

## **LA INTEGRACIÓN DE LOS PADRES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS ESCOLARES**

Abilio de Gregorio García\*

### **RESUMEN**

La familia y la escuela han sido factores clave en la historia de la educación. Los grandes cambios acaecidos en la sociedad actual están influyendo de manera decisiva no sólo en la definición de su visión sino también en el desarrollo de sus funciones y responsabilidades. Ambas instituciones deben buscar espacios de interacción y de trabajo para lograr una educación de calidad. Lograr la integración y participación de los padres en los procesos educativos de sus hijos es un reto cuyo planteamiento se aborda en las siguientes páginas.

**Palabras clave:** cambio social, comunidad educadora, concepto de educación, familia y escuela, modelos de integración, participación escolar, procesos educativos.

### **ABSTRACT**

Family and school have always been outstanding items in the history of education. The great social changes occurring in today's society are having a large influence not only on the definition of their roles but also on the development of their functions and responsibilities. Both institutions must seek new spaces for interaction and work in order to achieve a quality education. Their current challenge is to reach the integration and participation of parents in their children's educational processes; the following pages are devoted to the way in which this approach must be implemented.

**Key words:** social change, educational community, concept of education, family and school, integration models, school participation, educational processes.

### **INTRODUCCIÓN**

Quizás uno de los fetiches más recurrentes de nuestra época sea la figura del "especialista". A él se acude para resolver desde los problemas más complejos hasta los del más elemental sentido común. Portar el halo de "especialista", aunque sea especialista en generalidades..., es estar expuesto a la reverencia de los creyentes de la modernidad. Probablemente no sea sino una manifestación de la superstición tecnologista, según la cual la ciencia aplicada tiene ya respuesta para todas nuestras cuitas y problemas. Y estas creencias y sus correspondientes actitudes parecen aplicarse hoy también al hecho de la educación y al ámbito de la escuela.

La escuela contemporánea, no lo olvidemos, nace con la Ilustración y, desde entonces, ha aspirado a ejercer el monopolio de la educación, reclamando para sí el saber profesional exclusivo de la enseñanza. El proceso de profesionalización de los docentes ha ido en la dirección de una mayor especialización, de un mayor conocimiento de los contenidos, de los procedimientos y de los mecanismos del aprendizaje, de una mayor integración de las nuevas tecnologías didácticas, etc. Se ha ido convirtiendo él también en especialista. Comenzó siendo "maestro" y ha devenido en "enseñante".

En este proceso, ni la misma escuela podía prever que su autoproclamado mesianismo, herencia, en cierta manera, del despotismo ilustrado, podría terminar por atraer hacia sí todas las expectativas colectivas y, al mismo tiempo, convertirla en el colector de todos los problemas sociales. Quizás ha sido la escuela la primera en perder de vista que, desde que hay sociedad, es ésta la que se educa a sí misma a través de una multiplicidad, a veces difusa, de acciones y de instituciones, no siempre de carácter formal, entre las cuales toma una importancia capital la familia.

---

\* Licenciado en Ciencias de la Educación. Experto en Orientación Familiar y en Formación del Profesorado.

Depositadas sobre la espalda de la escuela la mayor parte de las responsabilidades que tradicionalmente habían ejercido otras instancias sociales, sobre todo las de la familia, hoy la escuela no solamente se siente incapaz de atender la diversidad y la complejidad de las mismas, sino que incluso se encuentra con dificultades, a veces insalvables, para cumplir la más elemental de las que le son propias: la transmisión del conocimiento.

Esta situación, sobre la que no conviene insistir para no dar coartadas, nos conduce a ver con perplejidad cómo, frecuentemente, los padres proyectan la frustración de sus expectativas contra los profesores; cómo éstos se enrocan detrás del “malhacer” de los padres, y cómo, juntos, tienden a culpar de todos los fracasos a un espíritu maléfico itinerante como la televisión, internet, la genérica calle, etc.

En este contexto, la tarea de educar puede resultar todavía más ardua cuando se trata de poner en acto un proyecto educativo de carácter alternativo, como es el proyecto educativo de la escuela cristiana. El sistema de valores que le da soporte es un sistema contra corriente (al fin y al cabo la “lógica” de las bienaventuranzas es una lógica contra toda lógica). Dicha oferta educativa se hace a una sociedad (los más próximos de esa sociedad a la escuela son los alumnos y sus padres) cuyas estructuras mentales desde las que lee, interpreta e interactúa con la realidad son básicamente ajenas a los valores cristianos.

¿De qué ha dependido siempre y de qué sigue dependiendo hoy que se consiga una educación sólida, de calidad (integral, coherente y eficaz) en un centro educativo? En términos generales podríamos afirmar que una escuela está en posibilidades de ofrecer una educación de calidad:

- a) Cuando las familias de los alumnos cumplen satisfactoriamente con las funciones esenciales que les son propias en cuanto familia, de tal manera que, si ellas no las cumplen, nadie las podrá satisfacer, porque ninguna otra instancia social dispone de los recursos de que dispone la familia por su propia naturaleza.
- b) Cuando la escuela cumple satisfactoriamente con las funciones esenciales que le son propias en cuanto escuela, de tal manera que, si ella no las cumple, nadie las podrá cumplir suficientemente, porque ninguna otra instancia social dispone de los recursos de que dispone la escuela por su propia naturaleza.
- c) Cuando familia y escuela definen un espacio común de acción conjunta para programar, ejecutar y evaluar mancomunadamente su actuación educativa, de tal manera que, si no se ponen de acuerdo, estará en riesgo la eficacia, tanto de la educación familiar como de la educación escolar.

No se trata, pues, de que la escuela sustituya a la familia en las responsabilidades que a ésta le son propias. Algunos de los programas de ayuda a la familia que hoy se están proponiendo a la escuela con el fin de que aquélla pueda armonizar trabajo productivo y atención a la prole, no son sino programas de sustitución en funciones nucleares que solamente pueden ser atendidos en el específico y rico clima del hogar.

Tampoco se trata de desviar de la escuela hacia la familia los quehaceres propios de las aulas y de los profesionales de la educación. Se puede sospechar que en muchas de las quejas expresadas por los docentes respecto a la falta de colaboración de la familia con la escuela, se esconde, a veces, el deseo de que los padres se hagan cargo de funciones que solamente en el ámbito escolar se pueden cumplir con competencia profesional. Determinadas iniciativas de cooperación, publicitadas desde algunas escuelas y presentadas como novedad pedagógica, no son sino una confesión pública de la debilidad o de las carencias profesionales de los educadores.

De lo que se trata no es, ni más ni menos, de que se defina ese espacio de confluencia en el que se sitúan una serie de objetivos educativos que, necesariamente, han de ser abordados simultáneamente desde los dos “ecosistemas” básicos en los que se

desenvuelve el educando y en los que se construyen las urdimbres básicas de su personalidad. Familia y escuela han de actuar planificadamente al unísono y, en dicha actuación, se interalimentan y se refuerzan mutuamente. El resultado ha de ser el crecimiento armónico, tanto de la urdimbre de orden como de la urdimbre de sí mismo del sujeto de la educación.

## **1. LOS CAMBIOS QUE AFECTAN A LA FAMILIA Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR**

Si la educación escolar, lo queramos o no, es un subsistema en interacción con otros subsistemas dentro del conjunto social, no cabe mayor error que pretender encerrar la acción docente dentro de los tabiques de una suerte de dinámica autónoma de funcionamiento, con despreocupación de lo que está sucediendo en los otros elementos agentes o pacientes del sistema total. En cualquier sistema, la modificación de uno de los elementos en concurrencia influye en los demás y modifica la unidad del conjunto. Seguir haciendo lo mismo y de la misma manera cuando hay variables que intervienen y que han cambiado, es resignarse al fracaso.

De entre todos esos agentes en conjunción en el hecho educativo escolar, es la familia la que tiene una mayor incidencia por las razones que, para cualquier educador, son ya lugares comunes. Tal es así, que podríamos afirmar que el factor determinante de la calidad educativa que puede proporcionar un centro escolar no está en el mismo centro, sino en el *input* familiar con el que el educando acude y se expone a la acción de la influencia educativa escolar.

Si esto es así, es pertinente que nos preguntemos acerca de los cambios que se están produciendo en la familia –“la nueva familia española”- y de los perfiles que ha adquirido en los últimos años. La mirada sobre esta realidad, sin embargo, admite múltiples perspectivas: la mirada simplemente descriptiva y acomodaticia, la mirada inquisitorial y nostálgica de quien se asoma desde el exterior para condenar, la mirada entusiasta y militante de quien jalea los cambios para confirmar sus *a priori* ideológicos. Cabe también la mirada crítica (cribar) del educador capaz de cerner (discernir) cualquier realidad para convertirla en contenido educativo.

### **1.1. La familia en un nuevo marco de vigencias culturales**

Parece evidente que la realidad familiar no puede ser ajena al clima de pensamiento operante vigente en nuestra sociedad. Se trata de un especie de “noosfera” que termina dirigiendo las conductas personales y sociales a pesar de que, en la mayoría de los casos, no seamos conscientes ni del origen ni de la consistencia o inconsistencia racional de las mismas. Pues bien, podemos afirmar que el tono dominante hoy de ese pensamiento presente en el subconsciente colectivo es el correspondiente a la “condición posmoderna” (Lyotard, 1979) definido por Lipovetski como “el imperio de lo efímero” (Lipovetski, 1990) y cuyos rasgos fundamentales son la inmersión en los módulos y secuencias breves, en el permanente cambio de las normas y en el estímulo de vivir del instante.

Este pensamiento genera una tendencia cultural de hipervaloración del yo como medida de todas las cosas –individualismo y subjetivismo-, de la vida privada como instalación, y del “presentismo” (sentido de fugacidad de la vida y urgencia de gratificaciones inmediatas) como fuente de felicidad.

¿Qué resonancia tiene este clima en la familia? Desde luego, la primera proyección habría que verla en un cambio del centro de gravedad de la ética familiar. Si, en otras épocas, ésta se sustentaba en conceptos como “deber”, “sacrificio” y “entrega”, hasta convertirse en términos asociados espontáneamente al de familia, hoy vemos que adquiere cada vez más presencia en esta ética el derecho a la felicidad individual. Ello no supone necesariamente el rechazo a aquellos valores arquetípicos, pero los relativiza y, frecuentemente, los subordina a tal derecho. El mismo Lipovetski en su obra “El crepúsculo del deber” afirma: “la cuestión de la ética de los padres se plantea más en términos de gestión generalizada que en términos de abnegación: la devoción de los padres ya no se concibe como negación de sí, sino como instrumento de

realización integral de uno mismo, necesidad de ser útil, de amar y ser amado, necesidad de una esfera de acción y de construcción íntima, de una vida más intensiva y extensiva” (Lipovetski, 1994: 169).

