercera vía.

Las elecciones generales de octubre de 1989 vuelven a dar al PSOE la mayoría absoluta, la tercera de esta democracia, aunque con una reducción de 800.000 votos respecto las elecciones anteriores. Los análisis electorales concluyen que en parte este descenso corresponde a votantes jóvenes, de la ciudad y con alto nivel de estudios (RUIZ, 2002).

Esta mayoría absoluta venía reforzada por la falta de capacidad de generación de alternativas políticas. El Partido Popular (PP) estaba sumido en una crisis desde la sucesión del Presidente Fraga en 1987 y ante los malos resultados de las elecciones autonómicas ese mismo año, y después del fracaso del sucesor nombrado por Fraga, Antonio Hernández Mancha, se consolidó finalmente el nuevo nombre del partido: PP, cuya imagen pública deseaba posicionar como centro-derecha al estilo europeo, y con un nuevo candidato, José María Aznar, de familia franquista de clase media, que había militado en la Falange, y que antes de afiliarse a AP había criticado el “consenso” de la Constitución y había abogado por la abstención ante su referéndum. Aunque declaraba que le interesaba Manuel Azaña y la filosofía de Hayek- máximo exponente del neoliberalismo y del Estado mínimo-(RUIZ, 2002).

En la campaña electoral el PSOE tenía como estrategia su posición en las políticas de bienestar, mientras que el PP optaba por centrar su estrategia en un tema transversal como la “competencia” para solucionar los problemas económicos. Estas estrategias se mantendrían durante toda la legislatura y hasta la siguiente campaña electoral (MARAVALL, 2008).

En las elecciones autonómicas valencianas de 1991, el PSOE volvió a ganar las elecciones aunque el PP le seguía y aumentaban los votos respecto a las elecciones de 1987. En las elecciones municipales de 1991, el PSPV volvió a obtener una mayoría en las municipalidades, seguido por el PP que incrementaba votos. En ambos casos, este bipartidismo era seguido por Unió Valenciana, Izquierda Unida y el Bloc.

Durante esta legislatura general cambia el carácter de la competición política. Por un lado, en contra del partido del gobierno se situaban los continuos escándalos de corrupción y la crisis económica del año 1991 y 1992, y por otro lado, el PSOE todavía contaba en su haber con que era el partido que más se aproximaba a la posición ideológica del votante mediano, que la opinión pública consideraba positiva su política de institucionalización del Estado de Bienestar, con la extensión de la educación y de

sanidad universal, además de que Felipe González era el político mejor valorado y existían dudas sobre las posibilidades de afrontar el gobierno por el principal partido de la oposición (MARAVALL, 2008).

De hecho, en este tercer gobierno se consolida la institucionalización del Estado de Bienestar, alcanzando la sanidad universal en 1992, la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años con la publicación de la LOGSE, además de incrementar la educación infantil que alcanzaba en 1992 el 84% de la población de entre 3 y 5 años; al tiempo aumentan las universidades públicas, el alumnado, el profesorado y las becas, que se multiplica por cinco de 1982 a 1992. De hecho, el gasto público en educación pasa de 930.000 millones de pesetas en 1984 a 2,6 billones en 1992, alcanzando el 4,5% del PIB, aunque el porcentaje seguía siendo un punto inferior a la media del destinado por los países de la OCDE (RUIZ, 2002). Respecto a las prestaciones sociales casi se triplicará el gasto de la seguridad social de 1982 a 1992, en materia de prestaciones contributivas y no contributivas.

La inversión pública primó las infraestructuras en comunicación y transporte por un lado- con el incremento de la línea ferroviaria, sobre todo el AVE que comunicaba Madrid con Sevilla; los puertos y los aeropuertos-, por otro lado, la política de celebraciones y eventos promocionaron una nueva imagen pública de España al exterior. En 1992 se celebraron: El descubrimiento de América, los Juegos Olímpicos de Barcelona, la Exposición Universal de Sevilla y Madrid como capital cultural europea.

El V Centenario del descubrimiento de América promovió una nueva forma de cooperación con los países Latinoamericanos, sirviendo de nexo España entre Latinoamérica y la Unión Europea, y constituyéndose la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional a finales de los ochenta, las ayudas oficiales al desarrollo; así como, a partir de 1991, las Cumbres Iberoamericanas.

Los Juegos Olímpicos y la Exposición Universal de Sevilla implicaron elevadas inversiones en infraestructuras, sobre todo en Sevilla, que cambiaron en parte la imagen de España respecto al mundo, una imagen moderna y actualizada, al tiempo que incentivaron la corrupción y el desvío de dinero con la adquisición de terrenos y las dotaciones de infraestructuras entre contratas empresariales y subcontratas y la administración pública.

Los primeros escándalos de corrupción relacionados con el PSOE se iniciaron en 1990, con el caso Juan Guerra, familia del vicepresidente Alfonso Guerra, que utilizaba

su despacho oficial para asuntos y beneficios privados. La correspondiente Comisión de investigación parlamentaria se frenó por parte del PSOE, lo que iniciaría la judicialización de la actividad política.

Otros casos de corrupción son: el caso Filesa, el caso Ibercorp, las escuchas del CESID, y otros escándalos en Renfe y Ollero. Los escándalos de corrupción implicaron una decepción de la ciudadanía sobre la política y la hostilidad de la oposición. Aunque esta oposición no estaba exenta de corrupciones, como por ejemplo el caso Naseiro.

En la lucha antiterrorista, otro escándalo emerge a luz pública: el caso GAL, terrorismo de Estado desde inicios de los ochenta.

En cuanto a la política exterior, en España se organiza en 1991 la Conferencia de Paz sobre Oriente Próximo, en la que intervienen los principales líderes George Bush y Mijail Gorbachov con los países implicados y otros. Así mismo, en 1992, España entra a formar parte del Consejo, de manera no permanente, de Seguridad de la ONU. Firma el Acuerdo de Schengen en 1991 sobre política de seguridad de la UE, en la que España asume el control de las fronteras africanas; interviene en la guerra de Yugoslavia como miembro de la OTAN y de la UE, y respalda la política de unificación Alemana tras la caída del muro de Berlín.

En el cuarto gobierno del PSOE, la legislatura de 1993-1996, se pierde la mayoría absoluta, ganando las elecciones por cuatro puntos de margen con respecto al Partido Popular, manteniéndose atrás Izquierda Unida. Según los analistas, el voto socialista se desplaza del ámbito urbano al ámbito rural y de mayor edad. Para esta legislatura el PSOE incluye en sus listas a tres jueces de la asociación Justicia Democrática, con la intención de plasmar su lucha contra la corrupción.

Los votantes considerados indecisos en 1993 ascendían al 50,7% de los votantes (MARAVALL, 2008), y su perfil era de posición ideológica de centro izquierda, con niveles superiores de estudios, de zonas urbanas y jóvenes. Buena parte eran los votantes que había ido perdiendo el PSOE desde la segunda legislatura. Mientras que la campaña del PSOE se basó en temas posicionales, de políticas sociales fundamentalmente, la campaña del PP se basó en temas transversales correspondientes a la “incompetencia en la gestión”, “la ineficiencia”, “la calidad”, etc., es decir, lo que Maravall (2008) denomina política de crispación, y que se venía llevando a cabo desde la legislatura anterior.

Algunas políticas destacables de este gobierno, fueron los Pactos de Toledo de 1994 y el Nuevo Código Penal de 1995. Los Pactos de Toledo consistieron en un

acuerdo entre partidos y agentes sociales para garantizar el sistema público de pensiones. Por su parte, el Nuevo Código Penal creaba una Fiscalía anticorrupción.

Otras políticas que implicaron dificultades y debates fueron el Decreto sobre las Medidas Urgentes para el Fomento del Empleo, en 1993, con el discurso de paliar el incremento del paro a través de la legalización de las Empresas de Trabajo Temporal y la legalización de las agencias privadas de colocación, y la creación de nuevas opciones de contratación temporal y a tiempo parcial que incrementaban la tipología de contratos denominados “basura”. Estas medidas tuvieron como contestación una huelga, convocada por UGT y CCOO, el 27 de enero de 1994, que se consideró de mayor éxito que la de 1988.

Con respecto a los casos de corrupción, continúan investigándose los ya destapados en la legislatura anterior: Ibercorp, GAL, CESID, y salen a la luz pública otros nuevos, como el caso Mario Conde y Javier de la Rosa, escasos años atrás considerados por las universidades como casos ejemplares para el estudio de la economía y las finanzas; y el caso Luis Roldán, ex director general de la Guardia Civil que también se había apropiado de dinero público y que provocó la dimisión del Ministro del Interior, Antonio Asunción.

Tanto la corrupción como la crisis del 92-93, llevó a una legislatura denominada de la “crispación” en la que se hizo famosa la fase del presidente de la oposición, José María Aznar: “Váyase, Sr González”.

En cuanto a la política exterior, constituyó una continuación respecto a la anterior, siempre en el marco de las directrices europeas y de la OCDE. Es relevante en 1995, señalar, el nombramiento de Javier Sola, ex ministro socialista, como Secretario General de la Alianza Atlántica. Su relevancia radica en que años atrás se posicionaba contra el ingreso de España en la OTAN.

La economía en este período se caracteriza por mantener un crecimiento económico superior al de los países de la Unión Europea, excepto en los años 1992 y 1993 en que se produce una crisis breve pero intensa, con valores negativos del PIB.

A finales de los ochenta la política fiscal expansiva conllevaba un fuerte incremento del gasto público, por un lado, derivado de la Huelga general de 1988 que elevó salarios y prestaciones de la seguridad social y por otro lado, por las celebraciones en 1992 de los Juegos Olímpicos de Barcelona y de la Exposición Universal de Sevilla.

La vinculación de la economía española a la comunitaria implica la vinculación política, tanto monetaria como fiscal, fundamentalmente a partir del Tratado de

Maastricht, por el que se crea la Unión Europea, en el año 1992, y se establece el calendario para la Unión Económica y Monetaria y la creación de la moneda única en 1999. Las desventajas, vinculadas a la pérdida de soberanía en política monetaria y a restricciones en la política fiscal, así como las posibilidades de shocks asimétricos no constituyeron gran oposición al consenso de partidos frente a esta objetivo.

La crisis de los años 1992 y 1993 se vincula, en primer lugar, al recorte del ritmo de crecimiento en 1991, a la caída de la inversión y a los shocks externos sobre todo de carácter comunitario, como son las incertidumbres derivadas de la caída del Muro de Berlín y el fin de los regímenes comunistas soviéticos, a la reunificación alemana y a la guerra del golfo. El detonante fue la crisis del Sistema Monetario Europeo derivado de la devaluación del marco alemán ante la reunificación y los ataques especulativos sobre algunas monedas, entre ellas la peseta, que se mantenía dentro de las bandas de fluctuación del Sistema Monetario Europeo. Los ataques acabaron con el Sistema monetario y la peseta acabó devaluándose tres veces en este período. La crisis monetaria se trasladó en una reducción del PIB y un aumento del desempleo a tasas del 22%, con la consecuente caída de la demanda interna. La política fiscal expansiva como respuesta anticíclica a la crisis permitió una recuperación rápida, restableciéndose el crecimiento económico. La crisis del Sistema Monetario Europeo puso de manifiesto la necesidad de una mayor coordinación entre las políticas económicas en la UE y se inició el proceso de convergencia común para la creación de la Unión Monetaria. La política de convergencia de Maastricht implicaba que los países que quisieran incorporarse a la Unión Económica y Monetaria debía cumplir determinados criterios macroeconómicos. En este momento España no cumplía ningún criterio, pero se marcó en la agenda política como objetivo prioritario del país, concediéndose autonomía plena en política monetaria al Banco de España, con la finalidad de controlar la inflación; y en cuanto a la política fiscal se inició una política de contención del gasto público y de incremento de los ingresos públicos con la lucha contra el fraude fiscal. Así como la inflación se redujo hasta el 2% en 1997, el déficit público no obtuvo en estos primeros años una reducción considerable.

El recrudescimiento de la política fiscal se basa, por una parte, en la reforma de la Ley General Tributaria en 1994, que rebaja la sanción por fraude para incentivar la afluencia de rentas y capitales sumergidos, y a la reducción de los tipos marginales del IRPF, perdiendo el impuesto progresividad, limitando desgravaciones y exenciones. En

1992 se había creado la Agencia Tributaria para mejorar la gestión y la eficacia en la recaudación de impuestos de IRPF y Patrimonio, que se triplican de 1985 a 1991.

En cuanto a los gastos públicos se inicia un proceso de privatización del Estado de Bienestar, ya que la provisión de bienes y servicios públicos se procuran a través de la financiación estatal pero con gestión privada, y proliferan los conciertos en sanidad y educación, las asociaciones sin ánimo de lucro y fundaciones para la prestación de servicios sociales.

En cuanto a las privatizaciones, se incrementó el ritmo a semejanza del resto de países europeos. El objetivo de estas privatizaciones era fundamentalmente obtener recursos para alcanzar los criterios de convergencia de la Unión Económica y Monetaria (UEM) reduciendo el déficit público y preparar a las empresas públicas para la liberalización y la integración en los mercados. Las privatizaciones en el período 1993-1996 produjeron unos ingresos brutos de 6.948 millones de euros (BELTRÁN, 2010). La venta de empresas públicas rentables sirvió para cumplir los objetivos de Maastricht. Por otro lado, en 1995 se estableció un plan de reestructuración de la empresa pública. La mayor parte de las privatizaciones fueron parciales y se vendieron empresas en sectores diversos: banca, telecomunicaciones, siderurgia, alimentación, electrónica, energía o construcción.

El sistema financiero también sufrió reformas que buscaban la liberalización, a través de la liberalización de los mercados de capitales. Las innovaciones en el sector se dieron con nuevos productos como fondos de inversión, de pensión, tarjetas de crédito, seguros y la utilización de nuevos medios como cajeros automáticos, banca telefónica y electrónica, etc. En 1991 se producen fusiones en diversos bancos públicos creando Argentaria, privatizándose en 1993.

Durante este período, la estrategia de la oposición fue de crispación extrema (MARAVALL, 2008) y basada en temas transversales, con el objetivo de movilizar a los votantes de derecha y desmovilizar a los de centro izquierda.

La pérdida de confianza en el gobierno socialista se plasmará en las elecciones al Parlamento Europeo de 1994, en las que el PP obtiene la mayoría de votos, siguiéndole a distancia PSOE e IU. En las elecciones autonómicas, sigue la tendencia, ganando las elecciones el PP, seguido a distancia por el PSOE e IU, reduciendo sus votos: Unió Valenciana y el Bloc. En las municipales se repiten las mismas posiciones.

La política educativa

La política educativa comenzó a cambiar, empezando a evidenciarse claramente tendencias tecnocráticas que restringían democracia en la Escuela Pública y democratización en el sistema. Es la etapa de aplicación de la LOGSE, y de aprobación de la LOPEG.

En cuanto a la LOGSE, el Ministro de Educación y Ciencia, Javier Solana, sintetizaba las metas de la Reforma de democratización de la enseñanza (SOLANA MADARIAGA, 1990) en cuatro pilares: la ampliación de la igualdad de oportunidades a través de la ampliación de la escolaridad obligatoria, la definición por las administraciones educativas autonómicas y de la comunidad educativa de cada centro del contenido de las enseñanzas en función de su idiosincrasia cultural, la renovación pedagógica con la cualificación y formación permanente del profesorado y la formación para la función directiva y para la inspección, así como la inclusión de la tutoría y la orientación del alumnado en todas las etapas.

La base fundamental de la LOGSE era la extensión de la obligatoriedad de la educación bajo un sistema comprensivo.

la extensión de la obligatoriedad, con las peculiaridades de hacerlo bajo un sistema comprensivo –aunque atemperado–, suprimiendo la doble vía a los 14 años, regulando el que entre los 12-14 años los profesores sean licenciados, son conquistas importantes. Lo mismo puede decirse de la reestructuración de la Formación Profesional y de algún otro punto más. Sólo por esto, si se cumpliera y si se hace bien, ya se justifica la LOGSE en la historia de este país (Gimeno Sacristán, 1994).

Ante la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, las opiniones sobre la Reforma divergen entre el bloque neoconservador y el bloque demócrata.

En el bloque neoconservador, los partidos políticos Centro Democrático y Social (CDS) y el Partido Popular (PP) se posicionaban en contra de la Reforma (Cuadernos, 1990). El CDS consideraba que aunque era necesaria la Reforma debido a la integración en la Comunidad Europea (CE) y a la descentralización autonómica, no estaba de acuerdo con la regulación que se hacía de la Educación Infantil, de la Secundaria y de las enseñanzas artísticas; discrepaba también en relación al cambio en las atribuciones de la Inspección; y requería de un Estatuto del profesorado y de un proyecto de financiación.

El PP consideraba la Reforma un error, ya que era contraria a la calidad y la libertad de la enseñanza tal como ellos la interpretaban. Juzgaban que la calidad se

reduciría debido a la convivencia en la escuela de todo el alumnado de 12 a 16 años, la reducción del Bachillerato y la desaparición de la FP de primer grado que para ellos era la FP de base. En cuanto a la libertad de enseñanza opinaban que peligraba por la falta de elección libre de las familias dado que la Reforma no preveía un sistema de conciertos y subvenciones a la Educación Infantil y un aumento de los conciertos en las enseñanzas obligatorias.

Desde el bloque democrático, Izquierda Unida (CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 1990) consideraba que el gobierno había negociado y dialogado sobre el anteproyecto aceptando el 50% de sus propuestas, y apoyaba la prolongación hasta los 16 años de la escolaridad obligatoria, el reconocimiento de la Educación Infantil como un nivel más del Sistema Educativo y el compromiso de crear puestos públicos suficientes, el reconocimiento de la formación permanente del profesorado, y las posibilidades de acceso al sistema educativo a través de pruebas de acceso para personas fuera del sistema. Por otro lado, discrepaba sobre la falta de un calendario de aplicación, de un refuerzo de la LODE en relación a una red pública integrada y la falta de previsión de mecanismos para integrar centros privados en la red pública, la planificación y ordenación de las enseñanzas en los centros y el mapa escolar, el problema de la doble titulación al finalizar ESO ante el alumnado que no graduaba en Secundaria Obligatoria, el mantenimiento de la enseñanza de religión en las escuelas, la falta de previsión ante los significativos cambios derivados de la escuela comprensiva, el problema de la diferenciación entre la FP reglada y la FP ocupacional, la ordenación de la descentralización administrativa y de la comunidad educativa de distrito o local, la organización de un cuerpo único del profesorado a través de la formación inicial y permanente, y la falta de financiación. Por otro lado, exigían el incremento en los presupuestos al 6% del PIB, y en definitiva consideran que el gobierno debería aproximarse más a la Alternativa por la Escuela Pública.

Para otros, la reforma educativa era el sucedáneo de la reforma social; se reformaba en educación para evitar reformar salarios, derechos de propiedad, etc. (GIL VILA, 1991).

Tras la LOGSE se fueron estableciendo por el Ministerio de Educación, las enseñanzas mínimas, designadas como Desarrollo Curricular Base (DCB), pero que adolecían de los cambios organizativos oportunos y de los medios materiales para implementarlos. Se establecía un marco curricular cerrado y prefijado que impedía el desarrollo autónomo y la adaptación a los contextos socio-culturales, por otro lado,

“fomentaba la comercialización de materiales curriculares que comportaban el predominio de criterios económicos sobre criterios pedagógicos” (Martínez Bonafé, 1991). Era un esquema para la ordenación del currículo, pero que no tocaba los problemas políticos, sociales o culturales del currículum y de su gestión (GIMENO, 1994), no se tenía en cuenta la organización en los centros, ni la autonomía de la descentralización.

...una larga lista de conceptos que refieren siempre al ámbito de lo individual. En contrapartida, están ausentes todos los que corresponderían al ámbito de lo social dentro de la escuela misma: autoridad, poder, orden, burocracia, competencia, división del trabajo, organización del tiempo, disposición del espacio, cultura, etc. La institución permanece básicamente indiscutida, y así queda fuera la sociología; la carga de cualquier problema se desplaza hacia el lado del individuo, y así se expande la psicología (Fernández Enguita, 1991).

Esta forma cerrada de entender el currículum, de carácter tecnocrático, conllevaba la reproducción social y limitaba la igualdad de oportunidades:

Esta forma de entender el diseño del currículum como conjunto de técnicas o métodos dirigidos a organizar la práctica según un marco de creencias, perspectivas y modelos que “otros” ya pensaron desde la perspectiva general del “interés común” o de las “demandas sociales”, históricamente ha ido desarrollando una ideología que, paradójicamente, tiende a encubrir la función ideológica propia de la escuela y el currículum, antepone la científicidad y objetividad del conocimiento por medio del cual se define y formatea un currículum por sobre la función de reproducción social por la cual existe la escuela misma y el currículum trata de dar respuesta (Salinas Fernández, 1991)

El DCB más que las enseñanzas mínimas, constituía un soporte jurídico de la LOGSE a un entramado técnico y jerárquico (ANGULO, 1994), acaparando competencia el Estado con respecto a los diseños y la forma de desarrollarlos. El DCB acompañado del Proyecto Educativo de Centro, del Proyecto Curricular de Centro y de las Programaciones de Aula quedaba especificado en forma y modo por el Estado, constituyendo una injerencia que abarcaba hasta el aula.

...la definición legislativa de currículum esconde en su interior, como decíamos, un modelo de ordenación educativa (o curricular, si se prefiere) muy concreto y determinado; este modelo no es otro que el modelo de objetivo, según el cual la selección de métodos, contenidos y criterios de evaluación se hace con arreglo a unos objetivos (previamente establecidos) que se desea alcanzar (Angulo, 1994).

La jerarquía de objetivos establecía una atribución de responsabilidades desigual, ya que el maestro no podía eludir lo establecido en el DCB, que pre especificaba su trabajo de

manera minuciosa (ANGULO, 1994), negando las posibilidades de construcción de un currículo abierto.

En la Comunidad Valenciana, en cuanto al Desarrollo Curricular Base, se criticaba, desde sectores académicos, la falta de un currículum flexible y abierto con unos mínimos ampliamente compartidos, pero con la suficiente flexibilidad y apertura como para dar cabida a la cultura y lengua propia del País Valenciano, ya que sólo a través del conocimiento de la propia cultura, se podrían realizar análisis críticos sobre la misma y proyectarla al futuro.

El currículum, por lo tanto, no sólo debe favorecer la construcción de itinerarios pedagógicos en valenciano, sino también concretar unos contenidos físico-naturales y socio-culturales auténticamente valencianos, y posibilitar formas de organización pedagógica (programas efectivos de educación en dos lenguas) adecuadas a los objetivos educativos y socio-psicológicos propuestos (Escarré i Esteve, 1990).

De hecho, desde los Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valencià y los sindicatos CGT, CCOO, FETE-UGT y STE-PV, se realizó e hizo público un Manifiesto por un currículum público, popular y democrático en el País Valenciano: “Por un currículum público y popular” en respuesta al DCB propuesto por la Conserjería de Cultura, Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana. Se exigió un debate amplio y democrático, con máxima difusión y que condicionara las decisiones políticas y administrativas. Consideraban que el desarrollo de un currículum democrático era fundamental para la calidad educativa:

Padres y madres, estudiantes, profesorado, personal investigador, especialistas, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, entidades, ciudadanas, etc., junto a los responsables de la Administración educativa, tendrían que considerar una plataforma común para la discusión de las bases de un futuro currículum democrático (MRPsPV, CGT, CCOO, y STE-PV, 1991).

Estos colectivos, que habían participado en el proceso de experimentación previa a la Reforma solicitaban conocer y dar a conocer las propuestas curriculares y los materiales elaborados con el fin de realizar una evaluación democrática y pública de los mismos. Y a partir de ella, que se tuviera en cuenta a la hora de la reforma curricular propuesta por el Estado y la Administración autonómica. Estas propuestas curriculares abogaban por un currículum que tuviera en cuenta las diferencias socioculturales y no sólo las psicológicas o de personalidad.

El Manifiesto constaba de veintitrés puntos donde exponían su punto de vista de lo que debería ser un currículum democrático, que trascendiera de la tradición academicista, evitando su vinculación a la cultura dominante.

Consideraban que el desarrollo del currículum debería realizarse por el profesorado y los materiales curriculares también, en pro de un currículum abierto y flexible, con lo que se mejoraría la educación democrática y la cualificación docente,

Los materiales curriculares, y su componente estrella “el libro de texto”, controlado desde una perspectiva tecno-burocrática constituían un potente mercado, y se creaban en función de la lógica del beneficio, no en función de las necesidades del alumnado (Martínez Bonafé, 1991), creando subjetividades en el alumnado a partir de la potenciación de determinadas destrezas, modos de relación con las personas y con la cultura, ritmos de trabajo, etc.

Algunos autores hablaban del currículum oculto (Gimeno Sacristán, 1991) que esconden los materiales, que deberían abrirse a otras formas de comunicación que no fueran las estrictamente escritas de los libros de texto; el huerto, la granja, la imprenta, la biblioteca escolar, etc. constituyen otras mediaciones culturales más variadas y más manejables por los usuarios. Los materiales van vinculados con el tipo de profesorado, si la Reforma pretendía profesorado activo e innovador, profesional, hubiera requerido también un currículum abierto y flexible que dejara paso a la riqueza de otras formas de comunicación pedagógica de la cultura. Mientras el libro de texto supone una relación unidireccional de los alumnos con el conocimiento, condicionada por una presentación de las verdades científicas.

El desarrollo de los materiales curriculares en la escuela llevaría a procesos de investigación-acción interdisciplinares e interniveles que mejoraría el conocimiento profesional y las relaciones pedagógicas.

Desde el punto de vista de Gimeno Sacristán (1994), el debate sobre el DCB era un señuelo sustitutorio para eludir otros temas como la reforma del profesorado, el fracaso escolar, las reformas experimentales sin salida, la transformación de los centros, etc.

Surgió en un primer momento y salió a discusión como relleno en un momento de indecisiones en un momento en el que no había seguridad sobre si se iba a ir adelante o no con el Proyecto general de Reforma. Sin más discusión ni evaluación de posibilidades, desde muy pronto, decidieron aplicar el esquema elaborado por César Coll para Cataluña. Se le dio mucho juego a esto, monopolizó prácticamente el contenido de lo que iba a ser la Reforma para los profesores, y se callaron otros temas.

...Desde el punto de vista político, creo que se quiso cubrir el flanco de transformación cualitativa que no se acometía por otros caminos que eran más decisivos y más costosos (Gimeno Sacristán, 1994).

Además del DCB, en este periodo se desarrolló el Título cuarto de la LOGSE sobre la calidad de la enseñanza y la evaluación del sistema educativo a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que posteriormente tuvo su desarrollo legislativo. Desde el punto de vista democrático la evaluación debería ser educativa, pues su finalidad sería servir a la sociedad a través de la emisión de un juicio de valor sobre la realidad de la educación y el sistema educativo, asumiendo el establecimiento de criterios y el control de calidad todos los agentes interesados en la educación, los ciudadanos. Sin embargo, desde posiciones de poder se promovieron métodos de evaluación tecnocráticos que eludían el carácter democrático de la evaluación.

Para un proceso democrático se requeriría una evaluación interna y otra externa, vigilando la independencia de esta externalidad, puesto que intereses políticos y económicos podrían obligar a un informe de evaluación que mostrara sus intereses.

Para Angulo (1993) la evaluación del sistema tenía unas funciones primarias que permanecían ocultas: la selección de individuos, el control administrativo y la gestión productivista del sistema. Estas funciones estaban basadas en una ideología meritocrática, que partían de la competitividad de centros y de docentes, y en la consideración de la sociedad civil como cliente. Y existían otras funciones secundarias, como la homogeneización cultural desde la hegemonía de la clase media, y terciarias, como la motivación individual, la movilidad social y la información sobre el sistema educativo.

...las funciones primarias son a mi juicio las funciones más importantes que a principios de los años 90 están cumpliendo los sistemas de evaluación en el mundo occidental y especialmente en los países anglosajones; y dado que son funciones ocultas, y no sólo negadas, por los gobiernos y administraciones educativas, requieren ser tratadas con mucho más detenimiento que las anteriores, especialmente las de Control Administrativo y Gestión Productivista del Sistema (Angulo, 1993).

La consideración de la evaluación como un instrumento técnico, y la gestión productivista del sistema centralizaban la gestión y descentralizaban las responsabilidades. El resultado era la interiorización del control por los evaluados, que tendrían que asumir una responsabilidad que estaba fuera de su capacidad de decisión.

Bastaría realizar un análisis temático de los cursos de diferente tipología y duración, promovidos en los últimos dos o tres años por parte de Centros de profesores o agencias

políticas de formación del profesorado, de las actuaciones de la Inspección Educativa o de las demandas de formación procedentes de los claustros de profesores de los diferentes niveles del sistema. No son tampoco inocentes los referentes normativos a la evaluación (LOGSE, decreto de mínimos, etc.) y la enfermiza ansiedad reglamentista (de reglamentar y de controlar el cumplimiento de lo reglamentado), adoptada por las recientes administraciones educativas (Angulo, 1993).

El Real Decreto que reguló el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) estableció como su función principal verificar el cumplimiento de las enseñanzas mínimas, consistente en una evaluación diagnóstica basada en los resultados y puntuaciones del alumnado a través de unas pruebas estandarizadas para todo el Estado. Por otra parte, el INCE tenía que elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas regladas y para los centros, y un sistema nacional de indicadores de rendimiento para evaluar la eficacia y la eficiencia del sistema educativo y para la participación en investigaciones internacionales.

Nuestros gobernantes no han creído necesario incluir la palabra educación en dicha denominación. Parece que el concepto de calidad vale lo mismo para las organizaciones administrativas y las organizaciones privadas, para el funcionamiento de una fábrica y de una empresa, para la confección de un objeto o para la construcción de una idea, para el trabajo de un docente o el trabajo de un sistema mecanizado de producción. ... la evaluación en educación no ha de ser distinta significativamente que la evaluación de otros objetos, instituciones, organizaciones o productos (Angulo, 1993).

El lenguaje que se empleaba para el INCE era tecnocrático y su comparación a nivel internacional al igual que otros indicadores socio-económicos aseguraba su legitimidad interna y externa.

Tecnocracia, producción del sistema (eficacia/eficiencia) y *status* internacional serán algo más que conceptos: es de temer que formen parte de la naturaleza misma de lo que sea el *buen funcionamiento de un sistema educativo*, según las necesidades, y por lo que parece no del todo ocultas, del capitalismo avanzado (Angulo, 1993).

Se producía una ambigüedad competencial, que señalamos en capítulos anteriores, con respecto al Consejo Escolar del Estado o de las Comunidades autónomas, que también evaluaban el sistema educativo. Era toda una declaración de intenciones que el Consejo Escolar del Estado no estuviera incluido como organismo rector del INCE. Éste funcionaba de manera paralela como organismo político-administrativo y científico, y dependía de la Conferencia Sectorial de Educación, órgano político, formada por el Ministro y los Consejeros autonómicos de Educación. Como era el Consejo Escolar del Estado el que encauzaba la participación de la sociedad civil en el sistema educativo, se

observaba que la sociedad civil no participaba de la evaluación del sistema, ni emitía un juicio sobre esta evaluación.

Para Angulo (1993) el papel que se reservaba a la sociedad civil no era de ciudadanos, sino de súbditos y de clientes, siguiendo el modelo de la democracia liberal. Súbditos porque el Estado estaba limitando la participación de la sociedad civil, y clientes porque se consideraba la educación como un producto de consumo.

El dividendo positivo que la esfera económica adquiere del consumidor necesita el trasfondo social del súbdito. Salvo para aquellos que selectivamente ocupan los puestos de decisión, control y poder económico y político, ser súbditos y ser consumidores es un mismo status en la sociedad. El votante-consumidor que es el súbdito se duplica en consumidor de mercancías en forma de servicios y prestaciones privadas y públicas, desigualmente accesibles y desigualmente repartidas (Angulo, 1993).

Ante el proyecto del INCE, se firmó y publicó un Manifiesto, por colectivos intelectuales, por una evaluación democrática y la consiguiente asunción de responsabilidad y obligación política. La finalidad del Manifiesto era fomentar el debate entre los agentes implicados en la institución educativa. En el Manifiesto se establecían dieciocho propuestas para darle un contenido democrático a la evaluación que debía realizar el INCE:

Dado el papel predominante que la LOGSE concede al Instituto de Evaluación, y dada la estructuración con la que por ley se ha dotado, los fines y la organización de dicha institución no aseguran el cumplimiento de los mínimos criterios democráticos en la evaluación del sistema educativo. Por ello, resulta necesario que dicha estructura cambie considerablemente, de tal manera que, por lo menos, en su Consejo Rector se encuentren representados tanto la Administración (que ya lo está) como las organizaciones y colectivos implicados en la educación. Dicho Instituto debería ser prioritariamente un cauce institucional de participación de la sociedad civil, en la mejora y el control del sistema educativo, paralelo a los ya existentes y no una institución técnico-administrativa al servicio de los intereses exclusivos de la Administración política, tal como se desprende de su actual configuración y de sus actuales funciones (Varios, 1993).

Otro aspecto de la calidad de la educación que explicitaba la LOGSE era la formación del profesorado. Los Centros de Profesores (CEPs), creados en el inicio de la Reforma como centros de investigación curricular y didáctica interdisciplinar, habían evolucionado de manera desfavorable para la profesionalización docente, ya que habían ido perdiendo su carácter autónomo. De la vanguardia pedagógica que trabajaba en los CEPs en su creación, provenientes de movimientos ciudadanos y de renovación pedagógica quedaban muy pocos y los CEPs se desvinculaban de estas iniciativas renovadoras y de la formación e investigación educativa, transformándose la formación

permanente en una oferta espontánea y voluntarista, con escasa planificación, y desequilibrada en cuanto a la temática, decantándose excesivamente hacia las nuevas tecnologías, y con un exacerbado credencialismo basado en el cursillo y los créditos.

Muy pocos asesores han asumido el nuevo rol profesional y, lo que es peor, no se sienten respetados por los docentes de la zona. Creen ser percibidos como enchufados de la Administración o meros difusores de la Reforma, lo cual sugiere la falta de credibilidad del CEP como una institución autónoma destinada a mejorar la práctica educativa. El rechazo es mucho más marcado entre los docentes de las Enseñanzas Medias, quienes son en general los más renuentes a participar en actividades de formación y los más indiferentes frente al cambio que supone la Reforma del sistema educativo (Morgenstern, 1993).

Un tercer aspecto en materia de calidad en la LOGSE fue la reforma de la Inspección educativa, que ya se había desarrollado en el RD 1524/1989. Se establecía que las funciones de la Inspección consistían en la colaboración para la mejora de la práctica docente, del funcionamiento de los centros y de la renovación educativa; y para la evaluación del sistema educativo, la vigilancia del cumplimiento de las normas y el asesoramiento e información a los distintos agentes de la comunidad educativa. Esta reforma chocaba con las funciones que había venido desarrollando durante la dictadura y con el corporativismo y la jerarquía que imperaba en el cuerpo de inspectores:

En estos últimos años se ha venido cuestionando el papel de la Inspección educativa por diversos partidos políticos, Sindicatos de Enseñanza, sectores sociales, Movimientos de renovación Pedagógica, etc. Tal como afirma Gimeno Sacristán, “quizá fuese debido a la memoria de imágenes que dejó su actuación en el profesorado, expresada en desconfianza hacia el mismo y recelo hacia la libertad docente para ejercer un cierto margen de autonomía profesional plasmada en iniciativas pedagógicas” (revista profesional Comunidad Escolar, 8-3-89). En 1982 se vive, con la subida del PSOE al poder, el momento más crítico. Prueba de ello es la instrucción de entonces inspector general en 1984 por la que prohibía a los inspectores participar en las reformas que se iniciaban (Varios, 1991).

Desde diversos agentes sociales vinculados a la educación, como CCOO y STE, la inspección debería de tener una relación más próxima a los centros, y evaluar y asesorar la didáctica de los mismos, sin menosprecio de la evaluación por los Consejos Escolares de los centros; comprometerse con la Reforma y con la mejora de la calidad crítica del sistema educativo. También abogaban por que se constituyera como puesto de trabajo temporal, evitando el corporativismo, y que dependiera del Consejo Escolar del Estado y de las Comunidad Autónomas, para garantizar mejor la independencia de los partidos políticos.

Desde la misma posición, otro agente, la CEAPA, reclamaba con la Reforma, una dinamización de las relaciones pedagógicas en las escuelas, que debían estar impulsadas, en parte, por la Inspección. Consideraban que los inspectores debían venir y volver de y a la docencia:

...la Inspección “se queda en aspectos puramente burocráticos y jurídicos”, en cambio “la labor de control pedagógico brilla por su ausencia”, por lo que es una de las funciones más necesarias en el actual momento de cambio por la LOGSE. Reconoce no obstante que en algunos ámbitos se está avanzando pese a la “incomprensión y corporativismo” de ciertos sectores de la Inspección (Varios, 1991).

Desde la posición contraria, la CONCAPA, la inspección habría de limitarse al control y la evaluación, siendo su trabajo fundamentalmente técnico.

Finalmente, otro aspecto considerado componente de la calidad era la dirección de los centros, apuntando la posibilidad del nombramiento de un Administrador en los centros públicos por parte de la Administración educativa. El cuestionamiento democrático de los centros no era algo exclusivo del sistema educativo español, sino que era un tema de interés a nivel europeo. En 1991 se celebró el IV Simposio de Villemomble sobre la dirección y gestión de centros escolares de secundaria en los países de la Comunidad Europea, en el que se concluyó la importancia de la función de dirección y gestión de los centros que se preveía reformar en todos los países europeos (BERNAL, 1994). En España, la razón que se da a la crisis de dirección de los centros públicos es la falta de participación en las elecciones a la dirección, un tema recurrente que toma fuerza a partir de la aprobación de la LOGSE. La crisis se achaca a la pretensión de la LODE a que la elección de la dirección se realizara por el propio Consejo Escolar de centro, aunque la crisis directiva era un asunto histórico. Durante los cursos 1985/86, 88/89 y 90/91 que se celebraron elecciones a dirección en la mayoría de los centros, el 75% de los directores tuvieron que ser designados por la Dirección Provincial del MEC por no presentarse ningún profesor al cargo, y en las comunidades autónomas los datos eran similares (JIMÉNEZ, 1992). Sin embargo la figura del administrador, que podría entrar en competencia con las funciones directivas, no constituyó tal competencia al concretar los reglamentos orgánicos de centro, publicados con posterioridad, la figura de la dirección dentro del modelo de la LODE.

