

COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN ESPAÑA: RETOS Y REALIDADES

FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP IN SPAIN: CHALLENGES AND REALITIES

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada.
Granada, España.
jdomingo@ugr.es

Manuel Alberto Martos Titos
Grupo de investigación FORCE¹.
Granada, España.
abto-long@hotmail.com

Lorena Domingo Martos
Grupo de investigación FORCE.
Granada, España.
gogue15@hotmail.com

Recibido: 01/12/2010 Aceptado: 30/12/2010

RESUMEN

El artículo busca un poco de claridad en todo el desconcierto reinante en la relación familia-escuela. Propone líneas de trabajo para mejorar la construcción de una productiva relación escuela-familia. Describe cuál es la situación actual de la participación y de la relación escuela-familia en educación en Andalucía (España). Analiza las posibilidades abiertas en la norma. Muestra una panorámica de los cauces tradicionales que se ofrecen a padres y familias para su implicación en la educación de sus hijos. Analiza algunas buenas prácticas en la construcción de esta comunidad educativa y de aprendizaje. Y termina proponiendo algunos nortes por los que convendría caminar: la toma de conciencia (personal, profesional y grupal) y el análisis de cada situación particular para encontrar un personal y eficiente sistema de actuación.

Palabras Clave: familia y escuela, participación, comunidad educativa, comunidad aprendizaje.

ABSTRACT

The article looks for a little of clarity in the whole reigning confusion in the relation for family-school. It proposes lines of work to improve the construction of a productive relation school-family. It describes which is the current situation and of the participation and the relation school-family in education in Andalusia (Spain). It analyzes the possibilities opened in the norm. It gives an overview of the traditional channels that are offered to parents and families for their involvement in the education of their children. It analyzes some good practices in the construction of this learning community. Finally, it proposes some aims

1 Los tres autores de esta investigación pertenecen al Grupo de Investigación Force, Universidad de Granada (España).

to reach awareness (personal, professional and group work) and the analysis of each particular situation in order to find a personal and efficient system of performance.

Key words: family and school, participation, educational community, community of learning.

A propósito de la reciente aprobación por el Parlamento Andaluz de la Ley de Educación de Andalucía (LEA), dentro del marco estatal de la actual Ley de Educación en España (LOE), en la que defiende claramente un modelo educativo en colaboración padres, escuela y comunidad para educar a la ciudadanía, parece oportuno repensar qué modelo de escuela, sociedad y educación tenemos y deseamos y, desde esa perspectiva, qué es eso de la participación e implicación de las familias en la educación. Un tema que es a la par fuente de conflictos y de posibles soluciones a retos actuales, no puede quedar en una norma que como ya ha ocurrido en demasiadas ocasiones, no se sabe hasta qué punto termina traduciéndose en una realidad –productiva y consensuada– en las escuelas.

Así pues, este trabajo presenta y desbroza algunas circunstancias actuales que inciden en el asunto, al tiempo que ofrecer algunas ideas y pistas que sirvan para activar, enriquecer y centrar este debate. Pero –por cuestiones obvias de espacio– no entramos en la trascendente cuestión de qué es y en qué consiste la educación para la ciudadanía. Sino que planteamos la cuestión desde la defensa de determinada manera de organizarse y funcionar, para *hacer de la escuela un espacio ampliado y privilegiado de ciudadanía*, y cómo hacerlo desde los marcos actuales de referencia, las escuelas reales que tenemos y los posibles canales de participación e integración en un proyecto educativo conjunto escuela-familia-comunidad. Nos remitimos a recientes trabajos con los que nos encontramos plenamente identificados (VV.AA., 2005; Bolívar, 2007).

Así pues, en este trabajo se presentará una breve panorámica de la situación y se trazarán algunos ejes de reflexión para profundizar y mejorar este ámbito. Todo ello desde las luces y sombras de lo que se observa en las escuelas, y –desde el conocimiento pedagógico actual y la emergencia de interesantes experiencias innovadoras– se ofrecen ejemplos alternativos y se proponen vías para caminar por derroteros –sin duda– más prometedores.

1. TRAZANDO UNA PANORÁMICA: FACTORES QUE EXPLICAN LA REALIDAD ACTUAL

Cada vez más investigaciones y estudios nos informan de que el aprendizaje no se produce únicamente a través de la relación del profesor–alumno o en la interacción entre el alumnado. En cada uno de los contextos en que se vive se produce aprendizaje. Como defiende Ramón Flecha (2006), el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el centro y el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle.

La educación se produce en diversos escenarios: familiar, escolar y comunitario. Es necesaria *la coherencia y continuidad del proceso educativo en los tres ámbitos en los que se desarrollan los niños y niñas*. La educación no es exclusiva de ninguno de ellos, ni se puede articular con coherencia sin una adecuada integración de esfuerzos y responsabilidades entre los mismos. No

es el resultado de una simple suma de factores no siempre coordinados. Los papeles de unos en este ámbito no son preponderantes sobre los otros, ninguno puede pretender la exclusividad en el tema, como tampoco ninguno puede abdicar de su responsabilidad en el mismo. La educación es un compromiso compartido entre escuela, familia y comunidad, en la que todos deben sumar esfuerzos por alcanzar un interesante y productivo proyecto común.

Actualmente está debidamente recogido y regulado normativamente el papel de los padres y de comunidad en la educación. Pese a ello, no se están alcanzando los objetivos pretendidos e incluso, en no pocas ocasiones, se está vaciando de contenido este proceso. Por lo que se vislumbra una nueva etapa en la que habrá que relanzar y replantear muchas cosas. En este sentido, la Asamblea General del Consejo Europeo de Padres y Madres de la Escuela Pública (Cepep), celebrada en París en diciembre de 2006, proclamó –entre otros asuntos– que todos debiéramos esforzarnos para transmitir a la sociedad la idea de coparticipación y la necesidad de colaboración entre la familia y la escuela. El Consejo Escolar del Estado y los de las diferentes Comunidades Autónomas vienen recomendando, en este sentido, que se favorezca la participación e implicación de los padres en la educación de sus hijos y en la gestión democrática de los centros educativos.

En un *escenario educativo ampliado*, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. El conocimiento y la información han superado fronteras espacio-temporales. Se han roto definitivamente los monopolios exclusivos de escuelas y profesores en la enseñanza.

Cuando los retos y problemas se incrementan, aumentan tanto la necesidad de colaborar estrechamente como los índices de desconfianza hacia los otros, produciéndose una dialéctica enemigos versus aliados de la que depende en gran medida las posibilidades de cambio real de la escuela y mejora de la educación (Hargreaves, 2000). La sobrecarga de presión, retos y complejidad, pueden producir una ruptura traumática, un acuartelamiento y un pasar los límites de conflicto productivo necesarios para mejorar. Las dinámicas y los valores que consigan la primacía en este escenario, serán los que marquen tanto las reglas de juego como el rumbo que tome la institución y la oferta educativa que promueva. Se precisa conexionar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar, en la familia, comunidad educativa y en los medios.

La relación familia-escuela-comunidad se está convirtiendo en una prioridad de actuación de los sistemas educativos y se observa como una tendencia internacional el incremento progresivo (en cantidad y calidad) de la participación de la comunidad en los centros educativos (Eurydice, 1997). No se trata sólo de que mejore con ella la calidad y la satisfacción, sino y principalmente que ella es un instrumento para acceder a otros valores como justicia, la solidaridad, la equidad... Lo que contrasta con la realidad, puesto que la participación no es vista como valor supremo, incluso, se niega o se renuncia a ella. Es importante llenar de contenido a las estructuras, normas y situaciones en las que se produce, al tiempo que cuidar que no se den las condiciones ni se desarrollen los factores y motivos que la coartan o inhiben.