Por otra parte, en este clima de pensamiento y de sentimientos, lo institucional pierde relevancia en favor de lo privado y personal. Es más, con frecuencia se tiende a ver en las instituciones un obstáculo para los valores y los derechos del individuo. Así, pues, el matrimonio, más que una institución, es considerado como una asociación libre fundamentada en la afectividad y que encuentra su soporte en las relaciones amorosas de la pareja. Para esas relaciones no son necesarios “los papeles” y hasta se tiende a considerar que es más auténtica la relación cuanto menos intervención formal hay en la misma.

Si se desinstitucionaliza el matrimonio y la familia haciéndolos depender fundamentalmente del espontáneo querer de la pareja, en ese querer caben todas las posibles formas de convivencia a las que también se les puede llamar matrimonio y familia. A pesar de que en España las formas alternativas de convivencia al matrimonio institucional suponen todavía un porcentaje bajo –aunque en constante crecimiento– llama la atención que nuestra sociedad manifieste uno de los niveles más altos de Europa de indiferencia o de despreocupación respecto a los diversos modos alternativos de convivencia. Incluso cuando se introduce la variable de los posibles hijos sólo el 52% de los españoles entrevistados declara que “los que quieran tener hijos deberían casarse”, mientras que dicen esto el 61% de los italianos, el 60% de los ingleses y el 73% de los norteamericanos (Alberdi, 1999: 39).

El exclusivo sostén del matrimonio en las relaciones amorosas, en un clima dominante en nuestra vida social de “presentismo”, de lo efímero, del cambio, hace que dicho fundamento sea volátil, quebradizo y vulnerable. Lo que explica, junto a otros factores, el aumento rampante de las rupturas matrimoniales y el clima de inseguridad o de incertidumbre, por emplear el término que da título al ensayo de Rousel sobre la familia (Rousel, 1988). Como dice Inés Alberdi: “la vida se vive más deprisa y la urgencia de las gratificaciones inmediatas impregna también esas relaciones que llamamos relaciones de pareja (...). Las relaciones afectivas se convierten en la fuente principal de frustración y de felicidad. Cada vez se espera más de ellas y es difícil que lleguen a satisfacer expectativas tan elevadas” (Alberdi, 1999: 113).

Al lado de estos nuevos valores habría que colocar dos tendencias más que dan perfil a nuestra sociedad por lo que se refiere a la familia: el igualitarismo y la libertad. Sin lugar a dudas, el vector de mayor influencia en los cambios que se han producido, que se están produciendo y que se producirán en la morfología del matrimonio y de la familia vienen determinados por el papel que la mujer desempeña en la vida social. Sobre todo para un número creciente de ellas, el matrimonio no es ya un destino sino una opción que pueden tomar en igualdad de condiciones que el varón. Y ello en virtud de su formación, de su acceso al mundo laboral y de un clima reivindicativo que le proporcionan una mayor independencia tanto en la elección de pareja, como en las relaciones cotidianas, así como a la hora de cesar dicha relación. Las responsabilidades familiares ya no son responsabilidades asignadas en función de la condición sexual, sino que siguen pautas de simetría y de igualdad.

Este clima de igualitarismo y de libertad ha roto con la “potestad” patriarcal de épocas anteriores. Pero no sólo en la relación conyugal, sino también en la relación con los hijos. Las relaciones paterno filiales se han desjerarquizado siguiendo la pauta de centrado de las mismas en la afectividad más que en la autoridad y el poder.

Por otra parte, quizás la mayor contribución a esa sensación de libertad ha venido dada por la posibilidad de los padres de decidir acerca del momento de tener hijos y de cuántos se desean tener. Tampoco los hijos son ya un destino, sino producto de una decisión libre. Y ello tiene su manifestación más llamativa en la escuálida tasa de nacimientos. Los miembros de la familia nuclear se reducen a la mínima expresión y,

con ello, las interacciones entre hermanos, o son inexistentes o se contraen a las más elementales.

Los hijos son mayoritariamente “hijos deseados”. Con este trasfondo ideológico y social, la razón de los padres para tener hijos parece ser las satisfacciones que esperan tener de los mismos. En otras épocas también los hijos estaban llamados en una cierta medida a satisfacer necesidades de los progenitores, de orden económico y asistencial en el momento de necesidad. Y si venían fuera de programación, se aceptaban con una mayor o menor disposición de ánimo. Hoy las satisfacciones que se esperan de ellos pueden ser otras de carácter afectivo o de proyección personal. Sin embargo, creo que hay un cambio sustancial no sólo en los motivos, sino, sobre todo, en la actitud valorativa de fondo. Vincular la presencia de los hijos en la vida al deseo, supone afirmar implícitamente su valor solamente en la medida en que son capaces de satisfacerlo. Es tanto como decirle: “tú vales no por la simple razón de que eres y estás ahí, sino porque encajas en nuestro proyecto de felicidad”. Aceptarlo, incluso cuando no es deseado, lleva consigo otro orden axiológico: el hijo (persona al fin y al cabo) es un valor en sí, independientemente de la gratificación que me produzca y del encaje o desencaje que pueda tener en mi proyecto de felicidad. Yo no le doy valor; lo tiene por sí mismo. No es medio; es valor absoluto y fin en sí mismo. Parece claro que, situarse en una o en otra perspectiva ha de tener claras proyecciones éticas al posicionarse ante cuestiones como el control de natalidad, el aborto, determinadas decisiones en torno a la reproducción asistida, etc.

Hay quien afirma que esta condición de hijos deseados y escasos en cada hogar supone que estén en mejor disposición de partida para un buen desarrollo psíquico, además del material. Sin embargo, si situamos dicho desarrollo en el marco general de cambios a los que venimos aludiendo, tendremos que aceptar que esa no es una relación unívoca, y que inciden con fuerza perturbadora para el crecimiento armónico de los hijos algunos de los elementos que dan perfil a la nueva familia española.

Permanecen en España muy por encima de las manifestaciones en otros países de Europa, no obstante, ciertos valores que se han considerado siempre como parte de la misma naturaleza del grupo familia. Al menos en un nivel declarativo, la familia es considerada como la entidad con mayor aprecio social incluso para nuestros jóvenes, tal como certifican los sucesivos sondeos de opinión del *Centro de Investigación Sociológica* (C.I.S.). En ella se ve un refugio seguro ante la hostilidad de un mundo donde a cada uno se le acepta solamente por lo que tiene, por lo que aporta y por la capacidad de adaptarse a las formas sociales. Sigue siendo la solidaridad entre los miembros de la familia el valor central, el cual genera un fuerte sentido de pertenencia y de lealtad al grupo familiar, aunque, cada vez menos tal pertenencia sea a la vez referente en relación a criterios y pautas de conducta (Orizo, 1996).

Ese valor de la solidaridad queda patente en la atención a los progenitores ancianos dependientes, muy por encima de la realidad de la mayor parte de los países de Europa: la ayuda de los abuelos a la atención de los nietos, hijos de parejas trabajadoras, el subsidio de los padres a los hijos con dificultades para integrarse en el mercado laboral, la ayuda económica para la adquisición de vivienda, la tardía independencia de los hijos del hogar familiar, etc. Quizás sean estos rasgos los que todavía marcan alguna distancia respecto a otras sociedades que hemos considerado estar en la vanguardia del progreso.

## **1.2. El impacto de los cambios en la escuela**

¿Cómo afectan todos estos cambios en el ambiente escolar? La escuela es moderna (nacida de las Luces); los alumnos son posmodernos, dice A. Finkielkraud. Esto quiere decir que la escuela opera desde unos supuestos valorativos que no encuentran eco en el hábitat familiar o social del educando. Máxime si se trata de propuestas educativas fundamentadas en máximos axiológicos. ¿Qué expectativa tiene la familia española hoy sobre la escuela? ¿Qué pide a la escuela?

Como se señala en el estudio “Significatividad social de la escuela católica” (F.E.R.E., 2002), las razones implícitas de los padres a la hora de elegir un centro escolar para sus hijos se podrían sintetizar en las siguientes:

- La seguridad frente a una sociedad contemplada como difícil u hostil. Ante la falta de tiempo para dedicarse a la educación de los hijos; ante la inseguridad producida por una sociedad de los riesgos indefinidos, y ante la desorientación acerca de las estrategias educativas más adecuadas, se tiende a buscar un ámbito escolar que proporcione seguridades y en el que se abandonan responsabilidades.
- El nivel de calidad académica entendida como preparación para estar a la altura de una sociedad competitiva. Esta exigencia, junto al discurso del prestigio social presente en las demandas familiares, configuran una expectativa que podríamos nominar como de producción de status social (por ello suele contar, también a la hora de elección del centro escolar, la exclusión indirecta de alumnos “distintos”). En una sociedad del bienestar, a la escuela se le asigna el papel de generadora de éxito social y se le exige eficacia. Del docente se espera un saber hacer profesional o técnico con capacidad para dar respuesta a los problemas de aprendizaje de los alumnos.
- Al mismo tiempo, hay una demanda que en el citado estudio se globaliza como la continuidad familia-colegio, de manera que el colegio asegure soluciones a ese “no saber cómo” que está en las preocupaciones primeras de los padres.
- Por último, hay una difusa demanda de valores humanos, entre los cuales se cuentan los que estrictamente pueden ser considerados como tales (solidaridad, tolerancia, etc.), pero también una serie de rasgos que connotan estilos de vida posibles y, en algunos casos discutibles, más que verdaderos valores.

Por otra parte, esa tendencia a la privacidad de la familia española y su desconfianza de lo institucional no es obstáculo para que fie con suma facilidad y hasta con exigencia la solución de todos los problemas educativos de los hijos a la educación formal extra-familiar. La desmadrada diversión nocturna de algunos adolescentes, la información-educación sexual, la educación vial, el ajuste de roles familiares de varón y mujer, los hábitos de salud, los problemas de violencia juvenil, etc., son preocupaciones que se descargan sobre las espaldas de la escuela y de los docentes como si las aulas fueran un taller de modelado de conductas o de reparación de disfunciones sociales. A pesar del rechazo a lo institucional dentro de una “cultura del yo”, el ciudadano se va convirtiendo en un “exigente” del Estado de Bienestar de soluciones para todos sus problemas, de tal manera que, incluso las funciones de crianza y de educación de los hijos – funciones tradicionalmente pertenecientes a la acción directa familiar - se transfieren en su totalidad a instancias públicas, entre las cuales se encuentra la escuela.

Esta actitud, protestada frecuentemente por los educadores, viene impulsada en gran medida por la limitación de tiempo de los cónyuges para atender las necesidades educativas de los hijos, toda vez que se encuentran incorporados ambos cada vez con más frecuencia al mundo laboral productivo. Llama la atención que la preocupación para armonizar vida laboral y vida familiar basculen casi siempre del lado de medidas sustitutivas de la familia. Se multiplican las actividades de entretenimiento de los niños en centros escolares o extraescolares, para liberar a sus progenitores del tiempo que han de dedicar a la producción.