En definitiva, durante los noventa el discurso educativo va adquiriendo otro lenguaje y olvidando palabras clave para la educación democrática como libertad,

igualdad, solidaridad o participación, y sustituyéndolas por otras como eficiencia, eficacia o técnica experta.

Los valores de justicia, equidad, dignidad humana, solidaridad y distribución de la riqueza y del capital cultural se van sustituyendo por la preocupación, por la eficacia, por la competitividad, la “excelencia”, la búsqueda de resultados tangibles, el ajuste a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía, la lucha por disponer de mejores condiciones de salida del sistema educativo ante un mundo laboral escaso, la formación en destrezas básicas, la necesidad de incorporar las tecnologías de la información, etc. (Gimeno Sacristán, 1992)

Para los Movimientos de Renovación Pedagógica la implantación de la Reforma en la secundaria obligatoria era un hándicap debido a la falta de una ley de financiación, al escepticismo del profesorado, a la falta de coordinación pedagógica y a la poca iniciativa para la elaboración de Proyectos Educativos de Centro, lo que impedía la renovación pedagógica en los centros. Por otro lado, la Administración no era capaz de asumir los riesgos de la reforma:

...la torpeza de su aplicación por parte de Administraciones incapaces de asumir ciertos retos fundamentales. La significación de la escuela pública debía significar la lucha contra todo tipo de corporativismo (presiones de catedráticos y sectores del profesorado que defendían antiguos privilegios sin apenas relación con la calidad docente, Iglesia, etc.), la generalización decidida y planificada, el impulso de la participación de toda la comunidad educativa y, por encima de todo, la no privatización de la escuela pública ni su sometimiento directo al sistema productivo (Gómez Prades, 1995).

Se criticaba la falta de debate político:

Por lo que se refiere al marco económico e ideológico general la década de los ochenta, y parece que también así va a continuar en la de los noventa, ha sido un período recesivo para los movimientos sociales y progresistas en educación y para la misma política educativa. (En nuestro contexto inmediato puede apreciarse el irrelevante lugar que tienen las preocupaciones educativas en el debate político, más allá de los conflictos recurrentes con la enseñanza privada o con la Iglesia.) La etapa Reagan-Thatcher ha sido la fiel expresión del signo de los tiempos. En España ese efecto se ha oscurecido o mitigado, al menos transitoriamente, por la llegada del partido socialista al poder en 1982, que recogió expectativas de cambio arrastradas durante el franquismo y los primeros pasos de la restauración de la democracia, de suerte que pudo concitar las esperanzas de cambio contenidas (Gimeno Sacristán, 1992).

Y la escasa movilización colectiva y coordinada por una esfera pública educativa:

Las Plataformas por la Escuela Pública parece que pasan un mal momento, quizá pasajero, ya que la necesidad de tener organismos que tengan la Escuela Pública como objetivo común, en los que participen las organizaciones de padres, maestros y alumnos, parece imprescindible. La posición de algunas organizaciones, no muy favorable a este tipo de organismos, quizá sea un factor importante en su no consolidación, junto con

nuestra propia debilidad. También puede influir la falta de objetivos comunes y concretos, o la dificultad de concretarlos (Varios, 1992).

Para Angulo (1993) el desarrollo de la política educativa y curricular de los ochenta y los noventa legitimaba el sistema cliente, que se sintetizaba en este cuadro:

Tabla 17: Desarrollo de la política educativa y curricular			
Ámbitos		Socio cultural	
Estrategias	Racionalidad	Legitimación	Motivación
Legislativas	Leyes de racionalización del sistema (LOGSE)	Currículum nacional/ estatal centralizado.	Sistema de acreditación, selección, meritocracia.
Conocimiento experto	Estructuras/racionales: niveles de concreción curricular DCB	Contenidos culturales avalados por expertos. Especial: matemáticas/ciencias y lenguaje.	Pruebas/exámenes nacionales (sistema de test Assessment).
Participación	Leyes de racionalización de la participación (LODE)	Participación constreñida/ dependiente.	Sociedad civil como cliente del sistema educativo. Competición entre centros de enseñanza.
<p><i>Nota.</i> ANGULO RASCO, J. FELIX (1993): <i>Evaluación del sistema educativo</i>. Cuadernos de Pedagogía N° 219. Noviembre de 1993.</p>			

En 1994 el Ministerio publica el documento de las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza. Este documento se interpretaba desde los sectores críticos como una forma apaciguar las críticas o una lavada de imagen ante el retraso de la reforma, en el calendario de aplicación, en los recortes presupuestarios y en la incertidumbre, sobre todo en la educación secundaria (MARTÍN, 1995).

Tras estas medidas, en 1995, se aprueba la LOPEG, que se caracterizó por su falta de debate y de búsqueda de consenso. La ley pretendía conseguir una mejora de la enseñanza pública a través de cambios en la participación de la comunidad educativa, de la gestión de los centros, de la evaluación del sistema y de la inspección. Según establecía la ley, en primer lugar, se otorgaba autonomía a los centros, de manera que se generara una mayor iniciativa y participación comunitaria. En segundo lugar, se proponía una evaluación de los centros en base a parámetros estándar, especificando que la comparación de los mismos con carácter competitivo no se iba a publicar, aunque los centros podrían hacer públicos sus resultados. En tercer lugar, se establecían cambios en la elección del director/a, ya que, aunque estuviera elegido por el Consejo Escolar, se requería unos méritos y un aumento de competencias, iniciando un proceso profesionalizador del puesto acompañado de incentivos económicos y profesionales.

Finalmente, la ley incluía la obligación de escolarizar a alumnado con necesidades educativas especiales, de minorías étnicas y culturales en todos los centros ubicados en la misma zona, fueran públicos o concertados.

Sin embargo, en el Consejo Escolar del Estado, el Anteproyecto de la ley fue rechazado por la mayoría de los representantes de los sectores de la enseñanza pública, no obstante el Consejo de Ministros lo aprobó sin incorporar ninguna modificación propuesta (MARTÍN, 1995).

Esta ley fue la otra evidencia del síntoma de agotamiento del esfuerzo democrático:

En los últimos tiempos, antes incluso del acceso al gobierno del PP, se han puesto en cuestión algunos de los elementos clave de la gestión democrática de los centros. Esto es lo que hizo la llamada Ley Pertierra (1995) con la elección de los directores, limitando ampliamente y con criterios más que discutibles el censo de los elegibles. Si entonces se justificaba esto a partir de las consecuencias que algunos sacaron de la falta de vitalidad de muchos consejos escolares, en el nuevo marco político empiezan a escucharse peligrosos argumentos que combinan la eficacia en la gestión con el reforzamiento de la autoridad para contraponerlos a la participación y la democracia en la gestión (Doz, 1998: 303).

Desde los sectores críticos, la LOPEG añadía al sistema burocratización, sustrayéndole participación y democratización, además no incrementaba el control de fondos públicos en la enseñanza privada.

En los consejos escolares aumentó el poder del director frente al consejo; mantenía al profesorado con la mayoría en la composición del mismo; reformuló las competencias y enunció dos nuevas: el establecimiento de las directrices para el Proyecto Educativo de Centro, su aprobación y su evaluación, y el análisis y la valoración del funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realizara la Administración educativa. De otro lado, la ley consideraba la posibilidad de formar comisiones temáticas en el consejo escolar a parte de la económica.

Desde los sindicatos, y en concreto CCOO se rechazaba la LOPEG porque consideraban que la autonomía de centros no era tal, y que no se superaban la crisis de dirección en los centros ni la evaluación de los mismos era educativa, de tal manera que no iba incrementar la calidad de la enseñanza. Para mejorar la calidad, el sindicato echaba en falta factores tan importantes como los recursos humanos y económicos, la formación del profesorado, la innovación y la investigación docente, la orientación, etc. Desde CCOO se consideraba que se estaban trasladando mecanismos de gestión privada

a las instituciones públicas educativas. Finalmente, en cuanto a la evaluación, no se clarificaba el enfoque metodológico ni los indicadores.

FAMPA

En esta etapa, se produjo una consolidación e institucionalización de la FAMPA, estabilizándose las afiliaciones, con 21 altas en 1990³⁵³, otras 21 en 1991³⁵⁴, 16³⁵⁵ en 1992, 40³⁵⁶ en 1993, 21³⁵⁷ en 1994, 15³⁵⁸ en 1995 y 39³⁵⁹ en 1996, al tiempo que se continúa haciendo campañas para sumar más AMPAs en la federación³⁶⁰. La estabilidad es fruto, en parte, de los Estatutos de 1987, que mantendrá hasta el año 2000, año en que se pretende aprobar otros Estatutos que no verán la luz hasta el 2004. Durante estos años fueron constituyéndose las agrupaciones comarcales, y fortaleciéndose las creadas con anterioridad³⁶¹.

Las dos leyes aprobadas en esta etapa: la LOGSE y la LOPEG, ocupan, sobre todo la primera, la mayor parte de las reflexiones y reivindicaciones de la federación. En el curso 1989/1990 se celebró una Jornada monográfica sobre la LOGSE para responsables de APAs³⁶², y a lo largo del curso 1990/1991 se fueron celebrando jornadas sobre la LOGSE en las que se hacía un seguimiento sobre los decretos que desarrollaban la ley: el calendario de implantación y el decreto sobre requisitos mínimos de los centros (instalaciones deportivas, aulas de tecnología en los centros ESO, de informática, de música, de plástica, etc.). En este mismo curso se realizó una Jornada de participación en el Palau de la Música con el lema: “En la educación de tus hijos no te quedes fuera”³⁶³, cuyo objetivo era transmitir a la sociedad en general la necesidad de participar en la educación e informar y formar sobre la LOGSE. Estas jornadas se valoraron muy positivamente. La memoria de estas jornadas se publicó durante el curso

³⁵³ Asamblea General Ordinaria de 12 de enero de 1991.

³⁵⁴ Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991.

³⁵⁵ Asamblea General Ordinaria de 30 de octubre de 1992.

³⁵⁶ Asamblea General Ordinaria de 27 de noviembre de 1993.

³⁵⁷ Asamblea General Ordinaria de 5 de noviembre de 1994.

³⁵⁸ Asamblea General Ordinaria de 18 de noviembre de 1995.

³⁵⁹ Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1996.

³⁶⁰ Proyecto de Trabajo 92/93 y 93/94 aprobado Asamblea General de 31 de octubre de 1992. Proyecto de trabajo 1994/1995 y 1995/1996 Asamblea General Ordinaria de 5 de noviembre de 1994.

³⁶¹ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 18 de noviembre de 1995.

³⁶² Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991.

³⁶³ Ibid 362.

1992/1993³⁶⁴. Estas jornadas se proyectaron para los cursos 1994/1995 y 1995/1996, y durante todo el proceso de implantación de la LOGSE³⁶⁵ para el seguimiento de su desarrollo, así como para el análisis del Reglamento orgánico y funcional de los centros³⁶⁶.

En 1992 empieza a hacerse el seguimiento del Mapa Escolar de la Comunidad Valenciana, de los decretos, órdenes y la implantación de la LOGSE en la Comunidad Valenciana³⁶⁷. Con la crisis del año 1992 y 1993 se intentó presionar para evitar que los recortes presupuestarios no afectaran a la gradual implantación de la nueva ordenación del sistema educativo en el marco temporal de 10 años³⁶⁸.

En cuanto a la LOPEG, En el curso 1994/1995 se analizó el borrador de la LOPEG y se realizó una Jornada al respecto, de la que salió un documento con propuestas concretas que se remitió a CEAPA, con el fin de que dichas propuestas fuesen incluidas para mejorar dicha ley³⁶⁹.

En cuanto a la participación institucionalizada y formal, la federación formaba parte del Consejo Escolar Valenciano (CEV), y se implicaba en el impulso democrático de consejos escolares municipales y de centro.

En el CEV, FAMPA hacía un seguimiento exhaustivo del desarrollo de la LOGSE, así como en las reuniones con el Conseller y el Secretario general de la Conselleria de Educación³⁷⁰, que planificaban implantar la LOGSE en un marco temporal de 10 años. Las líneas fundamentales de trabajo en el CEV eran formación para la participación y consolidación de la participación en las reuniones del consejo: pleno, permanente y comisiones. También se participó en la Memoria del trienio 1989/1992. En el curso 1991/1992, se participó en 165 reuniones, en las siguientes Comisiones: permanente, reglamento, planificación, proyectos legislativos, renovación pedagógica y reforma, coeducación, calendario, correspondencia y gestión; de éstas se destacó los estudios del sistema educativo de Gimeno Sacristán.

En el curso 1992/1993 la Administración educativa cambió al Presidente del CEV, aspecto en el que la federación y otros sectores del CEV estaban en desacuerdo, por lo que fue contestado y salió en los medios de comunicación. Reconocían la eficacia

³⁶⁴ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 31 de octubre de 1992.

³⁶⁵ Ibid 360.

³⁶⁶ Proyecto de trabajo 1994/1995 y 1995/1996 Asamblea General Ordinaria de 5 de noviembre de 1994.

³⁶⁷ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 27 de noviembre de 1993.

³⁶⁸ Ibid 367.

³⁶⁹ Ibid 361.

³⁷⁰ Ibid 364.

del primer presidente y su labor por potenciar la participación y darle importancia y reconocimiento social³⁷¹. Durante este curso, el trabajo realizado en el CEV consistió en la elaboración del Reglamento Interno del CEV, correspondencia y gestión económica del CEV, y en los temas de salud escolar, calendario escolar, organización escolar, educación permanente y personas adultas, desarrollo de la LOGSE, renovación pedagógica, educación especial e integración, selectividad, enseñanza privada concertada, proyectos legislativos, subvenciones y coeducación.³⁷² También se colaboró en el informe de la situación de la enseñanza en la Comunidad Valenciana de 1992. El curso siguiente, 1994/1995, se tuvieron 48 reuniones en el CEV sobre los temas generales de cursos anteriores y otros propios como la integración al nivel de primaria, bienestar social, Reglamento orgánico de centros, implantación de la enseñanza secundaria, modificaciones de plantillas en los centros de infantil, de segundo ciclo, de primaria, de EGB y de educación especial, profundización en el dictamen sobre la ley de protección a la familia, adecuación de centros a la LOGSE, dictamen sobre leyes de drogodependencia. Este curso, FAMPa fue la organización que más propuestas presentó y realizó un seguimiento reivindicativo del cumplimiento de las normas³⁷³.

En el curso 1995/1996 se denunció la paralización del CEV y se pidió la dimisión de su presidente Sr. Calomarde, y tras su marcha, se volvió a denunciar la escasa actividad y su excesiva formalización con el presidente Sr. Narciso.³⁷⁴ Este curso, la FAMPa tenía la presidencia de la comisión de renovación pedagógica y de aplicación de la LOGSE, y las vicepresidencias de las comisiones de correspondencia y gestión, y coeducación³⁷⁵. En el CEV se debatieron los criterios del arreglo escolar para el curso 96/97, el Informe sobre el VIII Encuentro de Consejos Escolares autonómicos, las Jornadas del Consejo Escolar de Cataluña, el Decreto de ordenación general de la FP, y las directrices sobre sus títulos, organización escolar, coeducación, proyectos legislativos, presupuestos del ejercicio anterior, estudio sobre la integración en los niveles de primaria, reglamento orgánico de centros, revisión de los consejos escolares de centro, implantación de la ESO, educación especial, renovación pedagógica,

³⁷¹ Ibid 367.

³⁷² Ibid 367.

³⁷³ Ibid 361.

³⁷⁴ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1996.

³⁷⁵ Ibid 374.

calendario escolar 96/97, aplicación LOGSE en la Comunidad Valenciana y mapa escolar³⁷⁶.

En otro nivel de institucionalización, se intentaron impulsar los Consejos Escolares Municipales³⁷⁷(CEM), que desde el punto de vista de FAMPa tendrían que haber sido fuente de dinamización cultural dentro y fuera de las escuelas, y deberían realizar la planificación de la enseñanza no reglada y las escuelas infantiles³⁷⁸. Durante el curso 1992/1993 se produjo un grave conflicto en la ciudad de Valencia –que analizamos en el capítulo 4.6.2- en relación a la privatización de las Escuelas Infantiles Municipales de Valencia por el PP, que este año salió victorioso en las elecciones municipales. Desde FAMPa, se denunció que la venta de las Escuelas Infantiles se realizó por subasta con un precio de partida de 600.000 pesetas, alcanzando la puja más alta de 1.000.000 de pesetas, cuando sin contar con mobiliario cada una tenía un valor superior a 50.000.000 pesetas. El nivel institucional no funcionó y se organizaron actuaciones reivindicativas:

FAPA junto con organizaciones sindicales, vecinales y de alumnos, MRP's y partidos políticos de la oposición del ayuntamiento hemos mantenido una campaña de: asistencias a plenos y petición de intervenciones, asistencias a la Comisión municipal de cultura, reuniones con las organizaciones, con los padres afectados, con trabajadores afectados, charlas informativas por los barrios, publicación monográfica con los criterios que se defendían, elaboración de un tríptico alusivo, elaboración de un documento alegórico distribuido en el pleno municipal, fiesta infantil por la escuela infantil pública con asistencia de padres y madres de toda la provincia que se solidarizaron³⁷⁹.

La consecuencia fue que el Ayuntamiento de Valencia no remitió notificación a FAPA sobre la renovación del CEM y la organización más representativa de madres y padres del alumnado no participó en el CEM de Valencia durante cuatro años, es decir, Valencia era el único ayuntamiento español que no contaba en el CEM con representantes de madres y padres del alumnado de la escuela pública, de nada sirvió la solicitud al Concejal de Educación del Ayuntamiento de Valencia en los años posteriores, puesto que hasta que no se convocó renovación del CEM la federación no

³⁷⁶ Ibid 374.

³⁷⁷ Asamblea General Ordinaria de 12 de enero de 1991; Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991; Proyecto de Trabajo 92/93 y 93/94 aprobado Asamblea General de 31 de octubre de 1992. Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 5 de noviembre de 1994.

³⁷⁸ Proyecto de Trabajo 92/93 y 93/94 aprobado Asamblea General de 31 de octubre de 1992.

³⁷⁹ Ibid 367.

fue admitida; hecho que fue denunciado y llevado a los Tribunales³⁸⁰, recurso que se ganó ya entrado el siglo XXI.

En lo que respecta a la participación en los Consejos Escolares de Centro, en el curso 1989/1990 se celebraron elecciones a los consejos escolares, caracterizados por la falta de participación de madres y padres del alumnado³⁸¹. Para mejorar esta participación, desde FAMPa consideraban que haría falta modificar la LODE en el artículo 41.1 a y e, (que el Presidente del Consejo Escolar de Centro sea necesariamente el Director del Centro, y que el número de representantes de padres y de alumnos juntos sea no inferior a un tercio del total) y el art. 44 (sobre la creación y la composición de la Comisión Económica) porque vetaban la participación³⁸² y consideraban que el Presidente del Consejo debería poder ser cualquiera de los representantes de la comunidad, que tenía que haber paridad en la composición del consejo y no estar padres y alumnos juntos en minoría, así como deberían haber otras comisiones y no sólo la estrictamente económica, pedían la creación de una Comisión de Convivencia dentro del Consejo Escolar que sustituyera e hiciera más amplio el Reglamento de Régimen Interno de los centros³⁸³. Al tiempo exigían un compromiso a la administración educativa en Política de formación e información para los Consejeros escolares de centro.

En los consejos escolares de centro, en el curso 1990/1991, calculaban una participación que consideraban escasa, del 30% de las madres y padres, y se propusieron fomentar la participación y mejorar las campañas electorales³⁸⁴. Por otro lado, consideraban que la administración educativa tenía el “*deber democrático*” de facilitar los medios para la formación e información con el fin de incrementar esta participación y su calidad en los consejos³⁸⁵. Consideraban que la formación mejoraría la participación evitando el gobierno de expertos: “...*algunas personas nos hacen creer que la participación en educación es asunto puramente técnico que solo pueden manejar expertos y profesores*”³⁸⁶. Su objetivo era luchar contra la burocratización de

³⁸⁰ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 5 de noviembre de 1994

³⁸¹ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 12 de enero de 1991.

³⁸² Ibid 362.

³⁸³ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991. Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 31 de octubre de 1992.

³⁸⁴ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 31 de octubre de 1992; Proyecto de Trabajo 92/93 y 93/94 aprobado Asamblea General de 31 de octubre de 1992.

³⁸⁵ Ibid 364.

³⁸⁶ Ibid 360.

los mismos, promoviendo el carácter dinámico, evaluando resultados, potenciando la participación, resaltando su gran importancia³⁸⁷.

En las elecciones de diciembre de 1992 a los consejos escolares, la federación fue pionera al reclamar un día único de votación, de diez de la mañana a nueve de la noche, para activar la participación y la importancia, lo que sirvió de referencia en el territorio MEC y en otras comunidades autónomas³⁸⁸.

...a problemas que afectan a todo un colectivo, hay que darles respuestas colectivas y la participación se debe entender como un derecho democrático necesario para mejorar el sistema educativo dentro de la formación integral y un deber para nuestros hijos/as. La participación en el sistema educativo LOGSE aún por desarrollar en su práctica, y la LODE de 1985, aún no hemos sabido desarrollar unas formas de actuación que posibiliten un mayor dinamismo, explotando todo el potencial participativo de la Comunidad Educativa. En muchos casos no se ha podido adecuar los actuales cauces de participación directa de los CEC, siguiendo las relaciones que mantenían las Asociaciones de Padres de alumnos con la dirección del centro escolar anterior a la LODE, en algunos consejos de dirección³⁸⁹.

En estas elecciones concretas, cada Servicio Territorial dispuso de una comisión de seguimiento y asesoramiento electoral con presencia de la federación, para resolver dudas e irregularidades. Además se realizó una campaña institucional de información en radio y en televisión para promover la participación en las elecciones.

Posteriormente, en las elecciones a consejos en 1994, se criticó la escasa publicidad por parte de la administración, y la participación para las elecciones a consejos en 1994 sólo aumentó un 3,99%, a pesar de que la FAMPa sí hizo una campaña de difusión³⁹⁰.

Al margen de la participación en órganos colegiados, la FAMPa se reunía con el Conseller de Educación, los secretarios generales de la Conselleria y los directores generales para tratar sobre la educación infantil de 0 a 3 años, las subvenciones del ejercicio actual, el decreto de mínimos, la adscripción del profesorado, la construcción de nuevos centros, la problemática sobre la educación en religión, la falta de educación en valenciano, la aplicación de la ESO, el mapa escolar y la ubicación de centros³⁹¹. Para tratar todos estos temas, en el curso 1994/1995 se solicitó a la administración educativa la creación de una Mesa de Negociación de padres y madres y administración,

³⁸⁷ Ibid 364.

³⁸⁸ Ibid 364.

³⁸⁹ Ibid 367.

³⁹⁰ Ibid 361.

³⁹¹ Ibid 361.

y tomando en consideración que era la organización más representativa de la Comunidad Valenciana, pedían estar presentes en cualquier sector educativo³⁹².

La FAMPa también formaba parte del Consejo Escolar del Instituto de Bachillerato a distancia, del Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana, del consejo provincial de seguridad ciudadana, del comité valenciano de la juventud contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia, del comité ejecutivo del instituto de la juventud, de la organización contra los abusos sexuales a menores, de la fundación de cooperación y desarrollo sobre la solidaridad internacional³⁹³.

En el ámbito no institucional, las reivindicaciones tenían que ver con la democratización de la enseñanza y del sistema educativo. El tema recurrente en cada curso era la reivindicación de la gratuidad de los libros de texto³⁹⁴ y los problemas que causaba la compra colectiva de libros de texto con el gremio de librerías. Durante el curso 1991/1992 una sentencia judicial da como favorable la licencia fiscal que FAMPa solicitó para poder comprar en colectivo los libros de texto³⁹⁵. Al margen, continuaban pidiéndose becas a los libros, consiguiéndose aumentar la cuantía de las ayudas que pasó de 6.000 pesetas a 8.000 pesetas durante los cursos 1990/1991 y 1991/1992, y corrigiéndose el baremo para el acceso a estas ayudas³⁹⁶. En el curso 1992/1993 se denunció el sistema de ayudas para libros de texto, para el que fueron presupuestados 1.000 millones de pesetas y no se emplearon más de 500 millones. Con respecto a la compra de libros de texto en colectivo, al inicio de curso 1992/1993, la Conselleria, los Servicios Territoriales y la inspección remitían escritos a las AMPAs con la finalidad de evitar la compra colectiva³⁹⁷. En el curso 1993/1994 el gremio de librerías denunció a 16 APAs por la compra colectiva, con lo que la federación interpuso un recurso; además se establecieron reuniones con este gremio pero no se llegó a ningún acuerdo³⁹⁸. En el curso 1994/1995 el gremio de librerías les acusa de cometer fraude contra Hacienda por no declarar los beneficios obtenidos de la compra de los libros, y ante tal provocación se convocó rueda de prensa desmintiendo que las APAs obtuvieran beneficios, y explicando la compra colectiva con el dinero de sus asociados y el reparto

³⁹² Ibid 361.

³⁹³ Ibid 361.

³⁹⁴ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991; Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 31 de octubre de 1992; ³⁹⁴ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 27 de noviembre de 1993.

³⁹⁵ Ibid 364.

³⁹⁶ Ibid 367.

³⁹⁷ Ibid 367.

³⁹⁸ Ibid 380.

de la compra entre los mismos. De nuevo se mantuvo una reunión con el Secretario general de la Conselleria para que garantizara una normativa que regulara esta actividad de las APAs y proponer a la Conselleria las bases de esta normativa; por otro lado, se exigía la creación y dotación de bibliotecas de aula como primer paso para alcanzar la gratuidad de los libros de texto³⁹⁹.

Otro tema reivindicativo era el calendario escolar. La federación constataba que, en días lectivos y horas, España y la Comunidad Valenciana estaban por debajo de la media europea; abogaban también por la jornada partida, por criterios pedagógicos y por compensación educativa, y manifestaban que la mayoría de países de la Comunidad Europea tenían jornada partida. Consideraban que la administración española se mostraba favorable a la jornada partida y que la jornada continuada solo se admitía por insuficiencia en la infraestructura de los centros⁴⁰⁰.

En cuanto a la Educación Infantil, en el curso 1991/1992 presentaron una queja al defensor del pueblo en relación al decreto de educación infantil, por considerar que habría que reducir el ratio de alumnos por profesor/a, y solicitaban la sustitución del personal de guardería por especialistas en educación infantil⁴⁰¹. Ante la privatización de las Escuelas infantiles por el gobierno del PP del ayuntamiento de Valencia, se creó una Mesa en defensa de la escuela pública en el curso 1993/1994, en la que participaron sindicatos, asociaciones vecinales, alumnado, MRPs y partidos políticos. A través de la Mesa se organizó una larga campaña sobre su privatización en Valencia⁴⁰². Al tiempo se pidió un incremento de los presupuestos para la educación infantil.

En referencia a la Educación Especial se creó una Agrupación provincial de centros de educación especial y las APAs de Educación Especial, que se integraron en la FAMPAs, realizaron un primer encuentro en que se planteó la problemática de los centros y la integración en otros centros⁴⁰³.

En cuanto a la formación del profesorado en los CEPs, consideraban que el reciclaje de los maestros estaba funcionando pero que no era suficiente⁴⁰⁴. Y opinaban que la flexibilización horaria en horario lectivo para la formación del profesorado era

³⁹⁹ Ibid 361.

⁴⁰⁰ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 31 de octubre de 1992. Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 18 de noviembre de 1995.

⁴⁰¹ Ibid 364.

⁴⁰² Ibid 380.

⁴⁰³ Ibid 361.

⁴⁰⁴ Ibid 364.

claramente perjudicial para el alumnado⁴⁰⁵. Por otra parte, en relación a las plantillas del profesorado, se denunciaba que las sustituciones por baja no se cubrían hasta pasados 15 días⁴⁰⁶.

La reivindicación más laboriosa de esta etapa fue la del Mapa Escolar. Se solicitó el mapa repetidas veces en el CEV, y les fue entregada una previsión para el año 2000. Ante el cambio de gobierno valenciano, en manos ahora del PP, que no estaba de acuerdo con la previsión de unidades hecha por el gobierno del PSPV-PSOE, se volvió a solicitar y les fue entregada la adscripción del profesorado para la previsión entregada anteriormente. Se consiguió llegar a un acuerdo con la administración de manera que se remitiría a las APAs la documentación sobre el Mapa, para que cada una de ellas realizase un informe sobre la realidad de su zona, y la administración se comprometía a recoger todas las alegaciones de las APAs en el siguiente Mapa escolar. Este trabajo de información se organizaba a través de las agrupaciones comarcales⁴⁰⁷ que pedían a las APAs, a Ayuntamientos y al profesorado un consenso sobre las necesidades reales de los centros, localidades y comarcas para presentar una alternativa a la Conselleria⁴⁰⁸.

Las críticas respecto al Mapa Escolar propuesto por la Conselleria eran: la desaparición de ciclos formativos y bachillerato en algunas zonas, que no se había tenido en cuenta la demografía comarcal en zonas castellano parlantes y valenciano parlantes, que favorecía la enseñanza privada concertada, que afectaba negativamente a las zonas rurales, que no contemplaba primer ciclo de educación infantil, educación de adultos ni educación especial.

Las propuestas eran: la creación de centros específicos de ESO; que si se tuviera que mantener el primer ciclo de ESO en los centros de primaria se dotara a estos centros de medios adecuados para cumplir el currículum: equipamiento para las especialidades, profesorado formado, transporte y comedores escolares; la rebaja del ratio de alumnado en poblaciones pequeñas, de 8 a 5 alumnos; y que se acortaran las distancias en kilómetros y el tiempo de permanencia en el autobús escolar.

Se presentaron alegaciones localidad por localidad (490 alegaciones en la provincia de Valencia) y sin embargo, no se llegó a ningún acuerdo con la administración y la FAMPa se unió a las reivindicaciones y manifestaciones en defensa

⁴⁰⁵ Ibid 364.

⁴⁰⁶ Ibid 364.

⁴⁰⁷ Ibid 361.

⁴⁰⁸ Consejo de Gobierno de 26 de febrero de 1996.

de la escuela pública, como fue la adhesión a la manifestación “Defensa de la Escuela Pública” del 28 de febrero de 1996⁴⁰⁹.

Las alegaciones de FAMPAs al documento del Mapa Escolar de la Conselleria fueron múltiples: no existía una ley de financiación, no se hacía referencia al tratamiento del valenciano y del castellano, no se garantizaba la continuidad del alumnado en los tramos educativos, no se garantizaba la oferta de secundaria, bachiller y formación profesional, no existía una temporalización del mapa escolar, no se incluía en el mapa a los Centros Rurales Agrupados (CRA), ni la educación de adultos ni la educación especial, faltaba un plan de construcciones de los centros, garantizar la normalización lingüística, la adecuación de centros de primaria donde se iba a impartir el primer ciclo de la ESO, la configuración de la red de centros, el transporte y el comedor escolar, la rebaja de ratios.⁴¹⁰

Se volvió a exigir la red de centros para el curso 1996/1997, y estas reivindicaciones se intentaron explicar a la ciudadanía en una entrevista en el programa Dossiers, de Canal 9, sin embargo, no fueron retransmitidas⁴¹¹.

Otras reivindicaciones de este periodo fueron: la necesaria evaluación del sistema educativo⁴¹², y las dudas sobre la forma de evaluación que podría desarrollar el INCE. Y, la presión por la mayor participación en la comunidad educativa: Se acordó presionar para que los Consejos Escolares de Centro del curso 1991/1992 se realizasen con la infraestructura necesaria, para potenciar la participación, y se prepara una campaña institucional informativa por radio y televisión⁴¹³. Por otro lado, se solicitó al Conseller que en la normativa de los consejos escolares se contemplara la capacidad de convocatoria de los sectores así como el que un representante de la AMPA fuera miembro nato del Consejo escolar, sin estar sometido a votación⁴¹⁴.

Se reclamaba una oficina de información sobre temas educativos y se consiguió que la administración pusiera un número de teléfono gratuito para estos menesteres, sobre todo en materia de aplicación de la LOGSE⁴¹⁵.

⁴⁰⁹ Ibid 408.

⁴¹⁰ Comisión Ejecutiva de FAMPAs de 1 de septiembre de 1996

⁴¹¹ Ibid 408.

⁴¹² Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991. Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 31 de octubre de 1992.

⁴¹³ Ibid 364.

⁴¹⁴ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 27 de noviembre de 1993.

⁴¹⁵ Ibid 364.

Para la realización de las reivindicaciones y para la participación institucional era necesario que los temas educativos se trataran en colectivo, con un carácter reflexivo y de ayuda mutua.

Un aspecto sobre el que se reflexionó fueron los Consejos Escolares Municipales, de los que haciendo balance del año 1989 a 1993, se detectaba un mal funcionamiento por la falta de participación y la desmotivación propiciada por la falta de información en el momento oportuno y la falta de programación de las tareas educativas⁴¹⁶.

En cuanto a la ayuda mutua, en relación a la federación de AMPAs, en colectivo, se realizaban gestiones sobre los Consejos Escolares de Centro, sobre Consejos Escolares Municipales y sobre el Consejo Escolar Valenciano, en concreto en el curso 1991/1992 fueron 198 gestiones sobre inicio de curso y funcionamiento de centros, plantillas y especialidades, sustituciones, formación del profesorado, normalización lingüística, participación social, teléfono LOGSE, transporte escolar, becas de comedor, etc.⁴¹⁷

En relación a las AMPAS, se realizaron en el curso 1991/1992, 898 gestiones sobre ratios de alumnos, plantillas incompletas en centros, apoyo a la gestión de las APAs, obras menores, obras mayores y construcción de nuevos centros, dotación de material a los centros, conciertos educativos, supresión de unidades en pública y privada, ayudas de libros de texto, becas de comedor y gestión de comedores directa e indirecta, transporte escolar, ayuda personalizada de transporte, normalización lingüística, comisión de becas de régimen general, escuelas viajeras, campamento de verano, plan de formación del profesorado/flexibilización horaria, seguros de responsabilidad civil, gabinetes psicopedagógicos, asesoramiento federativo y funcionamiento interno de las APAs, estatutos de las APAs, constitución y renovación, disolución de las APAs, Reglamento de Régimen Interno, transporte escolar en FP 2 y en BUP, medidas ante la falta de profesorado en el centro, cierre de centro por supresión de concierto o por supresión de unidades⁴¹⁸.

Y se continuó organizando el seguro escolar y se amplió al seguro de orfandad⁴¹⁹.

⁴¹⁶ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 5 de noviembre de 1994

⁴¹⁷ Ibid 364.

⁴¹⁸ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 31 de octubre de 1992. Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 27 de noviembre de 1993.

⁴¹⁹ Ibid 380.

Por otra parte, se generaba a través de la formación, la información y las notas de prensa o apariciones en la radio o la televisión, y a través de las acciones reivindicativas, una opinión pública sobre la institución educativa.

En cuanto a la formación, dentro de la planificación anual se celebraban todos los años escuelas dinámicas de madres y padres a nivel comarcal y provincial, y cursos de formación para dirigentes de APAs⁴²⁰, que se proyectaron hacer permanentes⁴²¹. En el curso 1990/1991 se iniciaron las Jornadas de educación no sexista.⁴²² Y en el curso 1992/1993 se continuó con una campaña de educación no sexista con carácter transversal en todas las actividades de la federación, que debía reflejarse en escritos y actuaciones⁴²³.

En el curso 1992/1993 se creó un grupo de formación formado por madres y padres de la propia federación que continuó durante los cursos 1994/1995 y 1995/1996. Este grupo era itinerante, cada persona se especializaba en uno o dos temas (LOGSE, educación medio ambiental, Consejos Escolares de Centro, dirigentes de APAs, drogodependencias, deporte escolar, sida, sexología, etc.) que posteriormente llevaba a las APAs.

Por otro lado, se realizaban campañas de información sobre los Consejos Escolares de Centro ante las elecciones a los consejos y se elaboraban guías para los consejos⁴²⁴, campañas sobre prevención de sida, sobre prevención de drogodependencia, sobre deporte escolar⁴²⁵.

En cuanto a los medios de comunicación, se realizaron intervenciones en radio y en televisión. En relación al calendario escolar, la postura que tomaba la federación se dio a conocer en la TVV en el programa "Arguments"⁴²⁶. La federación apareció en diversos medios de comunicación en diferentes debates sobre la privatización de las escuelas infantiles, el cheque escolar, la implantación LOGSE y el fracaso escolar⁴²⁷.

⁴²⁰ Ibid 360.

⁴²¹ Ibid 366.

⁴²² Ibid 362.

⁴²³ Ibid 367.

⁴²⁴ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991. Proyecto de trabajo 1994/1995 y 1995/1996 Asamblea General Ordinaria de 5 de noviembre de 1994.

⁴²⁵ Ibid 366.

⁴²⁶ Ibid 364.

⁴²⁷ Ibid 380.

Además, FAMPA colaboró en la campaña del juguete no sexista, realizada en el Ateneo Mercantil de Valencia, en la Mesa redonda sobre la Educación Física después de la LOGSE, y en la Mesa redonda sobre la violencia en la TV⁴²⁸.

Para el fomento de la esfera pública educativa, además de las diversas campañas realizadas se elaboró una propuesta de reconocimiento por parte de la administración al trabajo de las AMPAs, de forma que estas pudieran recibir subvenciones sin tanto trabajo burocrático, o descuentos y gratuidad para el acceso a la cultura (teatros, cine, exposiciones, etc.)⁴²⁹.

Por otro lado, se producía una anidación en esferas públicas educativas de ámbito superior, a través de dos organizaciones: la COVAPA y la CEAPA.

A nivel de la comunidad valenciana, se participó en la COVAPA. Dentro de la COVAPA se confeccionó una guía para los Consejos Escolares, que era una herramienta de trabajo para los representantes de las madres y padres del alumnado⁴³⁰. Se realizó una publicación para la campaña de seguimiento de la implantación de la LOGSE: pegatinas, pancartas, trípticos, encuesta formulario basada en el real decreto de mínimos, etc⁴³¹.

En el curso 1994/1995 se realizó un congreso sobre la situación de la escuela pública y su futuro, cuya valoración fue muy positiva. A este congreso asistieron el Conseller de Educación, el Presidente del CEV, el Jefe de relaciones institucionales de la Conselleria, el Presidente de CEAPA, los catedráticos de universidad: Gonzalo Anaya y Luis García Trapiello, y representantes de todos los sectores de la comunidad educativa. Se crearon 8 foros de debate: educación intercultural; educación en diversidad y funciones sociales de la educación; ocio, tiempo libre y deporte escolar; educación y empleo; educación y medio ambiente; educación, consumo y medios de comunicación; organización de los centros y financiación de la escuela pública.

