



LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Editor
Jordi Garreta

La relación familia-escuela

Jordi Garreta (ed.)

Dades CIP. Servei de Biblioteca i Documentació de la Universitat de Lleida

La Relación familia - escuela / Jordi Garreta (ed.). Lleida : Edicions de la Universitat de Lleida, 2007. – 136 p. ; 24 cm.
ISBN 978-84-8409-229-2

I. Garreta, Jordi, ed. 1. Família i escola 2. Pares i mestres
37.064.1

ISBN: 978-84-8409-229-2
DL: L-469-2007

© Edicions de la Universitat de Lleida, 2007
© Fundación Santa María
© de los textos: los autores

Maquetación: Servei de Publicacions (UdL)
Fotografía de portada: Neus Tenza
Diseño portada: cat & cas

Impresión: Publidisa

Índice

Prólogo.....	7
La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?	9
<i>Jordi Garreta Bochaca y Núria Llevot Calvet</i>	
Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad	13
<i>Mariano Fernández Enguita</i>	
Femení i plural: les diferents geografies entre famílies i escola.....	33
<i>Xavier Bonal</i>	
La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural	45
<i>Virginia Cagigal de Gregorio</i>	
La participación de las madres y padres en los centros escolares.....	61
<i>Francisco Montañés</i>	
La participación de las familias en la escuela.....	75
<i>CEIP Francisco Galiay Sarañana de Ballobar (Huesca)</i>	
El misterio Sansofé o el reto de la escuela intercultural	87
<i>Antonio F. Rodríguez Hernández</i>	
Cómo llegar a la familia desde la escuela, el CAF Padre Piquer.....	101
<i>Santiago Miranzo de Mateo</i>	
Participació de familiars als centres educatius. Les comunitats d'aprenentatge	117
<i>Adriana Aubert</i>	
Comunicació, emocions, valors... En la relació família escola	125
<i>Àngels Real i Mas</i>	
Conclusiones: ¿Quién ayuda a ser adulto?	131
<i>M^a Pilar Navarro</i>	

Prólogo

En 1977 los religiosos marianistas de España tomaron una decisión extraordinariamente generosa y solamente comprensible desde una perspectiva evangélica y cristiana. Crearon la Fundación Santa María dotándola como patrimonio fundacional de la empresa Ediciones S.M. Así los beneficios generados por Ediciones S.M. vuelven a la sociedad a través de los fines fundacionales.

Uno de estos fines de la Fundación S.M. es “promover todo lo que contribuya a dignificar y desarrollar las ciencias pedagógicas y las técnicas didácticas, así como a una mayor especialización del personal dedicado a la docencia”. Desde 1977 hasta nuestros días la Fundación Santa María ha contribuido con programas muy diversos a la formación del profesorado. Congresos pedagógicos, semanas y jornadas de formación han estado muy presentes en el quehacer de la fundación. Las distintas reformas educativas, las nuevas exigencias del entorno y las nuevas preocupaciones pedagógicas han sido y son contenidos permanentes de los mencionados congresos, semanas y jornadas de formación.

La actividad de las Conversaciones Pedagógicas tiene perfecta cabida en este fin fundacional. Por su importancia y relieve estas Conversaciones Pedagógicas han adquirido una gran consistencia. Están organizadas por la Fundación S.M. en colaboración con diversas universidades de España y de algunos países iberoamericanos. Tienen como principal objetivo facilitar el intercambio de ideas entre los profesores y los alumnos. Tomando como eje central un tema de carácter pedagógico, se pretende generar el debate y la reflexión entre los profesores, los alumnos y otros profesionales de la educación. Por medio de ponencias, mesas redondas y debates los estudiantes pueden descubrir otras ideas, teorías, tendencias así como intercambiar opiniones con profesores propios y/o pertenecientes a otras Universidades.

En este libro están recogidas las II Conversaciones Pedagógicas organizadas por los profesores Jordi Garreta y Núria Llevot de la Universidad de Lleida, y patrocinadas por la Fundación S.M., celebradas los días 3 y 4 de abril de 2006. Las Conversaciones Pedagógicas tuvieron como título *La relación Familia y Escuela: ¿una cuestión pendiente?*, tema muy pertinente y reto fundamental de la educación en nuestro país, cuando parece que algunos puentes de unión entre las familias y los docentes necesitan una urgente reconstrucción. A destacar el alto nivel de los ponentes, ya que se pudo reunir en apenas día y medio algunas de las personas que más y mejor han reflexionado sobre el tema desde los ámbitos académicos y desde la praxis.

Fruto del trabajo de aquellos días son las páginas siguientes, que en formato de libro recogen las aportaciones académicas de los ponentes y de las mesas redondas, y que esperamos ayuden a la reflexión y sugieran ideas y actuaciones a sus lectores.

Por último quiero agradecer sinceramente la pasión y la profesionalidad de los profesores Garreta y Llevot sin cuyo trabajo hubiera sido imposible la organización del ciclo de Conversaciones Pedagógicas y la elaboración de este libro.

D. Leoncio Fernández Bernardo

Director Fundación S.M.

La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?

Jordi Garreta Bochaca y Núria Llevot Calvet

Universitat de Lleida

Las relaciones entre las familias y la escuela deben situarse en un contexto histórico e institucional. Más concretamente, se inscriben en la articulación entre dos instituciones, la escuela y la familia, con asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados¹.

Si miramos atrás, la escolarización universal es una invención relativamente reciente y el desarrollo de los sistemas educativos que la hacen posible aún más; por otro lado, en los sistemas educativos con vocación universal no siempre se ha considerado necesaria la implicación de los progenitores en la escuela y, cuando lo es, no se lleva a cabo sin resistencias, como pondrá de manifiesto Mariano Fernández Enguita en el primer texto. De ahí que la relación entre familia y escuela pueda ser vista todavía como una cuestión pendiente. Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos. Y esto comporta que el territorio de la escuela y el de la familia se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión². Por ello, Dubet³ afirma que existe una paz armada entre escuela y familia y pone en evidencia, como otros, el uso de vocabulario bélico para referirse a esta relación. Frecuentemente se cree necesario establecer un nuevo contrato entre familias y escuela para reconducir una situación en la que la escuela debe potenciar la implicación, los docentes mantener su derecho a ejercer libremente y los progenitores a defender sus intereses y los de sus hijos.

Las relaciones entre la escuela y la comunidad son contempladas actualmente como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. La educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de éste en la vida esco-

¹ Montandon, C. y Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants; un dialogue impossible?* Bern: Peter Lang.

² Maulin, G. (1997). "La collaboration parents-enseignants dans l'école publique" *Revue des Echanges*, 15 (4), pp. 3-14.

³ Dubet, F. (Dir.) (1997). *École, Familles. Le malentendu*. Paris: Textuel.

lar. Estos principios, inspiradores de numerosas intervenciones, tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de los padres en la vida escolar. Y no sólo ésta por sí misma, sino por lo que representa de que la familia sienta como propia la escuela —evitando lo que X. Bonal⁴ ha llamado “la alteridad familiar respecto a la escuela”, uno de los elementos que considera claves, junto con la “referencialidad de la inserción sociolaboral familiar”, para comprender el paso del alumnado por esta institución.

Una de las primeras constataciones es la diversidad de situaciones, intereses, expectativas que existen entre los docentes y los padres y las madres y que pueden coincidir o generar choques entre ellos. Siendo sintéticos, las citadas características indican la existencia de diferentes barreras de comunicación que separan al personal de las escuelas y los progenitores: falta de disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad; poco o nulo conocimiento del sistema educativo; diferencia entre valores familiares y los de la escuela; roles en el seno de la familia; dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y profesores; comunicación imposible o limitada por dificultades lingüísticas; etc. Todo este abanico de obstáculos configura un caleidoscopio imbricado de situaciones y representaciones del proceso de escolarización.

El estudio que realizamos en 2003⁵ detectó que al parecer de los docentes la participación y/o implicación de los padres en la escuela es “excesiva” (0,5%), “satisfactoria o notable” (25%) o “suficiente” (39,5%). Pero en otros casos era “insatisfactoria o no suficiente” (33%) e “inexistente” (1,5%). Además pudimos establecer la percepción de que existen grados de implicación diversos en función del origen: los españoles son los que participan de la forma “más adecuada”, mientras que en el extremo opuesto están los gitanos, los magrebíes y los subsaharianos. Esta gradación se relacionaba con las expectativas educativas que se les atribuyen, que expresan que los docentes tienen determinadas representaciones del “yo” y de la alteridad. Pero a pesar de que no entramos en ellas existen otras variables importantes al analizar la mayor o menor implicación.

Siguiendo el discurso legislativo, lo políticamente correcto, los docentes consideraban básico que los padres demuestren interés por la evolución de los hijos, lo que detectan a través de la asistencia a las reuniones de madres y padres, ser miembros de las asociaciones y realizar visitas al centro para informarse. Resultaba curioso ver cómo

⁴ Bonal, X. (Dir). (2003). *Apropiacions escolars*. Barcelona: Octaedro.

⁵ Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.

quedaba en minoría el hecho de apoyar la tarea docente. Pero se confirmaba al mismo tiempo la existencia de frenos y dificultades en la comunicación escuela-familia, que a juicio de los enseñantes debían resolverse trabajando con las familias ya que son éstas las que presentan ciertos déficit (cultural, de información...) y desinterés que impiden una comunicación más fluida. Aun así, también algunos se atribuían parte de responsabilidad.

Recientemente realizamos un estudio sobre la participación en las asociaciones de madres y padres de alumnos en España⁶ dado que los propios docentes lo consideraban una de las cuestiones básicas en la relación por lo que implica de participación en los centros educativos. El trabajo, basado en la metodología cuantitativa (encuesta), pone en evidencia que en opinión de los representantes de estas asociaciones la falta de interés de los padres (65,3%), el desconocimiento del sistema educativo (46%) y no comprender los padres al profesorado (39,7%) son los tres grandes obstáculos que entorpecen la comunicación entre la escuela y las familias. Eso sí, a diferencia de los docentes, que minimizaban su propio peso para que la relación funcione, estos entrevistados resaltaban la importancia de que la escuela realice pasos para concretar el curso. Así, la falta de interés del profesorado (27%), que la escuela no se dé a conocer suficientemente (20%), la falta de preparación de los docentes (8,5%) y que los profesores no comprenden lo que les piden los padres (6,5%) aparecen en sus respuestas. En la misma línea, al preguntar qué actuaciones se podrían hacer para mejorar la relación entre la familia y la escuela nos encontramos con que cerca del 30% propone realizar más actividades entre padres y profesionales, y luego aparece la necesidad de incrementar la participación y mejorar la información sobre el funcionamiento del centro.

Tomando de nuevo en consideración la diversidad cultural, profundizamos en los principales obstáculos que dificultan la comunicación entre la escuela y el colectivo de padres de origen inmigrante y gitanos. Respecto a los primeros, la falta de interés de los progenitores (37%), el conflicto cultural (27%), el bajo nivel cultural (24%) y el desconocimiento del sistema educativo (21%) son los más citados (que aumenta hasta el 65%, 41%, 37,6% y 31% respectivamente entre los que tienen alumnado gitano en sus centros).

En cambio, analizando los obstáculos que dificultan la comunicación entre la escuela y los progenitores inmigrantes, el idioma adquiere un importante papel (30%). Eso sí, en primer lugar aparece el desconocimiento del sistema educativo (42%) seguido del escaso interés de los padres (32,5%). Si diferenciamos entre los que tienen alumnado de origen inmigrante y los centros que no lo tienen las respuestas no varían de forma significativa.

Estos trabajos de investigación y sus resultados nos sugieren que aunque existen obstáculos coincidentes entre profesores y representantes de asociaciones de madres y padres de alumnos, también es común atribuir, en mayor o menor medida, la respon-

⁶ Garreta, J. (2007). *La participación de los progenitores en las instituciones escolares: realidades e imágenes*. Lleida: Universitat de Lleida (no publicado).

sabilidad de que mejore esta relación al “otro”. Los docentes creen que los padres y las madres se deben implicar en su justa medida, medida que cada docente puede establecer, y por tanto sin excederse. Y las familias no siempre detectan el grado adecuado de implicación. Como nos indica un padre: ¿hasta dónde implicarse?

Por parte de los padres no se sabe hasta qué punto es correcto implicarte, hay miedo a invadir el terreno profesional del profesorado. Por parte de los maestros, hay miedo a que no sea respetado su criterio profesional. Habría que meditar sobre este tema e intentar poner una solución, una especie de filtro en esa línea tan fina que existe entre lo correcto y lo incorrecto. Sobre todo hace falta mucha información y facilitar que todo el mundo la reciba. Estoy convencida de que es más fácil motivar a la gente por medio de charlas personalizadas que por la información escrita.

La diversidad de intereses, expectativas, representaciones mutuas, resistencias... de progenitores y docentes convierte esta realidad en compleja y dominada, como hemos mencionado, por las desconfianzas, las incertidumbres y las amenazas mutuas constantes de invasión del territorio ajeno.

Todo ello nos motivó a centrar las segundas conversaciones pedagógicas de la Universidad de Lleida en la relación familia y escuela y, como en la anterior ocasión, analizar desde un punto de vista teórico pero también práctico este tema. En las páginas que siguen se hallan las presentaciones de los tres ponentes (dos que aportan una perspectiva más sociológica y otra más psicopedagógica), en las que dan su visión sobre la relación familia-escuela y aportan ideas sobre cómo podría mejorarse. Hallaremos pues desde una perspectiva evolutiva, a una donde el género es la clave y una tercera mucho más centrada en la diversidad cultural. Además, seis talleres de experiencias que están funcionando, lo que se ha convenido en llamar “buenas prácticas”, aportan una dimensión más cercana al día a día de las escuelas y las formas de intervenir. El texto finaliza con las principales conclusiones (¿Quién ayuda a ser adulto?) de las conversaciones, que apuntan, entre otros temas, la necesidad de que exista un modelo de participación y cooperación para que las nuevas generaciones puedan aprender a ser ciudadanos adultos.

Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca

1. La escuela y la comunidad: una relación cambiante

Creo recordar que fue Octavio Paz quien dijo que la historia de España y América era la de un encuentro, un desencuentro y un reencuentro. La secuencia resulta particularmente sugestiva para la escuela, pues el símil entre la educación (de los individuos) y la civilización (de las sociedades) no es nuevo en modo alguno. El *descubrimiento* de América por los españoles y la colonización europea del África subsahariana y de los mares del Sur alimentaron una idea de la evolución de la humanidad, de la barbarie a la civilización, que pronto se proyectaría sobre la escuela. El niño, decía por ejemplo Hegel, debe recorrer en su educación las sucesivas fases que ha seguido la humanidad en su proceso de civilización. La ontogénesis —el desarrollo del individuo—, diríamos hoy, debe seguir los pasos de la filogénesis —el desarrollo de la especie—. El Emilio de Rousseau no era sino una transposición del buen salvaje, conducido suavemente por su mentor hacia la madurez, es decir, hacia la civilización.¹

El periodo de expansión de la escolarización fue y todavía es un poco como la conquista de América. También se ha dicho del encuentro entre los dos mundos que fue más bien un encontronazo, y lo mismo cabría predicar de la escolarización: familias carentes de educación en vez de indios ajenos a la civilización, aldeas o barrios de absorción en vez de asentamientos, maestros en vez de misioneros, escuelas en vez de iglesias o misiones, la letra —que *con sangre entra*— en vez de la cruz —pero, generalmente, mezclada con ella—, la obligatoriedad escolar en el lugar del repartimiento y la encomienda... Las familias, por un lado, no podían resistirse a esa invasión, y, por otro, no veían por qué hacerlo, dado que, al fin y al cabo, también abría para sus hijos un mundo de oportunidades inéditas y prometedoras. En el mejor de los casos, la ge-

¹ *El, porque la buena salvaje* Sophie es mantenida y confinada en su jardín, la naturaleza (bella e ingenua, por supuesto). A la cadena dualista cultura / naturaleza, civilizado / salvaje, hombre / niño se añade así otro par: masculino / femenino.

neralización de la escolaridad puso a la institución en contacto con un mar de familias deferentes, situadas y percibidas por ambas partes un escalón por debajo de aquélla en la escala de la cultura, de la civilización, de la modernidad, del progreso. Al mismo tiempo, sin embargo, la escuela presuponía a la familia, contaba con ella como base de apoyo, si bien el profesorado, en su ámbito de actuación, sustituía con plenos derechos a los padres (*in loco parentis*).

Todo eso ha cambiado de forma radical. La familia ya no está en el lugar asignado o, por lo menos, ya no es la misma familia, con las mismas posibilidades y funcionalidades que antaño desde el punto de vista de la escuela. Esto supone un desplazamiento de la familia a la escuela, en primer lugar, de las funciones de custodia, y, segundo, de la socialización en su forma más elemental. Por otra parte, la familia ya no acepta con facilidad una posición de subordinación deferente frente al profesorado, lo cual produce un tercer problema: el de quién controla a quién. Vayamos por partes.

Comunidad, familia y custodia: el adiós a la tradición

Los niños adoran ir de vacaciones *al pueblo*, pues para ellos representa un espacio en el que pueden moverse libremente, sin verse encerrados ni en las escuelas —son vacaciones— ni en los hogares —la vida se hace en la calle—. Los padres, aunque quizá preferirían el Caribe —sin niños—, también, pues el pequeño tamaño del lugar, el hecho de que todo el mundo se conozca y la probable inflación de parientes adultos en la casa permiten una socialización no institucionalizada de los cuidados infantiles: se les da de comer a las horas —o ni siquiera eso— y se les deja sueltos el resto del día. Estas vacaciones *retro*, tan poco atractivas en otros muchos aspectos, tienen, aparte de funciones varias,² la espectacular virtud de reproducir las condiciones ya desaparecidas de socialización y control de la infancia en la sociedad tradicional. Por un lado, una comunidad pequeña, en la que todos se conocen directa o indirectamente a través de generaciones —todo el mundo es *el hijo de...*— y saben a qué familia pertenece cada niño, lo cual permite un control difuso de toda la infancia por toda la generación adulta. Además, los límites son reducidos y accesibles, no hay extraños, los vehículos a motor no tienen otro remedio que circular despacio, etcétera. Por otro lado, una familia extensa en la que se reúnen varias generaciones de adultos y ramas coetáneas del mismo tronco que el resto del año viven separadas, los jóvenes también están libres de escuela y trabajo y pueden cooperar en algunas tareas domésticas —debería decir *las* jóvenes—, los varones adultos están en casa o cerca de ella —como cuando sólo se alejaban hasta el huerto o el pequeño taller artesanal—, etcétera. En este entorno, el control de los niños y los adolescentes es una carga relativamente liviana y compartida.

Para bien y para mal, esta forma de vida tradicional se ha ido para no volver, aunque reaparezca de manera folclórica en las vacaciones. Ya apenas quedan familias *extensas*, con más de dos adultos (abuelos, hermanos o primos de los padres...), con un

² Miguel Delibes les atribuye, por ejemplo, la de permitir mostrar o hacer pensar a los paisanos la cantidad de dinero que ha ganado uno desde que se fue del pueblo (*La hoja roja*).

rosario de hermanos entre los que los mayores cuidan de los menores y con la madre permanentemente en casa, al tanto de todo. En lugar de eso tenemos familias *nucleares*, sin más adultos que la pareja de progenitores, o tal vez con uno solo de ellos (generalmente la madre, aunque las familias de padre y niños son hoy las que más rápidamente crecen), en las que todos tienen un empleo remunerado fuera del hogar aunque sea a tiempo parcial y con una media de menos de dos hijos, es decir, la mayoría con uno o dos hijos —y, aun en este caso o en el caso de tener más, de edades tan próximas que ninguno está en condiciones de cuidar de otro—. El cambio más importante sin duda es la salida de la mujer al mercado de trabajo, incluso cuando tiene lugar en condiciones precarias o de dedicación parcial. El propio magisterio, con su espectacular nivel de feminización, es el mejor testimonio de ello, aunque las maestras no deberían olvidar que no todas las mujeres consiguen trabajos de jornadas cortas y vacaciones largas ni, menos aún, que coincidan minuto a minuto con los horarios y calendarios escolares de sus retoños.

Por otra parte, también han desaparecido las pequeñas comunidades tradicionales (aldeas, pueblos, incluso barrios urbanos en los que las mismas familias han vivido por generaciones) en las que el conocimiento era general y los niños podían sentirse protegidos —y controlados— por todos los adultos. Las ha barrido del mapa la gran ciudad, en la que nadie conoce a nadie, primero, por el número y, segundo, por la intensa movilidad geográfica —y social y profesional, lo que constituye un obstáculo adicional para las relaciones entre los vecinos, que pueden no tener en común otra cosa que la residencia—, tanto inter como intrageneracional. Con ella llegaron las ventajas de la densidad demográfica, la multiplicación de las opciones y las oportunidades, la libertad del anonimato, pero también la anomía, el riesgo, la violencia... Para las familias con hijos, la calle deja de ser la extensión del hogar para convertirse en un lugar más temido que otra cosa.

No estoy lamentando nada, ni mucho menos sugiriendo que cualquier tiempo pasado fue mejor. Se podría hacer una nutrida lista de las ventajas traídas por esta evolución: mayor libertad personal, mayor diversidad social, mayor riqueza cultural, desaparición del agobiante control de las pequeñas comunidades, emancipación progresiva de la mujer, etcétera. Pero resulta igualmente claro que la custodia de la infancia, antes asumida sin problemas por la gran parentela y la pequeña comunidad, ha pasado de no ser problema alguno a constituir el gran problema de muchas familias. Ciudades inabarcables y hostiles y hogares exigüos son ya parte del problema al menos tanto como parte de la solución. En estas circunstancias, la sociedad se vuelve hacia lo que tiene más a mano, y en particular hacia esa institución más próxima a la medida de los niños, a menudo ajardinada y que cuenta con una plantilla profesionalizada en la educación: la escuela.

Aunque entre el profesorado son frecuentes los reproches hacia la “dejación” de responsabilidades por parte de la familia (quieren desembarazarse el mayor tiempo posible de los niños, ven en la escuela una guardería o un aparcamiento, etcétera), nada hay de chocante en este proceso. Se trata, valga la redundancia, de una socialización de la custodia análoga a la de cualquier otra actividad para la cobertura de nues-

tras necesidades. Los hogares son cada vez menos autosuficientes, y todos consumimos lo que no producimos y producimos lo que no consumimos, como corresponde a una sociedad basada en el intercambio. Además, la mayor parte de lo que producimos lo hacemos en cooperación, lo cual genera notables economías de escala y garantiza cierta normalización, es decir, cierta calidad. Se confía (en parte) la custodia a la escuela como se confía la producción del pan al panadero, la de la leche al lechero, etcétera. Resultaría sencillamente impensable la salida de las mujeres a la esfera pública (o la de los hombres, si no fuera porque ya salieron a costa de las mujeres) sin esa socialización, es decir, sin esa manera colectiva de asumir la custodia. La escuela complementa hoy a la familia como ayer lo hacía la pequeña comunidad entorno.

Lamentarse de este desplazamiento de las funciones de custodia de la infancia hacia la escuela es absurdo. Si los padres tuvieran más tiempo para estar con sus hijos a todas horas, muchos de ellos podrían, simplemente, prescindir de la institución y de quienes trabajan en ella. No es tanta ni tan obvia la superioridad de los maestros sobre las familias a la hora de la educación infantil y primaria. Ya menudean, por cierto, los movimientos *desescolarizadores*, o por una *educación sin escuelas*, en los que basta, por ejemplo, el acuerdo de cinco familias conformes y con hijos de una misma edad para sustituir por turnos a la escuela con evidentes ventajas y con desventajas no tan evidentes. La escolarización es un todo que comprende, además de la enseñanza, la custodia y otras funciones, y nunca antes se habían ofrecido por separado. De hecho, cuando el profesorado reclama el apoyo del público general o de su clientela particular para obtener de las administraciones medios que, a la vez, son mejoras de sus perspectivas profesionales (la ampliación de la escolaridad obligatoria o de oferta asegurada, la creación o financiación de más grupos-aula, etcétera) no entra en esos distingos, que sólo llegan después, una vez que ya se ha conseguido lo que se quería. De lo que se trata es, simplemente, de estudiar cómo combinar enseñanza y custodia asegurando que ambas sean formativas.

La socialización de la socialización y el imperialismo escolar³

La crisis de la familia y la comunidad como instituciones custodias es también, en parte, su crisis como instituciones socializadoras. Y aquí confluyen otros procesos similares, como los que afectan al aprendizaje y a la religión. En todos los casos, instituciones que antes compartían la socialización —la domesticación, el disciplinamiento y la moralización, para ser más exactos— de la infancia, ahora desaparecen, se repliegan, se inhiben o, simplemente, pierden eficacia a este respecto, haciendo que aumenten así, por simple exclusión, la necesidad y la carga relativas de la escuela.

El *aprendizaje* de los oficios ha desaparecido virtualmente. Cuando una proporción importante de familias vivían en economías de subsistencia (como parte del campesinado) o del trabajo por cuenta propia (campesinado, artesanado, pequeño comercio), cuando la ley permitía una incorporación más temprana al trabajo asalariado, la escola-

³ Este apartado es una versión modificada de una parte de Fernández Enguita, 2001a.

rización estaba menos extendida y cuando grupos ocupacionales controlaban las condiciones de acceso al oficio o profesión, entonces, los adolescentes y jóvenes se convertían pronto en aprendices, ayudantes, asistentes, pajes, horteras, botones y similares (o en ayudas familiares), quedando bajo una difusa tutela de los trabajadores adultos. Los estatutos de aprendices reflejaban muy bien esta relación dual: transmisión de las cualificaciones, por un lado, y formación moral por otro (a cambio de lo cual el aprendiz trabajaba gratis o casi y servía al maestro).⁴ Hoy, el trabajo por cuenta propia es minoritario y, en una alta proporción, profesional (lo que excluye la incorporación al mismo si no se posee un título superior); las empresas familiares son escasas y, muchas veces, sus propietarios no quieren ser sucedidos por sus hijos o son éstos quienes no desean hacerlo; los gremios han perdido, en general, el control sobre la formación y el acceso a los oficios. La formación profesional tiene hoy su sede en el sistema educativo formal.⁵

La *iglesia* ha pasado de una fuerte integración a una relación superficial con la comunidad local y de un lugar principal a un papel secundario en la socialización de niños y adultos. Si mantiene un peso importante es, en buena medida, por y a través de la escuela, por su capacidad de promover y mantener centros privados, sus privilegios en los públicos y su influjo sobre el magisterio. Es la religión quien está en deuda con la escolarización, y no al contrario. Las prácticas y las creencias religiosas se han privatizado y suavizado, pasando de la sumisión a un poder omnipotente (el *temor de Dios*) a una simple sublimación de la moral. Aunque no albergo la menor duda de que hemos ganado mucho más de lo que hemos perdido (y así seguirá siendo) con la secularización de la sociedad, una de las cosas perdidas, para no volver, es ese cómodo *me-canismo vigilante* del dios omnipresente que todo lo ve y casi todo lo castiga,⁶ insustituible para lograr un comportamiento conforme a las normas en la clandestinidad (la soledad), en todo caso, y en el anonimato de la gran ciudad, tanto más cuando la comunidad difusa desatiende esa función.

La *escuela*, por su parte, también ha cambiado. De ocupar apenas un discreto lugar en la vida de las personas (cuatro a seis años para la mayoría, menos o nada para muchos y más que eso sólo para los pocos encaminados a las profesiones liberales y burocráticas), ha pasado a absorber prácticamente la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud: diez años obligatorios de derecho (primaria y ESO), más otros cinco o seis obligados de hecho (infantil y secundaria superior). Huelga decir que ese tiempo de más en la escuela es tiempo de menos en la familia, en la comunidad y en el trabajo, lo cual ya justificaría por sí mismo un mayor papel de la escuela en la moralización de la infancia.

⁴ El aprendizaje también cumplía otra función: retrasar la incorporación a la condición de oficial y, sobre todo, de maestro artesano, manteniendo así una escasez artificial y, con ello, unas condiciones de vida y trabajo amenazadas por la competencia.

⁵ Aún subsisten, no obstante, formas y vestigios del aprendizaje, paradójicamente informales en la industria (como la simple asignación del nuevo trabajador a la tutela y supervisión de lo más viejo y experto) y formales en algunas profesiones (como el sistema de médicos internos y residentes). Pero presuponen un título escolar, se plantean ya a una edad más avanzada y no incluyen una dimensión moral.

⁶ Recuérdese la inefable imagen de aquel triángulo con ojo —o al revés— posado en un árbol para reconvenir por sus pecados a Caín, a Saulo o a quien hiciera falta.

Progresivamente, pues, *la escuela ha barrido a todas las instituciones* extrafamiliares antes encargadas de la socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud y ha ido arrinconando a la propia familia. Es importante subrayar que *el primer interesado en ello ha sido el profesorado*, que ha visto en la expansión del sistema educativo formal e informal una fuente de oportunidades profesionales. La escolarización, y todavía más la pública, ha sido siempre presentada como la alternativa necesaria al adoctrinamiento religioso, a un aprendizaje pretendidamente ineficaz y constreñido por el conservadurismo de los gremios y a las desigualdades sociales y culturales de origen. Pero estas demandas se planteaban como si con sólo pedir y obtener más de lo mismo (más tiempo de escolaridad y para más gente) fuera a llegar la solución de todos los males, mientras que ahora se reclaman medios adicionales para que no se vean alteradas las viejas condiciones de trabajo (la manida *falta de recursos*).

La escuela es *la primera institución pública* (pública *vs.* doméstica, sea estatal o privada) a la que los niños acceden de modo sistemático y prolongado. Esto, por sí solo, la señala como el lugar de aprendizaje de formas de convivencia que no cabe aprender en la familia, donde aquélla está vertebrada por los lazos del afecto y la dependencia personal. La familia puede educar eficazmente para la convivencia doméstica, pero es constitucionalmente incapaz de hacerlo para la convivencia civil, puesto que no puede ofrecer un marco de experiencia. En esto puede cooperar con la escuela, pero no puede entregarle el trabajo hecho. Por lo demás, la escuela puede encontrarse con que la sociedad más amplia y su propia lógica institucional la empujan en direcciones distintas a las de la familia, o a las de algunas familias, incluso en terrenos en que la socialización doméstica sí es eficaz (por ejemplo, en el ámbito de las relaciones de género, donde aquélla tiende a ser más igualitaria que ésta).

Además, la escuela es, para la mayoría, *el primer lugar de aproximación a la diversidad* existente y creciente en la sociedad global. En ella se ve el niño llevado a convivir de forma sistemática con alumnos de otros orígenes, razas, culturas, clases y capacidades con los que, fuera de la escuela, tiene una relación nula o escasa —algo aplicable incluso, en muchos casos, para alumnos de otros sexos y de otros grupos de edad—. Aunque el respeto hacia el otro o la igualdad de derechos de todos los ciudadanos puedan predicarse en la familia, de ninguna manera pueden alcanzar en ella la materialidad práctica y continuada que encuentran en la escuela. Ésta experiencia, esencial para la convivencia civilizada, no puede ser ofrecida por la familia, pues es precisamente lo contrario a ésta: la convivencia buscada, creada, consciente, con *los otros*, frente a la comunidad natural con *los nuestros*.

La escuela es, asimismo, *la primera experiencia con la coerción y la autoridad impersonales*. No hablo de la clásica denuncia de la “escuela-prisión”, la “escuela-cuartel” o el “aula-jaula”, sino de la autoridad y la coerción necesarias e inevitables que toda sociedad ejerce sobre todos sus miembros, al exigirles adaptarse a unas normas de convivencia con independencia de sus filias y de sus fobias. El reverso de esto es que la actitud del individuo frente a la autoridad tiende a ser menos efectiva y tradicional y más instrumental (relación medios-fines) y racional (cálculo coste-beneficio) que en el contexto familiar, con el posible cuestionamiento abierto de la autoridad del profesor y de las

exigencias de la institución, abierto a cualquier tipo de manifestación aunque no necesariamente atentatoria contra la convivencia.

La principal *función de la escuela no ha sido nunca enseñar, sino educar*. Para bien o para mal, el objetivo de la institución escolar, como de cualquier forma de educación, siempre ha estado más en modelar la conducta, las actitudes, las disposiciones, etcétera. que el conocimiento teórico o las actividades prácticas. De manera explícita unas veces e implícita otras (a través de las actitudes y las prácticas asociadas a la adquisición de saberes y destrezas), la escuela siempre ha servido para formar súbditos o ciudadanos, trabajadores subordinados o profesionales autónomos, mentes sumisas o críticas... De hecho, maestros y profesores siempre han reivindicado su papel de *educadores* frente al de simples *enseñantes*, siendo ahora cuando, por vez primera, podemos encontrarnos con lo contrario (“Yo soy geógrafo, no un trabajador social”). Esta es la idea latente tras fórmulas tan manidas como *educación integral, multilateral, completa...*: que el individuo es un todo, y la escuela no puede pretender ocuparse de sólo una parte.

La *socialización de la socialización* (la colectivización de la educación, para entendernos) que suponen el papel creciente de la escuela frente a la familia y la comunidad y la perentoriedad de las demandas dirigidas a aquélla no son más que otro aspecto de la socialización galopante de la vida. Se depende más de las escuelas para la educación de la infancia y de la juventud como se depende más de los hospitales para la atención a los enfermos, de las residencias para el cuidado de los ancianos, de la policía y la judicatura para el mantenimiento del orden social o del mercado y del Estado para el aprovisionamiento de bienes y servicios. Con la educación sucede como con la comida, pero al revés: ésta la compramos medio hecha en la tienda y la terminamos de hacer en casa; aquélla la enviamos a medio hacer a la escuela. En este contexto, el manido reproche de que las familias se desentienden de la educación carece por completo de sentido (como afirmación generalizada).

Al prolongarse la escolaridad obligatoria, el profesorado de secundaria (y, en particular, el de bachillerato) recibe en masa a un alumnado que antes estaba fuera de la escuela (o en la formación profesional), y el magisterio se ve llevado a lidiar con algunos alumnos de edad cada vez más avanzada. Al mismo tiempo, la creciente sensibilidad social respecto de las condiciones de la escolarización, los derechos y ámbitos de libertad de los niños, etcétera, lleva a una limitación de la autoridad del profesorado de todos los niveles —como también de los funcionarios y los profesionales en todos los ámbitos, pero, frente a los niños, todo parecía permitido—, a la vez que el repliegue de otras instancias de socialización y control de niños, adolescentes y jóvenes y las carencias de la familia hacen que los alumnos puedan llegar a las aulas, por decirlo de algún modo, más asilvestrados. La creciente alarma sobre la violencia en las aulas, o en las relaciones con los padres, no pasa de ser una injustificada e injustificable tormenta en un vaso de agua, alimentada por el malestar generalizado del profesorado y por la avidez de acontecimientos de los claustros, que una y otra vez magnifican nimiedades o presentan como signo de los tiempos lo que no son más que casos excepcionales.⁷ Sin

⁷ Se magnifica cualquier incidente en el que la *víctima* sea un profesor y se minimizan o ignoran aquellos

embargo, permanece en pie el hecho de que, a la vez que se limita y acota la autoridad del profesorado ante el alumnado, la diversificación de éste plantea nuevos problemas, entre ellos algunos de convivencia y disciplina.

En estas circunstancias no creo que tenga sentido marear la perdiz sobre si los padres han abdicado de controlar la conducta de sus hijos o es el profesorado quien lo ha hecho, si las familias piden demasiado a la escuela o es ésta la que ofrece demasiado poco, y así sucesivamente. Lo que importa es comprender que la familia y la escuela se han quedado solas en la tarea, que ninguna otra institución va a venir ni puede venir a socorrerlas salvo en funciones secundarias y que a ellas les corresponde, por tanto, buscar un nuevo reparto de tareas adecuado, suficiente y eficaz.

El desplome de la jerarquía escuela-familia

A la redistribución de las funciones de custodia y de socialización y control se acumula el cambio en las posiciones relativas de familia y escuela, padres y profesores. Cuando ya parecía que la escolarización primaria era parte inexcusable de la vida misma, tan inevitable como se dice que sólo lo son los impuestos y la muerte; cuando ya parecía que el conjunto de la población no tenía que ser convencida o forzada para acudir a la escuela, sino que ella misma lo reclamaba y no podía imaginarlo de otro modo (la escolarización como *derecho* y, en consonancia, como *demanda*), resulta ser que no, que algunos grupos no incorporados a la corriente general, o incorporados de forma tardía, de mala gana y de no menos mala manera, pueden ser suficientes para romper la aparente calma. Es el caso, sin ir más lejos, de importantes grupos de gitanos que han sido embutidos en las aulas bajo la presión de los trabajadores sociales, las políticas de erradicación del chabolismo y los subsidios mínimos de integración, todos los cuales suelen requerir la escolarización de los niños a cambio de sus servicios y transferencias a los adultos; y también el de algunos grupos inmigrantes procedentes de zonas rurales y bolsas de pobreza escasamente modernizadas. Cuando la escolarización era sólo nominalmente universal, la desescolarización de hecho y el absentismo eran la válvula de escape que libraba a la escuela de la presión interna de los grupos más resistentes. Cuando la universalidad se ha hecho efectiva, problemas que antes estaban fuera de las aulas pasan a estar dentro. No quiero decir que debiera prolongarse la situación anterior, con grupos excluidos o segregados de hecho como los hubo hasta los ochenta, aunque quizá pudiera haberse planteado su incorporación de otro modo, buscando un mayor consenso de sus hogares y sus comunidades.⁸ Lo que quiero decir es tan sólo que el problema está ahí, añadiéndose a otros que atraviesan la institución.

En el otro extremo, donde el maestro encontraba típicamente a unos padres y madres con un nivel académico y profesional muy inferior al suyo, siempre dispuestos a

en los que víctima y agresor son alumnos (por no hablar ya de aquellos en los que el agresor es el profesor). Sin embargo, antes de atreverse con un profesor, un alumno ha debido normalmente de entrenarse a conciencia con sus compañeros. De estos polvos, aquellos lodos.

⁸ He analizado detenidamente la escolarización de los gitanos en *Alumnos gitanos en la escuela paya*, Barcelona: Ariel, 1999.

aceptar su autoridad como legítima e indiscutible, apoyada en su condición de funcionario público o eclesial y en su cualificación profesional, ahora encuentra todo tipo de interlocutores, entre ellos muchos con niveles académicos iguales y superiores a los suyos, dispuestos siempre a conceder un periodo de gracia pero nunca un cheque en blanco al educador. Su palabra ya no es una revelación, sus decisiones pueden ser discutidas, su capacidad y su desempeño profesional llegan a verse cuestionados. Dicho en breve, el *status* —o, si se prefiere, el prestigio— relativo del profesor, sobre todo del maestro, frente a su público, se ha deteriorado, y no porque su formación haya empeorado sino porque no ha mejorado, en medio de un proceso de democratización del acceso a la enseñanza universitaria. Y ello a pesar de mejoras espectaculares en la remuneración y las condiciones de trabajo en los tres decenios últimos.

