

Los modelos de participación de las familias y la comunidad social son unos de los de los descriptores más significativos de los sistemas educativos contemporáneos. La preocupación por definir el papel de las familias en la escuela pública y por incrementar su participación activa en los centros escolares no es nueva, pero en las últimas décadas ha tomado una mayor relevancia, ya que se ha establecido una estrecha relación entre ésta y la calidad del sistema. En este artículo se presentan algunas reflexiones alrededor de las diferentes posibilidades de relación entre los ámbitos familiar y los escolares, empleando para ello el análisis de cinco casos diferenciados. Posteriormente, se proponen algunas conclusiones y líneas de intervención para fomentar una mayor participación democrática e intercambio entre los citados ámbitos.

Una Escuela Pública abierta a la comunidad

pp. 5-17

Juan R. Jiménez
Francisco J. Pozuelos**

Universidad de Huelva*

La participación de los distintos colectivos que conforman la comunidad escolar ha experimentado un notable desarrollo en los últimos tiempos, pasándose de su omisión y nulo reconocimiento considerarse como un factor decisivo para la formación integral del alumnado.

John y Evelyn Dewey (1962) ya destacaron, la importante función que han de desarrollar las comunidades con relación a la escuela:

“El papel que desempeña la comunidad en lograr que las escuelas sean establecimientos de vital importancia es tan relevante como el desempeñado por la escuela misma. Pues, en una comunidad donde por norma las escuelas son consideradas como instituciones aisladas, estas no experimentarán cambio alguno aunque se utilicen los métodos más eficaces de enseñanza. Pero, una comunidad que exija de sus escuelas resultados visibles, que reconozca la influencia que ejercen en el bienestar de la sociedad en su conjunto... que use positivamente las energías e intereses

de sus jóvenes y no se limite meramente a controlar su tiempo hasta que estén preparados para convertirse en ciudadanos cabales, será entonces una comunidad con escuelas sociales y, cualesquiera sean los recursos con los que cuente, sus establecimientos de enseñanza contribuirán sin duda a desarrollar su espíritu y sus intereses comunitario” (p. 128).

Pero, el origen de un mayor interés acerca de la participación de las familias en las escuelas hay que buscarlo, como sugiere Delhaxhe (1998), en la noción de fracaso escolar, que en las décadas de los sesenta y setenta aparece como efecto de la total escolarización de los jóvenes en Europa. Entre las causas de ese problema social se enuncia con mucha frecuencia la falta de correlación entre la cultural escolar y la familiar, diferencia que dificulta la integración y el éxito académico sobre todo de las capas radicalmente apartadas del saber oficial

* Avda. Fuerzas Armadas s/n 21007 Huelva. Correos electrónicos: pozuelos@uhu.es / jjimenez@uhu.es

** Son miembros del Grupo GAIA (Proyecto IRES).

(Berstein, 1975; Bordieu y Passeron, 1970; Freire, 1973). Igualmente distintos informes, estudios e investigaciones llevados a cabo durante esta época como el de Coleman (1966) en Estados Unidos, el de Robbins (1963) en el Reino Unido y el de Jencks de 1972, por poner sólo los ejemplos más conocidos, ratificaron la tesis que mantenía que “las variables familiares eran lo más importante para explicar la variación en los niveles de resultado académicos”. Estas circunstancias y evidencias promovieron y alentaron la creación de iniciativas destinadas a la implicación de los padres en los asuntos de la escuela en la que estaban matriculados sus hijos e hijas aunque, lógicamente, no de la misma manera como hoy se concibe la participación. La apertura de los centros escolares a la intervención externa no se realizó, sin embargo, de forma lineal ni semejante en todos los países. En España, por razones obvias de índole política y social, habrá que esperar un cierto tiempo, una vez más, para que este movimiento cristalice de forma práctica en la enseñanza oficial.

Si miramos en el campo *legislativo* veremos como hasta la aparición de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) no se consolida la participación de toda la comunidad educativa en el Centro como un derecho reconocido. Así de la tolerancia y recomendación que se hacía anteriormente se pasa a un marco legislativo que le otorga, al menos sobre el papel, valor decisivo. Para uno de los principales artífices de esta Ley, Maravall (1989), el fomento de una escuela participativa se constituye en uno de los referentes centrales de la LODE. Por su parte, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1991) que entró a reformar en profundidad la estructura del sistema educativo, en lo referido a la participación no supuso una modificación sustancial con respecto a la anterior Ley; sencillamente conecta la participación de la comunidad con la calidad de la educación (Ordoñez y Seco, 1998), en este sentido, y a lo largo de distintos puntos de la citada ley podemos ver como se reclama la participación de los padres y madres para el logro de los objetivos y finalidades educativas:

“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos” (LOGSE, art. 2.3.b).

Igualmente se sugieren distintas orientaciones encaminadas a propiciar la intervención del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Más recientemente la Ley Orgánica de Participación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE, 1995) presenta la participación de los distintos sectores que forman la comunidad educativa como un principio capaz de asegurar el desarrollo de los objetivos de la Reforma Educativa y promover la calidad de la enseñanza. Pero, si analizamos con detenimiento el contenido de dicha ley veremos que existen pocos avances o transformaciones respecto a las anteriores disposiciones, si acaso se nombran algunas nuevas atribuciones relativas a la elaboración y evaluación de los proyectos educativos manteniendo para ello la misma composición y jerarquía de sectores, abundando en esta idea López Linares (1995, p. 140) expone como:

“La LOPEGCE a pesar de su título (...) no representa en absoluto ningún cambio significativo en los mecanismos de participación establecidos hasta ahora en el marco de la LODE”.