Desde FAMPA se pretendía fortalecer y relanzar COVAPA porque en los tres cursos anteriores la confederación sólo servía de coordinación y seguimiento de actividades comunitarias y de representación el CEV, consideraban que faltaba la reflexividad, la generación de opinión pública, las reivindicaciones, etc.⁴³²

⁴²⁸ Ibid 361.

⁴²⁹ Ibid 364.

⁴³⁰ Ibid 364.

⁴³¹ Ibid 367.

⁴³² Ibid 361.

Algunos temas que se acordaban en COVAPA y que eran llevados al Consejo Escolar Valenciano eran el inicio de curso y el funcionamiento de los centros, plantillas y especialidades, sustituciones del profesorado y formación, flexibilización horaria en horario lectivo como perjuicio del alumnado, plan bianual de formación del profesorado, normalización lingüística, participación social en la enseñanza, teléfono LOGSE, oficina de información delegada, transporte escolar, ayuda personalizada al alumnado, becas de comedor⁴³³. Y en relación al calendario escolar se elaboró un documento que fue llevado conjuntamente al Consejo Escolar Valenciano⁴³⁴.

Desde la COVAPA se participaba en la Mesa de negociación de padres con la administración, en la que se reivindicaba: más subvenciones, gratuidad de los libros de texto, calendario escolar de acuerdo a la LOGSE (por lo que había que incrementar las horas lectivas), la incorporación de un miembro nato del APA al Consejo Escolar de Centro, la participación en juntas de escolarización y en consejos escolares municipales, y la solicitud de cese del Presidente del Consejo Escolar Valenciano, designado en su cargo por la administración del nuevo gobierno del PP, puesto que se había realizado sin constituir el Consejo Escolar.⁴³⁵

A nivel nacional, se participó en la CEAPA, durante el curso 1991/1992 en el congreso confederal, en el que se redefinían o ratificaban objetivos de la confederación, la significación de la calidad de la enseñanza, las propuestas de nuevas formas de trabajo para las AMPAs⁴³⁶. Y a través de CEAPA se realizaban propuestas concretas al sistema educativo estatal⁴³⁷. Una de estas propuestas fue el documento de aplicación LOGSE elaborado conjuntamente y presentado por la CEAPA al Ministerio de Educación: exigían que se aplicara la LOGSE y que se incrementara la oferta pública, rechazando más conciertos educativos, así como el apoyo a la zonificación obligatoria y el rechazo a la libre elección de centros. Criticaban la falta de presupuesto de la LOGSE desde 1991, que suponía falta de infraestructuras, de recursos materiales y humanos (se había calculado que más del 40% del alumnado no podría estudiar primero de ESO en centros de secundaria); la implantación desigual por regiones, la falta de un mapa escolar y su consulta a las APAs, la coordinación autonómica; el deterioro de la imagen de la LOGSE; el incumplimiento de ratios; y la falta de formación del profesorado y no

⁴³³ Ibid 367.

⁴³⁴ Ibid 364.

⁴³⁵ Consejo de Gobierno de 26 de febrero de 1996.

⁴³⁶ Ibid 364.

⁴³⁷ Ibid 361.

haber conseguido el cuerpo único de docentes. Visibilizaban que las comunidades autónomas con competencias plenas favorecían la enseñanza privada y no aceptaban la enseñanza LOGSE.⁴³⁸

En concreto, CEAPA realizó un Manifiesto conjunto con sindicatos: CCOO, FETE-UGT, CGT, STEs y con la Confederación Estatal de MRPs sobre la aplicación de la ESO en el mundo rural.⁴³⁹

Finalmente, para afianzar la esfera pública educativa era necesario la alianza con otros colectivos sociales. Se formó la Plataforma Unitaria por la enseñanza pública, junto con sindicatos, federaciones de vecinos, federación de MRPs. A esta plataforma se unió la Plataforma reivindicativa por la enseñanza de Burjassot y la plataforma por una Televisión Valenciana Pública, en valenciano y de calidad. En la plataforma las propuestas de trabajo correspondían con las reivindicaciones de FAMP: implantación de 1º y 2º ESO en centros de primaria, calendario escolar, gratuidad de la enseñanza, cumplimiento y seguimiento de áreas transversales, mapa escolar de educación infantil y educación permanente de adultos, proyecto de obras, centros de enseñanzas medias con 3º y 4º de la ESO. Y se realizó una manifestación y un manifiesto en defensa de la calidad de la enseñanza pública y por una ley de financiación. Finalmente, se entregaron 44.000 firmas a la Generalitat para reivindicar la aplicación de la LOGSE, la publicación del mapa escolar, la ley de financiación, la adecuación de los centros, etc⁴⁴⁰.

Por otra parte, FAMP, participaba y promovía el asociacionismo estudiantil y sus reivindicaciones, un ejemplo de ello fue su participación en el congreso de FAVEM en Peñíscola⁴⁴¹.

⁴³⁸ Ibid 408.

⁴³⁹ Comisión Ejecutiva de 14 de mayo de 1996.

⁴⁴⁰ Memoria de Gestión Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1996.

⁴⁴¹ Ibid 361.

6.2.2.-Los gobiernos neoconservadores del PP.

Este período comprende dos gobiernos consecutivos del Partido Popular. El primer gobierno de 1996 a 2000, y el segundo de 2000 al 2004.

En las elecciones generales de 1996, el PP ganó por minoría, seguido del PSOE. Cabe señalar también, que el PP era en 1996 el partido político con más amplia base social, al que estaban afiliados 500.000 ciudadanos. Las elecciones autonómicas y locales valencianas de 1999, dieron una amplia diferencia y mayoría al PP. En las autonómicas valencianas el PP obtuvo mayoría absoluta, seguido a distancia por el PSPV, el Bloc, IU y UV. En las municipales valencianas, el PP ganó la alcaldía en la mayoría de municipios, seguido del PSPV, del Bloc y de IU y UV.

El gobierno central estaba configurado por un equipo de democristianos, independientes y personalidades vinculadas al Opus Dei, con un ideario publicado en 1995, que fue mitigado por la necesidad del apoyo nacionalista para gobernar (RUIZ, 2002).

Respecto a las políticas sociales vinculadas al Estado de Bienestar comienza una tímida privatización de la gestión pública y una reducción del gasto público en sanidad, educación, protección por desempleo, recortes en las prestaciones de la seguridad social y viviendas sociales. Por otro lado, se redujeron los impuestos de las rentas más altas.

A medida que avanzó la legislatura las privatizaciones se intensificaron, y las corruptelas correspondientes fueron denunciadas. Empresas como Telefónica, Endesa, Argentaria, Repsol y Tabacalera ostentaban como presidentes, personas relacionadas con el presidente del gobierno. Por otro lado, estas mismas empresas comenzaron a invertir en medios de comunicación (Antena 3 TV, Onda 0 Radio, el periódico El Mundo), favoreciendo la imagen pública del gobierno (RUIZ, 2002). Otras corruptelas fueron: el caso del Lino, en el que estaban involucrados personas relacionadas con la ministra de agricultura, Loyola de Palacio, y otros personajes como la Duquesa de Alba, Mario Conde, etc.; o el caso Piqué.

En la lucha antiterrorista se comenzó con la intensificación de acciones policiales y relaciones de colaboración en materia antiterrorista con Francia. Conviene recordar que José María Aznar sufrió un atentado en 1995. El conflicto llevó en 1997 al secuestro y el asesinato de un concejal del PP, Miguel Ángel Blanco. La conmoción movilizó lo que se denominó el “Espíritu de Ermua”, y años después una organización

denominada “Basta ya”. La lucha llevó al ingreso en prisión de 23 miembros de la Mesa Nacional de HB, que luego serían puestos en libertad al ser anulada la sentencia por el Tribunal Constitucional. Finalmente, en 1998, ETA declara una tregua que duró 14 meses, y que logró aproximar presos y liberar a otros, al tiempo que se aprobó la Ley de Solidaridad con las víctimas del terrorismo.

En cuanto a la política militar, se puso fin al Servicio militar obligatorio con una previsión paulatina de 1998 a 2003, sin embargo, el Movimiento de Objeción de Conciencia conseguiría su eliminación en 2001, con la consiguiente despenalización de condenas por insumisión. Y se profesionalizó el ejército.

La política de defensa fue continuista respecto al período anterior, de hecho se nombró al mismo ministro que ocupaba este ministerio en el gobierno del partido socialista. Se produjo la integración plena en la OTAN en 1997, con la consiguiente participación en la guerra de Kosovo, sin autorización de las Cortes. Por otro lado, se intensificó la alineación con la política norteamericana, y se ampliaron distancias con Cuba y Chile- por el caso Pinochet, que a través del juez Baltasar Garzón fue detenido en Londres bajo una petición de extradición a España-.

Desde el punto de vista social, las relaciones laborales fueron concertadas y de paz social. Desde su entrada en el gobierno se iniciaron las negociaciones de una Reforma laboral, que los sindicatos firmaron, siendo su principal objetivo, según el discurso oficial, reducir la temporalidad del empleo a través de la reducción de la indemnización por despido. Además, el ciclo económico alcista aumentó el número de empleados y de cotizantes a la seguridad social. Sin embargo, esta situación de concertación social se vio interrumpida por una explosión de xenofobia en El Ejido, pueblo repleto de trabajadores inmigrantes del campo cuyas condiciones de vida eran infrahumanas.

El segundo gobierno del PP, de 1996 a 2004, estuvo determinado por su mayoría absoluta en el Parlamento. A nivel de la comunidad valenciana y de sus municipios se consolidó la victoria del PP.

La situación económica en España se caracterizaba por la continuidad del crecimiento económico que se inició en la segunda mitad de los ochenta. De hecho, en el año 2000, España había alcanzado ya un nivel de renta por habitante del 81,8% de la renta media de la Unión Europea. En 1997 se firmó el Pacto de Estabilidad en Ámsterdam, por el que los países miembros de la UE se comprometían a llevar a cabo una política fiscal austera para cumplir los criterios del déficit público y de la deuda

pública establecidos en Maastricht. El Ministro de Economía y Hacienda Rodrigo Rato marcó el objetivo del déficit público cero. Y en 1998 España se convirtió en uno de los países que adoptarían el euro, dado que había alcanzado los objetivos de convergencia, consiguiendo reducir la inflación, los tipos de interés y el déficit público. La reducción de los tipos de interés y la contención salarial, dinamizó el consumo y la inversión, provocando altos ritmos de crecimiento económico y también de empleo. En 1999 entró en vigor la política monetaria común, que el Tratado de Maastricht establecía y en la que se cedía total autonomía al Banco Central Europeo para administrar la política monetaria y cambiaria, con la finalidad suprema de estabilizar los precios. En el año 2002 la peseta fue sustituida por el euro, lo que permitió una mayor apertura externa y una mayor capacidad de atracción de inversión exterior, al tiempo que se produjo un aprovechamiento de las transferencias de capital comunitarias para alcanzar niveles de renta próximas a la media europea.

Este segundo ciclo de crecimiento económico, que va desde el final de la breve crisis de los años 1992 y 1993 hasta el 2007 está ligado al ciclo económico de expansión a nivel internacional que permitió reducir los desequilibrios macroeconómicos y profundizar el proceso de globalización económica. El crecimiento económico español se situó en una media superior al 3% anual, por encima de la media europea. En cuanto a la demanda interna, el consumo aumentó moderadamente, consecuencia del efecto riqueza que generaba la bajada de tipos de interés y la revalorización de los activos inmobiliarios, con lo que el consumo de vivienda aumentó considerablemente y con ella también la burbuja inflacionista en este sector; la inversión interna aumentó sobre todo en el sector inmobiliario con la construcción de la vivienda residencial que daba empleo a más del 10% de la población activa.

Respecto al Estado de Bienestar, ante la política fiscal de austeridad, se van perdiendo posiciones por parte del Sector Público en materia de redistribución de la renta y en materia de provisión de bienes y servicios por el propio Estado, desviando esta provisión a una gestión privada con financiación pública. En 1998 se reforma el Impuesto de Renta de las Personas Físicas, reduciendo la presión fiscal en las rentas más bajas y la presión fiscal y los tipos marginales en las rentas más altas; aumentando la carga fiscal sobre las economías domésticas, y reduciendo la misma sobre el sector empresarial, con el objetivo de estimular la inversión. La reducción en la capacidad de presión fiscal de los impuestos directos se compensó con un incremento en las recaudaciones por impuestos indirectos, es decir, se perdía progresividad en los ingresos

públicos y por tanto, capacidad para redistribuir la renta entre los ciudadanos para promover la igualdad. Con esta reforma impositiva y con lo que podemos denominar tercera etapa de privatizaciones masivas, que va de 1996 al 2000 (BELTRÁN, 2010), se consiguió el criterio de reducción del déficit público para la entrada en el euro. Fue una etapa de privatizaciones no selectiva, global, redactada en el Plan de Privatizaciones del Partido Popular, cuyo objetivo era reducir la presencia del Sector Público en la asignación de recursos a la sociedad, y dejar paso a la gestión privada empresarial que se consideraba, según los criterios del neoliberalismo económico, más eficiente. Los ingresos brutos por privatizaciones del 1996 al 2001 ascendieron a 31.306 millones de euros (BELTRÁN, 2010), aunque también hubo pérdidas debidas a los costes de despidos colectivos y saneamiento de algunas empresas públicas. Las críticas a estas privatizaciones se fundamentaron en que significaron un traspaso de monopolios y oligopolios públicos a manos privadas, sin una liberalización real de los mercados. Las privatizaciones se dieron en el sector de carburantes, electricidad, telecomunicaciones, transporte aéreo, etc.; siendo las grandes entidades financieras: BBVA, BSCH y La Caixa los principales accionistas de estas empresas. De hecho, estas entidades financieras ocuparon una posición competitiva importante en el mercado internacional, con una estrategia de penetración en otros mercados como América Latina y Norteamérica. El BSCH fue en 2000 el décimo banco del mundo y el primero en la zona Euro, el BBVA ocupaba la treinta y una posición y la Caixa la sesentaiochoava.

Desde el punto de vista social, otra reforma laboral en 1997 volvió a abaratar el coste por despido

La política educativa

En las dos legislaturas del PP la educación no era un tema prioritario, y sus rasgos ideológicos se pueden calificar como neoconservadurismo españolista católico:

...el rasgo ideológico común a ambas, aquel que define la política educativa del Partido Popular durante sus ocho años de gobierno, es el neoconservadurismo nacional-españolista (una idea de España que excluye a quien no piensa del mismo modo) y católico. Un neoconservadurismo en el que buena parte de lo sucedido en el ámbito educativo ha sido consecuencia de la contención o restricción de los gastos sociales- la educación entre ellos-, de una financiación pública insuficiente y, en relación con ello, del empleo del sistema educativo como un instrumento de polarización y segregación social y educativa (Viñao, 2004: 84).

Los rasgos que definen el neoconservadurismo españolista católico son: la privatización blanda y gradual del sistema educativo a través de la concesión de conciertos, de mayor flexibilidad en la concesión de los mismos y de la aplicación de criterios de gestión privada a la escuela pública; la política de la libertad de elección de centros (o de selección de los centros sobre su alumnado), el rechazo a la comprehensividad; el intervencionismo reglamentista en el currículo de carácter academicista y sin la búsqueda del consenso; la aceptación del programa de la Iglesia Católica para la enseñanza y la irresponsabilidad fiscal con el traslado a las comunidades autónomas de la obligación de la aplicación de la ley y su financiación, a pesar de no haber sido consultadas (VIÑAO, 2004).

El PP contaba con una base social amplia que apoyaba su posicionamiento educativo: el poder económico y financiero, la Iglesia católica, la gran mayoría del profesorado de la enseñanza privada concertada o no, de parte del profesorado de la pública, de las clases altas y de una buena parte de las clases medias y medias-bajas (VIÑAO, 2004).

La ESO se implantó de forma anticipada en los centros públicos, de la que se preveía la generalización del primer año en el curso 1996-1997 y su implantación definitiva en el curso 1999-2000, pero la previsión de cambios políticos quizás la anticiparon (VIÑAO, 1997), lo que produjo gran conflictividad puesto que había un desconocimiento de las razones por las que se implantaba por adelantado, por la ausencia de especialistas en las plantillas, la carencia de instalaciones, de equipos psicopedagógicos, etc. A esto había que unir las restricciones del gasto público en educación y la ausencia de ley de financiación.

El PP era el único partido que había votado en contra de la Reforma LOGSE, y su objetivo de privatización de la enseñanza era antagónico al modelo comprensivo que la LOGSE propugnaba (VIÑAO, 1997). Por otra parte, el gobierno no tenía como prioridad la Educación, sino la macroeconomía y los medios de comunicación (VIÑAO, 1998), ya que se consideraba que el Estado era subsidiario en educación, y que ésta constituía un asunto privado.

Los ejes claves de este gobierno en la educación fueron: la libertad de elección de centro, la calidad de la enseñanza y la consiguiente competitividad entre centros, las universidades católicas y la enseñanza de religión (VIÑAO, 1998).

Tras ganar las elecciones el PP en 1996, la Asociación Española de Centros Autónomos de Enseñanza (ACADE), que aglutinaba al 83% de los colegios privados no

concertados, en el II Congreso europeo de Educación, a través de su Presidente, declaró que la escuela estatal era la causa de la violencia en las aulas, el fracaso escolar, el deterioro de la convivencia, etc. Estas declaraciones constituían una presión dirigida al gobierno entrante, con la finalidad de promover la financiación a las empresas privadas a través del cheque escolar (CARBONELL, 1996). Se volvía a desatar el conflicto entre libertad de enseñanza, y lo público y lo privado. En estos momentos, cabe tener en cuenta, que la enseñanza pública escolarizaba más del doble de alumnado que la privada, y en la enseñanza superior, a casi la totalidad del mismo.

Enseñanzas	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95
Infantil/Preescolar	62,3	62,8	62,9	62,5	61,7	61,5	61,9	63,7	64,9	66,77
Primaria/ EGB	64,7	64,5	65,6	65,2	65,2	65,0	64,9	65,0	65,5	66,1
Secundaria/ EEMM	65,2	67,3	68,5	68,9	70,1	70,7	71,8	72,6	74,0	74,0
Post- Secundaria	-	-	-	-	-	84,9	90,0	89,3	87,4	88,2

Nota: Estadística de la enseñanza en España (1994-1995). Madrid: MEC, p.66 (Gil Villa, 1996)

Porcentajes bajos para la educación pública si comparamos con los países de la OCDE (1993) en los que la enseñanza pública acogía al 72% de los alumnos escolarizados en preescolar y al 88% en primaria y secundaria, como media (Gimeno Sacristán, 1996).

Para el PP (OLLERO, 1996), la escuela pública tenía mala imagen propiciada por sus propios defensores. Sin embargo, tenía capacidad de competir con la escuela privada. Consideraba que el profesorado había estado sometido al clientelismo al abandonar los cuerpos de catedráticos y de inspectores y los principios de mérito y capacidad. La solución que proponían a la calidad era la libre elección de centros, en base al mérito.

En cuanto a la implantación de la ESO, el PP entendía que las asignaturas optativas eran inoperantes y que había que enfatizar el estudio de las humanidades: “los alumnos estudian con profundidad la geografía o la historia de su comunidad autónoma, pero desconocen la del conjunto de España” (Ollero, 1996: 72).

Desde la base social neoconservadora, los diversos colectivos apoyaban en mayor o menor medida este discurso.

Desde el punto de vista de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), que prefería llamar a los centros concertados, centros de iniciativa social, la

implantación de la LOGSE había sido muy positiva ya que habían reforzado el sector, al aumentar la financiación pública ante la ampliación de la escolaridad obligatoria:

El avance de la comprensividad hasta los 16 años conlleva la gratuidad hasta esa misma edad. Por lo tanto, aumenta la franja de alumnos que podrán elegir nuestros centros sin discriminación económica. Queda la Educación Infantil aún sin concertar y el Bachillerato, sólo concertable para los centros procedentes de antiguas filiales o de FP (Sanjosé Del Campo, 1997: 30).

Aunque con respecto a la comprehensividad sus posiciones fueran distintas:

...sigue pendiente la resolución de una diversificación suficiente en el segundo ciclo de ESO, una diversificación que atienda a todos los alumnos, de tal manera que los que, a través de los módulos profesionales, sigan un itinerario que conduzca al trabajo inmediato no estén más atendidos que aquellos que elijan un itinerario dirigido a estudios superiores o a módulos de grado superior (Sanjosé Del Campo, 1997: 30).

Por su parte, la CONCAPA (DOMINGO BUGUEDA, 1996) consideraba que la escuela pública no podía ser la escuela única y laica, porque para este colectivo el laicismo era contrario a la pluralidad que requería la escuela pública. El aspecto de única y laica era anticonstitucional desde este punto de vista, y era uno de sus problemas, así como la atribución de los problemas de la pública a los colegios de iniciativa social o privados, la falta de proyecto educativo, de dirección profesional, de preparación del profesorado, de la politización de la escuela a través de la participación. La solución para mejorar la calidad de la escuela pública era acabar con su politización con un cambio constitucional y recuperar el orden y la disciplina, y respetar el derecho de los padres a la formación moral y religiosa de sus hijos.

Para el sindicato ANPE (FERNÁNDEZ GUIADO, 1996), la escuela pública había mejorado debido a la mejora de la formación del profesorado, de las instalaciones, etc. Y la principal deficiencia era la falta de financiación para la Reforma y la precipitación en su implantación, así como el escaso reconocimiento al profesorado por la Administración y la opinión pública.

Frente a la estrategia de desprestigio de la escuela pública y de las leyes educativas del gobierno del PSOE, las organizaciones sociales del bloque democrático las defendían aunque criticaban sus fallos; los sindicatos; CCOO (LEZCANO LÓPEZ, 1996) opinaban que la enseñanza pública había mejorado mucho con la LODE y la LOGSE, y con las presiones de la comunidad educativa, sin embargo la imagen de la escuela pública había empeorado, dada la falta de recursos y de planificación por parte de las Administraciones. La calidad de la escuela pública dependería de un esfuerzo

conjunto entre las administraciones y los profesionales de la educación; las administraciones, a través de recursos económicos, planificación, promoción del trabajo en equipo y de la participación y comunicación de la comunidad educativa. Los profesionales, reivindicando a la administración sus obligaciones de mejora y comprometiéndose personalmente, a través de la formación permanente y la renovación pedagógica, el trabajo en equipo y la participación activa en el proyecto educativo.

Para FETE-UGT (COPA NOVO, 1996) la escuela pública mejoró como consecuencia de la LODE y de la LOGSE, aunque desde 1992 sufriera retrocesos por la reducción del presupuesto educativo y por la publicación de la LOPEG, que reducía la participación de la comunidad educativa. De otra parte, consideraban que había muchas diferencias en relación a la escuela pública en función de la comunidad autónoma de la que se tratara. En concreto les preocupaba la Comunidad Valenciana y Galicia, en las que se estaban aplicando medidas de privatización, por ejemplo, en Valencia, con la privatización de las escuelas infantiles y la financiación privada a través del cheque escolar. Defendían la escuela pública y un pacto por la educación a nivel estatal sobre mínimos y sobre financiación, para que ésta se acercara al 6% del PIB.

Por su parte, CEAPA (DELGADO RUIZ, 1996), consideraba que en la escuela pública se había volcado parte importantísima de la socialización democrática y de la compensación educativa. La imagen negativa de la escuela era fruto del control y seguimiento desde la comunidad educativa de su calidad, cuestión que no era posible hacer desde la escuela privada. La calidad de la escuela pública tendría que enjuiciarse por la comunidad educativa, con una mayor participación social, integración e innovación pedagógica, orientación y autonomía de los centros, acompañado de mayor dotación de recursos.

Los partidos políticos en la oposición defendían la legislación educativa anterior. Para el PSOE (NIETO, 1996), la escuela pública era mejor que la de toda la historia de España, con una gran expansión y modernización. El futuro de la escuela era la calidad que se habría de conseguir a través de la profesionalidad docente y de la mejora del funcionamiento de los centros partiendo de la aplicación de la LODE, la LOGSE y la LOPEG, que en lo referido a la participación, la autonomía de los centros, la mejor formación de los equipos directivos y del profesorado, la investigación y la orientación educativa y profesional, junto con los servicios de apoyo a la escuela y la evaluación periódica del sistema irían desencadenando la mejora.

Para IU (DOZ, 1996) la escuela pública era más democrática y tenía más calidad que nunca, aunque existían síntomas de crisis ante la aplicación de la reforma LOGSE sin recursos financieros, con falta de planificación y falta de implicación del profesorado. Los frutos de la democracia no se habían sabido aprovechar y la LOPEG los había restringido, y con la asunción del PP al poder, se preveía la tendencia privatizadora cuyo ejemplo era el mapa escolar de la Comunidad Valenciana. Para mejorar la calidad de la escuela cabría mejorar la financiación y la igualdad de la educación, la administración educativa en un Estado federal y solidario y la creación de distritos escolares. En lo que respectaba al funcionamiento de los centros, se tendría que fomentar el trabajo en equipo, la renovación pedagógica, la atención individualizada, la diversificación curricular, la orientación educativa y los equipos de apoyo, la formación del profesorado y de sus programas de formación, y finalmente definir un modelo participativo y democrático de evaluación.

En PP hizo una crítica feroz a la comprehensividad de la LOGSE, y llevó a cabo: el intento de remodelación de las enseñanzas mínimas de la ESO a través del Plan de mejora de las humanidades; la difusión del discurso de la calidad del sistema educativo; la privatización de la educación con la reducción presupuestaria en educación y la proclama de la libertad de elección de centros, y el refuerzo de la ocupación del espacio público educativo por la religión católica. Se evitó la planificación educativa para dejar libertad al mercado y se atrasó la confección del mapa escolar y la construcción de centros públicos.

Se consideraba inviable la comprehensividad de la LOGSE, ya que lo único que hacía, según este discurso, era reducir el nivel de rendimiento escolar:

El principal problema de la ESO, tal y como está concebida en la LOGSE, es que al pretender igualar el nivel de enseñanza, esto se hacía pero hacia abajo, de manera que al final el principal perjudicado es el alumno que no encuentra en la ESO respuesta a sus demandas (Guerra Zunzunegui, 1997: 64-65).

La LOGSE era, discursivamente, un fracaso. El partido del gobierno era contrario de forma manifiesta a la ley, pero no contaba en la primera legislatura de la mayoría absoluta para su cambio, la estrategia política fue demonizar la ley ante la opinión pública y reformar aspectos administrativos que afectarían a su puesta en práctica suspendiendo el carácter comprehensivo impulsado y promoviendo como antaño la segregación temprana, vaciando de significado la comprehensividad y ofertando optatividad desde el primer ciclo de la ESO promoviendo itinerarios segregadores lo

antes posible. La Ministra de Educación de esta primera etapa del PP en el gobierno fue Esperanza Aguirre, que pertenecía al sector ultraliberal del partido, y abogaba por una educación de las élites a través de la promoción de la excelencia, reduciendo al mínimo las aportaciones del Estado al servicio público educativo. A través de las órdenes ministeriales y por vía administrativa (cambio en la normativa de admisión del alumnado, promoción del bono escolar, concesión de conciertos educativos a centros que practican la discriminación de manera encubierta o no, concesión de conciertos a ciclos no obligatorios obviando necesidades todavía sin cubrir en periodos obligatorios y fomentando la competencia entre centros), así como a través de la reducción de los presupuestos en materia educativa se hizo política educativa, sin necesidad de hacerla de manera explícita. Algunos ejemplos del discurso ultraliberal realizados por la Ministra de Educación:

En la práctica la comprensividad se ha traducido en un descenso generalizado del nivel de conocimientos de los alumnos, ya que la única manera de igualarlos a todos es bajando el nivel de los conocimientos que deben superar”. “La columna vertebral del sistema educativo inventado por la LOGSE es la comprensividad, un término anglosajón que expresa la utópica pretensión de que todos los alumnos hasta los 16 años puedan estudiar juntos, puedan estudiar lo mismo y tengan que alcanzar los mismos niveles de conocimientos”. “Esta situación ha provocado un empobrecimiento pavoroso de los planes de estudio singularmente de la Historia y del resto de las Humanidades”. La ministra prometía aprobar en septiembre del 97 un Real Decreto de enseñanzas mínimas comunes que comenzaría a aplicarse en el curso 1998/99 (García Santesmases, 1998: 268-269)

Pero este discurso contrario a la comprensividad y promotor del elitismo no caló, no fue aceptado masivamente por el bloque derecha que aglutinaba también un sector clerical, que a través de la Fundación Encuentro, consigue la firma de una “Declaración conjunta a favor de la Educación” apoyando la Reforma LOGSE y solicitando un acuerdo parlamentario para: asegurar la financiación para la implantación de la reforma, y en pro de la igualdad de oportunidades, la extensión de la educación básica hasta los 16 años, la integración del alumnado y la política compensatoria, la configuración de un sistema integrado de FP, la promoción y formación del profesorado, la consideración de la educación como servicio público, el apoyo a la participación en la comunidad educativa, la autonomía de los centros y la cooperación entre gobierno y autonomías. La Declaración es firmada por FERE, CEAPA, CONCAPA, CCOO, UGT, ANPE, EG, SECC, APECC, CSI-CSIF, FSIE, MRP, USO, UECOE, CANAE, ACEP y CAPTO.

No obstante, desde el gobierno, los impedimentos a la aplicación de la LOGSE se dieron en tres niveles: dificultades para aplicar la ley en materia presupuestaria, en

admisión del alumnado y en comunicación peyorativa del modelo comprensivo. Al fallo del gobierno anterior por la falta de una ley de financiación de la enseñanza, había que añadir las dificultades en el proceso de transferencias educativas a las comunidades autónomas y la carencia de la dotación de fondos para la compensación económica interterritorial al menos en cuanto a servicios fundamentales. Esta falta de financiación beneficiaba a la escuela privada, concertada o no, puesto que los centros privados, en su mayoría, impartían primaria y secundaria, y por tanto, no se encontraban con el problema de la reconstrucción de los centros educativos.

Una de las actuaciones del gobierno, dentro de esta estrategia política de reforma administrativa fue la propuesta de remodelación de las enseñanzas mínimas, y en concreto del Plan de Mejora de las Humanidades, que era percibido desde los sectores críticos como una contrarreforma:

Las disputas intranacionalistas y los equilibrios gubernamentales constituyen una parte pertinente del marco dentro del que se explican las repercusiones del llamado plan de mejora de las Humanidades y, dentro de él, del proyecto de decreto que intenta remodelar las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, afianzando el peso de la Historia General y de España. En este sentido, se trata de un intento del Estado central por la renacionalización del pasado. (...) se ha pretendido una reforma de la LOGSE dando un rodeo y el desenlace ha engendrado un híbrido curricular arcaico, que favorece la desprofesionalización de los docentes a los que se pretende recortar las posibilidades de intervención en la selección de contenidos (Fedicaria, 1998: 86).

Por otro lado, en base al diagnóstico, que hacía el gobierno, de la reducción del rendimiento y el deterioro de la educación, la política educativa se centraba en mejorar la calidad del sistema por lo que procedieron a realizar un diagnóstico “realista” de la situación a través del INCE. Opinaban que era necesaria una educación de calidad, que asimilaban a competitiva, con la finalidad de poder acceder a la libre circulación de trabajadores en la UE. Ello requería hacer modificaciones en la LOGSE, dándole “flexibilidad”. Por otra parte, pretendían hacer efectivo el principio de libertad de enseñanza de la Constitución, en la versión burguesa, a través del decreto de la libre elección de centro.

Los resultados del INCE dos años después no presentaban tan malos resultados, aunque se constataron las diferencias importantes en el rendimiento del alumnado en función de la comunidad autónoma y la conexión entre el origen sociocultural del alumnado y su rendimiento escolar.

En cuanto al funcionamiento de los centros, la investigación daba unos datos positivos sobre el clima escolar, sobre la posición positiva del profesorado con la etapa

secundaria obligatoria aunque también las dificultades de llevarla a la práctica y la falta de recursos para atender a la diversidad del alumnado, y el malestar por los cambios en la función docente.

Sin embargo el discurso de la calidad entró en escena, y el MEC estableció unos requisitos de calidad de los centros. La calidad era entendida en términos neoliberales, como resultados, y teniendo en cuenta que la falta de calidad era de los centros públicos, ya que los otros centros no era puestos en cuestión. El objetivo era la privatización de la educación:

Hemos asistido meses atrás a una reedición del debate sobre la calidad de la enseñanza en nuestro país, con ocasión del anuncio por parte del MEC de los nuevos requisitos de calidad de los centros. Cabe situar estas y otras medidas en el contexto de los postulados y políticas de corte neoliberal, conducentes a la desarticulación progresiva de las políticas sociales características del Estado de Bienestar (Aguilar Hernández, 1998: 77).

Aunque la política de calidad fue iniciada en 1994 por el MEC en la etapa del PSOE, con el desarrollo de la Reforma. Su intención era reafirmar la confianza en el sistema educativo en un momento turbulento, dadas las carencias presupuestarias, entre otros aspectos. Las finalidades de la política de calidad de 1994, se plasmaron en la LOPEG de 1995: la autonomía pedagógica de los centros, la posibilidad de obtener recursos adicionales por parte de los mismos, la evaluación interna y externa, y el papel de la inspección. Esta política de calidad estaba enmarcada en el modelo europeo de calidad total y de los Planes de Mejora, que constituían una de las prioridades de la globalización (ESCUADERO, 1999). La política de calidad la continuó el gobierno del PP en 1997. Esta política se plasmó en la Gestión de Calidad Total (CGT) y en los Planes Anuales de Mejora (PAMs). Constituyó la adopción de un modelo empresarial, con el énfasis en la significación de ciudadano como cliente y los directores como líderes visionarios. La organización de los centros educativos se pretendía flexible para responder a la complejidad del entorno, y repercutía en la responsabilización del profesorado, de las familias y del alumnado sobre la educación, con lo que se evitaba la evaluación de las políticas públicas educativas y sus correspondientes presupuestos o recortes presupuestarios y se legitimaba la educación para élites, dando por cerrado el propósito de una educación universal de calidad.

El discurso sobre el descenso de nivel, el deterioro de la Escuela Pública y de las pedagogías activas e innovadoras no era exclusivo de España, otros países estaban inmersos en el mismo imaginario. En España, se utilizó para desactivar la LOGSE:

De un tiempo a esta parte se percibe en distintos países una creciente ofensiva contra las pedagogías activas, críticas e innovadoras. Los poderes públicos, con la complicidad de algunos intelectuales y colectivos, responsabilizan a estas pedagogías del creciente fracaso escolar, del tan cacareado como poco explicado descenso generalizado del nivel de conocimientos, del deterioro de la escuela pública y de casi todos los males de la enseñanza. (...) El panorama descrito genera confusión en nuestro país y deja las manos libres a las Administraciones educativas para desactivar los aspectos más progresivos de la LOGSE, reintroducir medidas segregadoras y paralizar (es decir, abandonar) programas innovadores (Viñao, 2006:).

Según algunos autores, las clases medias urbanas, aburguesadas por la sociedad de consumo y por el Estado de Bienestar incipiente en España, eran las más fáciles de caer en este discurso, con lo que se promovió la triple red de centros: de élite para las clases altas, concertados para las clases medias, y públicos asistenciales o guetos que aglutinaban por ejemplo en el curso 1997/1998 al 91,5% del alumnado inmigrante o de minorías étnicas (GÓMEZ LLORENTE, 2000). La promoción de la libertad de elección de centro y la permisividad en el establecimiento de criterios de admisión de alumnado fueron una herramienta sutil para la segregación que buscaba reducir la Escuela Pública a la Escuela estatal asistencial, con correlación con la consideración del Estado como subsidiario en educación.

Las nuevas normas de admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos y los nuevos criterios para establecer zonas escolares con derecho preferente de admisión, dictadas para facilitar la elección de centro por familias, de acuerdo con la conocida pretensión de los liberales conservadores, son el complemento de la política presupuestaria, de cara al fomento de la escolarización en centros privados (Doz, 1998: 303).

Un segundo objetivo del gobierno, junto con el de la calidad, fue la reducción presupuestaria y el aumento de las subvenciones a los centros privados. Este objetivo constituía una política de deterioro de la Escuela Pública:

Su política presupuestaria en educación combina, en la ley de 1997, la reducción del gasto destinado a la enseñanza pública, por primera vez en la España democrática y casi con seguridad desde los años 50, con un significativo incremento de los recursos destinados a la enseñanza privada, que permite, entre otras cosas, el inicio de las subvenciones a centros privados de educación infantil (Doz, 1998: 303).

El indicador del porcentaje del gasto público sobre el PIB de 1996 a 1998, a pesar de la recuperación económica, se estancó durante estos tres años en un 4,9%. En los presupuestos del año 1997, la reducción drástica en el gasto educativo afectaba sobremanera la escuela pública: la red de centros de secundaria, FP e idiomas, redujo su presupuesto en un 44%; en infantil y primaria la reducción fue del 16% (BAS ADAM,

1997). Sin embargo, los créditos para financiar los conciertos educativos crecieron en términos reales un 1,6%, frente a la reducción también en términos reales del 2% en la financiación a los centros públicos, y en 1998, el presupuesto ministerial aumentó en un 5,2% real, aunque la financiación privada continuaba siendo superior a la pública (BAS ADAM, 1998).

Finalmente, la religión católica ocupó dos espacios públicos: por una parte, se crearon universidades católicas por autoridad eclesiástica –algunas de estas universidades se llamaron universidades de los obispos puesto que implantaron estudios universitarios sin los informes del Consejo de Universidades (RUIZ, 2002)-. Y por otra, se mantuvo la religión católica como asignatura estableciendo para los que no cursaran ésta, una de ética cívica y ética en valores.

En resumen, la etapa de Esperanza Aguirre como Ministra de Educación no contribuyó a la implantación de la ESO ni a la comprensión de la comprehensividad, aspecto crucial en la educación democrática.

...la etapa ministerial de Esperanza Aguirre, con la aquiescencia de muchos gobiernos autonómicos, nada ha hecho para clarificar el panorama y allanar la aplicación de la ESO. Al contrario, sus medidas polémicas, improvisadas y escasamente consensuadas, han contribuido a aumentar el malestar docente, a fomentar el corporativismo y a resquebrajar el principio igualitario –que no igualitarista –de la comprehensividad (Carbonell Sebarroja, 1999: 3).

A la Ministra Esperanza Aguirre, le sucedió Mariano Rajoy y un equipo ajeno al mundo de la enseñanza, continuista con el periodo anterior y con pocas iniciativas.