En la enseñanza secundaria, con la universalización (particularmente, ahora, con la Educación Secundaria Obligatoria, si bien la implantación de la EGB ya significó la universalización de lo que en otros muchos países —sus dos o tres últimos cursos— habría sido considerado secundaria) llega a las aulas un alumnado que ya no es incondicional, con más frecuencia de la deseable no muy convencido de la conveniencia de estar tanto tiempo en la escuela, o al menos en ese tipo de escuela academicista y de utilidad para ellos dudosa o poco visible, y en el que menudean los llamados *objeto-res escolares* (un calificativo tan tendencioso como ingenioso, pues olvida cuán frecuente es, también, la objeción escolar —eso sí, sobrevenida— entre el profesorado). Además, una parte de ese público, alcanzada la mayoría de edad, viene ya solo, sin unos padres a los que el profesorado pueda recurrir en demanda de ayuda cada vez que escapa a su control. Todo lo que le sucede al profesorado de secundaria le había sucedido ya antes al de primaria, si bien es cierto que la desafección del alumnado hacia la escuela crece con la edad y que la dificultad de mantenerlos bajo control en esas circunstancias también lo hace.

En un ámbito más propiamente político, la transición española de la dictadura a la democracia trajo consigo importantes cambios en las relaciones entre la profesión y su público. Del deber de ofrecer, por parte de la Administración, las instituciones y los profesionales, y el derecho a recibir, por parte de los alumnos, un servicio, se pasó a la idea del derecho de todos los *sectores implicados* a participar en la gestión del sistema y de los centros de enseñanza. Aunque en un principio todos parecían estar de acuerdo en esa propuesta de cogestión, lo que permitió que se recogiera en la Constitución de 1978 y en una serie de leyes orgánicas posteriores, pronto se vio que no era ésa la idea que el profesorado tenía de quién debería gobernar los centros de enseñanza ni sobre cuáles habrían de ser su relaciones con los alumnos y los padres. Desde entonces hemos asistido a una progresivo alejamiento del profesorado respecto de los consejos escolares y a un empeño sistemático en su burocratización, convirtiéndolos, en vez de órganos de gestión colegiada y bipartita profesión-público, en meras instancias de control *pro forma* de las decisiones que se toman en el claustro y —menos— por la dirección, aunque también en instrumentos para la movilización ocasional de los padres en apoyo a las decisiones y reivindicaciones de los profesores. Y, como consecuencia, también hemos presenciado un progresivo desencanto de padres y alumnos respecto de

cualesquiera mecanismos de participación.⁹ Esto, sin embargo, nos conduce a una reconsideración a fondo de la organización escolar y sus relaciones con el entorno y de la dinámica de la profesión docente que habremos de tratar más detalladamente en capítulos posteriores.

2. Centros, redes y proyectos: a la busca de sinergias

Como en otros ámbitos de la sociedad, en el mundo de la educación se miran cada vez con más interés la idea del trabajo en red y la puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre los centros de enseñanza y otros agentes presentes en su entorno.¹⁰ No es sólo una moda (aunque también lo sea) sino, ante todo, el resultado de la atracción por las experiencias desarrolladas en otros campos, tal vez particularmente los de la actividad empresarial, la movilización ciudadana y la práctica investigadora, así como de la creciente conciencia de las posibilidades y potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el centro movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosos articulados en redes más amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada.

A lo largo de estas páginas trataré, primero, de explicar esta nueva tendencia en función del nuevo escenario correspondiente a los grandes cambios de coordenadas que nos adentran en lo que podemos llamar la sociedad transformacional, informacional y global; después, intentaré extraer algunas consecuencias de ello para las políticas educativas, las relaciones entre la escuela y el entorno y los proyectos de centro.

La educación en la sociedad transformacional

Entiendo por sociedad transformacional una fase en la evolución de la sociedad en la que el cambio pasa a ser parte constitutiva de la misma y omnipresente en ella, así como en la vida de las personas, los grupos y las instituciones. He explicado esto, en otro lugar, distinguiendo las sucesivas fases del cambio supra, inter e intrageneracional.¹¹ El llamado antiguo régimen y, por supuesto, todo lo que lo precedió, fue la sociedad del cambio suprageneracional. Había cambio social, pero apenas era perceptible de una generación a otra, aparecía —cuando lo hacía— de modo imprevisto y con carácter catastrófico, no presentaba un curso definido y no alteraba el hecho de que, para la inmensa mayoría de la humanidad, crecer era integrarse en el mundo ya cono-

⁹ Véase mi trabajo *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid: Marata, 1993, reimpr. 2004.

¹⁰ Esta segunda parte del trabajo es, por un lado, continuación de otros anteriores y se basa, por otro, en los resultados del proyecto BSO2002-02284, PNICDYT 2002-2003, DGICYT.

¹¹ Véase *Educación en tiempos inciertos*, Madrid: Morata, 2001.

cido de los adultos. La modernización (la industrialización, la urbanización, la democratización, la alfabetización, la racionalización...), la transición a la modernidad, fue la sociedad del cambio intergeneracional. El cambio se aceleró, resultando claramente perceptible de una generación a otra, arrastrando o anunciando que arrastraría antes o después a todos, requiriendo y creando mecanismos específicos de conducción (cambios de mentalidad en los adultos, educación institucionalizada y profesionalizada para los niños) y pareciendo descifrado y manejable en su dirección y en su ritmo (percepción o teorización del cambio como progreso). La post-modernidad, dejando a un lado el folklore literario y mediático en torno al término, no es sino el paso al cambio intra-generacional, perceptible dentro de una misma generación, que abarca a todos (y ¡ay de quien quede al margen!), que siega la hierba bajo los pies de los intentos de controlarlo y dirigirlo y que reemplaza las ilusiones interpretativas por la conciencia (o el estupor) de la incertidumbre.

Esta aceleración del cambio social rompe las viejas coordenadas espacio-temporales de la enseñanza y el aprendizaje. Al hacerse más rápido, pone en cuestión las secuencias establecidas de los procesos sociales de enseñanza y los procesos individuales de aprendizaje; en términos más amplios, subvierte el mismísimo ciclo vital. En el plano individual, o micro, se rompe la vieja secuencia aprendizaje-vida profesional, dejando paso a la educación recurrente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el plano social, o macro, ya no hay tiempo para que un grupo de personas innove, un segundo grupo asimile y domine estas innovaciones y luego las enseñe a un tercer grupo que simplemente las aprende o las acepta. Un educador ya no puede pensar en formarse al inicio de su carrera profesional y enseñar lo entonces aprendido durante el resto de ésta. Ello es cierto, en distintas formas, para todos los ámbitos profesionales y laborales, pero no debe escapársenos su particular pertinencia para el ámbito de la educación: primero, porque un educador obsoleto ni siquiera proporcionará a sus alumnos el breve periodo de gracia (de aprendizaje de algo nuevo) del cual él disfrutó; segundo, porque, al ser la educación una relación institucional de poder y el educando una persona por definición sometida, no podrá zafarse del educador como sin duda lo harían, en circunstancias similares, un cliente de su proveedor o un votante de su partido.

En consonancia con esa ruptura temporal se produce también una ruptura espacial, o mejor decir funcional. Ya no hay una clara división entre los que crean conocimiento y los que lo transmiten, sea en términos individuales, profesionales o institucionales. La mala noticia es que la escuela y el profesorado no pueden estar por sí solas a la altura de las demandas y posibilidades planteadas por el desarrollo del conocimiento; la buena es que, al mismo tiempo, las instancias en las que ese conocimiento se crea están disponibles para afrontar su difusión o para colaborar con otros en ella. En el escenario de la educación esto significa que, junto a los centros escolares, que ya no pueden albergar el caudal de conocimiento disponible ni siquiera seleccionar y activar por sí solos la parte más pertinente y relevante del mismo, se encuentran, no obstante, familias, grupos, empresas, asociaciones e instituciones que sí disponen conjuntamente de ese caudal y que pueden cooperar en esa selección y activación. Padres, madres e incluso ciudadanos no directamente vinculados a los centros poseen el bagaje de su forma-

ción, sus cualificaciones, sus aficiones, sus experiencias; junto a ellos, una amplia gama de colectivos informales, núcleos activistas, asociaciones y grupos de intereses pueden y, generalmente, quieren intervenir o cooperar en los asuntos y cara a los objetivos que las definen; algo más allá, un conjunto de instituciones públicas y semipúblicas ligadas a temas de interés común cuentan con sus propios mecanismos e instrumentos de difusión y están casi naturalmente interesadas en cooperar con los centros de enseñanza; en fin, las empresas, que tienen en común el objetivo formal y distintivo de ganar dinero, es decir, de proporcionar salarios y beneficios a sus integrantes, tienen también objetivos sustantivos (la producción de ciertos bienes y servicios) que conectan con las necesidades de grupos importantes de individuos, incluidos los alumnos, lo que puede servir de base a relaciones especiales de colaboración con los centros, atentas por igual a los propósitos de ambas partes.

Todo el cambio social que la escuela no puede seguir o reproducir por sí sola está ahí, en esos entes sociales del entorno con los cuales han de aprender a trabajar en redes de cooperación de estructura y duración variables, en las que cada uno pueda realizar sus propios fines sin merma de los del otro, y en las que los proyectos educativos deben ser capaces de materializar, al menos, una parte de su contenido.

En la sociedad tradicional (del cambio suprageneracional), las propias instituciones de vida, primarias o “naturales”, eran por sí mismas las instituciones educativas. La familia y la pequeña comunidad local se bastaban para formar a cada nueva generación, y eran las que mejor podían hacerlo, salvo para algunos pequeños grupos que poseían algún saber excluyente y basaban en ello su existencia y sus privilegios, tales como escribas, sacerdotes, mandarines, etc. En la sociedad moderna (del cambio intergeneracional) se hicieron necesarios tanto una institución como un cuerpo profesional específicamente dedicados a la educación (la escuela —secundaria incluida— y el profesorado —magisterio incluido—), que se abrieron paso arrumbando a una posición secundaria y subordinada tanto a la familia como a la comunidad (a pesar de que ahora, cuando su tarea se ha vuelto más difícil, reclamen su concurso o protesten de su presunta abstención). En la sociedad posmoderna, transformacional (del cambio intrageneracional), pasa a desempeñar un papel educador de primer plano la ciudad, entendiéndose por tal el conjunto de recursos materiales e informacionales, de bienes físicos y lógicos que acumulan otros individuos, grupos y organizaciones que la escuela, ajenos e independientes pero visibles y accesibles, y de los que ésta adolece. Pero tales individuos, grupos y organizaciones no necesitan (ni pueden) implicarse al completo en la educación, ni hacerlo de forma continuada, ni su listado se limita ya a los físicamente próximos al recinto escolar... y éstas son precisamente las características de la cooperación en red.

El locus del conocimiento en la sociedad informacional

Esta difusión y presencia del conocimiento fuera de las instituciones dedicadas en exclusiva a su creación y transmisión puede también considerarse como una característica de la sociedad informacional (sociedad transformacional, o del cambio intrageneracional, e informacional, o del conocimiento, son, hasta cierto punto, una misma

cosa, puesto que es la reflexividad cada vez más extensa e intensa de las relaciones del hombre con la naturaleza y con los demás hombres lo que genera la aceleración del cambio). En la era de la información, el conocimiento impregna hasta tal punto todos los procesos y productos, todas las actividades económicas y sociales, que resulta impracticable su confinamiento en instituciones, grupos y actividades especializados. Podemos decir así, de nuevo, que está en la ciudad, en toda la sociedad misma, una vez que ésta alcanza cierto grado de densidad.

Pero esto implica una nueva distribución del conocimiento y unas nuevas relaciones entre sus poseedores, así como entre éstos y los no poseedores. En la sociedad tradicional, preindustrial, el conocimiento no común estaba depositado en grupos tales como los gremios artesanales o las castas sacerdotales. En la sociedad moderna, industrial (capitalista o burocrática), se concentró en las jerarquías de las organizaciones. El taylorismo, con su empeño en reunir, codificar y poner a disposición de la dirección el conocimiento hasta entonces en manos de los trabajadores, fue el intento más sistemático en este sentido. La mayoría de los grupos ocupacionales no pudieron resistir a esta ofensiva, pero las profesiones sí, al menos las más poderosas de ellas. Las más débiles, como el magisterio y, en menor medida, el profesorado de enseñanzas medias, situadas en algún lugar a mitad de camino entre el trabajo proletarizado y las profesiones en sentido fuerte, se vieron abocadas a una larga y amarga pugna por conquistar o mantener su autonomía profesional, pugna que todavía dura, con más ruido que nueces.

En la sociedad del informacional, posmoderna, el conocimiento está en las redes. Quiere esto decir que rara es la organización capaz de controlar el inventario de la información y los conocimientos necesarios para el desarrollo de sus objetivos. La constante generación de información adicional y de conocimiento nuevo impide su acumulación en las jerarquías organizacionales y obliga a recabar la cooperación de quienes los poseen, que en parte son también quienes los crean. Cualquier iniciativa de cierta ambición requiere el concurso de personas y grupos que no forman parte de una única organización, ni de un equipo definido, y exige, por tanto, la cooperación entre personas y grupos no sometidos a una autoridad común, pero sí capaces de cooperar en los términos de una relación igualitaria, en el sentido de estar basada en el reconocimiento recíproco y en la autonomía de las partes.

En lo que concierne a la educación, esto implica que los conocimientos necesarios para el proceso ya no son monopolio de la institución escolar ni de la profesión docente. Casi para cualquier iniciativa precisan éstas de la cooperación, en configuraciones de geometría variable, con personas, grupos y organizaciones del entorno que poseen ciertos tipos de información y de conocimiento en una medida inalcanzable para la escuela y el profesorado (y que, aunque fuera alcanzable, sería un disparate dilapidar tiempo y medios en ello cuando se pueden conseguir los mismos resultados mediante la cooperación). Igual que las empresas recurren a la externalización (*outsourcing*) de las actividades que otros realizan con mayor eficacia y a menor coste que ellas, reservándose tan sólo las actividades en las que cuentan con una ventaja competitiva, los centros escolares se ven empujados a externalizar lo que otros saben y pueden hacer mejor y a

reservarse sólo aquello en lo que cuentan con una ventaja competencial, es decir, aquello para lo que cuentan con competencias y capacidades superiores.

Esta dispersión del conocimiento rompe también, en buena medida, la divisoria profesionales / legos. Existen legos, claro está, y en particular legos en todos los saberes, trabajadores sin cualificaciones de valor, *jacks of all trades, masters of none*, aprendices de todos los oficios y maestros en ninguno que, en la economía informacional, están condenados a llevarse la peor parte si es que se llevan alguna, abocados al trabajo precario, rutinario y sin perspectivas si es que no al desempleo y la marginación: no se trata en modo alguno de desdeñar la nueva divisoria social, que gira en torno a la desigualdad en la distribución del conocimiento. Pero, al mismo tiempo, el ejercicio profesional y la labor institucional en cualquier ámbito singular requieren constantemente del concurso de otros profesionales y otras organizaciones, lo cual rompe el viejo monopolio profesional-institucional. Así, institutos y escuelas, profesores y maestros, se ven forzados a colaborar con los servicios sociales y los trabajadores sociales, con las instituciones sanitarias y las profesiones de la salud, con las instituciones y los cuerpos policiales, con profesiones diversas y empresas de distintos sectores. Esos otros conocimientos y sus detentores están, en todo caso, fuera de la organización y, a menudo, de la profesión, y la cuestión es si están simplemente fuera de alcance o si forman parte de redes accesibles y son susceptibles de ser incorporados a proyectos comunes, pilotados tal vez por los educadores pero basados en formas de cooperación no jerárquicas.

La acción local en la sociedad global

A los efectos aquí pertinentes, podemos concebir la globalización como un proceso (¿podemos decir “dialéctico”?) de deslocalización / relocalización por el que las comunidades en las que se insertan y actúan los centros educativos pierden progresivamente tanto su diferenciación externa (entre unas y otras) como su homogeneidad interna (dentro de cada una). Lo primero es obvio, pero no siempre se perciben todas sus implicaciones para la sociedad. En parte consiste en el denostado proceso de *macdonalización*, es decir, en la extensión por doquier de unos mismos productos materiales y culturales, pero esta visión parcial es parte integrante de una representación sesgada en la cual todo lo malo viene, apabullante, de fuera (de la sociedad), mientras que lo poco bueno que nos queda resiste, heroico, cómo no, dentro (en la escuela). Incluso la *comida basura* o la *cultura pop* han de tener sus ventajas, o nadie pagaría por ellas, pero, sobre todo, son sólo una cara de la globalización, que tiene otra, más interesante, formada por la nueva accesibilidad de muchos bienes y experiencias, la apertura de horizontes y la consiguiente relativización del entorno inmediato, la difusión mucho más amplia de cualquier conocimiento a consecuencia de las economías de escala, la casi inevitable implicación moral en los problemas del mundo, etc.

La globalización crea tanto la posibilidad como la necesidad de extender la cooperación mucho más allá de los límites de la organización del centro y de las relaciones estables, duraderas y exclusivas oficialmente avaladas de organización a organización. Un profesor no está hoy circunscrito a colaborar con los profesores de su centro, sino

que puede hacerlo con los que trabajan sobre materias o proyectos semejantes en cualquier otro lugar; un centro puede hermanarse con otro situado a miles de kilómetros, sea por algún tipo de afinidad, por un motivo solidario o por el simple placer de anular la distancia; un alumno puede integrarse en grupos de mensajería, *chats*, listas y otras tramas con sus coetáneos —o simplemente sus afines, saltando por encima de las barreras de edad habituales en el medio físico— de cualquier lugar; aunque los destinatarios finales de las actividades no necesariamente lo perciban, la gran mayoría de los actores especializados con los que de un modo u otro se relacionan los centros y los profesores —agencias, expertos, asociaciones, grupos de trabajo...— actúan en buena parte dentro de redes mucho más amplias y con escasas limitaciones territoriales.

Pero, además, la globalización genera una fuerte diversificación interior de las comunidades en las que los centros se insertan. Una vía clara es la de las migraciones, que mueven a millones de personas por el planeta y van dando a una comunidad local tras otra un carácter cada vez más diverso y multicolor. Otra es que, al depender las comunicaciones en menor medida de la proximidad física, no es preciso ya que la especialización funcional (la división del trabajo) coincida con la especialización local (la división del territorio), de modo que cada comunidad local puede albergar una mayor diversidad (y, por tanto, una mayor complementariedad) económica, social, laboral, cultural, etc. Si hace unos decenios podía calificarse al maestro como *extraño sociológico*, por ser alguien que, en una trayectoria individual de movilidad ocupacional, cultural y geográfica, resultaba un implante ajeno a una comunidad estable y asentada, hoy nos vamos acercando a lo contrario: la escuela representa uno de los elementos más estables, cuando no de los más inertes, de unas comunidades que se ven sometidas a constantes flujos externos y reestructuraciones internas. El profesor ya no es un agente modernizador injertado en la comunidad local tradicional, en la que habría de trabajar prácticamente sólo, sino el agente (uno de los agentes) de una institución (el centro) a cuyo alrededor bullen individuos, grupos y organizaciones, con las cuales podría cooperar constituyéndose en nodo activador del proyecto educativo, en el núcleo movilizador de una red, en actor de la escuela-red (aunque también puede, por cierto, *enclaustrarse* contra viento y marea)

A su vez, esa especificidad de lo local (no ya por su anterioridad o su supervivencia a la globalización, sino por derivar de ella) hace que cada comunidad, cada público, cada centro, cada generación escolar, sean singularmente únicas. No existe ya modo ni manera de que una autoridad distante del terreno pueda establecer, con carácter general, la fórmula adecuada para educar, sino que es preciso desarrollar proyectos específicos *hic et nunc*, para un momento y un lugar dados, pero en el entendido de que hablamos de un *lugar* que ya no es el territorio particular y de un *momento* que ya no es el tiempo común, porque de lo que se trata no es de la especificidad del tiempo y el espacio abstractos, sino de la peculiaridad de tal o cual conjunto de alumnos, familias, vecinos... en tal o cual momento de su desarrollo individual y colectivo. En tales condiciones, una educación mínimamente eficaz y de calidad requiere proyectos específicos, concebidos, implementados y evaluados según las circunstancias igualmente específicas del centro, de su público y de su entorno.

El entorno escolar: ¿paisaje, problema o solución?

El desarrollo de proyectos educativos en red requiere una visión del entorno que no es la más habitual en la profesión docente. En principio, tanto la institución como la profesión se consideraron —como cualesquiera otras, es decir, como los hospitales y la medicina, los servicios sociales y el trabajo social, etc.— llamadas a difundir la buena nueva entre los pobres paganos, es decir, a *ilustrar* —o a *desasnar*, según el carácter del hablante y la naturaleza de la audiencia— a las masas ignorantes o inocentes, víctimas de la superstición o la demagogia. El mensaje era bueno por excelencia, la *buena nueva*, y, el entorno indiferente por definición, tierra de infieles. Un mismo modo de vida debía ser promovido por doquier, con absoluta indiferencia hacia las tradiciones particulares y las condiciones precisas de cada lugar. Los que se sorprenden hoy de que las calles comerciales de todas las ciudades del mundo se vean pobladas por la misma colección de franquicias deberían preguntarse por qué no se habían sorprendido hasta la fecha de que, no ya en los centros urbanos, sino hasta en la más perdida de las aldeas se impusieran un mismo modelo de organización escolar, un mismo tipo de prácticas y unos contenidos, *mutatis mutandis*, similares. Si ha existido un proceso de globalización, ciertamente espectacular, *avant la lettre*, ése ha sido la universalización de la escuela.

En la medida en que la institución y la profesión llegaron lenta y penosamente a darse cuenta de que no todas las comunidades eran iguales, el entorno pasó poco a poco de ser parte del paisaje a ser percibido y tratado como un *problema*. En el mejor de los casos, como un *medio carente*, un medio con dificultades, necesitado de más o menos atención, medidas compensatorias, recursos adicionales, etc., lo que al final casi siempre puede resumirse en más de lo mismo, es decir, más escuela (escolarización más temprana, centros mejor dotados, más profesores por alumno, más horas de clase —siempre que las den otros—, etc.). En el peor de los casos, como un *medio hostil*, un medio problemático, poblado de alumnos que no quieren estudiar —*anti-escuela*, *objetores escolares* y otras lindezas—, de padres que cuestionan nuestra profesionalidad o se entrometen en nuestra jurisdicción, por no hablar ya de los políticos politiqueros, los mercados mercantilistas, las autoridades autoritarias y otros monstruos amenazantes.

Por suerte o por desgracia, estas visiones no responden a la realidad. Por suerte, ya que el entorno de cualquier escuela tiene cosas mucho mejores que ofrecer; por desgracia, ya que, mientras la institución y la profesión no lo perciban, esta oferta caerá en saco roto. Es verdad que la escuela está todavía lo bastante protegida como para poder permanecer, muchas veces, indiferente a su entorno; es cierto, asimismo, que no pocas comunidades, grupos, familias y alumnos presentan carencias especiales y necesidades más señaladas y que exigen ser atendidas; y es innegable que la vida institucional y profesional está salpicada de fricciones con alumnos, padres, autoridades y comunidades cuya responsabilidad no tiene por qué ser imputable de oficio a la escuela (ni lo contrario). Pero lo que es más seguro es que los maestros y profesores de hoy son muy similares en formación a los de hace diez o cien años (aunque seguramente sujetos de mucho menor entusiasmo: es simplemente una cuestión de número), los centros de enseñanza están notablemente mejor equipados y los alumnos y sus familias tienen, *en*

conjunto y en términos absolutos, una formación muy superior y unos recursos culturales mucho más ricos, y, *una minoría y en términos relativos*, un capital escolar y cultural que hace sombra sin ningún género de dudas al del profesorado.

Lo característico de una sociedad transformacional, informacional y global es precisamente la dispersión de los recursos culturales, los bienes lógicos, los saberes organizacionales y las cualificaciones individuales por doquier, por todos los entornos imaginables, y su potencial y probable presencia en cualquier entorno determinado. La institución y la profesión ya no se enfrentan a un entorno indiferente o simplemente carente, sino que conviven en el espacio físico y en la trayectoria vital y la trama de relaciones de los alumnos con innumerables y potentes recursos educativos, aunque no escolares, que deben saber o deben aprender a utilizar. Me refiero, una vez más, a las familias, las instituciones, las asociaciones de diverso tipo, las empresas, los grupos informales y, por cierto, los propios alumnos que, en ese rico contexto y a partir de cierta edad, pronto se convierten también en depositarios de saberes no desdeñables y no siempre al alcance de sus educadores. El entorno pasa de ser un pozo de problemas o de necesidades a ser una fuente de recursos y de oportunidades, y, saber detectarlos, movilizarlos y llevarlos a confluir en la tarea educativa es la obligación de la institución escolar y de los profesionales que la sustentan.

Las políticas educativas: de dirigir a dinamizar

El papel de las políticas educativas cambia en consonancia con las nuevas coordenadas de la educación. La idea misma de una política educativa es un producto histórico y, por tanto, tan perecedero como cualquier otro. En la sociedad tradicional no había lugar para ellas, o sólo había un lugar secundario. Sociedades altamente jerárquicas y desiguales podían prestar gran atención a la educación de unos pocos al mismo tiempo que descuidaban y desdeñaban la de la inmensa mayoría. Solón lanzó algunas encendidas proclamas sobre la necesaria reforma de la educación ateniense, pero apenas se refería a la de una minoría de varones libres, no a su contraparte femenina ni a la mayoría formada por esclavos y periecos. El imperio chino puso en pie un sofisticadísimo aparato para la formación de los mandarines, pero no para la muchedumbre de campesinos que los alimentaba. Hasta la Ilustración misma, por ejemplo en la persona paradigmática de Voltaire, llega la combinación del cuidado de la educación de unos pocos (de donde sus diatribas contra los jesuitas, por educar mal a las elites) y descuido de los muchos (de donde su inquina contra los hermanos de la Vida en Común, por pretender educar de alguna manera al pueblo). En las sociedades primitivas, como la samoana que tanto encandiló a Margaret Mead y, a través suyo, a multitud de educadores, la educación simplemente discurre como parte de la vida cotidiana, sin que nadie pretenda ni sienta la necesidad de pensarla de un modo específico ni, menos aún, de hacer de ella un objeto de debate o de decisión públicos. La educación discurría como los demás aspectos de la vida social, con escasa o muy escasa reflexividad, y los pocos momentos en que ésta se abría paso daban lugar a actitudes esencialmente reactivas, ya que la sociedad no tenía un proyecto al que encaminarse sino más bien una tradición a la que volver (una situación, por cierto, muy similar a la que viven hoy muchos docentes en relación con los problemas educativos).

En un contexto así, de entrega a la inercia, las políticas educativas, si es que puede denominárselas tales, son sencillamente respuestas *ex post*, después de los hechos, que poco van ya a influir sobre ellos.

La modernidad, por el contrario, dio lugar a políticas esencialmente activas, a la obsesión por utilizar desde arriba la educación como el mecanismo privilegiado de construcción de algún tipo de sociedad (la nación, el progreso, la democracia, el socialismo...). Es imposible encontrar una revolución, una reforma política de calado, un cambio de régimen, un movimiento reformista que no presente un plan propio sobre cómo ha de ser la educación y cómo habrá de servir a objetivos sociales más amplios, y que no deje como resultado, al menos, un reforzamiento de un aspecto y otro de la intervención política y administrativa en ella. Y, lo que resulta más llamativo, crecen como setas los grupos, movimientos, asociaciones, líderes de opinión, protagonistas de experiencias profesionales, etc. que, desde el mundo de la educación, pretenden decir no sólo cómo ha de ser ésta, sino también cómo será, gracias a ella, la sociedad. (No es producto de la casualidad la elevada presencia de profesionales de la educación entre la clase política, precisamente en los países que recorrimos hace poco o todavía no hemos terminado de recorrer el camino hacia la modernidad.) En tales circunstancias, las políticas educativas, que ahora sí lo son en el sentido fuerte del término, son políticas *ex ante*, anteriores a los hechos y a menudo reacias y resistentes a cualquier contraste con la realidad, es decir, con una fuerte tendencia a sobrevivirse a sí mismas.

La posmodernidad requiere otro tipo de políticas. Si el conocimiento y, sobre todo, la información necesarios para la toma de decisiones relativas al proceso educativo están fundamentalmente cerca del terreno, y si los recursos adicionales que han de complementar a los de cada centro están en buena medida en el entorno, las políticas educativas deberán ser esencialmente preactivas, es decir, encaminadas a crear un contexto que empuje a los educadores profesionales y a las instituciones escolares a decidir por sí mismos y a hacerlo de la mejor manera posible. En particular, esto implica enfrentarse a la *impunidad* (la irresponsabilidad por las consecuencias de sus actos), la *inmunidad* (la desatención a las necesidades y demandas del público) y la *inanidad* (el deterioro y vaciamiento de la cultura profesional) que cada vez campan más ostentosamente por sus fueros en la institución y entre la profesión. No se trata, ciertamente, de dejar los centros a su aire, sino de acompañarlos con mano firme, o mejor con tres manos: la mano *de hierro* del control por parte de las autoridades legítimas (en particular, de la inspección y la dirección de los centros), la mano *intangibile* derivada de la introducción de algunos mecanismos de cuasimercado (en particular, la elección de centro por los padres y sistemas de incentivos para los profesores) y la mano *invisible* de una cultura profesional basada en la cualificación y el compromiso (en particular, a través del reconocimiento de las buenas prácticas, y su corolario, la disuasión de las menos buenas). Con este acompañamiento, el objetivo debería ser reforzar al máximo la autonomía y la capacidad de decisión de los centros. Decisiones que ya no se concentrarían antes ni después, sino durante todo el proceso educativo, decisiones *ex inter*.

Los proyectos de centro: para el público y con el público

“El *proyecto* es la ocasión y el pretexto para la conexión, reuniendo temporalmente a personas muy dispares y presentándose como un *extremo de la red fuertemente activado* durante un periodo relativamente corto de tiempo, pero que permite forjar vínculos más duraderos que, aunque permanezcan desactivados temporalmente, permanecerán siempre disponibles.”¹² Esta visión del *proyecto* como algo más determinado, activo y focalizado que la simple *red* encaja a la perfección, como si se hubiese pensado al efecto, con el papel reservado, al menos potencialmente, a los proyectos educativos de centro (PEC) en el sistema educativo español. Ya la primera legislación de la reforma educativa socialista, mediados los ochenta y al filo de los noventa, proclamaba la voluntad de que los centros llegasen a elaborar sus propios proyectos educativos, asumiendo por sí mismos la posibilidad y la responsabilidad de innovar.¹³ Lo cierto es que esto no sirvió de mucho, dada la reticencia de la mayoría de los centros (aunque a los mejores, no obstante, les pareció poco o poco explícito) ante la perspectiva de asumir iniciativas y responsabilidades, por lo que, a mitad de los noventa, la LOPEG dio un paso más en el reconocimiento de la autonomía¹⁴ y, lo que aquí resulta de especial interés, hizo un llamamiento a vincular el contenido de los proyectos a las características específicas del entorno de cada centro.¹⁵ Incluso la LOCE, concebida en gran medida como una respuesta a la legislación socialista y llamada en muchos aspectos a enterrarla, menciona en su texto hasta una docena de veces los proyectos como eje y expresión de la autonomía educativa de los centros¹⁶ (si bien es cierto que también intenta encajarlos en su propósito de permitir y alentar la estratificación social entre los centros), subrayando en particular la necesaria consideración del entorno.¹⁷

¹² Boltanski, L. y Chiapello, E. (1999): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal, 2002, p.155.

¹³ Así, la LODE, en su preámbulo, decía: “La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia.” Y la LOGSE, en su art. 59.1: “Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes”

¹⁴ Así, en el art. 5: “Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso normas de funcionamiento.”

¹⁵ Art. 6.1: “Los centros elaborarán y aprobarán un proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro. Para la elaboración de dichas directrices deberá tenerse en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas realizadas por el Claustro.”

¹⁶ Art. 68.1: “La autonomía pedagógica, con carácter general, se concretará mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos.”

¹⁷ Art. 68.2: “Los centros docentes, dentro del marco general que establezcan las Administraciones educativas, elaborarán el proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos y las prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación. Para la elaboración de dicho proyecto deberá tenerse en consideración las características del centro y de su entorno escolar, así como las necesidades educativas de los alumnos.”

Lamentablemente, la mayoría de los proyectos no son más que adaptaciones rutinarias de otros proyectos, o de modelos elaborados por las propias administraciones como materiales de trabajo para cursos y cursillos, o por algún sindicato deseoso de ahorrar esfuerzos a sus afiliados, sin apenas cambiar en ellos otra cosa que las alusiones identificativas (denominación, dirección, etc.) y sin ninguna referencia específica al entorno o tratándolo apenas como parte del paisaje. Es triste decirlo, pero abundan los proyectos en los que lo que se reseña del entorno es si está o no ajardinado, si las construcciones son altas, bajas o de media altura y otras trivialidades igualmente perezosas e irrelevantes.

Los hay, claro está, que van más lejos. Unos, simplemente impulsados por la idea de que la constatación de mayores problemas traerá la dotación de mayores recursos, se apresuran a señalar la presencia de alumnos procedentes de minorías étnicas o de grupos sociales marginales, a subrayar su ubicación en barrios mal dotados, problemáticos, de bajo nivel económico y cultural, etc. Otros, más sinceramente preocupados por las características de su público o más convencidos de la utilidad del proyecto como expresión del punto de partida y de los objetivos de su trabajo, analizan con cierto detalle las necesidades especiales, en el sentido más amplio, de su público o de segmentos específicos del mismo, formulando a continuación propuestas de líneas de acción, para sí y tal vez para las administraciones, desde las cuales atender a su cobertura.

Finalmente, están los proyectos que, más allá de las necesidades específicas de su entorno y sin perderlas en ningún momento de vista, bucean en las oportunidades y los recursos que éste les ofrece. Entonces podemos encontrarnos con la referencia más o menos sistemática e intencional a los equipamientos sociales disponibles en la zona, las instituciones públicas presentes, las actividades de la asociación de padres y madres de alumnos, el inventario de otras asociaciones y organizaciones potencialmente disponibles para cooperar con el centro, etc. Éstos son, en realidad, los únicos interesantes, los que representan la voluntad de un centro de conocer su entorno, tanto en términos de necesidades como de oportunidades, y de constituirse en el nodo animador de la educación sistemática y global de sus alumnos, cooperando para ello con las familias y con la comunidad local a la vez que con otras fuentes de recursos tal vez físicamente alejadas pero funcionalmente accesibles.

Para llevar adelante este tipo de proyectos es necesario, además, transformar las relaciones del centro con sus profesionales, consigo mismo y con la comunidad. De los profesionales se precisa una actitud de mayor compromiso, alejada de las habituales ideas tanto del practicante solitario (“cada maestrillo tiene su librillo”) como del funcionario pasivo y dócil (ése que hace todo lo que le mandan pero sólo lo que le mandan) en favor de un profesional más responsable de su labor, más dispuesto a cooperar con sus iguales y más sensible a las necesidades y a las demandas de su público. Los propios centros y su estructura, por su parte, han de dejar de ser percibidos como fines en sí mismos (la inversión de la relación medios-fines que Merton calificaba como *ritualismo burocrático*) a los que habría que defender contra la tempestad, o contra los supuestos embates de los alumnos, las familias y la sociedad, para pasar de una vez por todas a comprender que no son más que medios al servicio de unos fines, precisamente los que tendrían que estar suficientemente explicitados y articulados en su proyecto.

Femení i plural: les diferents geografies entre famílies i escola

Xavier Bonal

Universidad Autónoma de Barcelona

1. Del caràcter plural i femení de les relacions entre famílies i escola

La literatura de la sociologia de la família i de la sociologia de l'educació ha produït en els darrers anys un volum notable de recerca sobre les transformacions morfològiques de les estructures familiars i llurs conseqüències sobre els estils de socialització, sobre les variants de socialització en funció de la classe social, la gestió de les relacions intrafamiliars o les formes de comunicació pares-fills. No és l'objectiu d'aquestes pàgines endinsar-se en una revisió d'aquesta literatura, sinó més aviat preguntar-se sobre l'existència d'una recerca que ens mostra una extremada complexitat i diversitat del fenomen de la socialització familiar (i per extensió de diversitat de formes de relació família-escola) i unes formes interpretatives dominants que tendeixen a reduir aquesta complexa realitat social a sentències estereotipades sobre com les famílies es relacionen amb l'escola.

Simplificant l'escenari, ens trobem davant d'una realitat complexa que tendeix a ser reduïda a un conjunt de sentències estereotipades que, a base de repetició, acaben fent fortuna en l'opinió pública i entre els agents socials que participen de les relacions educatives. La facilitat amb la qual determinats fenòmens socials, per més puntuals que siguin, generen estats generalitzats d'opinió no és, en cap cas, una pràctica social nova. En els darrers temps, però, sembla que aquest tipus de procés social s'accentua, sobretot en tots aquells aspectes que semblen enyorar temps passats en els estils educatius, en els valors culturals, en unes pautes socials homogènies.

En efecte, sigui per causa de la creixent incertesa que caracteritza les relacions socials i econòmiques contemporànies, per fenòmens nous com la proporció d'immigració a les nostres escoles, per l'extensió de l'ensenyament obligatori, per l'individualisme creixent, pel blindatge dels recursos privats enfront d'un sistema social cada cop més competitiu o per moltes altres causes, vivim temps en els quals sembla que no hi ha lloc pel "benefici del dubte" o, ni tan sols, per a la "sospita". Una situació de *bullying* escolar es transforma ràpidament en un fenomen que s'interpreta com el "nou" pro-

blema de l'escola secundària, un episodi de violència adolescent esdevé una mostra d'un problema estès a tots els instituts de Catalunya, o uns pares que denuncien un centre escolar per desatenció del fill o per apropiació indeguda d'algun objecte es transforma en la "nova" actitud dels pares davant l'escola. Lectures semblants es poden fer de diferents col·lectius i de diferents relacions educatives. Aquesta tendència a la generalització abusiva no vol dir que els fenòmens identificats no siguin efectivament problemàtics; fins i tot, pot ser ben cert que la seva freqüència i intensitat hagin augmentat respecte a èpoques passades. Res d'això justifica, però, el reduccionisme de la complexitat de les relacions socials a interpretacions simples de fenòmens com el fracàs escolar, la violència juvenil o la participació familiar a l'escola.