La auténtica diferencia que introduce la LOPEGCE tiene que ver más con el reforzamiento de la figura del director como agente de la administración y los requisitos para poder acceder a dicho cargo. En alguna medida se percibe una cierta profesionalización sin abandonar del todo la base democrática del proceso, resultando en general un intento de combinar un criterio burocrático-profesional dentro de un modelo democrático participativo, dos perspectivas en principio antagónicas (Viñao, 1996).

Reflexionando sobre los distintos marcos legislativos observamos como progresivamente el modelo participativo y el concepto de comunidad educativa que prosperaron al amparo de los cambios sociales y políticos de la Transición, se han ido separando de la base ideológica que la sustentaba e inspiraba.

En una reciente entrevista realizada a la presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y madres de alumnos (CE-APA), Eulalia Vaquero se quejaba de la escasa participación real de este sector en la vida del centro y de la desigual distribución de poderes que, de hecho, se deban en el mismo:

“Se cuenta poco (con las madres y padres) y se les escucha menos. La participación se ve poco reflejada. No hay interés por parte de la Administración y del profesorado, que nos sigue percibiendo como agentes externos (...) La representación en los Consejos Escolares está desequilibrada, no existe paridad de representación y estamos en minoría. Además las decisiones ya vienen tomadas por otros órganos, como la dirección o el claustro de profesores (...) En el fondo la cultura de la participación no está todavía profundamente arraigada, padres y madres todavía no se creen que pueden participar en el control y la gestión de los centros. Estamos educados en modos y formas tradicionales autoritarias, en las que se nos ha preguntado pocas veces nuestra opinión, qué era lo que queríamos hacer y, en esa tónica, los padres siguen sin involucrarse en la participación”.

Fernández Enguita (1999) se ha hecho eco en reiteradas ocasiones de este “déficit” de participación de padres y madres en la vida real del centro, que contrasta enormemente con las líneas de intención expresadas en los preámbulos de las leyes antes citadas:

“Lo habitual es la tendencia a convertir el Consejo Escolar en una mera formalidad, porque no existe una cultura y tradición de participación, ni entre padres, ni entre profesores, porque existe una desconfianza muy fuerte de los profesores hacia todo lo que venga de fuera, especialmente de los padres, y porque la misma forma en la que se han organizado los Consejos Escolares, con mayoría numérica garantizada para los profesores con el equipo directivo, los ha vaciado de contenido, porque no es obligado ponerse de acuerdo, pues un sector puede prescindir del otro”.

Por otra parte, y ya desde el campo de la *literatura pedagógica*, encontramos, en la mayoría de los estudios sobre el éxito escolar, descrita la implicación familiar y comunitaria como uno de los factores que mejor lo definen (Austin y Reynolds, 1990; Murphy, 1989; West y Hopkins,

1996; Coronel, 1996; Bolívar, 1999, Appel y Beane, 1997, etc.)

“La participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito” (Peterson, 1997, p. 119).

Paradójicamente y aunque la inmensa mayoría de los padres y madres dicen desear tomar parte activa en la educación escolar de sus hijos (Fernández Esquina y Pérez Yruela¹, 1999) lo cierto es que en la práctica se reduce bastante y acostumbra a ser más bien un hecho rutinario y ocasional.

Restringir la participación familiar a formatos como los Consejos Escolares significa, por una parte, conformarse con una intervención representativa (indirecta) y, por otra, ampararse en actuaciones formales de exiguo valor inmediato. No quiere decir esto que los Consejos Escolares no tengan sentido, si no más bien que su marco de actuación es bastante estrecho y que por tanto debería ser complementado con otras actividades y medios más conectados directamente con la actividad cotidiana del centro si lo que realmente se persigue es una implicación sustantiva y democrática.

Esta es la alternativa a la que se acogen algunas *experiencias* comunitarias que, además de la participación en los órganos oficiales, han abierto otros canales más concretos y próximos a la intervención colectiva y social. Con estos encuentros se han pretendido incrementar las relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad social y educativa; los canales de participación experimentan, una notable ampliación y diversificación; se generan espacios de diálogo e intercambio formativo logrando así una mayor comunicación entre el contexto escolar y el familiar, pero en cualquier caso no se trata de una estrategia para aleccionar a los padres sino de crear un marco de diálogo y reflexión compartido pues, como afirman Flecha y Tortejada, (1999), los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente, no se agotan en el entorno escolar, el círculo familiar y social de las personas juegan un papel muy especial en la formación de los individuos,

¹ Según el estudio de estos autores el 84% de los padres desean participar en el centro (p. 19).

así que, esmerarse en lograr vínculos y correlaciones entre ellos significa avanzar hacia una educación integral.

Sin embargo y a pesar de las leyes que promueven la participación, la cantidad de documentos e investigaciones que avalan su decisiva y positiva influencia en el proceso educativo y las experiencias que atestiguan sus posibilidades en la práctica, lo cierto es que aún no contamos con una consolidada cultura de la participación significativa.

La participación en la práctica. Ilustraciones para el análisis

Existen muchas formas y a su vez muy diversas maneras de plantear la participación de la comunidad educativa en el centro. Si se realiza un recorrido bibliográfico, por escueto que este sea, es fácil encontrar numerosas denominaciones, variadas formas de plantearla y, por supuesto, distintos niveles de complejidad a la hora de caracterizar cada tipo de intervención. Son abundantes las posibilidades que podemos considerar conforme a los distintos criterios, finalidades o intenciones que se contemplan a la hora de participar en la escuela.

En nuestro caso y con objeto de sintetizar, aún sabiendo el riesgo que esto implica, hemos planteado la participación como un continuo que se distribuye entre dos polos que irían desde un enfoque basado fundamentalmente en una sencilla intervención formal a través del Consejo Escolar del centro hasta, en el otro extremo, la implicación comunitaria intercentro la cual genera una nueva modalidad de tratar, organizar y vivir la implicación social y democrática en las comunidades educativas (San Fabián, 1996; Rodríguez Romero, 1998; Bolívar, 2000; Yus, 2000).