En 1999 se transfieren las competencias educativas a todas las comunidades autónomas, con la transferencia a las comunidades de autonomía inicial reducida.

Desde el punto de vista de los sindicatos, CCOO reincidió en la falta de financiación, la improvisación y el desinterés de las Administraciones educativas junto con el acoso a la red pública que buscaba hacer fracasar la LOGSE; FETE-UGT denunció la dualización del sistema en centros selectivos privados o públicos y centros públicos que habían de atender a todo el alumnado, y que esta dualización llevaba a la elusión de la comprehensividad. Por su parte, ANPE y CSIF consideraban que la puesta en marcha de la ESO había sido mala (SANZ, 1999). Se denunciaba la puesta en marcha del primer ciclo de la ESO en los centros de primaria para evitar la construcción de centros de secundaria y ahorrar en transporte y comedor, con mayor precariedad en las zonas rurales.

La ESO se acabó de implantar de forma generalizada en el curso 1999/2000, y faltaba todavía la implantación del Bachiller y de la FP de Grado Superior. Una evaluación temprana de la ESO valoraba positivamente su implantación, considerando que era algo mejor que la enseñanza media (MARCHESI, 2000).

En la Comunidad Valenciana el PP gobernaba desde 1995 y la política educativa seguía el carácter ultraliberal y neoconservador a través de la reducción del presupuesto educativo y el desplazamiento de fondos públicos para conciertos a centros privados, a través de los reglamentos de admisión del alumnado, de la creación de la triple red y de la promoción del discurso de la calidad. Un ejemplo era la ciudad de Valencia donde se habían privatizado las Escuelas Infantiles y se habían adoptado dos mecanismos de financiación pública a las guarderías privadas: las ayudas a los centros privados de educación infantil y el cheque escolar. Por otro lado, se paralizaba la LOGSE a través de la no planificación del mapa escolar y del retraso en la construcción de centros públicos, siendo el porcentaje de alumnado de la ESO en centros de primaria muy elevado. Tampoco se había desarrollado la Ley de Formación de Personas Adultas que se había aprobado en 1996 por las Cortes Valencianas (VARIOS, 1999).

Con la mayoría absoluta del PP en las elecciones del año 2000 la política educativa iba a cambiar considerablemente, basándose el ideario neoconservador en una reforma sobre la reforma. En febrero de 2002 se comenzó, desde el Ministerio de Educación, a informar sobre las propuestas de la contrarreforma: las reválidas, los itinerarios en la ESO, la supresión de la promoción automática, la profesionalización de la función directiva y la religión como asignatura eran algunos de los puntos importantes de la nueva ley de calidad.

Ante la inminente contrarreforma denominada ya Ley de Calidad, se publicaron en Cuadernos de Pedagogía dos Manifiestos: el de Jabalquinto, firmado por los asistentes a un foro de debate sobre la calidad del sistema educativo organizado por la Universidad Internacional de Sevilla, en el que se criticaban los planes del gobierno de implantar un modelo educativo elitista y segregador, al tiempo que se proponía el inicio de un debate sobre la reforma:

En suma, un debate no basado en apresurados diagnósticos, medias verdades, utilización interesada de datos estadísticos o de comparaciones improcedentes con otros países, todo ello tendenciosamente mezclado, con rumores y consignas sobre la “caída del nivel”, los “objetores escolares”, “la crisis de disciplina” y otros eslóganes publicitarios, en vez de considerar con honestidad los logros y las insuficiencias del sistema actual y las oportunidades y los riesgos de su reforma (Varios, 2002b: 87).

El otro Manifiesto, “En defensa de la enseñanza pública” lo firmaron la Associació de Professors de Secundària en Defensa de l’Ensenyament Públic (Plataforma del Vallès) y DEPRÉN, del País Valenciano. En este manifiesto se expresaba la disconformidad con la promoción de los conciertos a los centros privados y la no garantía de éstos de regirse por los mismos criterios que los públicos, el rechazo al adoctrinamiento religioso con la asignatura de religión y su alternativa, el refuerzo de la educación primaria sobre todo en compensación educativa, flexibilidad para la repetición de curso y para los objetivos mínimos en las adaptaciones curriculares, cambios en la propuesta de los itinerarios sin eliminar refuerzos y desdobles, aumento del bachillerato a tres años, la derogación del decreto de derechos y deberes del alumnado por una normativa más pedagógica y menos judicializadora, el incremento presupuestario, mejora de las condiciones laborales del profesorado, y la necesaria consulta al profesorado ante la contrarreforma de la ley de calidad.

...hacemos un llamamiento a la Administración, a los partidos políticos, a los sindicatos y a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre los aspectos expuestos. Pero nos dirigimos muy especialmente a los profesores y profesoras que desde las aulas conocen como nadie la realidad de la educación de nuestro país (...) el futuro de la enseñanza pública está en juego; de no abordarse resueltamente su defensa, peligraría uno de los pilares básicos de una sociedad democrática (Varios, 2002a: 89).

El 11 de marzo de 2002 el gobierno presentó el Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación.

Desde algunos sectores del profesorado (VARIOS, 2002) la propuesta de Ley de Calidad del PP era una contrarreforma educativa con carácter ideológico (puesto que el término calidad, sin especificar su significado, implicaba una referencia positiva sin justificación o explicación en sí de criterios y significaciones) que mezclaba la desregulación de la educación a través de la subsidiariedad del Estado y el reforzamiento de los centros privados en detrimento de la escuela pública, con un reformismo sobre la comprehensividad de la ESO, a través de los itinerarios desde el primero de la ESO y la consiguiente rebaja sobre el currículo único, y las reválidas para hacer el sistema más selectivo. Lo consideraban una especie de pacto entre los sectores más conservadores y algunos colectivos del mundo escolar predispuestos a la revisión de la comprehensividad LOGSE.

España ocupa la cola de la Unión Europea y de los países de la OCDE en gasto por alumno en Secundaria (un 4,5% frente al 7% del PIB). El gasto público en educación ha descendido en siete años cerca de 3.000 millones de euros (casi medio billón de

pesetas), según recoge el informe España 2002, de la Fundación Encuentro, y según advierte el Consejo Escolar del Estado, debido al desvío de fondos para financiar la enseñanza privada con el régimen de conciertos, que cada día acogen a un mayor número de centros religiosos de élite (Díez Gutiérrez, 2002: 318).

Desde el punto de vista progresista la ley de calidad estaba carente de argumentos y de diagnóstico, basándose en afirmaciones tópicas como el descenso del nivel, el fracaso escolar, el deterioro de la convivencia en los centros, el rechazo a la comprehensividad, y sin propuesta de debate social. No se presentó ningún Libro Blanco con un análisis del sistema educativo y tampoco se presentaron justificaciones con datos empíricos. De hecho, ni las comunidades autónomas fueron informadas formalmente para la elaboración del Documento de Bases, cuando iban a modificarse sustancialmente sus modelos educativos:

Se puede apreciar cierto populismo en el diagnóstico, en tanto que se identifica el discurso de un solo sector y se asume acríticamente; se ratifican falsedades en las interpretaciones de la situación de la educación en nuestro país a través de sesgos en la interpretación de los datos y olvidos de condiciones objetivas que afectan a esa misma situación (Martínez Rodríguez, 2002: 80).

Otros aspectos que contemplaba la LOCE era un retorno al modelo pedagógico tradicional, academicista y disciplinar, la vuelta al carácter asistencial de la educación infantil, y el retroceso en la participación democrática en la escuela al dar protagonismo a la dirección del centro sobre el consejo escolar.

Por otro lado, la ministra Pilar del Castillo se vanagloriaba de lo barata que iba a resultar la ley.

Este Documento de Bases es de una tremenda pobreza conceptual, no añade nada a la calidad y contiene aspectos sorprendentes, como que se haya suprimido u “olvidado”, según declaraciones posteriores de la ministra, la Educación Artística en Primaria, que en Infantil se hable, en cambio, de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, que no se sepa qué va a pasar con los alumnos y alumnas que aprobaron todas las asignaturas de Bachillerato pero no superan la Prueba General, o que no se proponga nada nuevo para la formación inicial del profesorado de Secundaria, uno de los grandes asuntos pendientes. Y, sobre todo, que no se haga ninguna alusión a la financiación, cuando el gasto educativo disminuye continuamente en porcentaje del PIB desde hace años (Delval, 2002: 86).

Respecto al Documento de Bases del MECD, los distintos colectivos sociales y políticos se posicionaron de la siguiente manera:

Desde el bloque democrático, y en el punto de vista sindical, CCOO consideraba que la ley no servirá para combatir el fracaso escolar sino para ocultarlo, siendo una reforma regresiva y que devaluaría la FP; FETE-UGT opinaba que la educación se

convertía en una carrera de obstáculos con la intención de segregar al alumnado; y STE hablaba de contrarreforma educativa.

El movimiento de madres y padres del alumnado por la escuela pública, la CEAPA, veían la ley como un ataque a la Escuela Pública, por el carácter segregador y discriminador de la ley, que además restringía la participación de las madres y padres en la elección del director/a del centro y asignaba al consejo escolar un carácter consultivo.

También se manifestó en contra de la ley la Comisión Permanente Estatal de Directores de IES, que realizaron un análisis de la misma, juzgando precarias y escasas las medidas de atención a la diversidad en primaria y en el primer ciclo de secundaria, la eliminación de los Programas de Diversificación Curricular, que había sido exitosos, así como el mantenimiento de la asignatura de religión y de su alternativa. Por otro lado consideraban que el servicio público debía regirse por criterios de competencia y no por criterios de competitividad, y que la calidad sólo era posible con una efectiva igualdad de oportunidades basada en una red pública como eje vertebrador de la oferta educativa. Por otro lado, consideraban positivo la participación de la administración en la elección de dirección pero si implicaba un apoyo al proyecto de dirección.

Según algunos autores, con la LOCE se rompía el Pacto social:

El “Documento de Bases” de la futura Ley de Calidad de la educación significa la liquidación y la ruptura, en España y en el ámbito educativo, del pacto social del estado del bienestar, es decir, del derecho de todos y todas a una buena educación en todas sus modalidades y niveles, ahora sustituido por el derecho/deber de recibir una educación en categorías y formas académicas y socialmente segregadas que originarán profundas desigualdades de acceso y tratamiento en el sistema educativo (Viñao, 2002: 59).

Y el partido político PSOE proponía una alternativa: el documento “Educar ciudadanos: una tarea de todos”, que abarcaba un conjunto de medidas tales como: incrementar tres horas semanales al alumnado con dificultades de aprendizaje, reducir los ratios en las zonas socialmente desfavorecidas, desdoblar grupos, conceder permisos temporales o reducciones de jornada para familias con hijos con problemas escolares, ampliar las plazas de primer ciclo de educación infantil, reforzar la lengua y las matemáticas, mejorar los hábitos de estudio en la ESO, mejorar de la enseñanza de idiomas introduciendo el idioma extranjero desde el segundo ciclo de educación infantil y mediante convenios con otros países para formación permanente del profesorado, y con la incorporación de docentes nativos como lectores, disminuir del número de áreas en los dos primeros cursos de la ESO, organizar la etapa por cursos y no por ciclos,

incrementar el profesorado en las áreas instrumentales y experimentales, aprobar programas de diversificación curricular e incrementar las materias optativas.

Desde el punto de vista del bloque neoconservador, el sindicato ANPE apoyaba los itinerarios en la ESO y el CSI-CSIF valoraban positivamente toda la ley. Por otro lado, la CONCAPA respaldaba los itinerarios, la repetición de curso y la gratuidad del segundo ciclo de la educación infantil, es decir, su concertación.

Otra medida adoptada por el gobierno fue la inversión de 272 millones de euros para la dotación de equipos de tecnología de la comunicación: Internet, equipos, etc. en un programa denominado Internet en la Escuela, que según el gobierno permitiría cumplir los objetivos del Consejo Europeo de Barcelona.

En cuanto al profesorado, se recuperó el cuerpo de catedráticos de secundaria y se crearon los cuerpos de catedráticos de escuelas oficiales de idiomas y de Artes plásticas y Diseño; en contra de la demanda del cuerpo único que exigían los sindicatos de clase y del STE, pero aplaudido por otros sectores profesionales de la educación.

Al Documento de Bases se le realizó algunos retoques para redactar el Proyecto de Ley, como la gratuidad de educación infantil de segundo ciclo, la posibilidad de obtener el Graduado en ESO al finalizar un Programa de Iniciación Profesional, entre otros aspectos de menor importancia. Y finalmente se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de Educación con los votos de PP y Coalición Canaria. El resto de fuerzas políticas votaron en contra. La LOCE fue aprobada empleando el Congreso menos de un minuto en debatir las casi 1.200 enmiendas presentadas (VIÑAO: 2004). Este mismo curso 2001/2002 se aprobó la Ley Orgánica de Universidades (LOU), con gran contestación social y de la mayoría de rectores, y la Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones, con un debate desapercibido.

La LOCE estaba previsto aplicarla a partir del curso 2003-2004. Esta ley iba a cambiar la LODE, la LOGSE y la LOPEG. Los cambios en la ESO y en el Bachillerato obligaban a cambiar la LOGSE y los decretos que la desarrollaban, además se modificaría la educación primaria con una revisión de sus contenidos, aplicando la pedagogía del esfuerzo, y el primer ciclo de la educación infantil se excluía del sistema escolar. Por otro lado, los cambios en la gestión de los centros y en la evaluación e inspección modificaban la LODE y la LOPEG. El consejo escolar de centro pasaba de ser un órgano de gobierno a ser un órgano de participación en la gestión y el control del centro, además de ya no poder elegir al director.

El discurso de la “cultura del esfuerzo” y del “sistema de oportunidades de calidad” en vez de la igualdad de oportunidades, daban cobertura a una educación tradicional basada en el “saber” academicista y la segregación temprana a través de los itinerarios o de la creación de grupos específicos para inmigrantes, minorías étnicas u otros colectivos con dificultades.

La especialización de los centros a través de la oferta de algunos itinerarios y no de todos, así como la posibilidad de los centros de establecer requisitos de admisión en función de las notas o de los itinerarios, promovía, como en la legislatura anterior, la triple red con los centros público gueto, en los que se concentraba el alumnado con dificultades.

La visión de la calidad sobre el control, jerárquico, de arriba hacia abajo, basado en una dirección gerencial, y la autoridad del profesorado junto con la recuperación del cuerpo de catedráticos, los exámenes por asignatura, reválidas y repetición del curso constituían la plasmación práctica de la cultura del esfuerzo.

La evaluación del sistema educativo se llevaría a cabo de manera externa a través de un Sistema Estatal de Indicadores de Educación que elaboraría el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INEC), dependiente del Ministerio de Educación. El INEC realizaría evaluaciones diagnósticas sobre áreas y asignaturas de primaria y secundaria obligatoria. Estas evaluaciones diagnósticas no tenían carácter académico pero servían para informar a familias, profesorado, centros y alumnado para poder elegir centro, canalizando todas las responsabilidades del sistema educativo a los centros, al profesorado y al alumnado. El ranking de centros llevaría pues a una selección de los centros sobre el alumnado. Por otro lado, los indicadores son una forma de centralización y de refuerzo del control autoritario sobre los centros y las aulas.

El carácter neoconservador españolista se visualizaba en las declaraciones de la viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid:

Yo defiendo el derecho a la ignorancia. Si el niño no quiere estudiar, es que no quiere estudiar. Los chavales marroquíes de 15 años han venido a trabajar...Luchar contra el peso de la cultura es muy difícil. Algo parecido ocurre con los gitanos. El niño lo que quiere es ir con sus padres al mercado a vender fruta... (Marchesi, 2004: 83).

En el Informe del Consejo Escolar del Estado de 2002, la participación en las elecciones a consejos escolares de las madres y padres del alumnado fueron las más bajas de la

comunidad educativa: el 20% en infantil y primaria para públicos y privados, el 7% en secundaria y régimen especial en los centros públicos y el 12% en los privados.

El patronato de la Fundación para la Modernización de España, que recogía el sentir de personalidades del mundo de la cultura, elaboró un Manifiesto sobre la situación de la enseñanza en la que exponía que para la mejora de la calidad de la educación era necesario un mayor apoyo al profesorado, un mayor compromiso con las familias, sentar las bases para una educación secundaria de calidad para todos, organización flexible en los centros y evaluación contextualizada de los mismos, además del importante rol que tendrían que desempeñar los medios de comunicación. Al tiempo exponían que el Ministerio de Educación debería haber hecho un mayor esfuerzo por alcanzar el consenso en la ley orgánica.

Desde algunos colectivos profesionales se realizó un Manifiesto Por la Educación y la cultura democráticas, como proyecto de construcción de democratización en los centros escolares:

El camino recorrido desde el llamamiento de los colectivos cercanos al Colegio de Doctores y Licenciados, que allá por los años setenta gritó Por una Escuela Democrática, ha dejado un buen número de esfuerzos y batallas libradas cuya herencia es necesario conservar y sobre la cual es preciso sacar nuevas conclusiones. Estamos obligados a establecer nuevos códigos para una nueva etapa: conseguidas las bases de una educación y una cultura más abiertas y flexibles, nuevas sombras se ciernen sobre el modelo de sociedad y de convivencia en nuestro país (ATLÁNTIDA, 2002: 83).

Desde diferentes sectores se atribuía a la ley un carácter ideológico. La razón era la falta de diagnóstico, de argumentación y de debate de la misma (la LGE y la LOGSE habían sido precedidas por libro blanco). Se argüía el retraso del alumnado con respecto al resto de países de la UE, pero no se recurría para su argumentación a las principales fuentes de información que eran la Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement, y la OCDE. España se situaba en una posición inferior a la media de la OCDE en el informe PISA, y algo por debajo de la media de la Unión Europea (TIANA FERRER, 2003), además, estos indicadores deberían ir acompañados de otros como el PIB, la lectura de prensa, o el nivel educativo de la población. Si se contextualizaban con estos indicadores, se confirmaba que en relación al PIB, España tenía unos resultados educativos superiores a lo que cabría esperar, que en relación a la falta de lectura de prensa de la población el nivel de lectura de los escolares era considerable, y que si se atendía al bajo nivel educativo de las familias con respecto a los países de la OCDE, el nivel educativo era mayor.

Por otro lado, España se encontraba entre los países europeos con resultados más equitativos (TIANA FERRER, 2003), sólo superada por Finlandia. Y en cuanto a la evolución de los resultados en los años anteriores, el INCE confirmó que entre 1995 y 1999 el alumnado de Primaria había mejorado; y en cuanto a Secundaria, aunque los datos comparaban BUP y FP-1 con la ESO, sin la existencia de una escala común, la conclusión era que en la ESO los resultados obtenidos eran mejores.

... el texto de la LOCE no menciona ninguno de estos dos aspectos: ni el que se refiere a la equidad de los resultados obtenidos ni el relativo al progreso experimentado. En ausencia de tales análisis, la valoración de los resultados conseguidos en pruebas internacionales y nacionales como “preocupantes” no puede calificarse si no de poco rigurosa, o, peor aún, de interesada o sesgada (Tiana Ferrer, 2003: 83).

Otro aspecto que implicó un importante conflicto fue la implantación de un área de Sociedad, Cultura y Religión con dos opciones, una confesional y otra no confesional. A pesar de que una sentencia del Tribunal Supremo de 26 de enero de 1998 estableció que no tenía por qué haber una asignatura alternativa a la acordada con el estado Vaticano.

Se intentó una moción desde el PSOE, en la que se pedía eliminar la alternativa a la religión, pero no fue aceptada. La religión era de estudio obligado desde Infantil hasta Bachillerato. En Primaria la carga horaria de religión era del 10%, y en ESO, era superior a la de Ciencias Naturales y Tecnología, y muy superior a la de Música, Plástica y Ética; además era evaluable desde los tres años. La disposición Adicional Segunda de la LOCE la incorporó a los principios de formación de la persona, algo que el artículo 27.2 de la Constitución le vedaba, implícitamente al menos, y formalizaba un currículo de cultura religiosa, encomendando esta formación a las confesiones religiosas. Este aspecto significaba una discriminación frente a las madres y padres, del alumnado que estaban en desacuerdo con la enseñanza de religión en las escuelas; una discriminación al alumnado; y sobre el profesorado, ya que el profesor de religión era pagado por el Estado pero nombrado y cesado por los obispos.

Frente a esta incursión de la religión en la enseñanza se constituyó una Plataforma Ciudadana por una Sociedad Laica, integrada por Fundación Cives, CEAPA, el colectivo Lorenzo Luzuriaga, la Fundación Fernando de los Ríos, y las federaciones de enseñanza de los sindicatos CCOO y UGT, el STE. Pedían la denuncia de los acuerdos de España con el Vaticano, la consecución de un Estado aconfesional, y la eliminación de la asignatura de religión en los centros públicos. Por otra parte, el PSOE

y los grandes sindicatos criticaban la asignatura Sociedad, Cultura y Religión y consideraban una carga horaria su alternativa: Hecho religioso.

Los recursos judiciales contra la enseñanza religiosa no se hicieron esperar: CCOO, STE y CEAPA recurrieron ante el Tribunal Supremo la asignatura no confesional de “Sociedad, Cultura y Religión”. FETE-UGT, que abogó por la denuncia de los Acuerdos con el Vaticano, y presentó recursos sobre los reales decretos de Educación Preescolar, Educación Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato. Además CEAPA inició una campaña a favor de la Escuela laica “Educar es aprender en libertad” y solicitó al gobierno la prohibición de simbología religiosa en la escuela pública, pero esta solicitud fue rechazada por la ministra de Educación.

Para CEAPA, la LOCE suponía una imposición de la religión con la alternativa a la religión, vulnerando el derecho a la igualdad de trato y la libertad de pensamiento y de conciencia. La ley se plegaba a los dictados de la Conferencia Episcopal, extendiendo la religión a todo el alumnado, cuando la religión debería quedarse en el ámbito de lo privado.

Creemos en un modelo de escuela laica, que eduque sin dogmas, en valores humanistas y universales, en la pluralidad y en el respeto a los derechos humanos, en la asunción de la diferencia y de la diversidad y en los valores éticos, no sexistas y democráticos. Queremos una escuela donde se sientan cómodos tanto los no creyentes como los creyentes de las diversas religiones (Pina Ledesma, 2004: 72).

La propuesta de CEAPA consistía en:

“Nuestra propuesta se concretaría en cuatro etapas: 1) Que la religión sea materia de libre elección sin obligaciones alternativas. 2) Que desaparezca del currículo escolar. 3) Que se imparta fuera del horario lectivo. 4) Finalmente, que la Religión salga de la escuela. Pero para llegar a esta situación se requiere la derogación de los acuerdos firmados por el Estado español y la Santa Sede... (Pina Ledesma, 2004: 72)

Por su parte, el Sindicato de Estudiantes, consideraba que la LOCE pretendía hacer retroceder al franquismo y al Estado confesional y católico. El reconocimiento del mismo peso lectivo a la religión o a su alternativa, que a las Matemáticas o Ciencias naturales lo consideraban vergonzoso. Por otro lado, estaban de acuerdo en el conocimiento del papel desempeñado por las religiones a lo largo de la historia: la Inquisición, el apoyo a la dictadura, las posiciones reaccionarias ante la homosexualidad, o ante el preservativo, aunque esta formación se podía incluir en asignaturas como historia y filosofía. Consideraban que ni la asignatura de religión ni su alternativa debía impartirse ni en los colegios ni en los institutos públicos.

Para las Entidades Religiosas Evangélicas de España, el modelo de la LOCE resolvía el problema derivado por la Inspección educativa puesto que ahora podía intervenir en la supervisión del proceso de aprendizaje de estas enseñanzas, que debían de atender no sólo a la religión católica, sino a las otras religiones.

Para la Unión de Comunidades Islámicas de España, el gobierno había incumplido con la LOCE, la consulta obligatoria que debía hacer a la Comisión Islámica de España antes de adoptar proyectos legislativos como éste. Por otro lado, no se respetaban los acuerdos adoptados en materia educativa; no se contrataba profesorado de religión Islámica y no se respondía a las peticiones de ésta comunidad. De esta manera, el alumnado musulmán estaba sujeto a coerción dado que sólo les quedaba que cursar la alternativa a la religión.

Finalmente, desde las comunidades autónomas gobernadas por el PSOE y Cataluña, se presentó recurso de inconstitucionalidad contra la LOCE, por entender que invadía competencias de las autonomías. Tanto en la Comunidad Valenciana como en Cataluña se levantó una fuerte polémica al reducir la LOCE, el horario escolar para las enseñanzas en la lengua propia. Por otra parte, la LOCE no hacía referencia al papel de los municipios en la educación.

FAMPA

La FAMPA continuó adscribiendo AMPAS: en 1997 se producen 20⁴⁴² altas, 20⁴⁴³ más en 1998, 19⁴⁴⁴ en 1999. Se inició en el curso 1997/1998 un proceso para la renovación de los estatutos, a través de jornadas⁴⁴⁵, y se cambió el nombre de la federación, de FAPA-València a FAMPA-València i Comarques⁴⁴⁶.

FAMPA se manifestaba reivindicativa por la Escuela pública:

Reafirman las posiciones en defensa de la Escuela pública a ultranza teniendo en cuenta que no son estos los mejores momentos por los que atraviesa, ya que las políticas neoliberales del partido del gobierno de esta Comunidad Valenciana apuesta fundamentalmente por un modelo de escuela privada continuista de los esquemas

⁴⁴² Asamblea general ordinaria de 24 de enero de 1998.

⁴⁴³ Asamblea general ordinaria de 12 de diciembre de 1998.

⁴⁴⁴ Asamblea general ordinaria de 21 de noviembre de 1999.

⁴⁴⁵ Proyecto de trabajo Asamblea general ordinaria de 24 de enero de 1998

⁴⁴⁶ Ibid 442.

*sociales que representa. Escuela pública de titularidad pública, de calidad, democrática, laica, igualitaria, plural y valenciana*⁴⁴⁷.

Y resalta su carácter independiente respecto a la Administración, y su carácter plural con respecto a las ideologías:

Somos una Organización que no tiene liberados, ni cobramos por el tiempo que le dedicamos a la Gestión Educativa. Somos los más afectados y los que con mayor fuerza podemos exigir una Escuela Pública y de calidad. Porque nuestros hijos van a ella. Somos un Movimiento Asociativo Plural, de ideologías distintas en su mayoría, estamos a favor de las libertades democráticas, en contra de las privatizaciones de la discriminación a sectores menos favorecidos económicamente (Merino, 1996: 2).

Durante el año 1999 y 2000 se vivió un fuerte conflicto interno (ya analizado en el capítulo 1) derivado de la connivencia del grupo dirigente de FAMPVA con el poder autonómico del PP; este grupo dirigente fue electo en la Asamblea Extraordinaria de 1998, en unas elecciones a las que se presentaron dos candidaturas y con una diferencia de 4 votos entre ambas. La presidencia de la FAMPVA durante el año 1999 adoptó las siguientes medidas: desconvocar las manifestaciones en contra de la política privatizadora del gobierno, abandonar la Plataforma en defensa de la Escuela pública, firmar un Pacto por la Educación con la administración educativa autonómica, aprobar unos estatutos que implicaban la profesionalización de la comisión ejecutiva de la federación a través de la liberación de cargos por parte de la Consellería. Ante semejante giro político, se inició una serie de denuncias por parte de las APAs y de diversos miembros de Consejo de gobierno de la federación, donde estaban representadas las agrupaciones comarcales, con la finalidad de cesar a la ejecutiva y nombrar una gestora. En la siguiente Asamblea extraordinaria se rechazaron los estatutos propuestos por esta comisión ejecutiva, que profesionalizaban la representación de las madres y padres del alumnado de la escuela pública, y se propuso otro orden del día para llevar a cabo la dimisión de la ejecutiva. A través de la asamblea se evitó la compra por parte del gobierno del PP de la FAMPVA-Valencia, y la comisión gestora recompuso la asociación hasta la Asamblea extraordinaria de 15 de abril del 2000 en que se votó a una nueva comisión ejecutiva, que volvió a las reivindicaciones y a la defensa de la escuela pública de manera altruista.

Queremos continuar manteniéndonos como Organización con independencia política de gestión, defendiendo la Red Pública y una buena calidad de Enseñanza gratuita.

⁴⁴⁷ Memoria de gestión Asamblea general ordinaria de 12 de diciembre de 1998.

Defendiendo el modelo de escuela que posibilite educar en valores de tolerancia, convivencia y solidaridad. Una escuela en definitiva, plural, participativa, integradora y democrática, gestionada, por supuesto, democráticamente (Merino, 1996: 2).

Se inició pues, en el año 2000 una revisión de los Estatutos, que se aprobarían en el año 2004. En estos nuevos Estatutos se hizo hincapié en la finalidad de participación en la construcción de la Escuela Pública Valenciana. Y estructuralmente se organizó un mayor control de la asamblea general sobre el funcionamiento del consejo de gobierno y de la comisión ejecutiva, recalcando la importancia de la estructura comarcal.

En cuanto a las tres leyes educativas que se debían aplicar en este periodo: la LOGSE, la LOPEG y la LOCE, la FAMPVA analizó y realizó las siguientes actuaciones:

Con respecto a la LOGSE, se creó un grupo de formación y un dossier informativo:

Desde la Comisión Ejecutiva y creyendo necesaria la formación de Padres y Madres ante tanto cambio y reforma del Sistema Educativo, se vio la necesidad de crear un curso de formación, para lo cual se mantuvieron varias reuniones de trabajo con el fin de crear un “dossier” que sirviera para dar cursos de formación y que al mismo tiempo pudieran emplear las APAs como guía práctica, didáctica y de consulta (F.A.P.A, 1996: 4).

En el curso se trataban los siguientes temas: qué es la ESO, por qué y para qué la Reforma, cómo se accede a la ESO, cómo enseñar, cómo aprender autónomamente, cómo se debe evaluar, posibilidades después de la ESO, y otras cuestiones sobre el nivel del alumnado al acabar la ESO, despejando dudas en cuanto que se aseguraba que no bajaría el nivel si había una buena aplicación de la ESO, sino que debería aumentar el nivel.

El nivel no es sólo la cantidad de conocimientos. Una buena aplicación de la ESO debería elevar el nivel:

- *Porque mejora la calidad de la enseñanza.*
- *Porque se estimula el aprender a pensar.*
- *Porque se estimula el aprender a investigar.*
- *Porque se estimula a ayudar a estudiar.*
- *Porque se estimula a trabajar cooperativamente.*
- *Porque se trabaja con más profundidad los temas más básicos y prioritarios.*
- *Porque se estimula un aprendizaje más práctico y funcional.*
- *Porque se preocupa también de enseñar actitudes y valores y de enseñar a vivir (FAPA, 1996: 2).*

Sin embargo, la Comunidad Valenciana estaba regida por el PP, que aplazaba la aplicación de la LOGSE y no invertía en infraestructuras para su desarrollo. Además, menospreciaba la participación, fomentaba la libertad de elección de centro o las subvenciones a los centros privados. Desde FAMPVA se elaboró un manifiesto frente al Conseller de Educación del PP, del que transcribimos una parte:

El Conseller dice que proponemos otro modelo de escuela. Su Conselleria no atiende las reivindicaciones que les plantean los padres y manifiesta la falta de voluntad política para poner en marcha la LOGSE. FAPA-Valencia apoya siempre la LOGSE y su grupo político votó en contra.

Los padres quieren participar en la educación (art. 27.7 de la Constitución) y la Conselleria se cuestiona esta participación cuando convoca comisiones de escolarización de distrito sin estar presentes los padres como dice la Orden de admisión de alumnos art. 9.2.

(...)Confusión intencionada del Conseller al confundir la orden de admisión de alumnos con la adscripción y sus áreas de influencia. FAPA-Valencia no entiende que para pasar de 2º a 3º de la ESO se tenga que matricular y baremar solicitudes, pues como dice la LOGSE es el mismo tramo educativo. En los centros privados concertados no es necesario nada de lo anterior, se facilita la continuidad. En los centros públicos se dificulta.

(...)Se puede hablar de la generalización de las unidades de 3 años cuando todos los centros públicos la tengan. Las subvenciones a los centros privados y los cheques escolares no llegan a la gratuidad de este tramo educativo.

(...) la enseñanza en barracones no es idónea, ni los dobles turnos. Pedimos una dotación presupuestaria extraordinaria para paliar dicha situación y construir los centros de secundaria⁴⁴⁸.

Las exigencias de una mejor educación pública concluyeron en la manifestación de 25 de noviembre de 1999, en la que se criticaba la posición del gobierno valenciano, representado por Eduardo Zaplana, de eludir la LOGSE.

En cuanto a la LOPEG, desde FAMPVA consideraban que se limitaba la participación democrática en los centros, y se hizo un análisis crítico de la misma, aunque no hubo una gran contestación sobre esta ley.

Finalmente, ante la LOCE se realizaron todo tipo de movilizaciones, jornadas y encierros. Es de destacar la confección por FAMPVA de un libro compilatorio de propuestas educativas, que se presentó a Conselleria con la finalidad de llegar a un Pacto escolar, sobre la calidad educativa, elaborado a partir de los problemas y las soluciones que se proponían desde las AMPAS; y la publicación por la FAMPVA de un libro compilatorio en el que participan diversos autores: Beltrán Llavador, J; Hernández Pérez, J; Souto González, XM (2003): *Reinventar la Escuela. La calidad educativa*

⁴⁴⁸ Manifiesto de FAPA Valencia ante las manifestaciones del Conseller de Educación. 23 de abril de 1998.

vista desde las familias. FAMPA-València y Nau LLibres. A partir del borrador y la publicación de este libro, se re-definió desde las AMPAs el significado de calidad educativa.

Otras actuaciones que se realizaron frente a la LOCE fueron: información y charlas sobre la ley junto con otros colectivos como sindicatos y MRPs, dirigidos a las agrupaciones comarcales y a las APAs; la manifestación del día 29 de octubre de 2002 en contra de la LOCE; el acto teatral de “La toma del Castillo” en las Torres de Serranos de Valencia, que pretendía aludir a la Ministra que había asaltado el derecho a la educación y a la ciudadanía; la lectura en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación del manifiesto de la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública Estatal; e intervenciones en radio y en TV, y escritos en la prensa sobre lo retrogrado de la LOCE en relación a la Educación Democrática y la Escuela Pública.

Por otra parte, en relación a la participación institucional y formal que desarrolla FAMPA, ésta fue reconocida entidad de utilidad pública en el curso 1997/1998, por lo que debería ser tenida en cuenta a la hora de redactar normativa educativa o de tomar decisiones con respecto a la Educación Democrática.

En su participación institucional a nivel autonómico, en el Consejo Escolar Valenciano (CEV), los debates trataban del calendario escolar y del comedor y transporte escolar. El calendario escolar, desde el punto de vista de FAMPA, ocultaba el conflicto por el decreto de admisión de alumnos y las adscripciones de centros de primaria a secundaria. La adscripción a los centros estaba pendiente, ocultada tras el decreto de admisión del alumnado, de manera que no se tenía en cuenta el comedor y el transporte de los desplazados, las plantillas y especialistas de la LOGSE y la educación especial en la ESO. El decreto de adscripción y el decreto de admisión de alumnos se denunciaron al Síndic de Greuges. Se reclamaba que las adscripciones se realizaran de centro de primaria a centro de secundaria y que se tuviera en cuenta la coordinación pedagógica y que los dos ciclos de secundaria no fueran compartimentos estancos⁴⁴⁹. Pedían que en el decreto de admisión de alumnos se separara la normativa de los centros públicos y de los centros privados, y que no se utilizara el genérico sostenido con fondos públicos. Y que garantizara plaza a todo aquel que solicitara plaza pública en centros de titularidad pública y se suprimiera en la admisión el punto que le podía dar el Consejo Escolar⁴⁵⁰. Al curso siguiente, se aprobó un decreto de admisión en el Pleno del

⁴⁴⁹ Informe Asamblea general ordinaria de 24 de enero de 1998

⁴⁵⁰ Acta de la comisión ejecutiva de 4 de febrero de 1998.

CEV, en contra de la FAMPVA y de los sindicatos progresistas de la enseñanza, en el que la privada concertada podía ofertar plazas de 3 años y baremar las solicitudes, desviando alumnado a la privada concertada.

Un hecho relevante fue que la actividad en el CEV fue vetada durante los años 2000 y 2001 debido a la falta de reconocimiento de representación legal derivada del intento de cooptación de la organización por el PP en el gobierno (como se analizó en el capítulo 1 de este Apéndice), aspecto denunciado por la FAMPVA-Valencia en todas las instancias políticas y administrativas y a pesar de la federación más representativa a nivel de la comunidad valenciana.⁴⁵¹

En otro nivel institucional, en la Mesa de Padres se proponía en 1997 participar en la comisión que trataba el Reglamento Orgánico de Centros, además de trabajar también, como en el CEV, los decretos de admisión y de adscripción del alumnado.

En el ámbito institucional de los Consejos Escolares de Centro, se volvía a solicitar a la Conselleria promoción de los mismos, guías informativas y formación:

...puesto que en este año van a realizarse elecciones para la renovación de los Consejos Escolares de Centro, así como la renovación de la mayoría de los Consejos Escolares Municipales, esta Federación cree necesaria la realización de una Campaña de Potenciación de los mismos, dirigida a Padres y Madres, con el fin de conseguir su participación e implicación en dichos Consejos, donde se facilitará dossier legislativo y guía de actuación sobre temas a debatir en los consejos, además de potenciar los equipos de trabajo en las APAs, para que hagan más fácil la labor de los representantes de este sector en los Consejos para que no solo intervengan en los debates sino que propongan iniciativas, a la vez que busquen fórmulas de implicación de la mayoría de los padres y madres en la participación educativa y de gestión, tanto del centro como del municipio, a través de sus representantes⁴⁵².

En las elecciones a consejos del curso 1997/1998, se criticó la nula campaña institucional, obteniéndose una participación del 13 al 20% de las madres y padres del alumnado.

...realizar un llamamiento a la participación en los Consejos Escolares y recordar que son nuestras hijas e hijos el potencial más valioso que se dispone y el futuro de nuestro País y con la Escuela Pública, son los pilares que garantizan la democracia y la libertad, pues sólo utilizaremos libre y racionalmente la misma si alcanzamos una sólida formación cultural para decidir por nosotros mismos, sin interferencias mediáticas interesadas (Sevilla, 1997: 3).

Desde el trabajo reivindicativo no emplazado en el ámbito institucional, la FAMPVA que se apostaba por una escuela pública, de titularidad pública, de calidad, democrática,

⁴⁵¹ Memoria de la Junta directiva 2001.