Partir del reconeixement de la pluralitat hauria de ser una tasca obliga a l'hora de considerar la complexitat de les relacions entre famílies i escola. Ni totes les famílies comparteixen *habitus*, expectatives ni codis educatius, ni les escoles perceben de la mateixa manera a tots els pares i mares. El mateix professorat participa del reconeixement d'aquesta diversitat quan assegura que els "nivells culturals" de les famílies dels seus alumnes són molt diferents, o quan asseguren que hi ha alguns pares que no s'ocupen prou dels seus fills. Cal doncs posar l'accent en la pluralitat i defugir els excessos de simplificació que s'endevinen en frases com "els pares d'avui són...".

La segona qüestió sobre la qual és important cridar l'atenció en parlar de relacions família-escola és en la dimensió de gènere. En efecte, parlem sovint de la institució familiar, escolar i de les seves relacions sense aturar-nos a considerar si el fet que es tracti d'unes relacions fonamentalment construïdes des de la feminitat és o no significatiu. Més d'un 70% del professorat de l'educació primària està compost per dones. Igualment, la participació a l'AMPA, als Consells Escolars, a les reunions regulars de "pares" o a les entrevistes amb les tutores és una participació fonamentalment femenina. La nostra cultura ha establert de forma conscient o inconscient una divisió sexual del treball segons la qual la vida quotidiana de les relacions família-escola recau sobre les mares. No vol dir això que els pares no participin de determinades decisions educatives: tria d'escola, itinerari educatiu, reforç d'extraescolars, etc. Però la construcció de les relacions quotidianes sobre el l'educació del fill és fonamentalment una tasca socialment construïda com a femenina i, per tant, feminitzada. Poques anàlisis es detenen a valorar les implicacions de la feminització de les relacions família-escola, unes implicacions que poden tenir aspectes tant positius com negatius. Per exemple, la 'paciència' femenina facilita sens dubte un coneixement molt complet sobre l'experiència educativa del fill i permet conèixer en profunditat no només el vessant instrumental de l'aprenentatge, sinó també el vessant expressiu. El mateix factor, però, pot en ocasions conduir a unes fronteres difuses entre els rols de mare o fe mestra i produir determinats malentesos perquè els camps d'acció de cada rol no estan prescrits ni preestablerts. En ocasions, un excés d'interès d'una mare pot interpretar-se com una intromissió en les decisions professionals d'una mestra, o un consell a la família sobre com actuar amb el fill o filla fora de l'horari escolar pot ser entès com excedir-se de la feina que correspon a cadascú. No abordarem en detall en aquest text les implicacions de la feminització de les relacions família-escola, però no hi ha dubte que en la pluralitat que

reflectirem en aquestes pàgines hi intervenen factors relacionats amb el gènere que defineix aquestes relacions.

Les fronteres de les tasques que corresponen a cada institució, doncs, no són explícites ni úniques. No existeix un pacte escrit que defineixi què ha de fer cadascú. Això, que pot ser en ocasions font de conflictes, explica també l'àmplia pluralitat de situacions a la qual ens hem referit i la necessitat d'explorar les diferents formes que estructuraren les relacions entre la institució familiar i l'escolar. Aquestes pàgines intenten aproximar-se a aquesta qüestió mitjançant l'exploració de diferents "geografies" entre família i escola. La metàfora de la geografia sembla adequada per descriure diferents distàncies i proximitats entre estils de socialització familiar i estratègies educatives. Les geografies que s'exploren aquí es basen en una recerca etnogràfica dirigida per l'autor d'aquest text, finançada per la Fundació Jaume Bofill i que fou publicada l'any 2003 amb el títol d'*Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència* (Ed. Octaedro). Cadascuna de les situacions explorades correspon, doncs, a un dels adolescents entrevistats en la recerca (per a cada estudiant també es feren entrevistes al professorat i a la família), fent especial referència a aquells factors de la relació entre família i escola que fan més pròxima o més distant la institució escolar i la disposen a un tipus o altre d'*apropiació escolar*.

2. L'Anna: delegació de diagnòstic i proximitat crítica

L'Anna, com la majoria dels entrevistats, té 15 anys i fa l'últim curs d'ESO. Té unes expectatives educatives elevades que es concreten en la voluntat d'estudiar medicina. El seu pare treballa de fuster i té feina estable i la mare és mestressa de casa. El seu temps lliure l'ocupa a practicar la gimnàstica competitiva, un fet que li proporciona constància i disciplina de cara al treball escolar. L'Anna, com ella mateixa ens explica, no té facilitat per l'estudi i és conscient que ha de tirar endavant a base d'esforç.

¡Hombre!, eso de bastante estudiosa... me cuesta bastante. Yo me he llegado a acostar a las tres de la mañana y levantarme a las seis para estudiar.

Les seves relacions familiars són d'adaptació a les normes que marquen els pares a casa. L'Anna realitza molt poques transgressions en el camp 'juvenil' i en el seu discurs marca distàncies amb un món que no l'atrau en absolut.

[Sobre drogues] Yo no, me da mucho asco. No sé por qué pero eso me da mucho respeto. Y tampoco me dejan por la gimnasia.

- ¿Te dejarían beber alcohol por ejemplo en una fiesta?

- Sí, pero con... moderación. O sea, a veces mi padre está bebiendo cerveza y le quito un trago, pero nada. Tampoco me gusta mucho.

- ¿Qué tipo de personas no son tus amigos o crees que no lo serían nunca?

- La gente que me va de chula, que me va de... yo qué sé..., que no va de buen rollo, que se pasa todo el día fumando o bebiendo y no... O que nada más van de.. ¡se van del palo! Esos no me gustan nada.

La situació de l'Anna invita a pensar en un escenari molt favorable de cara a aprofitar l'experiència escolar: disciplina en l'estudi, expectatives ambiciosos i ben definides, pràctiques complementàries en el camp del lleure. No obstant això, l'entrevista realitzada amb els seus pares ens mostra un panorama diferent, més vulnerable i més incert. El diàleg següent n'és un bon exemple:

- ¿Cómo creen que va Ana este año? Ya sé que hace poco que ha comenzado el curso, pero se suele decir que 4º de ESO es un poco más difícil...

- Mare: Le cuesta, le cuesta. Se nota el cambio de una cosa a la otra.

- ¿En qué sentido?

- Mare: En lo de estudiar, en que inglés no entiende nada, en que los profesores van a explicar más deprisa y no están tanto por ellos... En tercero eso no se daba tanto quizá. El inglés lo va aprobando siempre justo, con otra está colgando siempre... Las matemáticas también mal (...), Podía esforzarse un poco más.

- Pare: A pesar de que a ella no hay que decirle nada de los deberes y de todo eso...

- Mare: Podría tener un poquillo más de interés. Les opinions de la mare denoten manca de confiança en les possibilitats de la filla, fins el punt d'acusar-la de manca d'esforç i de manca d'interès, mancances que com hem vist són poc realistes si tenim en compte la determinació de l'Anna en les seves expectatives. El diàleg següent confirma la manca de confiança i l'aparició d'un "realisme pessimista" que rebaixa les expectatives que pugui tenir l'Anna.

- ¿Y ustedes insisten para que mantenga una regularidad o ella misma se la impone?

- Mare: Ella misma, ella misma se la impone.

- Pare: Ella muchas veces se acuesta a las doce o la una de la noche y la seis de la mañana o a las siete se levanta a hacer deberes. Sin decirle nada ¿eh? Nada, en absoluto.

-¿Entonces creen que su esfuerzo es razonable, excesivo, adecuado...?

- Mare: Es razonable lo que hace. No tiene otra cosa que hacer. A parte de estudiar...

- Por lo que hablé con Ana, a ella le gustaría ir a la universidad. ¿Es también una prioridad para ustedes?

- Pare: Sí.

- Mare: A ver, nos gustaría. Ahora, si no sirve por supuesto que no va a estar en la universidad. Sí, porque si no ¿para qué va a ir?, ¿para calentar la silla? Para eso que se calienta las manos trabajando.

- Pare: Aunque sea menos futuro para ella.

En altres textos hem analitzat els components de "classe" que incorpora aquesta interpretació de la trajectòria educativa de l'Anna i la vulnerabilitat que suposa des del punt de vista de possibles segones oportunitats en el cas que la seva trajectòria es veïés interrompuda. En aquest text però, volem fixar-nos en la correspondència entre aquesta visió de l'experiència educativa que projecten els pares de l'Anna (especialment la mare) i la seva relació amb l'escola. I és que la desconfiança envers les possibilitats aca-

dèmiques de la filla no només és expressió dels dubtes sobre la capacitat de l'Anna, sinó del fet que els pares perceben que el control de la trajectòria educativa de la seva filla no està directament en les seves mans. Les seves opinions denoten responsabilitat i interès per allò que fa la filla, però expressen la reificació del fenomen de l'escolarització i la delegació del diagnòstic educatiu de la filla un cop acabi l'ESO. En efecte, és l'escola la institució sobre la qual dipositen la capacitat professional de formular un diagnòstic de possibilitats futures. L'experiència escolar els és prou aliena com per transferir la responsabilitat a una institució de la qual no entenen els mètodes i les pràctiques. És possiblement aquesta incomprensió la que els porta a mostrar-se crítics amb els objectius i mètodes de l'escola. Les seves opinions mostren aquesta proximitat crítica amb la institució, tant des del punt de vista de la crisi d'autoritat del professorat com del nivell educatiu que transmeten.

- ¿Cree que la escuela actual es diferente que la que usted conoció?

- Mare: Mucho

- Pare: Están dando cosas que yo daba en cuarto y en quinto. Estas cosas las están dando en sexto, en primero y en segundo de ESO. Porque le preguntas por ejemplo donde está el río Tajo y no sabe donde está, ¿eh?

- Mare: No, no sabe donde está. De geografía nada, no dan nada. Les meten otras técnicas que yo no sé para qué se dan. Dan otras cosas que no es lo de antes.

3. L'Omar: Incomprensió de codis institucionals

L'Omar és un alumne d'origen marroquí que viu a Catalunya des que tenia tres anys. El seu pare té feina estable en una empresa de recollida d'escombraries i la seva mare és mestressa de casa. La seva posició a l'espai escolar denota una clara situació de dissociació. És a dir, l'Omar vol però no pot. Voldria tenir èxit acadèmic però un conjunt de factors expliquen que sigui gairebé incapaç de revertir una situació que des de fa un temps l'aboca al fracàs escolar. L'Omar experimenta una plena integració social i cultural en el seu entorn del grup d'iguals. Comparteix el seu temps de lleure amb joves autòctons de la seva generació i es diverteix jugant a la *play*, veient pel·lícules, jugant a pilota o anant amb bicicleta. És, en aquest sentit, més nen que jove, un fet que l'allunya de la comprensió d'una institució que espera d'ell un comportament madur i la transició cap el món dels adults. És precisament el seu infantilisme el que explica la seva incomprensió del seu baix rendiment acadèmic i el que dificulta que desenvolupi els mecanismes adequats per revertir la situació. El seu llenguatge il·lustra prou bé aquesta incapacitat i la incomprensió que experimenta davant les reaccions del professorat.

Pero de 3º p'arriba no sé, los profesores son como muy distintos. Como vienen nuevos no sabes lo que tienen en la cabeza metío. Y después por ejemplo, apruebas el examen y haces los trabajos y no sé, están locos, les da algo y te dicen: estás suspendido, algunas veces por la actitud te suspenden. A mí me encanta la tecnología, me gustaría ser informá-

tico o así. Pero veo que este trimestre la tecnología es mucho más difícil. Los Newton y todo eso, es más difícil.

D'altra banda, l'Omar és un noi molt proper als seus pares. Els pares exerceixen un control efectiu sobre les seves pràctiques fora de casa, cosa que no és vista de forma problemàtica per l'Omar. L'Omar té interioritzada la normativa familiar, la qual funciona a mode de 'coixí de seguretat' en la mesura que manté el seu comportament dins dels límits d'allò que els pares consideren adequat amb relació a l'escola, el temps lliure i la família. Aquest tipus de presència familiar "normalitzada i sota control" es fa evident en diversos moments de l'entrevista. L'Omar compatibilitza de manera no conflictiva alguns dels elements identitaris de la cultura d'origen dels seus pares i que assumeix amb tota naturalitat les determinacions paternes relacionades amb el prec, les hores de tornada a casa, amb les pautes de consum i la vida 'occidentalitzada'.

-¿Váis a la mezquita?

- Nosotros cada viernes es obligatorio ir porque en nuestra religión Mahoma, el profeta de Dios, que nació el viernes... no sé que día nació pero nació el viernes. Cada viernes vamos a la mezquita a rezar. Y algunas veces voy yo con mi padre y otras veces va más él que yo.

Nosotros, normas familiares, como siempre. Yo salgo con mis amigos y le tengo que decir a mi madre a qué hora tengo que venir, y me dice a la hora que tengo que venir.

[Sobre drogues] No. Para mí, no sería su hijo, pa mí. No porque soy joven y además eso es demasiao pa nuestra religión. En nuestra religión, si un chico de doce años, le pillan su padre, en nuestra religión no sabemos nada de él, como pasamos de él y de tó, y lo pasamos mal.

L'Omar assumeix doncs de manera no problemàtica una normativa familiar estricta. Cap element relacionat amb la seva cultura d'origen sembla estar en la base del seu fracàs escolar. De fet, una normativa estricta des del punt de vista familiar pot considerar-se un actiu des del punt de vista de les possibilitats d'èxit escolar, sobretot en l'etapa adolescent. Si ens trobem davant d'un jove que no es resisteix a les normes, a més, més semblen ser les garanties d'èxit.

Ara bé, el fet que les potencialitats de continuïtat entre els espais escolar i familiar acabin esdevenint més o menys aprofitades no només depèn de la incorporació que fan els fills de la normativa familiar. També depenen d'elements addicionals com el coneixement (més que no pas la intenció) per part del pare dels codis que configuren l'espai escolar o la qualitat de les percepcions familiars respecte a les responsabilitats i obligacions pròpies de l'escolaritat. Autors com Bernstein s'han ocupat de demostrar que el coneixement dels mitjans i finalitats de la institució escolar és fins i tot més important que el fet de compartir-los, almenys quan es tracta de garantir l'adaptació dels fills per part de les famílies als valors i continguts que donen forma a les dinàmiques escolars. Els pares de l'Omar desitgen que el seu fill es promoció acadèmicament, però no són conscients del desconeixement que afecta la seva comprensió dels mitjans i finalitats de l'escola. En efecte, el seu seguiment dels hàbits d'estudi de l'Omar és únicament simbòlic, car no articulen estratègies de suport suplementari susceptibles d'intervenir sobre

el fracàs escolar del seu fill. El seu suport es limita a aconsellar a l'Omar que continui esforçant-se com pensen que fa ara, quan no a relativitzar la importància dels suspesos obtinguts en algunes assignatures "menys importants".

- ¿Qué crees que esperan [els teus pares] de ti en los estudios? ¿Tienen ilusión en que sigas estudiando?

- Como voy ahora no. Mi madre me dice "Ya veo que no vas a estudiar mucho" y "Que si no te esfuerzas mucho más no llegarás donde quieres". Algunas veces ilusionaos, y algunas veces no.

- ¿Ellos preferirían que tú estudiaras?

- ¡Hombre, claro! Ellos quieren que yo sea algo bueno: profesor, director o algo.

- ¿Crees que hay asignaturas que no te sirven para nada?

- Música no sé por qué. Mi madre me dice "Música me da igual si la apruebas o la suspendes". Para sacar el graduado es importante aprobar todas las asignaturas y a mí música no me interesa.

Definitivament, tant els pares de l'Omar com ell mateix no s'enfronten ni tenen cap percepció de la dimensió social dels fenòmens a l'entorn de l'escolaritat. Sembla que l'orientació de les trajectòries escolars és bàsicament producte de les conductes i les habilitats individuals.

4. Montse: Espai familiar partit i distància per inutilitat

La Montse es resisteix a la cultura escolar. Rebutja el treball intel·lectual i es pot assegurar que interpreta el seu pas per l'escola com una obligació inevitable. La seva vida quotidiana se situa enmig de dos espais clarament diferenciats —escola i lleure—, amb codis de conducta completament oposats. Al mateix temps, la Montse s'enfronta a un espai familiar partit en dues parts (els seus pares estan separats), un dels quals és més pròxim a l'escola —el de la mare— i l'altre al de les pràctiques de lleure —el del pare. És ben clar que la Montse opta pel segon binomi i defuig el primer. De fet, el primer binomi no és tant l'expressió d'una continuïtat de codis de funcionament com el fet que ambdós espais coincideixen a establir un sistema de normes que pretenen regular la conducta de la Montse. Dit d'una altra manera, les aspiracions de la mare ja no centren en el fet que la seva filla adquireixi hàbits d'estudi i progressi acadèmicament, sinó a aconseguir controlar els seus horaris, les seves companyies i les seves múltiples transgressions. La Montse no només es decanta per un model que sí és continu —el del pare i el seu lleure— sinó que ho fa mitjançant el rebuig i l'enfrontament amb qualsevol intent de control i de coacció. Construeix així dos mons oposats i en constant enfrontament. Aquesta oposició no és accidental, sinó que per a ella és precisament una necessitat que referma la seva instal·lació en un estil de vida caracteritzat pel que podem considerar un individualisme hedonista.

L'espai del lleure constitueix per la Montse una font inesgotable de recursos, l'ús i combinació dels quals possibilita la generació de vies alternatives d'experimentació i li

permeten poder escapar del que ella interpreta com a límits a la materialització dels seus desigs més “autèntics” i arrelats. La Montse troba en el lleure un espai alternatiu i multiforme que li ofereix un ampli ventall de possibilitats per poder-se construir una identitat adequada a les seves apostes vitals. Distanciada i enfrontada com està amb la cultura oficial de la institució escolar, aquest espai d’interacció no té cap sentit per a ella si no és com a realitat desacreditada a provocar.

Yo tengo muchas ganas de estudiar porque yo soy muy inteligente, lo que pasa es que no me da la gana, porque estoy cansada, porque... no sé. Estudiar sí que puedo pero no lo hago, es que no me pongo.

- Deberes no hago.

- Deberes no haces. ¿Por que? ¿Por que no te gusta o porqué no tienes?

- Imagínate.... porque no me gusta.

L’espai familiar, a més, no existeix com a tal, i es troba profundament segmentat per les contradiccions existents entre dos marcs normatius de referència, un representat pel seu pare i l’altre per la seva mare. Enmig d’aquestes circumstàncies, la Montse fa una opció estratègica de sociabilitat que consisteix, d’una banda, a explotar al màxim les possibilitats d’experimentació i generació creativa que li ofereix el camp de joc juvenil i, de l’altra, a defugir de les pressions i responsabilitats vinculades a la resta d’entorns d’interacció (escola i família).

La mare desplega un conjunt poc integrat de normes que intenta imposar a la seva filla per mantenir sota control el seu comportament. L’altre referent és el seu pare, persona de vital importància per a la Montse però que renuncia a intervenir sobre els límits de l’acció de la seva filla (aquests no són més que un petit reflex de les seves pròpies transgressions). La presència de la Montse en aquesta cruïlla de contradiccions podria derivar en situacions més o menys explícites de desorientació, però la legitimitat diferencial que atribueix a la coacció materna i a la flexibilitat paterna li permeten enfrontar amb relatiu èxit i facilitat la seva peculiar situació. Si bé és cert que la Montse passa molt més temps amb la seva mare que amb el seu pare, l’objectivació del *seu* camp familiar sobrepassa els límits dels criteris purament materials; cal veure doncs quines atribucions fa la Montse al món del pare i al de la mare.

La Montse rep amb recel les pressions i demandes d’una mare a qui ha perdut pràcticament el respecte i, en canvi, resta atenta a l’estil de vida d’un pare mitificat en molts aspectes i que té una capacitat d’influència molt gran sobre els seus desigs i aspiracions. Ella, que per la seva posició ha d’enfrontar-se a la dificultat d’haver de bregar amb dos referents familiars parcialment contradictoris, fa una aposta molt clara de socialització fent-se seu el marc normatiu (des)regulador que més s’adequa als seus interessos. El seu pare és una persona poc convencional, immersa en un món marginal, però és precisament aquesta manca aparent de vincles i responsabilitats el fet més valorat per la Montse, que aspira a construir-se a banda de qualsevol tipus de subjecció.

- ¿Con tu madre, qué tal?

- Mal.

- Mal también.

- Porque se deja llevar por él [pel seu company] y muchas veces me escapo de mi casa y... por eso mi madre no quiere que salga porque se piensa que voy a escapar y... que me voy con mi padre o que voy a hacer cosas que no tengo que hacer.

La possibilitat de poder contrastar ajuda la Montse a relativitzar algunes valoracions. La Montse ha obtingut de la seva experiència en l'espai familiar la capacitat per reconèixer, com a mínim, dues maneres prou diferenciades d'articular les trajectòries biogràfiques i de saber distingir entre el que li poden proporcionar els dos móns de referència familiars. Curiosament, tot i sentir-se molt més pròxima al model de comportament del pare, no expressa en cap moment de l'entrevista la intenció d'anar a viure amb ell. Alhora, la lucidesa amb la qual problematitza les concepcions de l'imaginari popular amb relació a la qüestió identitària (per exemple quan parla d'identitats híbrides o poc convencionals, com la d'una "mora" que va amb "skins", o bé quan fa referència a les identitats minoritàries, com la dels "chulillos") tenen molt a veure amb el seu convenciment que les coses no tenen *per què* ser, sinó que *poden* ser. Aquesta actitud, es consideri valenta o transgressora, deriva en bona part d'haver d'interpretar i aprendre a moure's en un espai familiar dividit físicament i simbòlicament.

És ben segur que les pràctiques de la Montse en el terreny de la cultura juvenil expressen una extensió del model patern. Però també és cert que la Montse "s'enganxa" al model del pare perquè és aquest espai familiar, i no el de la mare, el que li proporciona la continuïtat necessària amb la seva actitud i comportament en l'espai de lleure, espai de relacions on la Montse afirma i confirma la seva identitat.

En un esquema com el descrit les relacions família-escola són simplement inexistents. El comportament del pare s'allunya de qualsevol rol que l'escola pugui gestionar com a "rol familiar". La mare fa temps que ha tirat la tovallola pel que fa a la trajectòria escolar de la seva filla. El seu objectiu se situa en un altre terreny, com és d'aconseguir controlar la seva filla en l'àmbit del lleure: les seves companyies i les seves transgressions. La distància entre la mare i l'escola és una distància que es deriva de la inutilitat que percep la mare respecte a allò que a l'escola puguin fer per la seva filla. L'enfrontament i el rebuig de la filla amb la institució és tan accentuat que una participació més activa de la mare en "coalició" amb el professorat encara les distanciaria més i li dificultaria la convivència quotidiana.

5. En síntesi: de les geografies plurals a les estratègies institucionals

Les tres geografies presentades no exhaurixen, òbviament, la diversitat de situacions que configuren diferents relacions entre escola i família. Els exemples ens són simplement d'utilitat per mostrar una pluralitat que neutralitza qualsevol discurs unificator i reduccionista sobre com actuen els pares davant la institució escolar. El quadre següent sintetitza en un conjunt de variables claus els tres casos presentats i permet interpretar els factors que configuren les diferents geografies entre família i escola.

	Anna	Omar	Montse
Rendiment acadèmic	Bo	Dolent	Nefast
Característiques del lleure	D'acumulació (identificació forta)	Infantilitzat (identificació dèbil)	D'oposició (identificació forta)
Control familiar sobre l'estudi	Vigilància forta coacció dèbil	Vigilància nul·la Coacció dèbil	Coacció dèbil Coacció nul·la
Control familiar sobre el lleure	Permisivitat controlada	Interiorització de normes	Control estricte-Refús de normes
Percepció del pas per l'escola	Fonamental (valor d'ús i valor de canvi)	Vol i no pot Dissociació	Pèrdua de temps
Expectatives familiars	Altes	Indeterminades	Cap
Geografies escola-família	Proximitat crítica Delegació de diagnòstic	Incomprensió de codis	Distància per inutilitat
Geografies escola-lleure	Proximitat i acumulació	Distància per immaduresa	Distància per oposició

La diversitat de geografies és prou evident com per esperar de la institució escolar qualsevol cosa menys una resposta tipificada. També ens ajuda a entendre per què determinades crides a la participació o al pacte escolar són tan poc reeixides pel fet de no tenir en compte que els interessos, motivacions i marcs de referència familiars són molt diferents.

Les respostes institucionals davant de la diversitat poden ser, i de fet són, múltiples i és per tant una tasca inabastable intentar proporcionar les claus que permetin millorar les relacions entre l'escola i la diversitat de maneres d'interpretar-la. No obstant això, sí hi ha alguns elements que fan possible entendre per què el distanciament entre ambdues institucions és gran. Els exemples anteriors posen de relleu com, efectivament, el distanciament entre espais és més comú que no pas la seva proximitat. La reïficació escolar evidenciada per famílies i alumnes actua com a frontera invisible entre els espais socials de l'escola, la família i el lleure. No és aquesta, a més, una distància "neutral" en l'experiència dels actors. Tot i que les incomprensions són mútues, la institució escolar disposa de normes i pautes per traduir la distància entre espais en sistemes de gratificació o sancions que tenen conseqüències fonamentals sobre les trajectòries dels i les adolescents: el suspens, l'etiquetatge o fins i tot l'expulsió són eines a disposició de l'escola per distingir entre els codis de comportament esperats i els reals. Sovint, quan aquestes eines es fan efectives, no fan més que augmentar la distància de

codis i reproduir o incrementar la reïficació de la institució experimentada per moltes famílies i estudiants. La relativa inflexibilitat de normes i sancions deixa poc marge a altres estils de gestió del conflicte escolar. Sense la comprensió d'aquests mecanismes, les famílies poden reaccionar fent “actes de fe” de l'actuació institucional: l'escola sap el que es fa perquè els professionals que la integren són pagats per saber administrar l'èxit i el fracàs escolar. En el cas dels estudiants, la incomprensió dels codis condueix al resultat previsible d'actituds que van des de la resistència activa a la dissociació total, actituds que depenen de l'estructuració i situacions viscudes en els altres espais socials.

El paràgraf anterior no és una crítica als mecanismes d'actuació institucionals pròpiament dits, sinó a l'absència de sistemes complementaris d'actuació que vagin en la direcció de neutralitzar la reïficació institucional. L'escola, sovint, es regeix per unes expectatives d'identificació expressiva que, com hem vist, no poden donar-se per descomptat en determinats estils de socialització familiar. No espera tant que famílies i alumnes *entenguin* el que es fa a l'escola i per a què es fa, com que les famílies *comparteixin* els seus valors i objectius. I aquí rau la primera matèria de la reïficació institucional. L'arbitrarietat cultural té lloc precisament en el procés d'ignorar altres dimensions expressives de l'experiència personal i social que poden diferir i difereixen d'allò que ha de ser “un bon alumne”. Aquesta ignorància es mou des de tots els components de la cultura juvenil (estètica, consum, sexualitat, etc.) al reconeixement de formes de socialització familiar que són discontinües amb les de la institució escolar. L'escola demana doncs allò impossible: ignora altres formes expressives i reclama l'adhesió incondicional a l'expressivitat escolar.

La distància entre les dimensions expressives dels diferents espais socials no ha de portar a l'objectiu, ingenu, d'acostar-les a qualsevol preu. Transformar l'escola en un espai de formes d'expressivitat múltiple pot esdevenir una tasca àrdua i fins i tot ens atreviríem a dir que absurda. Transformar l'escola en un espai continu amb la cultura juvenil no només pot desdibuixar les funcions socials de la institució, sinó que pot generar incomprensió i fins i tot rebuig d'aquells que aparentment n'haurien de ser els beneficiaris. Cap alumne reclama que l'escola esdevingui una discoteca o un espai de permissivitat sexual, i encara menys cap família espera que l'escola generi aquests espais de consum i relació social. Però si això és així, per què en canvi l'escola s'encaparra que alumnes i famílies s'acostin als seus valors expressius? Per què espera unes actituds i comportaments d'alumnes i famílies que, senzillament, no poden tenir lloc perquè el seu origen social i les seves pràctiques culturals es mouen en un altre registre?

L'objectiu no és doncs lluitar per aproximar mons expressius i codis culturals diferenciats sinó treballar per reconèixer-los. Neutralitzar la reïficació institucional vol dir actuar per tal que famílies i alumnes entenguin com i per què l'escola fa el que fa, sense que això comporti necessàriament la ressocialització dels individus en els codis de la institució. I si famílies i alumnes reïfiquen la institució també és ben cert que l'escola desconeix —i sovint demonitza— les geografies dels altres espais socials. Sense penetrar en la comprensió de com i per què els adolescents i les famílies fan el que fan, l'escola renega del desconegut, construeix apriorismes i participa de la “sociologia es-

pontània” en el procés d’interpretació del desarraïment de la cultura juvenil o del “baix nivell cultural” de les famílies.

Hi ha, per tant, una tasca doble que només l’escola pot impulsar: d’una banda, la interrogació i el reconeixement dels codis dels altres espais socials (servint-se, per exemple, del coneixement sociològic i antropològic); de l’altra, fer explícits al màxim els mecanismes a partir dels quals funciona el codi de la institució escolar, o, dit en altres paraules, fer visible allò que en la institució escolar opera habitualment de forma opaca i latent. La primera qüestió exigeix que el professorat desplegui nous rols professionals, els quals no s’han contemplat fins ara en la seva socialització professional. Cal que s’endinsi en el coneixement de formes de vida que ignora i que en busqui la seva coherència interna. Alguns càlculs i expectatives que construeixen els joves adolescents poden semblar miops o fins i tot perjudicials per al mateix individu, però ser en canvi plens de coherència interna si es tenen en compte les presències en els espais socials familiar i de lleure. Si des de l’escola, en determinades ocasions, es vol lluitar contra aquests càlculs, el primer que cal fer és descobrir per què aquests càlculs són internament coherents abans de “donar els individus per perduts” o bé lluitar infructuosament contra lògiques que la institució escolar no entén ni preveu.

La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural

Virginia Cagigal de Gregorio

Universidad Pontificia Comillas de Madrid

1. Introducción

En los últimos años viene desarrollándose una cierta inquietud por buscar nuevas formas de colaboración y encuentro entre los padres y los profesores. A cualquier educador le resulta evidente la importancia que tiene una buena relación entre las dos figuras de referencia y de socialización básicas para el niño: la familia y el colegio.

Sin embargo, este encuentro no siempre resulta fácil y parece que la actual diversidad de realidades a las que dar respuesta contribuye a una mayor distancia entre ambas.

Si nos aproximamos al contexto escolar, encontramos que una gran mayoría de profesores otorga gran importancia a la relación con la familia (92% de profesores considera importante la colaboración con los padres), pero sólo en un porcentaje pequeño de casos (37%) este intercambio con los padres se da en un formato estructurado (Oliva y Palacios, 1998), en el que el contexto y la preparación del contenido de la reunión favorecen una mejor relación.

En esa aproximación al trabajo con las familias desde el contexto escolar, a veces el profesor, el tutor, o incluso el orientador pueden sentir que se trata de una nueva carga a la que les toca dar respuesta, y pueden cuestionar en qué medida corresponde al docente “ocuparse” de estos aspectos. Cada vez son más las tareas que se adjudican a los profesores, por lo que es fácil pensar que la preparación para la relación con los padres es un nuevo peso.

Pero la mayoría de los tutores mantienen entrevistas con cierta periodicidad con los padres, de modo que, desde nuestro punto de vista, no se trata de introducir una nueva tarea, sino de optimizar estos encuentros, buscando los mejores acuerdos posibles en cada caso con el objetivo final de la mejor educación para los niños y adolescentes. Cuando se trabaja con niños, no se los puede separar de sus familias. De este modo, la idea de este trabajo se fundamenta sobre el supuesto de que todo profesor es, ante

todo, educador; el profesor, al igual que los padres aunque no en la misma medida, se convierte en figura de referencia para el niño, y aquello de sí mismo que muestra será contemplado y “absorbido” por éste. Por eso consideramos fundamental este encuentro entre el sistema escolar y el familiar.

Si habitualmente la relación entre la familia y el colegio requiere ciertos requisitos para que sea mutuamente satisfactoria y para poder garantizar el mejor desarrollo del niño, en los casos de familias inmigrantes, venidas de otros entornos culturales, que han vivido realidades educativas bien diferentes, este encuentro puede ser más dificultoso. Ello obliga a una reflexión detenida sobre los problemas con los que estas familias pueden encontrarse al tomar contacto con el sistema educativo de nuestro país, así como sobre las formas que pueden potenciar el establecimiento de una comunicación padres-profesores clara y directa, facilitadora de la tarea educativa común de ambos.

A lo largo de este texto vamos a desarrollar estos aspectos, comenzando por analizar las funciones básicas de la familia y cómo éstas, sobre todo en aquellos casos de familias inmigrantes para quienes el establecimiento en nuestro país se produce en condiciones más precarias, pueden verse comprometidas.

2. Funciones básicas de la familia

La familia es una institución fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización. Por una parte desde la familia se deben satisfacer las necesidades básicas del niño, que pueden ser materiales (higiene, alimentación, vestido, calzado,...), afectivas (cariño, amor incondicional,...) y de seguridad (los padres como referencia segura para poder explorar el mundo).

Por otra parte, la familia es el primer espacio de socialización del individuo (Palacios, 1998), de modo que se han de poder llevar a cabo las tareas de transmisión de la cultura, valores y tradiciones, el establecimiento de normas básicas y fundamentales para garantizar la convivencia en sociedad y la formación de la identidad (quién soy yo en relación conmigo mismo y con los otros) y de la autonomía (puedo valerme por mí mismo conforme voy creciendo), que ha de ser instrumental y emocional.

2.1. La satisfacción de las necesidades básicas en la familia

Tal como acabamos de comentar, una de las principales funciones básicas de la familia es la satisfacción de necesidades básicas importantes para el desarrollo de todo ser humano.

En relación con la satisfacción de las *necesidades materiales*, en la mayoría de los casos en los que las personas inmigran a nuestro país los recursos económicos son bastante o muy limitados, lo que contribuye a que buena parte de estas necesidades materiales puedan ser garantizadas con importantes dificultades. Viviendas pequeñas o en las que viven demasiadas personas en relación con los metros cuadrados, pocos recursos para la alimentación,... son algunos ejemplos de las dificultades con las que

una familia inmigrante se encuentra. A ello hay que sumar la precariedad laboral, que puede generar inestabilidad en todo el sistema familiar. Por otra parte, a veces las necesidades materiales sí son satisfechas, pero el desconocimiento de los cauces de solicitud de ayudas, incluso debido al desconocimiento de nuestra lengua, hace difícil que un porcentaje de esta población acceda a recursos que podría recibir. Por tanto, las dificultades materiales son factores de estrés para la mayoría de estas familias.

En segundo lugar, la satisfacción de las *necesidades afectivas* de los hijos es otra de las funciones básicas de la familia. La necesidad de ser querido es una condición vital para el desarrollo de todo ser humano. El niño ha de ser querido por el hecho de existir (Maturana y Verden-Zöllner, 1993), de ahí que el amor condicional o condicionado (“si te portas mal no te quiero”) sea tan poco adecuado para el crecimiento de la persona.

Para que el tono dominante de la relación del adulto con el niño sea de afecto, también es importante que el propio adulto tenga un mínimo de estabilidad y serenidad emocional. Pero en el caso de las familias inmigrantes el conjunto de factores estresantes que hemos señalado pueden incidir en tensión, preocupación, a veces cuadros de ansiedad, que pueden hacer más difícil que los padres hagan explícito su afecto por sus hijos.

Otro factor de riesgo para la estabilidad emocional de los padres inmigrantes es la cantidad de duelos que han de vivir: duelo por la tierra de la que han salido, duelo por las familias extensas (abuelos, hermanos, sobrinos,...) que suelen quedar allí, duelo a veces por lo que ya antes de venir han perdido (casa, trabajo, estatus, reconocimiento social...). Todo duelo supone un proceso de emociones complejas (negación, rabia, tristeza profunda) hasta que se elabora y se acepta que se puede seguir viviendo con esperanza en las condiciones nuevas y a pesar de la pérdida. Este conjunto de sentimientos puede hacer más difícil para los padres “llegar” afectivamente a sus hijos, así como para los hijos puede ser más difícil estar receptivos a ese cariño y afecto, teniendo en cuenta que también ellos viven en buena medida estos duelos.

Una tercera necesidad básica a satisfacer desde la familia es la de *seguridad* de los hijos. Esto significa propiciar que el niño sienta que puede confiar en el entorno y que el entorno va progresivamente confiando en él. La seguridad afectiva es fuente de autoestima, bienestar y aceptación de uno mismo y de los demás. Pero vivimos en una cultura basada en la desconfianza (www.ecovisiones.cl/revista/6/biologiadelaamor), lo que de por sí dificulta la construcción de ese espacio de seguridad necesario para todo ser humano.

En el caso de las familias inmigrantes, son diversas las fuentes de inseguridad para toda la familia, que pueden afectar a esta seguridad: cultura y costumbres nuevas, en las que las personas no saben cómo deben actuar para hacer bien las cosas; inseguridad laboral; inestabilidad (cambios de domicilio, de colegios, etc.). Todo ello puede ser fuente de angustia, de ansiedad o de estrés, lo que a su vez puede hacer más difícil que los padres sean referentes seguros para sus hijos.

Estas necesidades básicas están relacionadas con el establecimiento de un adecuado *vínculo de apego* (Bowlby, 1989): para el niño es fundamental contar con una o varias figuras de referencia que, por una parte, le ofrecen el afecto y la seguridad emocional de lo que venimos hablando y que, por otra, le garantizan la satisfacción de estas necesidades básicas. Las primeras figuras vinculares se establecen en torno a la primera infancia, pero a lo largo del desarrollo siguen apareciendo otras (López, 1998) que van ofreciendo a la persona la seguridad y la estabilidad necesarias para lanzarse a explorar el mundo, lo que le permite arriesgar sin excesivo temor en las situaciones nuevas que la vida le ofrece.

La relación vincular, en los casos de familias inmigrantes, a veces sufre rupturas importantes. Tal es el caso de niños que tienen como figura vincular abuelas o tíos que quedan en el país del que salen, o los casos de reagrupamiento familiar, en los que previamente ha habido una ruptura importante generalmente con la madre; en estos últimos casos, además puede haber sucedido una vivencia previa de abandono para el niño cuando la madre se va, ya que para éste es difícil entender el razonamiento adulto de la búsqueda de condiciones mejores de vida frente a la necesidad del calor materno o paterno.