En la misma línea de reflexión hemos de preguntarnos acerca de la repercusión que tiene en la educación escolar el hecho de la escasez de hijos por familia, su condición de “hijos deseados” llamados a satisfacer los deseos de felicidad de los padres e

incluso, su aparición tardía en el matrimonio. En primer lugar, es manifiesto que esas circunstancias han conducido a convertir al hijo o a la hija en el centro de atención concentrada y hasta absorbente de los padres. Ello crea una atmósfera educativa de superprotección, de sobreabundancia de bienes, de indulgencia normativa. Se puede constatar fácilmente que ha aumentado de forma significativa la preocupación de los padres por la repercusión que puedan tener en el adecuado desarrollo de sus hijos cualquiera de las decisiones que ellos o sus educadores profesionales puedan tomar. Tal preocupación no siempre llega a la ocupación real y comprometida, pero se manifiesta en conductas ansiosas y angustiadas de progenitores desorientados que, unas veces reivindican supuestos o reales derechos frente a los profesionales de la enseñanza, y otras demandan ayuda especializada para resolver los problemas de educación de esos hijos convertidos en personajes centrales del escenario familiar.

Por otra parte, la frecuente ausencia de interacciones entre iguales en la familia por la escasez de hermanos, se pretende compensar con una escolarización cada vez más temprana donde el niño “aprenda a vivir con los demás”, según expresión recurrente de los padres que demandan plazas en los jardines de infancia. Convendría, sin embargo, preguntarse si son equivalentes ambos procesos de socialización al ser tan diferente el “ecosistema” en el que se producen.

Asimismo, la frecuente imposibilidad de que un niño pueda competir y compartir con otros niños en el seno de su familia nuclear juegos, mundos, vida ordinaria, etc., es sustituida por la ficción de las videoconsolas o la de los audiovisuales. En otros casos, son los mismos padres los que pretenden desempeñar ese papel de igual, cosa que no suelen conseguir, además de producir desorientación en los hijos respecto al *rol* del adulto.

Pero quizás el fenómeno familiar de más honda repercusión en los educandos sea el de las separaciones matrimoniales o divorcios. La frecuencia con que se está produciendo esta circunstancia en nuestra sociedad hace que, en expresión afortunada de L. Rousel, se perfile un nuevo tipo de familia: “la familia incierta”. Cómo está influyendo este clima de incertidumbre o de inseguridad en los hijos es una cuestión sobre la que la escuela no puede pasar de puntillas. Como tampoco podrá obviar de qué manera afecta al profesional de la educación la incertidumbre respecto a las pautas de educación de los hijos que se crea en los cónyuges afectados por una separación.

Ante la descripción hecha de la nueva familia española, no se trata de condenar los cambios ni de abrazar las novedades. Se trata simplemente de interrogarse en qué medida esa nueva familia española está en disposición de cumplir las funciones que le son propias, de tal manera que, si no las cumple la familia, no las podrá cumplir nadie, y se trata de interrogarse acerca de los apoyos exteriores que necesita para poder cumplir adecuadamente con dichas funciones. Más concretamente, nos interrogamos acerca de la integración de los padres de los alumnos en los procesos educativos escolares con el fin de ayudarse mutuamente familia y escuela a llevar a cabo sus correspondientes papeles con eficacia educativa.

## **2. LA INTEGRACIÓN DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS ESCOLARES**

### **2.1. El espacio y la forma de integración de los padres en la escuela depende de la concepción de educación que profesa la escuela**

No cabe duda de que la integración y la participación de los padres en un centro educativo dependerán básicamente de la concepción de educación y de la convicción respecto a la función de la escuela, que esté presente en la dirección y en el equipo docente, y en los mismos padres de un centro escolar.

Se puede entender el hecho educativo escolar desde una perspectiva preferentemente de instrucción. Desde esta concepción, la educación escolar consistiría en proporcionar saberes, en transmitir el bagaje de conocimientos que una sociedad ha ido acumulando, en hacer presente ante los alumnos el depósito de las tradiciones de

una comunidad. El desarrollo de otras dimensiones de la personalidad no serían sino efecto colateral que se producen en el hecho de la transmisión del conocimiento, condiciones de comportamiento necesarias para hacer viable y eficaz dicha comunicación, o conductas de convivencia requeridas por el simple hecho de que la enseñanza (transmisión de saberes) se lleva a cabo en grupo.

Tendremos que admitir que, para producir este efecto con eficacia, se habrían de bastar los profesionales “enseñantes”. Al especialista se le entrega el encargo de la tarea consistente en trasvasar su conocimiento al niño o adolescente. Se espera de él habilidad didáctica para hacerlo con competencia, y se le piden resultados. En este contexto, la presencia de los padres en la escuela no deja de ser periférica, ocasional y subsidiaria respecto a los docentes. Se convocará a los progenitores o responsables de los educandos para pedirles que lo obliguen a estudiar, para demandarles que exijan a sus hijos modificar aquellas conductas que son disfuncionales para su aprendizaje o para el aprendizaje colectivo.

Hay quien puede operar en educación desde la convicción de que la función capital de la escuela es la socialización por reproducción. Se trataría de situar en el primer plano de las intenciones educativas la preparación de las nuevas generaciones para que puedan llevar a cabo una ventajosa adaptación a la sociedad que está ahí. Por ello, será preciso auscultar permanentemente las necesidades sociales e incorporarlas al aula, reproducir en el interior de la escuela las estructuras sociales, las vigencias sociales, las actitudes dominantes para que el alumno las incorpore a su urdimbre personal. Una buena educación, desde esta perspectiva, será aquella que logra dar respuesta a las demandas sociales. Su indicador, a largo plazo, será el *status* y el éxito logrado por sus alumnos.

En el fondo, estamos ante una escuela de “mercado” en la que la sociedad, convertida en cliente, siempre tiene razón. La genérica sociedad toma concreción en los padres. Por eso, es necesaria la presencia de éstos en la escuela. Dicha presencia ayudaría al centro escolar a armonizar la oferta con la demanda y, por lo tanto, a ser eficaz. Son las reglas del mercado (la definición de calidad que encabeza buena parte los programas de mejora que están en circulación nos viene a decir que hay calidad educativa cuando se produce la satisfacción plena de las expectativas de los clientes). Sin embargo, dicha presencia corre el riesgo de ser conflictiva, toda vez que se tiende a elevar el interés privado de cada “cliente” a bien común de la escuela. El resultado terminará siendo la huída del profesor del conflicto y el encapsulamiento de cada profesional en su aula.

No han faltado quienes, admitiendo la evidente función socializadora de la escuela, manifiestan su radical disconformidad con lo que es esta sociedad y, por lo tanto, abominan de esa labor reproductora de la educación. Pretenden transformar la sociedad y, en consecuencia, creen que se ha de anticipar en los contenidos que se proporcionan a los alumnos, en las actitudes que se fomentan y en las estructuras escolares todo cuanto contribuya a esa suerte de parusía, de advenimiento glorioso de la nueva sociedad soñada. La escuela, concebida como instrumento de cambio social, tratará de integrar a los padres en tanto que aliados y siempre que se pueda garantizar su contribución a la creación y a la consolidación de los tejidos ideológicos de tal proyecto. A tal efecto, su representación orgánica será más eficaz, por ser más manejable, que la presencia e intervención más personal. Por eso se fomentan con tanto interés los organismos de participación representativa. En el momento en que la integración de los padres resulte más pragmática y menos ideal, se optará por estructuras de neutralización.

## **2.2. La escuela personalizadora**

Ante este horizonte de tendencias, preconizamos una visión de la escuela cuyo referente último sea siempre la persona del educando. Es cierto que la escuela es un lugar específico de la transmisión de conocimientos. Mas los conocimientos, proporcionados con rigor y con exigencia, no son sino materiales de construcción imprescindibles para la hechura de la personalidad sólida del alumno. Son

imprescindibles, pero no suficientes. Lo relevante no es preguntarse cuánto sabe un educando, sino qué le está aportando cuanto sabe a la maduración de una personalidad madura.

Es tan cierto que la escuela sirve a las necesidades presentes de una sociedad como que debe contribuir a que se produzcan cambios perfectivos en la misma. Pero tales certezas no pueden operar en educación hasta el punto de convertir al educando en producto modelado o formateado de dicha sociedad a través de las aulas. Solamente en la medida en que disponga de una personalidad madura tendrá la posibilidad de hacer adaptaciones creativas al hábitat social y cultural que le corresponda, sobreviviendo como persona. Será el sujeto educado quien, desde su singularidad, su originalidad y su autonomía, habrá de decidir qué quiere reproducir de su sociedad y qué quiere transformar.

Si concebimos la función de la escuela como una contribución necesaria para ayudar al educando a construir esa personalidad madura a través de los medios que a la institución escolar le son propios, entonces comenzaremos a comprender que la acción de los docentes es insuficiente. Hay ámbitos de esa personalidad que no son consecuencia de una adición de distintas influencias, sino que se configuran como resultado del concurso activo y concertado de los agentes primarios de la educación, familia y escuela. El efecto de dichas influencias es una realidad superior a la suma de las influencias sectoriales en concurrencia. La personalidad se constituye por la sinergia de acciones y no por yuxtaposición de las mismas.

### **2.3. Quien educa es la comunidad. Necesidad de referentes unificados**

Al hablar de ayudar al educando a configurar una personalidad equilibrada y madura nos hemos de cuestionar acerca del modo como ésta se configura. Sabemos que en los cimientos de dicha personalidad hay una “urdimbre constitutiva” operante, resultado de las respuestas que el niño recibe a la necesidad fundamental y fundadora de percibirse a sí mismo como un ser digno de valor. Ello dará lugar al nacimiento de la “confianza básica” tipificada por E. Erikson como elemento primigenio de la construcción de la personalidad. Y el niño se percibe como digno de valor, cuando vale para los demás significativos que le rodean, mensaje vinculado al clima afectivo. Y los demás significativos que le rodean, sobre todo en los primeros años de vida, son sus padres. Por eso afirmamos que la “urdimbre constitutiva” se configura en edad muy temprana, que el agente que configura es la familia, y que la escuela es casi exclusivamente receptora. Pero la acción escolar será metabolizada por el educando en función de la estructura de esta urdimbre primera.

Sobre este cimiento, e interactuando con él, se levantarán los dos grandes soportes de todo el resto de la arquitectura personal: la “urdimbre de sí mismo” y la “urdimbre de orden”. El equilibrio o madurez de una personalidad va a depender en buena medida de la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y de cómo ha ordenado en su estructura mental el mundo circundante, orden que determinará sus pautas de conducta, sus pautas morales e, incluso religiosas. En la hechura de estos dos soportes sigue siendo agente capital la familia, pero ya interviene de manera muy activa la escuela, pues, parafraseando a Hanna Arendt, podríamos decir que, cuando un maestro se pone delante de un alumno, implícita o explícitamente, se lo proponga o no, le está dando dos mensajes básicos: “el mundo es así”; “tú eres así”. Las preguntas que nos hacemos a este respecto son: ¿desde qué referentes se da esa versión al niño y al adolescente? ¿Hay acuerdo en esos referentes?