⁴⁵² Plan de actividades del ejercicio 1997. 1 de enero de 1997.

laica, igualitaria, plural y valenciana⁴⁵³ exigía suficiente oferta de plazas públicas: “A los Padres y Madres que apostamos por la Escuela Pública se nos ha de garantizar, en cada localidad y comarca, la opción de poder elegir un Centro Público” (Merino, 1996: 2).

La federación consideraba que la administración autonómica apostaba por la escuela concertada⁴⁵⁴, debido a que los presupuestos para educación eran restrictivos, faltaba financiación para la implementación de la LOGSE, faltaba infraestructura de infantil, y de secundaria⁴⁵⁵, sin embargo se concertaban niveles no obligatorios con centros privados.

...hemos sido y somos críticos con los mensajes de privatización y recortes presupuestarios de este Gobierno Autonómico actual. Hemos sido la primera organización que hemos denunciado que si no hay una Ley de Financiación Estatal o Autonómica, la implantación de la E.S.O puede ser un fracaso rotundo, que nos llevaría otra vez a continuar denunciando, que se adapte curso a curso y parcheo tras parcheo (Merino, 1996: 2).

Y tenían en cuenta que la falta de financiación no se derivaba sólo del gobierno del PP, sino también del PSOE, que no había aprobado una ley de financiación para la LOGSE:

Hemos sido críticos con unos y con otros, con la Administración anterior y la actual, llevando siempre propuestas alternativas como Organización coherente, que al menos creemos serlo. No somos partidistas ni sectoriales, somos Padres y Madres que defienden la Escuela Pública, que nuestros hijos e hijas tengan unos Centros dignos y una enseñanza de calidad (Merino, 1996: 2).

La FAMPa visibilizaba la falta premeditada de Mapa Escolar:

En entrevista mantenida con la actual Administración de la Conselleria de Cultura, Educación i Ciència, se nos informó que por parte de la Conselleria se había desestimado el mapa escolar anterior, por no atenerse a la realidad de las necesidades de la Comunidad y de sus Comarcas, haciéndonos entrega de otro paquete de adscripción del profesorado, a las previsiones que anteriormente se nos habían entregado en el mes de junio 95. En la reunión mantenida con el Secretario General de la Conselleria, le manifestamos que ninguna de la documentación entregada aporta nada concreto sobre lo que es la red y ubicación de Centros de Primera y Secundaria (F.A.P.A, 1996: 18).

⁴⁵³ Ibid 442.

⁴⁵⁴ Informe de la entrevista con la conselleria de educación, 23 de enero de 1997.

⁴⁵⁵ Memoria de gestión Asamblea general ordinaria de 24 de enero de 1998

Desde la federación se elaboraron, a través de las AMPAs y las comarcas, un documento sobre las necesidades escolares, y requerían en consecuencia y reiteradamente la Red de Centros y el Mapa Escolar:

Como movimiento asociativo provincial hemos adquirido una gran responsabilidad, y es que por primera vez los Padres/Madres podemos aportar un documento donde le pidamos a la Administración que adecue los Centros según las demandas consensuadas y que de una vez se nos diga cuál va a ser la red de Centros para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para el próximo curso escolar 96-97, es un tema muy importante y que nos preocupa en gran medida, dado que aún desconocemos donde recibirán nuestros hijos/hijas el primer curso de la Secundaria Obligatoria en el próximo curso escolar (FAPA, 1996: 18).

Y se estudiaba desde el Consejo de Gobierno de FAMPAs, compuesto por ejecutiva y representantes de todas las comarcas, el borrador de mapa escolar de la Conselleria (que era realmente una previsión de plazas con la adscripción de plantillas) y a continuación se daba parte, a través de reuniones, a todas las AMPAs:

El sábado día 27 de enero tendremos una reunión con el Consejo de Gobierno y Presidentes/as Comarcales de esta Federación, con el único punto del Orden del Día "Presentación del borrador del MAPA ESCOLAR entregado por la Conselleria", donde analizaremos y estudiaremos dicha documentación. Acto seguido, iniciaremos la segunda ronda de visitas a las comarcas y APAs para dar a conocer el primer borrador del MAPA ESCOLAR PROVINCIAL (FAPA, 1996: 18).

Sin embargo, la Directora de Centros de la Conselleria envió instrucciones a los centros y municipios para reducir unidades y puestos de trabajo en la red pública. Ésta comunicación no fue enviada a FAMPAs, y obvió los acuerdos del Consejo Escolar Valenciano que se manifestó mayoritariamente en contra de reducir unidades. Estas instrucciones, además, se remitían a los centros y a los municipios en periodo no lectivo, limitando la respuesta a estos recortes. Las AMPAs tenían como referencia el Mapa escolar y no veían respuestas concretas a los nuevos centros planteados en los presupuestos anuales ni tampoco una temporalización de construcción de los mismos. Ante esta situación, en enero de 1997 la FAMPAs envía una carta a la Directora General de Centros de la Conselleria de Educación:

Que estas propuestas de la Conselleria, de forma premeditada y de premura de tiempo para responder, obedece más a unos objetivos de estrategia presupuestaria, que en el caso de la reducción de puestos de trabajo y reducción de unidades, reflejadas en las partidas presupuestarias para el próximo año con una disminución importante en Primaria, -158 millones de inversiones; -2842 millones en construcciones necesarias para la aplicación de la Enseñanza Secundaria, afectan a la calidad de la enseñanza y a la escuela pública en general. Esto entra en clara discriminación con el aumento de

partidas a Infantil Privada: 852 millones y 4.502 millones a ayudas y conciertos de ESO en Centros Privados.

Que es una propuesta encubierta del mapa escolar, no acorde con las necesidades de la escuela pública y la aplicación de la LOGSE...es un ataque frontal a la calidad de la enseñanza, así como a la escuela pública y rechazamos cualquier modificación que supongan supresiones de unidades escolares y puestos de trabajo no acordes con la demanda de necesidades escolares públicas⁴⁵⁶.

Además de la reclamación a la Conselleria, se realizaron campañas informativas y movilizaciones ante lo que se denominó “el desarreglo”. Desde la FAMPVA se envió este Mapa-desarreglo a todas las APAS para que fuera debatido y recoger enmiendas. La Conselleria manifestó que habían sido recogidas el 60% de las mismas, sin embargo hubo una supresión de unidades en la red pública y un incremento de unidades concertadas en la red privada. Se emprendieron encierros y asambleas informativas. Se defendía el modelo de centro de 700/800 alumnos frente a los macrocentros de 1000/1200 alumnos que preveía la Conselleria, se reivindicó la temporalización de construcciones, presupuestos extraordinarios para la construcción de más de 120 centros necesarios para la implantación racional de la LOGSE. Cabe destacar que en la Comunidad Valenciana las construcciones escolares se realizaban a través de empresas mercantiles creadas por la propia administración con la finalidad de promover la reforma y construcción de centros. Esta privatización fue denunciada por madres y padres, alumnado, profesorado y sindicatos, ya que, se demoraba las construcciones y reformas y se obviaban otras, por lo que las aulas prefabricadas o barracones se convirtieron en seña de identidad de la Escuela Pública.

También se presentó una propuesta de Mapa Escolar en la ciudad de Valencia y se realizó una concentración de todas las APAs de Valencia en la Plaza de la virgen.

Se celebró la Jornada en Defensa de la Escuela Pública en el año 1997, como reivindicación del Mapa Escolar y de los presupuestos para el año 1998. Estas jornadas tenían como objeto la información y la generación de propuestas. Se consideraba que la administración estaba deteriorando intencionadamente la escuela pública.

Las reivindicaciones llevaron a participar activamente en la Plataforma en defensa de la Escuela Pública junto con organizaciones de alumnado, profesorado, equipos de renovación pedagógica, etc⁴⁵⁷. Y se proyectaban y realizaban encuentros

⁴⁵⁶ Manifiesto del Consejo de Gobierno de FAMPVA-Valencia enviado por carta a la Directora General de Centros de la Conselleria de Educación. 11 de enero de 1997.

⁴⁵⁷ Ibid 455.

lúdico-festivos-reivindicativos por la escuela pública⁴⁵⁸ que se iban repitiendo cada año en cada localidad, así como jornadas de encuentro sobre la participación en los consejos escolares⁴⁵⁹.

Se elaboró una campaña “El compromiso institucional para la implantación de la LOGSE”, que fue remitida a grupos políticos, sindicatos, entidades sociales, consejos escolares municipales y consejos escolares de centro y APAs⁴⁶⁰.

Se continuó reclamando la normalización lingüística, la calidad de la enseñanza, la enseñanza gratuita, la adecuación de aulas, la formación del profesorado, etc.⁴⁶¹

Por otro lado, llevaban a cabo reivindicaciones por la democratización del sistema educativo. Por ejemplo, ante el Reglamento de organización de centros, consideraban que había sufrido retrocesos la organización democrática en los centros⁴⁶². Además les preocupaba que los centros educativos se convirtieran en lugares donde solo se impartieran materias y no en dinamizadores y motivadores de la vida cultural.

Durante el curso 1998/1999 la Conselleria de educación rompió todos los acuerdos referentes al Mapa escolar y a la adscripción del alumnado a los centros; los acuerdos aseguraban la adscripción de centro público de primaria a centro público de secundaria, mientras que en el decreto de admisión de alumnos se equiparaban la admisión con la adscripción, en nombre de la libertad de elección de centro. Con esta normativa nueva la Conselleria incumplía el reglamento orgánico de centros de primaria y secundaria, y desde FAMPa se opinaba que eludir la adscripción era conducir, ante la incertidumbre de la existencia de plazas escolares, a los centros privados, que sí garantizaban la continuidad de los ciclos. En respuesta se enviaron escritos de alegaciones desde los consejos escolares municipales y desde FAMPa, que se entregaron en la Mesa de Padres de junio de 1998.

La conselleria no opta por criterios pedagógicos, organizativos, de convivencia, a la hora de optar por el tipo de centro, sino por criterios economicistas y de rentabilidad y sigue unificando centros. Ni un solo centro de secundaria se pone en funcionamiento este curso próximo, sólo se adecuan centros de primaria a secundaria o se alquilan locales a la iglesia como es el caso de Navarrés. ...Se está autorizando a impartir el 2º ciclo de secundaria en centros concertados que no reúnen los requisitos del Decreto 1004 en cuanto a espacios necesarios y superficie de los mismos. De las 56 líneas en valenciano que se abren para el próximo curso el 50% en centros privados

⁴⁵⁸ Proyecto de trabajo Asamblea general ordinaria de 24 de enero de 1998. Informe Asamblea general ordinaria de 24 de enero de 1998.

⁴⁵⁹ Ibid 447.

⁴⁶⁰ Ibid 447.

⁴⁶¹ Proyecto de trabajo 1998/1999 y 1999/2000 Asamblea general ordinaria de 12 de diciembre de 1998.

⁴⁶² Ibid 455.

*concertados. La LOGSE quedaría rota al separarse el primer ciclo y el segundo ciclo, al tener que baremar para poder optar a un mismo centro de un área de influencia*⁴⁶³.

Las alegaciones a las adscripciones de centros y al decreto de admisión del alumnado fueron: generalizar las unidades de 3 años en todos los centros de la red de titularidad pública que haga posible la denominación de centro completo; completar todas las especialidades de la LOGSE en todos los centros; construir IES suficientes para absorber la demanda de matrícula de red pública de los centros de primaria, o temporalizar esta construcción; generalizar el transporte y el comedor gratuitos en centros de secundaria para los alumnos que no se escolaricen en su localidad, siendo el transporte a cargo de la Conselleria y no de ayudas al transporte; adscribir centro a centro, como decía la disposición transitoria del ROC, para la coordinación necesaria entre los docentes del tramo ESO (no se comprendía la nueva matriculación para el alumnado de 3º y 4º de la ESO si estaban dentro de un mismo tramo educativo); adecuar los centros de primaria para impartir secundaria; que el alumnado de 3º de la ESO tuviera derecho a solicitar beca de libros como los de 2º de la ESO; finalmente, se oponían a la baremación de solicitudes de admisión de alumnado porque todos los ciudadanos habrían de tener derecho a ser escolarizados en enseñanza obligatoria y totalmente gratuita⁴⁶⁴.

El decreto de admisión de alumnos junto con el decreto de adscripción fueron ampliamente contestados:

*A nadie confundió los decretos de la Conselleria y se denunció la falsa “libertad de elección de centro” que se plasma en la baremación que se inicia en unidades no obligatorias en los centros concertados. El decreto de admisión de alumnos se denunció al Síndic de Greuges que ya ha dado respuesta*⁴⁶⁵.

Respecto al calendario escolar para el curso 1998/1999 se solicitó una racionalización del tiempo escolar con criterios pedagógicos y no con el santoral de la iglesia católica, y que su ámbito abarcara todo el País Valencià⁴⁶⁶.

Por otra parte, se reunieron con grupos políticos EU, PSOE y con los sindicatos CCOO, STEPV y la federación de alumnado FAAVEM, para intentar acercamientos

⁴⁶³ Acta de la comisión ejecutiva de 23 de marzo de 1998.

⁴⁶⁴ Alegaciones FAPA-Valencia a las adscripciones y arreglo escolar, becas de libros y decreto de admisión de alumnos, 4 de abril de 1998.

⁴⁶⁵ Ibid 447.

⁴⁶⁶ Ibid 463.

para reivindicar la paridad en los consejos escolares⁴⁶⁷, reclamación continuada en toda la historia de la federación.

Finalmente, se denunció a través de CEAPA la obligatoriedad de impartir la religión en horario lectivo⁴⁶⁸.

En relación a la capacidad de reflexividad colectiva, ésta se desarrollaba a través de jornadas de debate, formación e información sobre todos los temas educativos en el candelero.

Fomentar la participación, la formación y la información de todas las comarcas, es una manera de potenciar las bases, que debe ser un objetivo básico a cumplir si queremos avanzar en nuestro propósito principal: conseguir una Escuela Pública de calidad, democrática, igualitaria y solidaria.

Este perfil de Escuela Pública de la que participamos la mayoría de madres y padres, se encuentra en peligro, por la potenciación por parte de la administración de lo "privado" en general y la Escuela Privada en particular, lo cual entra en contradicción con nuestros deseos e intereses. Por tanto, la tarea que tenemos presenta dificultades y, solamente podremos superarlas si actuamos conjunta y unitariamente con todos los agentes sociales que coincidan en defender la Escuela Pública (Sevilla, 1997: 3).

Se hizo un seguimiento de los decretos de mínimos, y jornadas de debate de la situación de la aplicación LOGSE⁴⁶⁹. Se realizaron jornadas sobre participación en los consejos escolares⁴⁷⁰ y jornadas de convivencia intercomarcal⁴⁷¹.

Se celebraron encuentros sobre la Escuela Pública, sobre la escuela en valenciano, sobre las agrupaciones comárcales, acompañamiento a las jornadas de ASINDOWN.

Por otro lado, se realizaron cursos de formación diversos. Es de destacar la creación de un grupo estable de formación, integrado por las propias madres y padres- de manera voluntaria-, que tenía tres áreas de trabajo: el funcionamiento de las APAs, el ámbito de centro (Proyecto Educativo, Consejos Escolares, LOGSE, Reglamento orgánico y funcional, rendimiento escolar, etc.), y el ámbito afectivo y familiar. Y, al margen, cursos de formación dirigidos a las APAs.

Además, se continuó con las escuelas de padres y madres, así como con las campañas de protección del menor frente a los medios de comunicación, de drogodependencias y su prevención, del sida y su prevención y tolerancia, de deporte

⁴⁶⁷ Acta de la comisión ejecutiva de 14 de febrero de 1997.

⁴⁶⁸ Acta de la comisión ejecutiva de FAPA Valencia de 12 de marzo de 1997.

⁴⁶⁹ Proyecto de trabajo Asamblea general ordinaria de 24 de enero de 1998

⁴⁷⁰ Ibid 442.

⁴⁷¹ Ibid 455.

escolar y educación vial, de potenciación de los consejos escolares de centro y municipales, y de crecimiento de la federación.

...además de la formación de padres, aparece una formación con un objetivo diferente: la prevención, con el fin de dinamizar el tejido social en la comunicación, la participación y el conocimiento, a través de otras experiencias cercanas y no desde experiencias ajenas e interesadas. La pretensión de FAPA-Valencia es: encontrar respuestas útiles, propiciar reflexiones colectivas fructíferas y plantear nuevos interrogantes para profundizar en la relación con nuestros hijos e hijas, conseguir el conocimiento de la infancia y adolescencia, y diseñar estrategias efectivas en la gestión democrática de los Centros Escolares. Con la realización del Plan de Actividades pretendemos generar debates colectivos como medio para la comunicación y la participación democrática y comprometida⁴⁷².

En cuanto a la información recibida y aportada de y entre las AMPAS, cabe destacar, además de los boletines informativos, que en el curso 1997/1998 se inició la publicación de la revista “El pupitre”, como instrumento abierto de participación de las madres y padres para dar a conocer sus vivencias y experiencias en la Escuela. Su periodicidad se sabía condicionada por los recursos económicos disponibles⁴⁷³.

FAMPA se anudaba con otras organizaciones para promover esferas públicas educativas en otros niveles de decisión, como el autonómico y el nacional.

A nivel autonómico, en 1997 comenzó una crisis interna en la COVAPA: empezaron a salir diferencias de criterios en política educativa con las federaciones de Alicante y Castelló, dado el carácter progresista de FAMPA en contraposición a la actitud poco participativa del presidente de COVAPA. Actitud que se manifestaba ante la no presentación de alegaciones y propuestas por parte de COVAPA en la Mesa de padres⁴⁷⁴. En el curso 1998/1999 la Conselleria propuso a la Mesa de Padres, a través de la COVAPA, liberar entre 9 y 15 personas de la organización, con un presupuesto extraordinario. En FAMPA se cuestionaron esta propuesta y propusieron la ruptura con COVAPA⁴⁷⁵. Este intento de compra por parte de la Conselleria fue el que creó también la crisis interna de FAMPA (como vimos en el capítulo 1 de este Apéndice).

En el año 2001, en Asamblea Extraordinaria de COVAPA, las federaciones de Castelló y València acordaron salirse de la confederación, y el mismo año se creó la Confederación Gonzalo Anaya, que agrupaba a la federación Penyagolosa de Castelló, la Enric Valor de Alacant, y la FAMPA, cuya finalidad era la “Defensa de la idea de

⁴⁷² Plan de actividades del ejercicio 1997. 1 de enero de 1997.

⁴⁷³ Ibid 455.

⁴⁷⁴ Ibid 447.

⁴⁷⁵ Acta de Consejo de gobierno de 4 de abril de 1988.

espacio público educativo”. En las elecciones a consejos escolares de noviembre de 2001 se visibilizó la importancia de cada confederación, pues la Confederación Gonzal Anaya contaba con 1.800 consejeros y la COVAPA con 700. Aunque en el CEV, la Gonzal Anaya no fuera admitida por el gobierno valenciano hasta 2004.

A nivel estatal, la FAMPa participaba activamente en CEAPA y participó en la elaboración de nuevos estatutos de la CEAPA en los que se apostó por la defensa de la Escuela Pública a nivel estatal.⁴⁷⁶

Consideraban que la LOGSE no se había implantado, principalmente por la falta de recursos económicos y de formación del profesorado:

La LOGSE se ha aplicado con criterios muy cicateros. El mayor problema que hay en estos momentos es el de los medios económicos y, por otro lado, el de querer asumirla el profesorado. (...) Todos los itinerarios educativos que pueden elegir los alumnos van a quedar en papel mojado si los centros no tienen los recursos adecuados. Creemos que la Reforma así no tiene ningún futuro y que su espíritu está totalmente prostituido (Presidente de CEAPA, 1997: 11-12).

Cabe destacar, la organización, desde cada federación provincial, para la Marcha a Madrid por la Escuela Pública el 25 de mayo de 1997, y la campaña de la Iniciativa Legislativa Popular por la gratuidad de libros de texto, para la que recabaron más de 600.000 firmas⁴⁷⁷.

El conseguir una Escuela Pública y gratuita a partir de los tres años, con libros de textos incluidos (para lo cual se ha lanzado una campaña de recogida de firmas por CEAPA, como Iniciativa Legislativa Popular a nivel Estatal, para conseguir su debate parlamentario y forzar a su aprobación); la implantación total de la LOGSE, con las infraestructuras necesarias de infantil, primaria y secundaria; una Ley de financiación, son algunos de los retos que tenemos que afrontar (Sevilla, 1997: 3).

La Plataforma en Defensa de la Escuela Pública a nivel estatal continuaba reuniéndose⁴⁷⁸ y se preparó el día de la escuela pública⁴⁷⁹, una manifestación contra los presupuestos de 1998 el día 11 de diciembre de 1997⁴⁸⁰, y unas Jornadas de escuela pública en Madrid⁴⁸¹.

CEAPA denunciaba la campaña de desprestigio de la Escuela Pública:

⁴⁷⁶ Ibid 449.

⁴⁷⁷ Acta de la comisión ejecutiva de 18 de febrero de 1998.

⁴⁷⁸ Acta de la comisión ejecutiva de FAPA Valencia de 14 de febrero de 1997.

⁴⁷⁹ Ibid 468.

⁴⁸⁰ Acta de la comisión ejecutiva de FAPA Valencia de 26 de noviembre de 1997.

⁴⁸¹ Ibid 449.

Hasta ahora lo que hemos percibido por parte del Ministerio es una actitud de desprestigio y de desmantelamiento de la escuela pública. (...) Desde que llegaron al gobierno han vendido una imagen negativa de la escuela pública, argumentando que es una escuela cara, sin calidad, conflictiva, donde hay drogas, violencia... El desmantelamiento se concreta en las acciones que han realizado. Es decir, presupuestos restrictivos, reducción en un 43% de las nuevas edificaciones, disminución de las partidas dedicadas a la educación compensatoria, reducción de profesorado especialista, de los departamentos de orientación... (Presidente de CEAPA, 1997: 10)

Y las relaciones con el MEC en la época de Esperanza Aguirre eran nulas, y aunque Rajoy pretendía una imagen más dialogante, ésta se tildaba de pose, sin contenido:

No ha habido unas relaciones reales; han existido contactos, conversaciones, pero nunca relaciones de negociación. Siempre han sido reuniones informativas o de declaración de intenciones por su parte. A petición nuestra, hemos creado una mesa de trabajo, aunque todavía no sabemos si será de negociación. Creo que estaban deseando concederla, porque la situación de deterioro en el diálogo que se estaba transmitiendo en los medios de comunicación daba una imagen de enfrentamiento que la Administración no ha querido mantener. No sabemos cómo van a ir las cosas, no sabemos hasta que punto el ministerio asumirá esas reuniones como mesa de trabajo y de negociación. Si lo que pretenden es una mesa de cara a la opinión pública, nosotros no estamos dispuestos a ser comparsas de esa situación. (Presidente de CEAPA, 1997: 10)

Con respecto al Real Decreto sobre admisión de alumnos, que concedía a los centros la posibilidad de otorgar un punto por cualquier circunstancia, consideraban que era el decreto de la libertad de elección de centro, y que era falso, porque eran los titulares de los centros los que seleccionaban a los alumnos más idóneos. La consecuencia sería la creación de desigualdades entre los centros.

Con respecto a la LOCE, Paqui Pallás, secretaria general de FAMP, en Mesa Redonda junto con otros interlocutores sociales, convocados por Cuadernos de Pedagogía, consideraba que se había denigrado a la LOGSE sin fundamento ni análisis:

La LOGSE ha sido una ley esperanzadora (...) nos ha costado un siglo y medio universalizar la enseñanza hasta los 16 años. Nosotros hubiéramos apostado por revisar la LOGSE y hacer un Libro Blanco para analizar los problemas, aunque esta ley no ha llegado a ponerse en marcha efectivamente (Secretaria General de FAMP, 2002: 79).

La inaplicación de la LOGSE en diferentes aspectos había hecho que una ley que consideraban buena no se hubiera llevado a cabo.

La falta de presupuesto ha repercutido de manera decisiva: no se han hecho las construcciones necesarias y todavía hay muchos alumnos y alumnas de la ESO en colegios de Primaria; no se han coordinado los centros de Primaria y Secundaria; se han consolidado los barracones; no se ha dotado a los centros de personal especializado; el profesorado de secundaria carece de preparación para enseñar a un

nuevo tipo de alumnado; faltan apoyos en pedagogía terapéutica, educadores de calle para zonas conflictivas, psicólogos; no se involucran suficientemente los municipios; falta por implantar la Educación Infantil de 0 a 3 años en el sistema público, mientras que se subvenciona a las guarderías privadas... (Secretaría General de FAMP, 2002: 79-80)

Frente a la excelencia de la que se hacía eco la política educativa del PP, apuntaba a otra significación de la excelencia en educación, que sería creer en la capacidad de aprender del alumnado y en las posibilidades de la educación:

Me da la sensación de que no creemos en la excelencia de la educación si tiramos la toalla con niños y niñas de 12 a 14 años, que es lo que parece que prevé la Ley de Calidad. Si yo creo en la educación, un niño conflictivo a los 12 años puede ser un genio a los 18, y esos chicos y chicas están en la peor edad para elegir unos itinerarios que les vienen impuestos y que a unos padres y madres nos crean muchas dudas y desazón (Secretaría General de FAMP, 2002: 82).

Y denunciaba la segregación y el encarecimiento de la educación para las familias:

...esta ley es más barata para el Estado y más cara para las familias, porque si queremos que nuestro hijo vaya al Bachillerato tendremos que estar reforzándole, pero si no disponemos de dinero no podremos hacerlo. Es muy fácil segregar y más difícil hacer un programa justo de inclusión que permita a todos desarrollar sus posibilidades (Secretaría General de FAMP, 2002: 82).

Para la mejora de la calidad educativa proponía la participación democrática en el sistema:

...quiero plantear una pregunta respecto a los directores y a la función de la participación. Si los consejos escolares se convierten en meros órganos consultivos y no decisivos de la vida escolar y el director nos viene impuesto por la Administración, la participación de los diferentes sectores de la comunidad se verá mermada gravemente, y sabemos que muchos padres y madres tiran la toalla o aparcan a sus hijos e hijas en la escuela. En una educación de calidad es preciso que las familias se coordinen con el profesorado e intervengan en los centros, que no olviden su responsabilidad como educadores (Secretaría General de FAMP, 2002: 83).

Finalmente, ante la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión, la CEAPA, en un documento rechazaba abiertamente esta asignatura en su modalidad confesional y no confesional, que consideraba de interés exclusivo del clero, y recomendaba a las familias que no aceptaran la alternativa a la religión, al tiempo que reiteraba que la enseñanza religiosa no se impartiera en los centros. La opinión que tenían sobre la enseñanza de religión se puede sintetizar en esta declaración:

Creemos que la religión debe impartirse fuera del horario escolar, y si hay un Concordato que dice que la religión debe tener el mismo rango que el resto de las

asignaturas nosotros no podemos estar de acuerdo de ninguna manera. Vulnera el principio de libertad religiosa y de igualdad, en primer lugar, porque un alumno no tiene por qué manifestarse sobre sus creencias, y a principio de curso se les pregunta si quieren enseñanza de religión católica o no, algo que ya nos parece inconstitucional. Pero también porque segrega a los alumnos en función de un tipo de religión, es decir, hace diferencias según las creencias, y además obliga a los que no eligen esta materia a tener otra asignatura (Presidente de CEAPA, 1997: 12).

Y estaban dispuestos a emprender acciones legales y denunciar la institución del concordato:

Las acciones que pensamos llevar a cabo son recurrir cualquier decreto que salga y que obligue a tener otra asignatura. En estos momentos tenemos recurrido el decreto del anterior gobierno y estamos dispuestos a llegar hasta el Tribunal Constitucional para que se manifieste sobre la madre del cordero de este asunto, que es el Concordato, y que ningún gobierno se ha atrevido a denunciar (Presidente de CEAPA, 1997: 13).

La actuación final, ante la aprobación de la LOCE, fue colaborar en la preparación y asistencia, desde FAMP, a la manifestación del 24 de noviembre de 2003 contra la LOCE, como integrante de la Plataforma en defensa de la Escuela Pública⁴⁸².

Finalmente, cabe destacar las alianzas y encuentros con otros colectivos sociales del ámbito educativo. Como por ejemplo la Jornada Ciudadana de 27 de junio de 1997, y a las Jornadas del CEP de Valencia⁴⁸³, las jornadas de los MRPs⁴⁸⁴, el inicio de los contactos con la Federación d'Escoles en Valencià⁴⁸⁵, la asistencia al Congreso de Escoles en Valencià y la participación en las "Trobadades d'escoles en valencià"⁴⁸⁶.

⁴⁸² Memoria de gestión Asamblea general ordinaria de 29 de marzo de 2003.

⁴⁸³ Acta de la comisión ejecutiva de FAPA Valencia de 17 de junio de 1997.

⁴⁸⁴ Acta del consejo de gobierno de 10 de mayo de 1997.

⁴⁸⁵ Ibid 478.

⁴⁸⁶ Acta de la comisión ejecutiva de FAPA Valencia de 12 de marzo de 1997. Proyecto de trabajo Asamblea general ordinaria de 24 de enero de 1998

6.2.3.-El PSOE y el neoliberalismo.

El PSOE ganó las elecciones generales de 2004 con el aumento del número de votos en más de tres millones respecto a las elecciones del año 2000. El factor externo que se analizó como importante en la determinación electoral fue el atentado terrorista del 11 de marzo, tres días antes de las elecciones, perpetrado por fundamentalistas islámicos. La reacción del PP de considerar el atentado de ETA frente a las investigaciones policiales que apuntaban en la otra dirección y la estrategia de crispación sobre conspiraciones respecto al atentado fue considerada muy negativa por la opinión pública. Además, constaba el rechazo popular a la intervención en la guerra de Irak. Sin embargo, cabe destacar que los votantes del PP, situados a la derecha del espectro ideológico mantuvieron su voto generalizado, puesto que el PP sólo perdió medio millón de votos aproximadamente.

La estrategia de crispación⁴⁸⁷ por parte del PP, ante la derrota de las elecciones y durante toda esta legislatura, comenzaría con una teoría de la conspiración para desbancar al PP del poder, en esta conspiración habían implicados policía, ETA, fundamentalistas islámicos y el propio PSOE. Esta estrategia vino acompañada con los medios de comunicación afines, como el diario El Mundo, la cadena COPE y Telemadrid (MARAVALL, 2008) que utilizaron el “discurso del odio”. Sin embargo, la sentencia de la Audiencia Nacional en el año 2007 desmintió tal conspiración.

Un segundo tema, transversal, que se mantuvo durante toda la legislatura, fue la política gubernamental frente al nacionalismo vasco y catalán. Según el PP peligraba la integración de España ante el proceso del Estatuto Catalán.

⁴⁸⁷ La estrategia de crispación (MARAVALL, 2008) Son estrategias de poder, no de política, atiende a los intereses privados de los políticos, no al interés por lo común. La estrategia de crispación se basa en la conquista o la competición por el poder, dejando al margen el carácter representativo de la democracia liberal. Se considera al adversario político como un enemigo, en base siempre a temas transversales, que enmarcan a toda la ciudadanía, huyendo de programas y propuestas concretas sobre temas posicionales. La convergencia de programas radica en que ambos forman parte de la corriente hegemónica que convierte finalmente la política en gestión, no en gobierno. Si se combina la convergencia con la crispación se promueve pues, la hostilidad frente a la política por carecer de espíritu constructivo y la concepción de lo político como una gestión mínima en un mundo común que rueda por su propio mecanismo, alejado de la vida cotidiana. La política como gestión y la participación política entendida como electorado indeciso ante estas estrategias distan de la Paideia, de la educación para una democracia radical y pluralista.

El tercer tema, también transversal, fue la política antiterrorista. El Pacto por las Libertades y contra el Terrorismo firmado en el año 2000, que establecía que esta lucha quedaba al margen de la competencia política entre partidos se rompió por parte del PP en el año 2005, cuando el gobierno del PSOE proponía una negociación con ETA dada la reducción considerable de la violencia.

Otros temas fueron: la despenalización del aborto, la financiación pública de la enseñanza privada, el matrimonio entre personas del mismo sexo, la ley de la memoria histórica, y la inclusión de la materia Educación para la Ciudadanía en la enseñanza secundaria. Todos ellos tenían que ver con libertades civiles y se pusieron en juego con la movilización en contra del PP y otros sectores afines como la Iglesia Católica.

La estrategia de crispación hizo impacto en la opinión pública: en 2007, un 41,2% de los ciudadanos consideraba la situación política mala o muy mala (MARAVALL, 2008).

Además, existía una estrategia de desacreditar al presidente del gobierno, J.L.R. Zapatero, para reducir puntos de diferencia con respecto a la imagen de su oposición, Mariano Rajoy.

En esta legislatura, el gobierno socialista pretendía poner en valor las políticas sociales de educación, de sanidad y de redistribución de la renta. Acompañadas de otras políticas que cuyo propósito era aumentar las libertades civiles como el matrimonio entre personas del mismo sexo, el aborto y la ley de dependencia. En 2004 el PSOE instaura un gobierno paritario entre hombres y mujeres.

Sin embargo las estrategias de crispación generaron hastío hacia la política y los políticos, por un lado, y enfrentamientos entre los ciudadanos sobre las libertades y en función de su localización geográfica, por otro.

Las elecciones autonómicas de la Comunidad Valenciana en el año 2007 dieron de nuevo la mayoría absoluta al PP, aumentando el porcentaje de votos (a pesar de ya que habían salido a la palestra numerosos casos de corrupción), seguido de lejos del PSOE, de EU y Bloc, que se unieron, y de UV. Y en las elecciones municipales del año 2007, los resultados fueron similares, ganando el PP más alcaldías, reduciendo su representación el PSOE y también el Bloc, EU y UV.

Política educativa:

El gobierno del PSOE paralizó la aplicación de la LOCE y constituyó una comisión de expertos para analizar la LOCE y la LOGSE y establecer las modificaciones oportunas propias de un periodo de consenso, en el plazo de dos años. Se paralizaban los itinerarios y los Programas de Iniciación Profesional, la asignatura de religión y su optativa de carácter evaluable y computable. Por otro lado, mantuvieron la evaluación y promoción del alumnado de la ESO. En la nueva etapa de debate pretendían dar un mayor protagonismo a las comunidades autónomas, eliminar los itinerarios y establecer medidas de atención a la diversidad, recuperar el ciclo 0-3 años y mantener la asignatura de religión de oferta obligatoria pero no evaluable, eliminar la reválida del bachillerato y la prueba específica de cada universidad para cursar los estudios universitarios. La LOCE constituyó por tanto una de las iniciativas más breves de la educación en España. Los sindicatos CCOO, FETE-UGT y STEs, y la confederación CEAPA habían solicitado la derogación de la norma. Otras organizaciones que defendieron la LOCE, como FSIE, USO y ANPE, defendieron un Pacto de Estado para evitar los vaivenes en política educativa. Mientras que el CSI-CSIF y la FERE estaban abiertamente en contra al cambio de la norma.

Por otra parte, las comunidades autónomas donde gobernaba el PP insistían en su aplicación, entre ellas la Comunidad Valenciana.

El Pacto educativo requería alcanzarse en tres frentes (VIÑAO, 2004): el político con los diferentes partidos, en el Parlamento; el territorial, con las comunidades autónomas en la Conferencia de Consejeros de Educación; y el social, con las organizaciones representadas en el Consejo Escolar del Estado.

El principal problema del PSOE, alcanzando pacto o sin alcanzar, consistía en que la base social que apoyaba una educación considerada como espacio público, basada en la equidad, la laicidad y considerada como derecho social, era mucho menor que la base social del neoconservadurismo nacional- españolista.

En el programa electoral del PSOE se otorgaba a la educación un lugar prioritario y se tenía como objetivos: la enseñanza de idiomas extranjeros, las TIC, la escolarización en los primeros años de infantil, el refuerzo a la participación en los consejos escolares, medidas compensatorias e igualitarias, etc.

Con el proyecto de la Ley Orgánica Integral de Medidas contra la Violencia de Género y a través de diversas organizaciones progresistas se consiguió que el Consejo

Escolar del Estado solicitara que los centros concertados no pudieran discriminar por sexo, aspecto que no se contemplaba en la LOCE; por otra parte, con esta Ley contra la violencia de género también se pedía la integración en los consejos escolares a miembros que velaran por la igualdad entre géneros y la resolución pacífica de conflictos, así como la inclusión de materias sobre la igualdad de género en la formación inicial y permanente del profesorado.

En la comunidad valenciana, el conseller Esteban González Pons, amplió los conciertos con los colegios privados en el nivel de bachillerato, para garantizar la libertad de elección de centro. Frente a esta actuación la Asamblea de Directores de Institutos de València y las AMPAs de diversos centros educativos denunciaban la reducción unilateral de grupos de bachillerato en centros públicos. Ante tal reducción, muchos centros no podían ofrecer plazas a su propio alumnado de la ESO, incrementándose las ratios a 39 alumnos por aula (SANZ, 2004).

Para el curso 2004/2005, desde el MEC se redactó un borrador en base a las opiniones diversas de los consejeros de las comunidades autónomas, para presentarlo a la Conferencia Sectorial y al Consejo Escolar del Estado, para iniciar el debate y poder elaborar la legislación al respecto. Los aspectos sobre los que cabía debatir eran: la educación infantil, la prevención de dificultades de aprendizaje en educación primaria, la incorporación del alumnado a la educación secundaria, la atención a la diversidad, el éxito y el fracaso escolar, el Bachillerato y sus modalidades, el acceso a las TIC, los valores democráticos, la religión, la formación profesional y la movilidad laboral, las conexiones entre etapas y enseñanzas, el reconocimiento social del profesorado, la corresponsabilidad social en educación, los centros sostenidos con fondos públicos y el servicio público educativo, y la autonomía y dirección de centros.

El Ministerio pretendía aprobar una ley para el inicio del curso 2005/2006, las propuestas de debate se compilaron en septiembre de 2004 en el libro verde “Una educación de calidad para todos y entre todos. Inicio del debate” y creando expresamente una web para recabar opiniones y propuestas de los ciudadanos, que al mes de ponerse en marcha había registrado unas 10.000 observaciones, de las que 8.000 versaban en torno al foro de la religión, y al final del debate fueron 45.000 aportaciones. Por otro lado, se planificaron seminarios por el MEC y por los sindicatos CCOO y UGT. Sin embargo, algunos autores criticaron la falta de diagnóstico, de análisis del sistema educativo, siguiendo los fallos de la LOCE; el foro virtual y las reuniones no

eran suficientes comparado con los análisis realizados con la LGE y con la LOGSE. La exposición de motivos adolecía de un análisis crítico de nuestro sistema educativo.