Estas rupturas también pueden favorecer la desestructuración de la familia, es decir, puede ser que alguno de los hijos quede ubicado en una posición jerárquica que no le corresponde, a través de la parentalización (el hijo se convierte en el apoyo del padre o de la madre en ausencia del otro cónyuge, perdiendo su natural posición de ser cuidado y convirtiéndose en cuidador de sus hermanos o de alguno de sus progenitores); en este caso los límites entre adultos y niños pueden desdibujarse, de modo que se puede observar a los hijos demasiado inmiscuidos en la relación de los padres; o bien, al contrario, pueden volverse demasiado rígidos, sobre todo para con el exterior, como forma de protegerse ante el nuevo mundo desconocido.

Además, en el caso de los reagrupamientos familiares, el proceso emocional es especialmente complejo, puesto que padres e hijos se han separado en momentos evolutivos distintos de aquellos en los que se reencuentran, y resulta complicado llevar a cabo todas las transiciones propias del ciclo evolutivo personal y familiar de una vez, especialmente cuando el reagrupamiento se produce en la adolescencia de los hijos, ya que esta etapa de por sí suele ser más complicada de manejar para los padres. Tampoco es extraño encontrar rupturas de la pareja conyugal, como consecuencia de la distancia, lo que también supone un nuevo cambio para los hijos que no favorece su estabilidad emocional ni su seguridad en el nuevo entorno.

Dentro de los reagrupamientos familiares todavía revisten mayor complejidad los casos en los que se produce además una familia reconstituida, es decir, cuando la madre o el padre vuelven a vivir con sus hijos biológicos pero al tiempo se forma o se ha formado una nueva pareja, incluso a veces con hijos de la nueva relación. Todo ello requiere mucha atención al momento emocional de cada uno, y a los diferentes duelos que cada miembro de la familia debe atravesar en dichas situaciones.

En definitiva, resulta evidente que el cambio de sistema cultural y vital que se experimenta tras los procesos de inmigración puede suponer ciertas dificultades para el desarrollo de los niños y adolescentes en el entorno familiar, lo que hace necesario tener en cuenta estos efectos potenciales a la hora de contemplar la realidad multicultural desde el ámbito escolar.

La función socializadora de la familia

Una vez que hemos analizado las dificultades para la satisfacción de las necesidades básicas a las que algunas familias inmigrantes pueden verse sometidas, vamos a recorrer igualmente los aspectos relacionados con la función socializadora y el proceso de inmigración. En relación con la socialización de los hijos, son tres las funciones básicas de la familia: transmisión de la cultura, tradiciones y valores, organización de un sistema de normas coherente que garantice la convivencia y desarrollo de la identidad propia y la autonomía.

En primer lugar, la familia es la principal depositaria y transmisora de la *cultura*, aunque no la única. Según York (1991, cit. por Bradford, 1995) las competencias del individuo se desarrollan en relación con la cultura, de modo que a través de ésta el niño aprende las conductas adecuadas y la forma de comunicarse con los demás. En este sentido, estamos de acuerdo con la idea de que “la cultura ofrece significado a lo que hacemos y dirección sobre cómo actuar” (Head Start Bureau, EEUU, 1991, cit. por Bradford, 1995).

Pero la experiencia nos dice que la incorporación de los inmigrantes a nuestra cultura no resulta sencilla. Son varias las variables que inciden en ello (Labrador, en prensa):

- *Comunidad de pertenencia*: estructura demográfica, densidad, cultura y cohesión comunitaria en España de la comunidad de pertenencia de las personas que llegan a nuestro país. Cuanta mayor estructura demográfica, más densidad, más presencia de su propia cultura y mayor cohesión del grupo, mejor incorporación a nuestra cultura.
- *Estructura de oportunidades*: a pesar de que hablamos de un sistema educativo igualitario, la inmigración acentúa las diferencias en la escuela (los niños se señalan las diferencias, los padres de la tierra no siempre desean que sus hijos tengan compañeros de otros lugares, etc.); además, los inmigrantes no tienen las mismas oportunidades laborales, lo que incide en el descenso de motivación y resultados de los que están en la escuela.
- *El reflejo del grupo normativo*: Labrador (en prensa) toma la imagen de “espejo tóxico” (Suárez Orozco, 2003, cit. por Labrador, en prensa), que recoge la idea de que la propia identidad del inmigrante también se construye en relación con la imagen que la sociedad a la que llega tiene de él. Esto genera dos tipos de respuesta a los recién llegados: respuesta de sobreadaptación, de modo que el comportamiento y la identidad se organizan sobre los prejuicios, estereotipos y calificaciones negativas,

debido a la impotencia y la indefensión; y respuesta de beneficio, de modo que la imagen propia se caracteriza por el victimismo, buscando en muchos casos beneficios secundarios en relación con esta imagen, que se explota.

La cultura se transmite, entre otras vías, a través de la lengua. La dificultad para entender, para captar matices, para reconocer y diferenciar humor, ironía, afirmaciones, y toda la información paralingüística y no verbal que acompañan a la comunicación puede hacer difícil comprender y asumir la nueva cultura a estas familias venidas de fuera.

Las diferencias culturales y la necesidad de los niños de incorporarse cuanto antes a su nuevo grupo de referencia conllevan, en algunos casos, el que los padres pierdan poder ante sus hijos, ya que éstos no reconocen o incluso desprecian las ideas y propuestas de sus progenitores. Especialmente relevante es la pérdida de poder de los padres cuando no conocen la lengua y necesitan recurrir a su hijo para que sea el intérprete en el nuevo espacio relacional: esto dota al hijo de un poder enorme (realmente puede decir aquello que desee, transmitir al padre o al profesor lo que quiera, callarse cosas que uno u otro han dicho), lo que le desubica de su lugar adecuado de “ser que necesita cuidado” para pasar a convertirse en “cuidador de sus padres” y responsable de la información que éstos intercambian con el nuevo entorno, o al menos en la relación entre la familia y el colegio.

La cultura se sustenta sobre las tradiciones. La transmisión de tradiciones de padres a hijos contribuye también a otorgar significado a la conducta. Pero muchas veces las políticas de inmigración y hasta los propios sujetos se debaten entre la conveniencia o no de perpetuar ciertas tradiciones, ya que a veces esto contribuye a un desarrollo en un pequeño “gueto”. Además, ciertas tradiciones de la cultura de procedencia chocan con el sentido de desarrollo humano de la cultura a la que se llega, lo que obliga a tomar decisiones que a veces dañan el significado de la propia historia de la persona. A veces los padres no tienen clara la conveniencia de transmitir estas tradiciones a sus hijos, y otras veces son éstos los que las rechazan, como elemento antiguo o como algo vergonzoso.

Por último, los valores también se apoyan en la cultura. Lo que para unas culturas es relevante (la inteligencia, el poder) para otras lo es mucho menos, y viceversa (el compartir, el hacer grupo, el no destacar). Son pocos los valores que podemos considerar universales. Cuando los padres de menores inmigrantes dialogan con la escuela, no ha de extrañarnos que valores que desde la cultura occidental resultan fundamentales desde otras perspectivas no tengan esa trascendencia. Esto genera también dificultad en estas familias, que muchas veces se debaten entre los valores propios e idiosincrásicos y aquellos nuevos de la cultura en la que se han de ver inmersos.

En relación con la socialización de los hijos, una segunda función fundamental de la familia es el *establecimiento de normas básicas que hagan posible la convivencia*. Las normas guían al niño en un mundo en el que tiene que aprender a vivir y son fuente muy importante de seguridad para saber cómo se debe y se puede estar en dicho entorno. Es necesario que el niño cuente con normas claras y jerarquizadas conveniente-

mente (es decir, no todo lo que se debe y no se debe hacer es igual de importante); las normas han de ser negociadas progresivamente conforme el niño crece, y debe estar claro qué consecuencias tendrá el cumplimiento y el incumplimiento.

Pero en las familias inmigrantes, sobre todo en aquellas que se instalan en nuestro país con mayor precariedad, a veces es muy difícil para los padres hacer un correcto seguimiento de la conducta de sus hijos que les permita organizar un sistema de normas coherente y claro. Además, el desconocimiento de los aspectos culturales hace a veces difícil descodificar la conducta de los otros, los compañeros o amigos de los hijos y reconocer hasta qué punto aquello que otros hacen o no hacen puede o no ser referente para la educación que estos padres desean ofrecer a sus hijos. Por eso, en muchos de estos casos los padres optan por ser excesivamente rígidos en la negociación con los hijos o por dejar a criterio de los hijos las normas que ellos mismos no ponen, dado que no podrán hacer el seguimiento necesario.

Otro tercer factor de gran relevancia en la función socializadora de la familia es el logro de la *identidad de los hijos y el desarrollo de la autonomía*. La identidad propia se construye inicialmente a través de la imagen que los otros dan al individuo sobre sí mismo. Si las imágenes que los padres ofrecen a sus hijos son negativas (“eres malo”, “eres tonto”, “eres torpe”) los hijos van construyendo una identidad basada en la descalificación propia, mientras que si las imágenes son positivas, se contribuye al desarrollo de una identidad positiva y satisfecha consigo mismo. De ahí la importancia de que los padres puedan detectar y señalar puntos positivos de sus hijos, a pesar de que también tengan que corregir aquellos en los que se necesita cambio. Para poder devolver a los hijos una imagen positiva de sí mismos es importante, en primer lugar, tener expectativas altas sobre ellos al tiempo que se le transmiten, con cuidado de no ser rígidos en el caso de que el hijo no se adecue a las expectativas maternas o paternas, pero haciéndoles caer en la cuenta de que se espera de él que pueda conseguir los logros que se le van proponiendo; y en segundo lugar, se han de valorar fundamentalmente los esfuerzos y no los resultados.

En cuanto al desarrollo de la autonomía, es importante tener en cuenta que cuando una persona es capaz de hacer cosas por sí misma se siente mejor, puede experimentar satisfacción y aprender a reconocer sus propias capacidades. Por ello la sobreprotección no favorece el desarrollo de la autonomía, ya que se priva al niño de experimentar aquello de lo que es capaz y sentirse contento consigo mismo, dificultando el logro de una sana autoestima. Evidentemente la autonomía se desarrolla de forma progresiva, de modo que si ciertas iniciativas se dejan a criterio del niño demasiado pronto se puede propiciar la inseguridad al no estar suficientemente preparado para ello.

En cada cultura el desarrollo de la identidad y de la autonomía tiene sus propias reglas y sus tiempos diferentes, de modo que no todos los padres universalmente consideran adecuado que sus hijos lleven a cabo tales o cuales tareas a determinadas edades. Por otra parte, y basándose en los valores, tampoco todas las culturas dan la misma importancia al desarrollo de las mismas capacidades de la persona, por lo que no devuelven con la igual satisfacción la valoración al individuo en relación con las propias

capacidades puestas en marcha. Aspectos como el respeto a los padres, la responsabilidad sobre hermanos más pequeños o las tareas de la casa, la importancia de los resultados académicos, la explicitación del afecto en la relación paterno-filial o entre hermanos... están marcados por la cultura, y cuando personas procedentes de otro lugar y de otros ámbitos culturales llegan a nuestro país es muy probable que no den el mismo significado a los logros de los niños y, por tanto, que no devuelvan el sistema escolar y el familiar la misma imagen al niño o al adolescente sobre sí mismo.

En definitiva, hemos visto cómo la realidad intercultural presenta un mapa de desarrollo y crecimiento del niño que es importante tener en cuenta para poder dar una respuesta más adecuada a las necesidades de aquellas personas que se insertan en el sistema educativo de nuestro país.

3. La familia inmigrante y su relación con el centro escolar

Acabamos de hacer un recorrido por las principales dificultades que pueden comprometer la capacidad de los padres inmigrantes para garantizar las funciones básicas de la familia en relación con el crecimiento global de los hijos. Es importante señalar que el hecho de ser familia inmigrante no significa que estas funciones básicas no puedan desarrollarse, sino que la inmigración, sobre todo en condiciones de precariedad, es un factor de riesgo para el desarrollo de dichas funciones. Por tanto, la mirada desde el centro escolar debe contemplar esta realidad con la complejidad que requiere, favoreciendo respuestas ricas, flexibles y globales, y no de tipo rígido, prejuicioso o estereotipado.

Para continuar trazando el mapa sobre el que hemos de actuar, a continuación vamos a reflexionar sobre las principales dificultades a las que el niño inmigrante se suele enfrentar a su llegada al centro escolar y las dificultades que a su vez supone para el centro escolar el acoger a niños de otras procedencias culturales.

Principales dificultades de los niños inmigrantes en su acceso a la escuela

En casi todas las situaciones, cuando un niño llega a un centro escolar nuevo, se encuentra con ciertas dificultades, en sí mismas relacionadas con cualquier proceso de adaptación a un nuevo entorno. Podemos comprender fácilmente que a las habituales, en el caso de niños inmigrantes se suma la dificultad para aprender y estudiar en una nueva lengua, para ajustarse a nuevas expectativas culturales (aquellas marcadas por los adultos y también a las expectativas relacionales que propone el nuevo grupo de iguales, que también tienen su propia cultura y, por tanto, su forma de otorgar significados a lo que el otro hace), así como a nuevas expectativas sobre el desempeño académico propiamente dicho. Estos aspectos resultan obvios al comentarlos, pero la urgencia de dar con soluciones a los problemas en el marco escolar no siempre facilita que los profesores contemplen esta realidad con el detenimiento y el significado que requiere.

Otro de los listones que el niño inmigrante tiene cuando ingresa en un nuevo centro en el nuevo país tiene que ver con recibir una enseñanza desde distintas instruccio-

nes: por una parte, cuando ya antes ha estado escolarizado tiene ciertos esquemas de funcionamiento en el aula y en el centro, lo que a su vez conlleva ciertas expectativas sobre lo que encontrará y cómo se desarrollará el tiempo de clase; pero frecuentemente encuentra que la nueva realidad escolar es bien diferente de aquella a la que estaba acostumbrado. Con frecuencia, tampoco los padres en casa tienen las claves para poder ayudarle ni los profesores pueden fácilmente guiar a uno y a otros para facilitar la tarea de adaptación.

Hemos visto con anterioridad la importancia del bienestar emocional para el desarrollo adecuado del menor. En muchos de estos casos, a las dificultades que acabamos de indicar hay que añadir la ansiedad de separación, de modo que en el colegio no es difícil ver sufrir con cierta intensidad a niños que por su edad ya se mostrarían seguros y tranquilos si la adaptación en el nuevo centro no supusiera tanto cambio e incertidumbre.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que cualquier simple problema que pueda surgir en los tiempos de adaptación al nuevo centro y a la nueva realidad contextual se van a ver amplificadas cuando el menor no puede comunicarse de modo adecuado con los compañeros o con los profesores. De modo que incluso ya adolescentes pueden sufrir verdadera angustia ante hechos tales como necesitar ir al baño y no saber dónde está o la autoridad de los profesores, tal como recoge Labrador (en prensa) en su investigación.

Por último, ya hemos hecho referencia a los problemas estructurales desde el punto de vista de la organización familiar que supone el que el niño, por conocer mejor el idioma y la cultura a la que la familia ha llegado, se convierta en la figura de poder para codificar y decodificar la información que sus padres intercambian con el entorno. Se produce entonces un mensaje paradójico, en donde se espera del niño que ocupe una posición jerárquica inferior a sus padres, como es lo conveniente y habitual en cualquier familia, pero al tiempo las circunstancias y la necesidad de los padres le otorgan un excesivo poder. Todo ello puede generar confusión en la estructura familiar (Minuchin, 1976), en el desarrollo personal del propio menor (Fishman, 1990) así como en la relación jerárquica con los profesores en el centro escolar.

Es importante hacer notar que estas dificultades no siempre suponen una historia negativa para estos menores; antes bien, en muchos casos se eleva la autoestima al lograr superar los obstáculos y se eleva la motivación para conseguir importantes objetivos tanto en un nivel académico como personal (Labrador, en prensa).

Principales dificultades de los centros escolares para la incorporación de los alumnos inmigrantes en las aulas.

Acabamos de reflexionar sobre las principales dificultades con las que se encuentran los niños que llegan a nuestro país al incorporarse al sistema educativo. Pero también es necesario considerar las principales dificultades de los profesores en las aulas para lograr acoger e incorporar a estos niños. No pretendemos ser exhaustivos en esta reflexión, pero sí al menos ofrecer una panorámica de aquellos problemas más comunes.

En primer lugar, una de las dificultades más obvias pero importantes es la variedad de nacionalidades de los alumnos que llegan a nuestros colegios. Sería mucho más sencillo conseguir la adaptación de los niños al aula y el profesorado y viceversa si se tratara de personas procedentes de uno o dos países. Pero la riqueza de culturas y de países de procedencia que se incorporan al sistema escolar español obliga al profesorado a realizar un grandísimo esfuerzo para ayudar a todos estos menores. Esta variedad cultural en no pocos centros de nuestro país también conlleva que se formen bandas, pandillas o grupos que obedecen a una razón más o menos étnica, lo que por una parte contribuye a incrementar el sentimiento de pertenencia y la seguridad de estos chicos y chicas, pero por otra genera con cierta frecuencia conflictos entre grupos que muchas veces es muy complicado resolver en el propio centro escolar.

Estrechamente vinculados a la variedad de procedencia podemos considerar la variedad lingüística y los problemas de socialización que esto supone. Si el niño no conoce la lengua en la que ha de trabajar, difícilmente puede acometer el aprendizaje de ciertos contenidos, a pesar de que su capacidad intelectual y su madurez se lo permitirían perfectamente. Esto supone tomar decisiones con frecuencia difíciles sobre el nivel en el que situar al menor, y en los casos en los que es necesario un desfase mayor con respecto a su grupo de edad por razones lingüísticas, sobre todo en la adolescencia, suele suponer también dificultades de socialización. Por otra parte, el diálogo con los padres de estos niños lógicamente no puede ser todo lo fluido como sería deseable, ya que se depende de la presencia del traductor, del niño, etc.

Por otra parte, no se debe olvidar que, a pesar de que se comparta la lengua, como en el caso de los países de Hispanoamérica, esto no minimiza las diferencias culturales, que han de ser consideradas para poder conseguir una vía de interés común padres-profesores tanto en relación con los valores como con las expectativas sobre los menores.

Una dificultad a considerar por su relevancia es la incorporación de muchos de éstos menores en cualquier momento del curso académico. Si ya de por sí la complejidad lingüística y cultural es grande, se acentúa mucho más si el menor se incorpora una vez que el curso está en marcha, puesto que todas las acciones de acogida por parte de los profesores y el ajuste entre compañeros propios de los primeros días ya están superados. Para el profesor esto es complejo, puesto que el grupo puede sufrir importantes cambios con estas llegadas de alumnos nuevos una vez que el curso está en marcha, sobre todo si se producen con cierta frecuencia, como es el caso de algunos centros escolares de áreas especialmente pobladas por inmigrantes que a su vez acogen a nuevas personas de su país.

Las dificultades económicas de muchas de estas familias incrementan también los obstáculos para el centro escolar, que muchas veces tiene que intentar salir al paso de diversas encrucijadas, como la imposibilidad de algunas familias para adquirir el material, o bien organizar del mejor modo posible un sistema de “becas” cuando ya los plazos para estas solicitudes están ampliamente cumplidos.

En nuestra experiencia de trabajo con profesores, una de las dificultades que estos mayoritariamente señalan es el trabajo con alumnos y familias en situación de reagrupamiento familiar. Muchas veces en el centro escolar el menor expresa el malestar que está viviendo en su nueva situación, cuando, como ya hemos señalado, ha tenido que dejar a importantes figuras vinculares en su país de origen, o bien se enfrenta a una nueva realidad familiar reconstituida, en la que difícilmente sabe encontrar su propio “hueco”. A ello hay que sumar la dificultad para encajar con sus progenitores cuando han estado separados durante un tiempo importante y han pasado por diferentes momentos del ciclo vital personal y familiar, tal como ya se ha señalado. En el aula este malestar suelen expresarlo con problemas de conducta oposicionista, problemas de relación con compañeros, y a veces también el profesor detecta tristeza y angustia.

Todo ello viene a hacer evidente la falta de preparación de un gran porcentaje de profesores en estas cuestiones: son muchos los educadores que emplean su esfuerzo y su sentido común para acoger de la mejor forma posible a estos alumnos, pero en general en la mayoría de los centros se trata de acciones individuales y no se cuenta con protocolos consensuados y elaborados por el “equipo” del claustro, lo que facilitaría enormemente la labor. Tampoco las distintas consejerías de educación ofrecen pautas de actuación generalizables a la mayoría de los centros, lo que obviamente podría mejorar las condiciones de trabajo del profesorado con estos menores y con sus familias.

Por último, es necesario señalar que los adolescentes suelen tener mayor dificultad para integrarse en el sistema escolar que los niños más pequeños (Labrador, en prensa), lo que lógicamente supone una mayor dificultad para los Institutos de Enseñanza Secundaria y para los profesores de secundaria al abordar estas cuestiones.

4. Respuestas del centro escolar a la realidad de la inmigración en nuestro país

Una vez realizado este análisis es importante considerar las respuestas que el sistema escolar puede ofrecer a esta realidad en nuestro país. La forma de actuar puede ser muy diversa, por lo que conviene reflexionar sobre diferentes posibilidades, para brindar las mejores oportunidades de educación tanto a los niños autóctonos como a aquellos llegados de fuera.

Sleeter y Grant (1987) ofrecen una clasificación de los diferentes enfoques en la educación multicultural que es interesante revisar:

- *Enfoque centrado en las relaciones humanas*: este enfoque pone especial énfasis en el respeto y el aprecio por el otro. No se trata de un intercambio entre los sujetos provenientes de las diferentes culturas, sino que enfatiza la aceptación de las diferencias, proponiendo un modelo de convivencia amistosa. El concepto de cada una de las realidades culturales es positivo, ninguna ha de dominar a la otra, pero tampoco se busca la integración.
- *Enfoque de los estudios de grupo único (Single Group Studies)*: según esta aproximación a la realidad multicultural, en realidad la tarea del encuentro entre culturas se

centra en conocerse, ya que desde ahí es como mejor se puede comprender y aceptar al otro. Por tanto el énfasis se pone en dar a conocer la cultura del otro, para lo cual el colegio organiza actividades del tipo de la “semana de...”, donde se informa a los niños de cómo son las otras realidades culturales. Este enfoque, si se desvirtúa, se puede convertir en una aproximación “turista”.

- *Educación multicultural*: desde esta perspectiva, la fuerza de nuestra sociedad proviene de la diversidad y la gente debe poder elegir cómo quiere vivir. De modo que los niños aprenden sobre las culturas que están presentes en sus aulas, pero con un énfasis especial en la afirmación de la igualdad de todas las culturas. La diversidad no se oculta, sino que se muestra como opción y realidad.
- *Educación no sesgada*: este tipo de educación trata de desafiar la desigualdad y las fuentes de los estereotipos. Asume que el cambio de la estructura social cambia las actitudes personales, por lo que desde el centro escolar se promueven fundamentalmente acciones contra las desigualdades presentes en nuestra sociedad.
- *Educación bicultural*: la educación bicultural intenta introducir al niño lo antes posible en la nueva cultura, pero mantiene el sentimiento de orgullo por la cultura de procedencia.

Esta clasificación puede resultar útil para revisar las actuaciones que se están llevando a cabo desde cada centro escolar a la hora de trabajar con realidades multiculturales. Es muy probable que las aproximaciones de los diferentes colegios no sean de un tipo puro, pero pueden ayudar a revisar el camino que se lleva recorrido planificando hacia dónde se desea continuar.

Por otra parte, consideramos que puede ser útil fijar metas concretas para los profesores a la hora de incorporar alumnos de diversas procedencias culturales a nuestras aulas. Bradford (1995) propone tres objetivos principales sobre los que el profesorado puede trabajar:

- *Objetivo 1: Comprender el bagaje cultural y el estilo de vida de las familias con las que el profesor trabaja*. Para ello, resultará enormemente útil pedir información a los padres sobre su estilo de vida, sobre los aspectos del desarrollo del niño a los que ellos dan más importancia; también puede ser muy útil pedirles información sobre su forma de resolver los problemas, tanto de relación padres-hijo como otro tipo de situaciones complicadas (hermanos, problemas emocionales del niño, problemas de conducta, etc.), ya que al conocer su forma de resolver problemas el profesor puede tener acceso a información sobre posibles actuaciones que en el aula le pueden resultar útiles con ese niño, mientras que otras veces puede observar un estilo de resolver los problemas con el que no se siente a gusto o no está dispuesto a poner en marcha, lo que le da pistas útiles para buscar nuevas soluciones y para ir intentando el diálogo con los padres. Si se observa malestar en los padres es importante intentar entender qué están expresando, qué es lo que les preocupa o lo que ha generado el disgusto.

- *Objetivo 2: conviene que los profesores revisen su propia cultura (valores, creencias y prácticas educativas) para determinar cómo su bagaje personal afecta el clima del aula e influye en las prácticas, relaciones y comunicaciones con la familia inmigrante con la que están trabajando.* Ya hemos comentado que la diferencia de valores, de creencias y de prácticas educativas viene determinada fundamentalmente por la diferencia cultural. Por eso, conocernos a nosotros mismos y desvelar los esquemas desde los que trabajamos puede resultar una pieza fundamental en la comunicación positiva con estas familias, ya que permite mayor claridad de ideas para uno mismo y una comunicación más clara, directa y sincera con los padres.

Consideramos de especial relevancia revisar estas variables en relación con la autoridad y las normas (qué creo, pienso que es adecuado y qué hago al proponer normas que sirvan de guía de crecimiento y desarrollo para mis alumnos) y en relación con la expresión de afecto (debo o no ser referencia afectiva para mis alumnos, cómo hago esto, qué pasa si lo consigo y si no lo consigo...), ya que son las dos variables fundamentales en la relación educadora.

- *Objetivo 3: los profesores deben adquirir conocimientos sobre cómo incorporar experiencias que reflejan el bagaje cultural de los alumnos en el clima del aula y en las actividades diarias.* Esto contribuye a una importante conexión entre la casa y el colegio y a un currículo no sesgado culturalmente. Muchos profesores llevan a cabo esta incorporación de lo cultural a través de juegos, juguetes, canciones, fiestas, y también incorporando las lenguas nativas al aula. De este modo, se invierte en la aceptación de las diferentes culturas, frenando en los menores inmigrantes el rechazo a su origen o el fanatismo de identidad, que, como hemos visto, son las dos respuestas más comunes cuando se sienten marginados por la cultura dominante, y facilitando la aceptación de otros compañeros diferentes en aquellos niños nativos.

A la disposición para generar un clima familiar que ofrezca oportunidades para conocerse unos a otros y para que el menor recién llegado conozca el contexto escolar Labrador (en prensa) la denomina “*atmósfera de la recepción*”, considerando que se trata de un elemento muy importante en la adaptación de estos menores al aula.

5. Conclusiones

La creciente realidad multicultural en nuestro país y, más en concreto, el mapa social dibujado por la inmigración introducen nuevos retos para nuestro sistema educativo que no son tan sencillos de abordar. Muchos docentes hoy día se encuentran con un abanico de realidades culturales en su aula, y tratan de dar respuesta de la forma más coherente y comprometida posible; pero no siempre los resultados son aquellos que desean.

La vida a la que estas familias se enfrentan es compleja y en muchos casos confluyen un conjunto de factores estresantes que no facilitan la labor de educación de los padres, tal como ya hemos comentado. Para estas familias el estrés vinculado a la com-

pleja realidad que tienen que afrontar puede hacer difícil la satisfacción de las necesidades básicas que todo niño necesita ver cubiertas para su desarrollo personal.

Por otra parte, nuestro sistema educativo pretende ser igualitario, pero en muchos casos contribuye a acentuar las diferencias, especialmente por el elemento más formal del desarrollo del currículo. Las dificultades familiares y una respuesta poco adecuada en la integración de estos menores pueden suponer experiencias muy duras para ellos, que muchos no llegan a olvidar (Labrador, en prensa).

Cuando el sistema escolar invierte sus esfuerzos en una educación multicultural no sesgada para sus alumnos son muchos los aspectos positivos que potencia. Entre ellos cabe señalar:

- Se contribuye a un desarrollo auténtico de sí mismo que favorece la autoestima, al afirmarse la individualidad y la unicidad de cada persona.
- Se promueve el desarrollo social, acompañando al niño a tratar con otros, a resolver conflictos y a identificar y nombrar los sentimientos.
- Se prepara al niño para la vida en el futuro, cuando la diversidad, la convivencia y la aceptación de los otros serán fundamentales.
- Se elimina el miedo a las diferencias al animar a los niños a hacer preguntas, participar en discusiones y utilizar su propio modo de pensar y sus habilidades para resolver problemas a propósito de otros que son distintos.
- Se cultiva la aceptación al introducir elementos a los que no están habituados o que les resultan desconocidos.
- El colegio se puede convertir en un espacio de estabilidad emocional, en el que cada uno se siente aceptado tal cual es.

Sin embargo, si el esfuerzo se realiza exclusivamente en la dirección profesor-alumno y no se considera la relación familia-escuela los beneficios quedan minimizados, puesto que para el niño inmigrante no resultará tan sencillo aceptar su diferencia, ni para los menores autóctonos reconocer y valorar a quien es distinto. Dialogar con los padres requiere cierta preparación por parte de los profesores, puesto que en el poco tiempo del que se dispone habitualmente para estas entrevistas es difícil llegar a comprender el esquema cultural desde el que los padres desean educar a sus hijos.

Merece la pena dedicar ese tiempo a preguntar y preguntarse uno mismo por los valores, las creencias y las expectativas de los padres como principal referente en la educación de sus hijos, lo que permitirá devolverles una imagen positiva de sí mismos que no simplifica prejuiciosamente la realidad, sino que comprende los problemas y dificultades que estas familias suelen atravesar en estas circunstancias, valorando su forma de resolver los problemas y ayudar a sus hijos; pero además conviene preguntarse por los valores, las creencias y las expectativas propias, ya que el profesor también tiene la oportunidad de ser educador, figura central en el crecimiento y desarrollo de cada niño o adolescente como ser humano.

Referencias bibliográficas

- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Bradford, M. (1995). *Preparing Teachers for Working With Children of Migrant Families: Building a Home-School Connection. Practicum Report*. Florida: Nova Southeastern University
- Fishman, H. C. (1990). *Tratamiento de Adolescentes con Problemas*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar
- Labrador, J. (en prensa). *Hijos de inmigrantes, la nueva ciudadanía de España*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- López, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Maturana, R. y Verden-Zöllner, G. (1993). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Minuchin, S. (1977). *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós
- Palacios, J. (1998). El concepto de familia en Occidente a finales del siglo XX. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the USA. *Harvard Educational Review*, 57, 421-444
- www.ecovisiones.cl/revista/6/biologiadelamor.pdf

La participación de las madres y padres en los centros escolares

Francisco Montañés

Junta Directiva de CEAPA

1. Introducción

Los padres y madres somos los máximos responsables de la educación de nuestros hijos y tenemos el deber de velar por su formación integral. A partir de una determinada edad, delegamos en los maestros una parte de esta labor educativa: en la escuela se instruye y se educa, se aprenden conocimientos y se transmiten valores. La Administración, por su parte, es la responsable última de procurar una educación para el conjunto de la ciudadanía, proporcionando un marco que facilite esta tarea: leyes, espacios, recursos, gestión, la formación de los maestros y profesores, y el control de calidad de todo el sistema. Pero todavía tiene una tarea más importante: crear las condiciones para que la educación sea un elemento compensador de las desigualdades.

La participación es un factor de calidad para el sistema educativo y un instrumento básico para la formación de ciudadanos y ciudadanas autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la *Constitución*.

Una escuela de calidad es aquella que sabe dar respuesta a las necesidades específicas de todos y cada uno de los alumnos, que es capaz de potenciar sus capacidades de manera individualizada y coordinada con las familias, que decide sus objetivos y que es gestionada con el máximo consenso de toda la comunidad educativa, que establece canales regulares de comunicación con las familias, que es capaz de enseñar a ser y de formar ciudadanos a todos sus alumnos sin exclusión, que es capaz de mejorar en función de esta evaluación. Éstas son también algunas de las características esenciales de la escuela basada en la participación.

2. Formas de participación de las familias en los centros escolares

Los padres y las madres tenemos diversas maneras de participar en los centros escolares. La familia puede participar en la vida y gestión de los centros docentes tanto de

forma individual, a través de las tutorías, como de forma colectiva, a través de las asociaciones de madres y padres del alumnado y de los Consejos Escolares. Un primer nivel, el más básico, implica estar informados de lo que acontece en la escuela, interesarnos por todo lo que hacen nuestros hijos, asistir a las reuniones de clase o de tutoría, o establecer una coordinación entre nuestra actividad educadora y la del centro.

La participación individual

Esta participación tiene su propio instrumento: las tutorías. La tutoría y la orientación son parte esencial de la función docente. La función tutorial y orientadora del alumnado se desarrollará a lo largo de todas las etapas y enseñanzas. Cada alumno y alumna tiene asignado un tutor o tutora que conoce su expediente académico y su situación personal en el centro escolar y se ocupa de la relación con su familia.

En la actualidad la tutoría abarca un conjunto de actuaciones plenamente integradas en la función docente, actuaciones que no pueden limitarse al mero seguimiento del progreso académico del alumnado, sino que deben ser entendidas como la manera de alcanzar un mayor conocimiento de los alumnos y las alumnas y con ello mejorar su integración escolar y social y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

La relación de los tutores y tutoras con las familias del alumnado se lleva a cabo habitualmente a través de entrevistas individuales, que se realizarán previa cita y en horario de tarde. Será necesario realizar varias entrevistas a lo largo del curso escolar, con objeto de mejorar el conocimiento por parte de las familias y tutores y tutoras del progreso personal y académico del alumnado.

Asimismo, los tutores y tutoras podrán convocar a todos los padres y madres del alumnado del grupo que tienen a su cargo para informarles de aquellos aspectos que consideren relevantes en relación con su tutoría. Con carácter preceptivo convocarán una reunión general de padres y madres antes de la finalización del mes de noviembre de cada año para exponer el plan global de trabajo del curso, la programación y los criterios y procedimientos de evaluación, así como las medidas de apoyo que, en su caso, se vayan a desarrollar.

Un segundo nivel aparece después de tomar conciencia de formar parte de un colectivo que tiene unas necesidades comunes (comedor escolar, actividades extraescolares, etc.) y unos mismos objetivos: conseguir una enseñanza de calidad. Para todo esto debemos ser socios de la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA), en donde las madres, padres o tutores legales, de manera colectiva, trabajamos para dar respuesta a estas inquietudes y necesidades.

La participación colectiva

La participación de las familias puede hacerse también a través de sus entidades representativas, las asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPA), lo que permite abordar de manera colectiva los problemas y organizar soluciones y actividades para conseguir unos fines comunes.

El marco legal vigente hasta ahora nos proporciona una tercera posibilidad: los consejos escolares (de centro, municipales, autonómicos y estatales). En el caso de los consejos escolares de centro, la participación implica capacidad de toma de decisiones y en el resto, capacidad de opinar y asesorar a las administraciones.

En el ámbito de la participación, las madres y los padres del alumnado tienen reconocidos, entre otros, los siguientes *derechos*:

- Estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socioeducativa de sus hijos e hijas.
- Participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo.
- Ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos e hijas.

Por otra parte, como primeros *responsables* de la educación de sus hijos, hijas, a las familias les corresponde:

- Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.
- Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.
- Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.
- Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos de los centros con las familias para mejorar su rendimiento.
- Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con el profesorado y el centro.
- Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.
- Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

La cultura de la participación en el ámbito educativo puede ayudar a reducir los conflictos que se producen en los centros docentes, conflictos que, por otra parte, son inherentes a cualquier actividad humana, así como resolverlos en el caso de que aparezcan. Establecer mecanismos de prevención y resolución pacífica de los conflictos forma parte de la educación para una formación integral, una educación que contempla el desarrollo de la autonomía del alumnado y de su espíritu crítico, su capacidad para tomar decisiones, trabajar en equipo, convivir e integrarse socialmente.

3. Marco legal de la participación de los padres y madres en la educación

El derecho a la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas está establecido y refrendado en la Constitución Española, en los Estatutos de Autonomía y en todas las Leyes de Educación aprobadas durante la democracia, por considerar que en el proceso educativo deben estar presentes y de manera activa las madres y los padres del alumnado.

Normativa de aplicación

1. Constitución Española 1978.
2. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho de Educación (LODE).
3. Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).
4. Ley Orgánica 10/2002, 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
5. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
6. Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación (LODA).
7. Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (Título II, capítulo II), (art. 114 y 115).
8. Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones (Art. 2, 14, 22 y 37).

Relaciones con el Centro

Con la Dirección:

El AMPA, en virtud del cumplimiento de sus objetivos (según el artículo 5 del R.D. 1533/1986, de 11 de julio y de sus propios Estatutos) está obligada a relacionarse con la Dirección del centro ya que debe colaborar con la actividad educativa del mismo. Esta colaboración no sólo se debe producir a través del Consejo Escolar, sino también directamente realizando propuestas y solicitando entrevistas con la misma. Conviene precisar que la Dirección es el representante de la Administración en el centro y que la APAS representan a los usuarios del servicio público educativo. En los Reglamentos de Régimen Interior se debería regular de una forma más precisa cómo se mantienen y desarrollan esas relaciones tanto con la Dirección, como con el profesorado y el Consejo Escolar.

Con el profesorado:

Las relaciones con el profesorado deben ir más allá de las establecidas para el conjunto de los padres y madres, pues las AMPA son entidades jurídicas con el fin, entre

otros, de asistir y facilitar la representación de los padres y tutores, y aunque esencialmente la colaboración se manifiesta a través del Consejo Escolar del Centro, se pueden y deben establecer otros sistemas de comunicación.

Con el Consejo Escolar:

El Consejo Escolar es el máximo órgano de participación del centro y es donde confluye el conjunto de la comunidad educativa.

4. Las federaciones y confederaciones

Las Asociaciones de Madres y Padres del alumnado pueden *federarse* en ámbitos territoriales más amplios para favorecer y difundir el ejercicio del derecho de asociación.

Para que un grupo de Asociaciones o Federaciones acuerden constituirse en Federación o Confederación, respectivamente, es preciso realizar la convocatoria de una Asamblea General. En el Acta correspondiente se hará constar el acuerdo, que será por mayoría simple y el nombramiento del representante o representantes para la constitución del nuevo ente asociativo.