La movilidad continua de referentes (valores, criterios, cosmovisiones, pautas de conducta, etc.) produce una serie de disonancias esquizoides y de incoherencia de personalidad. Hemos de reconocer que tanto la auto-imagen como la imagen axiológica que nos formamos del mundo, se construyen siguiendo mecanismos semejantes a los que sigue la toma de conciencia de la imagen de nuestro rostro. Ésta depende de la imagen que nos devuelve el espejo en el que nos miramos puesto que es imposible contemplar directamente la cara que contiene a los ojos. Si todos los espejos en los que nos hubiéramos mirado a lo largo de nuestra vida hubieran sido

cóncavos, la imagen que ahora tendríamos de nosotros mismos estaría condicionada por la deformación del espejo. Pero sería aún más grave que cada uno de los espejos en los que nos hemos ido mirando, dependiendo de sus diversas deformaciones, nos devolviera imágenes distintas e incoherentes. Esta falta de acuerdo básico no le permite al sujeto fijar un auto concepto del yo. Al no tener conciencia clara de su identidad, se sentirá inseguro. Al sentirse inseguro no podrá hacer una apertura creativa hacia los demás y generará conductas poco adaptadas.

Este es el caso, en el fondo, de quien padece una propuesta de referentes en la familia y otra totalmente disonante en la escuela; una procedente de la escuela institución y otra en el aula con cada uno de sus maestros. Cuando se produce la circunstancia de que en un centro escolar la institución actúa, por ejemplo, en torno a una concepción cristiana de la educación, mientras que el grupo padres actúa en torno al valor eficacia académica exclusivamente, y un sector del profesorado en torno al valor de los rendimientos económicos personales, no se puede hablar de comunidad educativa. Los resultados, en términos estrictamente educativos, han de ser forzosamente pobres. Parece, pues, claro que, para que haya una comunidad educativa en tanto que realidad actuante, se necesita un núcleo importante de acuerdos respecto no sólo al valor educación, sino respecto a los valores básicos implicados en dicha concepción de la educación.

Ahora bien, toda la vida interna de la comunidad educativa tiene un punto de cristalización y una forma concreta de manifestarse en el fenómeno de la participación. Conviene, pues, que nos detengamos a analizar los distintos contornos del fenómeno de la participación de los padres en los centros educativos.

## **2.4. Presupuestos básicos de la participación de los padres en los centros educativos**

### **2.4.1. ¿Qué entendemos por participación?**

En el lenguaje de los centros escolares es éste un vocablo bastante equívoco que sirve para describir conductas de la más diversa índole: asistir a una reunión informativa convocados por la dirección del centro o por el presidente de la asociación de padres, acudir a recoger boletines de calificación de los hijos, tomar parte en una fiesta, financiar una actividad cultural o recreativa, etc. A todo ello se le denomina participación, cuando, en el fondo, no pasan todas ellas de ser actividades “asistenciales” (en el doble sentido de la palabra: asistir y ayudar).

Aquí entendemos la participación como el hecho de tomar parte en las decisiones que a una persona o grupo le afectan. Más concretamente, la participación de los padres en el proceso educativo del centro escolar donde se forman sus hijos implicaría:

- **Tomar parte en el establecimiento de objetivos que afectan a la educación de sus hijos.** Salvo con quienes profesan ideologías radicalmente colectivistas, podemos constatar un acuerdo amplio respecto al principio de que son los padres los que tienen el derecho preferente a determinar el tipo de educación que desean para sus hijos. Al fin y al cabo, el compromiso con el ser que han engendrado y traído al mundo es el compromiso de hacerlo persona. Definir cómo conciben a la persona y cuál es el mejor camino para conseguirlo forma parte de su responsabilidad. Convendría volver a recordar que ni la institución escolar ni el profesor son “propietarios” de los niños mientras están a ellos encomendados. Por eso, cuando se trata de definir qué es lo que se desea conseguir con los educandos (objetivos), los padres no pueden ser solamente espectadores: han de tomar parte en la decisión. Esta afirmación, no obstante, precisa de matices:

- Hemos de tener en cuenta, en primer lugar, ante qué modelo de establecimiento educativo estamos en cada caso. Si el centro pertenece a los poderes públicos, los grandes objetivos de la educación vienen determinados por la normativa de la Administración. Tal centro tiene la obligación de mantenerse en un marco pluralista de objetivos generales, equidistante de todas las

opciones ideológicas particulares. Esta es la barrera que no podrá franquear ninguna participación, puesto que supondría desvirtuar su razón de ser.

- Frente a este modelo de centros, puede haber establecimientos de libre “mercado” educativo. A pesar de la antipatía que pueda producir este tipo de centros, tienen plena legitimidad. En estos colegios, asegurados los objetivos base exigidos por la Administración educativa, el resto de sus finalidades se formulan teniendo en cuenta la demanda coyuntural de sus “clientes”, los padres.

- Hay, por último, centros con un “ideario”, con un “carácter propio”, depositarios de lo que ellos interpretan como un carisma o como una misión en el campo de la educación. Se presentan ante la sociedad para ofertar una educación alternativa. En este caso, los objetivos-tendencia son marcados por derecho y por deber por la institución titular. Probablemente ni siquiera la dirección del centro debe disponer arbitrariamente de esos objetivos, puesto que solamente es administradora, depositaria de los mismos. Con mucha más razón habría que decir que, ningún sector de la colectividad educativa está legitimado para cuestionarlos o modificarlos. Estos objetivos no se ponen nunca a referéndum.

Podríamos afirmar que la primera participación de los padres, en cualquiera de los casos, comienza haciendo la elección del modelo que percibe como más ajustado a su concepción educativa. Esto exigirá que los centros definan sus objetivos con la mayor nitidez posible, que jerarquicen dichos objetivos claramente y que los comuniquen adecuadamente. También en materia de educación debe hacerse la oferta con “etiqueta” de calidad y con “denominación de origen”.

Establecido este gran marco o proyecto educativo diferencial, los profesionales o técnicos de la educación, los profesores, diseñarán los objetivos “técnicos” de instrucción. Así como del profesional de la medicina o del profesional de la arquitectura o de cualquier otro campo son de esperar respuestas profesionales, hasta el punto de que desconfiaríamos de quien se dejase influir en sus diagnósticos o cálculos por opiniones o imposiciones de los no profesionales, habrá que admitir que la formulación de los objetivos que hacen referencia tanto a los contenidos de enseñanza como a los procesos de aprendizaje son de la exclusiva competencia del docente.

Dicho esto, es preciso entender que, ni los objetivos tendencia que dan carácter a un centro educativo, ni los objetivos técnicos establecidos por los educadores profesionales podrán llegar a ser viables si no se consiguen otros objetivos “mediales” que hacen referencia a aspectos formativos y cuya consecución concierne tanto a la escuela como a la familia. Estos últimos pueden y deben ser establecidos con la concurrencia de los padres. Como veremos en otro momento, no se trata solamente de dictar a los padres lo que deben hacer, sino de ponerse de acuerdo entre padres y profesores para clarificar qué queremos conseguir en la educación del niño o adolescente.

• **Intervenir en las tomas de decisiones operativas o de ejecución que se refieren a los objetivos arriba señalados.** Una opción de objetivos compromete unas estrategias para su consecución. Por la propia naturaleza de las metas acordadas en este nivel, no serían suficientes las estrategias adoptadas solamente en el ámbito del centro escolar ni las estrategias en el ámbito de la familia. Será preciso hacer converger ambas en una misma dirección. Podemos haber coincidido, por ejemplo, con el resto de la comunidad educativa en la necesidad de conseguir de los educandos mejores hábitos de estudio, mayor creatividad, más espíritu crítico, más sentido del esfuerzo, etc. Pero a la hora de definir y de ejecutar las estrategias para conseguirlo, ha de intervenir tanto la familia como la escuela con acciones que les son propias a

ambos y que se refuerzan mutuamente. Su consecución será el efecto de una sinergia, como se ha señalado más arriba. Estas acciones han de ser planificadas conjuntamente y han de ser establecidas desde un compromiso o pacto que vincule a las partes.

- **Tomar parte en el control de eficacia de la labor de educar, sobre todo en lo que respecta a los objetivos acordados.** Aunque es cierto que la labor educativa global muestra sus resultados finales muy a largo plazo, sin embargo, cuando los grandes objetivos se han concretado en metas más próximas y en conductas observables, es posible controlar y evaluar los resultados que se van obteniendo a más corto plazo. Es el caso de los objetivos que se pueden establecer por acuerdo de educadores y padres en torno a esos espacios no estrictamente profesionales y que afectan a ambos por igual en la responsabilidad de alcanzarlos<sup>1</sup>.

Los padres no pueden ser ajenos a ese chequeo de eficacia puesto que son agentes y, al mismo tiempo, son receptores de esas conductas objeto de evaluación. Cuando se habla de control, sin embargo, es preciso tener cuidado de no mutilar el término, como parece ocurrir con frecuencia, reduciéndolo a simple fiscalización como si de un servicio mercantil se tratara. El control evaluador es un instrumento más del proceso educativo, que ha de llevar a tener información acerca de la evolución del proceso educativo, a servir de motivación -de refuerzo- de aquellas capacidades y conductas que se pretenden fomentar en los educandos, a la revisión de los objetivos y de las correspondientes estrategias, etc.

#### **2.4.2. La participación integrada**

Podríamos afirmar con justicia que, cuando los padres definen unos valores educativos para sus hijos y eligen un centro en coherencia con esos valores, están realizando un primer acto de participación. De la misma manera, cuando reciben información por parte del centro escolar respecto a las decisiones que se toman en el mismo, también hay algún nivel de participación. Hay más participación aún cuando son consultados y, evidentemente, mucha más cuando se decide por consenso o por votación.

Otro tanto podríamos afirmar en lo que atañe a los modos de gestión. Hay alguna participación cuando, en una organización escolar, un representante único decide teniendo en cuenta el sentir y el pensar de los miembros implicados, y hay participación cuando el centro es cogestionado y hasta autogestionado por todos los miembros del grupo.

Pero, si queremos ser eficaces en la consecución de los objetivos de mejora de la calidad educativa, será preciso que nos preguntemos: toda forma de participación ¿es igualmente funcional y productiva para cualquier grupo? ¿Todas las cuestiones admiten el mismo grado de intervención participativa de los miembros del grupo?