Ese continuo que acabamos de perfilar abre un abanico inmenso de posibilidades y matices funcionaría a modo de “dial” y en él resulta factible reconocer algunas fases o “niveles” directamente relacionados con la complejidad que en cada caso se pretenda establecer. Entre todas las opciones realizables hemos considerado y tra-

bajaremos con cinco ejemplos –casos– los cuales, en algún sentido, ilustran distintos enfoques o perspectivas que son fáciles de encontrar –unos más que otros– en nuestro contexto educativo. Los datos de identificación de estos cinco casos son ficticios, en tanto que las circunstancias que en ellos se reflejan pueden encontrarse con cierta frecuencia en centros reales.

Estudios de Caso

El caso del centro “Los Álamos”

El centro escolar “Los Álamos” está situado entre dos núcleos de población, uno, que corresponde a un antiguo barrio del extrarradio integrado fundamentalmente por familias trabajadoras y, otro, formado por un distrito de nuevas urbanizaciones de desigual valor y prestigio social pero en el que, en general, predomina lo que en un amplio sentido terminológico denominaríamos como de clase media. Como resultado nos encontramos en este colegio un amplio y variado espectro social y cultural pero por lo común la preocupación por la vida escolar resulta manifiesta. A sus aulas acuden niños y niñas de Educación Infantil y de Educación Primaria, las instalaciones tanto en lo relativo a los recursos como a su mantenimiento es de suficiente calidad y abundancia, producto esto de la participación de las familias en los gastos y la escasa antigüedad del colegio.

Durante el último curso se eligió un nuevo equipo directivo que rápidamente se ha empeñado con energía a estudiar los problemas más importantes y proponer algunas vías para afrontarlos. Entre las cuestiones que más les preocupa se halla el nivel de rendimiento del alumnado y consideran, a la vista de los resultados escolares, que estos deben mejorar si no quieren ver como decrece la matrícula sobre todo entre las familias con expectativas académicas más elevadas.

Para abordar esta situación han planteado un proyecto con el que impulsar la colaboración escuela-familia de manera que entre ambos colectivos consigan aumentar el deseado nivel educativo. En primer lugar, se piensan reali-

zar una serie de charlas-coloquios en las que algunos orientadores y expertos en técnicas de estudio expondrán a los padres y madres distintas medidas encaminadas a favorecer el trabajo escolar en el ámbito doméstico. En segundo lugar, pretenden potenciar las horas de tutoría para informar individualmente de la marcha de sus hijos e hijas de manera que se pueda actuar antes de que los problemas sean más profundos.

De cualquier modo, parte del profesorado considera que las medidas adoptadas no tienen demasiado futuro pues en realidad más que atender a los problemas lo que se está haciendo es creando una escuela al servicio de un sector de la población escolar.

El caso de la "Escuela Nuestra Señora de Cerroalto"

Las elecciones a Consejos Escolares de centro se acercan y el director de la escuela "Nuestra Señora de Cerroalto" está preocupado. No es para menos, en la anterior convocatoria sólo se presentaron tres madres y eso después de mucha insistencia entre ese conjunto de "familias con las que siempre puedes contar". Y lo peor fue que entre todos los votantes no alcanzaron ni un 10% de participantes en un censo de más de 350 inscritos.

Lo cierto, piensa, es que en cierta medida esto es lógico pues en el Colegio, que imparte la Educación Obligatoria en la localidad, no se dan problemas especiales ni posiciones enfrentadas; por lo general todo transcurre con normalidad y cuando hay que tomar una decisión trascendental el profesorado sabe exponer con claridad los argumentos que justifican su decisión.

No obstante no encontrar candidatos y presentar una cifra de participación tan reducida le produce un cierto malestar y despierta en él ciertas dudas a las que los trámites cotidianos no le permiten atender.

El caso del colegio "Fuente del Rey"

La barriada "El Castillo" es conocida en la localidad por su conflictivo origen y desigual urbanización. La abundante afluencia de traba-

jadores para la industrialización de los años sesenta configuró un panorama marcado por las urgencias. La falta de instalaciones y recursos básicos hizo que todo el vecindario se movilizara hasta lograr los mínimos imprescindibles, entre estos se encontraba un colegio que atendiera a la abundante población infantil.

El colegio Fuente del Rey se inauguró gracias a la acción ciudadana y sus respectivas organizaciones marcando con ello un cierto estilo de participación y compromiso, rasgo que define la idiosincrasia del centro. Podríamos decir que los antecedentes innovadores y la implicación de las familias en los asuntos de la vida escolar es algo aceptado e interiorizado por todo el personal de la escuela de manera que cuando se origina alguna necesidad se tiene asegurada la participación desinteresada de un abundante número de padres y madres. De acuerdo con esto es muy normal contemplar a padres y madres charlando con distintos docentes durante cualquier día de clase sobre los variados problemas en los que sus hijos e hijas se ven envueltos. De igual modo, es corriente que el profesorado aproveche los momentos de encuentro ocasionales (entrada, salida, calle, etc.) para dialogar con ellos. Los criterios y normas formales no configuran, ni mucho menos, el marco que regula la comunicación. Por su lado, las relaciones entre el alumnado y los docentes también se mueven en las mismas coordenadas de aceptación y cordialidad.

Además existen frecuentes lazos de simpatía entre el profesorado y muchos de los padres y madres de modo que los vínculos de amistad resultan abundantes y continuados en las vidas cotidianas y privadas. Aun cuando los hijos dejan la escuela, la relación no se rompe.