Para la incorporación de asociaciones a una federación ya inscrita se presentará la solicitud de incorporación a dicha federación, aportando la siguiente documentación:

- Acta certificada de la Asamblea General extraordinaria de la Asociación en la que se adoptó el acuerdo de incorporación a la entidad federativa.
- Acta certificada de la Asamblea General u órgano competente de la Federación, que contenga el acuerdo de aceptación de integración de la Asociación.
- Actual composición de la Junta Directiva de la Asociación, que contenga los datos personales de sus miembros —nombre, dos apellidos, Documento Nacional de Identidad y cargo que ocupan—, indicando la fecha de la Asamblea General en la que fue elegida.

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) es una entidad social, no confesional, progresista e independiente, integrada por 45 Federaciones y Confederaciones, que a su vez agrupan a 12.000 Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, de centros públicos de educación no universitaria. Trabaja por conseguir una escuela pública de calidad, democratizar la enseñanza y mejorar las condiciones de la infancia.

CEAPA es una entidad con personalidad jurídica propia que tiene por finalidad ser órgano de relación y coordinación entre las Federaciones y Confederaciones que la forman, al objeto de potenciar sus respectivas posibilidades de actuación, y de facilitar de esta manera la óptima consecución de los propósitos y fines fijados en sus

Estatutos, todo ello con el fin de dar mayor capacidad de actuación e intervención a las Asociaciones de Padres y Madres del alumnado.

Sus objetivos generales son los siguientes:

- La escolarización gratuita de 0 a 18 años dentro de la red pública. La plena gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios, incluyendo las actividades complementarias y extraescolares, los libros y el material escolar, y los servicios de comedor y transporte. Propugna la generalización y suficiencia de oferta de puestos escolares públicos y gratuitos en los niveles no obligatorios.
- Una escuela democrática y participativa, gestionada democráticamente con intervención de los padres y madres, los alumnos y alumnas y de sus asociaciones, así como el control de los demás sectores afectados por la educación.
- Una escuela laica, donde el adoctrinamiento esté totalmente desterrado, y en particular la educación financiada con fondos públicos.
- Que los alumnos reciban una educación humanista y científica, de alta calidad, orientada al pleno desarrollo de su personalidad y al fomento de hábitos intelectuales y de trabajo, y del espíritu crítico.
- 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 la libertad.
- 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 que establece nuestra Constitución.
- Que en el marco de una programación general de la enseñanza para todo el territorio español, la educación sea planificada, gestionada y controlada por las comunidades autónomas conforme establece la Constitución y el desarrollo de los estatutos de autonomía.
- Una escuela alegre y divertida para nuestros hijos e hijas.

5. Los consejos escolares

El Consejo Escolar es un órgano de gobierno y el instrumento a través del cual se materializa el derecho de las familias a intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

Tipos de Consejos Escolares

Para garantizar la participación en la educación de todos los sectores y en todos los niveles, existen:

- *El Consejo Escolar del Estado.*

- El Consejo Escolar Autonómico.
- *Los Consejos Escolares Provinciales.*
- Los Consejos Escolares Municipales.
- Los Consejos Escolares de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Forma parte del Consejo Escolar del Estado una representación de los padres y las madres, designada a través de las confederaciones de ámbito nacional. Las federaciones provinciales formarán parte del Consejo Escolar de cada provincia. Más concretamente, uno de los órganos colegiados de gobierno de los centros docentes es el Consejo Escolar. Es obligatoria su constitución y funcionamiento en todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

El Consejo Escolar del centro participa en aspectos muy importantes de la gestión de los mismos y, por tanto, se necesita de la intervención de toda la comunidad educativa.

COMPOSICIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR DE LOS CENTROS DOCENTES SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS. CENTROS PÚBLICOS EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Representantes	Unidades				
	18 o más unidades	9 a 17 unidades	6 a 8 unidades	3 a 5 unidades	1 o 2 unidades
Director/a (Presidente/a)	1	1	1	1	1
Jefe/a de estudios	1	1	En su caso.	-	-
Ayuntamiento *	1	1	1	1	1
Maestros/as	8	5	3	2	1
Madres/Padres **	9	6	4	2	1
Representantes de PAS	1	1	1	1	1
Secretario/a (sin voto)	1	1	1	-	-
Alumnado ***					

INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Representantes	Unidades	
	12 o más unidades	Menos de 12 unidades
Director (Presidente)	1	1
Jefe/a de estudios	1	1
Ayuntamiento *	1	1
Profesores/as	8	6
Madres/Padres **	5	4
Representantes de PAS	1	1
Secretario/a (sin voto)	1	1
Alumnado ***	5	3
Organizaciones empresariales ****	1	1

* Designado por el propio Ayuntamiento.

** Uno de los padres será designado por la Asociación de Madres y Padres del alumnado más representativa del centro.

*** El alumnado de los centros de Educación Primaria podrán estar representados en el Consejo Escolar con voz pero sin voto, en las condiciones que establezca el Reglamento de Régimen Interior del Centro. El alumnado de los centros de Educación Secundaria Obligatoria podrá ser elegido miembro del Consejo Escolar a partir de primer curso de educación secundaria obligatoria.

**** En el caso de institutos en los que al menos haya cuatro unidades de formación profesional específica, o en los que el 25% o más del alumnado esté cursando dichas enseñanzas, con voz y sin voto.

CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS

1	El director o directora.
3	Representantes del titular del centro.
1	Concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal esté radicado el centro, designado por el propio Ayuntamiento.
4	Representantes del profesorado.
4	Representantes de madres, padres o tutores del alumnado, uno de los cuales será designado por la Asociación de madres y padres del alumnado más representativa del centro.
2	Representantes del alumnado elegidos por y de entre ellos, a partir del primer curso de ESO.
1	Representante del personal de administración y servicios.
1	Podrán incorporar un representante de las organizaciones empresariales en los centros que impartan Formación Profesional Específica, con voz y sin voto.

En todos los tipos de centros la designación de representante de la Asociación de Madres y Padres del alumnado más representativa del centro, del concejal o representante del Ayuntamiento y del representante de las organizaciones empresariales o instituciones laborales, en su caso, puede ser revocada en cualquier momento por la propia institución que lo designó, debiendo en este caso comunicarse al presidente o la presidenta del Consejo Escolar la posible sustitución de dicho representante por el nuevo designado.

En todos los casos, una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

En los centros que tengan aulas especificadas de educación especial formará parte también del Consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria.

En el caso de que un miembro electo del Consejo Escolar del centro dimita por razones particulares o porque cause baja como consecuencia de dejar de reunir los requisitos para pertenecer al Consejo Escolar y, en consecuencia, se produzca una *vacante*, ésta será cubierta de la siguiente manera:

- Si la vacante se produce antes del mes de septiembre inmediatamente anterior a la renovación del Consejo Escolar, será cubierta por la candidata o candidato siguiente según los votos obtenidos en la última renovación parcial. Si no hay suplentes, la vacante se quedará sin cubrir.
- Si la vacante se produce a partir del mes de septiembre anterior a cualquier renovación parcial, se cubrirá en dicha renovación y no por sustitución.

Competencias de los Consejos Escolares de los centros docentes sostenidos con fondos públicos

Destacamos a continuación algunas de las competencias más importantes de los Consejos Escolares de los centros públicos:

- Aprobar y evaluar los proyectos y las normas y la programación general anual del centro.
- Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados y participar en la selección del director o de la directora del centro.
- Decidir sobre la admisión del alumnado.
- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director o directora correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

- Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios.
- Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

Por otro lado, en los centros privados concertados las competencias son:

- Intervenir en la designación y cese del director o directora del centro.
- Intervenir en la selección y despido del profesorado del centro.
- Participar en el proceso de admisión del alumnado, garantizando la sujeción a las normas sobre el mismo.
- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
- Aprobar, a propuesta de la persona titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la Administración como a las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas.
- Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborará el equipo directivo y participar en la línea pedagógica del centro.

Funcionamiento del Consejo Escolar

El Consejo Escolar se reunirá como mínimo una vez al trimestre, siendo preceptiva una sesión al principio del curso y otra al final. No obstante, se reunirá en aquellas otras ocasiones en que se estime necesario.

El Consejo Escolar lo convoca la persona que lo preside, por propia iniciativa o a demanda de, al menos, un tercio de sus miembros. La citación para las reuniones ordinarias la realizará la persona que ocupe la secretaría, con el correspondiente Orden del día y con una semana, al menos, de anticipación.

Las sesiones extraordinarias del Consejo Escolar pueden ser convocadas con un mínimo de cuarenta y ocho horas de antelación, si existen razones de urgencia que así lo aconsejen.

Las reuniones se convocarán en un horario que haga posible la asistencia de todos sus miembros y siempre en sesión de tarde.

El Consejo Escolar adoptará los acuerdos por mayoría simple, salvo en los casos siguientes:

- Aprobar el Proyecto de Centro y el Reglamento de Organización y Funcionamiento, así como sus modificaciones, que requerirán para su aprobación mayoría de dos tercios.
- Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y su liquidación, que requerirá la mayoría absoluta.
- Otros acuerdos en los que sean exigibles determinadas mayorías para su adopción, de acuerdo con la normativa vigente.

El secretario o la secretaria del Consejo Escolar recogerá en las actas los acuerdos alcanzados en las diferentes reuniones. En dicha acta puede constar, a solicitud de los miembros, el voto contrario, el favorable, la abstención, y los motivos que lo justifiquen, y también se podrá aportar al acta la transcripción íntegra de una intervención, siempre que se aporte durante la sesión o en el plazo establecido.

Funcionamiento de las reuniones del Consejo Escolar

Reuniones: El Consejo Escolar se reunirá, al menos, una vez al trimestre cuando lo convoque la Dirección del Centro o cuando lo solicite, al menos, un tercio de sus miembros. Es preceptiva una reunión al principio de curso y otra al final del mismo. La asistencia a las sesiones del Consejo Escolar es obligatoria para todos sus miembros. Las reuniones se celebrarán en el día y horario que garantice la asistencia de todos los sectores representados.

Existentes diferentes tipos de reuniones del Consejo Escolar del Centro y cualquier reunión es la presencia de un definido grupo de personas que, previa convocatoria, tratan de alcanzar un determinado objetivo: Información, toma de decisiones, transmitir ideas u opiniones, etc. El objetivo debe estar previamente definido y ser conocido por todos los asistentes con antelación suficiente. Podrán realizarse reuniones extraordinarias con una antelación mínima de 48 horas, cuando la naturaleza de los asuntos que hayan de tratarse así lo aconseje.

Acuerdos: El Consejo Escolar adoptará los acuerdos por mayoría simple, salvo en los siguientes casos: aprobación del Reglamento de Régimen Interior (RRI), así como sus modificaciones, que necesitará mayoría de dos tercios de sus componentes.

Otros temas que dan lugar a reuniones del Consejo Escolar: Elecciones a Consejo Escolar, análisis de los trabajos de las Comisiones, promoción de la renovación y conservación de las instalaciones del equipamiento escolar, aprobación del Reglamento de Régimen Interior, etc. Los representantes de los padres y madres en el Consejo Escolar del Centro podemos tomar diversas iniciativas y realizar propuestas: elevar propuestas para la elaboración del PEC y de la PGA, informar de todos los aspectos relativos a la marcha general del centro que se consideren oportunos, elaborar informes a iniciativa propia o a petición del CE, elaborar propuestas de modificación del RRI, formular

propuestas para la realización de actividades complementarias, informar de su actividad al conjunto de la Comunidad Educativa, fomentar la colaboración entre todos los miembros de la Comunidad Educativa

Comisiones de los Consejos Escolares de los centros docentes públicos: Las *Comisiones*, compuestas por un número inferior de representantes, se encargan de trabajar directamente sobre determinados asuntos e informan al Consejo Escolar de los mismos. Con este procedimiento se persigue agilizar determinadas actuaciones y facilitar la toma de decisiones. Los Consejos Escolares constituirán, al menos, las comisiones siguientes: la de Admisión del alumnado, la de Convivencia y la Económica. También se podrán crear comisiones para todos aquellos asuntos que se considere oportuno, con la composición y las competencias que determine el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro. La Comisión de Admisión del alumnado estará compuesta por: el director o directora, el jefe o jefa de estudios, el secretario o secretaria, dos profesores o profesoras, y, cuando proceda, dos padres o madres del alumnado y dos alumnos o alumnas, todos ellos elegidos por cada uno de los sectores, de entre sus representantes en el Consejo Escolar. Esta Comisión llevará a cabo todas las actuaciones que se le atribuyen en la normativa sobre escolarización e informará al Consejo Escolar del desarrollo de dicho procedimiento. Así mismo, velará por la transparencia del proceso y facilitará a la comunidad educativa la información que sea necesaria. La Comisión Económica estará integrada por el director o directora, un profesor o profesora y, en su caso, un padre o una madre del alumnado y un alumno o alumna elegidos por cada uno de los sectores, de entre sus representantes en el Consejo Escolar. Su función será que informar al Consejo sobre cuantas materias de índole económica se le encomienden. También se constituirá una Comisión de Convivencia y estará compuesta por la persona que ostente la dirección, el jefe o la jefa de estudios, dos profesores o profesoras, dos padres o madres del alumnado, dos alumnos o alumnas, elegidos por cada uno de los sectores de entre sus representantes en el Consejo Escolar. En los centros de Educación Infantil y Educación Primaria la representación del alumnado será sustituida por padres y madres del mismo. Las funciones de esta Comisión son las siguientes:

- Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los Centros.
- Adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del Centro.
- Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas.
- Mediar en los conflictos planteados.
- Realizar el seguimiento del cumplimiento efectivo de las correcciones y medidas disciplinarias en los términos en que hayan sido impuestas.

- Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el Centro.
- Dar cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y de las correcciones y medidas disciplinarias impuestas.
- Cualesquiera otras que puedan serle atribuidas por el Consejo Escolar, relativas a las normas de convivencia en el Centro.

8. Bibliografía consultada

Gil Vila, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

Franco Martínez, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares. Ocho secretos para consejos escolares, equipos directivos, ceps, claustro de profesores, asociaciones de alumnos y AMPAs*. Madrid: Escuela española.

Tschorne, P. (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Paidós.

Pulpillo Ruiz, A. (1982). *La participación de los padres en la escuela. Estudio pedagógico y legal*. Madrid: Escuela española.

González González, M^a T. (et. al) (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice may

Manual de la participación de los padres y madres en las APAs. (2004). FAPA Francisco Giner de los Ríos.

Manual de participación para padres y madres (2006). Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Quina participació per a quina societat? (2003). IGOPO-ICE UB. FaPaC.

Documentos "II Encuentro estatal de APAs" "Las APAs como escuela de participación ciudadana". Gijón (2004). CEAPA

Temas de escuela de padres y madres (1999). número 8 "Educación, participación y democracia" CEAPA

Páginas web y CD Rom

Documentación útil para la gestión de la AMPA. 2005 FAPAC

www.ceapa.es

www.fapac.net

La participación de las familias en la escuela

CEIP Francisco Galiay Sarañana de Ballobar (Huesca)

1. Introducción

Ballobar es una localidad de la Comarca del Bajo Cinca en la provincia de Huesca, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Aragón. Situada entre los ríos Alcanadre y Cinca, y el desierto de los Monegros, tiene 1.039 habitantes y una población escolar de 70 niños y niñas, además de los casi 20 que acuden a la Escuela Infantil Municipal de 0-3 años. El alumnado de Secundaria cursa sus estudios mayoritariamente en Fraga, en el IES Bajo Cinca.

Vive fundamentalmente de la agricultura, la ganadería y una fábrica de preparados alimenticios que da empleo a una buena parte de la población masculina de la localidad. Muchas mujeres jóvenes trabajan fuera de la localidad en actividades diversas.

En Ballobar ha crecido desde los años 80 un *entramado participativo* muy importante, de tal manera que el Colegio no es algo “de los maestros”, sino de todo el pueblo. El pueblo es un espacio abierto al colegio, y el colegio al pueblo. En este momento dos son los elementos que aglutinan la participación en torno al colegio, además del reglamentado *Consejo Escolar* y de la voluntaria *Asociación de Padres y Madres “San Roque”*, las *Comisiones* creadas en torno al proyecto de *Comunidades de Aprendizaje*, en el que se lleva dos cursos trabajando, y *Leer juntos*, con 13 años de andadura y varios premios en su “cartera”.

2. Historia (reciente)

En los años 80 desde el Colegio Público (en ese momento sin nombre propio, nombre que se había “perdido” durante los años del franquismo por las connotaciones republicanas de Don Francisco Galiay Sarañana) se promovió la Experimentación de la Reforma Educativa que fomentó la implicación del pueblo en proyectos educativos. También en esos años de inicio de la democracia tuvo mucha importancia la creación del primer Centro de Recursos de España, que tuvo su sede en Ballo-

bar y que fue inaugurado por Maravall, primer Ministro de Educación de un Gobierno socialista después de la dictadura.

Siguiendo los criterios de programación del profesorado, la gente del pueblo participaba en *talleres* que se desarrollaban en la escuela; y la escuela acudía a diversos lugares del pueblo y empezó a tener en cuenta los “saberes” populares. Desde los talleres de cine, fotografía o cocina, pasando por la experiencia en talleres mecánicos y otros, la gente joven y adulta de la localidad presentaba, junto al profesorado, sus conocimientos al alumnado.

En ese momento se iniciaron las *Jornadas Culturales*, que en este año 2005 han cumplido 25 años, y que se han celebrado en primavera (en torno a la semana del 23 de abril) ininterrumpidamente. También se retomó el *Carnaval y otras fiestas populares* que habían quedado relegadas al olvido o a unas celebraciones privadas, en años anteriores. Siguiendo las propuestas que fueron apareciendo en diversos lugares de Aragón, surgieron iniciativas de participación colectiva a partir de las cuales se organizaron entidades como las del Equipo de Educación para la Salud, la APA “San Roque” y otras Asociaciones en las que se implicó parte del profesorado y muchas familias, que fueron apoyadas por los primeros ayuntamientos democráticos.

Las personas de Ballobar iniciaron en los años 80, como el resto de los municipios españoles, un proceso de educación en la participación colectiva en el que todavía siguen profundizando. La escuela tuvo un papel muy importante en este cambio de mentalidad, tal vez porque parte del profesorado, tanto del Colegio, como del Centro de Recursos, eran personas implicadas en organizaciones sindicales —prohibidas durante la dictadura— y en movimientos de renovación pedagógica (Escuela de Verano del Alto Aragón y Aula Libre).

Todo este proceso hizo posible que en 1993 naciera *Leer Juntos*, con la complicidad de la mayor parte de la Comunidad Educativa: Familias, Profesorado, Bibliotecaria, y el apoyo de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento.

3. La actualidad

Hay que destacar el entramado asociativo de Ballobar, amplio, variado en intereses: Asociación de personas mayores, dos Asociaciones de Amas de casa, la Rondalla, el Equipo de Educación para la Salud, APA San Roque, varios colectivos profesionales, deportivos, religiosos... Las personas que representan a estos grupos demuestran día a día que son capaces de *colaborar conjuntamente* a través de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento, de la Biblioteca y de otras formas espontáneas de organización.

Algunos ejemplos de eventos que las entidades organizan conjuntamente son las Jornadas Culturales y Día del Libro de primavera, las Jornadas de Animación a la Lectura, que se programan en invierno, las Jornadas de la Mujer, en torno al 8 de Marzo, el Carnaval Infantil y de mayores, el funcionamiento de la Ludoteca Municipal, el

Mercadillo Medieval que se celebra desde hace cinco años en el mes de septiembre, el Encuentro de Bolillos, el Festival - Ermita de Loreto, etc.

Algunos de estos encuentros tienen un cariz de esfuerzo colectivo y participación asamblearia, que va mucho más allá del planteamiento democrático. Han sido fruto de las propuestas de alguno de los colectivos —fuera del entramado de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento que en ocasiones se presenta como insuficiente— apoyadas por el resto de asociaciones y de personas a título particular. Organizaciones de este tipo hablan de cómo muchas personas de Ballobar han aprendido a desarrollar modelos de participación que superan a los institucionales.

Todo el esfuerzo de los colectivos se ve favorecido por los recursos de la localidad (humanos y materiales): varios Salones Multiusos —el último se inauguró en las Fiestas patronales del verano de 2005 después de remodelar y acondicionar con unas infraestructuras modernas los espacios de las antiguas escuelas, Polideportivos abiertos y cerrados, Telecentro coordinado y asesorado diariamente por una persona especializada en Tecnologías de la Comunicación, Centro de la tercera edad, Centro médico, Escuela infantil 0-3 ampliada recientemente y atendida por dos maestras, Escuela de Personas Adultas, Agente de Desarrollo Rural, Ludoteca infantil, Biblioteca Pública, etc. Además de los ya citados anteriormente.

4. La escuela como parte de este entramado

El *CEIP Francisco Galiay Sarañana* atiende al alumnado de Infantil y Primaria: 70 alumnos y alumnas, y 11 maestros y maestras (4 a tiempo parcial). El Colegio tiene unas instalaciones nuevas, amplias, luminosas y acogedoras. Se terminó de construir en el año 84 y han sido pintadas y remodeladas recientemente. Acoge las aulas de la Escuela Infantil Municipal de 0-3 años. Tiene un entorno ambiental abierto a una zona de pinos, cercano a los servicios deportivos de la localidad de uso preferente para el colegio en horario lectivo.

Los *Proyectos más importantes*: “Ramón y Cajal”: Tecnologías de la Información y la Comunicación; Iniciación al inglés en Infantil; Celebraciones; Comunidades de Aprendizaje; Biblioteca, dentro del Programa Provincial de Bibliotecas y Promoción de la Lectura y la Escritura.

La Biblioteca la entendemos como un motor del centro y las actividades se diseñan desde el *Grupo de Biblioteca*, formado por la mayoría del profesorado y las dos maestras de la Escuela Infantil de 0-3 años y desde los Grupos de **Leer juntos**, en los que están implicadas muchas familias y la bibliotecaria, de los que hablaremos más adelante. El desarrollo del trabajo se realiza en torno a cinco líneas:

1. *Biblioteconomía*, organización y gestión de la propia biblioteca. Hemos estado asesorados por una bibliotecaria que nos ha ayudado a organizar la Biblioteca Escolar teniendo en cuenta los criterios bibliotecarios generales (catalogación según la Clasificación Decimal Universal) y los criterios más apropiados para bibliotecas escola-

res de infantil y primaria. Contamos también con el asesoramiento de otra persona en ABIES, el sistema informático que nos permite tener informatizada toda la catalogación, cosa que favorece la organización, el préstamo y la búsqueda documental de los fondos bibliotecarios.

2. *Promoción de la Lectura y la Escritura.* Asesorados por las personas que coordinan el Plan Provincial de Bibliotecas y por otras personas especialistas en estos temas, nos planteamos la profundización en los contenidos y la adecuación metodológica para que el alumnado, el profesorado y las familias, accedamos de la mejor manera posible a la lectura y a la escritura, como herramientas básicas de desarrollo humano. El objetivo es hacer personas competentes para descifrar y producir diferentes tipologías textuales. Muchas de las actividades que promovemos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura las diseñamos conjuntamente entre el profesorado y las familias que participan en *Leer juntos*. Es interesante destacar las *actividades cotidianas*, aquellas que se llevan a cabo en el día a día, que son las que hacen “poso” y que refuerzan el trabajo de cada aula en torno al libro de texto o a los proyectos de investigación. Algunos ejemplos son: *Poesía en las aulas*, que lleva a cada aula un poema cada semana; *Arte en las aulas*, que acerca cada quince días a las aulas reproducciones de artistas y libros y audiovisuales sobre los mismos; elaboración de *biografías* —artistas plásticos, músicos, escritores, investigadores, etc.— que los niños y niñas realizan con el acompañamiento del profesorado a partir de la selección de la información de documentos impresos, audiovisuales y de las informaciones que encuentran en internet. También es habitual la actividad que denominamos *10 minutos de lectura*. Se desarrolla todos los días al entrar al colegio por la tarde. Se trata de leer libremente lo que cada persona quiera, pequeñas y adultas, respetando la tranquilidad de todas. Esta actividad tiene unas características especiales en las aulas de Infantil y en las de la Escuela Infantil de 0-3 años ya que los niños y niñas no son todavía autónomos para la lectura de textos escritos aunque muchos sí que pueden leer imágenes. Para desarrollar este tiempo con los pequeños las maestras de estas etapas no leen lo que ellas quieren, sino que acompañan a varios de los alumnos. Los miércoles, el alumnado de Ciclo Superior, hace una tarea de tutoría en la lectura y cada niño o niña mayor acompaña a uno o dos pequeños, leyéndoles lo que unos u otros han seleccionado. En la Escuela de 0-3 años, los lunes, los 10 minutos de lectura se hacen acompañados de dos madres *de Leer juntos*; los miércoles, acuden varios alumnos y alumnas de 4º, y los viernes acuden dos familiares de los niños y niñas. Vemos cómo esta sencilla actividad supone un tiempo importante de participación conjunta de familias y escuela. Podríamos destacar más actividades, como los Talleres de escritura creativa, los talleres de teatro, las lecturas colectivas de literatura infantil durante todo el año, el préstamo de libros semanal para llevar a casa, el cine, etc.

Para terminar este apartado hay que señalar cuatro propuestas en las que la implicación familiar es fuerte: *el libro de las familias de Educación Infantil*, *las Mochilas de Leer juntos de la Escuela Infantil de 0-3 años*, *las Maletas de la risa* y *los Encuentros con autores*.

La primera se ha desarrollado durante cuatro cursos. Se entregó a las familias de Educación Infantil un cuaderno con las propuestas de “convertirlo en un libro”. En él debían escribir las personas jóvenes y adultas de la casa, siendo ejemplo de escritura para los pequeños. Cada semana estaba en la casa de una familia y se leía en la clase cuando los niños y niñas lo traían para dárselo a un nuevo compañero. Este libro se terminó de escribir en junio de 2006 y en él han aparecido canciones, adivinanzas, juegos, poemas y sobre todo, muchas historias familiares, viajes, cumpleaños, nacimientos, adopciones, trabajos, sentimientos... acompañados de fotos o dibujos que todavía dan más vida a las palabras.

Las *Mochilas de Leer juntos* se pusieron en marcha en el curso 2004-2005. Hay una por cada niño y niña de la Escuela de 0-3 años y pasan por las casas cada 15 días. En ellas hay varios libros de imágenes o con muy poco texto, además de algunos poemas y un texto para las personas adultas. Cuando termina el curso las familias valoran cómo han funcionado en casa y si creen que los libros seleccionados han sido adecuados.

Las *Maletas de la risa* acaban de ponerse en funcionamiento. Se han preparado 5 lotes con libros para diferentes edades, tebeos y películas. Son libros que tienen en su contenido mucho sentido del humor. Además van con una mochila que lleva dentro un disfraz de payaso. Las maletas llevan también un cuaderno en el que las familias pueden contar qué les han parecido los materiales y también pueden poner fotos. Estas maletas van a pasar por todas las familias del Colegio y las pueden tener en cada casa durante dos semanas.

Los *Encuentros con autores* suponen otro momento de participación colectiva, desde el tercer año de andadura de *Leer juntos* se han venido realizando regularmente varias veces al año. Escritores, ilustradoras, críticos, editoras, cuentacuentos, etc. Mucha gente relacionada con el mundo del libro y la lectura se encuentra con los niños y niñas, con el profesorado, con las familias. En la escuela, en los salones del Ayuntamiento, en la Biblioteca... juntos o separados por edades, siempre habiendo preparado el encuentro para que resulte más fructífero.

Los materiales para estas actividades se pueden encontrar en la Biblioteca del Colegio, en la Biblioteca Pública, en las casas y en otras bibliotecas.

5. Desarrollo curricular con la Biblioteca

En esta línea del Plan de Bibliotecas se plantea el trabajo para la Formación de Usuarios competentes en esta sociedad de la información. La Biblioteca se entiende como un Centro de Recursos, un Centro de Información en todos los soportes. Los conocimientos no están exclusivamente en los libros de texto. Es mucho más importante el proceso de aprender a aprender que el de memorizar. Así que estamos desarrollando estrategias para acceder a la información del modo más crítico y seguro posible en diccionarios, enciclopedias, libros temáticos, formatos audiovisuales, periódicos, revistas, internet. Estrategias que aprendemos las personas adultas y después

enseñamos a nuestro alumnado proponiendo investigaciones que den respuesta a las preguntas que planteamos entre todos.

“¿Vivimos solos en el universo?”, “La anorexia”, “Los parques naturales de nuestro país”, “La religión católica en el mundo del arte”, “Los lobos”, “Los trenes”, “Los osos”, “Las grullas”, “Los castillos”, “El río Nilo”. “La invención del papel”, “Las cigüeñas”, “El trabajo de nuestros padres y madres”, son algunos de los temas sobre los que se ha investigado. La elaboración de Biografías, que ya se ha citado anteriormente, forma parte de este trabajo documental. En algunas de estas investigaciones participan las familias, sobre todo aquellas personas que tienen conocimientos importantes sobre algunos de los temas. También se cuenta en algunas ocasiones con expertos en el tema del que se trate.

5.1. Complicidades con la Biblioteca Pública

Es muy importante compartir recursos con la Biblioteca Pública. En Ballobar se entendía así antes de la creación de *Leer juntos*, o de la participación en el Plan Provincial de Bibliotecas. El Colegio entonces ni disponía de espacio para Biblioteca Escolar, ni tenía recursos para tener fondos suficientes. Así que cuando se comenzó a experimentar la reforma educativa en los 80 con una metodología que suprimió casi en su totalidad los libros de texto, los libros se hicieron imprescindibles y llegaban desde las familias y desde la Biblioteca Pública. En estos años fueron muy importantes las aportaciones de la Asociación de Padres San Roque para adquirir materiales.

Las necesidades crecieron y ante la demanda se remodeló la Biblioteca Municipal y creció en dotaciones. También con el paso de los años y el esfuerzo personal, la Biblioteca Escolar es una realidad, propiciada por el gran espacio del que se pudo disponer al construirse el nuevo Colegio y porque varios premios y la participación en el Plan Provincial de Bibliotecas Escolares han favorecido la adquisición de fondos en soportes variados. Con los fondos de las dos bibliotecas Ballobar dispone de variedad de recursos para todas las edades, porque toda la población puede acceder a los materiales tanto de una como de otra.

La Biblioteca Pública favorece con sus recursos económicos, que se suman a los del Colegio, numerosas actividades que ya hemos nombrado: encuentros con autores, cuentacuentos, etc. La bibliotecaria participa en todos los grupos de *Leer juntos*. Anualmente entrega en la escuela, a todos los niños y niñas de 3 años el carné de la Biblioteca. También se celebra conjuntamente la fiesta del Día de la Biblioteca, el 24 de octubre o las distintas Jornadas que se han citado anteriormente.

5.2. Actividades con familias

Este apartado forma parte del Plan Provincial de Bibliotecas porque al valorar la experiencia de *Leer juntos* en Ballobar se vio que la experiencia de educación literaria con familias y bibliotecas públicas era altamente positiva. Como más adelante se va a explicar qué es *Leer juntos* no entramos a desarrollar aquí el tema.

Si hay que decir que constituir un grupo de lectura con familias sería uno de los últimos eslabones en la cadena de actividades que se pueden organizar para o con familias, uno de los más complejos, de los que requieren más esfuerzo. Pero se pueden hacer muchas cosas, algunas ya las hemos citado. Algo muy importante es ayudar a reflexionar a padres y madres sobre la importancia de ser lectores competentes.

“Ramón y Cajal”: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Desde hace 10 años este programa se desarrolla en toda la Comunidad Autónoma de Aragón. A través de él se están haciendo llegar a los centros educativos dotaciones de materiales que permitan manejar lo que en su momento se llamaron las “nuevas tecnologías”. Se han mejorado las comunicaciones para que haya un buen servicio de acceso a Internet. La Asociación de Padres San Roque ha realizado inversiones para la ampliación de dotaciones informáticas que complementaran las institucionales. El profesorado está inmerso en un proceso de continuo aprendizaje que se transmite luego al alumnado, asesorados por los responsables del tema en los distintos Centros del Profesorado y de Recursos. En este momento se ha dado un paso muy importante con la llegada de los Tablets PC, ordenadores personales que permiten su uso convencional, o como cuadernos. Toda la tecnología está haciendo que se replantee el proceso de enseñanza-aprendizaje y en ese sentido tiene mucho que ver con lo que ya se ha dicho desde el planteamiento de Biblioteca como Centro de Documentación.

En Ballobar estamos haciendo que este proceso no se viva exclusivamente desde el profesorado y el alumnado, y para ello se diseñan actividades en las que las familias también se implican en el conocimiento de las tecnologías. La colaboración del Colegio con el Telecentro Municipal está favoreciendo el descubrimiento de los recursos informáticos para pequeños y mayores.

Iniciación al inglés en Infantil

Desde hace siete cursos se solicitó a la Administración educativa aragonesa la posibilidad de iniciar el aprendizaje de una segunda lengua —el Inglés— desde Educación Infantil, tarea que se viene realizando desde entonces a través de dos sesiones semanales de 30 minutos, en grupos reducidos, con una maestra especialista en dicha lengua.

Celebraciones y salidas

En Ballobar nos parece muy importante desarrollar procesos colectivos, así como aprovechar todas las oportunidades educativas que nos ofrece el entorno, pero sin olvidar que debemos abrirnos a otras realidades. Por eso desde hace años se tienen en cuenta celebraciones de la localidad y sugerencias que vienen desde otros estamentos, ellas son la excusa para desarrollar objetivos educativos y realizar actividades en las que se implica todo el Colegio y buena parte de la Comunidad Educativa. En la decisión de lo que se celebra cada año, así como en la organización, preparación, realización y evaluación participan todos los sectores. Como algunas de las actividades se desarrollan en horario escolar y no pueden participar las familias de forma mayoritaria, se “repi-

ten” fuera del horario escolar, por ejemplo, si en la fiesta del primer trimestre (que se realiza en diciembre) los niños y niñas han preparado teatros, canciones, bailes... vuelven a realizarlos en “La fiesta del Paje” que organiza la Ludoteca Municipal y otros colectivos durante las vacaciones de Navidad. Señalaremos las más importantes:

- Las Fiestas Populares. Castañada (octubre); Tronco de Nadal, San Antón y Carnaval en invierno; Mercadillo Medieval.
- Fiestas de fin de trimestre.
- Día Escolar de la No violencia y de la Paz; Día de la Mujer y otras propuestas institucionales que seleccionamos cada año según las circunstancias.
- Día de la Biblioteca; Jornadas de Animación a la Lectura y la Escritura; Jornadas Culturales; Día del Libro y otras celebraciones relacionadas con los libros y la lectura; Jornadas Aragonesas de Bibliotecas.
- Viajes culturales y recreativos

Comunidades de Aprendizaje

Durante el curso 2003 el Servicio Provincial de Educación propuso al Colegio entrar a formar parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje que ya se realizaba en varios centros educativos de Aragón, Cataluña y País Vasco desde hacía años. Después de varios contactos en los que participaron varios representantes de la Asociación de Padres y Madres y del Profesorado, se decidió iniciar la *fase de Formación y sensibilización (septiembre de 2004)*. El objetivo de participar en este proyecto es plantear entre todos los sectores de la Comunidad Educativa la mejora de todos los aspectos educativos, siguiendo el proverbio africano que dice que “para educar a un niño hace falta un pueblo”. Otro objetivo importante era mejorar y ampliar todo el entramado participativo que ya vivíamos en Ballobar. Destacamos la implicación de todo el profesorado, el alumnado, un buen número de familias, el Ayuntamiento y otros colectivos locales que han querido participar, además del apoyo que se recibe desde el Centro de Profesores Bajo Cinca de Fraga, y el Seminario Autonómico de Comunidades de Aprendizaje, estrechamente relacionado con el CREA, organismo desde el que se proponen las Comunidades de Aprendizaje.

Durante el curso 2004 se realizaron *asambleas por sectores* (alumnado, profesorado, familias) y en todas se decidió implicarse en el proyecto. A continuación se invitó a todos los colectivos de la localidad a participar en la siguiente fase. Así se inició la *“fase del sueño”* por sectores: expresar cómo debería ser la escuela que queríamos hacer en Ballobar. Desde el alumnado y el resto de los sectores pusimos por escrito nuestros deseos para mejorar el colegio y todo el entorno. Con la puesta en común de los sueños terminó el curso.

Al iniciarse el curso 2005-2006 continuó el proceso de transformación en una Comunidad de Aprendizaje. Se agruparon los “sueños” y se establecieron las *Comisiones* que los iban a valorar, priorizar y poner en marcha. En ellas participan voluntariamen-

te personas de los colectivos que se han querido implicar en el proceso. Hay cuatro Comisiones en funcionamiento:

- Valores
- Formación
- Infraestructuras
- Leer juntos y otras iniciativas que ya funcionaban

Cada una de las Comisiones puso en marcha algunos de los “sueños”. Por ejemplo se mejoraron las infraestructuras del Colegio y de la Escuela Infantil de 0-3 años con la remodelación de espacios interiores y exteriores, la pintura, etc. Se han colocado carteles en todo el espacio escolar para recordar la necesidad de hacer un buen uso de las instalaciones escolares y de otros lugares comunes del pueblo. Se han realizado varias charlas informativas sobre la formación en hábitos de conducta saludables con la colaboración del Equipo Psicopedagógico de la zona. Se realizó una actividad extraescolar en el Telecentro desde marzo hasta final de curso para el alumnado que voluntariamente quiso participar. La comisión de actividades “tradicionales” siguió con su programación de fiestas colectivas, celebraciones y salidas, trabajo desde las bibliotecas y Leer juntos. Se plantean nuevas formas de intervención en las aulas para mejorar la metodología y el desarrollo del alumnado.

También se constituyó la *Comisión Gestora* como punto de encuentro de todas las comisiones. A esta comisión acuden representantes de las otras cuatro, una persona del CPR Bajo Cinca y el responsable de Comunidades de Aprendizaje desde el CREA en Aragón. En el mes de junio se elaboró un *Boletín informativo* para todas las familias en el que se les presentaba un resumen de todas las actuaciones del año y las propuestas de continuidad para el curso 2006-2007, animando a la participación.

Durante este curso se puso en funcionamiento un *Seminario Autonómico* que se reúne tres veces durante el curso escolar y al que acuden representantes del profesorado y de las familias de los diferentes Centros Educativos en los que se desarrolla el proyecto en Aragón.

6. Leer juntos (Premio Nacional de Fomento de la Lectura 2005 otorgado por el Ministerio de Cultura)

Como es difícil contar en breve espacio 13 años de andadura, que traspasa en este momento las lindes de Ballobar, contaremos esquemáticamente los datos más importantes. De nuevo hay que señalar que al hablar de *Leer juntos* nos estamos refiriendo a la Participación de las Familias en el proceso educativo.