Habrá que admitir que la naturaleza del grupo o de la institución determina cuál es el grado óptimo y la morfología de la participación, así como la naturaleza de los problemas o temas que se ponen a consideración dictará el nivel de intervención de los miembros. El modelo participativo formal de la sociedad civil democrática no vale, por ejemplo, para regir los modos de participación en la familia; el modelo de participación de una sociedad anónima, o de un club, o de un partido político, o de un sindicato, no valen para un centro educativo.

Cuando hablamos de una colectividad educativa nos estamos refiriendo a un grupo de personas de diferentes posiciones en el grupo y con diferentes papeles; con diferentes cualificaciones y con diferentes responsabilidades; un grupo de gran heterogeneidad, actuando en el marco de unos objetivos generales -los de la educación y los de la institución- que no han de estar por definir, sino claramente formulados y jerarquizados por las titularidades de los establecimientos educativos. Todo ello nos lleva a definir la participación de la comunidad educativa como una “participación integrada u orgánica”. Es decir, una participación en la que, cada sector, interviene de acuerdo con su *status* y con su *role*: los titulares, como titulares; los profesores, en

tanto que profesores; los padres, como padres, y los alumnos como alumnos. Cuando los padres pretenden participar asumiendo papeles de profesores para dar lecciones en el campo que a éstos les corresponde; cuando los profesores olvidan su papel de tales y actúan asumiendo el de los alumnos o el de los padres, están creando las condiciones óptimas para que se generen climas de frustración, de desconfianza, de ineficacia y, por ello, de descrédito del mismo concepto de participación. He aquí por qué conviene tener bien delimitados los campos de participación antes de poner ésta en marcha.

#### **2.4.3. La participación, valor instrumental. Participación por objetivos**

Como hemos tratado de dejar claro en apartados anteriores, si el término “participación” no es sometido a un detenido análisis y a las correspondientes matizaciones, su connotación social, tan altamente positiva, puede conducir a la colectividad educativa a caer en una “participamania” ciega e inmanente. Hay algunas tendencias entre los teóricos de la enseñanza que pretenden medir la calidad educativa de un centro escolar por la cantidad de intervención de los diversos miembros del grupo en la vida de la escuela.

Aunque resulte evidente para los más avezados en la vida de las aulas, será necesario afirmar que, en educación, la participación no es un valor autónomo, sino un valor instrumental. En el deporte olímpico y en el escolar, lo importante es participar; en educación, lo importante es “ganar”. La participación es una variable importantísima en el proceso educativo, pero una variable que interviene dependiente de la variable final, la cual está marcada por los objetivos educativos. Lo importante es conseguir unos resultados educativos y, para ello, entendemos que es muy importante la participación. Pero la participación no es el resultado.

Un sistema de gestión según el cual todos deciden en todo, puede llegar a ser altamente disfuncional, como demuestra la experiencia con más frecuencia de la deseada. En ocasiones, sucede que el resultado final de una participación inmanente es aún más pobre, en términos educativos, que el originado por una gestión autoritaria.

En último análisis, tendríamos que afirmar que, en educación, como en otros muchos campos, toda participación ha de ser “participación por objetivos” (Gelinier, 1968). Los miembros del grupo intervienen en los diversos momentos de la planificación, de la ejecución y del control del proceso educativo con el fin de alcanzar los fines globales que anteceden a la misma acción participativa.

#### **2.4.4. Participación, confianza y responsabilidad**

Por último, y en el marco de lo que son estos presupuestos básicos de la participación, se hace necesario afirmar un principio más: “la participación eficaz de los padres en la escuela ha de ser el resultado de la confianza de los directivos y de los profesores en la capacidad de aquellos para intervenir en las decisiones que les afectan, por una parte, y, por otra, de la voluntad de identificación y de compromiso para contraer responsabilidades por parte de los padres de los alumnos”.

Si falta aquella confianza en la capacidad de los padres, no será posible pasar de una participación burocratizada y limitada a las áreas más periféricas de la vida escolar. Es posible que surja permanentemente un conflicto de competencias y que se actúe bajo la presión del recelo. A su vez, el deseo de intervenir de los padres se verá desincentivado al constatar que su participación no es lo suficientemente estimada por el centro.

Pero, al mismo tiempo, es imprescindible añadir que de nada servirá la confianza de los docentes, si no se pone de manifiesto la voluntad de identificación de los padres con la labor educativa que se lleva a cabo en la escuela y la capacidad de contraer compromisos y de responsabilizarse en las acciones de la educación.

Cuando se percibe que el deseo de participar obedece solamente a una intención de defensa de intereses parciales, de creación de presiones o de adquisición de poder;

cuando se constata que la participación no es sino una fórmula para diluir responsabilidades en el mal llamado “colectivo”, aparecerán posturas reactivas de desconfianza que harán inviable toda acción mancomunada para la consecución de objetivos.

Entre confianza de unos e identificación y responsabilidad de otros, se produce una relación de mutualismo cuyo resultado es el crecimiento progresivo de la cooperación. Pero la participación en un centro escolar no se improvisa ni se impone. Es consecuencia de un dinamismo planificado y cultivado, según una especie de ecuación en la que al crecimiento de la confianza le corresponde un incremento del compromiso y viceversa.

## **2.5. Mecanismos facilitadores de la participación de los padres en los centros educativos**

Dicho lo anterior, sin embargo, es previsible que cada grupo de los que están llamados a configurar una comunidad educativa tengan sus específicas dificultades para integrarse en un núcleo común de valores, para crear lazos afectivos y de solidaridad en torno a ese núcleo y para generar una comunicación y una interrelación de conductas que lleven a la participación eficaz. En estas conductas actúa todo el complejo universo de las motivaciones y de los intereses, de las expectativas, de los roles, de las diferencias de posición en el grupo e, incluso, las diferencias generacionales.

De todos los sectores llamados a construir la comunidad educativa, se comprueba que es el de los padres el que se encuentra con mayores barreras para ejercer una participación formal (en cuanto grupo) en el centro escolar. La experiencia de la mayor parte de asociaciones de padres de alumnos, por ejemplo, conduce al mismo sentimiento de frustración, salvo en situaciones coyunturales de un problema excepcional: la participación de los padres es más bien escasa y pasiva, y no suele haber proporción entre los esfuerzos y dedicación de los dirigentes de una asociación, y la respuesta de la colectividad de padres. Con frecuencia se agotan las mejores imaginaciones en busca de actividades atractivas sin haber conseguido ni siquiera un éxito de asistencia. La conclusión final de muchos dirigentes es casi siempre la misma: “los padres no se interesan por nada”.

No obstante, se puede comprobar simultáneamente que la preocupación de las familias por la calidad de la educación de sus hijos es un fenómeno socialmente creciente. Cubiertas las necesidades de escolarización, va surgiendo la necesidad de calidad de educación. ¿Cómo se explica entonces esa dificultad para integrarse en una participación comunitaria?

Al margen de explicaciones históricas o sociológicas de más largo alcance, una contestación inmediata relacionada con la falta de implicación de los padres, es la que se refiere a la carencia de conciencia de grupo previa, necesaria para llegar a configurar parte de una comunidad formal. Los padres de los alumnos no se perciben a sí mismos como miembros de un grupo con perfil diferenciado de intereses, excepto en momentos aislados de un fuerte reto externo: ante una legislación percibida como lesiva, ante la falta de puestos escolares en una zona, ante una situación de riesgo para los niños, etc. ¿Cuál puede ser la causa de esa falta de conciencia espontánea de grupo?

En primer lugar, no podemos olvidar que, en materia de educación, su motivación primaria o su interés inmediato no es colectivo: está centrado en cada uno de sus hijos en particular. Los problemas generales o colectivos se sitúan en un rango muy secundario en la jerarquía de intereses.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que las motivaciones para elegir un mismo establecimiento educativo son ampliamente divergentes en las distintas familias. Unas eligen por proximidad geográfica; otras, por prestigio académico; otras, por tradición; otras, por influencia social; otras, por aprecio al estilo educativo, etc. Esta

circunstancia va a dificultar la percepción compartida por todos, tanto de los objetivos de un centro, como de su correspondiente jerarquía.

Asimismo, en un grupo heterogéneo de familias, el mismo valor “educación” es apreciado en distintos grados y con distintos contenidos, lo que se va a manifestar en una amplísima gama de grados de identificación con la institución educativa y, por lo tanto, en los niveles de participación.

Es en este contexto en el que habría que situar todo ese otro conjunto de explicaciones circunstanciales a las que responden los padres cuando se les pregunta acerca de la falta de participación: “falta de tiempo”, “ya sé lo que me van a decir”, “no suele servir para mucho”, “no se nos escucha”, “me falta formación”, “temo recibir malas noticias sobre los hijos”, “experiencias anteriores desagradables”, etc.

A pesar de todo, es necesario afirmar que entre comunidad y participación se produce una interrelación de doble vía: si es cierto que, cuanto más comunidad hay, se genera mayor participación, también es cierto que cuanto mayor participación haya en una colectividad, se dará mayor cohesión de grupo y, por ello, más comunidad.

Todo lo dicho anteriormente nos describe una situación de hecho, pero convendría que los responsables de los centros que deseen más participación de los padres, así como los responsables de las asociaciones de padres de alumnos se preguntaran acerca de los mecanismos psicosociales que actúan, bien como facilitadores o bien como inhibidores de la acción participe de los padres en orden a la creación de la comunidad educativa. Sobre las bases de las conclusiones a las que se puedan llegar al responderse a esta cuestión, quizás se puedan imaginar actuaciones distintas a las que se vienen viviendo hasta ahora y se puedan acometer programas más productivos.

Podríamos partir de dos afirmaciones eje que están presentes en casi la totalidad de los teóricos del tema de la participación:

- a) Una persona participa tanto más en un grupo o en una institución cuanto más identificado o integrado se encuentre con la misma.
- b) Cuanta más capacidad tenga dicho grupo o institución de satisfacer necesidades del individuo, mayor será la identificación de éste con aquélla. Como viene a afirmar Herbert A. Simon, entre la capacidad de la organización para satisfacer necesidades y la participación de los individuos en la misma, se produce una suerte de mutualismo.

El proceso se produce, pues, de acuerdo con la siguiente secuencia:

- Los padres del alumno perciben unas determinadas necesidades.
- El centro escolar da respuesta sistemática a esas necesidades.
- Los padres de los alumnos se sienten identificados con el centro escolar y participan.

El verdadero problema radicarán, por una parte, en la cantidad, calidad y jerarquía de las necesidades sentidas por los padres, y, por otra, en la capacidad del centro para dar respuestas a las mismas y suscitar otras nuevas.