Cuando se habla con ellos se insiste en lo bien que trabajan juntos y la confianza que existe entre todos, lo cual se traduce en un proyecto educativo cohesionado máxime si se tiene en consideración que la plantilla es bastante estable y hace años que no cambia. El problema más repetido hace referencia al bajo nivel de conocimientos que alcanza la mayoría del alumnado; pero, según aclaran rápidamente, es preciso tener en cuenta el marco social en el que se encuentran.

El caso del centro escolar "Espronceda"

El centro escolar "Espronceda" cuenta con unos 450 alumnos y alumnas de Educación Infantil, Primaria y Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Está ubicado en una barriada que con el tiempo ha ido acogiendo a una población progresivamente más acomodada, así de un origen trabajador en la actualidad podríamos considerarla como representativa de la nueva clase media que se ha ido generando entorno a la incorporación de la mujer al mundo laboral, la especialización en el trabajo y las pequeñas empresas. El progreso social de la población no ha hecho olvidar la tradicional implicación de las familias en los asuntos de la escuela que cuenta con una sólida implantación. Francamente, no existe ningún aspecto que se plantee sin que intervengan de alguna manera los distintos sectores de la comunidad escolar.

Una de las cosas que más singulariza la toma de decisiones en el centro es la delegación de responsabilidades que se ha resuelto. Se han constituido distintas comisiones intersectoriales que articuladas por el equipo directivo atienden a las actividades que tienen encomendadas, descargando así de tareas a unos y favoreciendo la participación significativa de todos. Para darle una mayor coherencia a este modelo de gestión se ha elaborado un diseño que, una vez aprobado por los distintos colectivos y el Consejo Escolar, se ha integrado en la Proyecto de centro dándole de esta forma carta de naturaleza y legitimidad.

La implicación además tiene que ver con la participación en el proceso educativo de la escuela. Por una parte, las unidades temáticas son inicialmente deliberadas por el equipo docente que las van a poner en marcha en las aulas y luego cada enseñante, individualmente considerado, las adecua según su particular estilo de enseñar y el marco concreto de la clase y el grupo que en ella trabaja. Igualmente, el alumnado contribuye a la definición del proyecto de trabajo, asume compromisos para su desarrollo y participa en la regulación/evaluación. Y con las familias se establece un diálogo de manera que estas puedan intervenir, desde el ámbito domés-

tico y con actividades cotidianas —no escolares— a lo largo de todo el proceso, asegurando, de este modo, la correlación entre los fines educativos escolares y familiares. Por ejemplo: si se está trabajando en clase la igualdad de derechos en los géneros masculino y femenino, en casa se arbitrarán medidas que pongan este principio en acción.

Para dar una mayor firmeza y coherencia a la implicación comunitaria todos los años se celebran unas jornadas escolares encaminadas a propiciar el debate educativo entre los docentes y las familias. Con las conclusiones alcanzadas se elabora una memoria que servirá de base a la hora de revisar el proyecto educativo y proponer las líneas de intervención del siguiente curso.

Cuando se visita el centro podemos observar actividades en las que los padres y madres toman parte protagonista: talleres, visitas y salidas, grupos de discusión, cooperativa, escuela de padres y madres, etc. son algunas de las labores cotidianas y de gestión en la que su participación es sustantiva y esencial.

El sentido comunitario es algo que todos manifiestan abiertamente y consideran la escuela como algo suyo a la que están dispuestos a apoyar sin fisuras, pues según dicen "el progreso educativo y académico de nuestros hijos es fruto básicamente del esfuerzo compartido entre todos".

El caso del Distrito Valladares

El distrito Valladares está constituido por tres barriadas de distintos niveles sociales y culturales. Así junto a edificios y urbanizaciones del anterior extrarradio de origen estatal hay otras de carácter residencial fruto de la expansión urbana de los últimos tiempos. La diversidad de dotaciones, las prestaciones comunitarias y los servicios urbanos han aumentado significativamente y de un área con limitados recursos, apenas un colegio, un ambulatorio, calles mal cuidadas y escasos espacios de recreo y esparcimiento, se ha pasado, en estos últimos años, a un distrito emergente con abundantes medios: centro de salud, tres colegios, un instituto de Educación Secundaria, biblioteca públi-

ca, polideportivo municipal, guardería asistencial, y numerosos jardines y zonas de juego, además el trazado de las calles ha mejorado notablemente. Sin embargo, entre la población se percibe un cierto desánimo pues frente a la anterior situación de participación y movilización cívica se ha pasado a una convivencia marcada por el individualismo y el anonimato. La identidad como colectivo concreto se está perdiendo frente a una concepción más de cliente que de ciudadano.

Ante esta situación, denunciada repetidamente por la asociación de vecinos, un sector del profesorado y otras organizaciones sociales, se plantea una intervención decidida de manera que todas las instituciones y entidades con posibilidades educativas y formativas converjan con objeto de generar un marco social-comunitario de sus intervenciones y recursos.

Para ello, todo el espacio del barrio y todo su tejido social debe participar en esta estructura colectiva de formación y cultura. Es preciso integrar y coordinar las distintas ofertas y servicios que cada organismo posee. Con este fin se ha creado una comisión intercentro que plantee un proyecto inicial con una agenda de trabajo colectivo de forma que progresivamente se pueda ir implementando las distintas propuestas.

Paralelamente cada centro está revisando su experiencia educativa de forma que puedan intercambiarse ideas, no con el ánimo de que todos terminen haciendo lo mismo, sino con la pretensión de colaborar y aprender conjuntamente lo que después cada equipo dará su propio estilo concreto.