Leer juntos comienza en Ballobar en el curso 93-94. Y éstas son sus características más importantes:

- Programa de Educación Literaria para personas adultas y pequeñas. La literatura se enmarca dentro de un contexto de cultura amplio y es muy importante el concepto de la experiencia cultural compartida.
- El trabajo se establece en torno al triángulo: familia-Escuela-Biblioteca Pública.

En los grupos de trabajo hay personas adultas y todas ellas tienen en común a los niños y niñas: las familias porque son sus hijos e hijas; el profesorado porque es el alumnado con el que interactúan en la escuela y la bibliotecaria porque los recibe en la biblioteca municipal. Cuando se inicia las sesiones se realizan por la noche y por eso destacamos La nocturnidad. El espacio de libertad. *En este momento en el que hay muchos grupos de Leer juntos en distintos lugares, cada uno establece el horario más adecuado para sus circunstancias.* El trabajo se desarrolla en torno a La tertulia: libros de literatura infantil y juvenil, poemas, artículos, ensayos, cuentos breves, literatura de adultos... La tertulia tiene personas que la coordinan, que seleccionan los textos de calidad. La tertulia se prepara personalmente, en casa, en la biblioteca, en la escuela... en aquellos espacios que cada persona selecciona para hacer la lectura en soledad o con los niños y niñas. Todas las personas del grupo leen los mismos libros que luego se comentarán. La participación en la tertulia es libre, abierta y genera numerosas complicidades. Las conexiones e interacciones entre los tres vértices. Las familias (tanto las que vienen a Leer juntos, como las que no), la escuela, la biblioteca municipal, todo el pueblo, se beneficia del proceso educativo.

Leer juntos y mucho más. Después de trece años ininterrumpidos de trabajo Leer juntos ha generado muchas actividades relacionadas con un entorno cultural amplio: cine fórum, viajes literario-culturales, grupo de cuentacuentos, talleres de escritura, procesos de formación de ida y vuelta...

Desde el curso 95-96 la lectura ha llevado a querer presentar a los niños y niñas los libros de manera especial: desde entonces se realizan presentaciones de alumnos de los libros leídos, cuentacuentos, tertulias compartidas adultos-pequeños... El proceso ha conducido también a organizar en el IES Bajo Cinca de Fraga un Grupo de Cuentacuentos con el alumnado que sucesivamente hace 4º de ESO. Una madre de Ballobar, con el apoyo de otras familias y de varios profesores, lleva adelante este grupo. "Recicla" y aprovecha el material que se ha elaborado en Leer juntos, y los chicos y chicas de secundaria que se implican acuden a colegios, ludotecas, etc. a contar cuentos. De esa manera, además de otros objetivos, consiguen dinero para su Viaje de Estudios.

Los 10 años de Leer juntos. En 2003 se celebraron las Jornadas Aragonesas de Bibliotecas con proyección nacional. En 2005 se volvieron a celebrar. Las próximas se realizarán en abril de 2007. La participación del pueblo de Ballobar es fundamental para que en una localidad de 1.000 habitantes se reciba a 200 personas. Buena parte del pueblo se implica para alojar, alimentar, acoger a todas las personas que acuden.

Leer juntos crece. En Ballobar hay tres grupos en este momento, Leer juntos "original", nocturno que se reúne una vez al mes; Leer juntos-infantil, que se reúne todos los lunes de 4 a 5 de la tarde en la Biblioteca Escolar, desde hace ocho años siendo el

grupo en el que se van integrando nuevas familias; Leer juntos-jóvenes (recién estrenado). Además funciona el Leer juntos-mochilas entre las familias de la Escuela Infantil de 0-3 años.

En otras localidades: En Fraga desde hace nueve años funciona Leer juntos-Secundaria (comenzó en el IES Ramón J. Sender) y desde el curso 2005-2006 reúne a familias y profesorado de los dos IES de la localidad, con las bibliotecarias municipales. También hay Leer juntos en dos centros de Infantil y Primaria.

Desde que en el curso 2002-2003 se puso en marcha el Plan Provincial de Bibliotecas Escolares, Leer juntos se ha extendido a otras localidades de la provincia de Huesca tanto en Infantil y Primaria como en Secundaria: Barbastro, varios colegios de Huesca, Castejón de Sos, Peralta de Alcofea, Monzón, La Almunia de San Juan, Tamarite de Litera, Tierrantona, Frula, etc. Además han surgido grupos fuera de la provincia: Cifuentes (Guadalajara); Tierra de Barros (Extremadura); Santander, Asturias, Burgos, Ciudad Real, Lisboa... Como hemos señalado está siendo muy importante la relación de Leer juntos y el Plan Provincial de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura y la Escritura, que promueve el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, en el que dentro de sus cinco líneas de trabajo prioritarias, las Familias y las Bibliotecas Públicas tienen un gran protagonismo.

Las personas que nos acompañan en el proceso: en Ballobar descubrimos que necesitábamos voces que nos ayudaran a crecer en el proceso de educación literaria y desde el tercer año de trabajo comenzamos a encontrarnos con escritores, ilustradoras, críticos, editoras, cuentacuentos, profesores, bibliotecarias, libreros, etc. Personas relacionadas con el mundo del libro y de la cultura en general. Es importante destacar que Leer juntos se integra en los Grupos de trabajo del Centro del Profesorado y Recursos Bajo Cinca, siendo los únicos grupos en los que participan familias. Lo mismo ocurre con los otros grupos de diferentes localidades.

La financiación. El desarrollo de Leer juntos ha necesitado un planteamiento económico. La financiación se realiza a través de aportaciones personales, del dinero que reciben los Grupos de trabajo de los Centro del Profesorado, de los Proyectos de Formación de los Colegios o IES, de subvenciones de las Administraciones, de los Premios de distintas instituciones.

Los premios. Leer juntos ha sido premiado en varias ocasiones, lo que supone un reconocimiento al trabajo realizado. En 2003 la Asociación de Padres y Madres "San Roque" de Ballobar obtuvo el Primer Premio de Experiencias Educativas convocado por CEAPA (Confederación de asociaciones de padres y madres); el Colegio ha sido premiado en dos ocasiones por el Ministerio de Educación y Ciencia, además de habersele concedido varios Proyectos de Formación desde Aragón; la Biblioteca Municipal ha sido reconocida por el Ministerio de Cultura con lotes de libros y ha recibido el Premio Búho de los Amigos del Libro de Aragón, premio que también recibió Leer juntos. En dos ocasiones se ha recibido Mención de Honor en los premios que concede el *Diario del Alto Aragón* (Huesca) a los Altoaragoneses del año. En 2005 Leer juntos recibió el Premio Nacional de Fomento de la Lectura concedido por el Ministerio

de Cultura. Algunos de estos premios contaron con dotación económica. Ballobar preparó con este motivo el Primer Encuentro de Grupos de Leer juntos en junio de 2006.

El CEIP de Tamarite de Litera y el IES Ramón J. Sender de Fraga, que tienen sendos grupos de Leer juntos, también han sido premiados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Relaciones con otros Grupos de Lectura. En estos últimos años han ido surgiendo Grupos de Biblioteca en los Colegios e IES, además de muchos grupos de lectura en las Bibliotecas Públicas, Asociaciones de Amas de casa, Centros de Educación de Personas Adultas... Con todos ellos Leer juntos ha establecido relaciones. En la Comarca del Bajo Cinca se han realizado ya cuatro Encuentros de Grupos de Lectura. También hay relaciones con Grupos de lectura de otras provincias aragonesas y de otras Comunidades Autónomas. Una relación muy importante se establece a través de los préstamos interbibliotecarios de lotes de libros.

Bases teóricas y de reflexión. No vamos a entrar ahora a profundizar en ellas, pero citaremos algunos nombres de personas que son sus estudios, reflexiones, publicaciones, están en la base de Leer juntos: Michèle Petit, Teresa Colomer, Daniel Pennac, Gianni Rodari, Loló Rico...

Para tener más datos, para conocer las valoraciones del trabajo, para lo que sea necesario se nos puede encontrar...

CEIP Francisco Galiay Sarañana
C/ Barrio Nuevo s/n 22234 Ballobar. Huesca.
Tel. 974 46 11 97.
cpballobar@aragon.es; cprfragap8@educa.aragon.es;
<http://eesalud.iespana.es>;
<http://www.cprfraga.org>;
<http://www.cpballobar.iespana.es> (en proceso de cambio)

El misterio Sansofé o el reto de la escuela intercultural¹

Antonio F. Rodríguez Hernández

Universidad de La Laguna

1. Algo se mueve

Se oyen voces. Voces que suenan y resuenan en un “des-concierto” de sonoridad social que se amplifica por el eco interno, hueco y profundo, de nuestras propias voces internas. Voces como:

- Los inmigrantes que llegan a Canarias se benefician de las leyes sociales favorables a su condición
- Inmigración igual a delincuencia, drogas y problemas
- Los extranjeros vienen a quitarnos el trabajo a los canarios
- El 80% del suelo de Canarias está en manos de extranjeros
- Los extranjeros vienen para crear guetos y no se integran
- Extranjeros sí, pero los que no dan problemas
- Los inmigrantes dentro de poco serán mayoría y nos echarán a los canarios de las islas
- No hay cama pa’ tanta gente, en Canarias no podemos acoger a todo el mundo
- Un alumno extranjero en una clase queda muy bonito, pero o es un problema o se convierte en un jarrón decorativo

¿Qué nos están señalando estas voces? Algo se está moviendo, no sólo geológicamente, sino en el plano sociológico. Igual que la naturaleza, nuestra cultura está mandando señales de que algo no funciona. Los escaparates mediáticos nos ofrecen el espectáculo de una seguridad social sacudida. Algunos síntomas de este “seísmo cultu-

¹ Esta aportación está basada en la reflexión ampliada del artículo publicado en la Revista Tamadaba (2005), nº 8, 4-7

ral” son: las agresiones sexuales consentidas en la intimidad del matrimonio y en la “extremidad” de la sociedad; las toxicomanías permitidas a la vez que perseguidas; nuevos racismos con la exclusión de los diferentes (otra cultura, otra edad, otra salud, otra sexualidad,...); la delincuencia enmarcada en la trilogía de la hipocresía social: promoción desde la lógica del consumo, castigo desde el miedo al atentado contra el estilo de vida dominante, y amortiguación a través de la reducción de penas para resolver la culpabilidad social que ello provoca.

Algo no está funcionando, existen excesivas desincronías, las ruedas de lo comunitario están chirriando, y no basta con ponerle aceite. El problema está en la propia maquinaria y en su lógica de funcionamiento.

¿Qué podemos hacer con estas voces? En primer lugar, *concienciarnos de que existen*. No estamos motivados a cambiar aquello de lo que negamos su existencia en nosotros mismos. El primer paso para el cambio es asumir que lo necesitamos, que existe algo que nos impide crecer. Los bloqueos emocionales que nos “enanizan” necesitan de nuestra negación para subsistir. Cuanto más nos disociamos de ellos más se arraigan en nuestro interior. Cuanto más tensamos la pierna para evitar el dolor que nos provoca la jeringa, más dificultad tiene ésta para curar. Porque el cambio implica dolor. Afrontar nuestra sombra, supone confrontarnos con nuestra propia miseria humana, y esto es desagradable, doloroso, y como todo ser vivo, evitamos el daño. Por eso en cuanto empezamos a asumir nuestros obstáculos personales como propios, a sentirlos nuestros, a dolernos, comienzan a “disolverse”, inician su desaparición. En conclusión, comenzar el proceso de cambio implica *autoconciencia*.

Segundo, *localizar su procedencia y los efectos que producen*. ¿De dónde vienen y hasta dónde pueden llegar? ¿Cuál es el sentido, el motivo, de su existencia? ¿Qué las sostiene y hasta qué punto nos condicionan? ¿Cómo se han instalado esas voces en nuestro escenario intra e interpersonal? ¿En qué medida nosotros mismos somos causa y consecuencia?

Y tercero, *dialogar con ellas, para hacer visible lo invisible*, es decir, a través del encuentro comunicativo con esas voces, entrar en diálogo con uno mismo para interiorizar y afrontar su existencia. Y este acto de visibilidad realizarlo en tres direcciones, visualizar en tres perspectivas:

- Hacer visible el fenómeno, porque el fenómeno de la inmigración se torna invisible a través de perversiones como: la cotidianidad intrascendente que provocan los medios de comunicación (una patera más, un ahogado más, un inmigrante más,...); la problemática de intensidad leve en las aulas que anestesia y acostumbra al profesorado (los enseñantes aguantan lo que le echen); o la inaccesibilidad territorial de las zonas con mayor presión migratoria (el “sur real” no se divisa desde la autopista).
- Hacer visibles sus raíces, lo que está enterrado, oculto en la trastienda. Ese *poltergeist* educativo al que no nos queremos enfrentar por no encontrarnos con nuestras propias sombras, como Fausto, cuando evitaba los espejos para no reconocerse en su propia miseria.

- Hacer visible las alternativas, porque no son fáciles de encontrar, no hay recetas. Se trata de un fenómeno complejo, como compleja es la realidad social en la que aparece y de la que surge. Demanda respuestas anticipadas. No vale aprender por mantenimiento a través del ensayo y el error. Debemos anticiparnos a los efectos, ofrecer respuestas innovadoras, creativas. En la línea de las palabras de Albert Einstein, cuando decía que si la humanidad quiere sobrevivir necesita otra manera de pensar, y yo añadiría de sentir. De modo que evitemos que la problemática nos estalle, y que nosotros estallemos con ella, como el volcán.

2. El marco de referencia

Permítanme filosofar. Interrogarme para situarme. Si perdemos el contexto, si el marco se desdibuja, el contenido se vacía de sentido. Los docentes estamos perdiendo de vista los interrogantes básicos, y uno de ellos es ¿para qué “va y viene” un/a niño/a a la escuela? Alejandro, uno de mis gemelos, el otro día, concretamente un lunes, me preguntó: Papá, ¿para qué tengo que ir a la escuela? La respuesta surgió de manera automática: a aprender hijo. ¿Tenemos claro los docentes y el alumnado que el principal sentido de la escuela es promover el aprendizaje? Pero aprender ¿qué? ¿Saberes ya conocidos? ¿Instrumentos ya utilizados? ¿Actitudes ya preestablecidas? *En la escuela se vive para aprender, pero no se aprende para vivir.* Porque ese es el fin último del aprendizaje: *la vida misma.* Y si eso es así, o por lo menos yo así lo creo, ¿cuál es la meta de la educación? Pues el de la propia vida, y ¿para qué estamos aquí los seres humanos? Pues si me permiten la grandilocuencia: *para ser felices.* Las personas venimos programadas para alcanzar nuestra felicidad, en lo que se traduzca ese concepto depende de cada uno y de la sociedad y la cultura en la que se ubique el individuo. Lo que pasa es que los seres humanos somos tan paradójicos que construimos realidades culturales contrapuestas a nuestras verdaderas naturalezas, a nuestras esencias humanas. Y posiblemente con la escuela esté sucediendo algo en esta “ilógica”.

Pero ¿qué es la felicidad? ¿Cómo se traduce este valor terminal para que sea apresado y concretado en el trayecto, en el tránsito por nuestro recorrido vital hacia el proyecto? Nosotros (Rodríguez, 2001) hemos preferido utilizar el concepto *calidad de vida*, como un valor procesual que nos sitúa en los recursos-condiciones personales y sociales adecuados para el crecimiento individual y comunitario. La calidad de vida, ese término extremadamente ambiguo, y con una importante carga ideológica, pero que responde a la aspiración profundamente humana de generar nuevos patrones de existencia, que supongan una mejora del estado actual en que se encuentran los individuos y las sociedades. Es el margen con el que se ha dotado la especie humana para tomar aire y poder regenerarse, y con ello sobrevivir y supervivir. Por tanto, la calidad de vida sería el valor instrumental a través del cual nos orientamos en la consecución del fin último: la felicidad, entendida ésta en claves humanistas de autorrealización y realización social, es decir, sentirse bien con uno mismo y con los demás (Hernández, 2001)

Y para orientarnos en ese proceso de recreación social, de búsqueda de alternativas que creativicen a la sociedad, y que sirvan de guía en la construcción de nuevos modelos de calidad de vida, ¿cuáles serían los retos claves que se nos presentan?



a) La construcción de la identidad. ¿Quién soy?

Este primer reto tiene una importancia trascendental. Si no sabemos quiénes somos, difícilmente podremos definir hacia dónde vamos. Tedesco (1995) afirma que en la actualidad tiene una gran importancia el papel protagonista que juega el sujeto en la construcción de la identidad. Si bien en épocas anteriores las identidades venían impuestas desde el exterior, hoy el centro está en la autonomía individual. Esto se ve acentuado por la ausencia de un modelo cultural hegemónico y el fenómeno del multiculturalismo.

b) La construcción del otro. ¿Quién eres?

En continuidad con lo anterior, una de las articulaciones para el desarrollo de identidades constructivas se sitúa entre lo propio y lo ajeno, es decir, realizar una síntesis creativa entre el yo y el otro, entre ser nosotros mismos y abrirnos a los demás. Y esto supone a nuestro juicio la identificación de la frontera, del “diferente”. Sin embargo, Tedesco (1995) advierte que aunque esta idea pueda parecer un contrasentido o una regresión histórica con respecto al ideal de la comprensión y tolerancia internacional, no lo es ya que este valor no implica la desaparición de la frontera, sino la exclusión del concepto del “diferente” igual a enemigo. Sus palabras son verdaderamente clarificadoras: “El peligro que encierra una visión ingenua o angelical de la educación sin fronteras consiste en dejar que los valores ligados a la defensa de la identidad sean expresados por las versiones regresivas, defensivas y tradicionales, cuya expresión actual son las diferentes formas de neocomunitarismo fanático que se expanden en diversas regiones y que, como respuesta, los valores de la globalización y la internacionalización sean

expresados por una élite financiera o tecnocrática, separada del resto de la población... El desapego a la nación que caracteriza a las élites que participan de la economía supranacional plantea el riesgo de que su sentido de responsabilidad no vaya más allá del vecindario” (Tedesco, 1995).

c) *La construcción del proyecto. ¿Hacia dónde voy?*

Csikszentmihaly en su obra *Fluir* defiende que cuando actuamos al margen de nuestras metas, de lo que verdaderamente queremos, no nos sentimos felices. Y es que como nos recuerda Victor E. Frankl, el padre de la Logoterapia, a través de la cita del filósofo alemán Nietzsche: “Quien tiene algo por qué vivir, es capaz de soportar cualquier cosa”. Este autor en un precioso libro *El hombre en busca de sentido* nos aporta una profunda reflexión sobre cuál es el eje central de la motivación humana.

Porque como ya señaló Aristóteles lo que primero nos pone en movimiento es tener claro hacia dónde queremos caminar. Si no, sufrimos el síndrome de Alicia en el País de las Maravillas, quien llegando a la bifurcación en el camino le pregunta al gato ¿qué camino he de elegir? Y el gato le contesta sabiamente: dime adónde quieres ir, y te diré qué camino has de coger.

Y la escuela ante estos tres retos ¿qué? Tedesco, con estas prospectivas palabras, da un paso hacia delante: “La escuela afronta, ahora, una doble tensión. Por un lado, la tensión entre el autoritarismo de las demandas identitarias y la liberación de las propuestas universales. Por el otro, la tensión entre la uniformización de las propuestas universales y el respeto a las diferencias. Una propuesta democrática supone asumir el polo de la apertura a lo universal *a partir* (el subrayado es nuestro) de una identidad propia, enfrentándose simultáneamente a la opción autoritaria de las identidades cerradas sobre sí mismas y a la opción de la apertura a-crítica ante los mensajes uniformes” (Tedesco, 1995)

La escuela se me sugiere como un espacio donde propiciar el diálogo-síntesis entre estos tres retos, en clave educativa: reafirmando las identidades individuales, grupales y étnicas, a través del contacto con la diversidad cultural, en un ambiente de respeto e igualdad, en donde el hecho multicultural sea el pretexto catalizador que enriquezca la construcción sociopersonal de los y las escolares.

Y ¿cuál es el papel del enseñante en este diálogo? Como “mediador” educativo mediar entre la identidad cultural y la multiculturalidad. Conscienciarse que está en medio del intercambio cultural que se está produciendo en su aula y centro. Y optar si “estar en el medio” es: observar, estorbar, ponerse de parte, dominar, quitarse del medio; o, por el contrario, si significa: contrastar, negociar, traducir, integrar, en definitiva, comprometerse.

3. La concreción educativa

¿En qué se traduce todo esto en el ámbito de la educación intercultural? En Sansofé (“sean bienvenidos”). La filosofía anteriormente expuesta se concreta sintéticamente en

este vocablo de nuestra extinta lengua aborígen. Sansofé significa ser yo mismo, ser distinto y peculiar, en actitud de apertura al otro diverso. Significa ser feliz yo, abriéndome a la felicidad del otro. Significa contestar a nuestros tres interrogantes básicos: ¿quién soy? (identidad), ¿quién eres? (interculturalidad) y ¿hacia dónde vamos? (desarrollo sociopersonal). Interrogantes éstos traducidos en clave simbólica de la siguiente manera.

Por un lado, la *identidad cultural*, representada por la figura del guanche Tinguaro, hermano de Bencomo, Mencey de Taoro, y capitán guanche que lideró la victoria de Acentejo, quien luchó por el proyecto de conservar nuestra tierra y la libertad de sus pobladores. Porque por encima de todo estaba el proyecto de un pueblo que luchaba por no morir, y que moriría por seguir viviendo. Pero quien apiadándose de los vencidos no los remató en el campo de batalla, para, posteriormente, ser derrotado y ajusticiado. Con este primer núcleo daremos respuesta al interrogante ¿quién soy? desde la perspectiva cultural canaria. Porque antes de decir ¡hola! hay que contestar mínimamente esta pregunta relativa a nuestra identidad como pueblo. Cómo podremos dialogar con el otro, si el yo es desconocido por sí mismo, cómo colaborar con los demás, si estamos autoconfrontados con nuestra propia personalidad, cómo asumir el reto de la diversidad, si está fracturada nuestra identidad.

El segundo núcleo aborda el vértice complementario de nuestro triángulo educativo: el encuentro con el otro-distinto, la comunicación intercultural, la *interculturalidad*, simbolizada por la figura benahorita de Gazmira, Francisca de Gazmira, la que un día salió de su isla como Chamatamen para más tarde regresar a su tierra siendo extranjera, con una cultura nueva y con una nueva misión: favorecer el encuentro entre aborígenes y castellanos; pero con el mismo amor a la humanidad que siempre tuvo a su pueblo. Intentó siempre intermediar a favor de su gente. El diálogo en medio de una guerra, el derecho a ser iguales y respetados en una conquista intolerante, a través de una educación que permitiera defender la condición de igualdad humana. Orientamos con ello nuestra mirada a la diversidad cultural, a la riqueza de valores, prácticas y estilos de relación que traen consigo el arco iris del alumnado provenientes de las distintas nacionalidades y pueblos presentes en nuestras aulas, y el aprovechamiento educativo de esta realidad multicultural para alcanzar el objetivo de la convivencia ciudadana, meta a la que estamos obligados no sólo como valor educativo, sino también por una demanda social que tiene clara actualidad.

Y, por último, con el tercer núcleo trabajamos el eje temático en el que convergen los dos anteriores: el *desarrollo sociopersonal*. Después de abordar la identidad y la interculturalidad confluímos educativamente en el objetivo del crecimiento socioafectivo del alumnado, simbolizado por la figura de la visionaria majorera Tibiabín, quien vaticinó la llegada en barcos de unos hombres de fuera con los que se debería pacificar por el bien de su pueblo. Su prestigio entre los majoreros por sus habilidades adivinatoras hizo que las distintas apreciaciones y diferencias fueran superadas por los reyes majoreros, entonces fuesen respetados sus consejos y premoniciones. Su empresa no fue otra que ver más allá de lo superficial, de proyectar el presente en función de lo que ya había acontecido en otras ocasiones y de establecer una meta para el desarrollo vital de

su gente. Precisamente lo que la caracterizó fue poner en juego la dimensión más radical que caracteriza nuestra esencia humana: la capacidad para trascender de nuestra realidad actual para orientarnos hacia la consecución de nuestros proyectos vitales y así atraer el futuro hacia la actualidad para hacerlo realidad. Con ello apostamos por la evidencia de que se puede mejorar educativamente la manera de ser de nuestro alumnado y que como enseñantes tenemos la exigencia ética de hacerlo, no sólo por una cuestión filosófica o por unas circunstancias sociales determinadas, sino porque, como está más que comprobado, tales contenidos socioafectivos son una herramienta más que eficaz para mejorar la calidad educativa. Además por seguir en claves de actualidad, si hoy existe algún antídoto para los grandes males que aquejan nuestra sociedad es precisamente el de una personalidad configurada en torno a un conjunto de valores, actitudes, características de adaptación y habilidades socioafectivas que se orienten hacia la calidad de vida y la felicidad personal y colectiva.

Esta filosofía no es sólo un “deber ser”, sino que “está siendo”, de modo que desde el año 2003 venimos desarrollando esta iniciativa denominada Proyecto Sansofé, bajo el paraguas institucional del área de Juventud, Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife y la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias

¿Cómo se ha traducido metodológicamente la actuación que se lleva en cada uno de los centros que participan en el proyecto? (ver página siguiente).

SANSOFÉ

INTEGRACIÓN
SOCIOESCOLAR

DESARROLLO
SOCIOPERSONAL

COMUNICACIÓN
INTERCULTURAL

CONVIVENCIA
INTERCULTURAL

PROGRAMA DE
FORMACION
AL PROFESORADO

PROGRAMA DE
EDUCACION
INTERCULTURAL

PROGRAMA DE
MEDIACION
INTERCULTURAL

PROGRAMA DE
MEDIACION
LINGÜISTICA
INSTRUCCIONAL

OBJETIVO
Elaboración del
Proyecto Educativo
Intercultural

OBJETIVO
Ofrecer recursos para
la introducción en el
Aula de la EI

OBJETIVO
Dar apoyo al
Profesorado a través
de mediadores inter.

OBJETIVO
Mejorar el rendimiento
académico del
alumnado

A) Objetivos generales:

1. Favorecer la integración escolar de la población inmigrante-foránea, así como la mejora de las relaciones interculturales de toda la Comunidad Educativa de los centros
2. Promover la figura del/a mediador/a intercultural como agente socioeducativo en el ámbito escolar
3. Intervenir sobre el profesorado, el alumnado y las familias de los escolares, a través de un proceso de mediación educativa-intercultural

B) Objetivos específicos:

1. Formar y asesorar al profesorado para que desarrollen la función de mediación educativa-intercultural y para que sean capaces de elaborar el Proyecto Educativo Intercultural.
2. Ofrecer recursos metodológicos que faciliten la introducción de la educación intercultural en el proyecto educativo de centro y de aula.
3. Intervenir en los centros por medio de mediadores interculturales que apoyen al profesorado, vinculen al centro con las familias y desarrollen acciones de sensibilización comunitaria.
4. Contribuir a la mejora del rendimiento académico del alumnado a través de la mediación lingüística-instruccional.

C) Programas de intervención:

1. Profesorado: Programa de formación y asesoramiento al profesorado. A través de este programa pretendemos que el enseñante se asuma como un mediador educativo-intercultural. El objetivo final de la formación es la elaboración de un proyecto educativo-intercultural que sirva a la comunidad educativa de herramienta para la traducción operativa de esa función de mediación docente. La metodología es de tipo mixto: presencial en el centro, tutorizada en el centro y no presencial a través de una plataforma de formación on-line.
2. Alumnado: Programa de educación intercultural en la escuela. Como recurso instrumental se le ofrece al profesorado un material didáctico, en formato CD, que sirve de apoyo para la introducción de la educación intercultural en el aula. Se trata de una base de datos de más de 200 actividades de aprendizaje para su introducción en los proyectos de educativos centro y de aula. Estas fichas se organizan en torno a los tres núcleos temáticos del proyecto: desarrollo sociopersonal del alumno, fomento de la identidad cultural, promoción de la interculturalidad
3. Relación escuela-familia: Programa de mediación educativa-intercultural. Este programa supone la intervención directa, en calidad de becarios/as, de mediadores/as

interculturales en el contexto escolar. De este modo se le proveía a cada centro de, al menos, dos becarios/as que permanecía en él durante 20 horas semanales, en el horario lectivo. Las funciones de estos profesionales son:

- a) Colaborar y ayudar al profesorado en el desarrollo de actividades de educación intercultural en el aula y en la resolución de conflictos derivados del choque cultural
 - b) Apoyar específicamente al alumnado inmigrante para mejorar la integración escolar de éste
 - c) Servir de puente de relación entre el profesorado y las familias de los alumnos de otros países
 - d) Dinamizar un programa de formación de mediadores horizontales dirigido al alumnado de los últimos cursos
 - e) Coordinar dentro del centro acciones orientadas a mejorar la convivencia educativa
4. Mejora del rendimiento académico: Programa de mediación lingüística-instruccional. Sin que el proyecto Sansofé naciese con la vocación de dar respuesta a las dificultades académicas del alumnado inmigrante, lo cierto es que la primera demanda que realizaba el profesorado respecto a su trabajo con este colectivo era precisamente qué hacer con aquel alumno/a que no lo entiende y que no sigue convenientemente el proceso de aprendizaje. En un afán de abordar dicha problemática se ha optado, en la última edición del proyecto, por ofrecer apoyo psicopedagógico, a través de diferentes formatos, para, no sólo promover adquisiciones lingüísticas, sino contextualizar dichos aprendizajes en el marco de los contenidos curriculares impartidos en las diferentes asignaturas.

Este último año, aprovechando el potencial de las tecnologías de la información, hemos volcado todo nuestro instrumental en un espacio virtual, de acceso totalmente abierto y gratuito, que hemos bautizado: portal de mediación educativa-intercultural Sansofé (www.comuniversidad.com/sansofe) en donde cualquier participante o interesado/a puede acceder a toda la información referida al proyecto.

¿Cuáles ha sido los logros más importantes de Sansofé? Sin pretender ser exhaustivo, ni entrar en un detalle que excedería del espacio de este capítulo, éstos han sido:

- Se han abierto opciones educativas alternativas para afrontar de forma preventiva la problemática asociada a la diversidad cultural de nuestras aulas
- Se ha dado un paso más para ofrecer recursos socioeducativos que apoyen la labor del profesorado en los centros
- Hemos empezado ayudar a la comunidad educativa a cambiar de una concepción problemática de la multiculturalidad a una que la entienda como oportunidad educativa

Y todo ello gracias al

- Compromiso político y de colaboración institucional de las administraciones implicadas y de sus responsables
- Compromiso docente del profesorado, equipos directivos, orientadores, asesores e inspectores
- Compromiso de servicio y aprendizaje de los becarios/as mediadores interculturales
- Compromiso profesional del personal técnico del proyecto

4. Conclusión: La historia del secreto del diamante escondido

Para finalizar me gustaría hacerlo con un cuento que ayudará a ubicar en su “justo” sentido este acto reflexivo que han supuesto estas líneas.

“En un país muy lejano vivía un campesino. Un día, mientras trabajaba su campo vio algo que brillaba intensamente. Comprendió que se trataba de una piedra preciosa y que debía tener un valor enorme. Por un momento, su cabeza empezó a soñar con todo lo que podía hacer si vendía el brillante, pero enseguida pensó que la piedra era un regalo del cielo y que debía cuidarla y usarla solamente en caso de emergencia. Tuvo miedo de guardar la joya en la casa así que, cuando anocheció, salió al jardín, hizo un pozo en la tierra, entre los tomates, y la enterró. Para no olvidar dónde estaba enterrada la joya, puso justo encima del lugar una roca amarillenta que encontró por allí.

A la mañana siguiente, el campesino llamó a su esposa, le enseñó la roca y le pidió que por ninguna razón la moviera de donde estaba. El campesino como no se atrevía a contarle la verdad porque temía preocuparla, le dijo: «Esta es un piedra muy especial. Mientras esa piedra esté en ese lugar, entre los tomates, tendremos suerte». El matrimonio tenía dos hijos: un niño y una niña. Un día el niño le preguntó a su madre por la piedra del jardín. —Trae suerte— dijo la madre. Y el niño se conformó.

Una mañana, cuando el hijo salía para ir al colegio, se acercó a los tomates y tocó la roca amarillenta (aquel día tenía que presentarse a un examen muy difícil).

Sólo por casualidad, o porque aquel día el niño fue con más confianza a la escuela, el caso es que el examen le salió muy bien y confirmó los «poderes» de la piedra.

Aquella tarde, cuando volvió a casa, llevó una pequeña piedra amarillenta que colocó al lado de la anterior. —¿Y eso?— preguntó la madre.—Si una piedra trae suerte, dos nos traerán más suerte aún —dijo el niño con una lógica indiscutible.

A partir de aquel día, cada vez que el niño encontraba una de aquellas piedras, la llevaba junto a las anteriores. Como en un juego de complicidades o por acompañar a su hijo, también la madre empezó al poco tiempo a apilar piedras junto a las del niño.

La hija, en cambio, creció con el mito de las piedras incorporado a su vida. Desde pequeña le habían enseñado a apilar piedras amarillentas al lado de las anteriores.

—Una noche, la niña esperó hasta tarde a que su padre volviera del campo, y le preguntó
—Papá, ¿por qué las piedras amarillentas traen suerte? ¿Y por qué las verdosas no? ¿Y por qué tienen que estar entre los tomates?

—Mañana, hija, saldremos juntos al campo y contestaré todas tus preguntas.

A la mañana siguiente, muy temprano, cuando todos dormían en la casa, el padre se acercó a la joven, la despertó y la llevó con él al campo.

—Mira, hija. Esas rocas apiladas guardan un secreto.

—¿Qué secreto, papá?

—Te lo diré. Todas esas piedras están entre los tomates para marcar un lugar determinado del jardín. Debajo de todas esas rocas está enterrado un valioso diamante, que es el tesoro de esta familia. Así como hoy comparto el secreto contigo, tuya será desde hoy la responsabilidad del secreto familiar...

Así, durante años y años, generación tras generación, los miembros de aquella familia acumularon piedras en el jardín de la casa. Se había formado allí una enorme montaña de piedras amarillentas, una montaña a la que la familia honraba como si fuera un enorme talismán infalible. Sólo un hombre o una mujer de cada generación era depositario de la verdad sobre el diamante. Todos los demás adoraban las piedras...

Hasta que un día, vete tú a saber por qué, el secreto se perdió. Quizás un padre murió súbitamente. Quizás un hijo no creyó lo que le contaron. Lo cierto es que desde aquel momento hubo quienes siguieron creyendo en el valor de las piedras y hubo también quienes cuestionaron aquella vieja tradición.

Pero nunca, nunca más, nadie se acordó de la joya escondida... (Bucay, 2002)

Este artículo puede que no sea más que un conjunto de pequeñas rocas de diferentes colores, amarillas, verdes o blancas, que sólo indican un sitio o un punto del trayecto, de este recorrido reflexivo por el territorio educativo. Pero no olviden el secreto de la joya escondida: lo realmente importante no son ni las piedras, ni el lugar que señalan, sino lo que hay oculto detrás de todo ello.

Sin tener totalmente cerrado en qué consiste esa joya oculta, debajo de este montón de palabras, una cosa sí tengo relativamente clara, y es la convicción de que este empeño por abordar anticipadamente la complejidad de la realidad multicultural de nuestras aulas va a ser apoyado por el compromiso de quien lea estas líneas, pero sobre todo se verá confirmado en la mirada segura, comunicativa y solidaria de los/as alumnos/as cuando se reflejen en los ojos de sus iguales sean de la cultura que sean. Intuyo que ello será una prueba evidente de que *la educación ayuda a alcanzar la felicidad*.

5. Bibliografía consultada

- Bucay, J. (2002). *Déjame que te cuente...* Barcelona: RBA Libros.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir: Una psicología de la Felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Frankl, V.E. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Hernández, P. (2001). Creatividad y Vida. En A. Rodríguez (coordinador) *Creatividad y Sociedad. Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Barcelona: IPSMA-Octaedro.
- Rodríguez, A. (2001). Futuro y creatividad: Una mirada prospectivo-social sobre la creatividad. En A. Rodríguez (coordinador) *Creatividad y Sociedad. Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Barcelona: IPSMA-Octaedro.
- Rodríguez, A. (2004). CD-Rom de Actividades Proyecto Sansofé. Santa Cruz de Tenerife: Recreas.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Alauda/Anaya.

Cómo llegar a la familia desde la escuela, el CAF Padre Piquer

Santiago Miranzo de Mateo

1. Introducción

La presente transcripción pretende acercar lo trabajado en el Taller: *Cómo llegar a la familia desde la escuela: la experiencia pionera del Centro de atención a las Familias del Colegio Padre Piquer*. Fue desarrollado dentro de las segundas conversaciones pedagógicas tituladas: *Relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?*. El taller se realizó desde una metodología vivencial y experiencial en tanto en cuanto se intentó que la idea principal que se pretendía transmitir fuera aprehendida por los participantes del taller. La idea que se quería transmitir era la de que con respecto a las relaciones familia escuela siempre existirá una cuestión pendiente, la de cómo conseguir que ambos medios de socialización mejoren la coordinación en su labor de ayudar al alumno-hijo a crecer como persona. Cada institución (la familia y la escuela) debe desarrollar su papel, siendo imprescindibles ambos, por lo que están llamadas a entenderse sí o sí. Esa cuestión pendiente de la que habla el título de las conversaciones pedagógicas ha de ser entendida como sinónimo de logro ilusionante. Para entender un poco más la idea que se quiere transmitir me tomo la licencia de usar el lenguaje simbólico. Si entendiéramos que cada centro educativo es un barco que navega por el mar de la educación en el que la tripulación (profesionales del centro) tiene por misión ayudar a cada marinero que se enrola temporalmente (alumno) a encontrar su tesoro, diríamos que las familias de cualquier alumno de un centro educativo vienen a ser como los puertos pesqueros marítimos en los que repostar para continuar la larga travesía de su educación.

Existe un mapa del tesoro para cada alumno, una ruta con pistas iniciales que habrá que ir ayudando a descifrar y a completar con pistas nuevas para poder descubrir entre todos dónde se encuentra y en qué consiste. Dependiendo de la duración del viaje la tripulación (profesionales del centro educativo) podría intentar no atracar en ningún puerto y navegar lo mejor que se pueda persiguiendo la ruta del tesoro, en este caso existirán elementos que facilitarán la tarea y otros que podrán dificultarla. En cambio,

si se opta por echar el ancla varias veces en puertos distintos surgirán factores de protección y de riesgo para su consecución.