Al tiempo, se constituyó el Foro por la Educación Pública, que congregaba a profesorado de universidad y de secundaria, MRPs, madres y padres del alumnado, y otros profesionales del ámbito educativo. El Foro pretendía ser punto de encuentro y de difusión y debate sobre la enseñanza.

Desde un posicionamiento contrario, los obispos se movilizaban contra la reforma educativa, y entre las acciones que llevaron a cabo, la más importante fue una recogida de firmas a través de la dirección de los centros concertados, del profesorado de religión, de los párrocos y de la CONCAPA, para criticar la relegación que suponía que la religión no contara como asignatura evaluable y que no tuviera una alternativa. Por otro lado, al profesorado de religión se les informaba a través de un documento, de las respuestas que debían dar al debate educativo por Internet. Y en relación a sus condiciones laborales que adujeran que no consideraban necesario su adecuación con el Estatuto de los trabajadores.

En marzo de 2005 se presentó el anteproyecto de ley, y en mayo la memoria económica. Ante el anteproyecto de LOE, diferentes estancias de la opinión pública realizaban sus peticiones y sus críticas:

El Consejo Escolar del Estado había presentado un millar de enmiendas al documento, y la comisión permanente del mismo había informado de la obligatoriedad del segundo ciclo de educación infantil, de no establecer alternativa a la religión y de la financiación de la ley.

Por el lado sindical, CCOO criticaba la falta de financiación y pedía alcanzar el 6% del PIB. La UGT criticaba las condiciones laborales del profesorado y consideraba positivo la asignatura Educación para la Ciudadanía, la diversificación curricular y las repeticiones de curso. Para el STEs, no había un compromiso claro con la Escuela Pública puesto que se tendía a la privatización, manteniendo la concertación de la educación infantil y segregando al alumnado en la flexibilización de itinerarios de 4º de ESO, y al tiempo consideraba peligroso las pruebas diagnósticas por su posible utilización para realizar rankings entre centros. Finalmente, CSI-CSIF consideraba decepcionante la ley y la reducción horaria de plástica, música, tecnología, informática y filosofía. La Federación de Asociaciones de Estudiantes (FAEST) consideraba positivo la eliminación de los itinerarios LOCE, de la religión y de la reválida, mientras que el Sindicato de Estudiantes consideraba que esta ley continuaba rehén de la patronal

con los conciertos educativos y por las dotaciones extraordinarias a los centros concertados que escolarizaran alumnado con necesidad de apoyo. Con respecto a la religión, el PSOE pretendía que no hubiera alternativa a la religión, mientras que CEAPA, junto con la Plataforma Ciudadana por una Sociedad Laica eran partidarias de sacar la religión del horario escolar y de los centros. Por su parte, la CONCAPA, entregó más de tres millones de firmas para que la religión y su alternativa fueran asignaturas equiparables a las científicas.

Finalmente, se aprobó la LOE en 2006, con una memoria económica que ascendía a 6.107 millones de euros, pero con la oposición radical del PP. Se produjeron concesiones a la enseñanza privada en detrimento de la pública, sin embargo, las peticiones del bloque neoconservador eran el retorno a la LOCE.

La parte más importante del presupuesto se destinaba a la gratuidad del segundo ciclo de la educación infantil. Otras partidas eran la educación infantil de primer ciclo, los programas de cualificación profesional, los programas de refuerzo en primaria y secundaria, la diversificación curricular, la atención a la diversidad, el bachillerato, la formación profesional, las becas, las nuevas tecnologías y la lengua extranjera.

Las directrices europeas, en concreto los objetivos estratégicos de la UE para el 2010, aceleraban el proceso de mercantilización de la educación. Este proceso se había ido desarrollando en las últimas reformas tanto del PSOE como del PP. Al hilo de las directrices del FMI, BM y la OCDE. Las consecuencias: el deterioro del sistema público, la expansión del sector privado, el aumento de desigualdades sociales y la segregación y exclusión social; aspectos todos ellos fundamentales para el desmantelamiento del Estado de Bienestar y la destitución de la democracia.

Se presentaba pues una nueva ley de educación, la LOE, que derogaba LOGSE, LOPEG y LOCE, aunque mantenía alguno de sus artículos. Los principales puntos de la nueva ley fueron: las evaluaciones de diagnóstico sobre las competencias del alumnado en 4º de Primaria y 2º de ESO, sin repercusión académica; la repetición de cursos; las pruebas de recuperación sólo para 4º de la ESO y Bachillerato; la Diversificación curricular en vez de los itinerarios LOCE; los programas de cualificación profesional inicial que permitían obtener el título en ESO; la atención a la diversidad en la organización y en currículo, sobre todo en primaria; la desaparición de la Prueba General de Bachillerato, manteniéndose la prueba de acceso a la universidad; la creación de la Comisión de Garantías de Admisión en cada comunidad autónoma para supervisar el proceso de admisión del alumnado, formada por representantes de la

administración autonómica, la local, las familias, el profesorado y los centros (públicos y concertados); la mayor dotación para centros concertados que escolarizasen a alumnado con necesidades de apoyo educativo, por ejemplo, inmigrantes; la designación de la dirección de los centros por una comisión formada por la administración, por el claustro y por el consejo escolar; la redacción de un Estatuto para la función pública docente y la promoción de la biblioteca escolar como espacio abierto a la comunidad educativa.

Con respecto a la religión, sería de oferta obligatoria pero voluntaria para el alumnado, sin tener en cuenta la propuesta del Consejo Escolar del Estado de sacarla del horario escolar.

Finalmente, se añadía una asignatura adicional, Educación para la Ciudadanía, que pretendía constituir un espacio de reflexión sobre los derechos humanos, la democracia, la Constitución y la Unión Europea; y que seguía la recomendación de la UE para paliar el déficit democrático de los países integrados, y ya figuraba en el currículo de la mayoría de los países de la UE.

A la ley se le hacían críticas desde el sector progresista y desde el conservador.

Desde el sector progresista, se consideraba primero, respecto al consejo escolar, que se mantenía en una forma estamental, sin instancias intermedias de articulación. No se tenía en cuenta, en el caso del alumnado, la figura del delegado de curso que no se vinculaba con los representantes del alumnado en el consejo escolar, así como la figura del delegado/a padre o madre de curso. Por otro lado, se incluía representación en el consejo escolar a personas en relación a la igualdad de género, mientras que no se tenían en cuenta otras desigualdades como la clase social o la etnia (FEITO, 2005).

En cuanto a la elección de director/a se había ido limitando desde la LOPEG la capacidad del consejo escolar estableciendo requisitos previos. Y aunque frente a la LOCE, la LOE había otorgado mayor peso al claustro y al consejo escolar en la comisión de selección de director/a (del 30% de la LOCE a dos tercios en la LOE), pero no explicaba el por qué esta propuesta.

En cuanto a la democratización de la educación, para la Educación Infantil, el Consejo Escolar del Estado, la CEAPA y los sindicatos pedían plazas públicas y gratuitas y la integración de la red concertada en la pública. Se criticaba que la ESO perdía su carácter comprensivo, con la segregación temprana a los 15 años a través de los cursos de diversificación curricular, desapareciendo los dos ciclos de la ESO. Y se censuraba la insistencia gubernamental en el “principio del esfuerzo”, desvinculándolo

del placer por aprender, de la curiosidad, del análisis crítico, de los hábitos de investigación, etc.

De otra parte, respecto a los libros de textos, se eliminaba la previa autorización de libros de texto pero se imponía su uso a los centros (disposición adicional cuarta). Y aunque se fomentaba la biblioteca escolar, faltaba su correlato en la biblioteca de aula, y en las bibliotecas municipales.

Por otro lado, el bloque progresista que apoyaba la Educación para la ciudadanía estaba vinculado al pensamiento democrático y laico, y a la defensa de una educación ético-cívica. Los sindicatos STE, CCOO y UGT, el Consejo Escolar del Estado y la CEAPA, entre otros, defendían una escuela laica, manteniendo la religión en el espacio privado. De hecho, el Consejo Escolar del Estado fue consultado antes de la aprobación por Consejo de Ministros de los reales decretos de mínimos de primaria y secundaria obligatoria, y su dictamen y recomendación, a instancias de la enmienda del STEs fue la de ofrecer religión fuera del horario lectivo. La CEAPA realizó otra enmienda que planteaba que la religión se ofreciera fuera del centro, pero no prosperó. Otra recomendación del Consejo, sobre Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos fue la inclusión en su currículo los distintos modelos de familia y de convivencia, los derechos de los homosexuales, transexuales y de personas inmigrantes.

Desde las organizaciones laicistas, la sociedad española estaba secularizada, pero no era una sociedad consciente de la laicidad del Estado (CIFUENTES, 2007), ni tenía capacidad de fundamentar una ética civil basada en valores laicos como la libertad de conciencia, la igualdad ante la ley, la justicia y el respeto a la diferencia. Al contrario, la sociedad española había tenido como eje la moral católica, arraigada en tradiciones y costumbres, sin embargo, la moral católica ya no tenía el monopolio para fundamentar la convivencia del país, puesto que además de la secularización se había producido con la democracia una apertura al pluralismo moral y religioso. Era por tanto, la ética laica el fundamento de la ética cívica. Con Educación para la Ciudadanía era la primera vez que se pretendía quitar el monopolio moral a la Iglesia Católica en nuestro periodo democrático actual.

Por su parte, el bloque neoconservador, a través de la FERE y la CONCAPA pedían más financiación mediante conciertos o cheques escolares en las edades no obligatorias.

Y ante la aprobación de la LOE no faltaron movilizaciones en contra, convocadas por la CONCAPA, y a la que se unieron otras organizaciones patronales,

como la FERE- CECA, estudiantiles, sindicales, como el sindicato mayoritario de la escuela concertada FIES, y apoyadas por la Conferencia Episcopal. Consideraban que le faltaba diálogo a la ley, y que no resolvía el fracaso escolar ni garantizaba la libertad de enseñanza, es decir, la libre elección de centro, además y lo más importante era que la asignatura de religión y su alternativa no tenían el mismo peso que las demás asignaturas. Estas manifestaciones forzaron algunos cambios en la LOE: un compromiso por elevar el gasto público en educación para equiparlo a la medida europea en diez años, una ampliación de las enseñanzas comunes, el endurecimiento en la repetición de curso, el carácter evaluable pero no computable de la religión, la posibilidad de reserva de plazas en los centros, el refuerzo de la libertad de elección de centro con la presentación de solicitud de las familias y la constitución de la comisión de escolarización sólo si la demanda superaba la oferta, y finalmente, el refuerzo de la dirección de los centros que podría aplicar sanciones disciplinarias sin pasar por el Consejo Escolar.

En relación a la Educación para la Ciudadanía, FERE y CONCAPA criticaban que sólo se hubiera tenido en cuenta valores sociales, y no valores religiosos y morales, y que debería de impartirse la asignatura Sociedad, Cultura y religión. La Conferencia Episcopal se oponía radicalmente a la asignatura, y proponía la objeción de conciencia para el alumnado católico. Se contemplaba como una oleada de laicismo, que identificaban con el triunfo del ateísmo. A esta oleada de laicismo se unía el matrimonio entre personas del mismo sexo, el apoyo a la igualdad de género, del divorcio exprés y del aborto. Consideraban pues, que estos derechos amenazaban el derecho a la formación moral, entendida siempre como católica.

La Conferencia Episcopal afirmaba que impartir o recibir clases de Educación para la Ciudadanía era “colaborar con el mal” (VARIOS, 2007). Pedían la objeción de conciencia a las familias con respecto a la asignatura, y la objeción de conciencia a los centros católicos y estatales para impartirla. La Conferencia Episcopal equiparaba la formación moral con la enseñanza de la moral católica (JARES, 2007), arrogándose la exclusividad de la formación moral, lo que constituía una pretensión de control ideológico sobre el alumnado, tanto en centros privados como en públicos, a través de la asignatura de religión, dogmatismo que no tenía cabida en un Estado democrático. Se acusaba al Estado de “relativismo moral”, considerando que los derechos humanos y los principios democráticos no eran valores católicos. Sin embargo, otros argumentos que la Conferencia Episcopal esgrimía era que el Estado no debía formar en la conciencia

moral, y sólo la iglesia (católica) podría, por decisión de los padres y de los centros educativos, en clara sintonía con el pensamiento neoconservador, y eludiendo la función de educación pública y en principios ético-cívicos por parte del Estado. Por otra parte, confundía la libertad de elección de los padres para la formación moral o religiosa de sus hijos con la educación ético-cívica. Finalmente, consideraba que la Educación para la Ciudadanía entraba en conflicto con la religión católica en materias como la homosexualidad, la igualdad de género o el aborto. En cuanto a la homosexualidad, la Iglesia pretendía imponer una única orientación sexual considerando las demás como enfermizas o pecaminosas. En cuanto a la igualdad de género, la denominaba “ideología de género”.

La CONCAPA, junto con la Conferencia Episcopal, llamó a la desobediencia civil y se acogió a la “objeción de conciencia”. Por su parte el PP anunció que en las comunidades autónomas en que gobernaba, haría su propia lectura de la LOE. En la Comunidad Valenciana, la opción por la que optó el gobierno del PP fue por la obligatoriedad de cursar Educación para la Ciudadanía en inglés.

Por otro lado, la FERE-CECA (Federación Española de Religiosos de Enseñanza y Centros Católicos) y EyG (Confederación de Centros Educación y Gestión) marcaban las distancias de la Conferencia Episcopal, y accedieron a impartir la asignatura pero de manera especial: “...conforme a los principios de su carácter propio informado por la moral católica, y no incluirá contenidos que entren en contradicción con los mismos” (Varios, 2007: 15). Sin embargo, con la publicación de los libros de texto, algunos manuales explicaban la vida de los santos, que las parejas homosexuales no podían formar una familia o el rechazo del aborto (CARBONELL, 2007), en contra de los derechos que establecían las leyes.

FAMPA:

Con la aprobación de los Estatutos del año 2004, FAMPA inició una etapa de mayor fuerza reivindicativa por una ciudadanía activa. Uno de los objetivos, tras la crisis institucional creada por el intento de compra del movimiento social por el partido en el gobierno, fue la recomposición de las comarcas, que habían quedado desmotivadas tras el vuelco institucional. Para su recomposición y para evitar cambios institucionales por parte de quien ostentara el poder de la federación, en los Estatutos de 2004 se reforzó el carácter autónomo de las agrupaciones comarcales.

La crisis ofreció la posibilidad de autocrítica y se constataba la necesidad de mejorar la comunicación entre la FAMPAs y las AMPAs, y de mejorar la organización de las AMPAs para llevar a cabo una acción colectiva.

En cuanto a la participación institucional y formal se vuelve a formar parte del CEV a partir del 2004 (recordemos que no fue reconocida por la administración autonómica, aunque pertenecía a la confederación más representativa de la comunidad valenciana, tras el conflicto por el intento de cooptación a los dirigentes de la FAMPAs por parte del PP).

Se continuó el trabajo en la Mesa de madres y padres con la administración.

En cuanto a los Consejos Escolares Municipales, se insistía en la burocratización y en el escaso trabajo que se realizaba, cuestión que desmotivaba a participar.

Y en cuanto a los consejos escolares de centro se denunciaba la falta de formación conjunta de los consejeros y la falta de efectividad en su funcionamiento.

Además de la participación institucional, FAMPAs continuó con las reivindicaciones: el infantil de 0 a 6 años en las escuelas públicas, el itinerario completo de ESO, bachiller y ciclos formativos, la gratuidad de libros de texto y material escolar, la dotación de recursos y profesionales adecuados, el cumplimiento de los ratios, el requisito lingüístico del profesorado para conseguir la normalización lingüística, la evaluación interna y externa de los centros, las construcciones necesarias, los comedores escolares y el transporte escolar en todos los IES, la atención a la diversidad con personal suficiente y un adecuado tratamiento de la multiculturalidad, y, por supuesto, la mejora de la presencia institucional en los Consejos.

Cabe destacar, la denuncia de FAMPAs y de CEAPA, en 2007, de la utilización del gobierno del PP en la Comunidad Valenciana, de la libre elección de centro a través del baremo para la admisión del alumnado para no escolarizar alumnado inmigrante en los colegios concertados. También denunciado a nivel nacional por el Consejo Económico y Social en su memoria de 2006, en la que advertía de la elevada concentración de alumnado inmigrante en determinados centros de la red pública.

En lo que respecta a la reflexividad cabe destacar las comisiones realizadas en la federación durante el año 2006, que concluyeron en una ponencia presentada en el Congreso de CEAPA denominado “La Escuela Pública como exigencia en un Estado democrático de derecho”. Estas reflexiones llevaron, primero a la publicación de numerosos artículos en prensa y en revistas específicas de educación, en relación a la Escuela Pública, a la Educación Democrática y a la ciudadanía. Y finalmente, las actas

de las comisiones de trabajo, la ponencia para CEAPA y los artículos fueron recompilados en un libro denominado “La construcción del espacio público educativo”, en el que se deja constancia pública de las significaciones imaginarias sociales que atribuyen a la Escuela, a la Educación y a la sociedad democrática.

FAMPA, por otro lado, continúa en la misma línea en cuanto a la formación, en consonancia con toda su trayectoria institucional, por su consideración de la indispensable necesidad de formación personal, pedagógica y organizativa para los miembros de las AMPAs y los dirigentes, como vía sine qua non para la participación. Y prosigue la ayuda mutua con el seguro de responsabilidad civil, la compra de libros de texto, y con la creación de una Fundación para la realización de actividades extraescolares: FEVAEX.

Y con la información, a través de boletines y de las nuevas tecnologías como la página web y el facebook.

Prosigue su labor en la anidación de esferas públicas educativas participando en la Confederación Gonzalo Anaya y en CEAPA. Además de mantener sus alianzas con otros colectivos sociales fundamentalmente a través de la Plataforma por la Escuela Pública.

Tabla 18: ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES POLÍTICAS, FORMACIÓN HEGEMÓNICA Y DOMINIO HISTÓRICO-SOCIAL

PERIODO MODERNO (1975-1988). EL MOVIMIENTO SOCIAL POR LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA ARTICULADO EN UNA FORMACIÓN DISCURSIVA POR LA DEMOCRACIA.

PERIODO	MARCO POLÍTICO-SOCIAL	POLÍTICA EDUCATIVA	FAMPA
LA CREACIÓN DE FAMPA Y LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA: 1975-1981	<ul style="list-style-type: none"> • Ley para la reforma política (1976) • Pactos de la Moncloa (1977) • Ley de Amnistía (1977) • Constitución (1978) • Acuerdos del Estado con la Santa Sede (1979) • Inicio de negociaciones para entrar en la CEE (1979) • Golpe de Estado fallido (1981) • Crisis económica: estanflación. • Principio de equivalencia democrática respecto a otros países del entorno europeo y expectativas de modernización, que ejercen una función de motivación y movilización democrática. • Movimiento estudiantil, feminista, obrero, pacifista, ecologista, de vecinos ... • Percepción de la transición a la democracia moderada y pacífica, basada en el consenso. • Cuatro gobiernos, el primero no democrático, por designación del rey. • La cultura y la lengua del pueblo valenciano se utilizaron políticamente en detrimento de la propia lengua y cultura (el secesionismo lingüístico). Agresiones a intelectuales de las letras valencianas. • Secularización parcial y conflictiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativa Democrática a la Enseñanza (1975) • Pactos de la Moncloa (participación en la educación, gratuidad de la enseñanza e incremento de puestos escolares, revisión del sistema de financiación de centros privados, incorporación de lenguas y contenidos culturales, política de inversiones y construcciones escolares). Rechazados por la Conferencia Episcopal. • Constitución (1978) art. 27. Conflicto con la Conferencia Episcopal y voto en contra de AP. • Proyecto de financiación de la enseñanza (1979). El cheque escolar. • LOECE (1980) • Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LOECE (1981): en lo que respecta a la participación en la programación de la enseñanza y en los centros privados financiados con fondos públicos. • Temas candentes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Financiación pública de empresas educativas privadas. ○ Oligopolio y predominio de la Iglesia católica en la enseñanza. ○ Falta de infraestructuras ○ Déficit de gasto público en educación. ○ Déficit en Lengua y cultura del País Valenciano. • Sistema educativo no democrático, segregado, mercantilizado, con grandes carencias de centros, equipamientos materiales y humanos, y sin planificación educativa. • Organización escolar tecnocrática-patrimonial. • Papel subsidiario del Estado en la educación. Las subvenciones a los centros privados ascendieron un 3.030% del curso 1972-1973 al curso 1979/1980, que pasaron de 1.385 millones de pesetas a 43.347 (sin conseguir la gratuidad y sin control público). • Imaginario social meritocrático • Activismo pedagógico de los MRPs. • Estrategia maximalista de la Iglesia Católica • No se utilizaba la lengua propia para el aprendizaje, ni existía prensa, televisión o radio en esta lengua, que concentraba el 90% de la población. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeros contactos entre comarcas (1975) • Labores de apoyo a la dirección del centro: recaudación de fondos para mejora de instalaciones, actividades o pagos de permanencias al profesorado. • El déficit de participación en las escuelas: bajo nivel de participación electoral (20%). • Sin estructuras de participación en las escuelas y con escasa cultura democrática. • Constitución de FAMPA: primeros Estatutos (1977). Solo para centros de titularidad pública. • Federada a CEAPA (1978) • Participación en la Junta Directiva de CEAPA (1979) • Conflicto interno e identidad colectiva (1979-1980): apropiación personalista. • Impulso reivindicativo (1981): debate interno, mayor implicación para la participación en el sistema educativo, mayor contraposición con la administración, mayor movilización frente a responsables educativas, manifestaciones y reivindicaciones.

PERIODO	MARCO POLÍTICO-SOCIAL	POLÍTICA EDUCATIVA	FAMPA
LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE FAMPA y EL INTENTO DE INSTITUCIÓN DEL ESTADO DE BIENESTAR: 1982-1988	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoría absoluta del PSOE (1982) • Estatuto de Autonomía Comunidad Valenciana (1983) • Recuperación y expansión económica (1985) • Integración en la Comunidad Económica Europea (1985) • Referéndum e integración de España en la OTAN (1982) • Cesión voluntaria a la Iglesia Católica en el IRPF (1987) • Huelga general (1988) • En la segunda legislatura comienza una etapa de conflicto social con los principales sindicatos UGT y CCOO. A pesar del inicio de la etapa de crecimiento económico, la política económica continuaba siendo austera y se reducían las prestaciones y salarios de los trabajadores. • Se institucionaliza el Estado de Bienestar siguiendo las directrices de los países europeos avanzados. Reformas: fiscal, financiera, educativa, etc. • El proceso de crecimiento está ligado a la integración en la CEE y en la entrada de capital extranjero. • Primera etapa de privatizaciones, auspiciada por el proceso de liberalización de mercados promovido por la Unión Europea. • Gasto público para fortalecer administraciones públicas y promoción de la igualdad y la redistribución de la renta, y subvenciones e inversión pública en infraestructuras. • Política de fomento de la cultura. Promoción de la lengua y cultura del País Valencià: escritores, bailes, literatura, poesía, música, rondalles, historia, etc. • Política de fomento del deporte. • Expansión de los medios de comunicación. • Promoción igualdad entre géneros: ley del aborto, cuotas de mujeres del 25% en las listas electorales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Integración Social del Minusválido (1982) • Ley de Enseñanza y uso del Valenciano (1983) • Educación compensatoria (1983) y zonas de acción preferente. • Política de becas (1983) • Creación del Consejo Escolar Valenciano (1983) • Creación de Consejos escolares municipales y de distrito (1984) • Libro Blanco del sistema educativo valenciano (1984) y Programa económico 1984-1987 • LODE (1985) (se negoció el “Pacto Escolar”) • Movilización contra la LODE, constituyendo una Coordinadora por la Libertad de Enseñanza (frente neoconservador) • Normas básicas para conciertos educativos (1985). De 1983 a 1993, los créditos a los centros privados aumentaron de 93.722 millones a 224.826 millones de pesetas. • Ordenación de la Educación Especial (1985) • Regulación específica de APAs y de Asociaciones del alumnado (1986) • Propuesta de Debate para la LOGSE 1987 (tras proceso experimental desde 1983) • Inversiones del sector público en educación e incremento de presupuestos: construcción y ampliación de centros. • Apoyo a los sindicatos (UGT), a las APAs y a las iniciativas sociales y cooperativas en sectores prioritarios más necesitados, a modelos educativos progresistas, proyectos educativos para una escuela pluralista e integradora, a la renovación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de Jornadas Provinciales anuales (1982) • Inicio de estrategia reivindicativa • Mayor autonomía a la Asamblea y a las Asambleas Comarcales • Renovación de Estatutos con propuestas pedagógicas y radicalización de la democracia (1983) • Reconocimiento institucional a través de los consejos escolares municipales y autonómico (1984) • Escuelas de Padres (1984 en adelante) • Primera publicación Boletín Revista (1984) • Manifestación de apoyo a la LODE (1985) • Reuniones con el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de CEAPA (1985) • Ruedas de prensa, radio y televisión (1982 en adelante) • Aprobación de Documento sobre calendario escolar. • Potenciación de la Escuela Pública (1985 en adelante) • Reuniones LODE con Conselleria (1985) • Representación en el Consejo Escolar del Estado a través de CEAPA (1985) • Constitución de COVAPA (1986) • Jornadas sobre Reforma Educativa (1987) • Participación en programas de la Conselleria, de la provincia y de las comarcas. (1987 en adelante) • Reuniones MEC reforma LOGSE (1987) • Nuevos Estatutos (1987), autonomía comarcal. • Solicitud de utilidad pública (1987) • Cursos y formación para la elaboración del RRI (1988) • Primeros Encuentros Comarcales (1988) • Fomento del asociacionismo del alumnado (1988) • Mediación en la huelga del profesorado con la Conselleria (1988) <p>REIVINDICACIONES: gratuidad libros de texto, calendario escolar, criterios de admisión del alumnado, EPA, EE, Escuelas Infantiles, obligatoriedad etapa preescolar, Educación Física, escolarización 14-16 años, mejora EEMM y FP, reforma de la inspección, fomento y mejora de la participación en los centros, aumento oferta pública, incremento de presupuestos, mejora de infraestructuras, constitución de Comisiones de escolarización municipal, gratuidad actividades extraescolares, sistema de becas y ayudas, plantillas de profesorado, sustituciones y su reciclaje, bibliotecas de aula, escuelas de padres, mejora calidad de la enseñanza, rebaja de ratios, gabinetes psicopedagógicos, profesorado de apoyo, compensatoria, eliminar las pruebas de septiembre, becas comedores escolares, participación en los colegios subvencionados, reforma de la enseñanza, etc.</p> <p>..</p>

PERIODO POSMODERNO (1989-2006). EL MOVIMIENTO SOCIAL DE MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO EN DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA FRENTE A LA FORMACIÓN HEGEMÓNICA.

PERIODO	MARCO POLÍTICO-SOCIAL	POLÍTICA EDUCATIVA	FAMPA
<p>LOS GOBIERNOS SOCIALISTAS Y LA TERCERA VÍA (1989-1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoría absoluta del PSOE (1989) • Mayoría del PSOE en la Comunidad Valenciana y en los municipios (1991) • Conferencia de Paz de Oriente Próximo (1991) • Acuerdo de Schengen Política de seguridad de la UE (1991) • Sanidad Universal (1992) • Grandes eventos: Sevilla, Barcelona Madrid, V Centenario Descubrimiento de América (1992) • España forma parte del Consejo de Seguridad de la ONU (de manera no permanente) (1992) • Tratado de Maastricht: privatizaciones de empresas públicas rentables para alcanzar la convergencia para la UEM (1992) • Autonomía Monetaria plena al Banco de España (1992) • Crisis económica (1992) • Victoria electoral del PSOE sin mayoría absoluta (1993) • Reforma laboral (1993) • Crisis económica (1993) • Victoria del PP en las elecciones municipales; en Valencia capital (1993) • Pactos de Toledo (1994) • Huelga General contra la Reforma Laboral (1994) • Reforma del IRPF: Pérdida de progresividad e incentivación de afloración de capitales sumergidos (1994) • Victoria del PP en las elecciones europeas (1994) • Nuevo Código penal: fiscalía anticorrupción (1995) • Javier Solana, Secretario General de la OTAN (se posicionaba en contra de la entrada de España en la OTAN) (1995) • Gana el PP las elecciones en la Comunidad Valenciana (1995) 	<ul style="list-style-type: none"> • LOGSE (1990): <ul style="list-style-type: none"> ○ Ampliación edad escolaridad obligatoria: ampliación igualdad de oportunidades. ○ definición por las administraciones educativas autonómicas y la comunidad educativa de enseñanzas en función de su idiosincrasia cultural ○ renovación pedagógica del profesorado y formación para la función directiva y la inspección. ○ Tutoría y orientación en todas las etapas • Tendencias tecnocráticas en la aplicación de la LOGSE. • Reforma educativa como sucedáneo de la reforma social. • Enseñanzas mínimas LOGSE (Diseño Curricular Base): tecno-burocrático y centralizado a pesar de ser denominado como descentralizador. Currículo cerrado. • Creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE): promoción de métodos de evaluación tecnocráticos basados en una ideología meritocrática. (1993) • Centros de Formación del Profesorado creados en los inicios de la Reforma como centros de investigación curricular y didáctica interdisciplinar perdían su carácter autónomo, desvinculándose se iniciativas renovadoras y de formación e investigación educativa, transformándose en instrumento para el credencialismo. • La figura del Administrador en los centros públicos designado por la Administración educativa, cuestionando la organización democrática de los centros. • El Ministerio de Educación publica el documento: 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza e inicia una política de “calidad” con los Planes de Mejora (1994) • LOPEG (1995): mejorar la calidad de la enseñanza pública a través de cambios en la participación de la comunidad educativa, de la gestión de los centros, de la evaluación del sistema y de la inspección. Burocratización y reducción de participación y democratización en los centros, inicio de la privatización de la gestión escolar. • Implantación anticipada de la ESO en los centros públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornadas monográficas LOGSE y seguimiento de los reales decretos que desarrollaban la ley: calendario implantación, requisitos mínimos de los centros, enseñanzas mínimas, reglamento orgánico y funcional, etc. (1989-1996) • Inicio del seguimiento del Mapa Escolar (1992) • Congreso: situación de la Escuela Pública y su futuro (1994) • Jornadas de análisis y reflexión LOPEG (1995) • Participación en el Consejo Escolar Valenciano: seguimiento exhaustivo desarrollo LOGSE, renovación pedagógica, coeducación, calendario, planificación y proyectos legislativos, salud escolar, educación permanente, de adultos, educación especial e integración, selectividad, enseñanza privada concertada y subvenciones, formación profesional, etc. • Denuncia de la paralización del CEV en 1995: escasa actividad y excesiva formalización. • Reuniones Conseller, Secretario General Conselleria de Educación. • Dinamización de Consejos Escolares Municipales (desde 1992) • Participación en la COVAPA y CEAPA (propuesta al Ministerio de Educación: aplicación LOGSE, aumento oferta pública, rechazo de más conciertos educativos, apoyo a la zonificación obligatoria y a la libre elección de centros. • Seguimiento de la participación en las elecciones a consejos escolares de centro. Campañas electorales, petición de publicidad en los medios de comunicación públicos, día único de votación (1992), comisiones de seguimiento y de asesoramiento electoral, etc. • Plataforma unitaria por la enseñanza pública (1996): reivindicación aplicación LOGSE y mapa escolar. • Creación Mesa de negociación de madres y padres del alumnado y la Conselleria de Educación (1996) • Participación en el Consejo Escolar del Instituto de Bachillerato a distancia, del Consejo Nacional de seguridad ciudadana, del Comité valenciano de juventud contra el racismo, la xenofobia, antisemitismo y la intolerancia, fundación cooperación y desarrollo sobre la solidaridad internacional, etc. <p>REIVINDICACIONES: cambios en la LODE sobre la composición y funciones de los consejos escolares de centro, más democratización y menos burocratización, mayor formación e información para la participación, gratuidad de libros de texto, calendario escolar, educación infantil pública, sustituciones del profesorado, integración de educación especial, formación del profesorado, Mapa Escolar, creación centros específicos de ESO, dotación de equipamientos y profesorado, transporte escolar, comedor escolar, reducción de ratios, mayor participación de la comunidad educativa, dudas sobre la evaluación del INCE, etc.</p>

PERIODO	MARCO POLÍTICO-SOCIAL	POLÍTICA EDUCATIVA	FAMPA
LOS GOBIERNOS NEOCONSERVADORES DEL PP (1996-2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Primer gobierno del PP en minoría (1996). • Privatización de la gestión pública y reducción del gasto público en sanidad, educación, protección por desempleo, prestaciones seguridad social y viviendas sociales. • Reducción de los impuestos de las rentas más altas • Tercera etapa de privatizaciones masivas, no selectiva, intensiva y global. • Corrupción, vinculada con las privatizaciones. Traspaso de monopolios públicos a manos privadas sin liberalización real de los mercados. • Relaciones laborales concertadas. Reforma laboral pactada con los sindicatos. Reducción de la indemnización por despido. (1997) • Pacto de Estabilidad de Ámsterdam, compromiso de política fiscal austera de los países de la UE (1997). “el déficit cero”. • Política monetaria común de la UE, total autonomía del Banco Central Europeo (1999) • Mayoría absoluta del PP en las elecciones valencianas (1999) • Segundo gobierno del PP en mayoría absoluta (2000) • Participación en la guerra de Irak (2003) • Atentado terrorista islámico (2004) • Época de crecimiento económico, ligado al ciclo de expansión a nivel internacional. • Efecto riqueza: bajada de los tipos de interés y revalorización de los activos inmobiliarios. • Las grandes entidades financieras ocuparon una posición competitiva a nivel internacional, y fueron las principales accionistas de las empresas privatizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • PP era el único partido que había votado en contra de la Reforma LOGSE. Atraso de la confección del mapa escolar y evasión sobre la planificación educativa y la construcción de centros públicos. • La educación no era un tema prioritario, debido a la consideración de que el Estado es subsidiario en educación, y no responsable. Reducción de presupuestos a la educación. • Ejes primera legislatura: libertad de elección de centro (flexibilidad en la concesión de conciertos y cheque escolar, en tramos obligatorios y no obligatorios), calidad de la enseñanza (selectividad del sistema y rechazo a la comprehensividad) y competitividad entre centros, la creación de universidades católicas y la enseñanza de religión (refuerzo de la ocupación del espacio público educativo por la religión católica). • Estrategia de desprestigio de la Escuela Pública: solución: aplicación de criterios de gestión privada a la Escuela Pública. • Crítica de la comprehensividad de la LOGSE y remodelación de las enseñanzas mínimas de la ESO con el Plan de mejora de las humanidades (Intervencionismo reglamentista en el currículo, de carácter academicista). Demonización de la LOGSE. Reforma administrativa que suspendía el carácter comprehensivo: optatividad e itinerarios tempranos. (1997) • Difusión del discurso de la calidad del sistema educativo y de la promoción de la excelencia. Gestión de Calidad Total y de Planes Anuales de Mejora (modelos empresariales). (1997 en adelante) • Comunidad Valenciana: <ul style="list-style-type: none"> ○ privatización de Escuelas infantiles y cheque escolar. ○ Falta de mapa de escolar y de construcción de centros públicos. ○ No desarrollo de la Ley de Formación de Personas Adultas. • 2º Gobierno PP en mayoría absoluta: LOCE (2002): subsidiariedad del Estado, privatización de la educación, sistema selectivo. Realizada sin diagnóstico del sistema, sin comunicación previa a las CCAA antes del documento de bases. Retorno al modelo pedagógico tradicional, academicista y disciplinar. Retroceso participación. Discurso de la cultura del esfuerzo y del sistema de oportunidades de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornadas y cursos y debates LOGSE, sobre la ESO, seguimiento decretos de mínimos, participación en consejos escolares y convivencia intercomarcal, escuelas de padres, etc. (1996 en adelante) • Jornadas acompañamiento Escuela Valenciana, ASINDOWN, MRPs, etc. • Boletines y revistas. • Reconocimiento de asociación de utilidad pública (1997) • Críticas sobre trabas a la admisión y adscripción de alumnado y la falta del Mapa Escolar: “el desarreglo”. (1997) • Marcha a Madrid por la Escuela Pública (1997) • Jornada en Defensa de la Escuela Pública (1997). Participación en la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública. • Crítica y Manifiesto al Conseller de Educación del PP por el aplazamiento de la aplicación de la LOGSE, el menosprecio a la participación y el fomento de la privatización de la educación (1998) • Proceso de renovación de Estatutos (1998) • Consejo Escolar Valenciano: <ul style="list-style-type: none"> ○ conflicto por el decreto de admisión de alumnado y de adscripción de centros, selectivo y discriminatorio, denuncia al Síndic de Greuges. ○ No es reconocida como representante legal en el CEV, a pesar de la más representativa, debido al intento infructuoso de cooptación. • Manifestación por una mejor educación pública, crítica a la posición del gobierno de Eduardo Zaplana de la elusión de la LOGSE (1999) • Crisis interna y conflicto 1999-2000: el intento de cooptación del gobierno sobre la FAMPA. Intento de profesionalización de la representación de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, reducción de poder de la asamblea, reducción de órganos de gobierno. Amago de unos nuevos estatutos que fueron revocados por Asamblea. Salida de la Plataforma por la enseñanza pública, desconvocatoria de manifestaciones, Pacto por la educación con el PP en el gobierno. • Resolución del conflicto con el retorno a la voluntariedad en la asociación, vuelta a la Plataforma por la enseñanza pública. (2000), salida de COVAPA y creación Confederación Gonzalo Anaya (2001) • LOCE: movilizaciones, informaciones, charlas, jornadas, encierros, un libro compilatorio sobre propuestas educativas para la calidad educativa elaborado a partir de los problemas y soluciones planteados por las AMPAS, y un publicación de un libro compilatorio de diversos autores sobre el significado de calidad educativa desde el punto de vista de las familias. • Alianzas contra la LOCE: MRPs y Sindicatos y estudiantes: Acto teatral “la toma del Castillo” en las Torres de Serranos, lectura de Manifiesto de la Plataforma en Defensa de la Escuela Pública, manifestaciones, intervenciones en radio, TV y prensa. • CEAPA: Iniciativa Legislativa Popular gratuidad libros de texto; sobre la LOCE consideran un ataque a la Escuela Pública, a la participación democrática, y promueve la segregación y la discriminación. Y recurso judicial Plataforma Ciudadana por una Sociedad Laica (Fundación CIVES, CEAPA, colectivo Lorenzo Luzuriaga, Fundación Fernando de los Ríos, CCOO, UGT y STE) contra la asignatura no confesional de “Sociedad, cultura y religión”, Manifestación 2003. <p>REIVINDICACIONES: falta de impulso, formación, información y campañas institucionales para potenciar los consejos escolares, oferta de plazas públicas y límite al fomento de la escuela privada concertada, falta de financiación y presupuesto educación, Mapa Escolar, campañas escuela pública, campañas por el compromiso de la implantación LOGSE, normalización lingüística, enseñanza gratuita, adecuación de aulas, formación del profesorado, democratización sistema educativo, calendario escolar, etc.</p>

PERIODO	MARCO POLÍTICO-SOCIAL	POLÍTICA EDUCATIVA	FAMPA
EL PSOE Y EL NEOLIBERALISMO (2004-2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Primer gobierno del PSOE 2004, tras el atentado terrorista islámico en Madrid y la reacción del PP sobre la conspiración (aunque el PP solo perdió medio millón de votos). • El Estatuto de Cataluña. • Ruptura del Pacto antiterrorista por el PP, firmado en el 2000. (2005) • Libertades civiles y movilización en contra de los sectores neoconservadores y afines a la Iglesia Católica. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ley contra la violencia de género (2004) ○ Matrimonio entre personas del mismo sexo (2005) ○ Igualdad de género (2007) ○ Despenalización del aborto (2010) • Políticas sociales de educación, sanidad y redistribución de la renta: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ley de dependencia (2006) • En la Comunidad Valenciana mayoría absoluta del PP en todo el periodo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Política de grandes eventos: Fórmula 1, Americaps Cup, Open de tenis, visita del Papa, Congreso de las familias católicas, etc. ○ Política de grandes obras: Palacio de las artes y las ciencias, la Ópera. ○ Escándalos de corrupción en el gobierno del PP. ○ Accidente de Metro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paralización de la LOCE. • Constitución de una comisión de expertos para analizar la LOCE y la LOGSE, y establecer las modificaciones oportunas para un consenso. • Objetivos de la política educativa: enseñanza de idiomas extranjeros, las TIC, la escolarización infantil en los primeros años y medidas compensatorias e igualitarias. • A través de la Ley orgánica integral de Medidas contra la violencia de género se pedía que el Consejo Escolar del Estado solicitara que los centros no pudieran discriminar por sexo. • Libro verde “Una educación de calidad para todos y entre todos. Inicio del debate” (2004). Web de debate y seminarios. • LOE (2006), con la oposición del PP. <ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluaciones de diagnóstico alumnado. ○ Repetición de cursos ○ Pruebas de recuperación ○ Diversificación curricular en vez de Itinerarios LOCE ○ Programas de Cualificación profesional inicial con acceso al graduado ESO ○ Atención a la diversidad en primaria ○ Educación para la Ciudadanía. ○ Dotación para centros que escolarizasen a alumnado con necesidades educativas especiales. ○ No elección democrática de la dirección en los centros públicos. • Movilizaciones en contra de la LOE convocadas por la CONCAPA, FERE, CECA, FIES, y Conferencia Episcopal. • Directrices europeas para el 2010: proceso de mercantilización de la educación. • En la Comunidad Valenciana, del PP: amplió los conciertos con colegios privados en bachillerato para garantizar la libertad de elección de centros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos estatutos en el 2004. Finalidad de participación en la construcción de la Escuela Pública Valenciana. • Mayor fuerza reivindicativa y discursiva por una ciudadanía activa. • Jornadas, escuelas de madres y padres cada curso escolar. • Asistencia a jornadas de Escuela Valenciana, Trobada d’escoles en Valencià. • Encuentros comarcales y recomposición de la coordinación comarcal y de las AMPAS. • Publicación del libro “la Construcción del espacio público educativo”. • Notas de prensa, artículos en prensa y en revistas especialización educativa. • Presentación de la ponencia, en la CEAPA: “La Escuela Pública como exigencia en un Estado democrático de derecho”. • Creación de la Fundación Valenciana para las Actividades Extraescolares. • Boletines informativos, revista, web y facebook. • Consejo Escolar Valenciano • Mesa de padres con la administración educativa • Denuncia de la utilización de la libre elección de centro en el baremo para la admisión del alumnado para no escolarizar alumnado inmigrante en centros concertados. • Participación Confederación Gonzalo Anaya • Participación en CEAPA y con la Plataforma por una Sociedad Laica (petición de la religión fuera de las escuelas) <p>REIVINDICACIONES: el infantil de 0 a 6 años en las escuelas públicas, el itinerario completo de ESO, bachiller y ciclos formativos, la gratuidad de libros de texto y material escolar, la dotación de recursos y profesionales adecuados, el cumplimiento de los ratios, el requisito lingüístico del profesorado para conseguir la normalización lingüística, la evaluación interna y externa de los centros, las construcciones necesarias, los comedores escolares y el transporte escolar en todos los IES, la atención a la diversidad con personal suficiente y un adecuado tratamiento de la multiculturalidad, la mejora de la presencia institucional en los Consejos, etc.</p>

BIBLIOGRAFÍA CORRESPONDIENTE AL APÉNDICE

1.- Informes institucionales

CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA, GV (1984): *Libro Blanco de la educación en la Comunidad Valenciana*.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1996): *Seminario curso 1995/1996: Los consejos escolares de las comunidades autónomas y del estado*. En www.mepsyd.es/cesces/seminario95-96.htm.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2002): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 2000/2001*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ (1991): *Primer y Segundo seminario sobre participación educativa*. Quaderns de DEBAT (1, 2, 3 I 4). Consell Escolar Valencià. València.

CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ: *Informe anual del Consell Escolar Valencià*. Conselleria de Cultura i Educació. València. De los años 1998 a 2002.

2.- Artículos consultados como referencia para la construcción de la parte empírica: Revista Cuadernos de Pedagogía⁴⁸⁸

1975

BASSETS, LUIS (1975): La huelga más larga. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 7-8. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 5: Hablemos del BUP. Entrevista a Ramón Fuster i Rabés.

EQUIPO DE DIDÁCTICA DEL CATALÁN (1975): Sondeo al bilingüismo en la escuela. Valencia. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 4.

GARCÍA PÉREZ, ALFONSO (1975): Madrid: dos alternativas para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 6.

⁴⁸⁸ A pesar de que la autora conoce que las bibliografías se organizan por orden alfabético, el sistema de selección de los artículos ha sido realizado por grupos de años naturales, con la finalidad de dar cohesión a los discursos e intereses específicos de cada grupo.

- GONZÁLEZ YUSTE, JUAN (1975): Madrid: La asamblea del Colegio de Doctores y Licenciados por la democratización de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* N° 3.
- MARTÍNEZ SHAW, CARLOS (1975): División social y selección escolar. *Cuadernos de Pedagogía* N° 6.
- MORENO, AMPARO (1975a): Cuando la desigualdad se viste de título. *Cuadernos de Pedagogía* N° 7-8.
- MORENO, AMPARO (1975b): La no-gratuidad de la EGB: Cómo la pagan los padres. *Cuadernos de pedagogía* N° 12.
- NÚÑEZ CUBERO, LUIS/ PÉREZ OROZCO, JOSE M^a (1975): La realidad y el ideal de un sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía* N° 6.
- RIVAS, A (1975): PNN de Instituto, un profesional al que no se escucha. *Cuadernos de Pedagogía* N° 3.

1976

- Cuadernos de Pedagogía* (1976): Escuela Pública-Privada. N° 23.
- Cuadernos de Pedagogía* (1976): Las asociaciones de vecinos y su intervención en la enseñanza. N° 18.
- BAS, JOSE M^a (1976): La EGB tras un cuatrienio de reforma, evolución de algunos indicadores. *Cuadernos de Pedagogía* N° 13.
- COLLECTIU D'EDUCACIÓ (1976): La escuela rural: crónica de una marginación. La escuela rural en el País Valenciano. *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento N° 2.
- COLECTIVO (VALENCIA) (1976): Gratuidad legal, gratuidad real. *Cuadernos de Pedagogía* N° 16.
- Cuadernos de Pedagogía* (1976a): Paro en la enseñanza. N° 15
- Cuadernos de Pedagogía* (1976b): La Opinión de los partidos políticos sobre la educación. N° 19-20
- PLANDIURA, RAMÓN (1976): El marco jurídico de la enseñanza, un problema de libertades democráticas. *Cuadernos de Pedagogía* N° 21.
- SERRA, ALBERT (1976): Los padres y la gestión democrática. *Cuadernos de Pedagogía* N° 18.

SUBIRATS, MARINA (1976): Sobre el fracaso de la Ley General de Educación y la “contrarreforma educativa”. *Cuadernos de Pedagogía* N° 15.

1977

Cuadernos de Pedagogía (1977a): ¿Quién controla las subvenciones a la escuela privada? N° 25.

Cuadernos de Pedagogía (1977b): La opinión de las Centrales Sindicales: CNT, CCOO, UGT, USO. N° 29.

Cuadernos de Pedagogía (1977c): Urnas y escuela. N° 31-32.

VINTRÓ, EULALIA (1977): El Pacto de la Moncloa y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 36.

1978

AJA, ELISEO (1978): La enseñanza y la Constitución actual. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 46.

BAS, JOSE M^a (1978a): Cheque escolar y liberalismo utópico. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 42.

BAS, JOSE M^a (1978b): Del Pacto de la Moncloa al presupuesto del 78. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 38.

BAS, JOSE M^a (1978c): Pacto de la Moncloa y política educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. N°37.

Cuadernos de Pedagogía (1978a): Libertad de enseñanza y confesionalidad. N° 37.

Episcopado Español, D. (1978). Libertad de Enseñanza y confesionalidad. *Cuadernos de pedagogía*. N° 37.

TVE Cara a cara: PSOE-UCD (1978): *Cuadernos de Pedagogía* N° 37.

Cuadernos de Pedagogía (1978b): Monográfico: La reforma Caveró. N° 39.

Cuadernos de Pedagogía (1978c): Cuadro comparativo de Anteproyectos de Estatuto de Centros. N° 45.

Cuadernos de Pedagogía (1978d): La opinión de los diversos partidos políticos sobre la enseñanza en la Constitución. N° 46.

GÓMEZ LLORENTE, L. (PSOE) (1978). La opinión de los diversos partidos políticos sobre la enseñanza en la Constitución. Cuadernos de Pedagogía. N° 46 (C. d. 46, Entrevistador).

PLANDIURA, RAMÓN (1978): Estatutos de centros docentes no universitarios. En torno al proyecto de UCD. *Cuadernos de Pedagogía* N° 45.

SERRA Y MARTÍN, ALBERT (1978): Historia y actualidad de las Asociaciones de Padres. *Cuadernos de Pedagogía* N° 37.

VÁZQUEZ GÓMEZ, RAÚL (1978): Opinión sobre las asociaciones de padres. *Cuadernos de Pedagogía* N° 37.

1979

BAS, JOSEP M^a (1979): Lagunas y ambigüedades de un proyecto de ley. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 49.

Cuadernos de Pedagogía (1979a): Los programas políticos de educación. N° 52.

Cuadernos de Pedagogía (1979b): Mesa redonda sobre el art. 27 de la Constitución con representantes de UCD, PSOE, CECE, y con Fernando Suárez González. N° 54.

Cuadernos de Pedagogía (1979c): Proyecto de ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria. N° 51.

MARTÍNEZ ECHALAR, CARLES (1979): Subvenciones y guerra escolar. *Cuadernos de Pedagogía* N° 49.

PLANDIURA VILACÍS, RAMÓN (1979a): El Estatuto de Centros. *Cuadernos de Pedagogía* N° 59.

PLANDIURA VILACÍS, RAMÓN (1979b): La financiación de la enseñanza privada. *Cuadernos de Pedagogía* N° 49.

PORTELA, PALOMA (1979): La ley de financiación de la enseñanza obligatoria y el PCE. *Cuadernos de Pedagogía* N° 60.

1980

- ARISTU, JAVIER (1980): ¿Existe una alternativa global a la enseñanza?
Cuadernos de Pedagogía N° 65.
- Cuadernos de Pedagogía* (1980): Los planes de la patronal. N° 70.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1980a): El debate sobre el estatuto de centros.
Cuadernos de Pedagogía N° 72.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1980b): El Estatuto de Centros ante la
Comisión de Educación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 62.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1980c): No habrá democracia en las escuelas:
El Estatuto de los Centros Escolares traerá cola. *Cuadernos de Pedagogía*
N° 64.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1980d): Recurso de inconstitucionalidad del
PSOE. *Cuadernos de Pedagogía* N° 72.
- DÍAZ MALLEDO, JAVIER (1980): Un despropósito llamado “cheque escolar”.
Cuadernos de Pedagogía N° 63.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, IGNACIO (1980): La vieja Ley de Educación.
Cuadernos de Pedagogía N° 62.
- O'MALLEY, PAMELA (1980): El Estatuto de los Centros Escolares. *Cuadernos
de Pedagogía* N° 70.
- PÉREZ GALÁN, MARIANO (1980): La gratuidad, diez años después.
Cuadernos de Pedagogía N° 70.

1981

- BAS, JOSE M^a (1981): Financiación de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*
N° 76.
- CIVERA I GÓMEZ, MANUEL (1981): La educación en...País Valencià.
Cuadernos de Pedagogía N° 73.
- Cuadernos de Pedagogía* (1979): El Estatuto de Centros (texto legal). N° 75.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1981a): Un presupuesto de educación a la
baja. *Cuadernos de Pedagogía* N° 74.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1981b): Las jornadas educativas y
pedagógicas del PSOE. *Cuadernos de Pedagogía* N° 76.

- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1981c): Ponencia Educativa de AP. *Cuadernos de Pedagogía* N° 76.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1981d): Ponencia educativa de UCD. Otero Novas dejó su testamento. *Cuadernos de Pedagogía* N° 77.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1981e): Enrique Tierno Galván. Razón contra sumisión. *Cuadernos de Pedagogía* N° 79.
- DE LA VALLINA VELARDE, JUAN LUIS / O'MALLEY, PAMELA (1981): El desarrollo del Estatuto de Centros. *Cuadernos de Pedagogía* N° 75.
- GÓMEZ LLORENTE, LUIS (1981): El concepto burgués de la libertad de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* N° 73.
- J.A. ORTEGRA Y DÍAZ-AMBRONA. Su futuro está en la ley de financiación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 78.
- PLANDIURA VILACÍS, RAMÓN (1981): El Estatuto de Centros y la privada. *Cuadernos de Pedagogía* N° 75.

1982

- Cuadernos de Pedagogía* (1982): Entrevista a Federico Mayor Zaragoza. N° 90.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1982): Dossier Centrales Sindicales. La FETE-UGT. *Cuadernos de Pedagogía* N° 85.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1982): Ponencia de educación del PAD. *Cuadernos de Pedagogía* N° 93.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1982): Ponencia educativa del PSOE. *Cuadernos de Pedagogía* N° 87.

1983

- CAIVANO, FABRICIO Y CARBONELL, JAUME (1983): Escuela, cultura, territorio. *Cuadernos de Pedagogía* N° 102.
- CARABAÑA, JULIO (1983): Le llamaban "fracaso escolar". *Cuadernos de Pedagogía* N° 103-104.
- Cuadernos de Pedagogía* (1979): Entrevista a Ricardo Díez Hochleitner. (Ley General de Educación de 1970). N° 99.

- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1983a): Programa de educación socialista. *Cuadernos de Pedagogía* N° 97.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1983b): Jose María Maravall, ministro de Educación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 97.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1983c): APAS ¿para qué? CEAPA, CONCAPAFAPA. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 101.
- GONZÁLEZ, E (SECRETARIO DE CEAPA) (1983). APAS, ¿para qué? (J. M. De la Torre, Entrevistador). *Cuadernos de Pedagogía*. N° 101.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1983d): La estadística de la desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía* N° 103-104.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1983e): La voz de la administración. *Cuadernos de Pedagogía* N° 105.
- DELVAL, JUAN (1983): La investigación educativa. *Cuadernos de Pedagogía* N° 100.
- EMBED IRUJO, ANTONIO (1983): Las libertades de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* N° 106.
- EMBED IRUJO, ANTONIO (1983): Una introducción al proyecto de ley orgánica del derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 106.
- GÓMEZ LLORENTE, LUIS (1983): La política educativa. *Cuadernos de Pedagogía* N° 100.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, JORDI (1983): La cuestión socio-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* N° 100.
- PÉREZ GALÁN, MARIANO (1983): Notas sobre el PSOE y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* N° 97.
- RODRÍGUEZ HERRERO, JUAN JOSÉ (1983): Formación Profesional: notas para la reforma. *Cuadernos de Pedagogía* N° 106.
- SUBIRATS, MARINA (1983): Sociología de la Educación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 100.

1984

- CARTAGENA, JOSÉ IGNACIO (1984): El programa del MEC. *Cuadernos de Pedagogía* N° 117.

DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1984): El dinero del MEC para el 84. *Cuadernos de Pedagogía* N° 110.

ENTREVISTA A GONZALO ANAYA. Un magisterio permanente. *Cuadernos de Pedagogía* N° 111.

JARQUE, JOSEP M^a (1984): Perspectiva histórica y situación actual. *Cuadernos de Pedagogía* N° 120.

MALAGÓN, ANTONIO (1984): La “escuela Waldorf”: Un ejemplo de participación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 113.

1985

BERNAL AGUDO, JOSÉ LUIS (1985): ¿Qué cuestan la enseñanza pública y privada? *Cuadernos de Pedagogía* N° 123.

Cuadernos de Pedagogía (1985): Entrevista a José Gimeno Sacristán. N° 131.

ESPINOSA GONZÁLEZ, ANTONIO (1985): El ciclo superior. *Cuadernos de Pedagogía* N° 127-128.

MUÑOZ, JAUME (1985): Cebrià Ciscar. Consejero de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana. *Cuadernos de Pedagogía* N° 124.

MUÑOZ, JAUME (1985): La enseñanza en el País Valenciano. *Cuadernos de Pedagogía* N° 124.

NARANJO GONZALO, JAIME Y SEGOVIA PÉREZ, JOSÉ (1985): La reforma del MEC. *Cuadernos de Pedagogía* N° 127-128.

PLANAS, JORDI (1985): La izquierda europea y la reforma de la Enseñanza Media. *Cuadernos de Pedagogía* N° 127-128.

SEGOVIA PÉREZ, JOSÉ (1985): La Enseñanza Media: dos años de experimentación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 127-128.

1986

COLL SALVADOR, CÉSAR (1986): Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía* N° 139.

Cuadernos de Pedagogía (1986): Entrevista a Mariano Fernández Enguita. La reforma de las enseñanzas medias a examen. N° 134.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO (1986): Las “bases” del estatuto del profesorado.
Una lectura política. *Cuadernos de Pedagogía* N° 137.

1987

AAVV (1987): Lo que los padres pueden hacer. El marco legal. *Cuadernos de Pedagogía* N° 147.

ALVAREZ, AMELIA (1987): La escuela en la sociedad de hoy: El país de nunca jamás. *Cuadernos de Pedagogía* N° 147.

BURRIEL PALOMA, J.C. (1987): Leyes, organismos, instalaciones y maestros. *Cuadernos de Pedagogía* N° 149.

Cuadernos de Pedagogía (1987): Entrevista a Álvaro Marchesi. La Reforma, un proyecto imparable. N° 152.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1987): Luces y sombras de un proyecto. *Cuadernos de Pedagogía* N° 152.

SOLÀ, PERE (1987): En torno a la escolarización. *Cuadernos de Pedagogía* N° 145.

TSCHORNE, PATRICIA (1987): Un difícil entendimiento. *Cuadernos de Pedagogía* N° 147.

1988

AAVV (1988): Una primera valoración. (Manifiesto por los Consejos Escolares. Promovido por la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, noviembre de 1988). *Cuadernos de Pedagogía* N° 159.

CONDE, MERCEDES Y GARCÍA, VISITACIÓN (1988): La decepción ante un nacimiento largamente anunciado. *Cuadernos de Pedagogía* N° 155.

DE ALVEAR, CARMEN (1988): La opinión de los padres. CONCAPA. *Cuadernos de Pedagogía* N° 165.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO (1988): La alternativa de CC.OO. *Cuadernos de Pedagogía* N° 162.

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (1988): Unidad y diversidad en la escuela comprensiva. *Cuadernos de Pedagogía* N° 157.

GALLEGO, JOAN CARLES Y MUÑOZ, EMILI (1988): Sobre el proyecto de reforma de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* N° 155.

SÁNCHEZ FIERRO, JULIO (1988): La opinión de la CEOE. *Cuadernos de Pedagogía* N° 158.

TRICIO, FRANCISCA (1988): La opinión de los padres. CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía* N° 165.

1989

ESTEVE ZARAGOZA, JUAN MANUEL (1989): Educación, reforma y marginación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 174.

FEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA FETE-UGT (1989): La opinión de FETE-UGT. *Cuadernos de Pedagogía* N° 166.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1989): Planificar la Reforma, hacer la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía* N° 174.

SOLANA MADARIAGA, JAVIER (1989): La Reforma del Sistema Educativo. *Cuadernos de Pedagogía* N° 172.

TRILLA BERNET, JAUME (1989): De la escuela-ciudad a la ciudad educativa. *Cuadernos de Pedagogía* N° 176.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO (1989): ¿De qué reforma se habla cuando de la Reforma se habla? *Cuadernos de Pedagogía* N° 176.

1990

COLL, CÉSAR (1990): Los ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa (1). *Cuadernos de Pedagogía* N° 185.

Cuadernos de Pedagogía (1990): La opinión de los grupos parlamentarios. N° 184.

ESCARRÉ I ESTEVE, ANTONI (1990): La Comunidad Valenciana ante la LOGSE. La opinión de las Comunidades Autónomas. *Cuadernos de Pedagogía* N° 184.

JIMÉNEZ, JESÚS Y BERNAL, JOSÉ LUIS (1990): Las cuestiones básicas. *Cuadernos de Pedagogía* N° 184.

MARCHESI ULLASTRES, ÁLVARO (1990): profesores, centros docentes y calidad de la educación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 184.

SAN MARTÍN ALONSO, ANGEL (1990): El compromiso de los Consejos. *Cuadernos de Pedagogía* N° 187.

SOLANA MADARIAGA, JAVIER (1990): Reforma e innovación educativas. *Cuadernos de Pedagogía* N° 184.

TSCHORNE, PATRICIA (1990): Consejos Escolares. *Cuadernos de Pedagogía* N° 186.

1991

ANGULO RASCO, J.F, CONTRERAS DOMINGO, J, Y SANTOS GUERRA, M.A (1991): Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía* N° 195.

ANTÚNEZ, SERAFÍN (1991): El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía* N° 189.

AUTORES VARIOS (1991): ¿Qué es una escuela de padres? *Cuadernos de Pedagogía* N° 191.

AUTORES VARIOS (1991): Chequeo a la Inspección. *Cuadernos de Pedagogía* N° 197.

BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO (1991): Democracia y control en el sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía* N° 188.

BERNAL, JOSÉ LUIS (1991): Aspectos legales. *Cuadernos de Pedagogía* N° 189.

COLL SALVADOR, CÉSAR (1991): Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía* N° 188.

COMISIÓN DE TRABAJO DE LA MESA ESTATAL DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1991): Los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* N° 194.

Cuadernos de Pedagogía (1991): ENTREVISTA: JORDI MENÉNDEZ, director general de Coordinación de la Alta Inspección del MEC. N° 197.

DOMÈNECH FRANCESCH, JOAN, VIÑAS CIRERA, JESÚS (1991): Propuestas para salir de la crisis. *Cuadernos de pedagogía* N° 189.

FEDERACIÓ DE MOVIMIENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DEL PV;
CONFEDERACIÓ GENERAL DEL TREBALL (CGT); FEDERACIÓ
D'ENSENYAMENT DE CC.OO.; FETE-UGT, I SINDICAT DE
TREBALLADORS I TREBALLADORES DE L'ENSENYAMENT DEL
PV (STE-PV). (1991): Otro currículum. Manifiesto por un currículum
público, popular y democrático en el País Valenciano. *Cuadernos de
Pedagogía* N° 192.

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (1991): Sociología sí, sociología no.
Cuadernos de Pedagogía N° 190.

GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN (1991): La dirección participativa. *Cuadernos de
Pedagogía* N° 189.

GIL VILA, FERNANDO (1991): El análisis social de la realidad escolar.
Cuadernos de Pedagogía N° 190.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1991): Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos
de Pedagogía* N° 194.

MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (1991a): El cambio profesional mediante los
materiales. *Cuadernos de Pedagogía* N° 189.

MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (1991b): Una historia curricular. *Cuadernos de
Pedagogía* N° 194.

SALINAS FERNÁNDEZ, DINO (1991): ¿Fuente sociológica o función social del
currículum? *Cuadernos de Pedagogía* N° 190.

SAN MARTÍN ALONSO, ANGEL (1991): La organización escolar. *Cuadernos
de Pedagogía* N° 194.

1992

AGUILAR I VALLÉS, JAUME (1992): Participación. *Cuadernos de Pedagogía*
N° 205.

Cuadernos de Pedagogía (1992): Movimientos de renovación pedagógica. N°
199.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1992): Reformas educativas. Utopía, retórica y
práctica. *Cuadernos de Pedagogía* N° 209.

JIMÉNEZ, J. Y BERNAL, J.L (1992): Nueva gestión de los centros públicos.
Cuadernos de Pedagogía N° 208.

1993

ANGULO RASCO, J. FELIX (1993a): Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación. Evaluación del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía* N° 219.

AUTORES VARIOS (1993): Manifiesto. *Cuadernos de Pedagogía* N° 219.

EGIDO GÁLVEZ, I. Y HERNÁNDEZ BLASI, C. (1993): La reforma de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* N° 210.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1993): El profesorado. *Cuadernos de Pedagogía* N°219.

MORGENSTERN, SARA (1993): Hay que reconducir los CEPs. *Cuadernos de Pedagogía* N° 220.

SAN MARTÍN, A Y BELTRÁN, F. (1993): La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía* N° 219.

1994

ANGULO RASCO, J. FELIX (1994): El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía* N° 222.

BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO (1994): ¿Lee a John Dewey la nueva derecha? *Cuadernos de Pedagogía* N° 231.

BERNAL, JOSÉ LUIS (1994): El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía* N° 222.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1994): Entrevista a José Gimeno Sacristán. *Cuadernos de Pedagogía* N° 221.

SAN FABIAN MAROTO, JOSÉ LUIS (1994): La participación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 222.

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (1994): El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía* N° 224.

1995

Cuadernos de Pedagogía (1995): Entrevista a Andrés Ollero. Portavoz del Partido Popular. *Cuadernos de Pedagogía* N° 234.

Cuadernos de Pedagogía N° 248. Editorial.

DOMINGO BUGEDA, SANTIAGO (1995): Un derecho constitucional. *Cuadernos de Pedagogía* N° 239.

GÓMEZ PRADES, L. Y BALLESTER GARCÍA, V (1995): ¿Es posible representara Hamlet en el mismo escenario que Macbeth? *Cuadernos de Pedagogía* N° 238.

HERNÁNDEZ, FERNANDO (1995): En pos de una utopía. *Cuadernos de Pedagogía* N° 232.

MARCHESI, ÁLVARO (1995): Los argumentos de la nueva ley. *Cuadernos de Pedagogía* N° 237.

MARTÍN, LUISA (1995): Las razones del no. *Cuadernos de Pedagogía* N° 237.

RODRÍGUEZ ESTACIO, CARLOS (1995): Catecismo y adoctrinamiento. *Cuadernos de Pedagogía* N° 239.

SOLER GARCÍA, M. Y DOLZ ROMERO, M.D (1995): El proceso de implantación. Luces y sombras. *Cuadernos de Pedagogía* N° 238.

1996

AAVV (1996): ¿Ejes transversales o fundamentación del currículo? *Cuadernos de Pedagogía* N° 248. Pp. 87-91

AAVV (1996): ¿Existen hoy tendencias educativas? *Cuadernos de Pedagogía* N° 253. Pp. 10-13

AAVV: Manual de uso. *Cuadernos de Pedagogía* N° 251. Pp. 60-68

ÁLVAREZ MARTÍN, M^a.V Y PLAZA DEL RÍO, FS (1996): La participación escolar en Europa. *Cuadernos de Pedagogía* N° 251. Pp. 55-59

BAS ADAM, JOSE MARÍA (1996): Gasto educativo en la etapa socialista. *Cuadernos de Pedagogía* N° 250. Pp. 78-81

CARBONELL SEBARROJA, JAUME (1996): Estado, mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía* N° 253. Pp. 20-26

Cuadernos de pedagogía N° 248. Opinión de las organizaciones sociales y políticas. Pp.68-73

- COPA NOVO, J. R.(FETE-UGT) (1996). Opinión de las organizaciones sociales y políticas. *Cuadernos de pedagogía nº 248*.
- DELGADO RUIZ, F. (CEAPA) (1996). Opinión de las organizaciones sociales y políticas. *Cuadernos de pedagogía nº 248*.
- DOMINGO BUGUEDA, S. (CONCAPA) (1996). Opinión de las organizaciones sociales y políticas. *Cuadernos de Pedagogía nº 248*.
- DOZ, J. (IU) (1996). Opinión de las organizaciones sociales y políticas. *Cuadernos de pedagogía nº 248*.
- FERNÁNDEZ GUIADO, N. (ANPE) (1996). Opinión de las organizaciones sociales y políticas. *Cuadernos de Pedagogía nº 248*.
- LEZCANO LÓPEZ, F. (CCOO) (1996). Opinión de las organizaciones sociales y políticas. *Cuadernos de Pedagogía nº 248*.
- NIETO, J. (PSOE) (1996). Opinión de las organizaciones sociales y políticas. *Cuadernos de Pedagogía nº 248*.
- OLLERO, A. (PP) (1996). Opinión de las organizaciones sociales y políticas. *Cuadernos de Pedagogía nº 248*.
- Cuadernos de Pedagogía Nº 253*. Editorial: Mercado y Escuela. Pp.3
- DELVAL, JUAN (1996): Democrático y público, ideas inseparables. *Cuadernos de Pedagogía Nº 248*. Pp. 76-80
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (1996): La Reforma y nosotros...que la quisimos tanto. *Cuadernos de Pedagogía Nº 250*. Pp. 68-76
- GIL VILLA, FERNANDO (1996): Enseñanza pública y enseñanza privada. *Cuadernos de Pedagogía Nº248*. Pp. 54-58
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1996): Los restos de la educación pública. Cuando lo necesario puede devenir en desfasado. *Cuadernos de Pedagogía Nº 248*. Pp. 59-66
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (1996): Poder y conciencia. *Cuadernos de Pedagogía Nº 253*. Pp. 78-84
- PUIG ROVIRA, JOSEP M (1996): La escuela, comunidad participativa. *Cuadernos de Pedagogía Nº 253*. Pp. 28-34
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (1996): La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía Nº 251*. Pp. 50-54

SOTELO, IGNACIO (1996): Lo estatal, lo público y lo privado. *Cuadernos de Pedagogía* N° 248. Pp. 48-52

TRILLA BERNET, JAUME (1996): Otros ámbitos educativos. *Cuadernos de Pedagogía* N° 253. Pp. 36-41

1997

AAVV (1997): Cinco opiniones. *Cuadernos de Pedagogía* N° 256. Pp.70-75

BAS ADAM, JOSEP M^a (1997): Presupuesto de 1997. El gasto educativo bajo mínimos. *Cuadernos de Pedagogía* N° 254. Pp 86-89

BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO (1997): Escuela democrática. Comunicación y Conflicto. *Cuadernos de Pedagogía* N° 258. Pp. 80-87

Cuadernos de Pedagogía (1997): Entrevista a la Ministra de Educación y Cultura Esperanza Aguirre: “Hay que ampliar la libertad de elección de centro.” N° 255. Pp. 8-14

Cuadernos de Pedagogía (1997): Entrevista a Carlos Ladrón de Guevara (Presidente de CEAPA). Compromiso con la escuela pública. N° 258. Pp. 8-13

Cuadernos de Pedagogía (1997): La voz de los políticos. N° 260. Pp. 64-70

GUERRA ZUNZUNEGUI, J. C. (PP) (1997). La voz de los políticos. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 260.

Cuadernos de Pedagogía (1997): Mesa redonda: Radiografía de la ESO. N°260. Pp. 32-45

Cuadernos de Pedagogía (1997): Declaración conjunta en favor de la educación. N° 263. Pp. 86-89

DELVAL, JUAN (1997): Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía* N° 257. Pp.78-84

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1997): Entre la comunidad y el mercado. *Cuadernos de Pedagogía* N° 262. Pp. 50-56

MESA DE SECUNDARIA DE LOS MRP's: La escuela pública. *Cuadernos de Pedagogía* N° 260. Pp. 18-22

POLO FERNÁNDEZ, PERE (1997): Neoliberalismo y profesorado. *Cuadernos de Pedagogía* N° 261. Pp.73-79

SANJOSE DELCAMPO, JESÚS: La escuela privada concertada. *Cuadernos de Pedagogía* N° 260. Pp. 24-30

SANZ, JAVIER (1997): Hablan los docentes. *Cuadernos de Pedagogía* N° 260. Pp. 46-52

SUBIRATS, JOAN (1997): Lo importante y lo accesorio. La escuela pública a debate. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 263. Pp. 73-77

VIÑAO FRAGO, ANTONIO (1997): Educación comprensiva. Experimento con la utopía. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 260. Pp. 10-17

1998

AGUILAR HERNÁNDEZ, LUIS (1998): Calidad y consenso. *Cuadernos de Pedagogía* N° 269. Pp. 77-80

ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (1998): La escuela: servicio o beneficio. *Cuadernos de Pedagogía* N° 265. Pp. 80-85

BAS, JOSEP MARIA (1998): Apunte económico del bienio. El trasfondo de los traspasos. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 270. Pp. 81-86

CANTARERO SERVER, JOAN E (1998): La voz del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 275. Pp. 66-74

CASCANTE FERNÁNDEZ, C. Y MARTÍNEZ BONAFÉ, A (1998): Manifiesto por una escuela democrática. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 275. Pp. 96-103

COLECTIVO FEDICARIA (1998): Ni esto ni aquello, sino todo lo contrario. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 268. Pp. 86-87

Cuadernos de Pedagogía (1998): Notas para un consenso en Secundaria. N° 268. Pp. 88-89.

Cuadernos de Pedagogía (1998): Editorial. Malos tiempos. N° 265. Pp. 3

Cuadernos de Pedagogía (1998): Editorial. Aguirre en el ecuador. N° 270. Pp. 3

ELEJABEITIA, C. Y FERNÁNDEZ DE CASTRO, I (1998): La voz de las madres, padres y ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía* N° 275. Pp. 76-81

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1998): ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía* N° 275. Pp. 19-26

- JODAR, FRANCISCO (1998): Ayer y hoy de una experiencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía* N° 275. Pp. 28-34
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (1998): La democracia es un conjunto vacío. *Cuadernos de Pedagogía* N° 275. Pp. 46-54
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JUAN BAUTISTA (1998): La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 275. Pp. 56-65
- Mesa Confederal de MRPs (1998): Los retos de la ESO: pública frente a privada. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 266. Pp. 83-85
- PASCUAL CABO, AGUSTÍ (1998): Por una pedagogía de la transformación. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 272. Pp.74-77
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1998): La cultura institucional de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 266. Pp. 79-82
- RAMBLA, XAVIER (1998): ¿Por qué las familias no participan en la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*. N° 274. Pp. 86-89
- RUBIO CARRACEDO, JOSÉ (1998): Democracia participativa. La construcción de la ciudadanía activa y del espacio público democrático. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 275. Pp. 12-18
- TIANA FERRER, A Y MUÑOZ VITORIA, F (1998): La educación secundaria a examen. *Cuadernos de Pedagogía* N° 272. Septiembre de 1998. Pp. 42-63
- VIÑAO, ANTONIO (1998): Neoliberalismo a la española. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 270. Pp. 75-80

1999

- Cuadernos de Pedagogía* (1999): ¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria? N° 281. Pp. 83-88
- Cuadernos de Pedagogía* (1999): Editorial. Ni ortodoxias ni nostalgias. N° 278. Pp. 3
- Cuadernos de Pedagogía* (1999): Editorial. Diálogo sin contenido. N° 279. Pp. 3
- Cuadernos de Pedagogía* (1999): Las redes de centros o mapas escolares. N° 280. Pp. 66

- EMBIB IRUJO, ANTONIO (1999): El Estado y las comunidades autónomas. El nuevo reparto de competencias. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 280. Pp. 50-54
- ESCUADERO MUÑOZ, JUAN M (1999): De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 284. Pp.77-84
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (1999a): Las condiciones de la igualdad de oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 282. Pp. 19-24
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (1999b): ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 284. Pp.76-81
- GENTILI, PABLO (1999): Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 286. Pp. 96-101
- MIRALLES, RAFA (1999): Entrevista Carmen Molina, Presidenta del AMPA del CP “Santa Teresa” de València. Mi desafío educativo. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 279. Pp. 8-15
- SANZ, JAVIER (1999): La Secundaria vista por los sindicatos. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 281. Pp. 89-93
- SOLER, J Y TORT, A (1999): Pública-privada, un debate permanente. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 286. Pp. 38-42

2000

- CONTRERAS, JOSÉ (2000a): El profesorado y la república escolar. Respuesta a Mariano Fernández Enguita. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 287. Pp. 80-85
- CONTRERAS, JOSÉ (2000b): Sobre las raíces del problema y el andarse por las ramas. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 292. Pp. 1-6
- FEITO ALONSO, RAFAEL (2000): Del profesorado y otras historias. Respuesta a José Contreras. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 291. Pp. 84-87
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (2000): Fin de la polémica. Respuesta a mis críticos. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 292. Pp. 74-80
- GALÁN GARCÍA, JUANA M^a (2000): Cara y cruz. Debate en torno al artículo de Mariano Fernández Enguita. Pues sí, pública. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 287. Pp. 86-90

- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2000): Carta a mis queridos y airados amigos. Que también lo somos de la enseñanza pública. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 290. Pp. 84-89
- LARA, LOLA (2000): Emilio Lledó. Baluarte de la enseñanza pública. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 287. Pp. 44-49.
- MARCHESI, ÁLVARO (2000): La ESO a debate. Una opción necesaria pero difícil. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 295. Pp. 81-90
- SANZ, JESUS (2000): Portugal y España, sin libros de texto gratuitos. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 287. Pp. 12

2001

- ARENAS VÁZQUEZ, CÉSAR (2001): El docente de Secundaria, frente a las reformas. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 303. Pp. 84-86
- BAS ADAM, JOSEP M^a (2001): Réquiem por el territorio MEC. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 298. Pp. 86-90
- Cuadernos de Pedagogía* (2001): Editorial: Malos augurios. N° 302 Pp.3
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (2001a): Una profesión democrática para un servicio público. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 302. Pp. 74-79
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (2001b): El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o parte de la solución? *Cuadernos de Pedagogía*. N° 304. Pp. 12-17
- GÓMEZ LLORENTE, LUIS (2001): Escuela pública: el libre pensamiento. Una reflexión actual en torno a Condorcet. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 308. Pp. 88-93
- VIÑAO, ANTONIO (2001): El debate sobre la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 306. Pp. 84-90

2002

- AAVV (2002): Primero el debate, después la ley. Manifiesto Jabalquinto. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 310. Pp. 86
- BOLÍVAR, ANTONIO (2002): Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 317. Pp. 53-56.