Para esta tarea de coordinación y dinamización se cuenta no sólo con la comisión docente también se han involucrado los trabajadores sociales del municipio así como otros agentes del centro de salud, biblioteca, etc. La idea es conseguir la mayor presencia social posible de manera que esté representada la diversidad que conviven en el distrito.

En general, cuando se habla con ellos se percibe un cierto optimismo aunque –según exponen– saben que la tareas no son fáciles ni a corto plazo, pues romper con el tradicional aislamiento institucional no resulta sencillo, ni

tampoco los tiempos que vivimos están para mucho entusiasmo; pero están convencidos de que únicamente de forma comunitaria puede lograrse una formación ciudadana significativa

Análisis y discusión

Los cinco casos presentados describen niveles de escolaridad y contextos socio-culturales diferentes, unos más confusos que otros; pero, en general recogen, en alguna medida, la complejidad socioeducativa que se vive en la mayoría de nuestras escuelas, muchas de ellas caracterizadas por unos cambios y transformaciones insospechados en otros momentos de nuestra reciente historia educativa y social: incorporación de nuevos niveles educativos en un mismo recinto escolar, transformaciones de la población de origen por una cierta y desigual dinámica social, expansiones urbanas que aproximan realidades e intereses muy distintos, disminución tajante del índice de natalidad que conlleva el cierre de unidades escolares, etc. Asimismo muestran variadas formas de entender y abordar la participación de la comunidad en los asuntos escolares del centro y a su vez nos evocan distintas posibilidades y niveles de compromiso. Como es posible distinguir no se trata, cuando hablamos de abrir las puertas de los centros educativos a la intervención de la comunidad de una dualidad del tipo “todo o nada”, es probable hallar –y eso hemos intentado con la presentación de estos ejemplos– diferentes grados de participación, pues si hay algo en lo que los cinco casos coinciden es en la creencia que todos manifiestan de estar incluyendo a otros sectores en las cuestiones y necesidades del centro. Podemos concluir con todo ello que no existe un “método” único válido para todas las situaciones y culturas institucionales, no hay un modelo universal como tampoco existen centros idénticos. Conforme a esto, como veremos, las perspectivas y finalidades resultan radicalmente dispares y en ello juegan un papel muy importante ciertos antecedentes (ideológicos, personales, institucionales, etc.), el significado que se le otorga al término comunidad y el papel que se le concede

a la escuela con respecto a la dinamización y tratamiento de la cultura y la educación.

Si nos centramos, por ejemplo, en el término *comunidad* observamos, como afirma Bolívar (2000) el carácter polisémico e interesado del mismo, así para los dos primeros casos [“Los Álamos” (1) y “Nuestra Señora de Cerroalto” (2)] alude exclusivamente a los sectores familia y profesorado como instituciones independiente de otros marcos sociales y grupos humanos. Por ejemplo, el alumnado es visto como un sector sobre el que hay que intervenir y por quien es preciso preocuparse, sin embargo su participación activa –ni se reclama ni se considera necesaria– y con ello, aunque “realmente” los estudiantes pertenezcan a la comunidad éstos no se identifican como tal, ni se sienten incluidos en ella. Realmente, sólo se contemplan como miembros decisivos de la comunidad a un reducido grupo humano que utiliza su peculiar punto de vista para disponer sobre el resto.

Además, a este juego de inclusiones y exclusiones se le añade el factor jerarquía, si observamos con detenimiento comprobaremos el sentido vertical que se sigue en la toma de decisiones, se percibe –en estos dos primeros casos– una nítida tergiversación –mal maquillada– de las necesidades colectivas con el fin de beneficiar al sector que encauza, en su beneficio, las verdaderas intenciones: no perder “clientes” en el caso del centro “Los Álamos” (1) y cumplir con los requisitos burocráticos dignamente en el centro “Nuestra Señora de Cerroalto” (2).

Las “comunidades” están formadas por grupos y colectivos de distintas clases y categorías y entre ellos con frecuencia, como ocurre en estos dos ejemplos, más que establecerse lazos de equidad se emplean mecanismos sutiles de control y poder que privilegian a unos sobre otros. Y para ello se insiste en la importancia de la perspectiva profesional y la ética de la responsabilidad (Bolívar, 2000) asumiendo los directivos en nombre del resto de los implicados la toma de decisiones a lo largo del proceso. El trasfondo social, en el segundo caso, “Nuestra Señora de Cerroalto”, queda silenciado al ignorarse, en todo momento, esta variable de la comunidad

como un elemento a tener en consideración. Y en el caso del colegio “Los Álamos” (1) se toman las desigualdades sociales como un principio clasista que beneficia a los mejor situados en tanto que este será el canon a seguir, en coherencia con los principios de mercado que, desde una perspectiva neoliberal, pretende asegurarse un cierto tipo de clientela que es quien define la calidad, estimación que es sugerida por un grupo del profesorado del caso primero:

“gestión que pone el énfasis en la libertad de elección y la demanda social del mercado como vía para mejorar los niveles de calidad”

(San Fabián, 1996; p. 203)

Por otra parte, si revisamos los otros tres casos distinguiremos como el concepto de comunidad se amplía. En el colegio “Fuente del Rey” (3) y el centro “Espronceda” (4) advertimos un sentido de comunidad más amplio e inclusivo: ya se mencionan otros colectivos y sobre todo se refieren a intereses más generales y menos corporativos o sectoriales, es decir, se incluyen o tiene en cuenta otros discursos y puntos de vistas. De acuerdo con esto las relaciones son, por una parte, más horizontales y equitativas; pero, además se acaba con el carácter profesional del trato humano para dar cabida también a lazos afectivos y los valores compartidos, la vida privada y la profesional permanecen vinculadas a través de relaciones estrechas y personales. Esto unido a la participación en actividades conjuntas generan un tejido cultural que propicia no sólo una mayor cohesión, sino también una gestión más democrática y ciertamente más compartida. Igualmente aparece la variable social como un factor determinante para la cultura del centro, en ambos casos se tiene conciencia de la importancia y el valor de la implicación colectiva.