El Taller intentó adaptarse a las circunstancias del contexto, al igual que debemos adaptar los objetivos, contenidos y procedimientos del Plan de Estudios a los alumnos y a sus familias. Se realizó a las 16 horas, en una sala alargada con sillas movibles y numeroso público masculino y femenino, de distintas edades, con participantes de diversas carreras universitarias, en distintos cursos y algunos trabajadores además de estudiantes. Se optó por empezar con la parte más práctica para conseguir que no se durmieran los asistentes y que sacaran el máximo provecho al Taller y, a continuación, se realizó la parte más teórica. El eje sobre el que se trabajó fue el de reflexionar sobre tres aspectos de las relaciones familia-escuela: ¿qué mantendría?, ¿qué quitaría?, ¿qué incorporaría? Se reflexionó a tres niveles progresivos: individual, grupal y asambleario. Las principales reflexiones surgidas recogían estas inquietudes:

- mantener la reflexión continua del trabajo con las familias desde la escuela
- mantener la cercanía que se vaya consiguiendo con las familias que desean participar activamente de la vida escolar
- abandonar aquellas veces en las que el colegio se relaciona con las familias desde un rol de superioridad que conduce al enfrentamiento
- quitar la falta de tiempo de los profesionales del centro educativo y de los padres y alumnos
- evitar entrar en la escalada simétrica con las familias beligerantes
- quitar tanta aplicación de sanciones del reglamento de régimen interno
- incorporar la revisión de normas de convivencia de cada centro desde la participación democrática de todos los sectores involucrados
- incorporar la cultura y el proceso de la mediación en relación con la resolución de conflictos en el centro, especialmente en las relaciones familia-escuela
- incorporar actividades que motiven a los padres a incorporarse más activamente al día a día de la escuela: escuelas de familia, tutorías más cercanas, actividades extra-escolares, actividades para toda la familia
- incorporar espacios y programas de atención a las familias más especializados desde los departamentos de orientación o coordinados desde éstos
- incorporar nuevas figuras profesionales para el apoyo a las familias más problemáticas, como trabajadores, educadores e integradores sociales
- incorporar nuevas formas de participación en la vida escolar aprovechando las TIC
- Incorporar formación a los tutores y profesorado sobre técnicas de entrevista de ayuda, nuevas configuraciones familiares, resolución de conflictos, mediación escolar y familiar

Y tras esta reflexión compartida se hizo una explicación de en qué consistía el CAF del centro de formación Padre Piquer de Madrid como ejemplo de una manera exitosa de relacionarse la escuela y la familia.

2. Centro de Atención a las Familias (CAF) del Centro de formación Padre Piquer de Madrid

2.1. Fundamentos, creación y funcionamiento

El CAF comenzó su andadura en diciembre de 2000 tras la firma de un Convenio entre dos Instituciones, el Instituto Universitario de la Familia (IUF) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y el Centro de formación Padre Piquer.

El Convenio plasma dos objetivos principales de estas dos organizaciones mediante la creación de un CAF dentro de un Colegio, algo pionero en España. El objetivo del IUF era poder crear un Centro de Atención a la Familia (CAF) que prestara un servicio en los ámbitos de orientación, mediación y terapia familiar y al que acudieran a realizar prácticas los alumnos de los distintos Masteres que realiza la Universidad Comillas en estas especialidades.

El objetivo para las Escuelas Profesionales Padre Piquer era poder ofrecer una atención más específica a determinados alumnos, y con ellos a sus familias, contribuyendo así a una mejor y más personalizada atención de su alumnado.

El arranque del servicio estuvo precedido por la generosa disposición de cinco profesionales que durante seis meses trabajaron de forma voluntaria y gratuita. Posteriormente aparecieron distintas aportaciones económicas que permitieron ofrecer a los profesionales del CAF contratos por obra y servicio y fue a partir de enero de 2002 cuando se consolida como un servicio estable y enriquecedor para las familias del Colegio, al ser incluido este centro dentro del presupuesto anual de la subvención que otorga la Obra Social Caja Madrid al centro Padre Piquer.

Es importante explicar el funcionamiento del CAF antes de entrar a conocer los objetivos y las actuaciones concretas realizadas en estos 6 años, pues encuadra el Servicio y permite entender las cifras y los resultados que a continuación se detallarán.

El Instituto Universitario de la Familia (IUF) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid es el responsable de la gestión del servicio del CAF. La acción se coordina por parte del IUF a través de un coordinador, miembro del equipo CAF, y por parte del Centro de Formación Padre Piquer a través del director del Departamento de Orientación.

En la actualidad trabajan a tiempo parcial cuatro profesionales en el CAF. Dos psicólogos terapeutas y asesores familiares, un abogado mediador y asesor familiar y una psicopedagoga, asesora y mediadora familiar. Desde el curso escolar 2002-2003 se han cubierto 60 horas semanales distribuidas entre los distintos profesionales; sin embargo, desde septiembre de 2005 sólo se están cubriendo 45 horas semanales.

Los miembros del Departamento de Orientación (DO) del Colegio son los encargados de derivar al servicio los casos de los alumnos y de las familias de éstos que lo necesiten y que han sido detectados por los tutores. Desde el DO se recoge la información necesaria y se realizan las entrevistas para elaborar un ajustado diagnóstico. En caso de considerar que el CAF es el recurso adecuado se deriva al profesional correspondiente a través de una hoja de derivación protocolizada.

En este sentido, la coordinación CAF-Padre Piquer es fundamental para realizar una intervención eficaz, ya que se abre la posibilidad de realizar una acción coordinada siguiendo desde el equipo de profesores las directrices dictadas por el profesional que atiende el caso.

Tras la derivación, el equipo multidisciplinar del CAF estudia cada caso concreto y decide qué tipo de intervención es la más adecuada atendiendo a las características y naturaleza de los motivos de la demanda.

Actualmente sólo se atienden casos a través de cita previa concertada con uno de los orientadores de Padre Piquer, quienes a su vez se encargan de ponerse en contacto con los profesionales del CAF. La atención se dispensa de lunes a viernes en horario flexible de mañana y tarde. El hecho de actuar en el mismo centro escolar, en coordinación con los educadores, es la forma más eficaz de detectar y atajar los problemas antes de que se agudicen irremediablemente. Dicha coordinación es fruto de la comunicación constante y fluida que se mantiene entre los miembros del Equipo y el DO de Padre Piquer a través de reuniones semanales. Los usuarios del servicio suelen ser atendidos con una periodicidad semanal o quincenal, según el problema del que se trate y la evolución del mismo. Además de los beneficiarios directos del servicio prestado (alumnos y familiares del colegio Padre Piquer), se realiza un trabajo de seguimiento con los tutores de los alumnos atendidos así como formación a tutores y alumnos en distintas temáticas. Por otro lado, semanalmente acuden al CAF alumnos del Máster de Asesoramiento y Mediación Familiar del Instituto Universitario de la Familia de Comillas. De esta forma, la Universidad consigue una formación integral de sus alumnos permitiéndoles acercarse a la puesta en práctica de las materias que están estudiando mediante la observación de sesiones detrás del espejo unidireccional, visionado de vídeos, estudio de casos reales, etc.

Tanto para la grabación de las sesiones como para la posibilidad de verlas tras el espejo previamente se pide a la familia el consentimiento por escrito, mediante un documento interno que además incluye el compromiso de confidencialidad de los profesionales.

La historia de las Escuelas Padre Piquer se remonta a 1926, cuando el recién canonizado San José María Rubio, S. J., llegó a La Ventilla, un arrabal de Tetuán de las Victorias habitado por inmigrantes del campo español, y comenzó su predicación en una casa particular ayudado por dos maestros. En ese tiempo se empezó a construir una iglesia, una escuela y un dispensario, que se terminaron en 1931, dos años después de la muerte del santo. La compañía de Jesús se hizo cargo del

complejo y, aunque tuvo que abandonar España en la Segunda República, en 1940 recuperó la iglesia y la escuela.

A principios de los 60, el padre Antonio María García Murga, director del Centro, tomó la iniciativa de crear unas Escuelas de Formación Profesional y encontró el apoyo definitivo en la Caja de Ahorros y Monte de Piedad, antecesora de Caja de Madrid. Todavía las Escuelas Padre Piquer se consideran el buque insignia de la Obra Social de esta entidad financiera y llevan el nombre del sacerdote turolense Francisco Piquer y Rudilla que, siendo capellán del Convento de las Descalzas, fundó el Monte de Piedad en 1702.

Hoy en día el barrio de La Ventilla, en el que continúa sito el centro, ha sufrido notables mejoras en sus infraestructuras y saneamientos aunque, pese a las crecientes nuevas edificaciones, se siguen encontrando bastantes infraviviendas. No obstante, el alumnado del centro no sólo procede de La Ventilla, sino que se abre a muchos más barrios de la zona norte de Madrid.

El colegio está compuesto por unos 1.000 alumnos, de los cuales aproximadamente el 60% son mujeres y el 40 % restante hombres. Entre el 15 y el 20% del alumnado actual es de origen inmigrante, cifra que se ha incrementado considerablemente en los últimos cursos.

Con respecto al nivel socioeconómico de los alumnos podemos decir que de media está compuesto por alumnos pertenecientes a familias de clase medio-baja o baja. Cuenta con aproximadamente 100 profesionales, de los cuales unos 80 son docentes y unos 20 no docentes. Aproximadamente el 50% son mujeres y el otro 50% son hombres.

2.2. Objetivos del CAF

2.2.1. Objetivo general

El principal objetivo del servicio es desarrollar una verdadera formación integral de los alumnos del centro que contemple su dimensión humana, que sea sensible a sus problemas personales, sociales y familiares; y que les ofrezca a ellos y sus familias una ayuda eficaz para enfrentarse a dichos problemas así como para madurar como personas.

2.2.2. Objetivos específicos

1. Crear un dispositivo de atención gratuita al público que centre principalmente su actuación en familias¹ desfavorecidas socialmente.
2. Ofrecer a las familias ayuda en problemas de índole social, educativa, jurídica y psicológica.

¹ Según un concepto de familia flexible y amplio como requiere la sociedad en la que vivimos.

3. Promover una detección precoz de los problemas a través de los profesores y tutores del colegio.
4. Facilitar el desarrollo integral del alumno y su crecimiento personal.
5. Implicar a las familias en el crecimiento de los hijos, responsabilizando a todos los miembros en la resolución de los propios problemas.
6. Consolidar un equipo de trabajo formado mayoritariamente por psicólogos, terapeutas de familia, asesores y mediadores familiares, trabajadores sociales, pedagogos y abogados.
7. Formar profesionales de alto nivel en el trabajo con familias.
8. Colaborar con el centro escolar en la tarea educativa global.
9. Impulsar la investigación en temas relacionados con la problemática familiar que se detecte a través de la actuación del Centro.

2.3. Áreas de actuación

2.3.1. Intervención

La composición multidisciplinar del Equipo ha permitido una gran variedad de intervenciones que en cada caso se han ajustado a las necesidades presentadas. De esta forma, el CAF ofrece varios tipos de intervenciones enmarcados dentro de tres niveles: A nivel informativo se ofrece información legal; a nivel de orientación se realiza asesoramiento individual, asesoramiento familiar, mediación escolar y mediación familiar; a nivel terapéutico se desarrolla terapia individual y terapia familiar.

2.3.1.1. Nivel Informativo: Información social

El Asesoramiento Social es un proceso por el que se establece una relación de ayuda para poder resolver los problemas que existan utilizando la propia capacidad de la persona y los medios o recursos sociales que se encuentren dentro del entorno en que reside así como de los grupos existentes que puedan colaborar para alcanzar una solución factible. Los objetivos principales son:

- Informar sobre cuestiones sociales.
- Facilitar el acceso a recursos públicos.
- Responsabilizar a las familias en la resolución de problemas.
- Este asesoramiento sólo se realizó durante el primer curso.

2.3.1.2. Nivel Informativo: Información legal

El Asesoramiento Legal es un proceso al que el interesado acude para solicitar al abogado que les asesore sobre algún tema jurídico que le preocupa y afecta. Recibirá información para que pueda decidir qué hacer con el problema jurídico planteado. Los objetivos principales son:

- Sensibilizar acerca de la importancia de conocer los derechos y las obligaciones que tenemos.
- Dotar a las familias de recursos y herramientas legales para defender sus derechos.
- Potenciar la búsqueda activa de recursos públicos disponibles para el ciudadano.
- Desarrollar habilidades de resolución de conflictos.
- Responsabilizar de la resolución de los conflictos, no desde la culpabilidad sino desde la apropiación activa de la realidad.

2.3.1.3. Nivel Orientación: Asesoramiento individual

Se entiende por Asesoramiento Individual el conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades de una persona con el fin de estimular su progreso personal. En los casos de asesoramiento de tipo psicológico y emocional, la diferencia con la terapia radica en la gravedad del conflicto. Los principales objetivos son:

- Ayudar al adolescente a profundizar en su momento evolutivo y reconocer las áreas personales que necesitan evolución y mejora.
- Entrenar en habilidades sociales.
- Entrenar en manejo de la ansiedad (relajación, control de pensamiento...).
- Ofrecer un espacio a familiares directos de los alumnos o a profesores para la revisión de la situación de vida personal.
- Ofrecer acompañamiento en situaciones conflictivas crónicas o en situaciones críticas puntuales.

2.3.1.4. Nivel orientación: Asesoramiento familiar

Se entiende por Asesoramiento familiar el conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades evidentes que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso personal de los miembros y de todo el contexto emocional que los acoge. En los casos de asesoramiento de tipo psicológico y emocional, la diferencia con la terapia radica en la gravedad del conflicto. El Asesoramiento está especialmente indicado para crisis en los que los aspectos externos a la propia dinámica familiar tienen mayor relevancia para explicar dicha crisis. Además las relaciones familiares deben mantenerse suficientemente flexibles y sanas como para esperar que con una intervención de “urgencia” el problema pueda ser solucionado antes de que se desestabilice más el sistema familiar. Los objetivos principales son:

- Crear un clima donde los miembros de la familia puedan expresar sentimientos, deseos, dudas, etc.
- Ayudar a los padres en la toma de decisiones en torno a la educación de sus hijos.

- Dar a conocer los estadios y procesos que debe conseguir la familia como sistema para proporcionar elementos de apoyo, seguridad y progreso a los miembros de la misma, especialmente a los hijos.
- Mostrar modos adecuados de relación padres-hijos para constituir una base sobre la que asentar las líneas de la maduración personal, así como los aspectos de la dinámica familiar sana.
- Ayudar al desarrollo de niveles y tipos de comunicación para la interacción positiva en el núcleo familiar bien constituido.

2.3.1.5. Nivel de Orientación: Mediación

Los centros educativos son espacios de trabajo donde confluyen distintos protagonistas en los procesos de aprendizaje que se realizan. Los padres, los profesores, los alumnos y el resto de personal no docente se relacionan continuamente desde su rol, buscando satisfacer sus intereses, a veces coincidentes y otras no. En estos últimos casos se pueden crear situaciones de descontento, desmotivación y, en algunas ocasiones, de conflicto. Desde el CAF entendemos que en los centros escolares es fundamental crear un buen clima que permita que los profesores, los padres y los alumnos se sientan a gusto trabajando, estén motivados en la tarea y sobre todo sientan que es un espacio no de competencia sino de colaboración. Un espacio donde, aun existiendo diferencias e intereses distintos, podamos identificar y priorizar intereses comunes que se conviertan en la tarea prioritaria, sobre la base de la cual poder trabajar.

Una posible definición de Mediación sería un proceso en el que dos partes, los mediados, que tienen conflictos puntuales, acuden voluntariamente solicitando que un tercero imparcial y neutral, el mediador, les ayude a apropiarse activamente de sus conflictos para intentar llegar a acuerdos que los regulen. Los objetivos principales son:

- Sensibilizar a los profesores, familias, alumnos y personal no docente del centro educativo de la importancia de resolver los conflictos.
- Potenciar las técnicas de cooperación y comunicación escolar para reducir las tensiones, los conflictos y la violencia entre los alumnos.
- Vincular a todos los miembros de la comunidad educativa, para facilitar un clima de centro más adecuado y posibilitar una alternativa más para la resolución de los conflictos que se planteen.

2.3.1.6. Nivel Terapéutico: Terapia individual o familiar

Intervención según los parámetros clásicos de terapia individual, familiar y de pareja. La Terapia Relacional Sistémica ha generado en pocos decenios una conceptualización, unas estrategias y una tecnología de intervención que han demostrado su eficacia en el tratamiento psicoterapéutico de diversos trastornos mentales y de situaciones conflictivas familiares y de pareja, convirtiéndose en un intento válido, no exclusivo ni excluyente, de trabajo interdisciplinar cuya principal tarea consiste en recuperar la importancia de la familia. El estudio y la terapia familiar se basan principalmente en la observación y valo-

ración de los comportamientos repetitivos que se dan en los grupos con historia común y que se proyectan al futuro para mantener los vínculos. Esto es sustancialmente distinto a ocuparse de un individuo aislado. Los objetivos principales son:

- Evaluar e identificar el estilo y funcionamiento familiar.
- Atender la demanda.
- Enfocar el dilema (problema) presentado por la familia e indagar sobre el valor y significado del mismo para cada individuo.
- Recoger todas las informaciones posibles, ya sea para construir una o varias hipótesis de funcionamiento relacional (que deberá ser comprobada en el curso de tratamiento).
- Elaborar y construir conjuntamente (familia y terapeuta) un modelo alternativo de interacción que sea más adecuado que el presente para mantener la organización y para superar las dificultades.

2.3.1.7. Casuística atendida

A continuación se muestra una comparativa de los casos atendidos durante el periodo de funcionamiento del CAF (tabla). Para una mejor comprensión de los datos hay que tener en cuenta que:

- En ocasiones el motivo de la demanda responde a situaciones multiproblemáticas o simplemente requiere de más de un tipo de intervención; por este motivo, distinguimos dos variables, el número de intervenciones y el número de casos, siendo aquél siempre mayor.
- Algunos casos son atendidos por varios profesionales, por lo que el sumatorio del número de intervenciones por profesional suele ser superior al total de casos atendidos.
- Con frecuencia varios alumnos se pueden ver afectados en un mismo caso, por lo que las cifras referentes a los alumnos atendidos por el CAF pueden exceder el número total de casos.

Es destacable el aumento progresivo del número de casos y de intervenciones atendidos a lo largo de los cursos académicos, como puede observarse en la tabla siguiente.

TABLA. CASUÍSTICA ATENDIDA SEGÚN NÚMERO DE CASOS Y DE INTERVENCIONES

Número de casos atendidos	Curso 01-02	Curso 02-03	Curso 03-04	Curso 04-05	Curso 05-06
Casos (criterio alumnos/as)	86	64	74	80	91
Intervenciones	89	88	96	94	112

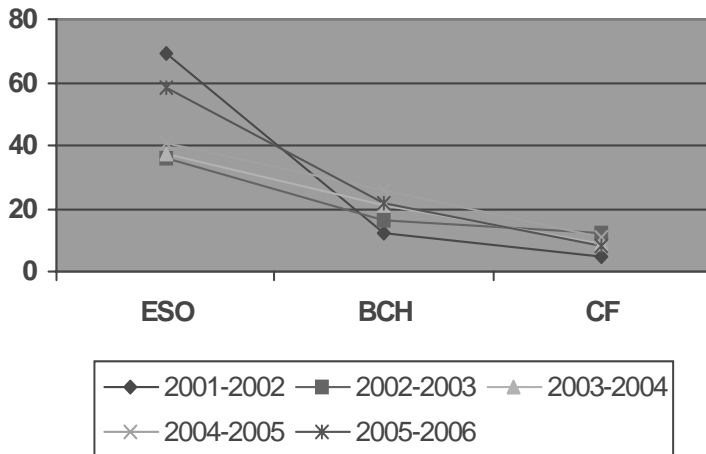
Si nos fijamos en la procedencia de los casos (tabla y gráfico siguientes) según la etapa educativa, podemos concluir que en todos los cursos escolares ha ocurrido que el mayor número de casos procedió de Educación Secundaria Obligatoria, con más del 50% del total de cada año. Bachillerato es el segundo que más casos aporta, alrededor del 25% cada curso y, por último, Ciclos Formativos ronda aproximadamente un 12%.

TABLA. CASUÍSTICA ATENDIDA SEGÚN LA ETAPA EDUCATIVA

Casuística atendida según etapa educativa	Curso 01-02 N=89	Curso 02-03 N=64	Curso 03-04 N=74	Curso 04-05 N=80	Curso 05-06 N=91	Casos totales
ESO	69 80%	36 56%	37 50%	41 51%	58 64%	241 60%
Bachillerato	12 14%	16 25%	21 28%	26 32%	22 24%	97 24%
Ciclos Formativos	5 6%	12 19%	9 12%	11 14%	8 9%	45 11 %
Casos totales por curso	89	64	74	80	91	

Se observará en la tabla 2 que la suma de los porcentajes anuales en ocasiones no totaliza un 100%, esto es así porque además de atender a alumnos y a sus familias suele haber un porcentaje de un 5% de casos al año que proceden de profesores o de personal no docente o de antiguos alumnos.

GRÁFICO. CASUÍSTICA ATENDIDA SEGÚN LA ETAPA EDUCATIVA



El gráfico anterior muestra la continuidad durante los cursos académicos de los porcentajes de procedencia de alumnos según la etapa educativa.

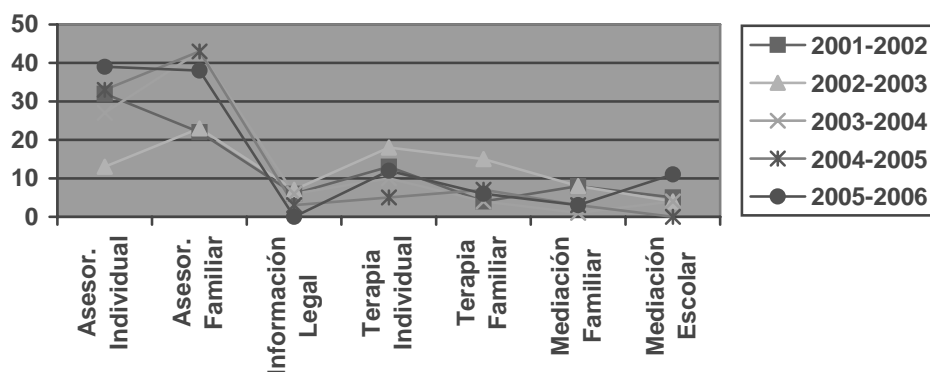
A continuación se expone (tabla siguiente) un cuadro comparativo de las distintas intervenciones profesionales realizadas por los profesionales del CAF. El asesoramiento, familiar e individual, es claramente la intervención más practicada, llegando en los dos últimos cursos escolares a sumar el 70% del total. A continuación le sigue la terapia, también familiar e individual, que suma aproximadamente un 15% de la intervención anual. La Mediación ha ido aumentando progresivamente su importancia a lo largo de los cursos académicos, suponiendo en el del 2005-2006 un 16% del total.

TABLA. CASUÍSTICA ATENDIDA SEGÚN EL TIPO DE INTERVENCIÓN

Casuística por Tipo de intervención	Curso 01-02	Curso 02-03	Curso 03-04	Curso 04-05	Curso 05-06	Casos totales
Información Legal	6 7%	7 8%	6 6%	3 3%	0 0%	22
Asesoramiento Individual	32 36%	13 15%	27 28%	33 35%	39 35%	144
Asesoramiento Familiar	22 25%	23 26%	43 46%	43 47%	38 34%	169
Mediación Familiar	7 8%	8 9%	1 1%	3 3%	3 3%	22
Mediación Escolar	5 5%	4 5%	5 5%	0 0%	14 13%	28
Terapia Individual	13 15%	18 20%	10 10%	5 5%	12 10%	58
Terapia Familiar	4 4%	15 17%	4 4%	7 7%	6 5%	36
Totales	89	88	96	94	112	

En el siguiente gráfico se muestra la evolución de cada una de las intervenciones año por año. El aumento más llamativo se produce en el número de casos atendidos como asesoramiento familiar, así como en el asesoramiento individual. Por otro lado, el resto de intervenciones no han sufrido una fluctuación tan acusada en el número de casos atendidos a lo largo de los cursos.

GRÁFICO. CASUÍSTICA ATENDIDA SEGÚN EL TIPO DE INTERVENCIÓN



Si atendemos a la evolución global de los casos atendidos por los distintos profesionales del CAF a lo largo de estos cursos, observamos en la tabla siguiente que la mayor parte de ellos queda cerrado a final de cada curso, llegando a ser el 88% en el último curso escolar.

La tendencia a lo largo de los cursos es hacia una disminución de los casos que se dejan abiertos durante el verano. Esto se debe a la organización con el DO para conseguir que a partir de mayo no se deriven casos que se prevea que van a necesitar una intervención continuada en el tiempo. De hecho, en el curso recientemente clausurado ningún caso se ha quedado abierto.

La proporción de aproximadamente el 15% de casos que serán revisados al inicio del curso siguiente se mantiene constante aunque en ligero retroceso. Se muestran los datos pertenecientes a partir de los cursos 2003-2004 debido a que esta variable no fue recogida con anterioridad a esa fecha.

TABLA. CASUÍSTICA ATENDIDA SEGÚN LA EVOLUCIÓN GLOBAL DE LOS CASOS

Evolución global de los casos atendidos	Curso 03-04	Curso 04-05	Curso 05-06
Cerrados	55 57%	68 72%	98 88%
Intervención, abiertos	12 13%	13 14%	0 0%
Revisión	29 30%	13 14%	14 12%
Total Intervenciones	96	94	112

A continuación se detallan las razones más usuales por las que las personas atendidas han acudido al CAF a lo largo de estos 6 cursos escolares:

- Dificultades de aprendizaje.
- Dificultades académicas.
- Dificultades de relación con los profesores.
- Dificultades de relación con los compañeros.
- Dificultades de relación con los padres.
- Dificultades de relación con los hermanos.
- Dificultades de relación entre padres.
- Problema psiquiátrico de alguno de los padres.
- Otras dificultades de relación en la familia.
- Maltrato.
- Problemas de comportamiento en: Casa, Colegio, Calle.
- Problemas afectivos.
- Malestar: ansiedad.
- Conductas de riesgo.
- Manejo inadecuado del conflicto.
- Trastorno de alimentación.

2.3.2. Formación

El IUF, a través de su Máster en Asesoramiento y Mediación Familiar, busca formar a profesionales en la intervención con familias y el CAF se vuelve un lugar idóneo para recibir esa formación práctica que hará de ellos profesionales eficaces.

Por otra parte, el servicio de formación está abierto a la comunidad en general (Centros escolares, asociaciones, ayuntamientos, etc.) para aquellas personas cuya labor profesional afecta directamente al trato con familias favoreciendo la creación de un espacio teórico-práctico de cara a reflexionar y desarrollar una serie de técnica y recursos de intervención.

De esta manera, bien desde el IUF, bien desde el propio Centro escolar que solicita el servicio, varios centros escolares, parroquias, etc. se han beneficiado de esta ayuda especializada en favor de la familia a través de cursos, seminarios, conferencias y talleres. Los objetivos principales de esta formación son:

- Formar profesionales altamente cualificados en la intervención con familias y con menores.

- Formar profesionales del centro escolar “a la carta”.
- Formar alumnos/as, familiares, ciudadanos/as en habilidades sociales, resolución conflictos, autoestima.
- Favorecer trabajo práctico para desarrollo propias habilidades.
- Difundir el Servicio.

2.3.3. Investigación

El CAF nace con una clara vocación social que trata de rentabilizar al máximo los recursos humanos y técnicos disponibles en la Universidad y beneficiar con ello al mayor número de personas posibles. Por otro lado, se pretende mantener un grado de excelencia en la calidad del servicio que haga del mismo un instrumento verdaderamente útil y eficaz en la intervención con familias en el contexto escolar. Ambas pretensiones quedan plenamente satisfechas manteniendo una línea de investigación científica, objetiva y rigurosa. De esta manera los profesionales pueden evaluar su propia actuación, corregir errores y diseñar formas de intervención específicas y apropiadas a cada situación.

Además, la vocación investigadora de la Universidad está íntimamente ligada a su función formadora de nuevos profesionales. El nivel y la calidad de la formación que reciben los distintos profesionales repercuten directamente en la sociedad. Cuando además es la familia el objeto de la acción de estos profesionales, se vuelve prioritario que la formación de los mismos garantice que van a estar capacitados para enfrentarse a los problemas que desestabilizan a las distintas familias que acudan a ello. Hoy en día nadie duda que la formación teórica no es suficiente.

El trabajo de investigación se concreta, por una parte, en la recogida y análisis sistemático de datos en relación con el funcionamiento familiar y la evolución de los casos en función de las intervenciones y, por otra, a través de un análisis objetivo y concreto de las intervenciones que se realizan, evaluadas durante reuniones semanales del Equipo de intervención. Para llevar a cabo la investigación se han seleccionado las pruebas de evaluación del funcionamiento familiar más relevantes en la investigación actual y se han elaborado cuestionarios propios. En concreto, se están utilizando los siguientes instrumentos de investigación:

- Child Behavior Checklist (CBCL, Achenbach y Edelbrock)
- Family Adaptability and Cohesion Scale (FACES III, Olson y Russell)
- Family Assessment Device (FAD, Epstein y Bishop)
- Family Environment Scale (FES, Moos, Moos y Trickett)
- Youth Self Report (Achenbach y Edelbrock)
- Teacher Report Form (Achenbach y Edelbrock)

Los objetivos principales de esta investigación son:

- Identificar la estructura y analizar la problemática familiar
- Desarrollar un plan de intervención estratégica en casos concretos a través del espejo unidireccional
- Supervisar intervenciones
- Determinar la efectividad y las deficiencias de la intervención
- Analizar de forma objetiva y sistemática la casuística de los problemas familiares y las claves de su resolución.
- Elaborar y difundir un modelo específico de intervención profesional
- Elaborar cuestionarios para recogida sistemática de datos relevantes para la investigación sobre orientación, mediación y terapia familiar.
- Elaborar por escrito estudios con temática familiar

2.4. Logros del CAF

En la Memoria del CAF correspondiente a los primeros cinco años de sus existencia se realizó una evaluación de la consecución de objetivos y metas y se redactó un decálogo de logros que a continuación se transcriben:

1. Formación de un equipo interdisciplinar para la intervención familiar en el que prima el excelente clima humano y la capacidad profesional.
2. El apoyo, en todo momento, por parte de Obra Social Caja Madrid, de la propia dirección del Colegio Padre Piquer así como del Departamento de Orientación con el que se ha mantenido una excelente coordinación.
3. Posicionamiento del CAF dentro y fuera del Colegio Padre Piquer. Este servicio, pionero en España, es ahora un referente en el “diálogo familia-colegio” para diversas instituciones a lo largo del territorio nacional.
4. La valoración positiva del servicio por parte de los profesionales del Colegio Padre Piquer.
5. El alto grado de satisfacción sobre el servicio manifestado tanto por las familias, alumnos y profesionales del Colegio.
6. Haber sido una luz durante este tiempo para el 15% (aproximadamente) de las familias del Colegio Padre Piquer.
7. La valoración cualitativa de los excelentes resultados conseguidos en las distintas áreas de intervención.
8. La valoración muy positiva expresada por los distintos centros e instituciones que han acudido al equipo CAF para organizar seminarios, talleres, conferencias, etc.

9. La retroalimentación positiva por parte de los profesionales en formación (alumnos del Master en Asesoramiento y Mediación con Menores) sobre este espacio de aprendizaje práctico y revelador.
10. El enorme esfuerzo de distintos protagonistas por ofrecer un servicio de calidad y por avanzar en la difícil tarea de conjugar intervención e investigación.

3. Conclusiones

Desde el Centro de Atención a las Familias (en adelante CAF) del centro educativo Padre Piquer de Madrid hemos experimentado en estos seis años de existencia que la ruta del tesoro de cada alumno se consigue descifrar más fácilmente contando con la aportación de su familia, y creemos que es posible hablar hasta entendernos, hasta descifrar el mapa juntos.

También creemos que cada centro, cada barco, debe encontrar la manera específica de ayudar a sus alumnos, es decir, que si bien crear un CAF dentro del centro educativo es una opción concreta de mejorar la relación familia y escuela, existen otras muchas exitosas, adaptables a las circunstancias de cada centro.

La realidad es que el CAF es un lugar privilegiado en tanto en cuanto maneja un presupuesto anual de unos 30.000 € y cuenta con 4 profesionales a tiempo parcial, cantidades excesivas para la mayoría de colegios, pero el proyecto global del CAF puede adecuarse a cada situación particular. De hecho, el CAF arrancó allá por diciembre de 2000 con la intervención voluntaria y gratuita de los 4 profesionales durante 6 meses como política de marketing destinada a crear la necesidad del producto viendo los efectos beneficiosos que proporcionaba a la comunidad escolar.

Participació de familiars als centres educatius. Les comunitats d'aprenentatge

Adriana Aubert

CREA

1. Educació igualitària a la societat de la informació: les comunitats d'aprenentatge

En la societat actual s'està donant una transformació profunda del funcionament de moltes institucions de diferents sectors, així com de la forma de relacionar-nos. Dins del marc del sistema educatiu, aquesta transformació ha estat substancialment més estancada que en altres sectors com l'econòmic o el sanitari. Tot i així, existeixen experiències educatives que, partint de la necessitat de donar resposta als nous reptes que la societat està plantejant, han estat capaces de tirar endavant transformacions d'èxit que ofereixen la possibilitat a cada vegada més nens i nenes d'accedir a una educació de màxims.

A partir de l'any 1995 s'inicia un nou enfocament de la societat de la informació en què s'abandona explícitament la dualització social que fins aquest moment havia donat lloc a polítiques educatives segregadores. Sota aquesta perspectiva, només un sector de la societat, el més privilegiat, havia de ser qui liderés la societat de la informació, accedint a feines fixes i ben remunerades. Un segon sector era el que participava de forma esporàdica en el mercat laboral i, finalment, un tercer sector que mai hi accediria i viuria de subsidis. Aquesta invisibilització d'un sector sencer de la societat correspon a l'estructuració social que es coneix amb el nom de societat dels dos terços (Gorz, 1986). D'aquí es va donar la necessitat de concebre uns itineraris educatius que derivaven part de l'alumnat a programes de garantia social, mentre que la part privilegiada era conduïda a la via universitària. Malauradament, aquestes polítiques encara persisteixen en els nostres centres, malgrat que la investigació en ciències socials i educatives ha demostrat sobradament que no funcionen.

En aquesta segona fase, doncs, l'objectiu és que totes les persones puguin accedir a la societat de la informació. A nivell educatiu, això es tradueix que tots els nens i nenes puguin tenir accés a aquells coneixements i habilitats necessàries per poder tenir un lloc de treball i un sou dignes, independentment de la seva condició social, la seva

ètnia, etc. Malgrat que les desigualtats anteriors s'han accentuat i se n'han generat de noves, aquest objectiu global ha proporcionat les condicions necessàries perquè millori la situació de moltes persones, i perquè diverses experiències educatives emancipadores s'expandeixin cada vegada més donat els seus bons resultats.

Les comunitats d'aprenentatge¹ formen part d'aquestes experiències que han optat per obrir-se a la participació de tota la comunitat educativa per tal d'oferir una educació de la màxima qualitat al seu alumnat. El nivell acadèmic en l'actual societat esdevé un element clau per la inclusió social. Els recursos intel·lectuals es prioritzen més que mai per damunt d'altres com els econòmics, que també segueixen exercint una important influència. Més que mai, aquest fet ofereix un marc idoni per avançar cap a una major igualtat social. Des dels centres educatius, per tant, és cada vegada més necessari garantir l'adquisició de les habilitats requerides en l'actual societat, donant la màxima importància dins els elements curriculars als aprenentatges instrumentals que han estat en gran part minimitzats pels sectors de la societat menys privilegiats.

Cada vez más experiencias se abren a su entorno y recobran con fuerza el sentido de servicio público —de la comunidad a la comunidad a través de la participación (Aubert et al., 2004: 135).

2. L'aprenentatge també canvia. Necessitem les famílies

Les amistats, els mitjans de comunicació, tot l'entorn on es mou el nen o la nena es converteixen també en proveïdors de coneixement, a més a més de l'escola. Els canvis socials descrits, per tant, repercuteixen també en les formes d'aprenentatge. Aquest deixa de dependre únicament de la relació que l'alumnat i el professorat tenen dins l'aula, ja que altres agents com els familiars, i altres espais com el pati, el carrer o la llar esdevenen claus en aquest procés. Quan parlem de contextos socials on predominen les famílies acadèmiques (això vol dir on almenys un membre té un títol universitari), podem dir que existeix una coordinació implícita entre l'escola i la família que genera un efecte positiu en els nois i noies sense necessitat que aquestes participin activament al centre. Per contra, en entorns amb població no acadèmica, de cultures minoritàries, etc., aquesta participació es fa necessària, ja que permetrà avançar cap a una major coordinació d'interaccions.

Des de les més de 35 comunitats d'aprenentatge de tot Espanya, s'estan fent front als reptes que la nova societat planteja a partir de la concepció dialògica de l'aprenentatge i la participació activa de tota la comunitat educativa, especialment les famílies. I quan parlem de famílies no ens referim al concepte tradicional d'aquesta, sinó al conjunt de persones que actualment conviu amb el nostre alumnat.

¹ Una comunitat d'aprenentatge es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Elboj et al., 2002: 9).

Ja es va avançar molt quan es va passar de les APA (Associació de Pares de l'Alumnat) a les AMPA (Associació de Mares i Pares de l'Alumnat), on quedava representat el col·lectiu que majoritàriament participa més als centres, les mares. De tota manera, front el concepte tradicional de família on hi trobem un pare, una mare i un determinat nombre de fills, emergeixen nous tipus de família de creixent diversitat, és a dir, nens i nenes que viuen només amb la seva mare, o amb el seu avi, amb el nou company del pare, etc. Fruit d'això, molts centres estan deixant de parlar d'AMPAs i comencen a formar AFA (Associació de Familiars d'Alumnat), on hi participen membres de la família de totes les edats (des d'àvies fins a germans i cosines grans). Només d'aquesta manera podem introduir les veus, experiències i coneixements de totes les persones que es relacionen amb els i les alumnes. Per exemple, la participació de familiars joves com cosins o germans està essent clau en aspectes com la prevenció i resolució de conflictes. Cada vegada més, els nostres fills i filles estan passant per problemes dels quals no tenim gens d'informació. En la gran majoria dels casos, ni tan sols ens assabentem que els passa alguna cosa que els preocupa. Per això necessitem cada vegada més la participació de persones de totes les edats, persones amb qui els nostres fills i filles es relacionen. Sota el concepte tradicional de família, doncs, només fem que excloure de la participació familiars la contribució dels quals pot ser clau.