Así pues, el tema de la colaboración, la interrelación y la complementariedad de acciones entre estos tres sectores no es un tema baladí, sino un importante acicate para la toma de conciencia de la necesidad de trabajar juntos y en unos nuevos escenarios para alcanzar un proyecto común de sociedad y de formación de sus ciudadanos. Sólo así se superarán viejos prejuicios y artificiales fronteras que –contra todo buen juicio– se han ido creando y manteniendo entre la comunidad y la escuela. Escuela y familia no pueden seguir en sus atalayas, más solos y perplejos que nunca, mientras los niños crecen solos. Escuela, familia y comunidad educan y sus acciones y mensajes se entrecruzan e interaccionan, quieran o no, reconozcan o no a los otros. Por lo que –como denuncia Rus (2002)– entre ellos surge una dinámica “de apoyos” que puede ser de suma o de resta, pero casi nunca, con resultados neutros.

Últimamente, como se denunciaba en otro momento (Bolívar y Domingo, 2007), se empiezan a observar síntomas en la sociedad de que, por diversos motivos, la imagen de la escuela está en crisis y quebrada. La escuela como institución fuerte y segura está recibiendo la desconfianza generada hacia la autoridad y hacia la capacidad de la educación para obtener el éxito en esta sociedad. Lo que se traduce en una actitud distante y exigente –como consumidor en una sociedad mercantilizada– hacia ella y, en no pocas ocasiones, frente a ella. Actuando como una voraz pero ingenua defensa a ultranza de sus vástagos a cualquier precio, o exigiendo respuestas que ellos mismos no pueden dar, pero sin dejar espacio a la autoridad. Se está produciendo un fenómeno ciertamente complejo que se ha venido a definir como “un crecimiento de la escuela, mientras que la familia se retira” de la responsabilidad de la educación de la ciudadanía. Por lo que se pide que la escuela –como “*institución total*” y sin la existencia de un “*nuevo pacto educativo*” (Tedesco, 1995)– vaya cubriendo los espacios que deja la familia (comprensión, cuidados básicos, estancia, etc.), y –desde esta perspectiva–, ya que ha perdido la exclusividad y la primacía a la hora de promocionar aprendizajes, que la escuela sea más un espacio de familia, de estancia y de club, que de ayuda a pensar, discutir y responsabilizarse; y al que se puede exigir y reclamar cuando no satisface sus demandas (Pérez Díaz y otros, 2001; López y otros, 2006).

Fernández y Pérez (1999) defienden que los padres definen la calidad de los centros en torno al grado de presencia de las siguientes características: la existencia de buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias, la información que se les proporciona sobre los alumnos, su control y seguimiento y el proyecto educativo del centro, y en menor medida –aunque creciendo exponencialmente en los últimos años– la intervienen factores tales como comedor, actividades extraescolares y transporte escolar.

Ante la imagen de que la mayoría de los padres y madres delegan en la escuela funciones educativas que corresponden a la familia, o de escuelas que no cumplen con lo que demandan los padres, debemos esforzarnos todos por transmitir la idea de la coparticipación, la necesidad de promover la colaboración entre la familia y la escuela, para afrontar juntos los retos educativos que nos plantea el futuro. Y, desde ahí, construir “pactos educativos” locales, a nivel de proyecto de comunidad/centro, que bien podrían constituirse en motor para hacer avanzar y para fortalecer las dimensiones en las que se basa este progreso o la consistencia de los logros alcanzados.

2. LUCES Y SOMBRAS DE LA COLABORACIÓN PADRES-CENTROS EDUCATIVOS

Son múltiples los trabajos que vienen a demostrar que el diálogo entre padres y profesionales, produce una mejor comprensión mutua y de su común propósito de educar y repercute significativamente en el rendimiento de los estudiantes (Redding, 2000; Redding y Thomas, 2005; Osher y Osher, 2002; Epstein, 2001; Patrikakou y otros, 2005; Hargreaves, 1999, 2000; Bolívar, 2006). En ellos se destaca recurrentemente que la confianza, el apoyo y la comunicación entre ellos permiten y facilitan la coordinación y el que los conflictos cotidianos se encaren y se traten de resolver productivamente. Es obvio, pues, reconocer que la colaboración entre profesionales de la educación y las familias incrementa la efectividad y coherencia de los aprendizajes de los estudiantes.

Pese a ello, como la escuela no es un escenario puro y tiene contradicciones, aún existiendo espacios concretos para hacer posible esta colaboración padres-profesores, salvo en honrosas excepciones, por lo general no está siendo siempre bien empleada y no ha pasado de ser una herramienta burocrática de gestión o información, más que un instrumento propiamente educativo. Conscientes de este hecho, varios trabajos se dedican a explorar opciones viables y sostenibles de colaboración, al tiempo que a develar las trampas y barreras que pueden aparecer en el camino (Blue-Banning y otros, 2004; Molloy y otros, 1995).

Pero como denuncia Visitación Pereda (en López y otros, 2006), sin duda, se han dando algunos pasos en el terreno de la participación de las familias en la educación y en la escuela, pero aún queda mucho camino por recorrer. Existen diferentes niveles de colaboración e integración, que marcan diferentes tipologías de relación escuela-familia, que van desde la ignorancia, la desconfianza y la competencia mutua, hasta la participación auténtica dentro de una comunidad de aprendizaje, pasando -obviamente- por diferentes estadios y niveles de integración parcial, formalismos o participación coartada o vaciada de contenido (Domingo, 2001).

En la escuela se convive con una idea, más o menos aceptada, de que es necesario acercar a las familias al colegio y hacerles partícipes de la información y de las posibilidades de ayuda a sus hijos e hijas; pero también hay quien está por poner límites a esa participación, por inseguridad o por miedo. Existen, pues, dos tendencias evidentes sobre la colaboración y la participación de los padres en la escuela: contar con ellos o evitarlos por todos los medios.

La primera opción, sin duda, es más profesional y productiva, y a ella se suman cada vez más investigaciones, voces y experiencias que avalan tal vía de acción. La participación de los padres en la vida escolar parece tener repercusiones importantes en la autoestima de los niños y niñas, el rendimiento y en las relaciones (familiares y entre éstas y la escuela).

Obviamente, las relaciones productivas padres-profesionales proporcionan al niño coherencia en sus ámbitos cotidianos de aprendizaje y desarrollo, mayores oportunidades de estimulación y crecimiento, y acceso a mejores recursos. Además, con ello se alcanza en ambos sectores: 1) una mejor comprensión de las necesidades, intereses y posibilidades del niño; 2) una selección más significativa de conductas, centros de interés y esfuerzo, etc.; 3) informaciones complementarias y nuevos ámbitos de acción en la línea deseada; 4) modos de

actuar coherentes, contrastados, experimentados, cotidianos,...; 5) un abanico de nuevas formas de refuerzo, de actividad, de cariño, etc.; 6) la posibilidad de contrastar sentimientos, actitudes, puntos de vista... y 7) capacidad para ponerse en el lugar del otro.

Lo que lleva, incluso, a otros efectos colaterales –igualmente productivos–. Puesto que los padres y madres consideran como más competente al sector de profesorado que trabaja con la familia (Pineault, 2001). Este hecho lo constatamos en una experiencia de escuela de padres y de participación que tuvo amplia repercusión en la propia dinámica del centro escolar (Domingo, 1995).