Conviene detenerse en el análisis de las necesidades, de la mano de psicólogos de la motivación como Maslow, Herzberg o Hughes: sabemos que toda motivación de conducta es un vector (una fuerza) que tiene su correspondiente origen en una necesidad o en una tendencia; que tiene una intensidad variable según las personas, las edades, la educación, etc.; que va en dirección a aquello que puede satisfacer la necesidad o la tendencia, y no en otra. Sabemos también que las motivaciones se ordenan en la persona de acuerdo con una jerarquía piramidal. En la base están las motivaciones que surgen de necesidades primarias: las vitales, las de seguridad, las económicas, etc. En un rango superior se sitúan motivaciones que nacen de la

necesidad de afirmación del yo: vinculación social, estima, éxito, aceptación, valoración, etc. Coronan la pirámide las motivaciones correspondientes a necesidades transitivas: autorrealización, de sentido de la propia existencia, éticas, espirituales.

Se nos dice, por otra parte, que las necesidades inferiores son simples necesidades de conservación, defensivas. Su insatisfacción dificulta la integración de la persona en el grupo y, por lo tanto, su participación en la consecución de los objetivos del grupo. Pero, por otra parte, su satisfacción no crea, por sí misma, impulso a la acción participativa en la comunidad. Un centro puede, por ejemplo, haber resuelto el problema de la enseñanza gratuita de sus alumnos a través de conciertos con la Administración educativa o a través de otras vías; puede asegurar buenos resultados académicos; puede tener confortables instalaciones; puede ofrecer seguridad... Con ello asegura un grado de satisfacción primaria de los padres, pero no asegura una identificación creativa de los mismos con los fines más nucleares del centro.

Solamente la existencia de motivaciones de rango superior, y la capacidad del centro docente para satisfacer esas necesidades dinámicas, personalizadas y creativas, despertarán la posibilidad de identificación y de participación en la comunidad educativa.

Estas necesidades superiores transitivas, denominadas “necesidades de desarrollo” por Hughes, no van apareciendo con fuerza motivadora sino en la medida en que se va dando un proceso de maduración de la persona. A este orden de necesidades o de intereses suelen corresponder los grandes objetivos de instituciones educativas que fundamentan su acción docente en una visión “personalizadora” y trascendente del hombre. Esto quiere decir que, solamente en la medida en que van siendo coincidentes los objetivos superiores de estas instituciones con las necesidades e intereses (motivaciones) de los padres, es posible una participación creativa y eficaz.

Se alegrará, lógicamente, que no siempre los padres están en esta sintonía de motivaciones. La experiencia nos lleva a pensar que, como consecuencia de climas de pensamiento vigentes hoy en nuestra sociedad, los sistemas de valores y, por lo tanto, los sistemas de motivaciones de los padres son cada vez más divergentes de los esquemas de valores y de las ofertas educativas de los centros docentes que desean fundamentar su educación en valores de sentido. Ante esta real situación, será preciso empezar a pensar si los centros de enseñanza no habrán de ser cada vez más educadores de familia, no solamente de niños o de adolescentes. A su vez, habrá que pensar si las asociaciones de padres de alumnos no tendrán que orientar la mayor parte de sus energías en acciones planificadas a medio y largo plazo dirigidas a facilitar la labor de formación de sus asociados. “Los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos. La escuela es consciente de ello. Mas no siempre lo son las familias. La escuela, en este caso, asume también el deber de instruirlos. Todo lo que se haga a este respecto será poco” (Congregación para la Educación Católica, 1988: 43).

En la medida en que los padres van apreciando lo que es el valor educación -no solamente la escolaridad o la instrucción-, venimos observando que aumenta la disposición a participar. Asimismo observamos que aumenta esta disposición en la medida en que, tanto los padres como los profesores, perciben que los contenidos del Ideario de un centro son capaces de dar sentido, no solamente a la existencia del niño, sino también a sus propias existencias. Comienzan a percibir a partir de ese momento la educación como una “misión” y el quehacer educativo como una vía de autorrealización. He aquí por qué es tan importante que los centros sitúen su acción (no sólo sus documentos) en un marco claro, puro y jerarquizado de objetivos que puedan ser percibidos nítidamente por todos a través de sus actos. Cuando un colegio tiene un estilo distinto y nítido, estilo que no es sino una filosofía transparentada a través de todas y cada una de las actuaciones diarias de sus docentes, de la organización, de las actitudes, etc., es probable que la elección que los padres hacen del mismo sea altamente consciente y homogénea. Cuanto más homogénea y, al mismo tiempo, diferenciada de otras ofertas educativas sea la elección de los padres,

más probabilidades habrá de identificación con el centro. Cuanta más identificación tengan, más probabilidades de participación.

Dice Douglas McGregor: “Cuando las personas no encuentran en una actividad oportunidades para satisfacer necesidades que le son importantes (o no son sensibles a necesidades importantes, añadimos nosotros...), proceden con indolencia, con apatía, y renuncian a aceptar responsabilidades” (McGregor, 1972). Habrá que insistir, por lo tanto, en la exigencia de despertar y de descubrir esas necesidades importantes para clarificar cuáles de ellas pueden ser satisfechas por el centro educativo y de qué manera.

## **2.6. Participación e identificación**

Hemos afirmado en el apartado anterior que una persona tanto más participa en un grupo cuanto más identificada se encuentra con dicho grupo. Con el deseo de llegar aún más al fondo del análisis de los mecanismos psicológicos que intervienen en el hecho de la identificación y de la participación en los centros docentes, vamos a enunciar algunas de las hipótesis que hemos sometido a observación y a contraste experimental, al objeto de que nos sirvan de pauta para la búsqueda de nuevos modelos de participación.

En primer lugar, observamos que, cuando se produce una participación eficaz para la consecución de los objetivos en un centro educativo, como en cualquier otro grupo, la identificación de los padres se suele manifestar en una triple vertiente:

- Identificación con el centro escolar como institución.
- Identificación con la actividad o tarea que se puede realizar en el centro escolar o que se les puede encomendar a los padres.
- Identificación con los correspondientes subgrupos dentro de la organización del centro.

Ciertamente, podríamos encontrarnos con una colectividad de padres que “aman” al colegio de sus hijos, que están identificados con la labor del personal docente e, incluso, están decididos a defender el centro ante cualquier arbitrariedad o agresión externa. ¿Es suficiente esa identificación para garantizar una participación creativa? Claramente no, si no encuentran una actividad en el centro con la que se puedan identificar. Es más, identificados los padres con el colegio e identificados con la actividad que allí pudieran llevar a cabo, puede verse bloqueado su impulso a la participación si el grupo de personas concretas con las que tienen que relacionarse en esa labor no reúne las condiciones necesarias como para generar también una identificación.

Veamos, pues, en qué condiciones o desde qué hipótesis es probable que se produzca la actividad de la participación.

### **2.6.1. Identificación con el centro educativo como institución u organización**

- a) Cuantas más muestras de aprecio da el centro de la valía de los padres, más probabilidades hay de identificación de éstos con aquél.

Se fundamenta esta afirmación en el hecho claro de la presencia en toda persona de tendencias a la afirmación de su propio yo a través del aprecio de los demás. Es la necesidad de ser comprendidos, de ser aceptados, de ser valorados: es la tendencia a la estima. En el momento en que el sujeto siente satisfecha esa tendencia por otro, espontáneamente surge un movimiento de identificación con él.

¿Cómo se concreta esta afirmación en la vida de un centro docente? Podríamos asegurar que, *cuantas más posibilidades tienen los padres de intervenir en el colegio en las tomas de decisiones que les afectan, también hay más probabilidades de identificación con el colegio*. Pero para que se produzca esta respuesta de identificación es preciso que el estímulo de la estima se perciba de una manera personalizada y no solamente como una posibilidad

burocratizada a través de representantes. Es posible que éstos tengan la oportunidad de percibir y experimentar en el contacto con el colegio esa supuesta estima productora de identificación y de participación, pero quedará limitada a ellos puesto que el sistema de satisfacciones que les produzca no es fácilmente transferible a otros padres.

La desconfianza de los docentes, por lo tanto, las reservas, la convicción de que los padres no tienen nada importante que aportar en materia educativa, la actitud defensiva ante los padres de los alumnos inhibirá toda tendencia a la identificación y, por ello, a la participación.

- b) Cuanto más personalizada es la educación que proporciona un centro, más probabilidades habrá de identificación de los padres con el mismo.

No podemos olvidar que los padres tienen una motivación de gran fuerza trectora: sus hijos y sus hijas. Es fácil constatar que el problema abstracto de “la educación”, “el colegio”, “la enseñanza”, no pasan de ser conceptos objeto de especulación en la tertulia, o de retórica para los discursos de ocasión. Tales conceptos no tienen capacidad de movilizar conductas comprometidas en la gran mayoría de los padres de los alumnos. Son sus hijos concretos, con sus problemas y con sus experiencias concretas y cotidianas, sobre los que se va construyendo, día a día, una expectativa individualizada, los que tienen esa capacidad de movilizar determinadas acciones de compromiso. En la medida en que un centro educativo responde a la demanda de conocimiento y de atención personalizada de los alumnos, se satisface una necesidad importante de los padres y éstos se encontrarán más identificados con el colegio. Es por esto por lo que desempeña un papel tan importante en la participación de los padres la labor tutorial bien hecha, así como los servicios de orientación.

- c) El prestigio del centro al que acuden los hijos tiende a gratificar las tendencias de afiliación y de pertenencia de los padres.

Parece claro que uno de los aspectos de la necesidad de afiliación o de pertenencia incluye la tendencia a vincularles con las entidades o grupos que ostentan prestigio en la sociedad. La satisfacción de esa necesidad de pertenencia produce, como en los casos anteriores, un movimiento de identificación y, por ello, facilita los procesos de participación.

Sin embargo, no es fácil determinar cuáles son todas las variables que intervienen en la adquisición de prestigio de un centro docente, pero si se aíslan características que poseen aquellos en los que hay acuerdo generalizado acerca del prestigio, encontraremos algunos rasgos significativos:

- Tienen un proyecto propio que les diferencia del resto de su nivel y de su entorno (“saben lo que quieren”).
- Tienen un sello de “seriedad”: no actúan por estímulos coyunturales ni por razones acomodaticias, sino por principios estables.
- Poseen un alto nivel de profesionalidad docente: competencia científica, preparación pedagógica y dedicación.
- Poseen un alto grado de eficacia.

### **2.6.2. Identificación con la actividad o tarea**

No obstante lo dicho, suele ser frecuente que ese potencial de participación no siempre se ponga en movimiento a causa de la pobreza motivadora de la actividad que puedan realizar los padres dentro del centro escolar. Se les llama a escuchar informes, a recibir una conferencia, a manifestar adhesiones, etc. Su presencia se reduce a conductas pasivas. En la mayoría de los casos se formula la petición de

participación en términos de asistencia. Una vez más, se olvidan algunas de las tendencias básicas que impulsan a la acción. Por ello habrá que señalar también aquí algunas de las condiciones que hacen más probable la identificación y la participación:

- a) Cuanto más creativa es la labor que se solicita realizar a una persona, más fuerte será la identificación con dicha labor.