Pero, ese acusado sentido de centro (unidad básica de funcionamiento) le reviste de una cierta impermeabilidad a otros marcos más amplio, ya que se concibe a la institución como “un medio educativo total, un microcosmo que controla todas las influencias educativas posibles” (Yus, 2000) y ese sentimiento celular le aísla, en buena medida, de otros colectivos y agentes que pueden ampliar el panorama formativo de la

escuela, y eso incluye también a la pérdida de influencia positiva y transformadora que este tipo de comunidades pueden ejercer sobre el contexto sociocultural en el que se encuentran. Como afirma Rodríguez Romero (1998) la ambigüedad caracteriza a muchas de las prácticas que este tipo de comunidades (“comunidades discursivas de la reestructuración”) pues detrás de una retórica democrática y progresista se esconde la realidad de una nueva forma de actuar desde los imperativos económicos que son los que terminan por designar a la competitividad como el principio de funcionamiento. Igualmente, tras el formato descentralizado se oculta una buena dosis de aislamiento en la medida que, como vemos en estos casos, y otros parecidos, no existen intercambios ni colaboraciones o coordinación con otras experiencias parecidas, recluirse en la dimensión centro puede terminar en una hábil estrategia de acomodación.

Y eso es quizás lo que diferencia a los dos casos que estamos analizando. El “Fuente del Rey” (3) representa a esas comunidades desgastadas y autocomplacientes en la que las relaciones informales y la atmósfera afectiva suplen al compromiso real y a los retos intelectuales. Se llega, en algún sentido, a una acomodación peligrosa en tanto que imputar el escaso rendimiento escolar al marco social del entorno es, como mínimo, una excusa socialmente intolerable. Esa ausencia de expectativas razonables las convierten en instituciones vulnerables y fácilmente desechable porque como afirma Sarason (1990, p. 5) “cambiar las relaciones de poder es condición necesaria pero no suficiente para alcanzar las metas propuestas”.

Por su parte el “Espronceda” (4) describe a un centro que no ha perdido los niveles de compromiso y motivación necesarios para mantener el proyecto original en marcha. La acción transformadora va más allá de los sentimientos y los eslóganes, se han creado estructuras y procedimientos flexibles que aseguren la viabilidad de la participación huyendo, de esta manera, tanto de la simple gestión burocrática y formal como de las relaciones espontáneas de escaso calado operativo. Igualmente, el análisis crítico compartido por buena parte de la comu-

nidad a través de las Jornadas Pedagógicas garantizan la permanente revisión a la luz de los intereses e inquietudes comunes que, a su vez, restan fuerza al inevitable desgaste del tiempo. Esa mayor presencia social y colectiva se corresponden con unas prácticas educativas igualmente comunicativa y abiertas a la intervención de todos los implicados y a los diferentes contextos educativos en los que se vive. En definitiva estamos hablando de un modelo más vivo e interesante tanto para los estudiantes como para los educadores.

El caso del Distrito Valladares (5) se inspira en una alternativa que en la actualidad tiene muy pocos referentes prácticos, roza, como dice Yús (2000), la utopía. El concepto comunidad, en este ejemplo, se enriquece al relacionarlo con territorio (distrito). El barrio, la localidad, el territorio, no es sólo el espacio por el que se transita y desarrollan nuestras acciones cotidianas es también un entorno educativo y de convivencia que merece la pena tener en cuenta. Las personas en general desarrollan sus conductas y formas de ver la vida, y por tanto sus expectativas y disposición, según el modelo cultural en el que se desenvuelven. Por ello podemos afirmar que nuestras interpretaciones vitales son el resultado de las interacciones entre una personalidad en crecimiento y desarrollo y las influencias sociales que se reciben. Ignorar los patrones culturales de los que se parte además de ser éticamente cuestionable puede también conducir la experiencia educativa a un rotundo fracaso por ausencia de comprensión. En este sentido, intentar reducir la educación a los contextos escolares y domésticos, por muy conectados que estos se encuentren, significa olvidar una parte muy respetable de la realidad que nos rodea. A lo largo del día son innumerables los encuentros, tiempos y actividades que realizamos en otros lugares y que sin ninguna duda también influye, en algún sentido, en nuestra forma personal de entender el mundo, digamos que juegan un papel educativo informal e incluso, a veces, pasa desapercibido su efecto moldeador. Separar estas realidades es un derroche injustificable que se ha ido abriendo hueco a través del desarraigo interesado que en los últimos tiempos se está ha-

ciendo con el (*negocio* de los jóvenes. El anonimato que acusa el vecindario es una realidad cada vez más constatable, frente a los encuentros vitales y autónomos que se vivían en décadas anteriores hemos pasado a un ocio programado, privado, de interior y a la gestión de las necesidades cívicas por técnico y político profesionales. En consecuencia el individualismo y aislamiento son dos de las características que hoy mejor definen a nuestras relaciones cotidianas.