También son evidentes los síntomas de la existencia de la evitación y el recelo (Fernández Enguita, 1993; Hargreaves, 1999, 2000; Anderson, 2002). Sin buscar *culpables y responsables*, sino para "*comprender*" mejor los factores que pueden y deber ser cambiados, mejorados y reorientarlos en una relación productiva, se describen una serie de rasgos y metáforas descriptivas que muestran claramente las actitudes, creencias y enfoques que coartan dicha relación. Todas ellas se basan en la distancia profesional y en miradas que tildan a los padres –con injustas generalizaciones– como clientes vulnerables, pacientes, responsables e encubridores, poco capaces o competidores.

Entre los padres ocurre otro tanto. Los habrá a favor y en contra..., pero lo que se percibe más es de formal distancia y desconocimiento, con altos índices de no querer estar ni complicarse, aunque sí –algunos– de disponer y disfrutar de algunos espacios de formal protagonismo en cuestiones poco trascendentes, o a modo de guardia pretoriana, hacerse notar para obtener prebendas para sus hijos. Los que van con una ideología educativa firme y por unas pautas de acción rectas y más comprometidas, son los menos y no siempre están bien vistos por el resto.

Aunque no todas las personas ni las familias son iguales, los padres suelen tener su personal idea de lo que es la escuela y la participación ciudadana. A ello también se añadiría que el propio funcionamiento familiar –como sistema complejo– ofrecerá posibilidades diferenciales según el caso, pues no todas tienen el mismo grado de cohesión, adaptabilidad, comunicación, responsabilización, equilibrio... Redding (2000) diferencia entre familias problemáticas, familias centradas en los niños y familias centradas en los padres; cada una de ellas con sus implicaciones y subvariantes. Todo ello se traduce en sus hijos y en las propias relaciones de la familia con la comunidad y con el centro educativo en particular (Musitu, en López y otros, 2006), influyendo decididamente en las posibilidades y niveles de colaboración a los que estarán capacitados y dispuestos a asumir.

Cuando se da esta colaboración, ésta se hace palpable a diferentes niveles, lo que sirve tanto para comprender la situación, como para promover diferentes niveles y medidas de actuación para optimizar esta interrelación. Epstein (2001) identifica las siguientes modalidades de implicación:

- Apoyo al proceso de aprendizaje implicándose en casa.
- Comunicación con la escuela.
- Voluntariado y participación en algunos programas o actividades de la escuela.
- Aprendizaje en el hogar o mediante programas de formación.

- Toma de decisión y participación en la gestión.
- Colaboración plena, con integración e identificación con el programa educativo.

Posiblemente, no es que esté todo tan enmarañado porque sea imposible la colaboración y la mejora, tal vez, lo que ocurra es que haya gran desconcierto en todo esto o se estén adoptando medidas simplistas para una realidad compleja. Cardús (2001) denuncia esta situación, al afirmar que se da una situación de escuela a la defensiva y que los padres están percibiendo a esta institución más como sistema competidor con ella por la educación de su hijos, que como competidores "amigos", con los que hay que reaccionar productivamente para complementarse.

Las rutinas, la cerrazón y oscurantismo profesional y la especialización excesiva que olvida el saber, la experiencia y la situación (sentimientos, angustias, intereses, posibilidades, etc.) de los otros, son unos de los elementos que más dificultan una acción productiva común y continuada en el tiempo. Entre los elementos facilitadores estarían: la imaginación, el ser realistas, la adecuada formación, la colaboración, el diálogo, la constancia y el compromiso, el integrar los conflictos, el contar con recursos suficientes y estructuras adecuadas a este encuentro y el disponer y rentabilizar los posibles apoyos. Sólo es posible un pretendido encuentro si se va construyendo en una relación dialéctica entre los elementos desorganizadores y organizadores de la relación de colaboración presentes en las normales interacciones entre profesionales y padres, y las experiencias previas y envolventes del contexto en el que se han de desarrollar, y –desde ahí– ir encajando encuentro cada vez más consistentes en tareas, responsabilidades en ámbitos y espacios de mejora, hasta concretar un proyecto imprescindible de encuentro (un proyecto educativo de comunidad).

3. LOS MARCOS NORMATIVAMENTE ESTABLECIDOS

Es recurrente en todas las leyes educativas que se inste a la colaboración familia-escuela y a que se reconozca el derecho a la participación de los padres en la educación y en la gestión de los centros educativos. Así –a modo de ejemplo–, el preámbulo de la actual Ley de Educación en España (L.O.E.) señala como un principio de actuación de esta Ley la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa –en un esfuerzo compartido– colaboren para conseguir la combinación de calidad y equidad que implica la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de un objetivo tan ambicioso.

Esta ley apuesta también por la participación, como "valor básico" para la formación de ciudadanos, por lo que se promoverá en todos los sectores de la comunidad educativa para el ejercicio de la autonomía de los centros y su gobierno. Indica que se adoptarán medidas –sin concretar– que promuevan e incentiven la colaboración y la corresponsabilidad efectivas entre la familia y la escuela. Marca como compromiso que fomentarán los procesos de información y formación de padres, pero no se arriesga con nuevos pasos al establecer normativamente como vías únicas de participación real de los padres a sus asociaciones y el Consejo Escolar. Aunque, al señalar que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente, deja algunas puertas abiertas para que cada comunidad

educativa –siempre que lo estime oportuno– pueda establecer nuevas dinámicas y principios de actuación para hacer efectiva la corresponsabilidad y la colaboración entre padres y profesores.

Actualmente, son numerosos los manuales para animar a la participación de los padres en la educación. En ellos se ponen bases y apoyos que orienten cómo se 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. Pero no hay que olvidar que la participación no es sólo una cuestión de tener cauces, estructuras, etc. o disponer determinadas reglas de juego. Incluso, con ello no basta. La gente no quiere participar, le cuesta reunirse, no es constante en su implicación, puede haber motivos poco claros o llegar cargados de buena voluntad pero sin saber muy bien qué hacer y qué sentido profundo tiene su participación, lo que produce más desencantos y deserciones que logros mantenidos.

En nuestro contexto, el Consejo Escolar es el órgano de gobierno en el que se materializa el derecho de las familias a intervenir en el control y gestión. Sin embargo, encierra una trampa mortal. El peligro real es que no existe paridad en ellos. Hay un mismo número de profesores que de padres, pero al primer sector habría que añadirle los miembros del equipo directivo; lo que supone –de hecho– tres voces y dos votos más, que puede llevar a Consejos Escolares en los que ya venga todo “solucionado” desde el Claustro de Profesores. Para evitar estas dinámicas, lo más sensato no son las votaciones ni las lógicas de mayorías. En ellas estaría latente el riesgo de vaciar de contenido la participación y el debate, El funcionamiento de Comisiones de trabajo paritarias y la aplicación de la estrategia de la argumentación y la búsqueda activa del consenso por convencimiento, con empatía y poniéndose en el lugar del otro, en cambio, sí se acercaría al sentido común y ofrecería más “garantías” democráticas.

Además, la norma delimita con claridad cuáles son las funciones reales de los Consejos Escolares, y esto se puede entender de manera restrictiva y cerrada por parte de algún sector que no quiere injerencias externas en determinados ámbitos. Aunque también, al especificar como ámbitos de trabajo el seguimiento y la aprobación de medidas de colaboración con otras entidades y administraciones para actividades culturales y educativas, las medidas de fomento de la convivencia en el centro y el seguimiento de la marcha del centro, puede abrir un espacio real para seguir procesos de autorrevisión del centro, para acordar medidas y proyectos de actuación con capacidad real de transformación de la realidad escolar.

Quedan vigentes como derechos de los padres el estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos, a contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos y expuestos con anterioridad, y a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a sus hijos.