3. Aula. Incrementant l'aprenentatge instrumental

Moltes de les aules que ens trobem en les escoles i instituts d'avui presenten problemàtiques diverses que dificulten la tasca educativa. La cada vegada major diversitat de l'alumnat (d'ètnia, de ritmes, etc.) n'és una de les causes, així com l'estancament de l'estructura dels centres educatius en unes institucions heretades de la societat industrial i que no són capaces de donar resposta als nous reptes de la societat de la informació.

Davant aquesta situació el professorat té bàsicament dues opcions. Per una banda, observar l'aula i separar aquell alumnat "difícil", pensant que d'aquesta manera serà possible fer classe amb la resta de nens i nenes. Malgrat això, al cap d'un temps tornen a sorgir alumnes amb les mateixes característiques. No només les teories elaborades ja des dels inicis de la societat de la informació plantegen que l'adaptació a l'aula als nivells d'aprenentatge previs no optimitza el desenvolupament (Vygotsky, 1979), sinó que nombrosos estudis i múltiples experiències educatives demostren que la segregació és la condemna a l'aprenentatge de mínims per aquest alumnat etiquetat com a "difícil". Primer agrupat homogèniament dins la mateixa aula, després tret de l'aula en Unitats d'Adaptació Curricular i finalment tret del propi centre (Unitats Escolars Compartides a Catalunya, per exemple), són els tres passos de la via de la segregació o de la presó (Tortajada, 2000).

Y ello a un coste muy elevado para los contribuyentes: unos 39.000 dólares anuales por interno. Como en el viejo dicho de los criminólogos, cuesta más enviar a un joven a la cárcel que a Yale. En los años noventa, el estado de California gasta tanto dinero en sus

prisiones como en su sistema educativo (en torno al 9% del presupuesto estatal para cada partida) (Castells, 1998:175).

Els instituts i les escoles que estan transformant els seus centres en una comunitat d'aprenentatge opten per la via contrària (via de la igualtat o via de la universitat). Això significa que es transforma el centre amb l'objectiu d'aconseguir que tot l'alumnat assolixi els màxims aprenentatges. Part d'aquesta transformació es concreta a l'aula, on en comptes de separar l'alumnat en funció dels nivells d'aprenentatge, s'hi introdueixen tots aquells recursos necessaris perquè cap alumne es quedi despenjat del ritme.

En concret, a l'aula entren altres persones adultes (familiars, voluntariat, altre professorat, etc.) que ajuden el professor o professora responsable d'aula. Es formen grups de 4 o 5 alumnes, en aquest cas heterogenis quant al ritme, gènere, ètnia, etc., on es treballa una activitat curta amb el suport d'una persona adulta que s'encarrega de tutoritzar cada grup. La tasca principal d'aquestes persones no és la de substituir el professorat, sinó la de fer que els nens i nenes treballin mútuament, fomentant l'aprenentatge entre iguals. El professor o professora responsable d'aula, per la seva banda, prepara prèviament les activitats, dinamitza els temps i s'encarrega de formar i coordinar-se amb el voluntariat.

El aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral del niño.(...) El aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros (Vygotsky, 1979, p.89).

Per tal d'accelerar l'aprenentatge dels nois i noies s'han de transformar les interaccions. A través dels grups interactius, aquestes no només es transformen sinó que es multipliquen i diversifiquen. L'entrada a l'aula principalment de familiars permet la incorporació al centre de referències que sense aquesta participació es dificulta molt poder visibilitzar. La cada dia major diversitat de cultures i formes de vida planteja aquesta necessitat.

Els resultats a tots aquells centres d'educació infantil, primària i secundària que estan portant a terme els grups interactius són concloents: millora dels aprenentatges instrumentals², millora de la convivència i reducció significativa de l'absentisme.

4. Currículum intercultural

Com hem anat dient, els grups interactius contribueixen a una substancial millora del tractament de la diversitat entesa aquesta com la inclusió de les diferents identitats a l'escola en un pla d'igualtat. Però no només els grups interactius. La resta d'espais de

² Malgrat els grups interactius es duen a terme en qualsevol àrea, des d'anglès fins a educació física, als centres educatius on es realitza aquesta transformació de l'aula es prioritzen les assignatures instrumentals (concretament matemàtiques, llengua catalana i castellana i anglès).

les comunitats d'aprenentatge també s'obren a la participació de les famílies i la seva pluralitat cultural. Només des d'una concepció de l'aprenentatge basat en les màximes expectatives que entengui dins d'una mateixa dinàmica la solidaritat i la instrumentalitat de l'aprenentatge es pot trobar la forma de no cedir davant les dificultats educatives presents avui. Contràriament, un concepte de l'aprenentatge basat en el que es coneix com a "currículum de la felicitat", dóna lloc a un tipus d'educació que cada vegada és més rebutjat pel conjunt de familiars (sobretot per part d'aquelles famílies d'entorns més desfavorits, a qui més perjudiquen aquest tipus de plantejaments).

Als centres heretats de la societat industrial es privilegien uns perfils culturals propis de la cultura hegemònica, mentre que en la societat de la informació aquests plantejaments estan quedant caducats, donant pas a uns centres educatius plurals basats en la "igualtat de diferències"³ (Flecha, 1997). Es tracta de poder compartir opinions i perspectives conjuntament entre familiars i professionals de l'educació, en un "diàleg igualitari"⁴ (Flecha, 1997) que permeti que totes les veus siguin escoltades. En les comunitats d'aprenentatge es parteix del principi que qualsevol pare o mare vol el millor per al seu fill o filla, així com que qualsevol professor o professora desitja que el seu alumnat aprengui el màxim. Fruit d'aquest diàleg s'aconsegueix construir conjuntament un projecte educatiu que, sota un mateix objectiu centrat en l'aprenentatge de l'alumnat, beneficia a tothom.

Aquesta interculturalitat es concreta, per exemple, en l'elaboració del currículum. Així, mentre ha vingut essent competència exclusiva del claustre on les famílies no hi entraven per res, en les comunitats d'aprenentatge el currículum entra a un debat públic que es basa en les relacions dialògiques i no en les de poder.

5. Formació

Les diferents concepcions de l'aprenentatge pròpies de la societat industrial (tradicional, significatiu) han entès la pràctica educativa com una activitat exclusiva entre el professorat i l'alumnat. Moltes competències, per tant, han estat en mans exclusivament dels professionals de l'educació. Sota aquesta lògica la formació ha exclòs altres agents educatius que en la nova societat tenen un paper clau, com per exemple les famílies.

En la formació podem incloure tot el personal de les escoles i instituts, des dels homes i dones de la neteja fins als monitors i monitores de l'esplai. La coordinació amb les diferents associacions i entitats del barri o població contribueix a una formació inclusora de tots els agents que respongui certament als interessos i necessitats de tothom. Per exemple, alguns centres dotats d'una xarxa informàtica i amb equips cedeixen el seu espai per a la formació no només de l'alumnat sinó també per a la formació de familiars i de les famílies en general (familiars conjuntament amb

³ Setè principi de l'aprenentatge dialògic.

⁴ Primer principi de l'aprenentatge dialògic.

l'alumnat i/o altres persones del barri). En aquests processos formatius l'objectiu és l'autonomia dels diferents agents i no la seva dependència a un sector privilegiat que pren les decisions de forma unilateral.

De la mateixa manera que hi ha espais específics per la formació de cada sector, també n'hi ha de formació conjunta. A partir d'aquests espais compartits on s'estableix un diàleg i es possibilita el coneixement mutu, s'esvaeixen estereotips, canviant radicalment les expectatives que uns tenen sobre els altres, sovint marcades de desconfiances i recels mutus.

6. Organització

Des de l'escola i davant el nou escenari educatiu, es fa necessari no només assumir noves responsabilitats, sinó també compartir-les amb la resta de la comunitat. En aquest sentit, en les comunitats d'aprenentatge serà clau la dinamització de la relació principalment amb les famílies, que participen en les comissions mixtes de treball on es tiren endavant les prioritats de transformació que tota la comunitat ha decidit a través del somni⁵.

Convivint amb les estructures organitzatives tradicionals (equips directius, consell escolar, etc.), que no deixen d'existir, pren així protagonisme una nova manera d'organització horitzontal i en xarxa. En les comissions mixtes totes les opinions tenen valor no pel poder que ocupa la persona que les planteja dins l'esquema organitzatiu del centre, sinó pels arguments que l'acompanyen. D'aquesta manera s'avança cap al diàleg igualitari entre professorat i familiars, alhora que al centre s'incorporen una diversitat i pluralitat d'iniciatives que d'altra forma no seria possible.

Quant a l'organització, també cal tenir en compte un aspecte clau que sovint queda oblidat, establir una agenda escolar en funció de les necessitats de tothom, principalment de les famílies, si el que pretenem és aconseguir que participin més. Convocar assemblees, reunions de les comissions mixtes de treball, formacions, etc., en aquell horari que respon únicament als interessos del professorat ha portat al fracàs d'aquelles activitats organitzades. Pel contrari, sembla evident que per tenir una convocatòria àmplia i plural cal ajustar aquests horaris a les possibilitats de les famílies.

7. Conclusions

Les diferents experiències educatives que trobem en els ja més de 35 centres arreu del País Basc, Catalunya, Aragó, Castella La Manxa, Extremadura, Castella Lleó i Andalusia demostren en la seva pràctica diària que a través de la participació de tota la comunitat s'estan transformant les expectatives de molts nens i nenes. L'acció conjunta de tota la comunitat educativa a tots els espais del centre inclosa l'aula contribueix en

⁵ Primera fase de transformació d'un centre educatiu en una comunitat d'aprenentatge.

el camí de la superació de les desigualtats. L'orientació no és l'adaptació al context, sinó la transformació. Una transformació que comença des del centre, obrint les seves portes a la participació de la comunitat, i acaba al carrer i als domicilis a través de la inclusió de la pluralitat de veus de totes les persones.

Famílies immigrants, gitanes i de tots els nivells socioeconòmics que tradicionalment no han participat als centres educatius, s'acaben involucrant a l'escola en diferents activitats, col·laborant en els grups interactius, en formació, en les comissions de treball, etc. Es tracta d'una participació rellevant per al centre on adquireixen responsabilitats i no com s'ha estat fent, limitada a la confecció de disfresses, ajuda en les festes de final de curs, Nadal o en les jornades de portes obertes. Només d'aquesta manera la imatge de l'escola canvia radicalment, prenent un nou significat: una institució útil que respon als interessos i necessitats de tothom, sense excepció.

8. Bibliografia

- AAVV. (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del gobierno vasco.
- Aubert, A. & García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 301, pp. 20-34. Barcelona: Praxis.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Madrid: Graó.
- Castells, M. 1998. *La Era de la Información*. Vol.III: *Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. 2002. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gorz, A. (1986). *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona: Laia.
- Habermas, J. 1987. *La teoría de la acción comunicativa, Volúmenes I y II*. Madrid: Taurus.
- Tortajada, I. 2000a. "La vía de la prisión y la vía de la universidad". *Cambio Educativo (II). Acciones sociales, económicas y educativas que mejoran la convivencia entre las culturas* (Llibre de ponències no publicat).
- Vygotsky. L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Comunicació, emocions, valors...

En la relació família escola

Àngels Real i Mas

Escola Bressol Josep Borràs (Lleida)

1. Introducció

La meua experiència laboral com a directora d'un centre d'educació infantil m'ha ofert la possibilitat de compartir, durant molts anys, un treball conjunt amb l'equip de mestres i totes les famílies de l'escola. Els resultats són diversos, no sempre hem aconseguit entendre'ns. Quan això ens passa, em pregunto: Què espera la família del Joan de l'escola? Com expresseu els nostres afectes envers les persones? Té a veure amb els missatges comunicatius que transmetem? L'organització de l'escola possibilita la interacció Família-educadora, Família-Família?

Penso que el primer pas, imprescindible, és la concreció perquè la relació i el treball conjunt família-escola és un dels eixos clau en l'educació, per tant, és necessària la participació de tot l'equip docent de l'escola, hem de poder planificar, analitzar, provar, avaluar i modificar en grup per aconseguir les fites que ens hem proposat.

Un grup divers és ric en opinions i un ajut al moment de prendre les decisions: el que volem, com ho fem i per què.

2. Objectius amb la relació a les famílies

Assolir un bon nivell de comunicació amb les famílies, acceptant-les tal com són per poder arribar a compartir el que ens agradaria aconseguir: donar seguretat a les famílies respecte als seus recursos perquè així podran assumir la seua responsabilitat, i que els canvis que es produeixen amb la interacció de la comunitat educativa els doni l'autonomia.

3. Actitud com a educadora

Acompanyant... una actitud d'escolta, reconeixement, natural, espontània i positiva, amb rialles i bon humor. Dialogant des de la reflexió, no des de la imposició, la recepta..., la decisió es sempre de les famílies. Encara que les famílies de vegades et pregunten pels teus límits.

Aspectes que intervenen en aquest procés d'acompanyament:

- Necessitat d'equilibri i seguretat afectiva i emocional. Necessitat de ser estimats
- Història personal i familiar que cada membre aporta a la relació. Cultures contextuals
- Com es viu el rol de pare, mare, educadora Cultura social i negocia un nou estatus relacional.
- Processos d'evolució de les dinàmiques socials. Famílies monoparentals, amb fills d'adopció, de diferents àmbits geogràfics, de diferents creences religioses, de diferents rols familiars...

L'entrada d'un nen a l'escola ho és també de tot el context familiar, és un procés de separació i com a tal és dolorós i comporta molta angoixa.

S'ha de construir un nou marc relacional, per una part hi ha la història personal que cada membre de la família aporta a la relació, juntament amb la història de les famílies de cadascú i per l'altra part el nou context escolar, moltes vegades desconegut pels canvis en les dinàmiques socials que abans esmentàvem.

En aquest primer contacte, hem de valorar la importància de les primeres separacions dels nens/es de les seves famílies, i donar temps perquè les famílies puguin elaborar la nostra "funció", "rol" i que no totes tenen els mateixos recursos; per tant:

1. Hem de procurar estar atents perquè, tot i que no es pot canviar la història personal de ningú, (els sentiments i les emocions no es poden racionalitzar, es tenen, no n'hi ha de bons i dolents perquè no hi ha categories), si analitzem els conflictes i malentesos que hi ha en les nostres relacions, segur que hi ha un component afectiu (agafar-se al coll del pare i no voler entrar a l'aula a l'arribada a l'escola o no voler marxar a la sortida, o dir-li el nom de la mestra a la mare) i està vinculada a la seguretat afectiva, a l'autoestima i a la capacitat que tenim com a persones per a situar-nos davant de qualsevol situació de la nostra vida. Aquesta informació ens pot ser útil per:
 - Adonar-nos del que espera la família de l'escola. Comprendre comportaments dels nens i de les familiars així com el seu patiment.
 - Adonar-nos de com expressem els nostres afectes. Ser capaços d'afavorir l'autonomia afectiva dels nostres alumnes.

- Adonar-nos de si l'organització de l'escola possibilita la interacció que ens farà conscients del sentiment d'imptència de les famílies que els porta a una actitud de delegació. (Al no saber com resoldre ja ho farà l'escola)
2. S'han de clarificar les funcions de l'escola davant de la demanda tan variada que es fa des de les institucions, la societat en general, les famílies

4. Principis que s'han de tenir en compte i que afecten les relacions entre la família i l'escola

L'afecte: Sentir-nos estimats és una necessitat bàsica a la qual tenim dret sense haver de fer res per merèixer-la, per tant, a l'escola hem de reflexionar sobre el que realment fem i sobre el que hauríem de fer perquè la relació afectiva que promouen doni seguretat, sempre sabem si ens valoren, aprecien i estimen i el perquè d'aquesta estimació.

La participació: L'escola sense una participació real i activa entre pares i mestres no té gaires possibilitats d'ajudar els seus alumnes, és un pilar bàsic que moltes vegades es queda en un principi teòric i a la pràctica hi ha molts recels, tenim moltes dificultats per integrar les famílies en el centre educatiu.

Reconeixement a la feina de pares: l'acceptació que els pares són els responsables de l'educació dels seus fills i que la nostra tasca complementa la de la família, mai no la pot substituir ni estar per sobre. Dir a una família el que haurien de fer, el que està bé i el que està malament pot ser molt perillós perquè a més de sentir-se culpables i crear molta inseguretat, crea una situació que no ajuda a resoldre, els deixem sense els seus recursos.

L'acceptació dels diferents rols ens ha de portar a parlar amb els pares amb tranquil·litat del "problema" i observar com van les coses. Després acordarem el que podem fer entre tots per ajudar el nen. En cas que els pares tinguin qualsevol objecció, deixarem d'actuar.

5. El moment actual a la nostra llar d'infants

El nostre model d'escola està centrat en l'infant i en continu diàleg entre l'escola i la família perquè a casa i a l'escola es donen situacions educatives continuades, de vida quotidiana i això ens permet entendre el nen/a.

Això per nosaltres vol dir que hem de negociar contínuament i personalitzar les dinàmiques de relacions, alhora que sempre hem de prioritzar el benestar del nen i el respecte i l'acceptació per les particularitats de cadascú, poder expressar lliurement les emocions i poder elaborar després, no disfressar, posar-li nom a allò que sent per afavorir poder-ho compartir amb els altres.

El col·lectiu de pares i mares és divers, el tret comú és que a tots i totes els preocupa l'educació de les seves filles i fills i l'estimació que els podem donar.

El treball en equip ja fa anys que forma part de la cultura del centre, els docents aprenen en col·laboració, planifiquen analitzen, avaluen intervencions i modifiquen en grup.

La intencionalitat d'oferir un entorn que potencia la comunicació, coneixença i relació entre les famílies i els infants de l'escola, i aprofita així les situacions quotidianes per viure valors socials i morals. Per exemple: els espais de pas com passadissos, rebedor estan organitzats amb gronxadors per a dos, cavalls amb rodes que un pot pujar i l'altre estirar el cavall, fotos dels nens en moments de joc, de contacte físic afectiu, un espai on es pot contar un conte, quadres fets pels nens/es, cavallets on es pot dibuixar.

Busquem estratègies per afavorir unes relacions que possibiliten l'intercanvi entre les famílies, per tal d'afavorir aquest mateix tracte entre les nenes-nens perquè s'aprèn de l'experiència de viure al costat de l'altre.

A l'entrada diària i a la sortida de les famílies sempre hi ha a la porta de l'escola algú que ens diu "bon dia", tant per compartir l'emoció (alegria, tristesa) al tornar-nos a retrobar, com per anar construint en el marc de les interaccions una relació afectiva i emocional que doni seguretat i els mostri la nostra estimació, i a l'arribar a la sala on serà el seu fill al deixar-lo i a la recollida un contacte comunicatiu que permeti crear un marc de confiança; comentar la diada, poder observar també els altres nens, les famílies...

Les entrevistes amb les famílies estan pensades no solament per passar informació, sinó com la millor manera d'establir una relació positiva, valorant-los, intentant entendre el que ens diuen i el que senten, on les famílies i la mestra s'impliquin amb respecte mutu per poder arribar a acords.

Entrevista amb els pares nous: els expliquem l'organització de l'escola, el que fem, com ho fem i per què ho fem. Escoltem el que ens expliquen dels seus fills i del problema que tenen, les seves expectatives. S'han de poder sentir acollits, volguts.

L'escola té un pla d'acollida que es porta a terme al llarg del curs, pensat des del vessant pedagògic, educatiu i social, però, malgrat tot, molts cops ens és difícil comprendre les dinàmiques i les dificultats.

Educadores-avaluació contínua amb relació als objectius proposats i a través del viure quotidià, per arribar a l'autoconeixement i regulació personal (prejudicis, estereotips).

6. Pla d'acollida

La importància que es dona des de tots els vessants abans esmentats, de les primeres separacions dels nens de les seves famílies de referència, ens ha portat a tot l'equip educatiu de l'escola a analitzar, reflexionar i prendre consciència de tots els factors que hi intervenen per poder organitzar tot aquest procés de separació, especialment per poder ser coherents amb la nostra pràctica i poder dissenyar intervencions educa-

tives (conductes afectives) que afavoreixen les relacions empàtiques positives (empathia emocional) a l'escola, aula...

6.1. Variables que intervenen en el procés. Les relacions. Els espais

Pels pares/mares. Té a veure amb el motiu pel qual inicien l'estada del seu fill/a a la llar d'infants: conciliar l'horari laboral, ser l'escola elegida pel seu projecte educatiu, creure en la necessitat que té de relacionar-se amb altres nens/es, ser l'escola que els han assignat... I els suposa: deixar el seu fill/a en un espai i amb uns adults desconeguts, que valoren de forma diferent les mateixes accions, o emocions, amb unes normes i rituals diferents, separar-se per primera vegada dels seus fills, emocions barrejades davant de diferents manifestacions com: plors, incontinència, trastorns de son... sentiment de culpabilitat dels pares, valoracions i actituds diferents de les altres famílies... por de contagi i del comportament dels altres nens/es.

Pel nen/a (segons edat 0-1, 1-2, 2-3, i característiques). Anar a la llar d'infants comporta relacionar-se amb uns adults desconeguts amb comportaments diferents, amb d'altres nens, negociar una manera de viure en grup, canvi d'espai i d'horari, ritmes, compartir l'afecte de l'adult, establir nous lligams afectius amb l'educadora, companys/es, espais..., ésser un més dins del grup.

Per l'educadora comporta molta responsabilitat: Cada dos anys canvi d'espai classe i edat dels nens/es, desconeixement dels nens/es, relacions noves amb pares/mares i nens/es, coordinació amb altres companys, angoixa i incertesa davant de plors, actuacions de pares...

6.2. Les estratègies per afavorir una bona comunicació de tota la comunitat educativa: les relacions individuals

6.2.1. Directora-Família

Preinscripció: En el moment de la preinscripció s'ha donat una informació personalitzada de la línia pedagògica i dels serveis del centre a totes les famílies.

Matriculació: Es concerta una visita individual de cada família dels nens/es admesos que s'ha preparat en cada un dels grups de nens de l'escola i la seva educadora amb la finalitat de:

Acollir les famílies per conèixer-nos i inicia una relació compartida, participant i gaudint una estona de la vida de l'escola: nens/es, educadores, tot el personal als diferents espais per veure actituds i maneres de fer, obrir interrogants, comentant el perquè de les respostes i l'organització, el que volem aconseguir i com ho fem a la pràctica, com responem davant del conflicte per ajudar a comprendre aquells aspectes que han quedat confosos. Es recull la documentació alhora que estem atents a les expectatives, necessitats i s'informa de tots els aspectes que volen saber, dels serveis, normatives i possibilitats de beques, així com de la necessitat de la seva participació per aconseguir aquest "clima" de calma i complicitat que hi ha en aquest moment a les aules.

En aquest moment les famílies estan en una actitud favorable a la comunicació i se'ls informa de tot el que comporta el procés d'adaptació,

6.2.2. Educadora-Família

Per conèixer-nos: És l'inici d'una relació que ha d'estar basada en l'acceptació i confiança mútua. Aquest primer contacte es fa a l'aula, on començarà al setembre per preparar tots junts l'entrada del nen/a a l'escola, per parlar de la importància del procés d'adaptació, necessitats de fer un treball conjunt, de les dificultats que comporta. Es dona la informació escrita de tot el que necessiten per començar a l'escola.

Al llarg del curs: Sempre que se'n tingui necessitat (tant per part dels pares com dels educadors)

Per poder comentar amb calma i poder contrastar comportament, compartir aprenentatges, plantejar dubtes, manifestar necessitats, conèixer el fer individual i la relació envers l'altre, arribar a acords...

En el tracte diari: A l'arribada, sortida.

6.3. Les estratègies per afavorir una bona comunicació de tota la comunitat educativa: les relacions col·lectives

6.3.1. Educadores-famílies de la seva aula

Les reunions d'aula: Abans de començar el curs, amb tot el grup classe, per conèixer-se tots i totes. Es donen les dates d'entrada individuals. S'informa de la distribució d'horaris, espais, patis, de qui rebrà el seu fill/a, on dinarà, què dinarà i amb qui estarà en el moment del joc, del canvi de bolquers..., quan estigui cansat què farem... Com atenem les diferències individuals a l'aula. Com respectem, contenim, guiem en els moments de dinar, de joc, en la resolució de conflictes: mossegades.

Cada dos mesos, per comentar les propostes d'ensenyament /aprenentatge al voltant de la vida quotidiana i de les necessitats bàsiques. Com respectar i contenir en el moment de dinar. Com negociem més o menys quantitat.

6.3.2. Educadores-infants

Entrada progressiva, horari flexible... Amb especial atenció als aspectes interactius afectius, primant experiències positives, sentir-se estimat, respectat per a poder gestionar l'ansietat, la por, la incertesa.

6.3.3. Educadores-famílies

Es realitzen festes, xerrades, etc.

6.3.4. Famílies-AMPA

Es realitzen sortides.

¿Quién ayuda a ser adulto?

M^a Pilar Navarro

Universitat de Lleida

1. Entre la familia y la escuela

La crianza de los pequeños y el acompañamiento de los jóvenes son funciones que los padres han realizado siempre y en todas partes. De manera deliberada o poco consciente, las familias se han preocupado de garantizar, a través de los hijos, la transmisión de valores, de costumbres, de pensamientos y de maneras de hacer.

La influencia familiar sirve a la función transmisora y renovadora del colectivo comunitario al conseguir que los hijos se conviertan en adultos capaces de incorporarse y sentir como propios los ideales, las creencias y los valores de la sociedad.

Éste es el esquema clásico que entendía la familia como la agencia educativa principal, núcleo básico e insustituible, en la configuración de tradiciones culturales. Pero la explicación que fue válida para las sociedades estables y agrarias desde hace años ya no sirve. Hoy, hablar de la familia significa situarnos en un marco de referencias plurales en el que aparecen tipologías familiares muy variadas.

Nuevas familias, nuevas formas de educar

Los cambios sociales han generado profundas transformaciones en el mundo actual. Probablemente, en la institución familiar es donde se pueden apreciar más los cambios que han incidido, con igual intensidad, en adultos y niños. En las últimas décadas, un conjunto de factores: corrientes migratorias, movilidad laboral, la sociedad de consumo, la incorporación masiva de las mujeres al mundo del trabajo, los cambios legislativos en relación a las uniones matrimoniales, más rupturas sentimentales de padres que tienen hijos y las posibilidades para reiniciar nuevas vidas, el aumento de adopciones internacionales, entre otras novedades, explican la aparición de nuevas tipologías familiares que inciden en la composición y en las relaciones de manera diversificada.

Por una parte, en la familia nuclear, se puede observar una tendencia clara a restringir lazos, influencias y afectos entre los miembros de la misma familia. Y, por otra, el aumento de las separaciones matrimoniales y reconstituciones familiares obligan a aprender a estar abiertos y a ser capaces de iniciar nuevos proyectos famili-

ares, lo que puede implicar el establecimiento de nuevas relaciones de parentesco a lo largo de la infancia.

La familia jerarquizada, que fijaba reglas y normas y que formaba parte de una red familiar extensa de hermanos, cuñados, sobrinos y primos que tenían como referentes comunes la voz autorizada y los recuerdos de los mayores, tiende a desaparecer. Y con ella se pierde, desde la perspectiva sistémica¹, el rico conglomerado de relaciones que facilita tantos aprendizajes importantes para la vida.

A pesar de vivir en la sociedad de la información y del conocimiento, son frecuentes las opiniones de padres que tienen hijos pequeños y adolescentes que manifiestan desconcierto y desorientación a la hora de educar a sus hijos². Los modelos de crianza y educación, inspirados en las maneras de hacer de los propios padres ya no sirven. Para la gran mayoría de las familias actuales, es bien cierto que los consejos de sabios pediatras y las escuelas de padres —que durante unos años parecieron una ayuda eficaz— pueden resultar insuficientes.

Sin embargo, la naturaleza humana continúa teniendo necesidad de protección y atención en los primeros meses de vida, en los años infantiles y en la etapa de tránsito hacia la vida adulta. En este largo período, hoy más largo que en ninguna otra época, los padres saben que han de ejercer las responsabilidades que la sociedad les atribuye.

En casa, y no en otro lugar, se hacen los primeros aprendizajes vividos en el universo de las relaciones interpersonales. En casa, y no en otro lugar, se suceden las primeras situaciones de relaciones interpersonales que nos inician en el largo y difícil camino del autoconocimiento. Mediante las relaciones afectivas familiares se dan los primeros pasos en el aprendizaje y la gestión de todo el universo emocional. En casa, y no en otro lugar, se construye la base más sólida del equilibrio y de la estabilidad personal que nos caracteriza cuando somos adultos.

La familia biológica y las familias de adopción siguen esta función ininterrumpida de ayudar a los recién llegados a convertirse en mayores.

Pero en la complejidad y pluralidad social, en estos momentos, la tendencia competitiva e individualista, también la fuerte presión publicitaria que crea falsas necesidades de consumo, las dificultades para conseguir trabajo y salarios estables, todo en conjunto, llega a actuar como una gran confabulación que impone ritmos vitales más y más acelerados. Esto explica que las familias manifiesten tantas dificultades para atender a los hijos.

¹ Utilizamos la expresión *perspectiva sistémica* en el sentido original. No nos estamos refiriendo al paradigma sistémico-fenomenológico que figura en la bibliografía pedagógica actual, y que se presenta como Pedagogía Sistémica.

² En los últimos años han aparecido numerosas publicaciones que, con mayor o menor oportunidad, pretenden responder a preguntas que se hacen las familias. Voces autorizadas que reflexionan sobre ello son: Salvador Cardús (2000) *El desconcert de l'educació*, Barcelona, La Campana. En la línea de ofrecer el conocimiento de una dilatada experiencia, Lluís Folch i Camarasa (1994) y dos de sus hijos han sentenciado: *Educar els fills cada dia és més difícil*, Vic, Eumo.

Ayudan poco a resolver las dificultades el entretenimiento y el acompañamiento en el crecimiento de los hijos con ingentes cantidades de imágenes violentas y de información vacía de significados valiosos que ocupan demasiadas horas en la vida de nuestra infancia. Las horas de muchos niños son vividas a remolque³ de la velocidad vital de los padres: jornadas larguísimas de actividades, horarios fijados según las agendas de los adultos y, como complemento, bajo la fuerza implacable de la publicidad, toda clase de ingenios electrónicos que pretenden sustituir compañeros de juegos en los cortos intervalos de tiempo libre de que disponen.

Por otra parte, aunque en el interior de cada familia no ha habido nunca un modelo único para educar a los hijos, en los últimos tiempos, sí que ha variado la pauta de relación que caracterizaba a todas las familias. Entre padres e hijos se imponía la existencia de control, de autoridad y de respeto. Últimamente ha perdido importancia el ejercicio de la autoridad y del control para dejar paso a la comunicación entre iguales y a la toma de decisiones familiares por consenso. En principio, este modelo familiar más democrático o negociador puede ser positivo, pero educar en el ejercicio de la libertad es un reto muy exigente.

Son muchas las interpretaciones⁴ que se hacen sobre el hecho de que, paralelamente al aumento de familias negociadoras, haya surgido un tipo de adolescente consentido, que tiene dificultades para ser responsable y al que le cuesta superar la frustración al no satisfacer, instantáneamente, todas sus particulares necesidades.

Además, entre los padres hay una tendencia creciente a evitar los conflictos para establecer relaciones emocionales positivas durante el tiempo escaso de convivencia con los hijos⁵. Es posible que aquel modelo de educación basado en el rechazo de comportamientos autoritarios, junto a la divulgación, difundida en versiones muy particulares, de teorías psicoanalíticas haya tenido consecuencias muy negativas. El modelo de libre desarrollo del niño⁶ ha sido muy difundido en la sociedad occidental. Y cuando se ha aplicado de manera literal y sin diferenciar el límite que señala el deseo caprichoso de la necesidad de aprender a ser responsables, las consecuencias han podido ser muy negativas para el propio niño o adolescente. La aparición reciente del Síndrome del Emperador⁷ es una devastadora consecuencia.

³ Tonucci, F. (1997 y 2004) hace años que investiga sobre las circunstancias de la vida de los niños, en las ciudades de Occidente. El análisis es exhaustivo en las obras *La ciutat dels infants*, Barcelona, Barcanova, y *Quan els infants diuen PROU!*, Barcelona, Editorial Graó.

⁴ Meil Landwerlin, G. (2006): *Padres e hijos en la España actual*, Colección Estudios Sociales, nº 19. Obra Social La Caixa.

⁵ Comellas, M.J, (2006): "Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad" en *Cultura y educación*, vol.18, nº 3-4, p.297.

⁶ Sobre diferentes modelos educativos que han coexistido en nuestra sociedad y de los cambios en el comportamiento de las familias, habla con claridad extraordinaria Esteve, J.M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós, p. 123-151.

⁷ La prensa publica cifras informando sobre una conducta ocasional, pero creciente año tras año, denominada Síndrome del Emperador. Y ya aparecen estudios de voces tan autorizadas como la de Urrea, J.

Éstos y otros elementos son los que caracterizan a las familias. Los medios de comunicación y los discursos públicos manifiestan con insistencia que hay que favorecer la conciliación entre la vida laboral y la familiar y hacer políticas más activas⁸ de ayuda y de protección familiar. Es evidente que si las políticas activas a favor de todas las familias no llegan, la escuela continuará siendo receptora de nuevas demandas educativas y un sector de madres y padres, que tiende a ser cada vez más amplio, le continuará exigiendo toda clase de responsabilidades.

Nuevas responsabilidades para la escuela

Los cambios sociales han propiciado que el mundo escolar, aparte de la propia evolución interna, haya sido receptor de encargos bien dispares.

La organización de las actividades escolares y el trabajo de coordinación ha adquirido mayor complejidad. Las tareas docentes, a medida que la escuela ha ido cubriendo más tiempo en la custodia del niño, también se han modificado. A las horas lectivas, se han sumado las horas de comedor e incluso una sexta hora.

Los contenidos del currículum escolar se amplían y se modifican permanentemente. Nuevas tecnologías, educación vial, educación por la paz, la sensibilización ecológica y la educación para el consumo ya son contenidos de los trabajos escolares.

También, ante todas y cada una de las situaciones críticas: prevención de drogadicciones, prevención de enfermedades de transmisión sexual, necesidad de educar en hábitos saludables de alimentación, se ha trasladado a la escuela la responsabilidad de llevar a cabo programas correspondientes.

Y, finalmente, los centros de educación se enfrentan a los conflictos que generan los comportamientos indisciplinados de un número muy pequeño de niños y jóvenes, que en ocasiones deriva hacia la inadecuada respuesta de las propias familias.

¿Dónde está la finalidad de la escuela? ¿Es necesario que nos detengamos un momento? La finalidad de la escuela ha de ser reescrita y hay que volver a pactarla. Neil Postman lo advierte en sus últimos escritos: *No hay camino más seguro para poner fin a la escuela que no tener ninguna finalidad*⁹. Muchos maestros piensan sobre esto cada día. También los formadores de futuros maestros. Es evidente que ante nuevas demandas sociales, la formación inicial de maestros también obliga a repensar una formación inicial planificada por la aplicación de una ley tan ambiciosa como lo fue la LOGSE.

(2006), *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. Madrid, La Esfera de los Libros.

⁸ En estos momentos, y en relación con las políticas de protección a las familias, los gobiernos europeos han retomado las reflexiones ante los resultados del Estudio PISA, puesto que se da a conocer la correlación entre políticas llamadas “sociales” con los resultados escolares. Es interesante consultar los diferentes autores que reflexionan sobre ello en *Revista de Educación*, extraordinario 2006.

⁹ Postman, Neil (2000) *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*, Vic, Eumo, p.12.

Entretanto, gran parte de los maestros de nuestro país, con dosis muy grandes de ilusión y de profesionalidad, han permitido que las escuelas afronten los retos relacionados con los cambios legislativos, con la escolarización de alumnos llegados de todo el mundo, con los cambios en la relación que han de establecer con ellos las familias. Es la nueva complejidad social la que obliga a delimitar y pactar un reparto de responsabilidades sobre la infancia. ¿Qué función les corresponde a las familias? ¿Cuál es la responsabilidad de la institución escolar? ¿Cómo se ponen de acuerdo padres y maestros para trabajar conjuntamente a favor de niños y de adolescentes?

¿Conviene una movilización educativa? La movilización educativa es el reclamo que está utilizando el profesor J.A.Marina¹⁰ recordando el viejo proverbio: *para educar a un niño se necesita a toda la tribu.*

Iniciativas parecidas hay muchas y son estrictamente necesarias. Lideradas por asociaciones de padres y madres, lideradas por grupos de profesorado desde los centros escolares, o impulsadas desde las universidades. Por eso ha sido un gran acierto plantear el tema en las Segundas Conversaciones Pedagógicas.

2. La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?

Las Jornadas planteaban abiertamente la pregunta. El primer ponente, brillante, serio y profundo, daba una respuesta inequívoca al plantear la educación como una cosa de todos: de la familia, de la escuela y de la comunidad. En situación de relaciones ondulantes y cambiantes: el nuevo modelo a pactar y de concebir el futuro es tarea de todos, porque la educación es un bien personal y un bien social, un bien privado y un bien público.

La segunda ponencia presentaba la realidad plural de entornos familiares y de relaciones con la escuela. Todo un mapa de complejidad que obliga a luchar contra tópicos y simplificaciones: padres enfrentados a los maestros. A partir de casos, el ponente hacía una demostración de saber hacer comprensivo y flexible mediante intervenciones educativas que hacen una apuesta clara para mejorar las relaciones entre la escuela y la diversidad de maneras de interpretarlas.

Las ponencias situaban a los oyentes en los centros escolares ubicados en espacios sociales y geográficos bien diferentes. Una fotografía que escenificaba paisajes coloreados según múltiples posibilidades de relaciones educativas.

No menos idóneos, en ocasiones espectaculares, fueron los talleres del programa. Prácticas reales expuestas por los actores que nos trasladaban a sus espacios de convivencia y de trabajo.

¹⁰ Las últimas publicaciones y manifestaciones en medios de comunicación insisten en la necesidad de movilizar a la sociedad en favor de la educación.

En la publicación quedan recogidos por los propios participantes las ponencias y los talleres que se presentaron. El punto de partida común a todos los talleres es siempre la imaginación de caminos posibles y sobre todo la voluntad de ser tenaces en intentar la reconstrucción de nuevas relaciones escuela-familia. Una cuestión clave para obtener éxito educativo. Una cuestión difícil, en tanto que son difíciles todas las relaciones humanas. Una cuestión sensible especialmente en el trabajo con familias más desprotegidas.

Al finalizar las jornadas una última reflexión: la participación y cooperación entre adultos es la lección práctica que los niños necesitan para aprender a ser adultos. El ejercicio de la ciudadanía no será posible si no ha existido un modelo.

ISBN 978-84-8409-229-2



9 788484 109229 2



Universitat de Lleida