El proyecto descrito en el Distrito Valladares (5) pretende acabar con esto, es decir, situar el *estatus* de ciudadano por encima del de cliente o consumidor transformando el territorio en un espacio para el contacto físico y el intercambio de ideas. Y para ello asumen un planteamiento que se caracteriza por la incorporación de la diversidad como un factor que enriquece la realidad social aún siendo conscientes de las complicaciones y conflictos que eso genera, pero es que desde esta perspectiva postmoderna el conflicto se vive como algo ineludible que debe tratarse y negociarse de forma que se alcancen mayores cotas de participación sin que por ello se obligue a un consenso no deseado o excluya a ningún sector. La diversidad significa aceptar las contradicciones y la confrontación de ideas como un proceso lógico en las relaciones humanas y de poder, en definitiva la ausencia de conflictos se interpreta, desde esta perspectiva, no como signo de buen funcionamiento, sino como falta de dinamismo y escasa actividad. En esta dinámica de interacciones contemplamos la complementariedad existente entre el progreso colectivo y el desarrollo concreto e idiosincrásico de cada núcleo participante. No se trata de obligar a consensos que terminen por homogeneizar o silenciar las divergencias, de lo que se trata es de construir un marco común de debate y colaboración con objeto de proporcionar argumentos sólidos para que se generen prácticas diferenciadas dentro de un conocimiento mutuo. La rentabilidad del sentido comunitario de la educación no se reduce, aunque también esto ocurre, a un mejor aprovechamiento de los recursos materiales, el beneficio más significativo habría que situarlo en la esfera de una colaboración que permite incorporar a

otras realidades formativas del entorno que normalmente se encuentran desconectadas entre sí, ampliando de esta forma su potencial educativo y social.

A modo de conclusión

El variopinto panorama que hemos planteado con estos cinco casos pone de relieve las dificultades que se plantean en la actualidad para la participación de la comunidad educativa en su conjunto en el diseño de los proyectos educativos y en su desarrollo en el día a día de la vida escolar. A determinadas carencias legales y organizativas (burocratización de los centros, jerarquización progresiva de los procesos de toma de decisiones, etc.) se unen otras de carácter más difuso y que, de manera decisiva están incidiendo en la propia cultura escolar. Considerar los servicios públicos (sanidad, educación, seguridad, etc.) desde la óptica del mercado neoliberal supone entrar en una dinámica de competencia y de búsqueda de la “calidad”, entendida como mera satisfacción de los clientes que nos aparta bastante de un modelo de escuela profundamente comprometido con la sociedad que le da sentido. Del mismo modo, limitar la democracia escolar a los aspectos más formales de la misma (elección cada cuatro años de candidatos desconocidos para participar en órganos de gobierno con escasa capacidad para tomar decisiones verdaderamente significativas), conlleva una apatía progresiva por parte de madres y padres y a un alejamiento de la institución escolar que es contemplada exclusivamente como un servicio más al que hay que pedirle resultados tangibles (éxito académico de nuestros hijos/as) o abandonamos en búsqueda de nuevas “inversiones en formación” más rentables: educación no formal, centros privados, estudios en el extranjero, etc.

Por el contrario, los centros escolares que consideran la participación de las familias y de la comunidad en la que se ubican no sólo como un elemento *para* la calidad, sino como un factor esencial *de* calidad intentan remover algunos obstáculos citados antes y establecer una

contracultura (entendida ésta como forma de vida) de la participación democrática en los diferentes ámbitos en los que la vida escolar se desenvuelve.

Algunas de las estrategias de los que se valen estos centros, y que podrían tomarse como referencias para otras experiencias similares, estarían marcadas por las siguientes notas características:

- Considerar la participación como un proceso continuo, más que como una situación puntual. Estimamos conveniente partir de situaciones concretas que atraigan a los padres y madres a la escuela (jornadas de convivencia, celebraciones especiales, actividades formativas, etc.) para, paulatinamente, irles cediendo espacios de participación cada vez más amplios y de mayor altura.

- No eludir los conflictos, al considerar normal las fricciones que puedan producirse entre sectores que contemplan la escuela desde intereses y ópticas diferentes. Más bien, aprovechar los conflictos para analizar la realidad escolar y mejorar los proyectos educativos. Se trata de evaluar los conflictos en el centro en función de cómo se abordan y tratan de resolver, más que valorar si aparecen o no. Así, por citar un ejemplo, los problemas de convivencia que suelen darse sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria, deberían de analizarse desde una perspectiva educativa, considerando aspectos tales como las dificultades de los adolescentes en su proceso de socialización o las habilidades y actitudes que debemos desarrollar los adultos para afrontar estos conflictos, más que como una mera situación de indisciplina que hay que resolver con medidas sancionadoras.

- Abrirse al entorno con el objeto de lograr un influjo mutuo, mantener una actitud de apertura hacia todo aquello que rodea a la escuela, aprovechando los elementos personales que componen el medio, tanto desde el punto de vista personal, cultural cómo desde la perspectiva de los recursos que el contexto puede procurar a la educación. El entorno escolar se entiende así como un *objeto de aprendizaje* (un contenido más) sobre el que hay que reflexionar y analizar, a la vez que puede emplearse como

un *recurso didáctico* para el propio proceso de enseñanza.

- Caminar hacia un currículum comunitario, integrador, no localista ni etnocéntrico, que permita y persiga la participación de todos los sectores sociales que componen la escuela como base de su relevancia, que propicie la intervención crítica en el entorno y la transformación del mismo en un sentido más solidario.

- Compatibilizar el desarrollo del centro en su conjunto con el personal de cada miembro que lo compone, entendiendo y respetando la diversidad de personas que conviven en el mismo y empleando esas diferencias no como motivo de segregación y aislamiento individualista, sino más bien como motivo para el enriquecimiento mutuo. La cultura de colaboración deseable es aquella en la que es posible encontrar un gran número de puntos de acuerdo sin renunciar a diversas perspectivas y enfoques sobre los procesos educativos. Para ello, es necesario que exista en el centro un ambiente favorable hacia la libre expresión y el respeto a la diferencia. El enfoque multicultural que tanto se pregona para los sistemas educativos ha de comenzar en la propia dinámica social de los centros.