Como no se concretan más allá de los límites que excedan la norma, hay suficientes espacios “no explícitamente prohibidos” que se pueden explorar y sobre los que se puede negociar hasta alcanzar equilibrios razonables de colaboración, corresponsabilidad y complementariedad.

“La implicación de las familias en la educación de los hijos e hijas es un derecho del menor, implicarlos en la educación dentro del sistema educativo es una necesidad para éste, que no se da espontáneamente, ni se produce por el simple hecho de proclamarla. Es pues, una relación a construir que va mucho más allá de la participación regulada en los órganos legalmente establecidos y a través de las asociaciones correspondientes y que los centros tienen que provocar y construir, creando una cultura de colaboración que la Administración educativa debe facilitar y estimular mediante campañas informativas”. (Cecja, 2006, 70).

4. MÁS ALLÁ DE LA NORMA

“Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadores”. (Preámbulo, Carta de Ciudades Educadoras, 2004, 1).

Aprovechar esta realidad y la potencialidad que encierra es una obligación de los responsables de las corporaciones locales, de la Administración educativa y de los centros escolares. Por lo que la integración del centro en su comunidad, en su contexto, en su historia, etc., así como la optimización de estos recursos –incluidos el “capital social” que la propia comunidad aportaría al centro (Warren, 2005; Dryfoos, 2002). – con fines educativos es un valor que no se puede desdeñar en absoluto y que convendría poner en valor cuanto antes.

Los marcos “no explícitamente prohibidos” son también viables. Entre éstos estarían todas las posibles propuestas y soluciones que no entren en colisión con lo normativamente estipulado, aunque sí lo hagan abiertamente con las prácticas predominantes, o con las rutinas y las dinámicas construidas y mantenidas en el tiempo como ordinales, comunes o cotidianas. Sólo hay que diagnosticar una situación como mejorable, atreverse a hacer una propuesta viable y promover la alternativa, debatiéndola en los equipos docentes y comisiones pedagógicas y contemplándola documentos institucionales del centro (como sería en su proyecto educativo), además de comunicarla a la Administración Educativa por vía reglamentaria.

No pasa nada y, en cambio, puede ayudar bastante; aunque siempre habrá alguien que –con ojos fijos en obsoletos esquemas– la vea demasiado atrevida o propia sólo de aquellos que –utilizando un dicho y recriminación común entre colegas– aspiren a “heredar el centro”, o –desde el lado de los padres– se vea como ponerse de parte del profesorado o insistiendo en caminos por los que no están seguros querer transitar por complejos, trabajosos y dados al conflicto y la contradicción.

Para no ahondar en la propuesta y dejarla abierta al buen arbitrio y raciocinio de cada comunidad educativa o profesional con iniciativa no se concretan medidas, pero sí en cambio, a modo de botón de muestra sí podría indagarse por medidas reales que han adoptado ya muchos centros educativos en cuanto a facilitar los procesos de integración y socialización de niños y familias propios del período de adaptación en Educación Infantil, o bien las múltiples medidas experimentadas en zonas de actuación educativa preferente (ZAEP), dentro de algunos programas educativos en centros concretos –como “ecoescuelas” o “escuelas espacios de paz”– o por movimientos de innovación (VV.AA., 2002b y c).

Son muchos los canales de comunicación y participación que se pueden explorar. Dependerá de la sensibilidad y de las ganas de participar de maestros y padres el que encuentren senderos de confluencia. En general, todos ellos, se van haciendo más grandes y más efectivos a medida que se transita por ellos. Suelen contribuir a mejorar el conocimiento mutuo entre padres y profesorado. Lo que suele llevar aparejadas otras palpables mejoras entre los que se implican (desaparecen los recelos infundados, mejoran las relaciones personales y se está en disposición de que la colaboración sea eficaz, esté bien dirigida y se proyecte hacia el futuro) y generar recelos entre los que no.

Algunas estrategias útiles de partida para romper barreras y construir puentes de interacción productiva a poner en marcha podrían ser:

- *La participación de los chicos y la normal cercanía y convivencia* en el centro maestros-alumnos como primer referente para acercar a los padres.
- *Cuidar los gestos, saludos, interacciones informales, la disponibilidad, etc.* que mostramos día a día.
- *Operativizar y adecuar las sesiones de tutoría* con padres (bien organizadas, preparadas con antelación, llevar un control de acuerdos, compromisos, charlas...; cuidar el clima que en ellas se produce, no tener prisas ni ser excesivamente "preguntones", oír más que hablar, dar facilidad horaria para estas entrevistas...).
- Buscar situaciones de *encuentro profesional* en la escuela, dentro de una tensión dialéctica y productiva entre lo posible y lo deseable.
- *Ofrecer posibilidades de participación* en aula, el centro (talleres, charlas, visitas a casas, ayuda de madres en salidas, preparar actividades concretas, asistencia de madres a clases determinadas, etc.) y la comunidad.

5. LO QUE DICE EL SENTIDO COMÚN, LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LAS BUENAS PRÁCTICAS QUE DEBERÍA SER LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA

Urge la necesidad de suturar la fractura escuela-familia-comunidad en un doble sentido. De una parte influir indirecta y cautelosamente en la mejora del currículum familiar (Redding, 2000; Rus, 2002) y, de otra, abrir cauces reales y productivos de colaboración y participación mucho más allá de los enjutos canales ya existentes, sosteniendo todo el proceso en la profesionalidad, la calidad de la oferta educativa para todos y en el control social del proceso y los resultados.

5.1. La mejora del currículum familiar

En cuanto a la primera dimensión podría decirse que es fundamental, para actuar con criterio, seguir el decálogo propuesto por Redding (2000). Éste se basa en la mejor investigación de base disponible que apoya que es buena la colaboración y cómo debe hacerse:

- Las familias disponen de un buen currículum del hogar, en cuanto a patrones identificables que contribuyen al desarrollo de habilidades para aprender.

- En la relación padres-hijos hay un rico lenguaje y se basan en el apoyo emocional.
- Existen límites predecibles para todo, emplean el tiempo productivamente y se apoyan cotidianamente las experiencias de aprendizaje.
- Existen buenas y ajustadas expectativas familiares que determinan lo que es importante.
- Se hacen las tareas escolares para casa de forma regular y sistematizada.
- Existe una buena comunicación padres-profesores en ambas direcciones.
- Los padres están implicados en acciones con sus hijos, con otros padres y con el propio centro.
- Existen programas de formación de padres para mejorar estas condiciones y el ambiente familiar.
- Existen estrategias diversificadas de relación familia-escuela en función de las tipologías familiares.
- Existe un gran capital social en el centro como comunidad.

a) Formación de padres y familias (pero también, y principalmente, del profesorado)

Desde la perspectiva del déficit, los padres no están preparados para ser los padres que necesitan sus hijos, especialmente si estos últimos son "excepcionales", por lo que requieren tiempo, esfuerzo y estrategias que posibiliten el adecuado desarrollo de esta capacidad y *actitud*. Necesitan hacer un difícil aprendizaje para poder ejercer los roles y desafíos a los que se enfrentan (Heward y Orlansky, 1992, 220 y ss.). Esta perspectiva encuentra fácil acomodo en un amplio sector del profesorado, que defiende que gran parte del llamado fracaso escolar es achacable a la familia y al ambiente, por lo que, incluso actuando de muy buena fe, creen que la solución es formar a los padres para ejercer mejor y más productivamente dicha función, llegando incluso a pretender tecnificar o casi profesionalizar su función.

Aparecen, pues, propuestas de cursos, programas y acciones de formación de padres –como el clásico trabajo de Turnbull & Turnbull (2006)–, que se orientan a ofrecer consejos de cómo deben trabajar los padres con sus hijos en casa, o bien sobre cómo seguir y desarrollar determinados programas educativos hasta hacer que las familias tengan una actuación "profesional" como padres.