- CARBONELL I PARÍS, FRANCESC (2002): Para una educación obligatoria de calidad. Obstáculos y herramientas. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 312. Pp. 109-113
- CONTRERAS, JOSÉ (2002): Educar la mirada...y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311. Pp. 61-65
- Cuadernos de Pedagogía* (2002a): En defensa de la enseñanza pública. Nº 310. Pp. 88
- Cuadernos de Pedagogía* (2002b): Editoriales, números: 309, 310, 311, 312, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319. Pp. 3
- Cuadernos de Pedagogía* (2002c): Actualidad, números: 312, 313, 314. Pp. 10
- DELVAL, JUAN (2002): Cómo hay que hacer una reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 313. Pp. 86-90
- DÍEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE JAVIER (2002): Dos visiones de la educación y de la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 318. Pp. 84-86
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (2002a): Iguales, libres y responsables. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311. Pp. 56-60
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (2002b): Yo, nosotros, todos. Autonomía profesional, organización flexible y escuela-red. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 317. Pp. 88-92
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2002a): Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 311. Pp. 52-55
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2002b): ¿Una buena intención por un camino equivocado? *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 314. Pp. 65-70
- GUARRO PALLÁS, AMADOR (2002): Reconstruir la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 317. Pp. 57-60
- JIMENEZ, JESÚS (2002): La reforma de la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 314. Pp. 46-57
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (2002): ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311. Pp. 85-89

- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JUAN BAUTISTA (2002): Ley de Calidad. Culpar sólo al alumnado del fracaso escolar y a sus familias. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 313. Pp. 79-85
- MIRALLES, RAFA (2002a): Entrevista a Pilar Tormo. El arte de preguntar en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 310. Pp. 10
- MIRALLES, RAFA (2002b): Mesa redonda. València. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 314. Pp. 79-84
- PALLÁS, FRANCISCA (SECRETARIA GENERAL DE FAMPA), (2002). Mesa redonda. Valencia. *Cuadernos de pedagogía*. Nº 314.
- PEREYRA, MIGUEL A (2002): Cambio en las reformas educativas. 0 problemas sin problemáticas en la nueva sociedad global. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 319. Pp. 44-48
- PERMANENTE DEL CONSEJO ATLÁNTIDA (2002): Manifiesto Por la educación y la cultura democráticas. Otra calidad es posible, y tiene nombre y apellidos. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 317. Pp. 83
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2002): Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311. Pp. 76-80
- SANZ, JAVIER (2002a): Actualidad: El Parlamento comienza el estudio de la Ley de Calidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 317. Pp. 10
- SANZ, JAVIER (2002b): Actualidad: Rechazada una moción contra la alternativa de Religión. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 326. Pp. 10
- TORRES SANTOMÉ, JURJO (2002): La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311. Pp. 71-75
- TOURAINÉ, ALAIN (2002): Comunidades en construcción. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 312. Pp. 115
- VIÑAO, ANTONIO (2002): Reválida y controles. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 314. Pp. 58-64
- YUS RAMOS, RAFAEL (2002): Los itinerarios de la ESO son una inmoralidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311. Pp. 90-94

2003

- Cuadernos de Pedagogía* (2003a): Editoriales números: 320, 321, 325, 326, 327, 329, 330.
- Cuadernos de Pedagogía* (2003b): La situación profesional de los docentes. Nº 326. Pp. 34-40
- Cuadernos de Pedagogía* (2003c): Una organización sometida a vaivenes. Nº 326. Pp. 95-97
- Cuadernos de Pedagogía* (2003d): Mesa redonda: la dirección escolar a debate. Nº 322. Pp. 84-90
- DELVAL, J. Y MORENO, MC (2003): Las culturas infantil y juvenil. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 326. Pp. 25-29
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (2003): Desigualdades ante la educación Una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 326. Pp. 44-51
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y CARBONELL SEBARROJA, J. (2003): Discursos y prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 326. Pp. 106-112
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2003a): Información y democracia. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 326. Pp. 10-12
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2003b): Resultados escolares y calidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 326. Pp. 88-94
- GOMEZ LLORENTE, LUIS (2003a): De dónde venimos y adónde vamos. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 326. Pp. 14-19
- GÓMEZ LLORENTE, LUIS (2003): Un consenso laborioso y necesario. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 329. Pp.81-85
- IMBERNÓN, FRANCISCO (2003): Pasado y presente de la formación permanente. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 321. Pp. 83-86
- JIMENEZ, JESÚS (2003): La educación en las comunidades autónomas. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 323. Pp. 46-73
- MIRALLES, RAFA (2003): Entrevista: Jaume Martínez Bonafé. Recuperar la pedagogía de la izquierda. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 323. Pp. 38-43
- PALACIOS, J Y MENÉNDEZ, S. (2003): Padres y madres en casa y en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 326. Pp. 30-33
- PLANDIURA VILACÍS, RAMÓN (2003a): Los ayuntamientos, más allá del tiempo lectivo. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 324. Pp. 76-78

- PLANDIURA VILACÍS, RAMÓN (2003b): El equilibrio constitucional y su desarrollo legislativo. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 329. Pp. 86-90
- RODRÍGUEZ MARTÍN, MANUEL (2003a): Actualidad: Legislación. Ley de Calidad. *Cuadernos de Pedagogía* N° 321. Pp. 11
- RODRÍGUEZ MARTÍN, MANUEL (2003b): Actualidad: Legislación educativa. *Cuadernos de pedagogía* N° 327. Pp. 11
- SANZ, JAVIER (2003): Actualidad. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 320, 321, 322, 323, 324, 325, 329. Pp.10
- TEDESCO, JC Y MORDUCHOWICZ, R (2003): Opinión pública y educación. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 320. Pp. 72-76
- TIANA FERRER, ALEJANDRO (2003a): Indicadores contra la Ley de Calidad. De los datos a la ideología. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 322. Pp.79-83
- TIANA FERRER, ALEJANDRO (2003b): La escolarización en los hechos. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 326. Pp. 71-75
- TORRES SANTOMÉ, JURJO (2003a): Política de estándares para controlar los centros. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 321. Pp. 77-82
- TORRE SANTOMÉ, JURJO (2003b): Contexto sociocultural de la escolaridad. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 326. Pp. 20-24
- VIÑAO, A. Y MORENO, P.L (2003): La periferia del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 326. Pp. 76-80

2004

- Cuadernos de Pedagogía* (2004): Diez opiniones. N° 334. Pp. 71-79
- PINA LEDESMA, M. (CEAPA) (2004). Diez opiniones. Cuadernos de pedagogía n° 334.
- Cuadernos de Pedagogía* (2004): Quince ejemplos, quince propuestas. N° 333. Pp. 58-70
- CARBONELL SEBARROJA, JAUME (2004): Una propuesta muy abierta. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 341. Pp.3
- CASALS, JUDITH (2004): Actualidad. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 342. Enero de 2005. Pp. 13

- CORZO, JOSE LUIS (2004): ¿Qué cultura religiosa? *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Abril de 2004. Pp. 65-67
- Cuadernos de Pedagogía* (2004): Editoriales números 331, 333, 335, 336. Pp. 3
- CUESTA, RAIMUNDO (2004): La escolarización de masas. Un sospechoso y “feliz” consenso transcultural. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Pp. 81-85
- DE LA CIERVA, MARÍA ROSA (2004): Religión para una educación integral. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Pp. 58-61
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2004): Recuperar el pulso de la política educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 338. Pp. 77-81
- GÓMEZ LLORENTE, LUIS (2004): En torno a la confesionalidad de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Pp. 50-57
- MARCHESI, ÁLVARO (2004): Ideología educativa y pacto escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 338. Pp. 82-85
- MARTÍNEZ CERÓN, GINÉS (2004): La participación de los padres y madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 333. Pp. 46-49
- MARTÍNEZ G.; PINA, M Y ABELLÓ, L. (2004): CEAPA, presente y futuro. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 333. Pp. 50-52
- MAYORAL CORTÉS, VICTORINO (2004): Razones de la escuela laica, hoy. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Pp. 62-64
- RODRÍGUEZ MARTÍN, MANUEL (2004): La presencia religiosa en la legislación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Pp. 68-70
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2004): Invitación al optimismo. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Pp. 86-90
- SANZ, JAVIER (2004): Actualidad. *Cuadernos de pedagogía* N° 332, 335, 336, 338, 339, 340 Pp. 10
- TRIGUERO VILREALES, P; VÉLEZ ÁLVAREZ, F Y MARTÍNEZ CERÓN, G. (2004): ¿Qué hacen y qué pueden hacer las AMPAS? *Cuadernos de Pedagogía*. N° 333. Marzo de 2004. Pp. 53-56
- VIÑAO, ANTONIO (2004): La herencia del PP y los retos del nuevo Gobierno. *Cuadernos de pedagogía* N° 336. Pp. 83-86

2005

- BELTRÁN DEL REY, JORDI (2005): La enseñanza de la religión: argumentos. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 344. Pp. 76-80
- CARBONELL SEBARROJA, JAUME (2005): Un largo. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 342. Pp. 48-52
- CASALS, JUDITH (2005): Información de actualidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 346, 347, 349, 350, 351.
- CIFUENTES PÉREZ, LUIS MARÍA (2005): Algo más que una asignatura. Educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 350. Pp. 94-97
- COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN (2005): La escuela pública en la encrucijada. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 345. Pp. 89-92
- Cuadernos de Pedagogía* (2005): Editoriales. Nº 343, 344, 345, 346, 347, 351, 352. Pp. 3
- DE PUELLES BENÍTEZ, MANUEL (2005): Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 348. Pp. 12-14
- DELVAL, JUAN: Más allá de las reformas. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 342. Pp. 76-79
- FEITO ALONSO, RAFAEL (2005): LOE: límites y logros del talante socialdemócrata. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 347. Pp. 82-86
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (2005): El todo y la suma de las partes. La masificación de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 348. Pp. 100-103
- GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN (2005): Autonomía de centros, ¿hasta dónde? *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 348. Pp. 66-69
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2005): La muerte de las reformas y el regreso de la política. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 348. Pp. 97-99
- JARES, XESÚS R. (2005): Reflexiones y propuestas. Educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 350. Pp. 88-92
- JIMÉNEZ, JESÚS (2005): Diccionario de la LOE. La reforma de las dos últimas reformas. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 348. Pp. 15-20 y 21-23

- MARRERO, I.; CAMPAÑÁ, L.; RUIZ, M.; ALONSO, C.; HERNÁNDEZ, F. (2005): La ausencia de sujeto en la legislación. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 350. Pp. 78-81
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (2005): Lo que nunca reforman las reformas. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 348. Pp. 108-111
- MIRALLES LUCENA, RAFAEL (2005): ¿Qué piensan las familias? *Cuadernos de Pedagogía*. N° 348. Pp. 112-116
- MUÑOZ, EMILI (2005): Lo que la LOGSE reformó en la Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 348. Pp. 84-86
- SANCHO, J.M Y HERNÁNDEZ, F (2005): Romper límites. Cuestionar el enfoque neoliberal sobre la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía* N° 349. Pp. 84-88
- SUBIRATS, JOAN (2005): Responsabilidades sociales y responsabilidades educativas. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 343. Pp. 82-85
- TORRES, SALVA (2005): El debate: acuerdos y desacuerdos. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 348. Pp. 24-28
- VIÑAO, ANTONIO (2005): Éxito y fracaso de las reformas: sus condicionantes. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 348. Pp. 94-96

2006

- CASALS, JUDITH (2006): Información de actualidad. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 353, 356, 358, 360.
- Cuadernos de Pedagogía* (2006): Editoriales. N° 357, 361. Pp. 3
- DE PUELLES BENÍTEZ, MANUEL (2006): ¿Desescolarizados y felices? *Cuadernos de Pedagogía*. N° 356. Pp. 98-102
- ESTRUCH TOBELLA, JOAN (2006): Autonomía escolar ¿para qué? *Cuadernos de Pedagogía*. N° 362. Pp. 104-108
- FEITO ALONSO, RAFAEL (2006): Sube el nivel, aumenta la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 361. Pp. 58-60
- FELDFEBLER, M y VERGER, A (2006): Los mecanismos de mercado en la educación. Una aproximación a sus efectos sociales. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 353. Pp. 60-63

- GIRALT I ZARCO, JOAN (2006): El pacto nacional para la educación. Una oportunidad para el compromiso de Cataluña con la educación. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 353. Pp. 86-89
- GÓMEZ LLORENTE, LUIS (2006): El riesgo de la privatización encubierta. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 362. Pp. 92-97
- LLORENTE CORTÉS, MARIA ÁNGELES (2006): Un instrumento de resistencia al neoliberalismo. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 360. Pp. 100-102
- LÓPEZ RUPÉREZ, FRANCISCO (2006): Pieza clave, en un contexto de complejidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 362. Pp. 98-103
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (2006): ¿La escuela va bien? *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 356. Pp. 90-93
- SAN MARTÍN ALONSO, ÁNGEL (2006): Las nuevas tecnologías no concuden siempre a la “nueva ciudad de dios”. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 361. Pp. 70-73
- VIÑAO, ANTONIO (2006): Educación para todos: ¿engaño o derecho social? *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 356. Pp. 94-97

2007

- BOLÍVAR, ANTONIO (2007): Transversalidad o asignatura específica: el debate pedagógico. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 366. Pp. 70-72
- CIFUENTES PÉREZ, LUIS MARÍA (2007): Sociedad secularizada, ética laica y morales religiosas. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 366. Pp. 62-65
- Cuadernos de Pedagogía* (2007): Actualidad: Nº 364, 371, 373.
- Cuadernos de Pedagogía* (2007): Editoriales. Nº 372, 374. Pp. 3
- DELGADO RUIZ, FRANCISCO (2007): Soluciones urgentes para la organización del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 365. Pp. 80-83
- DÍEZ HERNANDO, CARLOS (2007): Estado actual de la cuestión: Educación para la Ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 366. Pp. 52-55
- FEITO ALONSO, RAFAEL (2007): Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 365. Pp. 74-79

- JARES, XESÚS R. (2007): ¿Por qué están los obispos en contra de la educación para la ciudadanía? *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 366. Pp. 90-94
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, JESÚS (2007): Balance de una legislatura. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 367. Pp. 80-84
- MAYORAL CORTÉS, VICTORINO (2007): El debate ideológico. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 366. Pp. 66-69
- SANMARTÍ, NEUS (2007): Luces y sombras en la evaluación de competencias. El caso PISA. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 370. Pp. 60-63

3.- Documentos de FAMPÀ València i Comarques

Estatutos

Estatutos de FAPA Valencia, inscrita en la Sección Segunda con el número 115, en el Provincial con el 5 respectivamente. Y visados el 12 de agosto de 1977.

Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución de 30 de noviembre de 1982 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983.

Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 21 de marzo de 1984 y que tal modificación ha sido aprobada por la Asamblea General Extraordinaria celebrada los días 21 de noviembre y 12 de diciembre de 1987.

Estatutos de CO.VA.PA.

Estatutos de FAPA Valencia, de 1999, no aprobados por Asamblea General Extraordinaria de 13 de noviembre de 1999. (Formato electrónico).

Estatutos de FAPA Valencia, modificación de los visados por el Gobierno Civil de Valencia, según resolución del 5 de Mayo de 1988, y tal modificación fue aprobada por la Asamblea General Extraordinaria del 28 de febrero de 2004.

Actas

Acta de la Asamblea General Ordinaria de 21 de noviembre de 1981.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 20 de febrero de 1982.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 29 de mayo de 1982.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 29 de mayo de 1982.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 5 de septiembre de 1982.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 26 de febrero de 1983.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 28 de mayo de 1983.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 28 de mayo de 1983.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1983.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1983.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 16 de junio de 1984.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 15 de diciembre de 1984.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 15 de diciembre de 1984.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 22 de junio de 1985.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1985.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 14 de junio de 1986.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 13 de diciembre de 1986.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 13 de diciembre de 1986.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 4 de julio de 1987.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 21 de noviembre de 1987.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 19 de diciembre de 1987.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 17 de diciembre de 1988.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 17 de diciembre de 1988.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 23 de diciembre de 1988.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 23 de diciembre de 1988.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 12 de enero de 1991.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 12 de enero de 1991.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1991.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 31 de octubre de 1992.

Acta de la Asamblea General Ordinaria de 27 de noviembre de 1993.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 5 de noviembre de 1994.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 18 de noviembre de 1995.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 14 de diciembre de 1996.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 14 de diciembre de 1996.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 24 de enero de 1998.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 12 de diciembre de 1998.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 12 de diciembre de 1998.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 9 de febrero de 1999.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 9 de febrero de 1999.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 26 de junio de 1999.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 13 de noviembre de 1999.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 21 de noviembre de 1999.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 21 de noviembre de 1999.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 15 de abril de 2000.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 15 de abril de 2000.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 4 de noviembre de 2000.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 4 de noviembre de 2000.
Acta de la Asamblea General Ordinaria 17 de febrero de 2001.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria 17 de febrero de 2001.
Acta de la Asamblea General CO.VA.PA 17 de febrero de 2001.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria 7 de abril de 2001.
Acta de la Asamblea General Ordinaria de 2 de marzo de 2002.
Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 2 de marzo de 2002.

Actas de la APA del CP Rei En Jaume de Xirivella

Acta de Reunión Junta Directiva de 28 de mayo de 1986.
Acta de Reunión Junta Directiva de 1 de junio de 1986.
Acta de Reunión Junta Directiva de 17 de junio de 1986.
Acta de Asamblea General Extraordinaria de 19 de junio de 1986.

Carta de la Junta Directiva del APA del C.P. Rei En Jaume al Consejo Escolar del centro, 25 de junio de 1987.

Carta de la Junta Directiva del APA del C.P. Rei en Jaume a la Conselleria, 26 de junio de 1987.

Propuesta de la APA del C.P. Rei en Jaume al Consejo Escolar de centro, tras una reunión con el Ayuntamiento de Xirivella, de 9 de septiembre de 1987.

Carta del Director y la Secretaria del C.P. Rei en Jaume a la Junta Directiva del APA Rei en Jaume, 10 de septiembre de 1987.

Carta de la APA del C.P. Rei en Jaume al Presidente del Consejo Escolar del centro, 12 de noviembre de 1987.

Revistas FAPA-Valencia i Comarques

FAPA VALENCIA (1988a): Conreu N° 0. Revista informativa. Marzo de 1988. OCMO Impressors. Valencia.

De la que se ha citado, además de artículos en general de FAPA, lo siguientes artículos firmados:

JUNTA DIRECTIVA. (1988a). Editorial: Las libertades democráticas. *Conreu 0. Revista informativa F.A.P.A Valencia*, p. 19.

GARCIA I ESCRIG, R. (1988). La música a l'escola valenciana en la perspectiva de 1992. *Conreu n° 0. Revista informativa F.A.P.A Valencia*, p. 19.

FAPA VALENCIA (1988b): Conreu N° 1. Revista informativa. Septiembre de 1988. OCMO Impressors. Valencia.

De la que se ha citado, además de artículos en general de FAPA, lo siguientes artículos firmados:

JUNTA DIRECTIVA. (1988a). Ante la joranda lectiva, no continuada la Junta Directiva informa. *Conreu n° 1. Revista informativa F.A.P.A Valencia*, p. 45.

JUNTA DIRECTIVA. (1988b). La huelga del profesorado curso 87/88. *Conreu n° 1. Revista informativa F.A.P.A Valencia*, p 45.

JUNTA DIRECTIVA. (1988c). Manifiesto: Respectem l'Escola Pública. *Conreu n° 1. Revista informativa F.A.P.A Valencia*, p 45.

MARTÍNEZ BLAZQUEZ, F. (PRESIDENTE DE FAMPA) (1988). Las A.P.A.S de l'Horta Sud celebraron su IIª Jornada Comarcal en torno a la Reforma de la Enseñanza. *Conreu n° 1. Revista informativa F.A.P.A Valencia*, p. 45.

SOLER, J., Y DE LA ASUNCIÓN, M. J. (1988). Derecho a la educación. *Conreu n° 1. Revista informativa F.A.P.A Valencia*, p. 45.

FAPA VALENCIA (1989): *Conreu N° 2. Revista informativa. Junio de 1989. OCMO Impressors. Valencia.*

De la que se ha citado, además de artículos en general de FAPA, lo siguientes artículos firmados:

ARNAU, C. (SECRETARIA GENERAL) (1989). Curso intensivo de formación para los miembros del consejo de gobierno de FAPA Valencia. *Conreu n°2. Revista Informativa F.A.P.A Valencia*, p. 17.

CABELLO, A. (1989). Bibliotecas escolares. *Conreu n°2. Revista Informativa F.A.P.A Valencia*, p. 46.

COMISIÓN EJECUTIVA. (1989). Editorial: Corresponsabilidad. *Conreu n°2. Revista Informativa F.A.P.A Valencia*, p. 46.

FERRÁNDO SÁNCHEZ, G. (1989). ¿Consejos escolares o consensos escolares? *Conreu n°2. Revista Informativa F.A.P.A Valencia*, p. 46.

REAL, J. (PRESIDENTE DE FAMPA) (1989). Las APAS Valencianas. *Conreu n°2. Revista Informativa F.A.P.A Valencia*, p. 40.

VICENTE, R. (SECRETARIO GENERAL DE FAMPA) (1989). La participación de los padres en la educación. *Conreu n°2. Revista Informativa F.A.P.A Valencia*, p. 46.

FAPA (1996): *Revista de la Federación de padres de alumnos de Valencia. Febrero de 1996. FAPA. Valencia.*

De la que se ha citado, además de artículos en general de FAPA, el siguiente artículo firmado:

MERINO, F (PRESIDENTE DE FAMPA) (1996): Editorial: La Escuela Pública.
FAPA Revista de la Federació de Padres de Alumnes de València, p. 2

FAPA (1997): *El Pupitre de FAPA-València*, núm. 0. En defensa de l'Escola Pública. Novembre de 1997. València.

De la que se ha citado, además de artículos en general de FAPA, lo siguientes artículos firmados:

ALPUENTE, X (SECRETARIO GENERAL) (1997): Defensa de l'escola pública. *El Pupitre de FAPA-València. En defensa de l'Escola Pública*. Número 0. Novembre de 1997, pp 4-5.

HERRERO, J (1997): Mes de quatre mil pares i alumnes defensen l'Escola Pública. *El Pupitre de FAPA-València. En defensa de l'Escola Pública*, p. 15

SEVILLA, J (PRESIDENTA DE FAMPA) (1997): Editorial: En defensa de l'Escola Pública. *El Pupitre de FAPA-València. En defensa de l'Escola Pública*. Número 0, p. 3.

Libros publicados por FAPA-València i Comarques

BELTRÁN, J. HERNÁNDEZ, Y X. SOUTO (2005): *Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista des de les famílies. Una iniciativa de la Confederació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de la Comunitat Valenciana Gonzalo Anaya*. Nau Llibres. València.

De este libro, se han extraído, para su cita, los siguientes autores:

HERNÁNDEZ, F.J, ROCAMORA, M., & SOUTO, X. (2005). Estudios o treballes? Els fonaments d'una educació bàsica i permanent. En J. Beltrán, J. Hernández, & X. Souto, *Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista des de les famílies. Una iniciativa de la Confederació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de la Comunitat Valenciana Gonzalo Anaya*. . València: Nau Llibres. Pp.63-74.

RAMIRO, E., Y SOUTO, X. (2005). La identitat cultural local en el món global. El valencià en el sistema escolar. En J. Beltrán, X. Hernández, & X. Souto,

- Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista des de les famílies. Una iniciativa de la Confederació d'Associacions de mares i pares de la Comunitat València Gonzalo Anaya.* València: Nau Llibres. Pp.111-120
- SABORIT, T., CALVO, X., Y SOUTO, X. (2005). La participació dels pares i les mares en la vida del centre: AMPAS i Consells Escolars. En J. Beltrán, J. Hernández, & X. Souto, *Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista des de les famílies. Una iniciativa de la Confederación d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de la Comunitat Valenciana Gonzalo Anaya.* València: Nau Llibres. Pp.27-37.
- SAN MARTÍN ALONSO, A. (2005). Els recusos materials. L'espai escolar i altres mitjans. En J. Beltrán, J. Hernández, & X. Souto, *Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista des de les famílies. Una iniciativa de la Confederación de pares i mares dels alumnes de la Comunitat Valenciana Gonzalo Anaya.* València: Nau Llibres. Pp.87-98
- SOUTO GONZÁLEZ, X. (2005). El sistema escolar i l'educació obligatòria. En J. Beltrán, J. Hernández, & X. Souto, *Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista des de les famílies. Una iniciativa de la Confederació d'Associacions de mares i pares d'alumnes de la Comunitat Valenciana Gonzalo Anaya.* València: Nau Llibres. Pp.51-62
- SOUTO, X., Y MADALENA, J. (2005). La diversitat social i la resposta escolar. En J. Beltrán, X. Hernández, & X. Souto, *Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista des de les famílies. Una iniciativa de la Confederació d'Associacions de pares i mares d'alumnes de la Comunitat Valenciana Gonzalo Anaya.* València: Nau Llibres. Pp.99-110.
-
- FAPA VALENCIA. (2006): *La construcció de l'espai públic educatiu.* Alfa Delta Digital. València.
- SOUTO, X. (2009). *FAPA-València. La historia de un movimiento de AMPAS y de padres y madres.* Nau Llibres. València.

Otros documentos

I Jornadas Provinciales de Padres de Alumnos. Conclusiones. (1982)
II Jornadas Provinciales de Padres de Alumnos. Conclusiones. (1983)
III Jornadas Provinciales de Padres de Alumnos. Conclusiones. (1984)
IV Jornadas Provinciales de Padres de Alumnos. Conclusiones. (1985)
Convocatoria Encuentros Parlamento Europeo 5 de marzo de 1987.
Informe Situación 6 de marzo de 1987.
Agradecimiento invitación Encuentros 20 de marzo de 1987.
Solicitud acreditación Junta 17 de junio de 1987.
Respuesta Administración –Generalitat 19 de junio de 1987.
Certificado Asistencia a Encuentros 9 de septiembre de 1987.
Composición Junta 30 de diciembre de 1987.
Solicitud Certificado Modificación de Estatutos 19 de enero de 1988.
Registro Modificaciones 5 de febrero de 1988.
Campaña europea de seguridad infantil 10 de febrero de 1988.
Cambio Vicepresidencia 18 de marzo de 1988.
Convocatoria manifestación 22 de mayo de 1988.
Agradecimiento Colaboración 28 de noviembre de 1989.
Reglamento Agrupaciones Comarcales 23 de diciembre de 1989.
Solicitud listado de APAs 4 de octubre de 1990.
Listado de APAs 22 de octubre de 1990.
Informe de Cuentas 23 de noviembre de 1990.
Convocatoria asamblea 17 de diciembre de 1990.
Anexo VIII (Proyecto de trabajo) 23 de diciembre de 1991.
Anexo VIII (Presupuesto) 23 de diciembre de 1991.
Anexo IX (Propuesta de presupuesto) 23 de diciembre de 1991.
Anexo V (Memoria de gestión) 23 de diciembre de 1991.
Anexo X (Elección censores de cuentas) de 23 de diciembre de 1991.
Listado de APAs inscritas 23 diciembre de 1991.
Anexo XI (Asistentes y Junta) 23 de diciembre de 1991.
Solicitud copia Estatutos 18 de marzo de 1992.

Informe de cuentas 31 de octubre de 1992.
Desconvocatoria concentración 16 de diciembre de 1992.
Memoria de gestión 92-93.
Convocatoria de concentración 19 de mayo de 1993.
Listado de APAs 1 de junio de 1993.
Convocatoria asamblea 6 de noviembre de 1993.
Certificación inscripción FAPA 15 de noviembre de 1993.
Elección Censores de cuentas 1 de diciembre de 1993.
Presupuesto 93-94.
Listado de APAs integradas 21 de marzo de 1994.
Convocatoria de concentración 17 de mayo de 1994.
Certificación Lista APAS 13 de junio de 1994.
Comunicados por Año Internacional de la Familia 29 de junio de 1994.
FAPA, Consejo de Gobierno, 1 de enero de 1996.
FAPA Valencia informa, 26 de febrero de 1996.
CEAPA, documento sobre aplicación LOGSE, 1 de marzo de 1996.
Información COVAPA a las APAS, 6 de marzo de 1996.
Comisión Ejecutiva, 29 de abril de 1996.
CEAPA, manifiesto aplicación ESO mundo rural, 14 de mayo de 1996.
FAPA, alegaciones Mapa Escolar Conselleria, 1 de septiembre de 1996.
Plan de trabajo Comisión Ejecutiva, 1 de septiembre de 1996.
Consejo de gobierno de FAPA, 1 de enero de 1997.
Julia Sevilla Martínez, 1 de enero de 1997.
Informe Largo FAPA, 1 de enero de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 10 de enero de 1997.
Permanencias miembros de la Junta Directiva, 10 de enero de 1997.
Relación de actividades comisión ejecutiva FAPA 11 de enero de 1997.
Estadística de actividades de la comisión ejecutiva 11 de enero de 1997.
Manifiesto del Consejo de Gobierno, 11 de enero de 1997.
Carta a la Conselleria, 11 de enero de 1997.
Acta de Reunión Consejo de Gobierno, 11 de enero de 1997.
Manifiesto APAs, 11 de enero de 1997.

Carta inicio de año de la Comisión Ejecutiva, 13 de enero de 1997.
Propuestas, 13 de enero de 1997.
Propuesta Comisión Ejecutiva, 13 de enero de 1997.
Listado Comisión Ejecutiva, 13 de enero de 1997.
Informe entrevista Conselleria de Educación, 24 de enero de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 12 de marzo de 1997.
Manifestación Defensa Escola Pública, 30 de abril de 1997.
Acta de Reunión Consejo de Gobierno, 10 de mayo de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 3 de junio de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 17 de junio de 1997.
Informe escolarización, 27 de junio de 1997.
Escuela, Democracia y participación, 30 de junio de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 9 de septiembre de 1997.
Propuesta miembros junta directiva de COVAPA, 9 de septiembre de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 23 de septiembre de 1997.
Registro de Entrada para Juliana Sevilla, 23 de septiembre de 1997.
Manifiesto, 30 de septiembre de 1997.
Acta de Reunión Consejo de Gobierno, 25 de octubre de 1997.
Acta de Reunión Consejo de Gobierno, 20 de diciembre de 1997.
Reivindicación, 17 de octubre de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 20 de octubre de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 7 de noviembre de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 26 de noviembre de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 10 de diciembre de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 16 de diciembre de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 20 de diciembre de 1997.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 14 de enero de 1998.
Relación actividades comisión ejecutiva FAPA, 21 de enero de 1998.
Relación de actividades comisión ejecutiva 24 de enero de 1998.
Estadística de actividades de la comisión ejecutiva, 24 de enero de 1998.
Informe- memoria Presidente FAPA para Asamblea General, 24 de enero de 1998.

Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 27 de enero de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 28 de enero de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 4 de febrero de 1998.
Nota de prensa, 12 de febrero de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 14 de febrero de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 18 de febrero de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 4 de marzo de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 23 de marzo de 1998.
Nota de prensa, 23 de marzo de 1998.
Comisión de Estatutos, 26 de marzo de 1998.
Acta de Reunión Consejo de Gobierno, 4 de abril de 1998.
Relación actividades comisión ejecutiva FAPA, 4 de abril de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 4 de abril de 1998.
Alegaciones estatutos, 6 de abril de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 23 de abril de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 28 de abril de 1998.
Manifiesto por el Conseller de Educación, 29 de abril de 1998.
Acta comisión de estatutos, 14 de mayo de 1998.
Reunión comisión de estatutos, 21 de mayo de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 3 de junio de 1998.
II Jornades de participación democràtica, 6 de junio de 1998.
Acta comisión de estatutos, 11 de junio de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 22 de junio de 1998.
Estadística Consejo de Gobierno, 22 de junio de 1998.
Escrito sobre el Conseller de Educación, 29 de junio de 1998.
Esquema gui3n asambleas escolarización y adscripción, 30 de junio de 1998.
Propuesta de modificación de estatutos, 30 de junio de 1998.
Enmiendas a los estatutos, 30 de junio de 1998.
Acta reunión comisión ejecutiva FAPA Valencia, 2 de julio de 1998.
Relación actividades comisión ejecutiva FAPA, 4 de julio de 1998.
Nota de prensa, 17 de julio de 1998.
Organización de Comisiones mixtas del Consejo Escolar, 17 de julio de 1998.

Inicio de curso, 28 de agosto de 1998.
Libros de texto, 28 de agosto de 1998.
Nota de prensa, 1 de septiembre de 1998.
Nota informativa, 11 de septiembre de 1998.
Normativa de las APAS, 11 de septiembre de 1998.
Comunicado de Becas libros, 18 de septiembre de 1998.
Nota de prensa, 22 de septiembre de 1998.
Relación actividades comisión ejecutiva FAPA, 7 de noviembre de 1998.
Registro entrada FAPA, 31 de noviembre de 1998.
Comarca l'Horta Nord de FAPA, 12 de diciembre de 1998.
Comarca l'Horta Nord de FAPA, 21 de diciembre de 1998.
Comarca l'Horta Nord de FAPA, 22 de diciembre de 1998.
Comarca l'Horta Nord de FAPA, 30 de diciembre de 1998.
Normativa organización centros, 1 de enero de 1999.
Carta de Ximo Alpuente a Carlos Ladrón (presidente de CEAPA), 25 de enero de 1999.
Desconvocatoria de la Manifestación, 13 de mayo de 1999.
Recorte de prensa: Conselleria del PP libera a padres, 17 de mayo de 1999.
Comunicados oficiales, 28 de junio de 1999.
Desalojo, 2 de julio de 1999.
Manifiesto, 5 de julio de 1999.
Comunicado Comisión Gestora, 3 de septiembre de 1999.
Otra más del Conseller Tarancón, 10 de septiembre de 1999.
Informe comisión revisadora de cuentas, 20 de noviembre de 1999.
Acta del notario, 21 de noviembre de 1999.
Balances, 31 de diciembre de 1999.
Informe auditores, 3 de febrero de 2000.
Actividades comisión gestora, 15 de abril de 2000.
Proyecto de trabajo, 8 de abril de 2000.
Acta de Consejo de Gobierno, 1 de enero de 2000.
Propuesta Comisión Ejecutiva, 8 de abril de 2000.

4.- Bibliografía para el contexto político, económico, social y educativo.

- BELTRÁN, C. P. (2010). *La España democrática (1975-2000). Economía*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2010). *Organización de instituciones socioeducativa. Imposibilidad y desórdenes*. Valencia: Reproexpres.
- DELGADO, F. (1998). *Participación y Escuela Pública*. En A. varios, *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives. pp. 235-252.
- DÍAZ BARRADO, M. P (2006): *La España democrática (1974-2000) Cultura y vida cotidiana*. Ed. Síntesis. Madrid.
- DOZ, J. (1998). *CCOO y la Alternativa de Escuela Pública*. En A. Varios, *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán* (pág. 303). Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES. Pp. 295-312.
- GARCÍA SANTESMASES, A. (1998). *Ante el gobierno de la derecha*. En A. Varios, *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán* (págs. 268-269). Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives. Pp. 253-278.
- GÓMEZ LLORENTE, L., & MAYORAL, V. (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia.
- GÓMEZ LLORENTE, L., COLL, C., MOHEDANO, M., & NIEDA, J. (1999). *Neoliberalismo y Escuela Pública*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2000). *Educación Pública*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (5 de julio de 2013). www.colectivolorenzoluzuriaga.com.
<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Laicidad%20y%20Ciudadania.pdf>
- GONZÁLEZ ENCISO, A; MATÉS BARCO, J.M (2006): *Historia económica de España*. Ariel. Barcelona.

- MACEDA, P. (1998). *STE y Escuela Pública*. En A. varios, *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives. Pp. 313-328.
- MARAVALL, JM. (1984a): *La política de la transición*. Taurus ediciones. Madrid.
- MARAVALL, JM. (1984b): *La reforma de la enseñanza*. Laia/ Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.
- MARAVALL, JM. (2008): *La confrontación política*. Taurus. Santillana. Madrid.
- MAYORAL CORTÉS, V., & GÓMEZ LLORENTE, L. (1981). *Los padres y la Escuela (A.P.A.S)*. Cuadernos de Política Sectorial 7.
- MOLINA ARMENTEROS, A. (1983).
WWW.DOREDIN.MEC.ES/00820073007297.PDF.
- PECES BARBA, G. (1998). *Entrevista a Gregorio Peces Barba*. En A. Varios, *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES. Pp.341-353.
- RUIZ, D (2002): *La España Democrática (1975-2000)*. Síntesis. Madrid.
- SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS, D. V. (1975). *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Escuela 75.
- TORREBLANCA, J. (1998). *La LODE y el Pacto Escolar*. En A. varios, *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives. Pp.219-234.

5.- Artículos periodísticos nombrados

- A. (9 de septiembre de 1988). Huelga del profesorado. *Levante*.
- Caballer, N. (16 de octubre de 1999). Tarancón pacta con Covapa un convenio de 375 millones que carece de cobertura jurídica. *El País*.
- Provincias, L. (21 de junio de 1982). Cuatro mil personas participaron en la I Jornada Provincial de padres de alumnos. Piden la democratización y gratuidad de la escuela pública. *Las Provincias*.

Simón, F. (20 de noviembre de 1999). La gestora de FAPA-Valencia detecta maniobras de Garcés para mantenerse como presidente. *El País*.