En cualquiera de los campos de acción en los que nos podemos encontrar diariamente, cuando la labor a realizar es percibida como una tarea mecánica, donde no es posible poner nada del propio saber y del propio ser, la identificación con ella será débil y se tenderá espontáneamente a la inhibición en la participación. En el fondo de nosotros mismos late una tendencia a percibirnos como personas “competentes”, con capacidad para aportar algo en el mundo que nos rodea, con necesidad de alguna creatividad. Cuando se compromete al sujeto con una acción en la que queda reconocida esta capacidad, se gratifica todo ese universo de necesidades y es muy probable que aparezca un movimiento de identificación y, por ello, de participación. Por el contrario, si se partiera de la base de que los padres no pueden aportar nada en el terreno de la actividad educativa en el colegio, se estaría negando incluso la posibilidad de creación de una comunidad educativa.

- b) Cuanto más refleja un trabajo determinado la autonomía personal o grupal en la toma de decisiones y en la ejecución, más intensa será la identificación con la actividad.

En el fondo, esta afirmación no es sino una variación sobre la afirmación anterior, pero que, en la práctica, conviene considerar en su especificidad. La necesidad de autonomía está inserta dentro de las necesidades de creatividad y de estima en tanto en cuanto supone confianza en las posibilidades de acción del otro. Por eso será necesario tener bien definidas en un centro educativo las zonas de competencias y de autonomía, así como el marco de objetivos. Ello permitirá a quienes dirigen y a quienes participan saber permanentemente hasta dónde pueden llegar con sus decisiones sin tener que acudir en cada ocasión a férulas exteriores, las cuales desincentivan la acción.

- c) Cuanto más sentido se percibe a la acción que se realiza, más identificación se producirá con la misma y más probabilidades habrá de participación.

Tenemos que tener en cuenta que la auténtica fuerza motivadora de toda acción es el “sentido” o el “significado” de la misma. Cuando alguien puede afirmar respecto a una labor “eso no sirve para nada”, o “eso no tiene sentido”, difícilmente se puede sentir comprometido con dicha actividad.

Esto obligará a quienes programan actividades de participación a interrogarse cuáles son los problemas que inquietan a la mayoría de los padres para ofrecer respuestas significativas y relevantes en orden a la solución de esos problemas. La expectativa de respuesta se habrá convertido en motivación de participación, y el cumplimiento de dicha expectativa en incentivo y en refuerzo para seguir participando.

- d) Cuanto más se incardina una actividad en un proyecto personal de vida, mayor será la identificación con ella.

Un proyecto personal de vida, en último análisis, no es sino una fuerza tractora que suscita un conjunto de acciones, las selecciona y las mantiene en la dirección del proyecto. Esa acción es significativa cuando se percibe con capacidad de contribuir de alguna manera al objetivo del proyecto. Cuando en un proyecto personal de vida se coloca en lugar preeminente, por ejemplo, la realización de valores familiares, es de esperar que toda actividad relacionada con el cultivo de esos valores atraiga la participación de esa

persona. Por eso, cuando un colegio o una asociación de padres de alumnos actúan, a través de actividades de formación, en dirección de incorporar valores esenciales en el proyecto de vida de los padres, están facilitando la participación de esos mismos padres a medio y a largo plazo.

### **2.6.3. Identificación con el correspondiente subgrupo**

Sin embargo podemos encontrarnos con personas que, a pesar de tener un aceptable grado de identificación con el centro e incluso con la actividad que pudiera realizar en el mismo, su tendencia a tomar parte activa es inhibida por falta de identificación con el grupo de personas con quienes ha de interrelacionarse a la hora de efectuar una actividad. De acuerdo con los estudiosos del tema de la participación, podríamos plantear algunos principios prácticos formulados en los siguientes términos: la identificación con un grupo de trabajo (junta de la asociación de padres de alumnos, comisión de trabajo, colectividad de aula, etc.) y, por lo tanto, la tendencia a participar depende de:

- a) El prestigio percibido por cada individuo del resto de los miembros que forman el grupo.

Es evidente que la tendencia a la afiliación y a la pertenencia, que experimenta toda persona, es siempre una tendencia a asimilarse a aquellos grupos o personas que se muestran con prestigio. De aquí la importancia de contar con “personas nucleares” en el seno de los grupos destinados a dinamizar la participación. Elegir y formar este tipo de personas puede ser una de las labores más rentables de una asociación o de un directivo de centros educativo.

Sin embargo no conviene confundir prestigio con *status* social. Cuando la posición social de esas “personas nucleares” es descollante en la colectividad, podría incluso inhibir la participación del resto que se considera perteneciente a otro grupo o “clase”. Cuando hablamos aquí de prestigio nos estamos refiriendo a esos miembros del grupo que, por su sentido de la ponderación, por su equilibrio crítico, por su talante, por su actitud comprometida, suele atraer la atención del resto de los miembros. Son estas personas las que tienen capacidad de aglutinar o cohesionar a los demás, en situaciones de participación.

- b) La capacidad del grupo para establecer unos objetivos que puedan ser ampliamente compartidos.

Con frecuencia, puede ser preferible abandonar una idea brillante de un miembro, para adoptar ideas más modestas compartidas por todos en favor de la cohesión. Una vez que el grupo se ha puesto en actividad en torno a esos primeros objetivos compartidos, e impulsado por los denominados aquí “miembros nucleares” (los de más prestigio), se podrán ir generando nuevos objetivos de acuerdo con las nuevas necesidades emergentes en las reuniones.

- c) La frecuencia y la fluidez de la interacción.

En la medida en que entre los miembros de un grupo se produce una comunicación dentro de unos umbrales de frecuencia (si es excesiva, podría exasperar; si es escasa, no crea cohesión); en la medida en que es eficaz respecto a la búsqueda de soluciones y es fluida en todas las direcciones, es más probable la integración de los padres en dicho grupo.

Este tipo de interrelación, lógicamente, es más factible en los grupos pequeños que en los grandes, lo cual puede hacer aconsejable variar las estrategias de participación más al uso actualmente en los centros de enseñanza.

- d) La ausencia de elementos que estimulen la competencia o las pugnas de poder entre los miembros del grupo.

En la medida en que las personas llamadas a participar pudieran percibir que tal participación no es sino un soporte para que algunos miembros del grupo satisfagan su deseo de mando, de poder, de notoriedad, de promoción social, etc., se produciría un debilitamiento de la identificación de las personas con dicho grupo, incluso de aquellos que no están implicados en la confrontación.

#### **2.6.4. Consecuencias prácticas**

De estas afirmaciones podemos derivar algunas consecuencias dirigidas a repensar el modo de llevar a cabo la participación de los padres de los alumnos en los centros educativos y al modo de actuar con programaciones de más largo alcance y que incidan más directamente en el logro de objetivos de calidad educativa.

- a) El agente tractor de la participación de los padres en los establecimientos educativos está en el interior del propio centro: su dirección y su profesorado.

El impulso hacia la participación ha de partir de los profesionales desde el interior y ha de ser consecuencia de creer en la comunidad educativa y de querer constituirla, con presencia activa de los padres. La experiencia diaria nos dice que, cuando convocan los propios padres, salvo que se trate de una cuestión de fuerte impacto coyuntural, la respuesta es más bien escasa. Cuando convoca la dirección de un centro son más los padres que se sienten apelados y responden a su llamado. Cuando son los profesores o tutores de los alumnos los que citan al grupo de padres de sus aulas, la asistencia suele estar asegurada. Son precisamente los profesores que atienden directamente al hijo o hija quienes tienen en sus manos la posibilidad de dar respuesta a un mayor número de los intereses y necesidades de los padres citados anteriormente.

Afirmar que el agente tractor de la participación de los padres es el propio centro no debe interpretarse jamás como que la actividad de los padres deba quedar tutelada permanentemente por el centro escolar. A éste correspondería crear clima y vías de participación; a los padres, ir dando contenido creativo a dicha participación.

- b) El ámbito natural de participación de los padres en un centro educativo es el aula al que corresponde su hijo o su hija.

El ámbito natural y espontáneo de la participación de los padres es aquel en el que, de manera próxima se mueve el hijo: es ese espacio de intereses, de problemas, de anécdotas y de personas en el que está realmente inmerso el hijo durante buena parte del día. Allí se debe iniciar, producir y mantener mayoritariamente la participación formal de los padres. Es allí donde tiene posibilidades reales de repercutir su intervención en la mejora de la educación que se proporciona a sus hijos. Al fin y al cabo, este es el objetivo final de la integración de los padres en el proceso. En la medida en que se consolida la identificación y la cohesión en este nivel, podría articularse la identificación y la participación en formaciones grupales superiores. Al revés, no habrá garantías.

La función de quienes han de dinamizar la participación de los padres no consiste en yuxtaponer actividades llamativas a lo largo de un curso, sino en impulsar paulatinamente acciones coordinadas a medio y largo plazo en torno a unos objetivos de mayor formación y de mayor implicación.

- c) Si se quiere llevar adelante una integración de los padres en los procesos educativos de sus hijos por aulas, será preciso dedicar un tiempo previo a la localización y formación de “padres nucleares” que puedan dinamizar la participación del resto en dirección a la consecución de los objetivos de calidad.

La función de estos padres -de dos a cuatro matrimonios por aula- ha de ser plural: colaborar con los profesores en la preparación de las sesiones, activar y dirigir hacia los objetivos previstos la participación del resto de los padres, ayudar a negociar los posibles *impasses* que se puedan producir en las sesiones entre padres y profesores.

- d) En la participación se ha de buscar, ante todo, la unificación de las actitudes educativas entre el colegio y los padres en la dirección de los objetivos de calidad.

Esto supone que la programación de la participación ha de responder a un plan meditado de progreso en la formación de los padres, pero, al mismo tiempo, que también el centro se ha de dejar permeabilizar por las aportaciones de aquellos para modificar, si procede, sus propias actitudes. La intención a la que apunta esta participación en pequeñas comunidades educativas de aula es proporcionar a los alumnos espejos comunes, referentes unificados para la toma de conciencia de sí mismos y para integrar una visión de la realidad acorde con el proyecto educativo desde el que opera el modelo educativo ofertado por el centro y elegido por los padres.

## **2.7. Hacia un modelo de integración y de participación<sup>2</sup>**

Apoyados en todos estos supuestos se propone una fórmula de integración de los padres de alumnos ya experimentada en algunos centros con resultados alentadores. Se trata de una opción clara del colegio -dirección y claustro de profesores-, no de decisiones aisladas de educadores voluntariosos dentro de un equipo docente que pudieran provocar innecesarias tensiones en su seno. Y se trata de que el profesor o tutor introduzca dentro de sus tareas típicas la de dinamizar la integración de los padres en unos determinados espacios del proceso educativo del aula. Ello permitirá asegurar una interacción más estrecha entre familia y profesores y, en consecuencia, llegar a acuerdos sobre esas actitudes educativas que ahora se perciben más divergentes.