Desde otra perspectiva no terapeutizada (Domingo, 2002), pero también de forma consciente de que existe un "currículum del hogar" (Redding, 2000) –a modo de relaciones familiares, rutinas, prácticas y patrones de vida y comunicación, o expectativas y apoyos a sus miembros– sobre el que se puede actuar y que es un buen predictor del éxito escolar y social, se puede insistir en esta vía formativa. Estas pautas serán también bienvenidas, sin duda por sus implicaciones para el aprendizaje, pero tendrán mucho más sentido si son fruto de un acuerdo y un planteamiento colaborativo de qué debe hacer cada uno en un proyecto común. De ahí la proliferación en nuestro contexto de escuelas de padres "informativas" y dirigidas por expertos en contenidos, abiertamente cuestionadas por otras guiadas desde la perspectiva de la colaboración, la igualdad de estatus y la participación responsable y paulatinamente construida-conquistada (Domingo, 2000). Si bien este dato es una llamada a la esperanza, no hay demasiadas certezas ni panaceas sobre lo que la escuela debe y puede hacer en este sentido, ni sobre cómo llevarlo a efecto. La clave está en cómo acceder consensuada, productiva y no intrusivamente al mismo. Habría que

llegar a ellos por otras vías más indirectas y capaces de autorreconstruir relaciones y capacidades/potencialidades.

En este segundo planteamiento, pero sabiendo todas las lecciones del cambio que ahora conocemos y viendo como más pertinente los modelos de formación en centros, la formación de los padres –como la del profesorado– no puede hacerse al margen de su realidad, de su experiencia y de su saber. Por lo que debe inscribirse en procesos internos de autorrevisión y mejora del centro. En esta perspectiva, no es sólo una formación de profesores o de padres, sino una formación en centros en el que todos los sectores (como miembros de una comunidad de aprendizaje) participan juntos de los procesos de desarrollo. Aunque el proceso pueda apoyarse y complementarse con otras vías de formación personalizadas (reflexión, lecturas, etc.) o externas (por cursos).

Tras buenos procesos formativos se produce un impacto positivo en los padres en cuanto autodescubrirse como importantes, sentirse más cómodos a la hora de comunicarse con el profesorado y con sus hijos, descubren claves para comprender la educación y el funcionamiento de las escuelas, se sienten más integrados en el proyecto educativo...; los profesores, por su parte, comprenden las barreras que dificultan o impiden que los padres se impliquen, se sienten menos aislados y aprenden a interrelacionarse con los padres. Pero será desde una perspectiva de construcción progresiva de un proyecto común basado en relaciones de igualdad, la implicación, la confianza, el respeto y el compromiso cívico la comunidad educativa cuando se va dotando de un potente "*capital cívico y social*" (Bolívar, 2006) con repercusiones evidentes en la vida del centro, en la transformación de las dificultades en posibilidades y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

b) Participación en "otros" programas

Sin caer en hacer *sólo* lo que es cada vez más común en casi todos los programas de formación, es importante *ir explorando y profundizando en otros* más minoritarios, pero tanto más productivos que las anteriores, aunque con mayor costo de esfuerzo, compromiso y mantenimiento; tanto si son de actuaciones de profesionales para padres, como de los propios padres para ellos o con el profesorado de sus hijos (Heward y Orlansky, 1992).

5.2. Abrir cauces reales y productivos de colaboración y participación

Junto a lo anterior, son también varias las indicaciones que deben tomarse en cuenta para no vaciarla de contenido ni quemar prematuramente –por malas experiencias previas– las naves. Todas ellas emergentes de propuestas valientes, pero también con lecciones aprendidas, para no pecar de ingenuos ignorando que en la práctica, no resulta sencillo aunar intereses y esfuerzos para caminar de la mano en una misma dirección, o que –no pocas veces– las visiones de excelencia, resultan tan elevadas y distantes, que más que iluminar caminos, deslumbran o producen impotencia o recelo. Algunas pistas de acción podrían ser:

a) Volver a pensar la escuela, cuidar los sentimientos y deshacer malentendidos

Aunque en este tema no es posible empezar de cero, –como proponen Cardús (2001) o Escudero (2002)– sería necesario atreverse a abandonar viejas polémicas encalladas y entrar en el verdadero debate sobre cuestiones irrenunciables, dándole voz a la ciudadanía. Es una cuestión demasiado importante como para dejarla sólo en manos de los profesionales o los expertos. Sería preciso deshacer malentendidos sobre los padres y la escuela (funcionamiento y utilidad). Poniendo las cosas sobre la mesa abiertamente: la escuela es mucho más que lo instrumental, sí, pero también ha quedado –a veces– como simple parking de chicos o último refugio desde el que solucionar problemas sociales o dar una mínima educación.

Habría que hablar y hablar hasta llegar a un punto de equilibrio, en el que, reconociendo cada uno su papel y responsabilidad, se atreva a reconocer la realidad del otro sector y que se puede construir con él un verdadero proyecto de futuro para los más pequeños. Las posturas de enroque, de distancia y silencio no ayudan nada, más bien complican, como las de ir de salvadores del mundo tampoco se muestran como la estrategia más eficaz y oportuna. Tampoco se pueden olvidar los sentimientos en la escuela ni en la relación familias-profesorado (de culpa, de recelo, de miedo, de odio...). Habría que afrontar productivamente las críticas, los conflictos, las contradicciones..., pero también los éxitos (propios, de los otros y los conjuntos).

Luego habrá que ir aprendiendo dialécticamente a participar responsablemente participando y asumiendo las contradicciones de estar en un proceso de desarrollo, demasiado dinámico como para que se asiente en sólidas certezas más allá del propio proceso de construcción y aprendizaje conjunto.

b) Conocimiento mutuo

Si queremos establecer criterios educativos comunes o, al menos, no contradictorios es preciso hablar y conocerse mutuamente. Todas aquellas situaciones que fomenten este encuentro cotidiano y normalizado van en línea con apoyar la comunicación y la empatía. A veces serán encuentros informales (saludo en entradas y salidas, pequeños comentarios de cómo vamos y lo que progresa el zagal, etc.) y otras más formales o programadas (en entrevistas, Consejos Escolares, talleres conjuntos, salidas o celebraciones...), pero siempre se han de tomar como un sembrar y regar la relación, la confianza, la cercanía, la fácil accesibilidad y disponibilidad a hablar y hacer juntos. En este caso, estaría bien recordar –a modo de alegoría– la actitud de cariño, cuidado y primor con que se cuidan las plantas en un patio casero. Seguro que así, nacen proyectos comunes de trabajo (en un huerto escolar, por ejemplo) o no se habla mal o sin cuidado de los padres o de la escuela delante del niño, por ejemplo. Por mal que salgan las cosas o desatinada que haya sido una actuación, seguro que –desde esta premisa de conocimiento y respeto mutuo– hay una explicación y merecerá la pena oír la antes de enjuiciarla prematuramente.

c) Revitalizar la tutoría

La función tutorial es una de las principales claves de calidad de la educación que se maneja recurrentemente. Y en ella el trabajo junto con los padres es determinante. Parece ser éste un tema hartamente conocido que no merece detenimiento, pero, como señala Rus acertadamente, lo fundamental es que las entrevistas e interrelaciones de tutoría deberían “*ser normales, por regulares y*

abundantes" (2002, 215). Y añade seguidamente que, *"ino conozco medicina más rica para un escolar que la participación en los encuentros de su madre y de su padre con el profesorado!, ¡todos juntos!, ¡Así de sencillo y de extraño por infrecuente!"*.

d) Mantener abiertos canales de comunicación e interrelación

Se han de crear y mantener canales de comunicación e interrelación. La norma ya se ocupa de ello, pero éstos, por sí solos no bastan. Han de mantenerse vivos y dinámicos. La colaboración sólo se produce si los canales no sólo están abiertos, sino que también lo parecen, se estimula y se valora su uso y se observa su utilidad.