- Constituir redes de colaboración, tanto internas –basadas en proyectos concretos entre los diferentes elementos que componen la Comunidad Escolar– como externas (con otros centros docentes que compartan inquietudes y aspiraciones). La participación de los diferentes sectores que componen la comunidad educativa se verá incrementada en la medida que las estructuras de participación sean lo más flexibles posible. Las experiencias de redes de centros que comparten objetivos comunes y que mantienen contactos continuos (Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud, Red de Ecoescuelas, Red de Centros de las Escuelas Asociadas a la UNESCO, Red Paz, etc.) se han mostrado como altamente positivas, tanto para el desarrollo del proyecto compartido como para cada uno de los centros que la componen.

- Complementariamente a lo expuesto anteriormente, favorece la participación de la comunidad, el no reducirse al entorno inmediato, considerar que en la sociedad actual los crite-

rios de proximidad no deben referirse exclusivamente a los meramente espaciales, sino que abarcan otros aspectos: ideológicos, experienciales, vitales, etc.

– Por último, de las experiencias analizadas, parece deducirse como un factor de promoción de la implicación de las familias en la escuela el considerar como espacios para la participación tanto las estructuras formales (Consejo Escolar, APAMAs, reuniones de tutorías) como aquellas otras más informales; pero, que pueden incidir positivamente en la gestión y la dinámica cotidiana: jornadas de encuentro de la comunidad escolar, participación de padres y madres en actividades voluntarias, etc.

Implicar a otros, en este caso a las madres y padres y a la comunidad en general, no es sólo una forma buscarse aliados que defiendan el proyecto de una escuela pública de calidad, es, fundamentalmente abrir la institución a otros estímulos y agentes culturales y educativos. Se trata, en suma de considerar la escuela como tarea compartida:

“los profesores comparten con otros agentes la responsabilidad de educar dentro de un modelo del que la sociedad entera es responsable”.

(Gimeno, 2000; p. 120).

REFERENCIAS

- APPEL, M. y BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUSTIN, G. y REYNOLDS, D. (1990). Managing for improved school effectiveness: an international survey. *School Organization*, 19 (2-3), 167-178.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contról social*. Paris: Editions de Minuit.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- COLEMAN, J.S. y otros (1966). *Equality of educational opportunity (the Coleman Report)*. Washington DC. US Government Printing Office.
- CORONEL, J.M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- DELHAXHE, A. (1998). La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la unión europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 237-251.
- DEWEY, J. (1962). *Schools of Tomorrow*. Nueva York, E. P. Dutton (el original se publicó en 1915).
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1999). “Entrevista a Mariano Fernández Enguita”, en *Padres-Madres de alumn@s*. Revista de la CEAPA, nº 60. Noviembre-Diciembre.
- FERNÁNDEZ ESQUINA, M. y PÉREZ YRUELA, M. (1999). *Las familias andaluzas ante la educación*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- FLECHA, R. y TORTEJADA, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En IMBERNÓN, F. (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- JENCKS, C. (1972). *Inequality: an assessment of the effect of family schooling in America*. New York: Basic Books.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE, 159, de 4 de Julio).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (LOPEGCE). (BOE, 278, de 21 de noviembre).
- LÓPEZ LINARES, R. (1995). La participación de padres y madres y su incidencia en la gestión de los centros educativos. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Andalucía.
- MARAVALL, J.M. (1989). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MURPHY, J. (1989). *The educational reform movement of the 1980s: a comprehensive analysis. Annual meeting of the AERA*. San Francisco.
- ORDÓÑEZ, R. Y SECO, P. (1998). Exigencias legislativas a padres, profesores y alumnos en relación con la participación desde la LGE hasta la LOPEGCE. *Bordón*, 50 (4), 377-386.

- PETERSON, B. (1997). La escuela Fratney: un viaje hacia la democracia. En APPLE, M. y BEANE, J.A. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. *Revista de Educación*, 317, 157-184.
- SAN FABIÁN, J.L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas?. *Revista de Educación*, 309, 195-215.
- VIÑAO, A. (1996). La Ley Pertierra ¿continuidad, cambio o rectificación?. De la cultura de la participación a la de la evaluación. En SEVILLA, D. y otros (Eds.). *Construir otra escuela*. VI Jornadas sobre la LOGSE. Granada: Ediciones Osuna.
- WEST, M. Y HOPKINS, D. (1996). *Reconceptualising school effectiveness and schools improvement*. Annual meeting of the AERA. New York.
- YUS, R. (2000). Lo que aporta la transversalidad en la integración de la educación para la salud en el currículum escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 89, 9-14.
- VAQUERO, E. (2001). La perspectiva de la CEAPA. Entrevista inédita de la presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA).

SUMMARY

The participation models of the families and social community are one of the most important descriptor of contemporaneous educational system. The preoccupation with defining the family role in the school and with improving its participation in school centres is not new, but in the last decade, it has had a great relevance because a narrow relation between it and the system quality. In this article, some reflexions are presented around the different possibilities of relations between the familiar and scholar context, using with this aim the analysis of five differenced cases. Then, some conclusions and intervention ways in order to foment the participation and interchanged between these contexts are proposed.

RÉSUMÉ

La participation des familles et communauté sociale est un du descriptor le plus important de système pédagogique contemporain. La préoccupation pour définir le rôle de la famille dans l'école et améliorer sa participation dans les centres scolaires n'est pas nouveau, mais dans la décade dernière, il a eu une grande pertinence parce qu'une relation étroite entre lui et la qualité du système. Dans cet article, quelques reflexions sont présentés autour des possibilités différentes de relations entre le familier et contexte du savant et utilisent avec ce but l'analyse de cinq cas du differenced. Alors, quelques conclusions et chemins de l'intervention pour foment la participation et a échangé entre ces contextes est proposé.