### **2.7.1. Qué debe ser y qué no debe ser esta participación**

QUÉ DEBE SER:

- Se trata de una acción educativa dinamizada por los docentes para mejorar la calidad educativa, para proporcionar referentes unificados a los alumnos y para ayudar a mejorar las actitudes educativas de los padres.
- Un clima en el que los padres de los alumnos se cuestionen acerca de sus actitudes y conductas educativas, puedan hacer un descubrimiento inducido de nuevas pautas de conducta educativa, y contrasten con los demás padres problemas y soluciones.
- Una comunidad educativa de padres y de profesores que han de llegar a pensar, planificar y ejecutar juntos un determinado espacio de la educación de los hijos-alumnos.
- Un espacio de diálogo natural colectivo entre padres y profesores centrados siempre en el hecho educativo.

QUÉ NO DEBE SER:

- Un instrumento de influencia en los padres de los alumnos para secundar al centro o a los profesores cuando éstos lo necesiten.
- Una clase donde los padres de los alumnos van a recibir lecciones de educación por parte de los profesores de sus hijos.
- Un espacio de reivindicaciones, de reclamaciones, de solución de problemas individuales.
- Una fórmula de cogestión ni de dirección asamblearia del aula.

- Una simple tertulia de amigos.
- Un espacio para exhibir conocimientos (aunque se tengan muchos).
- Un aliviadero de frustraciones personales.

### **2.7.2. Los contenidos de la participación: el específico espacio educativo de encuentro**

- a) Deben considerarse contenidos propios de este modelo de participación y de integración aquellos ámbitos estrictamente educativos que exigen una acción mancomunada, simultánea y sostenida desde la escuela y desde la familia. No son, pues, contenidos pertinentes aquellos que afectan exclusivamente a la familia (funciones que le son propias y que si no cumple la familia no los puede cumplir nadie...), ni los contenidos propios de la acción profesional de la escuela (funciones que son propias de los profesionales de la enseñanza-educación, y que si no los realiza adecuadamente la escuela no las puede realizar nadie...).
- b) Desde la perspectiva de una educación personalizadora, estos ámbitos se referirán:
  - a la madurez cognitiva del alumno,
  - a la madurez afectiva,
  - a la madurez de la sociabilidad,
  - a la madurez de la libertad.
- c) Los contenidos abarcan tres decisiones:
  - objetivos a alcanzar,
  - estrategias para alcanzar dichos objetivos,
  - evaluación del logro.
- d) Los objetivos, sin embargo, no deben proponerse con formulaciones de principios abstractos o de valores últimos, sino que se han de enunciar en forma de actitudes vinculadas a dichos valores.
 

Para ello, es conveniente que nos preguntemos: ¿qué distinguiría a un alumno de la edad de este curso que hubiera alcanzado la capacidad X, de uno que no la hubiera alcanzado?

La descripción que hagamos de las actitudes y conductas de dichos alumnos (indicadores o conductas sintomáticas) son las que se convierten en objetivos a proponer.
- e) Dentro del elenco de objetivos propuestos, han de estar presentes aquéllos que consideramos deficitarios en el análisis de situación del aula.
- f) Hemos de garantizar que la formulación de los objetivos se haga con la máxima claridad, de tal manera que el margen de interpretación subjetiva, de polisemia, etc. sea el menor. Otro tanto se ha de decir de las estrategias a las que dé lugar cada uno de los objetivos.
- g) En un plan general de centro comprometido con este proyecto, se tendría que tener prevista una secuencia de objetivos que abarque desde el comienzo de la escolaridad hasta el final, de tal manera que se garantice una propuesta coherente, progresiva y adaptada a la edad evolutiva de los alumnos.
- h) No se debe dejar nada a la improvisación. Por ello, una vez que se han señalado los objetivos que se pondrán a los padres, se ha de indicar para cada uno de ellos las posibles estrategias a las que se comprometen los profesores para alcanzarlos y las posibles estrategias que se podrían

proponer a los padres para llevar a cabo en sus familias en caso de que ellos no lo indicaran claramente.

### **2.7.3. Modo de actuación**

a) El primer paso, después de la preparación debida, consiste en disponer de un reducido número de padres por aula (los llamamos “padres nucleares”) que nos han de ayudar a dinamizar la participación llegado el momento, a crear ambiente y, si es preciso, a servir de “colchón” ante posibles conflictos entre algún padre que no ha entendido el proceso y el profesor. Con ellos hemos de emplear el tiempo que sea necesario para que interioricen la importancia del proyecto y lo hagan de alguna manera suyo, para que venzan resistencias y para que se entrenen, si es necesario, en los modos de dinamizar los grupos.

b) Una vez que contamos con estos padres, a comienzo de curso citamos a todos los padres, como es habitual, a un encuentro con los profesores tutores en cada una de las aulas. La asistencia suele ser apreciable. En ese momento, renunciando a darles avisos, consejos, orientaciones, les ofrecemos un listado de posibles objetivos a conseguir con sus hijos durante el curso, de acuerdo con la edad y nivel de los niños. Estos objetivos, como ya se ha señalado, deben ser de carácter conductual, renunciando a formulaciones abstractas. Ellos nos señalarán utilizando fórmulas ponderativas, cuáles son los objetivos que más les gustaría que se cultivasen. Una vez que han dado una respuesta individualizada, se reunirán por grupos en el aula para discutir sus preferencias y llegar a un acuerdo de grupo. Posteriormente, hay una puesta en común para decidir los tres objetivos más demandados y que adoptaremos como las metas educativas a alcanzar.

c) Ante dichos tres objetivos, el profesor o los profesores se comprometen con los padres a una serie de actuaciones en el aula, durante un tiempo (dos meses) para conseguirlos. Pero ese compromiso solamente tendrá validez si los padres en ese mismo acto se comprometen a las actuaciones que se acuerden en la misma reunión para llevar a cabo en su casa. (El profesor ha de tener previstas pautas para ofrecer, no para imponer).

d) Al cabo de dos meses se vuelve a citar a los padres a quienes se les ofrece un cuestionario en el que se pide señalen cuáles de las conductas que se describen en él mejor reflejan la situación actual de sus hijos. Esas conductas están en relación con los objetivos acordados, pero tratamos siempre de incluir alguna más de otro orden para ir elevando el nivel de “mira” de los padres.

e) A la vista de las respuestas dadas, se lleva a cabo un estudio participado de causas orientado a que los padres, en un aprendizaje por descubrimiento, vayan habituándose a hacer análisis de situación.

f) Ante tal estudio se llega a nuevos compromisos de refuerzo de las primeras estrategias adoptadas o de adopción de otras nuevas, como la misma dinámica que en la primera reunión.

g) Este mismo formato de reunión se realiza en una tercera reunión, después de otros dos meses.

h) A fin de curso se lleva a cabo una evaluación de los resultados para ver en que medida “hemos” conseguido mejorar a los alumnos.

Parece evidente señalar que la puesta en marcha de un formato de participación como el descrito no se improvisa, sino que exige o una andadura previa en la que se han de discernir las posibilidades reales de llevarlo a cabo con garantías, y se han de programar concienzudamente los contenidos, de tal manera que éstos sean una secuencia coherente entre sí y con el proyecto educativo del centro, al mismo tiempo que progresiva a lo largo del tiempo del escolaridad del alumno. Nietzsche decía: “quien tiene un porqué, es capaz de cualquier cómo”.

Probablemente se pueda pensar que es ésta una carga más en el ya de por sí pesado bagaje que ha de soportar hoy un educador. Es cierto. Sin embargo podría ser

interesante que los centros hicieran este sencillo análisis: ¿cuáles son todas las actividades que realiza hoy un profesor y las que sería conveniente que realizara, si fuera posible? Si tuviéramos que calificar por su incidencia o importancia en la calidad educativa a cada una de las actividades que realiza o que sería conveniente que realizara ¿qué puntuación daríamos a cada una? Si, a continuación, tuviéramos que calificar con una puntuación el esfuerzo, recursos, interés, tiempo etc. que dedicamos a cada una de esas actividades, ¿coincidiría la calificación de la importancia con la calificación del esfuerzo y la dedicación? Y si tuviéramos que calificarnos a nosotros mismos para qué estamos realmente mejor preparados, ¿coincidirían importancia, esfuerzo y preparación?

Ante una escuela, como es el caso de la escuela católica, que anda hoy día preguntándose acerca de las señas de sentido o de significado, quizás haya que recordar lo que ha escrito Jorge Wangensberg: “La solución no trivial para seguir vivo, cuando la incertidumbre aprieta, combina dos estrategias: la de mejorar la anticipación y la de mejorar la acción”. En educación, como en cualquier otro campo, no se puede aspirar a tener efectos distintos y mejores de los que obtengo, haciendo lo que se ha hecho siempre y como se ha hecho siempre.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALBERDI, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

ALMEIDA, J. (1990). “Consideraciones sobre la intervención de los padres en la escuela”. *Educación y Sociedad*, 6.

BECKER, G. (1987). *Tratado de la familia*. Madrid: Alianza Editorial.

C.I.S. (1998). *Encuesta sobre hijos y parejas*. Estudio 2.283. Madrid: C.I.S.

COMISIÓN DES COMMUNAUTÉS EUREPÉENES (1985). "L'enfant entre l'école et sa famille". *Comunidad Escolar*, 22.

ELEJABEITIA, C. et al. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes*. Madrid: MEC, CIDE.

FERE (2002). *Significatividad social de la escuela católica*. Madrid: Ediciones S.M.

GREGORIO, A. (1996). *Integración y participación de los padres en los procesos educativos escolares*. Méjico: Forjas.

GREGORIO, A. (2001). *La escuela católica ... ¿qué escuela?* Madrid: Anaya XXI.

LIPOVETSKI, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.

LYOTARD, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

LÓPEZ LINARES, R. (1997). *La participación de los padres y su incidencia en la gestión de los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.

ROUSSELL, L. (1989). *La famille incertaine*. París: Odile Jacob.

MUSITU, G. et al. (1988). *Familia y educación prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria.

VERDÚ, V. (1992). *Nuevos amores, nuevas parejas*. Barcelona: Tusquets.

---

<sup>1</sup> Cuando hablamos aquí de “control de eficacia” o de “evaluación”, no nos estamos refiriendo al acto profesional de evaluar los rendimientos académicos o los objetivos profesionales establecidos por los docentes en sus correspondientes áreas de enseñanza. Tal evaluación ha de ser un acto profesional, llevado a cabo exclusivamente por los profesionales y con un espíritu y un saber hacer esencialmente profesional.

<sup>2</sup> La descripción del presente modelo se hace no para ser reproducido, sino con la intención de mostrar un *modus operandi* que active la creatividad de los propios claustros. Con esta misma

---

“filosofía” se pueden encontrar fórmulas que, sin duda, se adapten más a la circunstancia concreta de cada uno de los centros escolares.