Recuerde que las relaciones de comunicación mejoran si: a) se destaca lo positivo y se reconoce al otro y la valía de su aportación; b) se expresa (por diferentes medios, no siempre orales o directos) y visualiza el aprecio y la apertura a la comunicación; c) se tiene buena disposición y se está convencido de la necesidad de la misma; d) se tiene en cuenta la opinión del otro; e) no se tienen prisas, dando tiempo al tiempo, pues la colaboración es complicada y cada uno necesita seguir su paso (no otro); y f) se empieza por poner la primera piedra sin esperar nada a cambio (el fruto llegará seguramente después).

Una vez aceptadas las condiciones que consideramos imprescindibles, aunque asumimos que se han de construir a lo largo del tiempo y nunca por imposición, y los ámbitos y dimensiones en las que fundamentar el encuentro, nos centraremos en el establecimiento de un mapa de relaciones, entre el profesorado y los padres, en base a las actividades comunes, puesto que es en ellas donde se produce el encuentro productivo de ambos. Sólo desde esta perspectiva de mantener canales abiertos y fluidos para que se produzcan interrelaciones y "colaboración auténtica" (Anderson, 2002), aún a riesgo de que no siempre sean bien utilizados por todos, será posible llegar a puntos de encuentro y a que se atrevan a surcar por estos mares profesores y padres.

La estrategia más eficaz no existe, habrá que experimentarla, pero se sabe que se aprende principalmente a través de la experiencia, de vivir la cercanía y la comunicación. Para construir los puentes necesarios para generar corrientes y vías de aproximación entre la familia y la escuela se tendrán que buscar el establecer unas posibilidades realistas de acción cotidiana que caminen en la línea de:

- romper las palpables fronteras artificiales entre padres y escuela;
- alcanzar un mismo lenguaje, unos mismos propósitos y emprender juntos acciones complementarias;
- prevenir, evitar y minimizar negligencias, dispedagogías o sobre-esfuerzos en alguno de los sectores frente al resto;
- integrar productivamente el conflicto de la diversidad de perspectivas que unos y otros tienen de los procesos de enseñanza-aprendizaje y
- no desnaturalizar y escolarizar en exceso el entorno del chico y la vida familiar.

e) Construcción del rol de padre/madre "participante"

"Si las instituciones escolares no están solas, no queramos que funcionen

como si lo estuvieran y que todo lo demás se pliegue a sus planteamientos, restituyéndoles su centralidad en la educación” (Gimeno, 2006, 160). Para ello urge idear nuevas tareas, escenarios y responsabilidades que compartir. Si estamos hartos ya de difundir y demandar la colaboración de padres, medios, comunidad y administración en los centros y con los profesores, no es que pongamos en duda tal necesidad, hora es ya de dar un paso más allá de la realidad. En el fondo, lo que se pretende es la construcción de un *grupo activo de padres y madres participativos e implicados*, que se identifiquen con el proyecto educativo del centro y que cumplan bien con las siguientes tareas: a) obligaciones familiares básicas; b) colaboración como apoyo a tareas escolares en sus hijos; c) motor de buen clima de entendimiento escuela-familia, desde una opción de *“amigo crítico”*; d) participación en la gestión del centro; y e) colaborador/a y recurso de apoyo a las actividades escolares y extraescolares que en el centro se desarrollen, participen o promuevan. Pero no es sólo que se genere este grupo, es importante que crezca y se haga sostenible y con capacidad de autorregeneración en el tiempo. Para ello no queda otra que promover una gestión y dinámicas de funcionamiento democráticas y abiertas a la comunidad.

La construcción del rol participante guarda relación con las creencias de los profesionales y de los propios padres acerca de dicha colaboración. Luego, en estas nuevas tareas y responsabilidades habría que saber encontrar un lugar que permita unas relaciones fluidas y suficientemente valoradas en las que no se escolaricen las perspectivas, temáticas y maneras, como tampoco se produzca –ni lo parezca– una constante fiscalización del ejercicio profesional.

f) Buscar activamente el justo equilibrio y se posibilita el auténtico poder de decisión

Es absolutamente imprescindible la bidireccionalidad y paridad en todos los procesos y decisiones que se adopten. Como se defendía en otro momento (Bolívar y Domingo, 2007), sólo cuando padres, profesores y otros miembros de la sociedad actúan como compañeros de igual estatus y se comprometen activamente en un proyecto común de aprendizaje-enseñanza y mejora, se alcanza una verdadera reforma de la escuela, se fortalecen las familias y se revitalizan las comunidades. No podemos pretender que los familiares y la comunidad educativa participen si no deciden nada con esa participación (Flecha, 2006). Ahora bien, como propone el Informe Educativo 2002, todo ello también habrá que equilibrarlo en su justa medida con otras acciones de mayor “profesionalización” de la función directiva y de la docente. Participación y democracia no deben estar reñidas con profesionalidad y buen hacer. Ambas deben complementarse para que se haga bien lo que se debe hacer y que esto sea de forma participada, de manera que todos se sientan corresponsables de las acciones y las decisiones adoptadas.

g) La participación “auténtica”

Para que los objetivos se compartan es necesaria la participación no sólo del profesorado, sino también de las familias, el alumnado, asociaciones, personal no docente, voluntariado... Y esta participación debe afectar a las múltiples decisiones que se toman en el centro (currículum, gestión o dinámicas de organización y funcionamiento). Pero, en no pocas ocasiones, la participación es formal y está vaciada de contenido, por lo que se torna inútil, poco estimada y sólo instrumento de legitimación o de barniz democrático. Luego se puede

afirmar que cualquier medida será parcial si no viene acompañada por una participación auténtica, responsable y continuada en la vida y decisiones del centro.

Pereda (en López y otros, 2006) admite diferentes grados de implicación y responsabilidad: 1º sólo se ofrece información (nada más); 2º tras la información se le consulta (lo que está bien, pero es insuficiente); y 3º sería llegar a una toma de decisiones colegiada. Una verdadera participación exige cubrir escalonadamente las tres etapas anteriores, aunque es tan dinámica que no exige que para todo deba hacerse de forma completa.

Es un hecho contrastado (Eisner, 2002; Hargreaves, 1999, 2000) que la participación real, el encuentro y el debate padres-maestros para crear una visión, un discurso y un proyecto colectivo de educación, aunque costosa y –a veces– cuestionada, potencia los procesos de reciprocidad, aumenta la interdependencia y la influencia recíproca entre los diferentes sectores, por lo que –primera y decididamente– centros y profesorado debieran dar pasos para alimentarla. En este sentido Christenson (2004, 2009) señala como objetivo prioritario de los orientadores escolares actuar con la familia para que superen el desconocimiento y la inseguridad de sus verdaderas posibilidades de participación e implicación con el profesorado en la formación de sus hijos, incidiendo en las dimensiones que la investigación señala como principales motivaciones (Hoover-Dempsey et. al., 2005; Green et. al., 2007; Christenson y Reschly, 2009).

Se necesita impulsar decidida y estratégicamente la participación auténtica y plena de los padres y la comunidad (aunque ahora no se den las condiciones de otros momentos) en el seno de una responsabilización conjunta (desde el acuerdo y la complementariedad), en la que se destaque la importancia de “ambos a la par”, para conseguir que el niño se desenvuelva de forma responsable y autónoma en la sociedad, adquiera valores y hábitos adecuados, y se desarrolle íntegramente. Sólo desde esta premisa es posible el compromiso por una “buena educación” y ello no se puede obviar ni vaciar de contenido.

h) Constituirse en “comunidad” con un proyecto colectivo de educación y desarrollo

Ahora que se empiezan a cuestionar términos como colegialidad, comunidad o colaboración por haberse demostrado en no pocas ocasiones como conceptos amorfos, vacíos de contenido o excesivamente simplistas y optimistas, el concepto de comunidad también es controvertido. Y más discutible si cabe en el caso de los centros en las condiciones actuales. De ahí que –y en esa línea es la que se propone– sólo es oportuno definir a un centro como “comunidad” si se guía por una ética de la responsabilidad, de cumplimiento del deber y por la autonomía individual y con un sentido de comunidad de trabajo. Pero no se deberían quedar los centros en ser sólo una comunidad de enseñanza, han de empezar a constituirse también como “comunidad de discurso y comunidad de aprendizaje”. Así, lo más importante no son los roles, ni las estructuras de participación/interrelación que se generen, sino que –como propone Sergioivanni (1994)– en el corazón de las mismas esté el propósito firme de “construir comunidad”.

Articular serena y sensatamente una propuesta de este tipo es una

tarea bastante complicada, si –además– se pretende que ésta sea original, contextualizada y pertinente, posiblemente exceda nuestra disponibilidad y capacidad (individual e incluso colectiva). Pero a lo mejor es que no hay que estar siempre descubriendo el Mediterráneo. Por lo que parece oportuno comenzar el apartado con una interesante reflexión de Gimeno (2006). Según ésta no se trata tanto de imaginar o inventar una respuesta original e ideal de escuela que satisfaga las demandas de nuestro tiempo, como de algo tan sencillo como recoger los rasgos y formas del buen saber hacer que, a mayor o menor escala, antes o ahora, alguien ya ha experimentado con éxito.

Son muchos los centros que han creído en la vía de la verdadera colaboración y se han arriesgado a caminar y experimentar por los derroteros de la democratización de las escuelas y de construcción de verdaderos proyectos educativos de toda la comunidad. Estas experiencias ilustran claves y procesos desde los que –por el bien de los chicos– *achican la brecha* escuela-familia, al tiempo que construyen democráticos patrones de actuación, espacios de encuentro, debate, participación y corresponsabilización respetuosa y realista en los que van comprometiéndose, cada uno a su nivel y en su contexto, por llevar a efecto un proyecto educativo debatido, participado y consensuado.

Algunas propuestas más articuladas y basadas sobre sólidos pilares teóricos y experienciales pueden verse en torno a *Comunidades de Aprendizaje* (VV.AA., 2002b; Flecha, 2006) y el *Proyecto Atlántida: educación y cultura democráticas* (VV.AA., 2002c; 2005). En torno a ellas han florecido interesantes propuestas de participación ciudadana y de implicación más allá de lo formalmente establecido. Son estos contextos –como laboratorios de innovación– los que han dado lugar a proyectos educativos de encuentro y complementariedad entre escuela-familia-comunidad y a proyectos educativos comunes y participados, en los que todos aprenden de y con todos desde participación e implicación en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes.

La clave está en creer en un sueño o proyecto colectivo y buscar nuevas fórmulas desde una reflexión abierta y sin premisas más allá de la búsqueda de lo mejor para formar ciudadanos (Warren, 2005). Profesores, familias, estudiantes y otros agentes se encuentran vinculados y convocados a constituirse en un foro para hacer y desarrollar un proyecto educativo integral de formación y vivencia de la ciudadanía.

En la medida en que van consiguiendo mayor debate y participación de personas diferentes, de distintos estamentos, de distintas culturas, etc., en un *eje corresponsable escuela-familia y ámbito municipal*, con la intención de desarrollar aquellos valores que favorezcan la organización y funcionamiento democrático, tanto de la escuela como de las organizaciones familiares y sociales (Bolívar y Guarro, 2007) –y esto se vaya construyendo entre todos *como iguales* con un alto nivel de compromiso y negociación, se puede hablar de estar en camino de promover una verdadera educación intercultural, de generar un clima de *altas expectativas* (tan importantes para la mejora y el éxito) y de emergencia de un mundo de posibilidades por descubrir.

Estas experiencias van vertebrando un núcleo de cambio educativo en torno al *eje escuela-familia y municipio*, por lo que van apoyando cuantas iniciativas vayan en línea con los parámetros de “educación pública” y “escuelas

democráticas". En definitiva, se trata de ir haciendo camino en la conquista de que en los centros se favorezcan procesos de participación escolar y comunitaria para analizar críticamente el núcleo cultural básico de la sociedad, se establezcan propuestas curriculares que aseguren para todos el aprendizaje y desarrollo de las competencias básicas de ciudadanía y se enfatizen propuestas y vivencias particulares y colectivos de valores democráticos y de ciudadanía.

6. A MODO DE EPÍLOGO

Aunque todos y todas sabemos que la "educación pública" que defendemos pertenece más al futuro que al presente y es más deseo y utopía que realidad..., también sabemos que sólo es posible caminar hacia la mejora si se trabaja por la utopía. Eduardo Galeano, en su poema "Utopía", se pregunta "¿para qué sirve la utopía?", a lo que él mismo se contesta "para eso sirve, para caminar". De este modo resultan altamente clarificadoras sus palabras cuando afirma –en línea con el magnífico poema de "Viaje a Ítaca" de Konstantinos Kavafis– que "La verdad está en el viaje, no en el puerto. No hay más verdad que la búsqueda de la verdad". Ese camino será, sin duda, estimulante y rico en experiencias y conocimiento, pero esta búsqueda de la verdad, será más relevante y productiva si se hace con otros y con diferentes perspectivas y miradas que otean con criterio otros posibles horizontes. La educación que queremos y la defensa de las cuestiones irrenunciables en educación se conquistan marchando, son fruto de un largo proceso de construcción colectiva y no están determinados por la odiosa premisa de que las cosas son así y no hay manera de cambiarlas. El viaje transforma, corrompe las costumbres y quiebra las viejas certezas, para abrir nuevas lentes, opciones, perspectivas y vías de mejora.

Así pues, hablar de educación pública, de lo que queremos y de lo que soñamos construye un norte por el que orientarse para caminar. Por lo que conocer este modelo de educación servirá como contraste con el modelo real y particular de cada escuela, para así poder orientarse. Ahora bien, siendo conscientes de que conseguir que se vaya conquistando este modelo depende bastante del compromiso que "todos" los componentes de la comunidad escolar adquieran y de lo que sean conjuntamente capaces de movilizar y desarrollar, sin olvidar las posibilidades y presiones del contexto y de la propia acción de la Administración Educativa.

Los profesores solos no pueden, y la actuación parchada de otros sin un proyecto común, tampoco es la alternativa. En un *escenario educativo ampliado*, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la "comunidad educativa" (barrios, municipios) con el centro educativo. Se precisa la implicación de la familia y la comunidad, aunque se haya perdido gran parte de la ingenuidad pedagógica y se sepa que las experiencias de formación, de gestión democrática y de participación no han terminado por cuajar.

Como se argumentaba en otro momento (Bolívar y Domingo, 2007), sólo parece viable superar la situación actual de quiebra del consenso entre familia y escuela mediante la recuperación de una acción comunitaria en el seno de un "espacio educativo ampliado", que ponga en conexión las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar. Para lo que se requiere rescatar –desde formas de participación auténtica– la democracia y la calidad educativa de las tenazas de los principios consumistas y orientados hacia

el mercado. Aunque, para ello, haya que explorar nuevas formas de implicación y corresponsabilización, debemos reconstruir nuestro (de comunidad) “credo pedagógico” (Gimeno, 2006) de forma realista, sincera y ordenada y deban ser los profesores los que –dadas las circunstancias– den los primeros pasos en este camino de aproximación (Anderson, 2002), reconstruyendo los proyectos educativos con una perspectiva estratégica de integración de toda la comunidad (Dryfoos, 2002).

Habría que ahondar y profundizar en sus cimientos a fin de que el modelo que propugnamos logre hacer frente a los retos de una sociedad proteica y en constante transformación. Así pues, y dado que la implicación social y familiar en los proyectos educativos de los centros es un factor clave para construir la calidad educativa, en la que el apoyo y la corresponsabilidad de la familia y la comunidad con los centros es una garantía de continuidad y de sensibilidad hacia las nuevas realidades,

“Hay que ir más allá de la participación deliberativa prevista en el actual sistema de Consejos Escolares, que ha tendido a anquilosarse y a encerrar a la comunidad educativa con sus problemas, sus perplejidades y sus prejuicios. [Y para ello] la mejor forma de salir del ensimismamiento es trascender la participación por delegación y plantearse e impulsar la participación en la acción, con proyectos concretos que impliquen a personas concretas de la comunidad educativa y, en particular, a padres y madres y a antiguos alumnos, (...) trascendiendo [incluso] el marco estricto de la comunidad educativa” (Marragall, en VV.AA., 2002, 33).

Para hacer avanzar en este modelo, la Ceapa (2006) señala como principios de procedimiento a seguir en la creación de momentos, ámbitos y tareas que permitan ir conquistando capacidad –unos como padres y como comunidad y otros como profesores y miembros de una comunidad “profesional” de aprendizaje– para:

- *Descubrir la propia existencia e identidad como coprotagonistas de la educación pública.* Lo que significa tomar conciencia (más allá de funcionarios o usuarios del sistema) de ser protagonistas junto con los demás miembros de la comunidad escolar de todo lo que se decide y hace en el centro educativo.
- *Reconstruir un modelo de escuela,* revitalizando el espíritu y la llama de la educación pública (Escudero, 2002), buscar *otra escuela posible* (Feito, 2006) que sirva como *referencia para obrar* en consecuencia, para avanzar en su materialización en el día a día de la escuela.
- *Conocer y descubrir los obstáculos y dificultades, así como los aliados y los posibles apoyos presentes,* desde un correcto y colectivo proceso de autorrevisión para la mejora.

En definitiva, lo que hemos venido proponiendo no ha sido un compendio de catalogaciones y rectas, sino buscar un poco de claridad en todo el desconcierto reinante en la relación familia-escuela. Sólo desde esta conciencia personal, profesional y grupal (en el seno de la comunidad educativa), emanada del análisis de cada situación particular, será posible encontrar un sistema de actuación propio que comience a dar respuestas de superación.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G.L. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Naradowski *et. al.* (compls.). *Nuevas tendencias en las políticas educativas*. Buenos Aires: Granica, 145–200.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. http://www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf
- Blue-Banning, M. y otros (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70, 2, 167-184.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cardús, S. (2001). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.
- CEAPA (2006). *Hacia un modelo de escuela pública para el siglo XXI*. Documento Bases del IV Encuentro de Estatal de Ceapa, Madrid, 21 al 23 de abril. <http://www.ceapa.es>
- CECJA (2006). *La educación en Andalucía, un compromiso compartido, una apuesta por el futuro propuesta para el debate de una ley de educación para Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/actualidad/2006/documentos/propuestadeleydeeducacion.pdf>
- CECJA (2006). *Manual de participación para madres y padres: Piensa en participar*. Sevilla: Cecja. <http://217.116.22.102/fapagranada/modules.php?name=ManualPMP>
- Christenson, S.L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Christenson, S.L. & Reschly, A.R. (eds.) (2009). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge.
- Domingo, J. (1995). Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 183–192.

- Domingo, J. (2000). Las escuelas de padres a debate. En J. Domingo, L. Ortiz y F. Martínez (coords.). *Educación y participación*. Granada: CEP.
- Domingo, J. (2001). Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo. *Investigación en la Escuela*, 44, 77-88.
- Domingo, J. (2002). Reconstruir la competencia familiar. *Contexto Educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 23, <http://contexto-educativo.com.ar/2002/3/nota-07.htm>
- Dryfoos, J. (2002). Full-service community school: Creating new institutions. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 393-340.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández, M, y Pérez, M. (Coords.) (1999). *Las familias andaluzas ante la educación*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/evaluacion/familias_educacion.pdf
- Flecha, R. (2006). Entrevista. *Escuela*, 3718, 1074-5 (de 28/09/06).
- Forest, C. y García, J.F. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Green, Ch.L.; Walker, J.M.T.; Hoover-Dempsey, K.V.; Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Hargreaves, A. (1999). Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna. En Fundación Santillana: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. XIII Semana Monográfica. Madrid: Santillana, 181-188.
- Hargreaves, A. (2000a). Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos. *Perspectivas*, 30 (2), 221-234.

- Hargreaves, A. (2000b). Professionals and parents: a social movement for educational change?, en N. Bascia y A. Hargreaves (Eds.). *The sharp edge of educational change: Teaching learning and the realities of reform*. Londres: Routledge-Falmer, 217-235.
- Heward, W.L. y Orlansky, M.D. (1992). *Programas de Educación Especial (2 vols.)*. Barcelona: Ceac.
- Hoover-Dempsey, K.V. et. al., (2005). Why do parents become involved?. Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2), 105-190.
- López, M.T. (dir.) y otros (2006). *La familia en el proceso educativo*. Madrid: Fundación Acción familiar/Ediciones Cinca.
- Molloy, P. y otros (1995). *Building home, community partnerships: The planning phase*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/pubs/fam01/planning.pdf>
- Osher, T.W. y Osher, D.M. (2002). The paradigm shift to true collaboration with families. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 1, 47-60.
- Patrikakou, E.N. y otros (Eds.) (2005). *School-family partnerships for children's success*. Nueva York: Teachers College Press.
- Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J. C.; Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pineault, C. (2001). ¿Por qué la preocupación por los niños menores de seis años?. En M. Barreales, A.M. Gervilla y M.C. Moreno (coords.). *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*. Vol. 1. Málaga: Cedma.
- Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Ginebra: OIE/IBE. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf>
- Redding, S. (2005). Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En R.A. Martínez González, H. Pérez Herrero y B. Rodríguez Ruiz (Eds.). *Family-School-Community partnerships merging into social development*. 477-501. Oviedo: Grupo SM.
- Redding, S. y Thomas, L.G. (2005). *The community of the school*. Lincoln, IL: Academic Development Institute. <http://www.adi.org/tcots/CommunityoftheSchool.pdf>
- Rus, A. (2002). *La magia de educar en casa. Razones de amor*. Barcelona: Cedecs.
- Sergiovanni, J.T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Joyce Bass.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.

- Turnbull, A.P. y Turnbull, H.R. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- VV.AA. (2002a). *Informe Educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana.
- VV.AA. (2002b). Monográfico sobre "Comunidades de aprendizaje"; *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 39-67.
- VV.AA. (2002c). Monográfico sobre "Proyecto Atlántida de Escuelas Democráticas"; *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 49-83.
- VV.AA. (2005). *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántica.
- Warren, M. R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75, 2, 133-173.